



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**  
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**Факультет дошкольного образования**  
**Кафедра педагогики и психологии детства**

## **Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

*выпускная квалификационная работа*  
*по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование*  
*Направленность программы магистратуры*  
*«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»*

Проверка на объем заимствований  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/ не рекомендована

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.

Зав. кафедрой ПиПД  
\_\_\_\_\_ И.Е.Емельянова

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ 302/137-2-1  
Галина Айман Газисовна

Научный руководитель:  
д.п.н., профессор кафедры ПиПД  
Мишанова Оксана Геннадьевна

**Челябинск**  
**2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методические основы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста</b>	
1.1. Социальный интеллект как психолого-педагогическая проблема.....	<b>13</b>
1.2. Принципы ,подходы, модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста .....	<b>28</b>
1.3. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....	<b>40</b>
<b>Выводы по 1 главе</b> .....	<b>49</b>
<b>Глава 2. Экспериментальная работа по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста</b>	
2.1. Цели, задачи и организация эксперимента по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....	<b>51</b>
2.2. Реализация модели и условий эффективного развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....	<b>69</b>
2.3. Анализ результатов исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста .....	<b>84</b>
<b>Выводы по 2 главе</b> .....	<b>90</b>
<b>Заключение</b> .....	<b>93</b>
<b>Библиографический список</b> .....	<b>99</b>
<b>Приложение</b> .....	<b>103</b>

## Введение

**Актуальность проблемы исследования.** Активная модернизация образования, реализация подходов, обозначенных в основном документе отечественной системы образования – Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах, закономерно ведет к постановке и поискам решения новых задач для образовательных организаций. Особую значимость они приобретают сегодня, что связано с тенденциями глобализации, интеграции, массовой информатизации, межкультурной коммуникации, поскольку изменяется окружающее пространство, а также роль и значимость человека в нём.[23]

В век информации всё большее значение приобретает такое свойство личности как умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на все изменения окружающего мира. Развитие социального интеллекта – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе освоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Социализация – это процесс, во время которого ребёнок осваивает ценности, традиции, культуру общества, в котором ему предстоит жить. Ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий его социальный мир не так, как его воспринимают и понимают взрослые. Это происходит в силу малого жизненного опыта, особенностей развития восприятия, мышления, воображения, высокой эмоциональности. Социальный интеллект важен для детей дошкольного возраста. От того, что ребенок знает о себе, о своих близких, о месте где он живет, что он чувствует в определенные моменты, зависит успешное формирование социально значимых личностных качеств. Это, в свою очередь, влияет на успешность адаптации в новой системе социальных отношений, на активное развитие его познавательных возможностей. Играя, занимаясь, общаясь с взрослыми и сверстниками, он учится жить

рядом с другими, учитывать их интересы, правила, нормы поведения в обществе, т.е. становится социально компетентным.[17,21,28]

Актуальность проблемы исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста определяется недостаточной изученностью этой проблемы в психолого-педагогической литературе и несомненной ее теоретической и практической значимостью. Проблематикой развития социального интеллекта в свое время занимались такие ученые как Дж. Гилфорд, Н. Кэнтор, Г. Оллпорт, М. Салливен и Э. Торндайк, представители отечественной психологии: М.И. Бобнева, Г.П. Геранюшкина, Е.В. Субботский, О. Б. Чеснокова, и т.д., но такой аспект как развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста малоизучен. В основном в работах ученых развитие социального интеллекта рассматривается на примере школьников, студентов, взрослых людей.

Социальный интеллект приобретает ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Развивающая среда без активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе, социального опыта не несет. Освоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми.

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Социальный интеллект является фактором социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к снижению невротизации личности и росту личностных достижений. Социальный интеллект позволяет самому человеку оценивать собственные достоинства и недостатки, а так же является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия.

Важно понимать, что развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста происходит параллельно с развитием интеллекта как такового (внимания, памяти, логического и творческого мышления). Поэтому уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста зависит также и от их любопытства, умения мыслить логически, критичности и широты мышления, глубины и гибкости ума.

**Степень разработанности проблемы.** Сама проблематика исследования носит междисциплинарный характер.

Проблема соотношения обучения и социализации затрагивалась в работах Н.В. Бордовской, Б.С. Гершунского, Дж. Дьюи, В.И. Загвязинского, Г.М. Коджаспировой, Л.В. Мардахаева, В.А. Мижерикова и др. В психологии, социологии, социальной психологии внимание ученых было направлено на познание природы и развитие интеллекта индивида

(Д. Векслер, Ф. Вернон, Р. Глезер, Дж. Кэмпбелл, Р.Б. Кэттелл, Ч. Спирмен, П. Хамфрейс и др.), изучение специфики социального интеллекта в этом контексте (Дж. Гилфорд, Э. Торндайк, Д.В. Ушаков, В.А. Холодная и др.).

