



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта  
дошкольников**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психология и педагогика образования личности  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
43 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
« 16 » \_\_\_\_\_ 2024 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
\_\_\_\_\_ Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-187-2-1  
Панова Елена Дмитриевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
Лапчинская И.В.

Челябинск  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ .....	11
1.1. Сущность понятия «социальный интеллект» и его компоненты .....	11
1.2. Изучение уровня сформированности социального интеллекта у дошкольников .....	25
1.3. Анализ психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социального интеллекта у дошкольников .....	40
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	51
2.1. Диагностика уровня развитости социального интеллекта у старших дошкольников .....	51
2.2. Разработка и реализация педагогической модели по созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социального интеллекта у дошкольников .....	59
2.3. Анализ результатов исследования .....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	74
Приложение 1. Стимульный материал к методике Семаго «Эмоциональные лица» .....	80
Приложение 2. Материал для методики «Неоконченные рассказы» .....	84
Приложение 3. Материал для методики «Картинки» .....	85

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность работы.** Развитие навыков социального взаимодействия и общения – общественный запрос, который мы можем наблюдать повсеместно. Акцент на коллективной, в т.ч. коллективной проектной деятельности в профессиональных сферах; интерес к групповым проектам в области олимпиад и конкурсов, как, например, на Всероссийской «Большой перемене». Иными словами, общество отходит от идеи индивидуального развития и индивидуальных достижений в сторону именно коллективной работы, при которой добиться можно больших результатов.

В свою очередь, коллективная деятельность невозможна без слаженной коммуникации между членами группы. Понимание друг друга, уважение к мыслям и чувствам собеседников, умение выстраивать определенную стратегию собственного поведения – все это качества, без которых невозможно не только слаженное коллективное действие, но и взаимодействие в социуме в целом. Социальный интеллект объединяет в себе все вышеперечисленные способности.

Развивать социальный интеллект необходимо с детства, ведь именно тогда закладываются основы и когнитивного, и социального развития. Этот тезис подтверждается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где одной из задач является формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, развитие каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Одним из направлений работы с детьми по разделу «Социально-коммуникативное развитие» заявлено развитие социального интеллекта, отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками. Там же четко определены целевые ориентиры: формирование положительной установки отношения к миру, к

самому себе, формирование чувства собственного достоинства, способность учитывать интересы других, адекватно проявлять свои чувства [39].

По мнению исследователей, сегодня увеличивается число детей с нарушениями психоэмоционального развития. Им свойственна эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что серьезно осложняет их взаимоотношения с людьми. Вместе с тем способность к регуляции эмоций является важным новообразованием дошкольного возраста. Это наглядно прослеживается в работах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. В. Дубровиной, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.

Психологи отмечают, что на данный момент существует потребность в более глубоком исследовании социального интеллекта детей, поскольку он является значимым фактором, фундаментом развития личности ребенка в дошкольном возрасте. Именно социальный интеллект во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, поведение и самочувствие среди людей.

Вместе с тем, особенности образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по формированию социального интеллекта слабо представлены в современных исследованиях.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Изучением интеллекта в целом занимались такие ученые, как Дж. П. Гилфорд, В. Келер, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, и ряд других исследователей. Многие из них продолжают свои исследования позже уже в направлении социального интеллекта и методах его оценки (тест Л. Терстоуна; Дж. Гилфорда).

Социальный интеллект впервые всерьез заинтересовал ученых во второй половине XIX века – Э. Дюркгейм первый сформулировал прототип термина «социальный интеллект». Первым ввел в научный обиход термин «социальный интеллект» в 1920 году Э. Торндайк. С этого года такие ученые, как: Г. Барнсом, Ф. Мосс, Е. Хант, В. Вебер, Р. Странг, Ф. Вернон и многие другие стали предлагать свои теории социального интеллекта.

В более поздний период среди зарубежных психологов и педагогов можно выделить следующих исследователей: О'Салливан, Р. Стернберг, Н. Кантор, У. Мишель, Г. Гарднер, О. Джон, К. Космитски.

Среди отечественных исследователей обращались к теме социального интеллекта: Ю. Н. Емельянов, О. В. Лунева, А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, Д. В. Ушаков и др.

Особое внимание уделяется исследователями проблематике развития социального интеллекта ребенка дошкольного возраста в современной педагогике (Т.В. Волосовец, И.Е. Емельянова, М.Б. Зацепина, С.И. Карпова, Т.А. Павленко, Н.Г. Пантелеева, Н.Б. Полковникова, П.В. Смирнова, Л.Ф. Фатихова, А.А., А.Л. Южанинова и др.).

Однако изучение психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта в детей старшего школьного возраста изучены крайне слабо и представлены в работах С. И. Карповой, Т. Д. Савенковой и ряде других.

**Цель исследования** заключается в выявлении и обосновании психолого-педагогических условий развития социального интеллекта дошкольников.

**Объект исследования** – процесс развития социального интеллекта дошкольников.

**Предмет исследования** – психолого-педагогические условия развития социального интеллекта дошкольников.

**Гипотеза исследования:** Мы предположили, что развитие социального интеллекта дошкольников эффективно при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

– реализуется индивидуальный подход к детям с учетом выявленных особенностей компонентов социального интеллекта;

– используется сочетание разнообразных форм и методов работы с детьми, обеспечивающих формирование всех компонентов социального интеллекта.

Цель, объект и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

- 1) раскрыть сущность понятия «социальный интеллект» и определить его компоненты;
- 2) выявить уровень сформированности социального интеллекта у дошкольников;
- 3) определить психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие социального интеллекта у дошкольников;
- 4) разработать педагогическую модель по созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социального интеллекта у дошкольников;
- 5) осуществить сравнительный анализ результатов исследования и сделать вывод об эффективности предложенных психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социального интеллекта у дошкольников.

**Теоретико-методологическую базу** исследования составили:

- исследования когнитивных способностей и интеллекта: Г. Азимова, В. Н. Дружинина, В. Кёлера, М. А. Холодной, А. И. Щукина.
- теоретические исследования социального интеллекта и эмоционального интеллекта: Н. В. Баблюяна, Ю. Н. Емельянова, О. В. Луневой, Д. В. Люсина, А. И. Савенкова, Д. В. Ушакова, и др.
- практические исследования социального интеллекта дошкольников: С. И. Карповой, В. М. Пожидаевой, Т. Д. Савенковой, А. И. Савенкова, Д. В. Ушакова, И. А. Фархшатовой, К. В. Шевченко и др.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. На основе выявленных в исследовании теоретических подходов отечественных и зарубежных ученых к изучению проблемы развития социального интеллекта, сформулированы основные подходы к пониманию сущности социального интеллекта: социальный интеллект можно рассматривать как познавательную способность; как психологический ресурс

и приобретенные знания, умения и навыки в процессе социализации; как черта личности, влияющая на успешность межличностной коммуникации.

2. Определяемые А. И. Савенковым три группы критериев социального интеллекта (когнитивные, эмоциональные, поведенческие) применимы как для оценки социального интеллекта взрослого, так и ребенка. Однако для каждой возрастной группы существуют свои возрастные особенности в развитии и оценке социального интеллекта.

3. На развитие социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте более всего влияют три группы факторов: семья, группа сверстников, личностные особенности. К основным критериям оценки социального интеллекта у старших дошкольников мы относим: способность понимать мотивацию других людей в рамках социального взаимодействия; умение адекватно выражать свои эмоции; умение управлять собственными эмоциями и поведением в социуме.

4. Психолого-педагогическое воздействие на процесс развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста реализуется на двух уровнях: межличностном и внутриличностном. К межличностным относятся факторы внешней среды, в особенности совместная деятельность педагога и ребенка, а также детей друг с другом в группе сверстников. На внутриличностном уровне возможно оказать влияние на формирование и развитие когнитивных способностей, эмоциональных и поведенческих реакций и особенностей. Они, в свою очередь, взаимосвязаны с социальным и опытом и теми новообразованиями в структуре психики, что приобретаются ребенком в процессе этого опыта.

5. Особенным потенциалом в рамках психолого-педагогических условий обладает совместная деятельность старших дошкольников со взрослыми и со сверстниками. Положительный опыт такого взаимодействия формирует верные с социокультурной точки зрения поведенческие паттерны. Взаимодействие со сверстниками в большей степени влияет на прочное усвоение полученных знаний, умений и навыков.

## **Научная новизна**

Рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме развития социального интеллекта в работах отечественных и зарубежных педагогов и психологов (психометрический, социально-психологический и общепсихологический).

Изучены и определены основные критерии для оценки уровня сформированности социального интеллекта у старших дошкольников (способность понимать мотив своего поведения и поведения других людей; способность регулировать свои эмоции и адекватно их проявлять; способность понимать свои эмоции и эмоции других людей).

Установлены две группы факторов, влияющие на развитие социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста (внутриличностные и межличностные).

Определены психолого-педагогические условия развития социального интеллекта у старших дошкольников (применение общепедагогических принципов, включение элементов игровой и художественной деятельности и применение совместной деятельности и диалога с ребенком). Выявлен образовательный потенциал совместной деятельности педагога с ребенком, в том числе, игровой и художественной деятельности.

### **Теоретическая значимость.**

Теоретическая значимость исследования заключена в следующем:

- сформулирован онтологический статус термина и исследований социального интеллекта;
- приведен исторический экскурс в тему развития научных представлений о социальном интеллекте;
- представлена современная структура социального интеллекта;
- выявлена специфика социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
- изучены возможности психолого-педагогических условий для формирования социального интеллекта у старших дошкольников;



– обоснованы возможности совокупности психолого-педагогических условий для развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

### **Практическая значимость.**

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– адаптированы методики диагностики социального интеллекта для детей старшего дошкольного возраста;

– разработана и реализована модель психолого-педагогических условий, позитивно влияющая на развитие социального интеллекта дошкольников.

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования использовались следующие **методы исследования:**

– теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы, сравнение, обобщение),

– эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента, наблюдение, анализ ситуаций),

**База исследования:** Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Межпосиленческое социально-культурное объединение Рощинский дом Культуры» (МБУК МСКО Рощинский ДК).

### **Этапы исследования:**

На первом этапе (сентябрь – декабрь 2022 г.) изучена методическая, научная и учебная литература по теме исследования. Определены цели, задачи, методы исследования. Определился научный аппарат исследования. Был проведен глубокий теоретический анализ литературы, происходило постепенное углубление теоретического и практического изучения темы.

На втором этапе (январь – март 2023 г.) проходил практический этап исследования на базе исследования. Разработана модель психолого-педагогических условий, развивающих социальный интеллект у дошкольников. Сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Проведены констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента.

Третий этап (март – май 2023 г.) осуществлялся анализ материалов диагностики, анализ полученных данных, формулировались выводы, проводилось оформление исследовательской работы.

#### **Апробация результатов исследования.**

Основные теоретические положения и результаты работы опубликованы в 2 статьях, в которых нашли отражение теоретические принципы и результаты работы.

#### **Внедрение результатов исследования.**

Результаты работы внедрены в практику деятельности МБУК МСКО Рошинский ДК.

**Структура и объем работы:** состоит из введения, двух глав, заключение, списка использованных источников и приложений. Основная часть работы изложена на 79 страницах, в число которых входит 13 рисунков и 2 таблиц. Список использованных источников содержит 50 наименований, приложения занимают 5 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Сущность понятия «социальный интеллект» и его компоненты

Преступая к изучению понятия социального интеллекта, остановимся сначала на общем понятии «интеллект», поскольку рассматривать социальный интеллект отстранённо от интеллекта в целом кажется нецелесообразным.

Интеллект, согласно Большой российской энциклопедии, – это «общая познавательная способность» [40, с. 429]. Её проявление можно заметить в способности и характеристиках человеческого восприятия, понимания, объяснения и прогнозирования происходящего. Иными словами, это качество психики, отвечающее за эффективность восприятия, обработки и использования информации из окружающей человека среды. Чем лучше развит интеллект, тем, по логике, эффективнее будет деятельность человека.

Безусловно, когда речь заходит о трактовке понятий и подходах к исследованию некоего феномена, количество концепций стремительно увеличивается от исследователя к исследователю, от века к веку. С понятием феномена «интеллект» произошло ровно так же.

Например, обращаясь к исследованиям гештальт-психологов, можем отметить, что с их точки зрения интеллект представляет собой способ переосмысления «образа ситуации» от неясного к понятному представлению о проблеме.

Так, В. Келер, изучая на протяжении семи лет с 1913 по 1920гг. интеллект обезьян, пришел к выводу о том, что и обезьяна, и человек придут к догадке о решении той или иной проблемы в ходе установления взаимосвязи между разными частями проблемы [5, с. 13–15].

В контексте нашей работы стоит подробнее рассмотреть интеллект с точки зрения культурно-исторической психологии, где интеллект понимался

как результат социализации и как продукт культуры. Большое внимание исследователи уделяли значению овладению орудиями труда, знаками и включенности в социальные взаимодействия [9, с. 9].

Л. С. Выготский в рамках культурно-исторических теорий уделял особое внимание проблеме интеллекта как проблеме психического развития ребенка. По его мнению, все высшие психические функции, к которым также относится интеллект, являются социальными по природе, следовательно, развитие интеллекта ребенка происходит под влиянием социального, т.е. таких факторов, что описаны выше: употребление орудий; овладение знаками и т.д. [6, с. 146].

Интеллект также отождествляют с системой всех познавательных способностей, под которыми понимают: ощущение, восприятие, память, представление, мышление и воображение [1, с. 217].

Собственно, с начала XX века начинают складываться две противоположные трактовки интеллекта. Первая придерживается концепции, согласно которой, интеллект характеризуется неким общим фактором. Этой идеи придерживались Ч. Спирмен и Р. Кеттел. Вторая концепция предлагала прямо противоположное – интеллект, по мнению исследователей, характеризуется множеством независимых друг от друга интеллектуальных способностей. Этой теории следовали Л. Терстоун и Дж. П. Гилфорд.

Так, Ч. Спирмен в 1904 году вывел фактор g (от англ. general factor – общий фактор), фактор общего интеллекта. По логике Ч. Спирмена, если человек успешно справляется с одним типом заданий, то он также может справляться и задачами другого типа, т.е., интеллектуальные способности связаны друг с другом. Проблема возникла на этапе измерения фактора g, однако на основе этого фактора в дальнейшем появились измеряемые величины, например, коэффициент интеллекта IQ [10, с.25].

Р. Кеттел несколько дополнил идею Ч. Спирмена, показав, что g фактор включает два типа интеллекта: «кристаллизованный» и «текучий». Под первым он понимал тот, что сложился в результате обучения, его формируют

полученные человеком знаний, умения и навыки. Под вторым – тот, что сформировался на основе возможностей и особенностей центральной нервной системы (далее: ЦНС), подчеркивая, что ЦНС отвечает за скорость восприятия и обработки информации [40, с. 431].

Л. Терстоун предлагал совершенно иной взгляд на интеллект, отрицая возможность существования общего фактора интеллекта. Его теория многофакторного интеллекта базировалась на 12 факторах – «первичных умственных способностях»: словесное понимание; речевая беглость; числовой и пространственный факторы; ассоциативная память; скорость восприятия и индивидуальный фактор [10, с. 29–30]. Но дальнейшие исследования все же показали возможность существования общего фактора для ряда «первичных умственных способностей».

Дж. П. Гилфорд пошел дальше в стремлении построить многофакторную модель интеллекта и создал свою структуру интеллекта, в которую были включены следующие измерения:

- содержание мышления;
- операции мышления;
- результаты мышления.

Для каждого измерения он ввел дополнительные переменные: четыре для содержания мышления; пять для операций; шесть для результатов [7, с. 434]. Более подробное описание модели представлено ниже (рис.1).

В этой структуре уже можно проследить выделение аспектов социального интеллекта. Речь идет о познании поведения: элементов, классов, отношений, систем, преобразований и результатов. Изучение этих факторов напрямую связано с социальным интеллектом, поскольку поведение нецелесообразно рассматривать без социума.

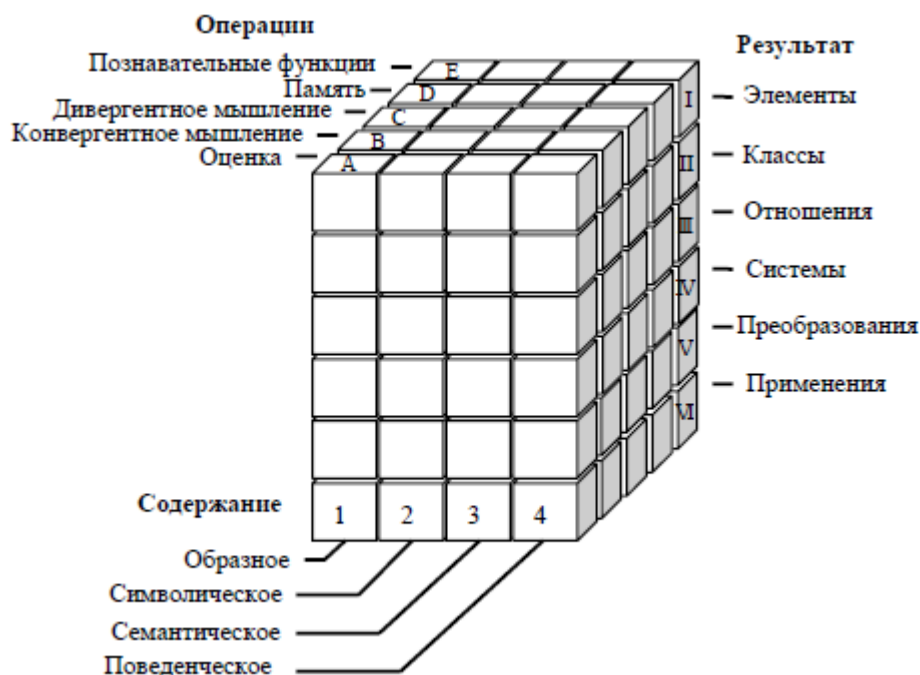


Рисунок 1 – Кубическая модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда

Начиная изучение теоретических аспектов феномена «социальный интеллект», стоит отметить, что тенденция к классификации интеллекта по видам не нова. На наш взгляд, перед изучением современной структуры и понимания социального интеллекта, необходим краткий исторический экскурс, поскольку понимание современной концепции социального интеллекта требует определения онтологического статуса этого феномена и раскрытия теоретических оснований концепции.