Проблемы диалогового взаимодействия в процессе развития и становления личности исследуются такими учеными, как М.М. Бахтин, Е.В. Коротаева, В.И. Кудашов, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, С.Н. Поздеева и др.

**Проблема исследования:** какова сущность, структура и психолого-педагогические условия развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста?

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность реализации модели и психолого-педагогических условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** процесс социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогические условия эффективности её функционирования.

**Гипотеза:** успешное развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если:

- использовать принципы полисубъектности; кооперации и вежливости, а также применить социально-ориентированный и ситуационный подходы в качестве теоретико-методологической основы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;

- разработать модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогические условия её эффективной реализации:

- организация педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;

- использование тематических сюжетно-ролевых игр, при которых обеспечивается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность;

- применение совокупности социально ориентированных задач, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили постановку ряда задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу с целью выявления специфики развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

2. Выявить теоретико-методологическую основу развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать, внедрить и апробировать модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий ее успешной реализации.

**Теоретико-методологическую основу** составляют: концепции, исследующие социальный интеллект (Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, Э. Гидденс, Дж. Гилфорд, Л.В. Мардахаев, Е.С. Михайлова Т. Парсонос, Ч. Спирмен, А.И. Савенков, Е.В. Субботский, Ш. Тейлор, Э. Торндайк, Д.В. Ушаков, В.А. Холодная и др.); положения о диалогическом характере социокультурной деятельности и текста, в котором отражена эта деятельность (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.); о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.); психолого-педагогические подходы по совершенствованию коммуникативных умений (Ю.Н. Караулов, М.Л. Кусова, О.Г. Мишанова, Е.Ю. Никитина, А.В. Пузырев и др.); теория социального развития (Т.В. Антонова, Л.И. Божович, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.М. Мухина, Т.А. Репина, Е.В. Рылеева, Д.И. Фельдштейн и др.) [7,13,24,25]

**Нормативно-правовую базу исследования** составили: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной культурной политики», Федеральные государственные образовательные стандарты (А.Г. Асмолов, В.В. Козлов, А.М. Кондаков), «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы».

**Организация и методы исследования.** В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов. *Теоретические методы:* анализ социально-психологической и психолого-педагогической

литературы, нормативных документов, базовых дефиниций исследования, количественный и качественный анализ фактического материала. *Эмпирические методы:* опрос, наблюдение, тестирование, беседы с детьми, анализ документации, эксперимент, методы обработки результатов.

***База исследования и этапы работы.*** Опытнo-поисковoй этап исследования проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 7 г. Челябинска». В формирующем этапе опытнo-поисковoй работы принимали участие 30 воспитанников одной группы детей старшего дошкольного возраста.

***Этапы исследования.*** Исследование проводилось в течение 2014–2017 гг. и состояло из трех взаимосвязанных этапов.

На *первом констатирующем этапе* (январь– август 2016 г.) изучалась психолого- педагогическая, методическая литература по проблеме развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; была сформулирована проблема исследования, выявлена цель, поставлены задачи и выбраны методы опытнo-поисковoй работы; проводилось исследование практических аспектов проблемы; определялся научный аппарат диссертации, актуализировались ведущие идеи исследования.

На *втором формирующем этапе* (сентябрь– июнь 2017г.) происходило углубление теоретического и практического изучения основных аспектов исследуемой проблемы, была определена и апробирована программа развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, использование тематических сюжетно-ролевых игр, применение совокупности социально-ориентированных задач, организация диалогической формы общения обеспечивающих развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

На *третьем контрольном этапе* (июнь–ноябрь 2017г.) осуществлялась обработка материалов диагностики, обобщение данных,



полученных практическим и теоретическим путем, обсуждались результаты апробации программы, формулировались основные выводы, определялись перспективы исследования, производилось оформление научно-исследовательской работы.

**Новизна исследования:**

- разработана теоретико-методическая основа решения проблемы исследования, состоящая из совокупности принципов (полисубъектности, кооперации, вежливости) и теоретико-методологических подходов (социально ориентированного и ситуационного), составляющих концептуальное решение проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;
- спроектирована модель развития социального интеллекта, в которой реализуются формы, методы, средства и приемы практико-ориентированной работы, состоящей из следующих компонентов: целеполагающий, содержательно-структурный, организационно-исполнительный, аналитико-результативный, отражающие взаимосвязь и взаимозависимость сущностных характеристик модели с теоретико-методической основой решения исследовательской проблемы;
- выявлены и проверены психолого-педагогические условия эффективности реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: организация педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; использование тематических сюжетно-ролевых игр, при которых обеспечивается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность; применение совокупности социально ориентированных задач, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