Еще Аристотель выделял «созерцательную деятельность», под которой понимал интеллектуальную и художественную. В противовес созерцательной деятельности Аристотель ставил «добродетельную деятельность», под которой понимал политическую и военную [34, с. 30]. По мнению Аристотеля, созерцательная деятельность ценится значительно выше. Интерпретируя рассуждения Аристотеля под современные реалии, можем выдвинуть тезис: деятельность, а именно интеллектуальную деятельность, продукт которой мы и можем рассматривать как «созерцательный» или «добродетельный», можно разделить на академическую и практическую.

По мнению А. И. Савенкова – доктора психологических и педагогических наук, до 90-х годов XX века практический интеллект серьезно недооценивали. С 90-х годов исследователи заинтересовались неакадемическим интеллектом, что привело к необходимости выделить эмоциональный и социальный интеллект [34, с. 30–31].

Также А. И. Савенков полагает, что для русского языка использование терминов «социальный» и «эмоциональный» интеллект неудачно. Проблема заключается в устоявшихся ассоциациях в среде психологов: интеллект связывается с когнитивной сферой, а «эмоциональный» и «социальный» – с аффективной сферой. Если расширить термины, то можно утверждать, что под социальным интеллектом мы можем понимать психосоциальное развитие личности, а под эмоциональным – эмоции, их выражение и регуляцию [34, с.31-33].

Если эмоциональный интеллект понятие относительно новое, то социальный интеллект попал в поле зрения исследователей более века назад. Еще во второй половине XIX века социолог Э. Дюркгейм разработал социальную теорию, где рассматривал социальный интеллект как совокупность чувств и верований, свойственную членам определенного общества [3, с. 4]. В его понимании социальный интеллект был коллективной характеристикой.

Сам же термин «социальный интеллект» впервые был введен в использование в 1920 году американским психологом Э. Торндайком [48, с. 227–229]. Он сформулировал собственную теорию социального интеллекта, которая представляет собой систему из трех компонентов – трех видов интеллекта: абстрактного, механического и социального интеллекта. Первый вид отвечает за способность понимать и оперировать идеями. Второй отвечает за понимание и оперирование конкретными предметами, в работах последующих исследователей именно механический интеллект превратится в практический. Наконец, социальный интеллект – способность понимать и

взаимодействовать с людьми: это способность «действовать мудро в межличностном общении» [46, с. 359–360].

Подобное определение, строго говоря, едва можно признать научным, но добавим важное уточнение: статьи Э. Торндайка была опубликована не в научном журнале, а в развлекательном «Harper's Magazine». Именно поэтому в вопросе о первом упоминании термина «социальный интеллект» встречаются расхожие мнения: помимо имени Э. Торндайка встречается и имя Г. Барнсома, который ввел в 1926 г. термин «социальный интеллект» в научный обиход [18, с. 178].

Так или иначе, с 20-х годов XX века социальный интеллект как форма интеллекта стала привлекать внимание исследователей. Понимание этого термина формировалось от мысли, что он представляет собой способность находиться и коммуницировать с другими людьми – такое определение сформулировал Ф. Мосс и Е. Хант в 1927 году [2, с. 122]. Е. Хант годом позже переформулировал определение в «способность иметь дело с окружающими» [34, с. 34].

Немаловажным достижением 20-30-х годов стала разработка М. Вебера теории социального действия. С помощью теории немецкого социолога стало возможным размышлять о причинах того или иного поведения людей. Кроме того, было закреплено само понятие «социальный», под которым понималось определение деятельности, взаимосвязанной с другими людьми и направленного на поведение других людей. До М. Вебера термину «социальный» придавалось лишь краткое определение «общественный», без уточнения компонентов [33, с. 126]. Также благодаря М. Веберу появилась социология, как отдельное поле деятельности и исследования. Ученые этого времени пришли к выводу, что социальный интеллект проявляется в области взаимодействия людей, а, следовательно, будет отличаться в разных обществах, поскольку поведение людей напрямую зависит от системы ценностей и смыслов, бытующих в конкретном обществе.



В 30-х годах Р. Странг упростил определение «социального интеллекта» до «знания о людях» [16, с.8]. Канадский психолог Ф. Вернон в 1933 вновь расширил определение, по его мнению, социальный интеллект представлял собой способность уживаться с людьми, владение социальными техниками и знанием социальных вопросов, а также способность поддерживать легкость в общении и понимание настроений и особенностей малознакомых или незнакомых людей [2, с. 123].

В своей статье О. В. Лунева – профессор кафедры социальной и этнической психологии МГУ уделяет особое внимание периоду с 1927 по 1938 гг. По её мнению, в этот период произошло ключевое достижение – попытки операционализации социального интеллекта [19, с. 127]. Действительно, в этот период психологи определили характеристики социального интеллекта, которые ранее не попадали в поле зрения исследователей. Именно Ф. Вернон и Т. Хант, о которых мы упомянули выше, определили способность устанавливать и поддерживать взаимоотношения с людьми; способность понимать других людей; умение вести себя в различных социальных ситуациях и др. как составляющие социального интеллекта.

Дж. Г. Мид – американский социолог углубился в вопросе изучения социального интеллекта в символические аспекты. Подобный угол исследования кажется нам важным, поскольку культуру в целом можно рассматривать как систему символов и знаков. Такой семиотический подход к пониманию культуры позже предложит Ю. М. Лотман. Дж. Г. Мид же выделит символы как условия и средства социального взаимодействия. Иными словами социальное взаимодействие будет пониматься как обмен установками и значениями.

Изучение структуры социального взаимодействия продолжит Т. Парсонс. Он предложит схему, в рамках которой действующий субъект выбирает цель и средства социального взаимодействия.

В целом, стремление изучить отдельные характеристики социального взаимодействия и проявления в этом взаимодействии социального интеллекта, появится уже после 1930-х. Примерно до 1964 года психологи разрабатывают тесты, направленные на изучение интеллекта в связке с социальными способностями. Это и тесты SATB, основанные на концепции Л. Терстоуна, о котором мы говорили выше, и тест социального интеллекта GWSIT Дж. Вашингтона. Отметим, что последний применяется до сих пор для определения уровня социального интеллекта. Иными словами, у психологов появился запрос на инструменты диагностики социального интеллекта.

В блоке об изучении и понимании интеллекта мы уже упоминали имя Дж. Гилфорда, однако в контексте вопроса именно о социальном интеллекте, стоит еще раз упоминать его имя. В 1959 на лекции американский психолог представил свою модель структуры интеллекта, а позже появился одноименный проект, научным руководителем которого стал сам Дж. Гилфорд. В ходе проведения исследований, ученые столкнулись с проблемой измерения поведенческих факторов и со сложной структурой социального взаимодействия. В ходе дальнейшего изучения темы, некоторые авторы стали интерпретировать результаты проекта Гилфорда как доказательство необходимости выделять социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, проявляющийся только в социальной жизни [19, с.129].

Позже Дж. Гилфорд вместе с О'Салливаном разработают методику измерения социального интеллекта, эта методика используется и в настоящее время.

В 70-х–80-х гг. исследователи вновь пересматривают способы диагностики социального интеллекта. Возникают противоположные идеи: одни исследовали, помимо тестов, создавали вопросники; другие исследователи, приверженцы психометрического подхода, критиковали коллег. Наконец, фокус внимания перенесли на саму личность, которая и

нужно было анализировать. Так, объединив социальный и когнитивный подход к пониманию социального интеллекта, сформировался социально-когнитивный подход к личности в контексте изучения социального интеллекта, которого придерживались такие исследователи, как Р. Стернберг, Н. Кантор и Дж. Ф. Килстром, У. Мишел и отечественный психолог Ю. Н. Емельянов, к исследованиям которого мы вернемся позже.

В 1973 году У. Мишел предложит собственную модель социального интеллекта. Он включит в нее конструкты, управляющие поведением в процессе социального взаимодействия, а именно:

1. «Арсенал» компетенций когнитивной и поведенческой систем. Это способность человека адаптировать свое поведение под различные ситуации. Причем эта способность будет включать в себя и внешние, и внутренние проявления.

2. Личностные «переменные». По сути, У. Мишель в эту категорию включает возможность человека воспринимать, расшифровывать и управлять вниманием и полученной информацией.

3. Стимул-результат. Под стимулом понимается некий раздражитель.

4. По этой же логике выделяется поведение-результат.

5. Ожидание самоэффективности.

6. Субъективные ценности.

7. Системы саморегуляции. Подразумевается возможность человека ставить собственные цели и регулировать свое поведение, действия, сообразно этим целям при отсутствии внешних регуляторов [20, с. 45].

Чуть позже, в 1983 году Г. Гарднер предложит свою структуру множественных интеллектов. Исследователь выделяет в структуре социального интеллекта два подвида: межличностный и внутриличностный интеллект. Межличностный интеллект отвечает за способность человека понимать разницу между разными людьми. Внутриличностный интеллект отвечает, наоборот, за способность понимать самого себя, свой внутренний мир, свои желания и стремления.

В промежутке между 1987–1989 гг. Н. Кантори и Дж. Кихлстром предлагают свой социально-интеллектуальный подход к личности. Уникальность их теории в разработке новых видов знаний и концепций внутри социального интеллекта. Исследователи выделили категорию «декларативного знания» – абстрактных понятий – индивидуальных концепций человека о социальном мире. Этому знанию соответствуют две категории концепций: в первую группу вошли субъективное видение людей; во вторую – представления о себе.

Вторым видом знания стало процессуальное знание – конкретные правила, навыки, умения и стратегии [20, с. 46].

В 90-е и нулевые годы исследователи продолжили изыскания ученых предыдущего периода. Акцент во многом смещался на изучение компонентов социального интеллекта. Так, ряд ученых – Н. Мире, С. Максвелл и другие выяснили, что социальные способности не взаимосвязаны с академическими [19, с. 132].

Также в этот период получили развитие имплицитные теории, возникшие ранее. Изучались имплицитные представления о человеке, которого можно назвать «умным», «нравственным», «эмоционально-зрелом». Так, исследователи Института психологии РАН выяснили, что в подобных представлениях есть три компонента: когнитивный, социальный и личностный [13, с. 20].

Важным стало исследование О. Джона и К. Космитски (1993), которые выделили семь ключевых характеристик социального интеллекта именно на основе исследований имплицитных представлений. Такими характеристиками, по их мнению, были:

- хорошее понимание людей,
- умение ладить с другими;
- комплексные знания о правилах и нормах социальных взаимоотношений,
- способность понимать точку зрения собеседника,

- умение адаптироваться в социальных ситуациях,
- теплота и внимание,
- умение воспринимать новый опыт.

В 1997 году С. Гринспэн несколько иначе рассмотрел социальный интеллект, включив его в адаптивный интеллект. Он также выделил в нем компоненты, но только три:

- социальная чувствительность,
- социальное взаимодействие,
- социальная проницательность [20, с. 47].

Для наглядности кратко представим основные теоретические подходы к изучению социального интеллекта (СИ) (рис.2).

В этот же период возник интерес к понятию «эмоциональный интеллект». Этот аспект человеческого интеллекта выделился отдельно во многом из-за влияния аффективных компонентов на процесс взаимодействия человека с социумом.

В среде отечественной психологии интерес к социальному интеллекту возник только в конце 1980-х начала 1990-х гг. Ю. Н. Емельянов, которого мы упомянули выше, в 1987 году предложил свое определение термина «социальный интеллект». Психолог понимал под ним «устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [28, с. 7].

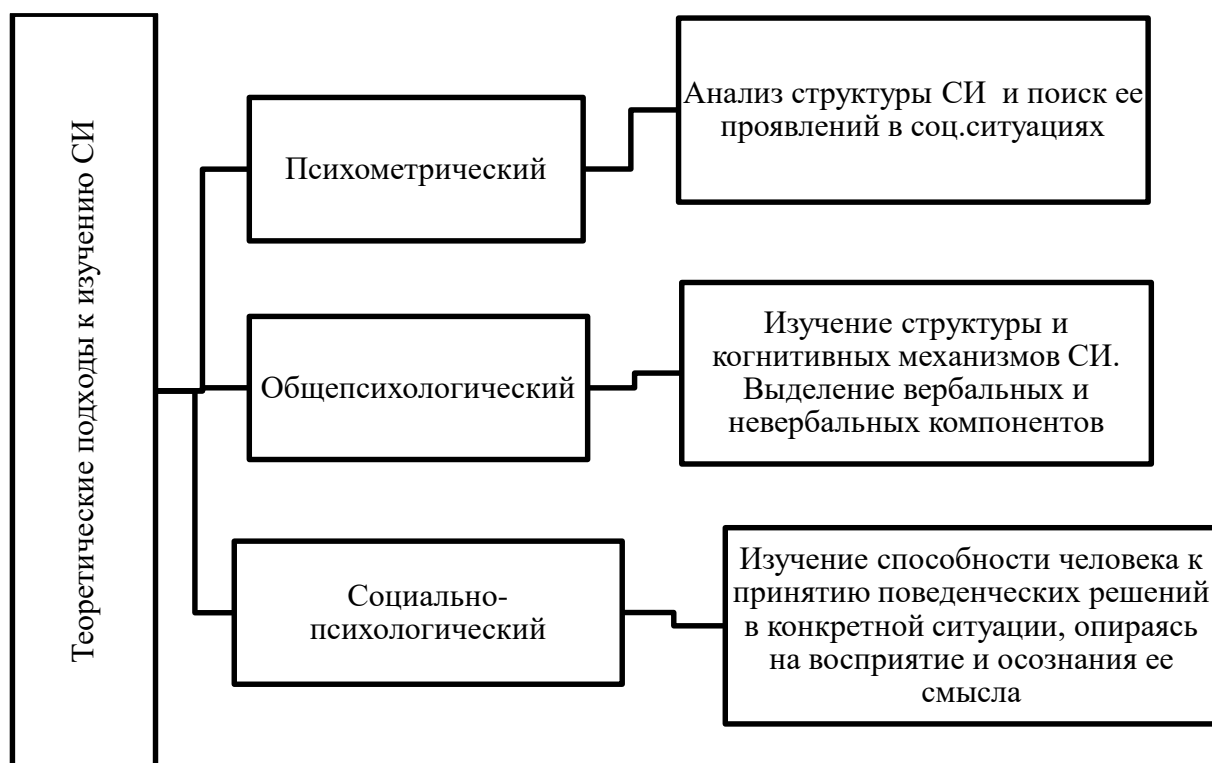


Рисунок 2 – Основные теоретические подходы к изучению социального интеллекта

Исследовательский интерес Ю. Н. Емельянова базировался на практической психологической деятельности, а именно – повышение коммуникативных способностей человека.

Важен вклад в понимание социального интеллекта Д. В. Ушакова, который, вместе с коллегами, пришел к пониманию данного феномена как к способности понимать внутренний мир других людей и их поведение [42, с. 15]. «Социальный интеллект, если мы понимаем его как интеллект – это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» [21, с. 30-31].

Д. В. Ушаков в 2004 году выдвинул теорию структурно-динамического интеллекта, в т.ч. социального интеллекта. Автор выделял следующие характерные структурные особенности социального интеллекта:

- континуальный характер,
- обращение к невербальной репрезентации,

– при обращении к вербализации, характерна потеря точности социальной оценки,

– социальный интеллект формируется в процессе имплицитного научения,

– социальный интеллект обращается к внутреннему опыту личности [22, с. 24]. Именно это обращение к внутреннему миру, по мнению Д. В. Ушакова, принципиально и отличает социальный интеллект от других видов интеллекта.

Как пишет О. В. Лунева, характеризуя современный этап понимания социального интеллекта, современный этап исследований отличается практической направленностью. Существует несколько авторских методик и концепций, которые применяются в т. ч. в сфере менеджмента. Иными словами, спрос на способы развития и оценки социального интеллекта в обществе есть, правда, как и проблема отсутствия единого вектора движения в этом направлении [19, с.135-136].

В рамках данной работы будем опираться на модель социального интеллекта А. И. Савенкова, поскольку она является структурированной и имеет прикладную направленность.

А. И. Савенков выделяет два фактора социального интеллекта:

1. «Кристаллизованные» социальные знания. То есть декларативные и опытные знания о привычных социальных обстоятельствах, полученные опытным путем. Декларативные знания – те, что получены в ходе социального научения. Опытные знания – те, что получены в ходе собственного социального опыта [34, с. 36].

2. Социально-когнитивная гибкость. Это способность применять имеющиеся социальные знания в новых ситуациях и проблемах. Этот фактор автор выделяет в связи с тем, что зачастую недостаточно только знания о решении некой проблемы, важно еще и умение вовремя и уместно применить эти знания.

Также А. И. Савенков выделяет три группы критериев, описывающих социальный интеллект, выводя, таким образом, модель структуры социального интеллекта (табл.1).

Таблица 1 – Модель структуры социального интеллекта по А. И.Савенкову.

№	Критерий		
	Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
1	Социальные знания. Знания о людях и о правилах. Понимание других людей.	Эмоциональная выразительность, чувствительность и контроль.	Социальное восприятие. Способность слушать и понимать собеседника; понимать юмор
2	Социальная память. Память на имена и лица.	Сопереживание. Умение войти в положение другого человека, преодолевая эгоцентризм.	Социальное взаимодействие. Способность в коллективному действию и коллективному творчеству.
3	Социальная интуиция. Способность понимать эмоции, чувства, настроения.	Степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности.	Социальная адаптация. Способность уживаться с другими; умение объяснять и убеждать.
4	Социальное прогнозирование. Рефлексия и планирование своих действий.	Эмпатия.	Способность к саморегуляции. Умение контролировать собственные эмоции.
5		Установление эмоциональных связей с другими.	Способность эффективно работать в стрессовых условиях

Таким образом, при необходимости диагностики и развития социального интеллекта, можно выбрать составляющую одной из трех групп критериев и определить её направленность. И под эту направленность подобрать тест. Автор приводит следующий пример: пересечение социальных знаний, эмоциональной выразительности и социального восприятия соответствует необходимости оценки распознавания и обозначения эмоций. Для этой задачи можно использовать тест Н. Я. Семаго или иной, что решает те же задачи [33, с. 11–12].

Наконец, подводя промежуточный итог, приведем три подхода к пониманию сущности социального интеллекта:



1. Социальный интеллект – вид интеллекта, являющийся познавательной способностью, такой же, как, например, интеллектуальное познание или математический интеллект.

2. Социальный интеллект – это знания, умения и навыки, приобретаемые индивидуумом в процессе социализации. Иными словами, это не способность, но психологический ресурс, достижение.

3. Социальный интеллект – черта личности, влияющая на успешность межличностного взаимодействия.

Последнее определение приводится в работе Д. В. Люсина и Д. В. Ушакова [22].

## **1.2. Изучение уровня сформированности социального интеллекта у дошкольников**

Как было выявлено в предыдущем параграфе, социальный интеллект позволяет человеку понимать других людей, вести эффективную коммуникацию, формировать и поддерживать крепкие социальные связи и т.д.

В данной работе будет рассмотрен вопрос формирования социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Причина интереса именно к этому возрастному периоду кроется во многом в психологических возрастных особенностях детей.

Дошкольный возраст является основой формирования личности ребенка. ЮНЕСКО (2018) определяет раннее детство (от рождения до восьми лет) как пиковый период развития мозга. На этом этапе на детей существенное влияние оказывает окружающая среда и люди. В связи с этим обучение и воспитание детей дошкольного возраста должно быть направлено не только на подготовку к начальной школе, но и на целостное развитие социальных, эмоциональных, познавательных и физических потребностей ребенка, чтобы заложить прочный фундамент на всю жизнь [49].

Действительно, дошкольный возраст – сензитивный период, иными словами, дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития ряда психологических свойств и видов поведения [27]. Например, итальянский педагог М. Монтессори выделяла шесть сензитивных периодов развития. Рассматриваемый нами возраст – 5-6 лет попадает в четыре из этих периодов:

- период развития речи (0-6 лет),
- период сенсорного развития (0-5,5 лет),
- период восприятия мелких предметов (1,5-6,5 лет),
- период развития социальных навыков (2,5-6 лет) [26, с. 15–17].

В рамках нашей работы наиболее интересен последний.

Вопросом возрастных психологических особенностей занимался также Г. Дюпон. Он обратил внимание на постепенность развития детской эмоциональности и предложил шесть стадий этого развития. Как отмечает Е. В. Белова в своей работе «Психология влияния и межличностного общения», последние две стадии, описанные Г. Дюпоном, носят не возрастной, а элитарный характер [4, с. 106]. Рассмотрим ниже эти шесть стадий:

1. Эгоцентрично-внеличностная. Характерна для детей до 3–4 лет. Суть ее в слитности самоощущений ребенка, то есть, на вопрос о причинах того или иного настроения, ребенок называет внешние причины, будь то хорошая погода или болезнь.

2. Стадия личных отношений. Следующий этап, во время которого ребенок еще не способен понимать переживания других и осознать субъективность своих чувств, но уже может воспринимать самого себя как источника эмоций и настроения.

3. Межличностная стадия. Ребенку становятся важными окружающие его ровесники. Появляется способность к эмоциональной децентрации и сотрудничество с другими детьми, которые думают и чувствует иначе.

4. Психологическая стадия. Ближе к младшему подростковому возрасту дети начинают оперировать такими категориями, как «смелость»,

«честность», «доброта». Формируются собственные представления о себе и других. Итогом этой стадии эмоционального развития станет или адаптация к взглядам окружающих или, наоборот, отрицание ценностей окружения.

5. Автономия. Формируется с подросткового возраста и будет достигнута теми, кто способен собственные морально-нравственные представления с моралью окружения. Автономность позволяет нести ответственность за свою жизнь и поступки, эффективно разрешать внутренние и внешние противоречия.

6. Высшая интегративная стадия. Характеризуется появлением чувства гармонии. Эта стадия будет достигнута не каждым индивидуумом [31].

Можем заметить некоторое сходство предложенной Г. Дюпоном модели эмоционального развития и пирамиды потребностей А. Маслоу. Особенно очевидным это становится на «элитарных» стадиях – стадии автономии и высшей интегративной. Такие пересечения неизбежны хотя бы потому, что многие психические и психологические структуры в человеке взаимосвязаны.

Возвращаясь к социальному интеллекту, скажем также о системе Р. Селман, которая выделила пять стадий развития социального интеллекта, которые связаны непосредственно с возрастными периодами. Ее модель частично перекликается с моделью Г. Дюпона.

1. Досоциальная стадия. Стадия, когда ребенок не способен понимать систему социальных отношений и не дифференцирует внутренние и внешние принципы поведения.

2. Первая стадия. Этап дифференциации внешнего и внутреннего мира. Ребенка начинает интересовать и собственные, и чужие мысли и чувства.

3. Вторая стадия. Характеризуется стремлением понять и согласовать различные точки зрения и идеи.

4. Третья стадия. Формируется к младшему подростковому возрасту. Социальный интеллект развивается в основном за счёт понимания системы человеческих взаимоотношений.

5. Четвертая стадия. Человек учится строить социальные взаимоотношения на разных уровнях. Понимание различности уровней социальной близости [4, с. 107].

Отечественные психологи – Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др. отмечали критическую значимость первых лет жизни ребенка именно в аспекте социального, личностного и интеллектуального развития [28, с. 225-227].

Однако в XX веке в стране тема социального интеллекта изучалась слабо. Как отмечает ряд современных исследователей – В. Г. Каменская, Л. В. Томанов, Т. Д. Савенкова и ряд других отмечают слабую изученность темы развития и оценки социального интеллекта у детей. В XX веке многие исследователи, такие как Д. Векслер, А. Ф. Лазурский, Д. Фребес, В. М. Экземплярский и др. интересовались изучением классического интеллекта, но не социального [35, с. 20]. Однако советский исследователь В. М. Экземплярский смог выйти за границы бытующих научных интересов и представил подход, в котором предлагал педагогам оценивать потенциал личности не только по когнитивным факторам, но и ориентируясь на эмоционально-волевую сферу. К сожалению, ее идеи смогут оценить только в конце XX века, когда сам термин «социальный интеллект» в советской психологии и педагогике плотно войдет в обиход.

Иными словами, до конца XX века наблюдалось противоречие между, с одной стороны, пониманием сензитивности дошкольного периода и, с другой стороны, отсутствием должного внимания в вопросе развития социального интеллекта у детей этого возраста.

Если говорить о современном статусе социального интеллекта и социального развития дошкольника, важно сказать про Федеральный государственный образовательный стандарт (далее: ФГОС), где вопросу дошкольного периода уделяется значительное внимание.

Так, утверждая основные принципы дошкольного образования, приводится формулировка о необходимости ребенку полноценно проживать

все этапы детства. В части требований к структуре образовательной программы в нескольких пунктах утверждается значимость позитивной социализации, создания условий социализации и обеспечения социально-коммуникативного развития ребенка [39, с. 4].

Под социально-коммуникативным развитие понимается усвоение ценностей и норм, в т.ч. моральных и нравственных, бытующих в определенном обществе. А также становление развитие социального и эмоционального интеллекта, становление самостоятельности, в т.ч. в вопросе саморегуляции действий [39, с. 6].

Можем утверждать, что в настоящий момент в стране необходимость развития социального интеллекта декларируется на государственном уровне.

О. Б. Чеснокова – доцент кафедры возрастной психологии в МГУ, изучая вопрос развития социального интеллекта в дошкольном возрасте, понимала под ним приобретенную возможность ребенка, которая выражается в «способности ориентироваться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения и формирования умения устанавливать причинно-следственные связи между действиями или отношениями индивидов в ходе становления социальной деятельности» [41, с.38].

Опираясь на определение О. Б. Чесноковой, отметим, что социальный интеллект понимается как приобретенная способность, т.е., то, что нужно и можно развивать. Следовательно, в развитии социального интеллекта – в этом процессе, должна быть конкретная цель, задачи, методы, компоненты и способы измерения.

Пожидаева В. М., Фархшатова И. А. в статье «Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста» отмечают, что социальный интеллект является фактором успешной социализации [28, с. 227]. Иными словами, развитый социальный интеллект напрямую влияет на эффективность межличностной коммуникации и социализации в целом.

Авторы также приводят факторы, влияющие на становление социального интеллекта. К ним они относят семью, как первичный институт,

воспитание в семье, а также темперамент и любознательность, как составляющие индивидуально-психологических особенностей личности.

Т. Д. Савенкова и С. И. Карпова также отмечают влияние внешних и внутренних факторов на формирование социального интеллекта старшего дошкольника. К внешним факторам они относят, помимо семьи, ряд микросред: сверстников, образовательные организации, задействованные в дошкольном и дополнительном образовании.

К внутренним, т.е. внутриличностным, авторы относят: когнитивное развитие, темперамент и психические новообразования, полученные в процессе социализации [35, с. 28].

Внимание внутриличностным аспектам уделяется не даром. Социальный интеллект напрямую связан с субъект-субъектным отношением, т.е. таким, что характеризуется двусторонней деятельностью или коммуникацией людей. Любознательность и темперамент напрямую связана с продуктивностью данного познания [28, с.226].

К. В. Шевченко и И. И. Николаева отмечают также, что для социализации, т.е. для вхождения в социальную среду, необходимо не просто знать определенные социальные нормы и правила, но и активно воспроизводить эту систему, быть включенным в социальную среду. Для этого нужно уметь принимать решения и выстраивать определенную модель поведения. Для этого, в свою очередь, нужна активная позиция, которая подразумевает как усвоение социальных норм и ценностей, так и преобразование этих ценностей в свои собственные [44, с. 331–333].

Представим кратко факторы, влияющие на формирование социального интеллекта у старших дошкольников в виде диаграммы (рис.3) и дадим расшифровку каждому элементу.



Рисунок 3 – Система факторов развития социального интеллекта

Подробнее всего стоит остановиться на семье, как ключевом внешнем факторе развития социального интеллекта у ребенка.

В раннем детстве ребенок полностью находится на попечении родителей. Постепенно ребенок учится ходить, бегать, это позволяет ему изучать окружающий мир. Постепенно улучшаются навыки самообслуживания, ребенок учится заботиться о своем теле. Родитель остается человеком, кто объясняет ребенку, что верно, а что нет, и по этой причине процесс социализации не происходит исключительно в семейной среде.

Дж. Лангмайер и Д. Крейчиржова утверждают, что примерно с 3х лет круг общения ребенка начинает расширяться, ребенок учится налаживать отношения со сверстниками, а вместе с этим способность дошкольника к социальному пониманию также увеличивается [47, с. 81].

М. Вагнерова, изучая опыт социализации у детей дошкольного возраста пишет, что в дошкольный период у ребенка проявляется потребность в познании, ориентации на окружающий мир. В этот период ребенок создает когнитивные стереотипы, учится различать разных людей, разные ситуации, замечать различные социальные роли и примерять их на

себя. То есть, он обучается правилам и нормам поведения в обществе [50, с.278].

Именно поэтому семья и ближайшие родственники в дошкольном возрасте играют ключевую роль в формировании социального интеллекта. В этот период формируются ценностные ориентации. Перенимая поведение родителей и родственников, ребенок формирует представление о норме, именно семья становится микросредой, где ребенок учится ориентироваться в окружающем мире и людях. Собственно поэтому в случаях, если семья ребенка не может дать ему должного внимания и воспитания, в случаях деструктивных семей, у ребенка в дальнейшем могут возникнуть серьезные проблемы с социализацией, когнитивными способностями и нарушения в эмоционально-волевой сфере.

С младшего дошкольного возраста ребенок начинает включаться в систему дошкольного и дополнительного образования: всевозможные кружки, спортивные секции, художественные и танцевальные занятия. В этом параграфе постараемся кратко рассмотреть эту систему и ее влияние на социальный интеллект дошкольника, а в следующем параграфе уже подробно изучим вопрос психолого-педагогических условий формирования социального интеллекта.

Т. Д. Савенкова и С. И. Карпова называют группу сверстников вторым по значимости фактором развития социального интеллекта дошкольника [35, с. 76]. А. П. Усова называет группу сверстников в детском саду «детским обществом», подчеркивая реальность этой социальной группы [4, с. 49].

Е. В. Субботский и О. Б. Чеснокова проводили исследования в группах детского сада и сделали вывод: причина развития социального интеллекта у дошкольника – конфликт интересов ребенка с интересами других людей. Авторы вводят дополнительный термин «социальная компетентность», выводя его из структуры термина «социальный интеллект». По их мнению, социальная компетентность проявляется в решении проблемных ситуаций, где существует вполне предсказуемый алгоритм поведения и простой выбор.



А в случае, когда проблемная ситуация становится противоречивой, требующей множественного выбора и основана на конфликте интересов, то тогда социальной компетенции становится недостаточно. В таких случаях и происходит развитие социального интеллекта [43, с. 24–27].

Личностные особенности детей развиваются и раскрываются в предыдущих двух аспектах – семье и окружении. Так, авторы указывают на то, что дети старшего дошкольного возраста уже способны использовать манипуляции, шантаж и хитрость в стремлении достигнуть своих целей. И если хитрость допустимо оценить позитивно, то использование лжи, манипуляций и шантажа стоит рассматривать как проявление низкого уровня развития социального интеллекта.

Проанализировав работы ряда исследователей, можем также представить социальный интеллект старшего дошкольника как систему следующих компонентов:

1. Способность к саморегуляции. Это способность реагировать на различные социальные ситуации допустимым в данном социуме образом. Также это способность быть гибким в поведенческих реакциях. Способность к саморегуляции сформируется у ребенка далеко не сразу. Как мы уже отмечали выше, до 3–4 лет ребенок не способен дифференцировать внешние раздражители от внутренних. А понимать переживания других людей он сможет примерно с 4-5 лет. Саморегуляция же подразумевает необходимость понимать и свои чувства, и переживания окружающих, а также систему взаимоотношений между собой и внешним миром. Л. С. Выготский считал, что только к кризису 7 лет у ребенка пропадет непосредственное отношение к окружающему миру и начнет формироваться сознательная организация деятельности с помощью психологических ресурсов [6, с. 146]. Только к 6–7 годам у ребенка начнет формироваться система «Я-реального» и «Я-идеального», т.е. представления о самом себе, своих желаниях и потребностях, а также представления о том, каким хотелось бы быть, какими качествами обладать.

2. Самооценка. Будет влиять на желание занять ту или иную позицию в социуме, а также степень успешности в достижении своих целей. Самооценка у старшего дошкольника формируется на основе соответствия-расхождения между «Я-реальным» и «Я-идеальным», про которые мы писали выше.

3. Межличностное взаимодействие. Ключевым в этом аспекте будет умение понимать и выстраивать причинно-следственные связи между поведением и поступками, между поведением и реакциями. В старшем дошкольном возрасте уже формируется способность соответствовать общей ситуации и пониманию коммуникативной культуры [11, 38, 45].

Обращаясь к работе Т. Д. Савенковой, можем распределить представленные компоненты в три группы критериев социального интеллекта старших дошкольников: когнитивные, эмоциональные и поведенческие (таблица 2).

Таблица 2 – Базовые параметры социального интеллекта старших дошкольников.

№	Критерии		
	Когнитивные	Эмоциональные	Поведенческие
1	Социальные знания о нормах и правилах поведения.	Выражение и регуляция собственных эмоций.	Владение навыками социального взаимодействия.
2	Понимание себя и партнера по коммуникации.	Эмпатия, способность поставить себя на место другого; способность к сочувствию.	Моделирование собственного поведения.
3	Прогнозирование развития коммуникативной ситуации.	Мотивация к общению.	Суггестивные способности, возможность влиять на партнером по коммуникации.

Как мы уже выяснили, развитие социального интеллекта у ребенка происходит поэтапно. Наглядную модель такого развития в своей работе представила О. Ю. Масагина (рис. 4).

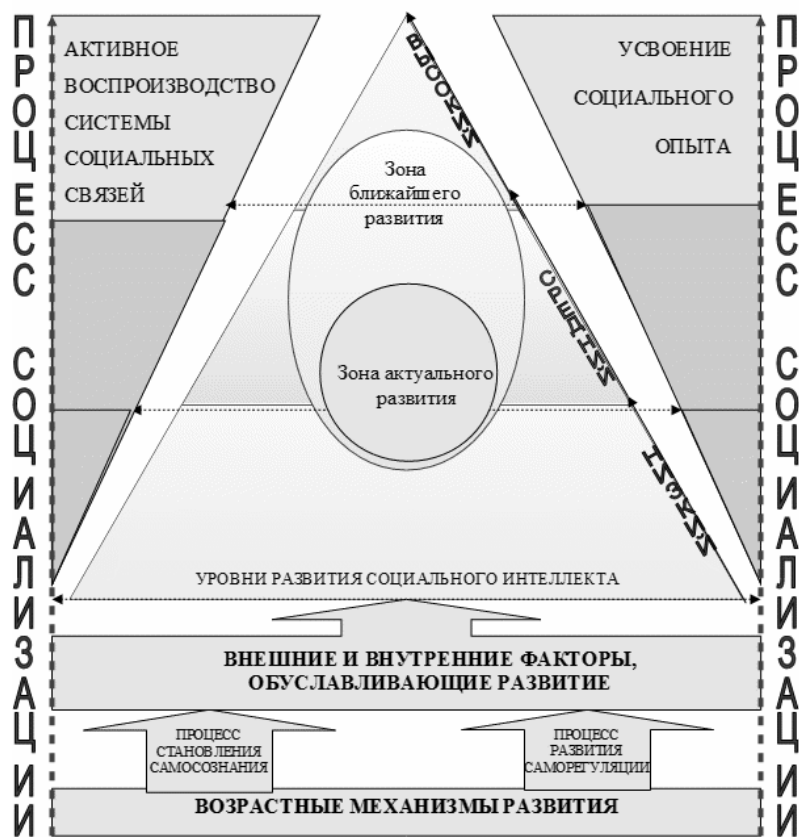


Рисунок 4 – Модель развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте по Масагиной О. Ю.