**Теоретическая значимость исследования:**

- определена основа овладения диалогической речью, как средства развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, способствующая формированию социальных знаний, сопереживания, готовности к совместной деятельности, реализующее, коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную функции;
- дана трактовка понятия «социальный интеллект», как процесса и результата качественных и количественных изменений, происходящих в сознании человека в процессе его приобщения к культурным ценностям;
- спроектирована теоретико-методическая основа решения проблемы исследования, состоящая из совокупности принципов (полисубъектности, кооперации, вежливости) и теоретико-методологических подходов (социально ориентированного и ситуационного), составляющих концептуальное решение проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;
- выявлена специфика развития социального интеллекта при помощи организации диалогов детей, сюжетно-ролевых игр, решения социально-ориентированных задач с учетом индивидуальных особенностей, потребностей каждого ребенка, его интересов, уровня речевого развития, что может обеспечить их эмоциональное благополучие и социальную адаптацию;
- обоснованы возможности развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в использовании тематических сюжетно-ролевых игр, диалогического общения и решения социально ориентированных задач.

**Практическая значимость исследования состоит в том, что:**

- адаптированы методики диагностики социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, позволяющие получить данные об особенностях развития его отдельных компонентов, а также обосновать

модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;

- разработана структурно-функциональная модель и методико-технологические особенности реализации психолого-педагогических условий;
- реализована совокупность психолого-педагогических условий, позволяющих отслеживать динамику развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечивается опорой на теоретические положения, разработанные в педагогике и психологии; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных целям и задачам исследования; использованием методов математической обработки и содержательного анализа полученных эмпирических данных.

**Апробация и внедрение в практику результатов исследования** осуществлялись посредством:

1. Участие в III Всероссийской научно – практической конференции (г. Челябинск, 27 апреля 2017 г.): «Реализация Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования: опыт, проблемы, перспективы»; Международная научно-практическая конференция г. Оренбург (сентябрь 2017 г.): «Современные достижения и разработки в области педагогики и психологии»; Сборник статей: «Актуальные проблемы дошкольного образования: старт к профессиональным достижениям».

**Положения на защиту:**

- Изучение проблемы развития социального интеллекта обладает большим потенциалом в области изучения и его развития у детей старшего дошкольного возраста. Определение понятия «социальный интеллект» включает понимание его как целостной системы по накоплению, систематизации, анализу собственного социального опыта,

опыта других людей, способность к взаимодействию, служащему качественной основой развития успешной личности ребенка старшего дошкольного возраста.

- Разработка теоретико-методической основы решения проблемы исследования состоит из совокупности принципов (полисубъектности, кооперации, вежливости) и теоретико-методологических подходов (социально ориентированного и ситуационного), составляющих концептуальное решение проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, позволила упорядочить концептуальное поле решения проблемы;

- Проектирование модели развития социального интеллекта, в которой реализуются формы, методы, средства и приемы практической работы, состоящей из компонентов (целеполагающего, содержательно-структурного, организационно-исполнительного, аналитико-результативного), отражает взаимосвязь и взаимозависимость сущностных характеристик модели с теоретико-методической основой решения исследовательской проблемы;

- Успешному развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста содействовала совокупность психолого-педагогических условий эффективности разработанной модели:

- организация педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;

- использование тематических сюжетно-ролевых игр, при которых обеспечивается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность;

- применение совокупности социально ориентированных задач, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

**Структура и объем диссертации** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Социальный интеллект как психолого-педагогическая проблема

Человечество изначально стремилось к постижению окружающего мира, истины, получению новых знаний о нем, о роли самого человека в мире. Личность, с присущей ей познавательной активностью, осуществляющая целенаправленную деятельность, оценивающая соответственные результаты, выступает субъектом познания. Объектом познания становится предметная, духовная, социальная и др. реальность. Этот процесс, являющийся одновременно и результатом, определяется как познание. Не случайно данная категория выступает одной из центральных для гуманитарных наук – философии, педагогики, психологии, социологии, аксиологии и др. [28,29,30]

В философии познание трактуется как «усвоение чувственного содержания переживаемого (или испытываемого) положения вещей, состояний и процессов в целях нахождения истины», а также как «воспроизведение в коллективном и индивидуальном сознании характеристик объективной реальности» .

К проблемам познания обращались философы всех времен и направлений: Аристотель, Демокрит, И. Кант, Д. Дидро, Ф. Бэкон, К. Гельвеций, Э. Дюркгейм, Ф. Фейербах и др. При этом философами разделяется познание в целом и собственно социальное познание, которое представляет собой познание специфических объектов, а именно – общества, культуры, человека. При этом многие ученые (Э. Гидденс, Т. Парсонс, Ч. Спирмен, Э. Эриксон и др.) полагают, что познание социального мира несколько сложнее познания явлений физического

мира, оно осуществляется индивидом только в процессе взаимодействия и осмысления этого мира.