В своей модели автор рассматривает социализацию и как процесс, и как результат освоения и присвоения ребенком различных социальных норм и правил. Иными словами, О. Ю. Масагина также как и К. В. Шевченко и И. И. Николаева говорит о важности активной позиции ребенка. Не только знание правил и норм, но и активные действия: решения, преобразование социальных ценностей в собственные установки, построение модели поведения и т.п. необходимы для развития социального интеллекта. «Это та обратная связь, когда результатом является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, а и его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень», – пишет О. Ю. Масагина [24, с. 109].

Обратим внимание также на две части модели: зону актуального и ближайшего развития. Эти категории выделял Л. С. Выготский, определяя таким образом два уровня в развитии психического и когнитивного развития ребенка.

Соответственно, зона актуального развития – это то состояние ребенка, когда он может самостоятельно выполнять что-либо. Это текущий уровень подготовленности.

Зона ближайшего развития – уровень развития ребенка, который достигается путем взаимодействия ребенка и взрослого, путем совместной деятельности и сотрудничества с другими людьми. Зона ближайшего развития по Л. С. Выготскому – это сфера между актуальным и потенциальным развитием ребенка [6, с. 146].

Перейдем к изучению вопроса оценки уровня сформированности социального интеллекта у старших дошкольников. Способы оценки социального интеллекта разрабатываются и зарубежными, и отечественными учеными. Они разнятся также и в зависимости от научной школы, к которой относится тот или иной исследователь. Постараемся рассмотреть часть из них, уделяя внимание в особенности тем, что нашли воплощение в практических исследованиях психологов: О.А. Айгуновой, С.И. Карповой, В.А. Кривовой, Н.С. Муродходжаевой, А.И. Савенкова, П.В. Смирновой и др.

В целом, система диагностики социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста представляет собой комбинацию из методик и тестов, направленных на изучение самооценки, саморегуляции и межличностного взаимодействия. Именно эти компоненты были нами выделены и рассмотрены выше.

Т. Д. Савенкова уточняет также, что ряд авторов к этим трем компонентам предлагают добавить и другие: А. И. Савенков – «социальную память»; Д. В. Ушаков – «понимание мотивов поведения людей»; Р. Барон – «самопознание», но, по мнению автора, для диагностики социального

интеллекта старшего дошкольника можно ограничиться и тремя вышеприведенными параметрами [35, с. 35].

Согласно проведенным исследованиям Т. Д. Савенковой и С. И. Карповой, классифицируя инструментарий для оценки социального интеллекта старшего дошкольника, можно выделить следующие методики:

- вербальной диагностики. Под ними понимаются самоотчеты, опросники, анкеты,
- невербальной диагностики: тесты, методики,
- оценки поведенческих проявлений социального интеллекта: экспертная оценка, анализ и оценка решения проблемных ситуаций.

Конкретизируя методики, приведем ряд тесты и способов диагностики, которые, на наш взгляд, будет целесообразно рассмотреть в контексте данной работы. Все они стремятся учитывать психологические возрастные особенности детей, что крайне важно, поскольку у детей иначе, чем у взрослых, происходят мыслительные действия, они обладают различной мотивацией и т.д.

Первой рассматриваемой методикой назовем тест «Эмоциональные лица» автора М. М. Семаго и Н. Я. Семаго. Методика была разработана в 1993 году для изучения возможности ребенка адекватно опознавать эмоциональное состояние. Тест нагляден: он представляет собой две серии схематичных лиц, на которых ярко выражены определенные эмоции. Тест применяется в современной практике для детей от 3-х до 12 лет.

Согласно практическим исследованиям с применением данного теста, нормотипичные дети старшего дошкольного возраста легко распознают эмоции в первой серии методики, где предложены ярко выраженные эмоции. Но со второй серией возникают трудности: пограничные эмоции, такие как задумчивость или сердитость, вызывают затруднения [15, с. 158-161].

Следующая методика – «Лесенка» авторов С. Г. Якобсона и В. Г. Щур направлена на изучение самооценки ребенка, как механизма регуляции поведения. Данная методика наглядна и проста для понимания старшими

дошкольниками, но ее также используют и для изучения самооценки младших школьников. Детям предлагается рисунок лестницы, где нижняя ступенька означает положение «непослушных» детей, верхняя – наоборот. Ребенку необходимо обозначить свое положение на этой лестнице.

В исследовании Е. Н. Рябышевой данная методика применялась, в числе прочих. Ее исследование показало, что на самооценку ребенка влияет отношение к нему родителей и сверстников, а также его личные достижения [32, с. 24].

Адаптированная Е.С. Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливену – следующая изучаемая нами методика. В ней содержится четыре субтеста, позволяющие измерять как общий уровень социального интеллекта, так и способности понимать поведение окружающих: способность прогнозировать последствия поведения; адекватно отражать, вербальную и невербальную экспрессию поведения, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия [25, с. 3].

Согласно исследованию, проведенному В. М. Пожидаевой и И. А. Фархшатовой, нормотипичные дети старшего дошкольного возраста в большинстве (63%) имеют средний уровень социального интеллекта и 23% – низкий. В связи с чем авторы делают вывод о необходимости проводить работу в детском саду по развитию у детей социального интеллекта и формировать определенные психолого-педагогические условия для этого [28, с. 226-227].

В этом же исследовании, авторы применяют еще одну методику измерения социального интеллекта – адаптированную А. М. Александровской методику многофакторного исследования личности Р. Кэттелла. Методика представляет собой 120 вопросов, позволяющих выявить личностные характеристики детей по разным шкалам. В исследовании авторов изучались шкалы: общительность, уверенность в себе, ответственность и самоконтроль.

Результаты исследования по второй методике практически идентичны результатам по первой: 65% детей показали средний уровень социального интеллекта и 25% низкий [28, с. 227].

Важным, на наш взгляд, станет уточнение: обе вышеприведенные методики применяются для детей от 8 лет. В исследовании же принимали участие дети 6-7 лет, что, опять же, на наш взгляд, могло повлиять на достоверность результатов.

Еще одна интересная методика для оценки особенностей эмпатии – проективная методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой. Методика представляет собой три неоконченных рассказа, которые предлагается дополнить. По результатам практического исследования у нормотипичных детей старшего дошкольного возраста чаще всего – 62,5% выявляется средний, смешанный характер эмпатии. Часть ситуаций дети могут разрешить в свою пользу, часть – в пользу других [8, с. 57].

Наконец, рассмотрим авторскую методику «Комплексной экспертной оценки базовых параметров социального интеллекта дошкольника (Т.Д. Савенкова, 2017). В предлагаемой методике, авторы опираются на озвученную нами выше структуру социального интеллекта и трем группам параметров: когнитивных, эмоциональных и поведенческих.

Социальный интеллект старшего дошкольника авторы оценивают по трем блокам параметров: «адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением» [35, с. 37].

Рассмотренные нами методики, согласно результатам теоретического анализа, являются наиболее популярными в диагностике социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Безусловно, применять все методики в рамках практического исследования не имеет никакого смысла, но стоит использовать или комплексный метод диагностики или подбирать несколько методик, чтобы изучить все сферы, из которых состоит социальный интеллект. Только так появится возможность получить

комплексное представление об особенностях социального интеллекта ребенка.

### **1.3. Анализ психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социального интеллекта у дошкольников**

В предыдущем параграфе мы уже рассмотрели значимость семьи и окружения старшего дошкольника в вопросе развития социального интеллекта. В данной части работы углубленно изучим психолого-педагогические условия, необходимые для развития социального интеллекта ребенка.

Прежде всего, определим психолого-педагогические условия как систему условий, обеспечивающую педагогические меры воздействия на обучающегося, которые призваны увеличить эффективность процесса образования [14, с.9]. Иными словами, психолого-педагогические условия необходимы для создания обстановки, благоприятной для развития тех или иных качеств.

Для развития социального интеллекта, вы мы выяснили, необходимо развивать социальный опыт ребенка. Развитие социального опыта, в свою очередь, происходит в определенной развивающей среде, где ребенок осваивает общечеловеческий опыт, учится общению с другими.

Следовательно, можем отметить элемент «общение», как необходимый для развития социального интеллекта. Л. С. Выготский уделял общению ребенка со взрослым большое внимание. По его мнению, именно общение и является основным путем социального развития ребенка.

Отечественные психологи Л. И. Божович, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, занимались изучением концепции детского развития, построенной на взглядах Д. Б. Эльконина. Исследователи рассматривали процесс психического развития ребенка как процесс «присвоения» ребенком общественного опыта в контексте общения со взрослыми [14, с. 17–19].



Среди самых эффективных видов общения в рамках развития социального интеллекта старшего дошкольника, назовем диалог. Г. А. Ковалев подчеркивал значимость в диалогизированном общении реализации гуманистического подхода и сотрудничества [17, с. 37].

Проанализировав ряд зарубежных и отечественных исследований, можем представить ряд критериев, применимых к диалогу в контексте формирования психолого-педагогических условий для развития социального интеллекта старшего дошкольника.

Во-первых, активная позиция по отношению к собеседнику. В диалоге реализуется субъект-субъектное отношение, т.е. отношение равного с равным, субъекта с субъектом.

Во-вторых, общение безоценочного характера. Во время диалога собеседник не стремится оценить своего партнера, а принимает его.

В-третьих, А. А. Ухтомский выделял необходимость в диалоге акцентироваться на собеседнике.

В-четвертых, диалог строится на принципе доброжелательности и доверии собеседников друг другу. Собеседники эмоционально открыты друг другу.

Наконец, диалог ориентирован на творческий характер активности, совершаемой в общении [14, с. 18].

Помимо этого, эффективность развития социального интеллекта зависит от «мезосреды» – среды, где происходит взаимодействие между микро-средовыми факторами. Слаженность взаимодействия микросред: семьи, предпочтений в среде сверстников, требований образовательного учреждения, напрямую влияет на успешность социального развития ребенка.

А. И. Усова полагает, что в период старшего дошкольного возраста у ребенка повышается потребность в выстраивании социальных отношений и в совместной деятельности [4, с. 56].

Т. Д. Савенкова, к работам которой мы обращались уже множество раз, также подчеркивает, что для детей старшего дошкольного возраста необходима также совместная деятельность: игровая, художественная, познавательно-исследовательская [14, с. 89].

Игре как особому виду деятельности уделяется значительное внимание в работах отечественных психологов. Отметим отдельно, что в контексте создания психолого-педагогических условий для развития социального интеллекта старшего дошкольника, под играми мы будем понимать дидактические игры. То есть такие игры, что разрабатываются, проводятся и контролируются педагогами, игры, где есть конкретная цель и задачи. Подобное уточнение необходимо, поскольку игра детская, стихийная, неконтролируемая и неуправляемая взрослыми, на наш взгляд, не может относиться к теме создания психолого-педагогических условий.

И. А. Виноградова, А. И. Савенков и ряд других исследователей сходились во мнении, что потенциал игровой деятельности проявляется в развитии через игру самоконтроля и самооценки. Игра становится средством вовлечения ребенка в конфликт и спор с другими детьми. Это приводит к необходимости самостоятельно искать решение проблемы, преодолевать спорные ситуации, учиться понимать других участников игры. Таким образом, через игровой процесс дети усваивают навыки межличностной коммуникации и социального взаимодействия.

Однако Т. Д. Савенкова и С. И. Карпова выносят и опасения, связанные с последними тенденциями в субкультуре детства. Ключевые опасения связаны с распространением и возросшей популярностью компьютерных и мобильных игр. Дети действительно с удовольствием погружаются в яркий вымышленный мир, что может привести к снижению навыков социального взаимодействия и коммуникативных навыков. Вполне логично, что, повышая количество времени, проведенное в игре, количество времени, проведенное в иных играх, связанных с межличностным общением, снизится.

Именно об этом пишут авторы, опасаясь на развитие, в т.ч. социального интеллекта у современных дошкольников.

Педагог А. С. Макаренко писал о роли игры в жизни дошкольника: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...» [37, с. 19]. Действительно, игровая деятельность остается ведущей у детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, стоит рассматривать игру одним из ключевых психолого-педагогическим условием развития социального интеллекта.

В исследовании А. В. Макарова и Т. С. Цыбуленковой изучалось влияние игры на социальный интеллект старшего дошкольника. Авторы разработали программу, включающую в себя три крупных блока: направленный на развитие положительного образа «Я»; на развитие представлений об эмоциях; на формирование представлений о нормах и правилах общения и взаимодействия. В качестве основной формы работы с детьми, авторы используют различные игры: творческие, сюжетно-ролевые, подвижные игры, коррекционно-развивающие [23, с. 179–180].

Важно также, что исследователи подключили к работе родителей – с ними проводились собрания, семинары, где до родителей доносили информацию о роли семьи в психологическом благополучии ребенка, значимости и способах развития социального интеллекта.

В результате проведенного исследования, исследователи добились неплохого результата: если на констатирующем этапе эксперимента у 21% детей был высокий социальный интеллект и у 41% – средний, то после реализации программы: 26% показали высокий социальный интеллект и 53% средний.

Можем сказать, что эффективность применения игр с детьми старшего дошкольного возраста обусловлена во многом ведущим характером игровой деятельности ребенка.

Через игровую деятельность также можно развивать социальную память и эмоциональный интеллект. Для развития социальной памяти ряд практикующих педагогов предлагают проводить с детьми игру по рисованию портретов знакомых по памяти. Чтобы усложнить задание и ориентировать его не только на развитие социальной памяти, но и социального интеллекта в целом, можно добавить к заданию «нарисовать друга» условие «нарисовать, что поменялось во внешности твоего друга за последние месяцы».

Следующий вид деятельности, способствующий развитию социального интеллекта – художественная деятельность. Она реализуется, чаще всего, в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования. В отличие от игровой, художественная деятельность привлекала внимание меньшего количества исследователей и, следовательно, изучена хуже.

Однако педагогический потенциал художественной деятельности заложен в ее коллективном характере. Художественная деятельность, будь то танцевальная или изобразительная, может протекать в трех формах:

- совместно-индивидуальной,
- совместно-последовательной,
- совместно-взаимодействующей [16, с. 8–10].

Совместно-индивидуальная форма – одна из самых простых, но и эффективных способов организации совместной деятельности. В рамках этой формы ребенок выполняет некое задание самостоятельно, но после обсуждает это задание и его итоги в группе сверстников вместе с преподавателем.

Совместно-последовательная форма предполагает принцип «конвейера», когда результаты деятельности одного человека становятся предметом деятельности другого человека. Эта форма применяется не только в эстафетах, а, например, при совместном сочинении сказок или рассказов.

Совместно-взаимодействующая форма предполагает участие в задании или игре всей группы детей. Это может быть задание, где, для победы, нужно

уметь общаться с разными участниками группы, находить проблемы и их решения, вступать в споры и находить компромиссы. В качестве примера приведем спортивные игры с мячом, где необходимо слаженное действие всех участников.

Как мы уже отмечали, совместная деятельность является одним из ключевых психолого-педагогических условий развития социального интеллекта у старшего дошкольника. Кроме того, художественная деятельность обладает и иным психолого-педагогическим потенциалом. В процессе этого вида деятельности старший дошкольник развивает не только социальный интеллект, но и эмоциональный, поскольку художественная деятельность – это процесс создания эмоционально-выразительного образа (будь то танец или портрет). Этот тезис подтверждается в коллективной монографии С.И. Карповой, А.П. Аникиной, Т.Д. Савенковой [36, с. 19]. Педагог же в этой деятельности может проектировать характер отношений и содержание взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми таким образом, чтобы активизировать развитие базовых параметров социального интеллекта [14, с. 22].

Очень полезны для развития социального интеллекта танцевальные упражнения в рамках художественного занятия и хореографические занятия в целом. С одной стороны, уроки танцев укрепляют здоровье ребенка: формируется осанка, укрепляются мышцы, проводится профилактика сколиоза, развивается выносливость, внимание, координация. С другой стороны, танец по определению образен, эмоционален, поэтому изучение и исполнение танцевальных элементов и участие в хореографических композициях, несомненно, развивает эмоциональный интеллект ребенка. Но также танец и хореографические уроки в основном представляют собой различные виды групповой деятельности. В особенности это касается групповых хореографических номеров, где от детей требуется слаженность, синхронность исполнения, для достижения которой необходимо учиться понимать других исполнителей.

Также танцевальные занятия способствуют формированию саморегуляции. Необходимость придерживаться определенных правил поведения на уроке, развитие силы воли, без которой не получится овладеть искусством танца – все это развивает самоконтроль поведения и действий детей.

Наконец, для изучения психолого-педагогических условий развития социального интеллекта у дошкольников, обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) в области дополнительного образования.

Развитие социальных и коммуникативных навыков является одной из ключевых целей развития ребенка дошкольного возраста по ФГОС, а для достижения этой цели и ряда задач, во ФГОС представлены следующие условия:

- использование в практике работы дополнительного образовательного учреждения (ДОУ) здоровьесберегающих образовательных технологий,
- реализация общеобразовательной программы,
- обогащение предметно-пространственной среды [39].

Для создания развивающего пространства предусмотрены отдельные принципы:

1. Предметно-пространственная среда должна быть насыщенной и соответствующей возрастным возможностям детей.
2. Среда должна быть трансформируемой т.е. иметь возможность видоизменяться под те или иные образовательные ситуации.
3. Предметно-пространственная среда должна характеризоваться полифункциональностью для возможности разнообразного использования и вариативностью для периодической сменяемости игрового материала.
4. У детей должен быть свободный доступ к игровым пособиям.
5. Среда должна быть безопасной, соответствующей требованиям по обеспечению надежности и безопасности [39].

Вне зависимости от конкретного содержания выбранных средств развития социального интеллекта, все действия педагога должны строго соответствовать педагогическим принципам, рассмотрим каждый из них.

1. Принцип целенаправленности.

2. Принцип целостности и системности педагогического процесса. Все элементы педагогического процесса должны быть взаимосвязаны друг с другом

3. Принцип гуманистической направленности. Подразумевает ориентацию на интересы и потребности самого ребенка

4. Принцип учета индивидуальных особенностей. Каждый человек уникален, каждый возрастной период отличается уникальными психофизическими особенностями. Задача педагога знать эти особенности, уметь замечать и уметь работать с ними. Даже при работе с группой педагогу необходимо помнить о необходимости учитывать индивидуальные особенности участников группы.