В психологии социальному познанию отводится целое направление, хотя и другие отрасли психологии не избегают исследования вопросов соотношения мира, общества и индивида. Психологи Л. Пипло, Д. Сирс, Ш. Тейлор и др. утверждают, что «исследование в области социального познания направлено на изучение того, как люди формируют социальные суждения о других людях или социальных группах, о социальных ролях и о своих собственных переживаниях в социальных условиях» [4,5,16].

Психологи так же, как и философы, полагают, что способность познавать социальные явления, отношения между людьми нужно рассматривать как особую сторону психической деятельности, которая может быть напрямую соотнесена со способностью познавать явления физического мира в целом.

В педагогической науке (работы Н. В. Бордовской, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, Г. М. Коджаспировой, Л. В. Мардахаева, В. А. Мижерикова и др.) обозначена еще одна грань взаимосвязи познания и социума, которая «обусловлена развитием общественно-исторической практики при отражении и воспроизведении действительности в мышлении человека, результатом которого выступает новое знание о мире. Специально организованное познание является сутью учебно-воспитательного процесса» [8].

Нужно отметить, что образование как социальный институт решает проблему взаимосвязи познания в целом и социального познания сразу в двух направлениях. С одной стороны, у обучающихся формируются определенные умения и навыки в познавательной деятельности, что развивает интеллектуальные способности субъектов образовательного процесса; с другой, – областью применения развитого интеллекта становится именно социум.

Еще Ф. Аквинский, исследуя познавательную деятельность человека, задумывался о разуме и рассудке, при этом синонимом данных понятий у него выступал «интеллект». Философ считал, что интеллект тогда становится познающим, когда он формирует собственное понимание данной в реальности «вещи». В «Сумме теологии» Аквинский отмечает: «истина есть в интеллекте божественном первично и в собственном смысле, в интеллекте же человеческом – в собственном смысле, но вторичным образом, в вещах же – не в собственном смысле и вторичным образом, только в отношении к одной из двух истин [интеллектов]». Следовательно, истина продуцируется интеллектом «человека разумного», который познает меру и сущность вещей [12].

Как научное понятие «интеллект» был введен Ф. Гальтоном (конец XIX в.), по мнению которого весь спектр интеллектуальных способностей определяется генетикой, а роль обучения, воспитания как внешних условий развития рассматривается как вторичная. Этот подход на много лет определил направления развития психологических концепций. Не случайно Дж. Кеттел, А. Бине и другие авторы первых тестов интеллекта подчеркивали, что они измеряют способность, не зависящую от условий развития [15].

Природу и развитие интеллекта индивида изучали в своих исследованиях Ф. Вернон, Ч. Спирмен, Дж. Кэмпбелл, Р. Б. Кэттелл, П. Хамфрейс, Р. Глезер, Д. Векслер, М. Чи и др.

Ч. Спирмен (1904 г.) доказывал, что всякий человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, который определяет, как человек адаптируется к окружающей среде. Спирмен считал, что интеллект должен связывать способности личности с его социальным окружением [3].

Э. Торндайком в 1920 г. был введен термин «социальный интеллект», трактуемый как «умение понимать окружающих людей и действовать мудро в отношении других» или же как «умение понимать

людей (женщин и мужчин, девочек и мальчиков) и управлять ими» [4]. Другими словами, Э. Торндайк отметил основную функцию социального интеллекта, заключающуюся в «дальновидности в межличностных отношениях». А Дж. Гилфорд определяет социальный интеллект как систему когнитивных способностей, связанных с выявлением и интерпретацией информации о поведении людей. Иными словами, социальный интеллект – это неотъемлемый элемент индивидуальной когнитивной структуры, позволяющий решать социальные задачи.

В итоге в западной психологии, как подмечает М. А. Холодная, «принятый взгляд на интеллект как на способность решать задачи (как правило, в виде определения «интеллект – это то, что измеряют тесты интеллекта») привел к тому, что интеллект оказался противопоставленным естественным проявлениям интеллектуальной активности (обыденному интеллекту), творческим интеллектуальным возможностям (креативности), эффективности социального познания (компетентности) и т. д.».

В отечественной психологии разработка данной проблематики связана с работами Н. А. Менчинской, Б. Г. Ананьева, М. И. Бобневой, А. Н. Леонтьева, З. И. Калмыковой, Д. В. Ушакова, В. А. Холодной и др.

С точки зрения Д. В. Ушакова, «социальный интеллект – это познавательная способность, которая, однако, в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными чертами, что требует специального объяснения». Согласно авторской структурно-динамической модели Д. В. Ушакова, социальный интеллект зависит от личностных качеств, привлекающих силы человека к общению с окружающими и их познанию, от того, как складывался жизненный путь индивидуума, приходилось ли ему направлять свои силы на взаимодействие с окружающими или же на предметную работу .