5. Принцип связи обучения с жизнью. В вопросе развития социального интеллекта особенно важно придерживаться этого принципа. Дети должны научиться коммуницировать с другими людьми не только в рамках задания или игры, но и уметь перенести свои навыки и знания в реальную жизнь. Безусловно, в старшем дошкольном возрасте основными микросредами для общения останутся семьи и коллектив сверстников в учреждении дошкольного или дополнительного образования, но со временем к ним добавятся и иные. Педагог должен объяснять, как можно применять полученные детьми знания в жизни и отвечать на вопросы детей.

6. Принцип доступности. Весь предлагаемый материал, в том числе, игровой, должен быть доступен детям, должен соответствовать возрастным психофизическим особенностям детей. Любое усложнение материала происходит только после успешного освоения материала предыдущего уровня.

7. Принцип наглядности обучения. Обеспечивается путем четкого определения цели и задачи; сочетании различных видов наглядности; использование материалов с учетом возрастных особенностей восприятия; включения самих детей в анализ наблюдаемых объектов.

8. Принцип сознательности и активности. Процесс обучения и воспитания необходимо строить на диалоге между ребенком и педагогом. Важно включать в деятельность детей, выстраивать занятия и подбирать материал так, чтобы он вызывал живой интерес ребенка. Также стоит подключать самостоятельную деятельность учеников для поиска информации или решения задачи.

9. Принцип прочности знаний. Суть в необходимости закреплять пройденный материал и использовать его для дальнейшего выстраивания заданий. Важно формировать знания, умения и навыки, которые дети смогут использовать в реальной практике общения.

10. Принцип воспитывающего и развивающего обучения. Включает в себя развитие познавательных способностей, творческих навыков, самостоятельности, инициативности и креативности. Также подразумевает воспитание гуманности, чувства вкуса, интеллигентности [30, с. 112–118].

Таким образом, формирование психолого-педагогических условий для развития социального интеллекта старшего дошкольника представляет собой комплекс принципов и методик, которые можно объединить рядом критериев. Во-первых, для развития социального интеллекта, с ребенком необходимо общаться, вести диалог. Это общение должно регулироваться взрослым, строиться на основе доверия и взаимного уважения. Во-вторых, стоит использовать возможности ведущей деятельности ребенка. Для старшего дошкольного возраста таковой является общения и игра. Игра может стать отличной средой для формирования навыков общения и взаимодействия. Наконец, на формирование социального интеллекта во многом влияет семья ребенка, следовательно, в рамках учреждения дополнительного или дошкольного образования педагогам необходимо



проводить родительские собрания, лекции, семинары, где родителям рассказывали о различных особенностях и возможностях дошкольного возраста, предлагали темы для семейного обсуждения, игры для совместного времяпрепровождения и т.д.

От выстраивания системы социально-педагогического партнерства между семьями воспитанников и педагогами дошкольного образования зависит успешность процесса позитивной социализации дошкольников и воспитание у них гибких навыков социального поведения [36, с. 25].

### **Вывод по первой главе**

Проблема развития социального интеллекта имеет более чем столетнюю историю. Развитие социальных навыков, таких как понимание чувств и эмоций, поведения других людей; способность к саморегуляции поведения и эмоций; умение прогнозировать свои действия в социальных взаимодействиях и др. – все это беспокоило педагогов и психологов, как зарубежных, так и отечественных.

К сожалению, в трудах отечественных исследователей социальный интеллект как поле исследований появилось совсем недавно, что, конечно, сказывается на уровне изученности темы. Однако, принимая во внимание явный общественный запрос на понимание принципов и методов развития социального интеллекта, можем предположить, что эта тема в ближайшее время будет привлекать внимание уже современных ученых.

На текущий момент мы можем определить социальный интеллект как совокупность способностей, определяющих успешность и эффективность социального взаимодействия. Но содержание этого понятия будет различаться в разных школах и у разных исследователей.

Развитие социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте – еще более узкая тема для исследований, но чрезвычайно важная, ведь именно в детском возрасте закладываются основы различных знаний, умений и навыков, которые необходимы для взрослой жизни.

Социальный интеллект и его характеристики в детском возрасте проявляются в возможности выбора принципа социального поведения, в решении спорных и конфликтных ситуаций, а также в умении выстраивать отношения с другими детьми.

Ключевым в старшем дошкольном возрасте при формировании социального интеллекта будет самооценка, способность к саморегуляции, внутренние установки ребенка, когнитивное развитие и влияние различных микросред. Также мы выяснили, что все факторы влияния можно разделить на внутриличностные и внешние или межличностные.

Безусловно, на ребенка особое влияние оказывает семья, но также велико влияние группы сверстников и образовательных учреждений.

В последних для развития социального интеллекта старшего дошкольника необходимо сформировать определенные психолого-педагогические условия. Они должны базироваться на общепедагогических принципах, содержать элементы игровой и художественной деятельности и строиться на постоянном взаимодействии и диалоге с ребенком.

## ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

### 2.1. Диагностика уровня развитости социального интеллекта у старших дошкольников

Эмпирическая часть исследования заключалась в проведении педагогического эксперимента с участием контрольной и экспериментальной группы.

Базой исследования стало Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Межпоселенческое социально-культурное объединение Рощинский дом Культуры» (МБУК МСКО Рощинский ДК), вокальная детская эстрадная студия «Мечта». В педагогическом эксперименте принимали участие две группы старших дошкольников, в каждой группе было 8 человек.

Непосредственно практическая деятельность проводилась в период января 2023 года по март 2023 г. В этот период проходила работа на базе исследования, проведены три этапа педагогического эксперимента: констатирующий, промежуточный и контрольный.

В работе использовались теоретические и практические методы:

- теоретические: анализ методической литературы;
- практические: проведение педагогического эксперимента, наблюдение, тестирование.

Для диагностики исследуемых качеств, в нашем случае – уровня развития социального интеллекта, будем применять следующие методики:

- тест «Эмоциональные лица» М. М. и Н. Я. Семаго,
- проективная методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой,
- методика «Картинки» Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой,
- методика Т. Д. Савенковой, направленная на выявление уровня саморегуляции старших дошкольников.

В ходе первого этапа эмпирического исследования (диагностического) был оценен уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста средствами выбранных методики и тестов.

Опираясь на результаты теоретического исследования, мы понимаем, что результативность модели развития социального интеллекта старших дошкольников оценивается по трем основным группам параметров: понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций; управление своим мышлением и социальным поведением.

Для изучения состояния первого блока параметров – понимание ребенком мотивов и эмоций других людей, применялась методика «Эмоциональные лица» М. Семаго и Н. Семаго и проективная методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой, которая позволит оценить способность к сопереживанию и возможность преодолеть эгоцентризм.

Методика «Эмоциональные лица» состоит из двух серий изображений: первая серия – 3 схематичных изображения лиц, выражающих: злость, печаль и радость [Приложение 1]. Вторая серия рисунков состоит из 14 фотографий мальчиков и девочек, лица которых выражают: радость, страх, рассерженность, приветливость, стыд, обиду и удивление [Приложение 1].

Сама процедура проходит в два этапа. На первом ребенку предлагаются карточки из первой серии изображений. На втором – предъявление карточек из второй серии.

На первом этапе проводится стандартная инструкция, ребенку объясняется, что необходимо назвать эмоцию, которую он видит на карточке. После того, как ребенок назвал эти эмоции, карточки перемешиваются и выкладываются в другом порядке. Это необходимо для того чтобы минимизировать случайность «угадывания» эмоции.

На втором этапе ребенку предлагаются фотографии из второй серии те, что соответствуют полу самого ребенка. Ребенку также объясняется задача. После того, как ребенок назвал эмоцию на карточке, педагог задает вопрос о

том, что именно могло вызвать такую эмоцию у ребенка на карточке. Важно предлагать карточки ровно в том порядке, что представлен выше (и в приложении 1). Карточки чередуются: положительные и негативные эмоции. При этом в начале и в конце предлагаются карточки с положительно окрашенными эмоциями. Все это необходимо для того, чтобы предотвратить штампы в опознании эмоций.

Итоги теста могут быть представлены в трех уровнях: высокий уровень – ребенок дает развернутый ответ, может адекватно оценить и назвать эмоцию; средний уровень – при ответах требуется помощь педагога, ребенок испытывает трудности в названии абстрактных изображений; низкий уровень – задание не выполняется даже с помощью педагога, не называет настроение на карточках, не может показать эти эмоции на себе.

Результаты констатирующего этапа исследования представлены на диаграмме (рис. 1).

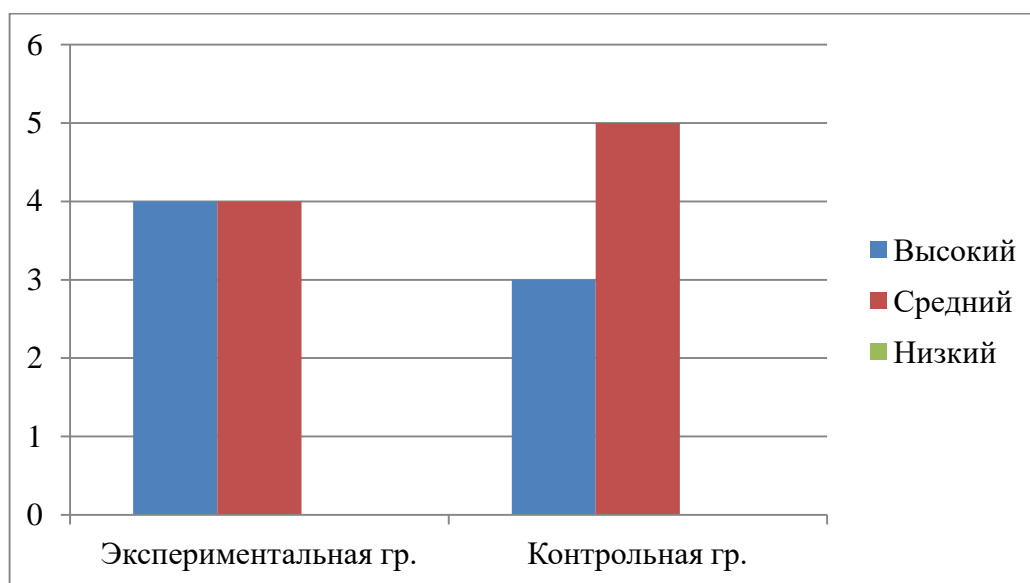


Рисунок 1 – Графическое представление результатов двух групп по методике «Эмоциональные лица»

Согласно полученным результатам, группы примерно равны по уровню: в экспериментальной группе 4 человека получили высокий результат и 4 человека – средний. В контрольной группе высокий и средний

результаты получили соответственно 3 и 5 человек. Низкий уровень не показал ни один ребенок, что вполне закономерно, учитывая возраст детей.

Для оценки особенностей эмпатии применялась проективная методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой. Цель методики – выявить характер эмпатии: эгоцентрическая или гуманистическая. Для проведения методики необходимы три неоконченных рассказа [Приложение 2]. Исследование проводится также индивидуально. Перед проведением диагностики ребенку объясняют, что прочитают ему рассказы, и ребенку необходимо будет ответить на вопросы после каждого рассказа.

Результаты интерпретируются следующим образом: если испытуемый при ответе на вопросы делает выбор в пользу другого, то характер его эмпатии гуманистический. Если ребенок решает ситуацию в свою пользу – у него эгоцентрический характер эмпатии.

Результаты диагностики представлены на диаграмме (рис.2).

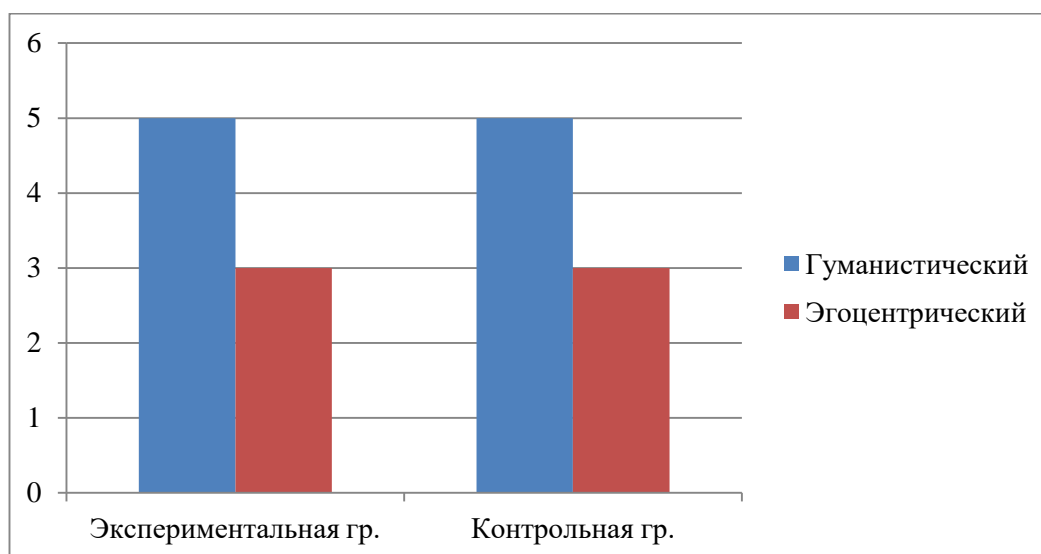


Рисунок 2 – Графическое представление результатов двух групп по методике «Неоконченные рассказы»

Согласно полученным результатам, группы равны: в каждой 5 человек продемонстрировали гуманистический характер эмпатии и 3 – эгоцентрический.

Второй блок параметров – адекватное выражение собственных эмоций при взаимодействии с другими людьми. Для выявления уровня межличностного взаимодействия использовалась методика «Картинки» Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой. Суть методики в том, что ребенку предлагают рассмотреть ряд картинок [Приложение 3] и рассказать о том, что он бы сделал на месте героя картинки. Когда ребенок рассмотрел картинку, педагог спрашивает о том, что изображено на картинке. После педагог спрашивает о том, что бы сделала сам ребенок, окажись он в ситуации того ребенка, которого обижают в сценарии картинки. Далее результаты интерпретируются следующим образом: если ребенок не может дать развернутый ответ на первый вопрос, диагностируется отсутствие социальной компетенции. Если с первым вопросом ребенок справился, оценивается ответ на второй вопрос:

- 1) 0 баллов – отсутствие ответа;
- 2) 1 балл – обращение за помощью (позову маму, пожалуюсь взрослым и т.п.);
- 3) 2 балла – конструктивное и самостоятельное решение проблемы (починю сломанную вещь, прекращу общение с этими ребятами и найду новых друзей и т.п.).

Соответственно, самым низким результатом может стать результат в 0 баллов. Максимальное количество набранных баллов – 8 баллов.

Если большая часть ответов носят агрессивный характер, диагностируется склонность к агрессивной форме поведения. Если у ребенка преобладает в ответах уход от ситуации, то диагностируется низкий уровень коммуникативной компетентности. Если большинство ответов носят вербальное решение (объясню, что подобное поведение – это плохо) или конструктивное решение, то диагностируется благополучный и бесконфликтный характер отношений к сверстникам.

Результаты ответов по методике «Картинки» занесены в диаграмму (рис. 3).

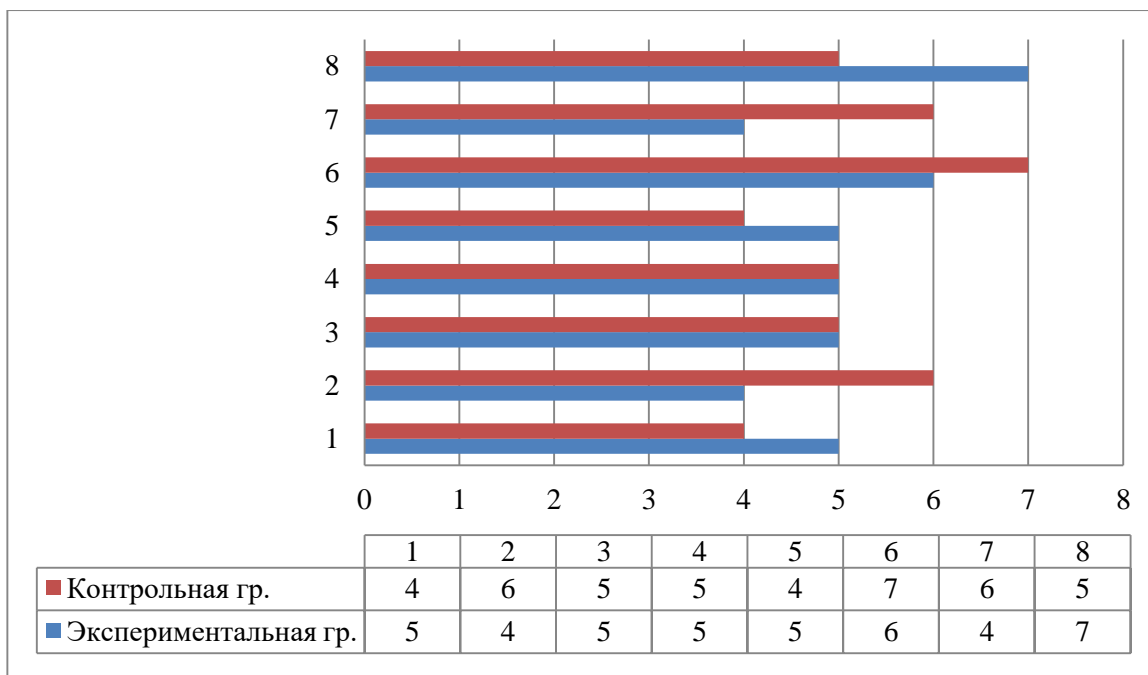


Рисунок 3 – Графическое представление результатов двух групп по методике «Картинки»

На диаграмме (рис. 3) представлено количество баллов, полученные каждым ребенком в контрольной и экспериментальной группах. Средний балл экспериментальной группы – 5,125; контрольной – 5,25. В целом, группы показали практически идентичный средний балл.

Важно также уточнить, что в экспериментальной группе был один ребенок, у которого преобладали ответы агрессивного характера.

В целом можно интерпретировать результаты в обеих группах как средний уровень коммуникативной компетентности.