По мнению М.И.Бобневой, социальный интеллект следует рассматривать как специфическую способность человека, которая



формируется в процессе его деятельности в социальной сфере, а также в сфере общения и социальных взаимоотношений. Исходя из этого автор показывает, что при воспитании как целенаправленной социализации социальный интеллект закономерно изменяется, человек приобретает способность соответствовать условиям микро- и макросреды, быть адекватным изменяющимся социальным обстоятельствам вне зависимости от показателей общего интеллекта.

Позиция М.И.Бобневой частично возвращает нас к области педагогической науки, в рамках которой выполнено данное исследование. Имеет смысл сделать особое замечание. Словосочетание «развитие социального интеллекта» по определению содержит цель и способ, механизм достижения результата. Цель подразумевает социальный аспект: человек живет среди людей, в некоем обществе, к которому нужно приспособиться, адаптироваться, осмыслить и перенять нормы поведения, а также ценности, которые приняты в этом обществе. Интеллект тут выступает специальным механизмом, обеспечивающим процесс познания и усвоения окружающего мира, как внешнего, так и внутреннего. Не случайно в ФГОС основного общего образования подчеркивается важность обеспечения «социальной деятельности учащихся, направленной на реализацию принципов сотрудничества и диалога, которые являются основой продуктивных и творческих взаимоотношений учащихся с окружающим социумом и природой».

В таком ракурсе психология изучает в основном механизм познания (то есть психические процессы), а педагогика направлена на реализацию получаемых знаний в окружающем мире.

В истории образования и педагогической науки обнаруживаются примеры, свидетельствующие о том, что идея развития социального интеллекта у школьников как необходимой части подготовки их к жизни не только была осмыслена педагогами, но и даже имела определенные формы воплощения. Такая педагогика в итоге оформилась в особе

направление – социальную педагогику, которая, правда, в наши дни сужена до работы с детьми и подростками определенных социальных слоев.

Однако социальная ориентированность в обучении подрастающего поколения просматривалась еще в далеком прошлом. В педагогической концепции Дж. Локка, несмотря на то, что он настаивал на домашнем (а не школьном) образовании джентльмена (поскольку именно так педагог сможет учесть индивидуальные особенности ребенка, различные его качества и наклонности), утверждалось, что обучение не должно концентрироваться только на умственном воспитании. По мнению Локка, воспитание ума означает не только овладение какими-либо учебными дисциплинами, оно должно содействовать развитию у человека житейской мудрости, умения разумно оценивать свои дела и тем самым избегать дурных поступков. Основатель прагматической педагогики Дж. Дьюи рассматривал задачи обучения, воспитания сквозь призму социальных проблем. Согласно Дьюи, человеческое мышление всегда целенаправленно, исходит из заданной ему в конкретном опыте проблемной ситуации и стремится решить ее наиболее адекватным способом. Это можно сделать с помощью понятий, идей, теорий или, иначе говоря «интеллектуальных инструментов». Каждая ситуация уникальна и требует особого подхода, поэтому некоторые теории и идеи могут быть использованы в качестве инструментов для решения жизненных задач. Однако обязательным условием при этом является хорошо развитое логическое мышление. Формирование мышления такого типа, в основе которого лежит личный опыт, и должно составлять основную цель. [6,8,11].

Дж. Дьюи утверждал, что «становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно обеспечить путем непосредственной передачи убеждений, чувств, знаний. Такое

становление всегда происходит при посредничестве среды». И такую среду обеспечивает школьное образование – Дьюи даже говорит о «социальной эффективности как цели образования». При этом он подчеркивает, что такая эффективность «это не что иное, как социализация сознания, активно озабоченного тем, чтобы сделать человеческий опыт более пригодным к передаче и разрушить барьеры социальной стратификации, делающие людей невосприимчивыми к интересам друг друга»

Интересен в контексте исследования опыт работы М. Монтессори. Она считала, что ребенок обладает «впитывающим мышлением», которое как губка впитывает и перерабатывает впечатления от знакомства с окружающим миром. В итоге ребенку удастся построить картину мира, охватив при этом такой объем знаний, для освоения которого у взрослого человека ушло бы много лет. Согласно взглядам Монтессори, ребенка следует готовить не к школе (или любому другому учебному заведению), а к жизни, поскольку можно научить его читать и писать, но намного важнее, чтобы он стал уверенным в себе, самостоятельным, независимым и жил в гармонии с окружающим миром. Поэтому задача педагогов заключается в том, чтобы создать для ребенка среду, в которой он осваивает все самое полезное и необходимое для развития, приобретает богатые сенсорные впечатления и осваивает правильную речь, знакомится с образами позитивно-социального поведения и т. д. [ 14,15,17 ].