Наконец, для диагностики уровня саморегуляции, способности ребенка управлять своими эмоциями и поведением, использовалась методика Т. Д. Савенковой. Суть методики в наблюдении за детьми. Согласно ее методике оценка контроля своих эмоций оценивалась по следующей шкале:

- 1 балл – ребенок не способен контролировать свои эмоции;
- 2 балла – ребенок плохо контролирует эмоции;
- 3 балла – не всегда контролирует эмоции;
- 4 балла – не всегда хорошо контролирует эмоции;



5 баллов – хорошо контролирует эмоции.

Также оценивает стрессоустойчивость ребенка по шкале:

1 балл – ребенок не справляется с эмоциональным напряжением;

2 балла – ребенок не может настроиться на работу в условиях эмоционального напряжения;

3 балла – ребенок чаще не может настроиться на работу в условиях эмоционального напряжения;

4 балла – ребенок не всегда может настроиться на работу в условиях эмоционального напряжения;

5 баллов – ребенок может настроиться на работу в условиях эмоционального напряжения.

В конце баллы суммируются, и выставляется общий балл для каждого ребенка. Минимальный балл – 2 балла; максимальный результат – 10 баллов.

Поскольку процесс проведения этой методики основан на наблюдении, для проведения диагностики были приглашены эксперты – педагоги вокального коллектива. Непосредственно наблюдение проводилось в условиях стандартного занятия. Важно отметить также, что ситуация была скорее непривычной для детей, поскольку занятие проходило в присутствии нескольких педагогов. Однако именно это и позволило изучить поведение ребенка в стрессовой ситуации.

По итогу наблюдения каждый эксперт выставлял свои субъективные оценки, после чего подсчитывался средний балл для каждого ребенка. Результаты занесены в диаграмму (рис. 4).

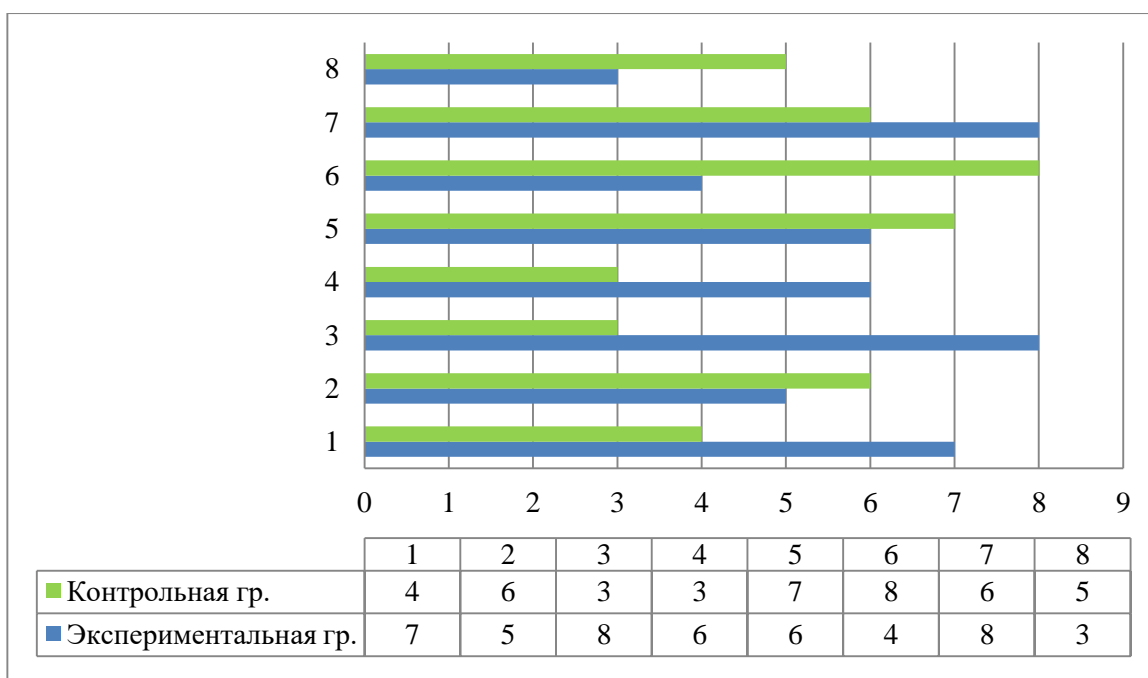


Рисунок 4 – Графическое представление результатов двух групп по методике диагностики уровня саморегуляции

Согласно полученным данным, контрольная группа показала незначительно более низкий результат. Средний балл для этой группы – 5,25, в экспериментальной группе этот результат – 5,8. Учитывая, что максимально высокий результат – 10 баллов, можем сказать, что в среднем группы показали средний уровень саморегуляции.

Можем утверждать, что контрольная и экспериментальная группы показали примерно одинаковые результаты по всем тестам. Далее, опираясь на полученные данные, будет разработана психолого-педагогическая модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Проведение же контрольного этапа диагностики позволит выявить результативность реализации этой программы.

## **2.2. Разработка и реализация педагогической модели по созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социального интеллекта у дошкольников**

Для решения педагогических задач, связанных с диагностикой и развитием социального интеллекта у старших дошкольников в современной образовательной среде, необходима педагогическая модель, которая описывает основные контуры этой деятельности и задает дидактические рамки всей методической работы в данном направлении. Эта модель должна быть ориентирована на образовательную практику.

Предлагаемая педагогическая модель описывает основные контуры работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников и задает дидактические рамки всей методической работы в данном направлении. Она также позволяет решать вопросы, связанные с диагностикой социального интеллекта, проводимой в процессе совместной деятельности ребенка с другими сверстниками в различных предметных областях.

Согласно итогам нашего теоретического исследования, было выявлено, что педагогическая модель по созданию психолого-педагогических условий, направленных на развитие социального интеллекта у старших дошкольников, должна базироваться на общепедагогических принципах, содержать элементы игровой и художественной деятельности и строиться на постоянном взаимодействии и диалоге с ребенком.

Таким образом, педагогическая модель должна воспроизводить взаимосвязи между компонентами развития социального интеллекта, которые мы рассмотрели в теоретической части исследования:

1. Когнитивными, эмоциональными и поведенческими характеристиками социального интеллекта.

2. Игровой, познавательной и художественной деятельностью.

3. Различными формами взаимодействия педагога с ребенком и диалогом между ними.

4. Общепедагогическими принципами.

Реализовываться педагогическая модель должна в несколько этапов. На первом – диагностическом этапе необходимо провести ряд диагностических методик для выявления текущего уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников.

На втором этапе – основном необходимо разработать и реализовать программу развития социального интеллекта у дошкольников.

На этом этапе можно рассмотреть следующие виды деятельности:

- игровая,
- художественная,
- коммуникативная,
- познавательно-исследовательская.

Целесообразным будет проводить каждый вид деятельности в форме совместной деятельности ребенка с другими детьми и с педагогом, поскольку, как мы выяснили, взаимодействие с другими людьми оказывает положительное влияние на развитие социального интеллекта старшего дошкольника. Кроме того, одним из психолого-педагогических условий необходимо рассматривать предметно-пространственную среду, которая должна быть безопасной, полифункциональной и доступной.

Также в рамках разработки педагогической модели стоит заранее определить используемые методы: наглядные, словесные и практические.

На третьем этапе реализации педагогической модели необходимо провести оценку результатов реализации программы, а также запланировать дальнейшие перспективы работы.

Помимо вышеприведенных компонентов модели, для реализации педагогической модели необходимо, чтобы педагог владел профессиональными компетенциями. Представим нашу педагогическую модель в виде схемы (рис. 5).

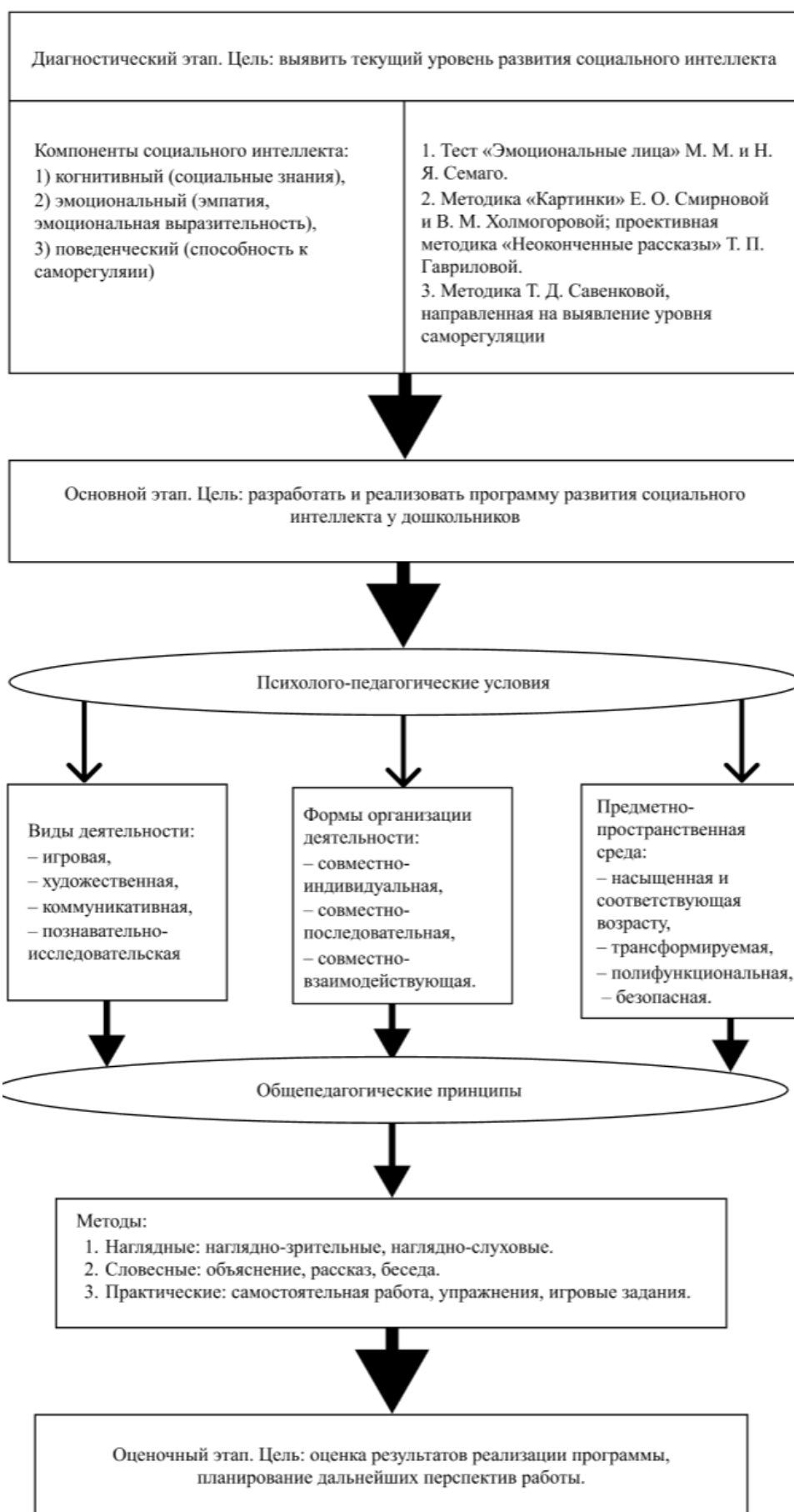


Рисунок 5 – Модель развития социального интеллекта у дошкольников

Таким образом, сущностью формирующего этапа исследования стала разработка содержания и реализация программы развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста на основе модели (рис. 5), разработанной с учетом необходимых психолого-педагогических условий.

Уточним также, что стандартные занятия вокалом проводились согласно учебному плану в обеих группах, однако в экспериментальной группе дополнительно проводились занятия по разработанной программе.

Программа отличается вариативностью и отсутствием жестких рамок в содержании занятий. Определим конкретное содержание различных видов деятельности, варианты осуществления совместной деятельности и особенности предметно-пространственной среды.

Мы определили основные виды деятельности: игровая, художественная, коммуникативная, познавательно-исследовательская, приведем примеры упражнений и заданий для каждого вида деятельности.

В рамках игровой деятельности дошкольникам предлагались следующие задания.

1 игра «Гуделка»: педагог подготавливает музыкальную композицию, где чередуется ритмичная мелодия и звук гудения поезда. Когда дети слышат гудение, они прячутся, а ритм танца снова созывает их в круг. Когда дети услышат гудение, это означает, что пора прятаться.

2 игра «Быстрый мяч»: игроки стоят в кругу, лицом к его середине, и передают друг другу мяч из рук в руки по команде воспитателя. Скорость передачи мяча постепенно увеличивается, и каждый игрок старается не уронить мяч. Если мяч упадет, игрок выбывает. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один, самый ловкий.

3 игра «Пол – это лава»: дети делятся на две группы. Педагог объясняет детям правила: пол – это лава, но нам нужно перейти с одной стороны класса на другую. Для этого у каждой команды есть по два коврика. Вам необходимо переставлять коврики так, чтобы вся ваша команда могла перебраться на противоположную сторону класса.

Вариантов игр может быть огромное количество. На наш взгляд, целесообразно использовать подвижные командные игры, что позволит, во-первых, развить навыки командной работы и, во-вторых, даст детям возможность снять физическое напряжение.

Кроме того совместная двигательная деятельность реализует форму организации совместной деятельности – совместно-последовательную и параметр социального интеллекта – социальное взаимодействие. Помимо этого подобные игры захватывают еще одно психолого-педагогическое условие нашей модели – использование разнообразной предметно-пространственной среды. В играх можно использовать и тренировочный инвентарь (коврики, скакалки, мячи), и игрушки, и небольшие предметы по типу платков, зонтиков и т.д.

В рамках художественной деятельности предлагаем следующие занятия.

1 задание «Нарисуй песню»: детям раздается бумага, цветные карандаши, фломастеры. Педагог объясняет задание: включается музыка, ее необходимо прослушать и передать содержание композиции с помощью рисунка.

Это задание также можно предлагать в качестве домашнего задания для выполнения совместно с родителями, что реализует одно из психолого-педагогических условий в рамках разработанной модели – совместную деятельность. Суть задания остается та же, но родителям предлагается использовать краски для рисунка, детям – карандаши и фломастеры. В итоге получается общий рисунок, выполненный в нескольких техниках.

2 задание «Коллаж из песен». Принцип остается схожим с принципом первого задания. Заранее детей и родителей просят принести на занятие листья различных растений, небольшие шишки, желуди и т.п. Далее на урок педагог предлагает детям к прослушиванию ряд композиций. Для каждой дети совместно с педагогом выбирают подходящий листик (например: быстрая мелодия будет соответствовать листу ивы, а мелодия в медленном

темпе – листу клена). Далее педагог предлагает детям ватман и клей, чтобы приклеить все выбранные детали к общему плакату. В итоге получается большой коллаж, где отражены все прослушанные на занятии композиции.

В рамках такой деятельности реализуется и совместная форма деятельности, и художественный вид деятельности, и диалог педагога с детьми как форма взаимодействия.

В рамках коммуникативной деятельности предлагаем проводить различные беседы с детьми. Уже в старшем дошкольном возрасте имеет смысл проводить беседы на темы «Твоя профессия мечты», «Что для вас дружба» и т.п. В коллективной беседе участвует и высказывается каждый ребенок, что развивает коммуникативные навыки, учатся слушать друг друга, учатся формулировать свои мысли. Кроме того, подобные коллективные беседы создают доверительную атмосферу в коллективе.

Наконец, в рамках познавательно-исследовательской деятельности, на наш взгляд, целесообразно использовать задания или для выполнения ребенка вместе с родителями, или для выполнения группой детей вместе с педагогом. Приведем примеры подобных заданий.

1 задание «Выглянем в окошко». Педагог предлагает детям вместе с ним посмотреть в окно и рассмотреть прохожих: в каком темпе идет человек, куда он может направляться и откуда, какое у него выражение лица. Далее педагог вместе с детьми обсуждает варианты, предлагает детям рассказать историю о каком-либо прохожем. В условиях вокального коллектива возможно также предложить детям «сочинить» музыку, которая подходила бы под походку и внешний вид прохожего.

2 задание «Путешествие». Педагог рисует карту класса, стилизованную под «волшебную» карту (можно добавлять различные коллажи, рисунки, подписи). На «карте» изображены различные препятствия, подсказки и главное «сокровище», которое необходимо добыть. Группа работает совместно. Подсказки необходимо найти, следуя указаниям карты. На подсказках можно написать загадки или ребусы, разгадывая которые, дети



смогут найти следующую подсказку. В итоге это должно привести детей к главному сокровищу, спрятанному где-то на карте.

Опять же, подобные игры реализуют сразу ряд психолого-педагогических условий: использование пространственно-предметной среды, совместную деятельность, коммуникативную деятельность, двигательную, познавательную и игровую деятельность. Важным кажется также развитие дружеских отношений в коллективе в процессе совместной деятельности.

Также в рамках поставленной цели – развить социальный интеллект старших дошкольников, было реализовано задание, которое длилось всю время проведения эксперимента. Были созданы два сундучка, в которых лежали соответственно: смайлики, выражающие позитивно-окрашенные эмоции и смайлики, выражающие негативно-окрашенные эмоции. Перед каждым занятием детям предлагалось выбрать тот смайлик, что выражает его настроение наиболее точно. После занятия смайлик можно было заменить на другой, если настроение изменилось. Дети с энтузиазмом восприняли это задание и, что кажется нам важным, после занятий дети, которые изначально брали «грустные» смайлики, меняли свое решение и забирали смайлик «веселый».

В целом, по итогу формирующего этапа эксперимента, можем сформулировать три основных условия эффективности реализации психолого-педагогической модели.

Во-первых, педагогу необходимо находиться в диалоге с детьми, проводить совместную деятельность с детьми.

Во-вторых, необходимо использовать разнообразные виды деятельности: игровую, художественную, коммуникативную, познавательно-исследовательскую. Также стоит использовать и различные методы: наглядный, словесный и практический.

В-третьих, любые занятия и конкретные упражнения должны опираться на общепедагогические принципы и учитывать возрастные особенности детей.

Итоги реализации разработанной психолого-педагогической модели изучим в следующем параграфе.