В отечественной педагогике также имеются уникальные примеры моделей обучения и воспитания, ориентированных на социализацию. В начале двадцатого века широко распространенными стали идеи свободного воспитания (К. Н. Ветцеля, А. У. Зеленко, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского и др.). Эти новаторы создавали учебно-воспитательные заведения нового образца: «Родительский клуб», «Дом свободного ребенка», «Музей образцовых детских игрушек», «Общество друзей естественного воспитания» и прочие. «Дом свободного ребенка» К. Н.

Венцеля не имел учебных планов, как и учебников, дети должны были самостоятельно искать знания, а из добытых знаний собственноручно составлять «книгу собственных знаний». Это были новые учебно-воспитательные заведения, где воспитательная среда организовывалась через новые социальные связи, через сотрудничество детей, воспитателей и родителей. Основой сотрудничества был производительный труд как фактор, имеющий, по мысли К. Н. Венцеля, возможность радикально перевернуть существующую систему воспитания. Таким образом, формировалось социально ориентированное воспитание и обучение [26].

Особого внимания в этом ряду заслуживает деятельность отечественного педагога С. Т. Шацкого. Из всех педагогических концепций Шацкий остановился на одной – создать детям условия для развития их задатков и способностей, создать возможность приобщения их к знаниям и культуре. Другими словами, он рассматривал развитие ума (интеллекта) как основы для социализации, вхождения в мир взрослых взаимоотношений. Целью была организация особой среды для детей, воспитывающей граждан своей страны, культурных и нравственных людей, и данный подход тоже демонстрировал возможности развития социального интеллекта у дошкольников [19].

В послереволюционный период, ознаменованный строительством «новой школы», ярким примером социализированной педагогики стал педагогический опыт А. С. Макаренко. Суть воспитания виделась педагогу в формировании и укреплении коллективистских (т. е. межличностных) взаимоотношений между подростками. «Логической осью нашего нравственного закона ни в какой мере не может быть обособленный индивид, безразлично относящийся к общественным явлениям». Макаренко доказывал, что взрослому человеку наносит вред разрыв социальных связей, а их восстановление выправляет его развитие. Социально значимые задачи воспитательного коллектива позволяют каждому его члену ощутить себя участником общего дела и

пробуждают его гражданские чувства. Но при этом и само обучение – как развитие умений и знаний учащихся – тоже стояло одной из главных задач в организации жизнедеятельности колоний [26,27,33].

Принимая педагогическую эстафету социально-ориентированного обучения и воспитания, уже в послевоенные годы В. А. Сухомлинский вслед за многими педагогами и психологами настаивал на том, что детство является важнейшим периодом в человеческой жизни, это не процесс подготовки к будущей жизни, а настоящая, самобытная, яркая и неповторимая жизнь. Он особо подчеркивал значимость для ребенка микросоциума, в котором он живет: «В детстве микросоциум играет исключительно важную роль. Это сложные отношения, которые окружают ребенка. Они являются средой, которая дает наглядные уроки, раскрывающие содержание моральных понятий. Эти отношения никем не мыслятся как специальный способ воспитания; но чем меньше думают о них взрослые как о силе, воздействующей на духовный мир ребенка, тем больше она, эта сила, воспитывает». Поэтому основа его педагогической системы заключается в понимании неразрывного единства индивидуального и социального начал в образовании: «Умение вести учеников по пути познания так, чтобы они открывали истину, – это не только дидактическое мастерство, но и воспитание правильных взглядов на природу и общество, формирование стойких убеждений, выработка необходимого для творческого труда исследовательского подхода к явлениям природы и общественной жизни» [9].

Напрашивается вывод о том, что в определенном смысле школа выступала той средой, в которой интегрировалось обучение и воспитание, общественное (социальное) и индивидуальное, что находило отражение в различных моделях и концепциях обучения: развивающее обучение, личностноразвивающее обучение, воспитывающее обучение, интеллектуальное воспитание, социально-педагогический комплекс, адаптивная школа и т. д.

На стыке XX–XXI вв. между педагогами и психологами велись дискуссии по поводу того, какая идея – индивидуально-личностного или же социальноличностного развития – должна лежать в основе дошкольного образования.

Психологи, а также часть педагогов настаивали на доминанте интеллектуальной стороны обучения. М. А. Холодная отстаивала следующее: «Школьное образование, наряду с познавательной функцией (передача ребенку системы научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), должно реализовать психологическую функцию (создание условий для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка)» [34,35,36]. Применительно к задаче интеллектуального воспитания получается, что задачей образовательного процесса является не только усвоение математики, географии, истории и прочих наук, а скорее, усложнение и расширение индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности посредством учебных предметов.

Такой подход во многом определялся изменением социокультурной жизни страны в целом – курсом на демократизацию, открытость границ, появление частных образовательных учреждений, смену идеологии и т. д.

Однако были и те, кто полагал, что развитие интеллектуальных возможностей ребенка при обучении не должно быть единственной целью. Примером тому может служить позиция М. В. Кларина, обозначенная в рамках идеи гуманистической конверсии образования, основой которой является не только персонализация и ориентация на актуальные образовательные потребности личности в процессе саморазвития; но и обязательная социокультурная ориентация (создание личностью собственного профессионального и тем самым социокультурного опыта) [34,35,36].

Т.Б.Гребенюк и О.С.Гребенюк, отстаивая «педагогику индивидуальности», при этом утверждали, что человек выступает как объект и субъект социализации; что цели социализации достигаются за счет развития природных задатков человека в разных областях (эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной и прочих); что воспитание и развитие воздействуют на одного и того же индивидуума с общей целью, а именно наиболее полной его реализации в социуме, хотя развитие направлено на то, что уже присуще человеку, а обучение и воспитание – на то, чего у него нет, но что дано в культуре, в нравственных качествах и общественной морали. Между тем педагоги все же больше были ориентированы на социализирующее обучение (Б. З. Вульф, В. А. Караковский, А. В. Мудрик, И. П. Подласый, В. А. Сластенин, Е. А. Ямбург и др.). Таким образом, рубеж столетий был отмечен достаточно явно представленными взглядами, в которых обучение рассматривалось не только как автономная познавательная деятельность, но и как подготовка к оптимальной социализации индивида и в процессе, и в результате обучения.[7,8,9,11]

Это направление ясно прослеживается сегодня в образовательных программах, реализуемых на всех уровнях образования. Так, в ФГОС начального и общего образования прописываются требования к достижениям обучающихся: метапредметные, предметные, личностные.

Очевидно, что предметные достижения, прежде всего, связаны с развитием интеллектуальных способностей учащихся, как, в определенной степени, и метапредметные достижения

В то время как личностные достижения, т. е. способность и готовность учащихся саморазвиваться, наличие мотивации к познанию и обучению, ценностно-смысловые установки учащихся, которые отражают их индивидуально-личностные позиции, личностные качества и социальные компетенции, а также сформированность основ гражданской идентичности – безусловно, имеют социально ориентированный характер.

На ступени профессионального обучения эти требования-достижения трансформируются в компетенции, которые также соотносятся с личностно ориентированными (общепрофессиональными и профессиональными) и социально ориентированными (общекультурными) качествами.

Следовательно, автономизировать индивидуализацию обучения от его социальной направленности некорректно. Это возвращает нас к объекту данного исследования – развитию социального интеллекта учащихся в процессе обучения.

Ввиду этого возникают вопросы о самом понятии социального интеллекта, а также о соответствующем диагностическом инструментарии. Нужно отметить, что понятия «интеллект» и «социальный интеллект» различаются в трактовке ученых. Так, обобщенное толкование интеллекта дает Е. С. Рапацевич: «система психологических механизмов, обуславливающих возможность строить внутри индивида адекватную модель (картину) окружающего мира и оптимально организовывать собственное поведение и деятельность в нем ...на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями» [26]. Более детальное определение приводит Л. В. Мардахаев, апеллируя к разуму, способности мыслить, проницательности, совокупности умственных функций (образования понятий, сравнения, суждения, заключения и прочих), которые трансформируют восприятие в знание, критическое переосмысление уже имеющихся знаний [14 ]

Таким образом, в определениях интеллекта как такового представлен способ, механизм мыследеятельности. В трактовках же социального интеллекта, как правило, обозначена и область, где реализуется данный механизм. Как правило, под социальным интеллектом понимают интеллектуальную интегральную способность, которая определяет успешность социальной адаптации и общения (Ю. Н.



Емельянов, Дж. Гилфорд, Р. Х. Тугушева, А. И. Савенков и др.). Ученые полагают, что к основным процессам социального интеллекта относятся социальная перцепция и сенситивность, социальная память и мышление.

Исследования, проведенные отечественными учеными (Е. С. Михайловой, Ю. Н. Емельяновым, А. И. Савенковым, В. Н. Куницыной и др.), свидетельствуют о возможности исследования социального интеллекта не только в зрелом, но и в детском и юношеском возрасте.

Данные, приводимые К. Роджерсом и Дж. Фрейбергом, свидетельствуют о том, что «уровень мозговой активности детей 4–10 лет на 22,5 % выше уровня мозговой активности взрослого человека. Процесс построения новых путей и стирания старых продолжается с рождения до самой смерти, но наибольшими возможностями для научения чему-то новому человек располагает, по-видимому, в первые десять лет жизни «в промежутке между четырьмя и десятью годами». Ввиду этого возникает вопрос о необходимости «обогащенной учебной среды и дома, и в школе». Очевидно, что эта «обогащенная среда» служит одновременно и условием, и целью развития познавательной и социальной активности ребенка [38].