### **2.3. Анализ результатов исследования**

Целью исследования стало разработка и реализация педагогической модели, которая способствовала бы развитию социального интеллекта у старших дошкольников. Для этого был использован диагностический инструментарий, соответствующий выделенным параметрам, который позволил оценить уровни развития социального интеллекта детей на основе понимания мотивов и эмоций других людей, адекватного выражения и регулирования собственных эмоций, а также управления мышлением и социальным поведением.

Результаты сравнительного анализа по уровням развития базовых параметров социального интеллекта у детей в экспериментальных и контрольных группах позволили оценить эффективность модели развития социального интеллекта.

В ходе исследования мы стремились подтвердить или опровергнуть гипотезу, согласно которой развитие социального интеллекта дошкольников эффективно при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- реализуется индивидуальный подход к детям с учетом выявленных особенностей компонентов социального интеллекта;
- используется сочетание разнообразных форм и методов работы с детьми, обеспечивающих формирование всех компонентов социального интеллекта.

Для этого диагностика уровня развития социального интеллекта проводилась во второй раз – после формирующего этапа исследования. В контрольной группе проводились аналогичные тесты.

Для наглядности результаты первого и второго тестирования по каждой методике представлены вместе на диаграммах.

На рисунке 6 представлен результат двух этапов тестирования по методике «Эмоциональные лица» Семаго (рис.6).

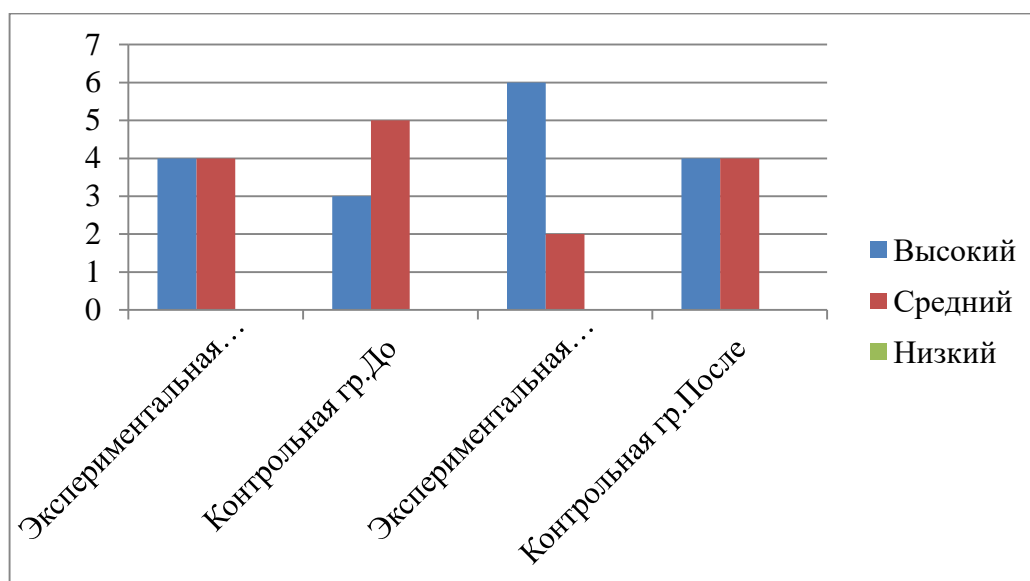


Рисунок 6 – Графическое представление результатов двух групп по методике «Эмоциональные лица» на двух этапах эксперимента

В экспериментальной группе произошли большие изменения, нежели в контрольной группе: 6 человек показали высокий уровень и 2 человека – средний, предыдущий результат – 4 и 2 человека соответственно. В контрольной группе также произошли положительные изменения: один человек улучшил свои результаты в сторону высокого результата. Можем сказать, что стандартные занятия детей вокалом также оказывают положительное влияние на способность понимать эмоции других людей, однако занятия по созданной нами модели показали большую эффективность.

Результаты двух этапов тестирования по методике «Неоконченные рассказы» занесены в диаграмму (рис. 7).

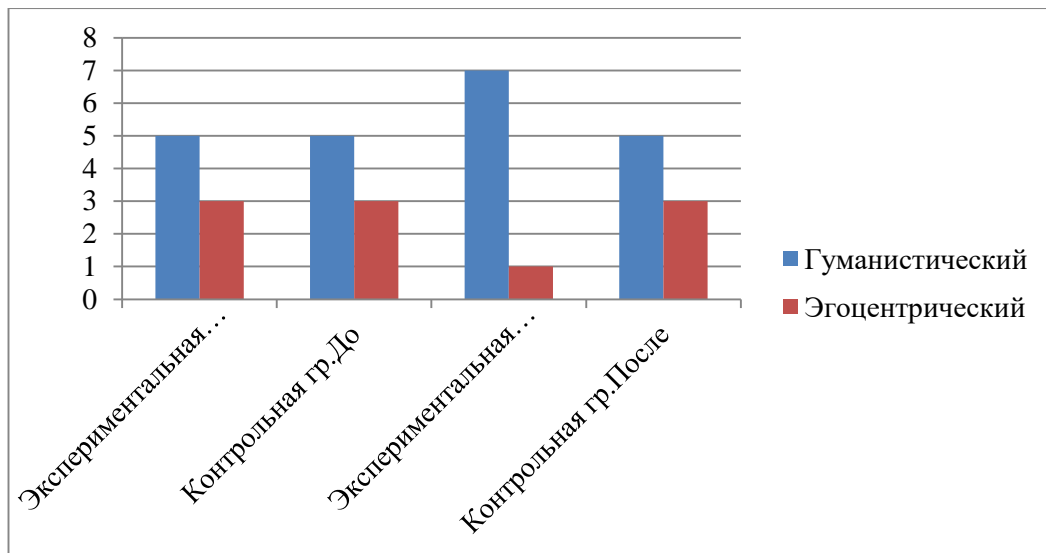


Рисунок 7 – Графическое представление результатов двух групп по методике «Неоконченные рассказы» на двух этапах эксперимента

По диаграмме (рис.7) наглядно видно, что в контрольной группе не произошло изменений, в то время как в экспериментальной группе подавляющее большинство детей на контрольном этапе тестирования продемонстрировали гуманистический характер эмпатии.

Итоги двух этапов тестирования по методике «Картинки» представлены на рисунке 8.

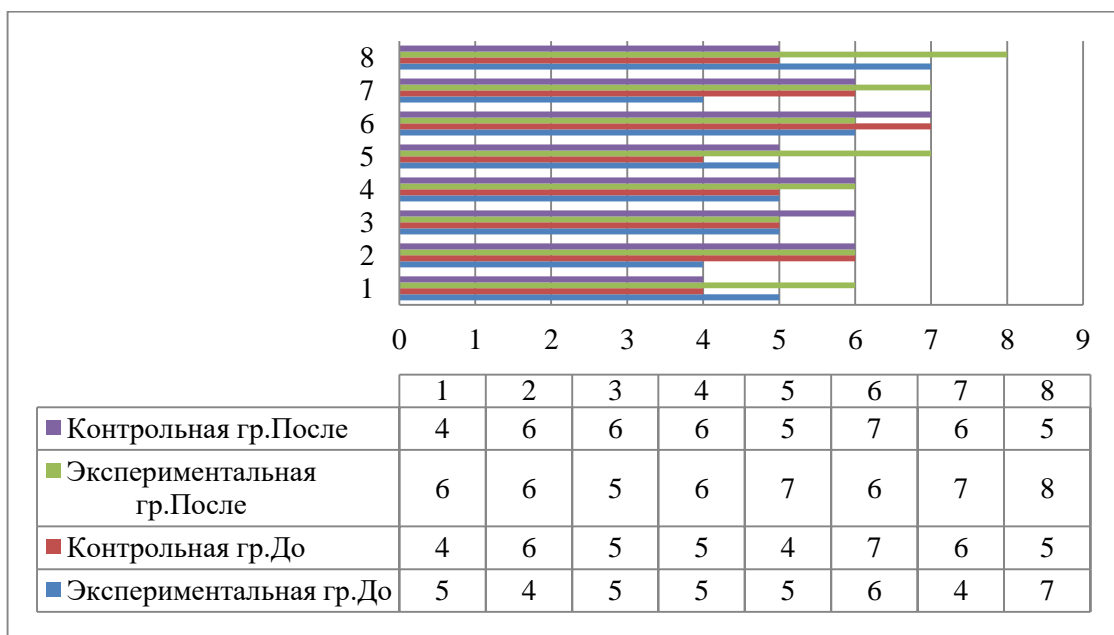


Рисунок 8 – Графическое представление результатов двух групп по методике «Картинки» на двух этапах эксперимента

Средний балл экспериментальной группы до эксперимента составлял 5,125 баллов; контрольной – 5,25 баллов. После эксперимента в экспериментальной группе средний балл стал 6,375; в контрольной – 5,625 баллов. То есть, экспериментальная группа показала достаточно высокий уровень коммуникативной компетентности, но и в контрольной группе этот уровень повысился, пусть и не так значительно.

Кроме того, в экспериментальной группе ни один ребенок не продемонстрировал ответы агрессивного характера, хотя на констатирующем этапе был 1 ребенок с таким результатом. Можем утверждать, что реализация психолого-педагогической модели продемонстрировала эффективность в развитии коммуникативной компетентности.

Наконец, был повторно проведено наблюдение за детьми с целью выявления уровня саморегуляции детей (рис. 9)

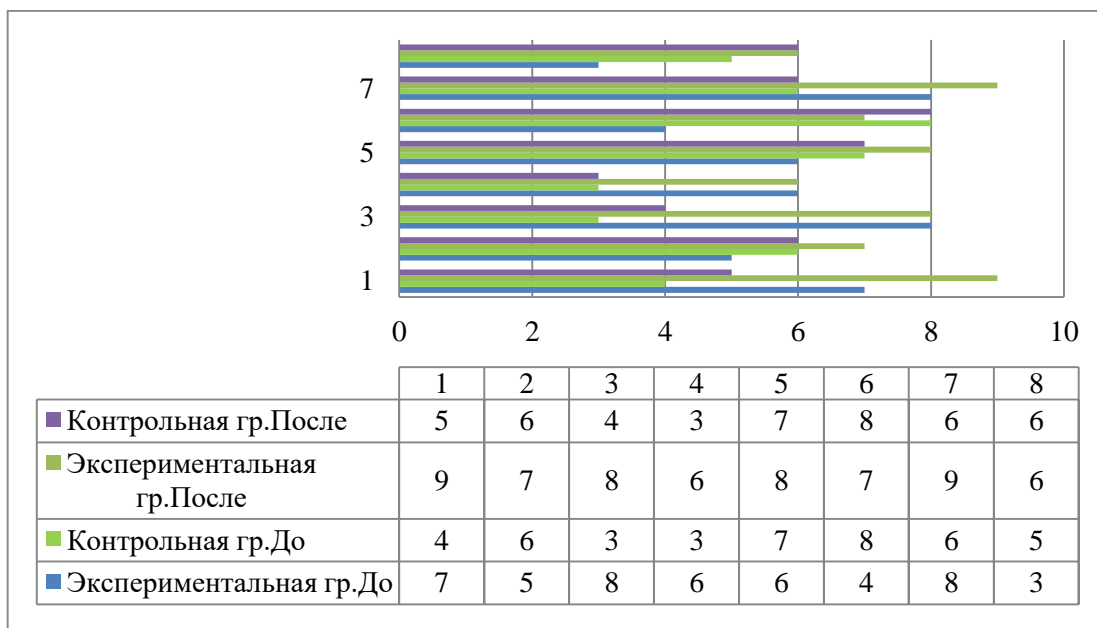


Рисунок 9 – Графическое представление результатов двух групп по методике диагностики уровня саморегуляции на двух этапах эксперимента

Согласно полученным данным, мы видим следующие изменения. Средний балл экспериментальной группы до эксперимента составил 5,8 баллов, после эксперимента – 7,5, что соответствует высокому уровню саморегуляции. В контрольной группе на констатирующем этапе

диагностики средний балл групп был 5,25, на контрольном этапе – 5,625, что по прежнему соответствует среднему уровню саморегуляции.

Опять же, результат изменился в положительную сторону в обеих группах, но в экспериментальной группе эти изменения выражены наиболее значительно.

Иными словами, реализация разработанной психолого-педагогической модели продемонстрировала высокую эффективность в развитии социального интеллекта дошкольников. Важным кажется уточнить, что и стандартные занятия в коллективе положительно влияют на развитие социального интеллекта, но изменения происходят медленнее, чем при реализации разработанной модели.

### **Вывод по второй главе**

Проведенное эмпирическое исследование дало богатый материал для рефлексии и построения дальнейших планов работы с детьми. Можем сделать следующие выводы.

Во-первых, для диагностики уровня развития социального интеллекта дошкольников мы опирались на три основные группы параметров: понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций; управление своим мышлением и социальным поведением. Для диагностики каждого параметра использовались диагностические методики: М. М. и Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица»; методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой; методика «Картинки» Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой; методика Т. Д. Савенковой, направленная на выявление уровня саморегуляции старших дошкольников. Выбранные методики соответствовали возрастным особенностям старших дошкольников, были просты в проведении и интересны детям. Кроме того, выбранные методики, согласно теоретическому исследованию методических пособий, доказали

свою эффективность в многочисленных исследованиях психологов и педагогов.

Во-вторых, в рамках практического исследования была создана и реализована психолого-педагогическая модель развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. В модели предусмотрены три этапа: диагностический, основной и оценочный. Для каждого этапа определена цель. Для диагностического этапа предложено использовать выбранные нами диагностические методики и тесты; для основного этапа описаны ключевые условия развития социального интеллекта. Такими условиями стали: использование различных видов деятельности (игровая, художественная, коммуникативная, познавательно-исследовательская), все эти виды деятельности являются значимыми в старшем дошкольном возрасте. Вторым условием стало использование совместной формы деятельности и постоянного диалога между педагогом и детьми. Третьим условием мы определили использование разнообразной предметно-пространственной среды, которая должна быть доступной ребенку, безопасной и полифункциональной. Все эти условия должны реализовываться с опорой на общепедагогические принципы и с применением всех групп методов обучения (словесные, наглядные, практические). Помимо этого, реализовываться психолого-педагогическая модель должна педагогом, обладающим профессиональными компетенциями. Педагог обязан знать не только различные педагогические методы, принципы и приемы, но и должен понимать возрастные психологические особенности детей.

В-третьих. Проведенная контрольная диагностика уровня развития социального интеллекта старших дошкольников позволила утверждать эффективность разработанной психолого-педагогической модели. При этом, необходимо подчеркнуть, что и стандартные занятия в коллективе положительно сказываются на развитии социального интеллекта, однако изменения происходят в более медленном темпе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного теоретического и практического исследования психолого-педагогических условий развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, цель исследования, заключающаяся в выявлении и обосновании психолого-педагогических условий развития социального интеллекта дошкольников, была достигнута. Все поставленные задачи были выполнены. Исследование позволило подтвердить гипотезу, выдвинутую перед началом исследования.

Теоретическое исследование, заключавшееся в изучении учебных и методических материалов и данных исследований, позволило понять, что социальный интеллект – многофакторный и многокомпонентный феномен. Уровень развития социального интеллекта связан с особенностями социального опыта человека, который приобретает с самых ранних лет.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны понимать различные эмоции и мотивы поступков, регулировать собственные эмоции и поведение, выбирать стратегии социального поведения.

Отталкиваясь от этих особенностей, мы рассматривали три параметра социального интеллекта: понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций; управление своим мышлением и социальным поведением.

В практической части исследования была проведена диагностика этих параметров. После была разработана и реализована психолого-педагогическая модель развития социального интеллекта старших дошкольников. В модели особое внимание уделялось использованию разнообразных видов деятельности, которые, что важно, мы охарактеризовали как значимые или ведущие виды деятельности для ребенка. Также значительное внимание уделялось совместной деятельности как условию развития социального интеллекта. Помимо этого были



определены и другие психолого-педагогические условия: использование разнообразной и безопасной предметно-пространственной среды, применение различных педагогических методов, соблюдение педагогических принципов и компетентность самого педагога. Все эти условия необходимо применять в комплексе, что обеспечит эффективность реализации модели.

Проведенный контрольный этап диагностики позволил подтвердить нашу гипотезу о положительном влиянии выделенных психолого-педагогических условий на развитие социального интеллекта старших дошкольников. Также мы смогли утверждать и значимость стандартных занятий в коллективе. Причем это утверждение относится далеко не только к вокальным коллективам, но также и к танцевальным, декоративно-прикладным, музыкальным и любым иным. Интересная для ребенка деятельность в коллективе, руководимая компетентным педагогом, безусловно, окажет позитивное влияние на уровень развития социального интеллекта детей. Однако предложенная нами модель позволит добиться более высоких результатов, поскольку отражает взаимодействие комплекса психолого-педагогических условий.

Важным также кажется отметить, что на уровень развития социального интеллекта ребенка влияет группа факторов: семья, личностные особенности и группа сверстников. В рамках образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования невозможно в полной мере охватить все эти факторы. Следовательно, крайне важным остаются отношения ребенка с семьей, атмосфера в семье. Разработанная модель психолого-педагогических условий может подлежать изучению и родителями старших дошкольников, но еще важнее поддерживать доверительные отношения с ребенком, поддерживать его начинания и принимать его индивидуальные особенности. Именно во взаимодействии всех факторов у ребенка будет больше возможностей развивать не только социальный интеллект, но и в целом развиваться гармонично.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Г., Щукин, А. И. Словарь методических терминов / Г. Азимов, А. И. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.
2. Андронникова, О. О., Герасимова, П. С. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности / О. О. Андронникова, П. С. Герасимова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С.120–123.
3. Баблюян, Н. В. Социальный интеллект российской студенческой молодежи: адаптационные стратегии в транзитивных условиях: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. : 22.00.04 / Баблюян Наталия Валериевна . – Ростов-на-Дону, 2012. – 27 с.
4. Белова, Е. В. Психология влияния и межличностного общения : учебное пособие / Е. В. Белова. – Санкт-Петербург : СПбГУТ, 2022. – 188 с.
5. Вольфганг, К. Гештальтпсихология первое знакомство с новыми понятиями современной психологии / Пер. и ред. профессора А. А. Алексеева. – Санкт-Петербург : Питер, 2018.
6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики/ Под ред. А. М. Матюшкина. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с.
7. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта. Лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г. / под ред. А. М. Матюшкина // сб. перев. «Психология мышления. – Москва : Прогресс, 1965. – 534 с.
8. Глоба, Н. В. К проблеме методов исследования эмпатии у детей младшего школьного возраста / Н. В. Глоба // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-metodov-issledovaniya-empatii-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-1> (дата обращения: 08.01.2023).
9. Глозман, Ж. М. Концепции психологии искусства Л. С. Выготского в самоопределении и саморазвитии личности /

Ж. М. Глозаман // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире : сб. научн. ст. / УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». – Гомель, 2014. – С.9–12.

10. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 243 с.

11. Елизарова, Л. Испытываете трудности в общении? Есть повод задуматься о своей самооценке [Электронный ресурс] / Л. Елизарова. – Режим доступа: [https:// psymod.ru/psikhologiya-obshcheniya/social/2164-ispytyvaete-trudnosti-v-obschenii-est-povod-zadumatsya-o-svoey-samoocenke.html](https://psymod.ru/psikhologiya-obshcheniya/social/2164-ispytyvaete-trudnosti-v-obschenii-est-povod-zadumatsya-o-svoey-samoocenke.html) (дата обращения: 17.11.2022).

12. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – Москва : Просвещение, 1995. –183 с.

13. Интеллект, творчество и формирование личности в современном обществе: сборник трудов Всероссийской школы молодых ученых / А. Л. Журавлев, Т. Н. Ушакова. – Москва : Когнито-центр, 2010. – 180 с.

14. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация» / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

15. Ишмухаметова, Л. В., Ахметзянова, А. И. Особенности понимания эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста с двигательными нарушениями / Л. В. Ишмухаметова, А. И. Ахметзянова // Психология психических состояний. – 2019. – №13. – С.158-161.

16. Карпова, С. И., Савенкова, Т. Д. Эволюция представлений о социальном интеллекте в отечественных и зарубежных исследованиях / С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова // Гаудеамус. – 2020. – № 4 (46). – С. 7–18.

17. Комарова, Т.С., Савенков, А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. – Москва : Юрайт. – 2017. – 108 с.

18. Лунева, О. В. История исследования социального интеллекта (начало) / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №4. – С. 177–182.
19. Лунева, О. В. Развитие исследований социального интеллекта в историческом контексте / О. В. Лунева // Наука. Культура. Общество. – 2016. – № 3. – С. 124–137.
20. Лунева, О. В. Основные модели социального интеллекта / О. В. Лунева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – №18. – С. 44–47.
21. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. – 2004. – С.29-39.
22. Люсин, Д. В., Ушаков, Д. В. Социальный интеллект, теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин. – Москва : Институт психологии «РАН», 2004. – 176 с.
23. Макаров, А. В., Цыбуленкова, Т. С. Условия развития социального интеллекта дошкольников / А. В. Макаров, Т. С. Цыбуленкова // Science time. – 2015. – №7 (19). – С. 177–184.
24. Масыгина, О. Ю. Развитие социального интеллекта дошкольников: методологический подход; психологические механизмы; модель развития / О. Ю. Масыгина // Психологические науки: теория и практика. – 2012. – С. 106–110.
25. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию / Е. С. Михайлова (Алешина). – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 1996 – 56 с.
26. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — Москва : ИД «Карапуз», 2000.
27. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.2. Психология образования / Р. С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с.

28. Пожидаева, В. М., Фархшатова, И. А. Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / В. М. Пожидаева, И. А. Фархшатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68 (2) . – С. 225–228.

29. Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / ред. Воловиковой М. И., Журавлева А. Л. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 448 с.

30. Психология развития: Учеб. для психол. и пед. вузов / Т. Д. Марцинковская, Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко и др.; Под ред. Т. Д. Марцинковской. – Москва : Академия, 2001. – 349 с.

31. Психология саморазвития / под ред. Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Фирма «Интерпракс», 1995. – 286 с.

32. Рябышева, Е. Н. Психологическая модель развития самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 : защищена 12. 09. 2008 : утв. 30.09.2008 / Рябышева Елена Николаевна. – Тамбов, 2008. – 24 с.

33. Савенков, А. И. Структура социального интеллекта / А. И. Савенков // Современная зарубежная психология. – 2018. – № 7 (№2). – С. 7–15.

34. Савенков, А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А. И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – №1(6). – С. 30–38.

35. Савенкова, Т. Д. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савенкова Татьяна Дмитриевна. – Москва, 2019. – 234 с.

36. Савенкова, Т. Д., Карпова, С. И. Основные факторы развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / Т. Д. Савенкова, С. И. Карпова // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 1. – С. 16–26.

37. Савенкова, Т. Д., С. И. Карпова Основные факторы развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / Т. Д. Савенкова // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2019. – №1. – С. 16–26.
38. Сушкова, И. В., Лошкарёва, О. Н. Диагностика социального интеллекта детей 6-7 лет: содержание и результаты / И. В. Сушкова, О. Н. Лошкарёва // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 67–72.
39. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказы и письма Минобрнауки РФ / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. – Москва : Сфера, 2014. – 96 с.
40. Холодная, М. А. Интеллект / М. А. Холодная // Большая российская энциклопедия. – Том 11. – 2008. – 767 с.
41. Чеснокова, О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35-45.
42. Чеснокова, О. Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие. – 1996. – С. 54 – 75.
43. Чеснокова, О. Б., Субботский, Е. В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем / О. Б. Чеснокова, Е. В. Субботский // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4) – С.22-29.
44. Шевченко, К. В., Николаева, И. И. Исследование уровня сформированности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / К. В. Шевченко, И. И. Николаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 10 (2). – С. 331-333.
45. Cole, P. M., Michel, M. K., Teli, L. O. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective [Электронный ресурс] / P. M. Cole. – Режим доступа: <https://www.jstor.org/>

stable/1166139?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\_ scan\_tab\_contents (дата обращения: 12.11.2022).

46. Kihlstrom, J. F., Cantor, N. Social Intelligence / R.J. Sternberg. – Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 2000.

47. Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie / J. Langmeier, D. Krejčířová. – Praha : Grada, 2006. – 386 s.

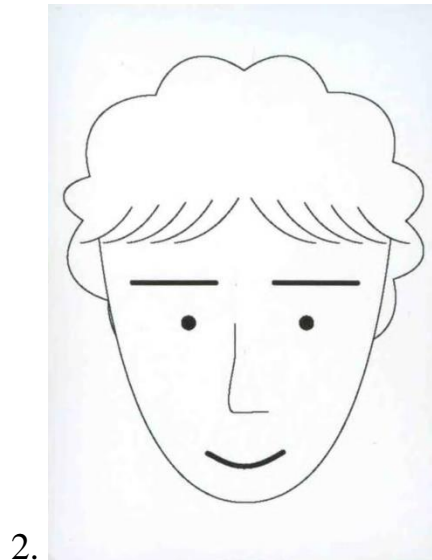
48. Thorndike, E. I. Intelligence and its uses / E. I. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – № 140. – P. 227-235.

49. UNESCO [Электронный ресурс] / Official site / – Режим доступа: <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> (дата обращения: 10.11.2022).

50. Vágnerová, M. Základy psychologie / M. Vágnerov. – Praha: Karolinum, 2007. – 335 s.

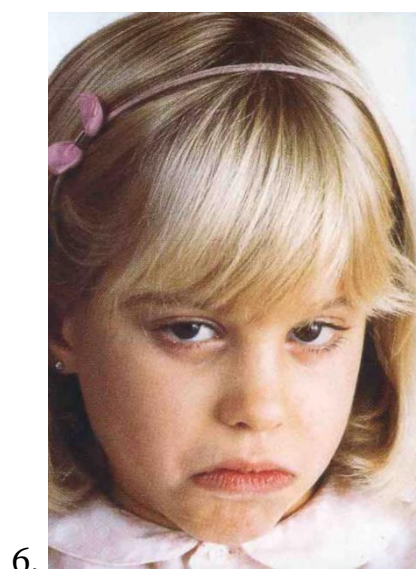
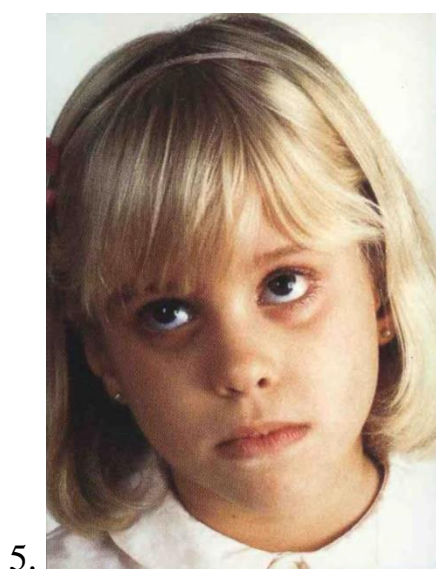
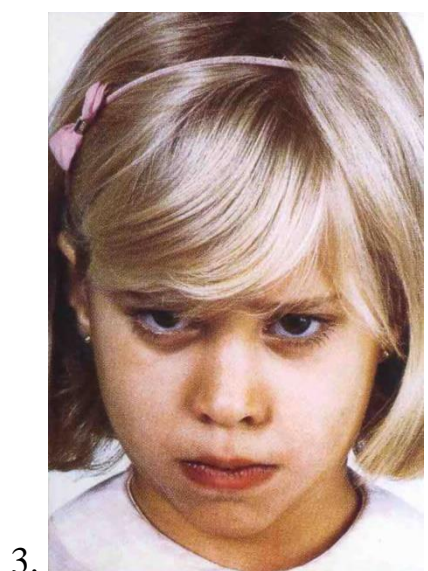
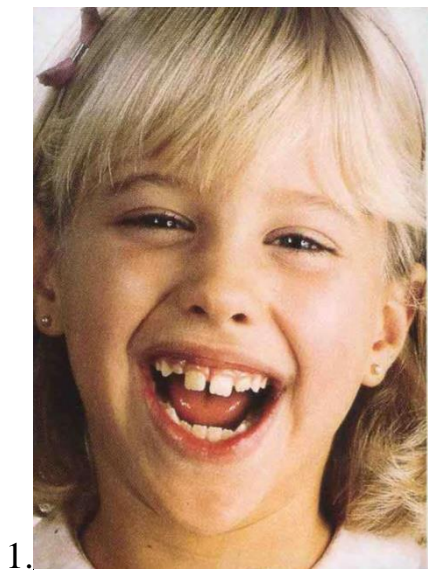
Стимульный материал к методике Семаго «Эмоциональные лица»

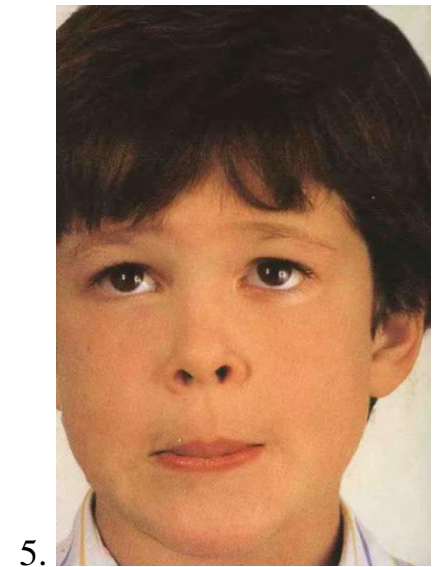
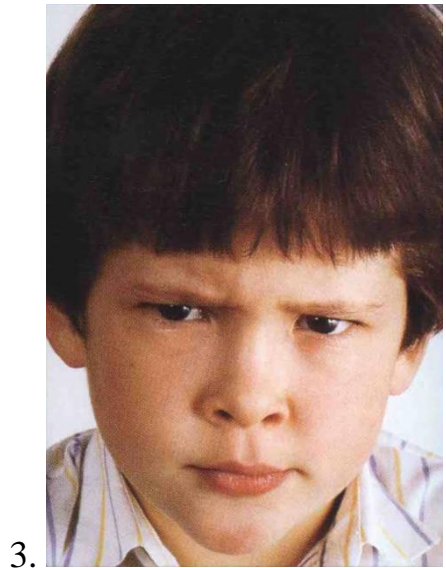
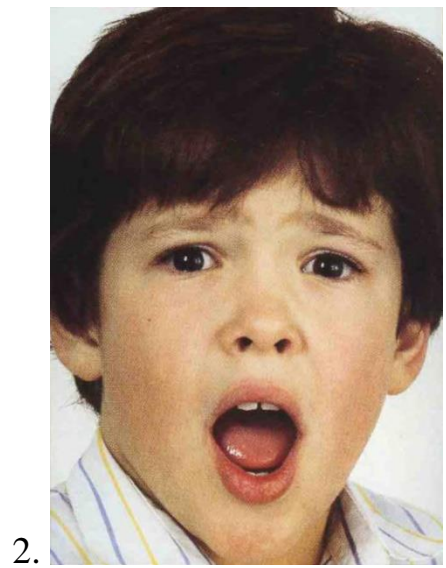
Первая серия изображений





Вторая серия изображений

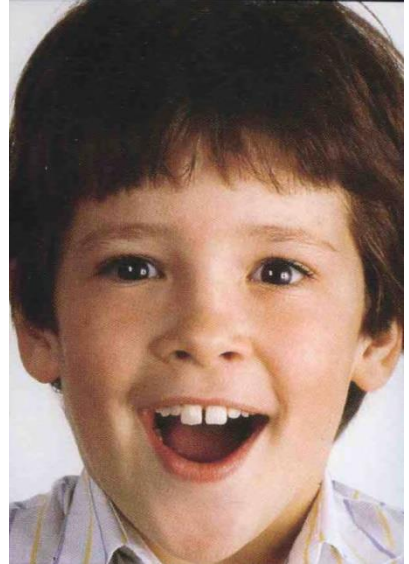








6.



7.

## Материал для методики «Неоконченные рассказы»

### 1 рассказ

Мальчик мечтал завести собаку. Однажды знакомые привели свою собаку и попросили поухаживать за ней, пока они будут в отъезде. Мальчик очень привязался к собаке, полюбил ее. Он ее кормил, водил гулять, ухаживал за ней. Но собака очень тосковала по своим хозяевам, очень ждала их возвращения. Через некоторое время знакомые вернулись и сказали, что мальчик сам должен решить - вернуть собаку или оставить ее себе. Как поступит мальчик? Почему?

### 2 рассказ

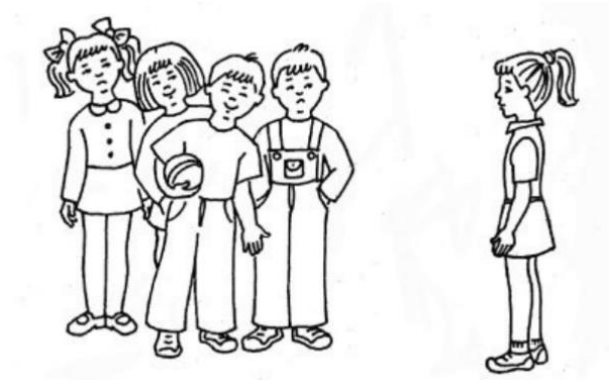
Мальчик нашел на улице котенка и принес его домой. Бабушка сказала, что котенок может быть больным и выкинула его на улицу. Мальчик очень рассердился и накричал на бабушку. Вечером бабушка сказала: "Ну что ж, придется мне уезжать домой, хотя мне там и одиноко". Как поступит мальчик? Почему?

### 3 рассказ

Вася разбил окно. Он испугался, что его накажут и сказал воспитателю, что окно разбил Андрей. Ребята в детском саду об этом узнали и перестали с Васей разговаривать, не брали его в игры. Андрей подумал: «Простить мне Васю или нет?» Как поступит Андрей? Почему?

Материал для методики «Картинки»

Вариант для девочек (рисунок 1)



Вариант для мальчиков (рисунок 1)

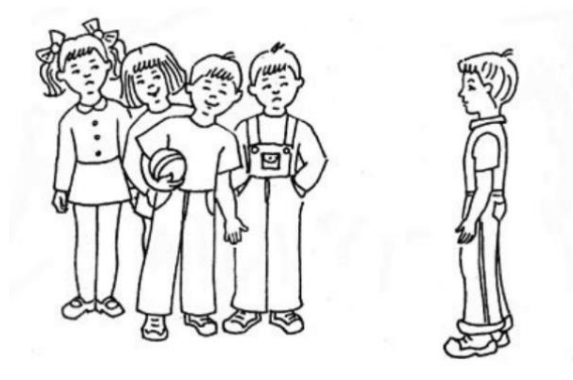


Рисунок 2

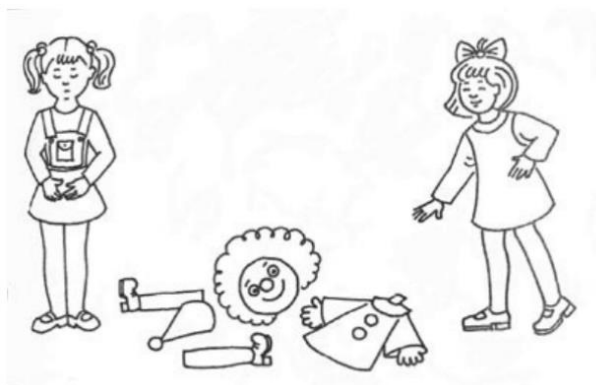


Рисунок 3

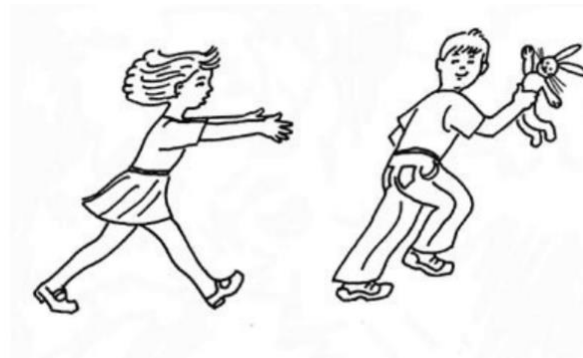


Рисунок 4