В свое время М. А. Холодная указала, что «созрели условия для пересмотра существующих в данный момент представлений о природе данного явления. Психологические исследования интеллекта, связанные с изучением общих закономерностей его устройства и функционирования, в этом плане исключением не являются».

Социальный интеллект дошкольника – это развивающаяся интегральная способность обучающегося на основе осваиваемых социальных знаний, восприятия, сопереживания, взаимодействия, умение ориентироваться в окружающем жизненном пространстве, решать разнообразные (общественно и лично) важные задачи. Это определение сформулировано с учетом тех ограничений, которые обусловлены возрастом дошкольников и возможностями дошкольного учреждения.

В качестве общих итогов можно сказать о следующем. Прежде всего, понятие социального интеллекта определяется достаточно разнородно. Как правило, социальный интеллект определяется в качестве особой интегральной способности, которая обеспечивает успешное взаимодействие человека с окружающими, его умение прогнозировать поведение окружающих, или же его можно назвать когнитивной основой коммуникативной компетентности человека (А. А. Бодалев, Е. С. Михайлова, А. И. Савенков, Ю. Н. Емельянов, М. А. Холодная, А. Л. Южанинова и др.).

При этом некоторые ученые подчеркивают инструментальность этого понятия, апеллируя к механизму самой природы мышления (память, восприятие, система умственных операций, внимание, воображение и прочие), другие же настаивают на целеполагании (и результате) реализации данного механизма – формировании представлений об окружающем мире, обществе и собственном месте в нем, различии и сходстве с окружающими и т. д.

Социальный интеллект преобразуется при развитии личности, ее социализации и освоении опыта социального взаимодействия. Не вызывает сомнений, что нужно уделять целенаправленное внимание развитию социального интеллекта, а особенно важно делать это в процессе образования. Уже в первичных социальных институтах (семья, ясли, детский сад, школа и т. д.) нужно создавать благоприятные условия для развития социального интеллекта у детей. Не случайно новые ФГОСы для всех ступеней образования, в которых определены четкие установки на то «зачем», «чему» и «как» учить как неременное условие и достижимый результат включают в себя социально-интеллектуальные ориентиры.

Словосочетание «развитие социального интеллекта» по определению содержит цель и механизм достижения результата (цели). Цель подразумевает социальный аспект: человек живет среди людей, в

некоем обществе, к которому нужно приспособиться, адаптироваться, осмыслить и перенять нормы поведения, а также учесть ценности, принятые в этом обществе. Интеллект тут выступает специальным механизмом, обеспечивающим процесс познания и усвоения окружающего мира, как внешнего, так и внутреннего. В связи с этим психологи изучают по большей части механизм познания (то есть психические процессы), а педагоги ориентируются на использование получаемых знаний в окружающем мире и сообществе [29].

Очевидно, что вышеназванные установки самым прямым образом связаны с развитием социального интеллекта у детей. Поэтому не только психологическая, но и педагогическая наука должна уделять пристальное внимание формированию основ социального интеллекта у детей в образовательном процессе. Не случайно приоритетной задачей образования в современных дошкольных учреждениях становится развитие личности, которая готова к разнообразным оптимальным взаимоотношениям с окружающим социумом, к саморазвитию и самообразованию. Воспитание в дошкольном учреждении должно создавать такие условия для воспитанников, в которых развивается их социальный интеллект, то есть умение воспитанников с помощью рассуждения, обобщения и анализа ориентироваться в жизненных ситуациях и решать разнообразные (общественно и личностно) важные задачи.

Таким образом, на основании анализа научной литературы (Г. Айзенка, М.И. Бобнева, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Ю.Н. Емельянов, Г. Оллпорт, Ж. Пиаже, Э. Торндайк, М.А. Холодная, Д.Б. Эльконин, А.Л. Южанинова и др.) можно сделать вывод о том, что социальный интеллект позволяет оценивать собственные достоинства и недостатки, а также является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей. Социальный интеллект является фактором

социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к снижению невротизации личности и к росту личностных достижений.

Под развитием социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста мы понимаем целостную систему по накоплению, систематизации, анализу собственного опыта, опыта других людей, способность взаимодействия, служащей качественной основой развития успешной личности.

## **1.2. Принципы, подходы, модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Развивающая среда без активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе, социального опыта не несет. Освоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер.[3,14,22]

В основе разработки модели мы опираемся на следование следующим принципам: полисубъектности, кооперации, вежливости.

**Принцип полисубъектности** (В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко и др.). В современных условиях процесс развития, воспитания и социализации личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Ребенок включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Эффективная организация воспитания и

социализации детей возможна при условии согласования (прежде всего, на основе общих духовных и общественных идеалов, ценностей) социально-педагогической деятельности различных общественных субъектов: учреждений дошкольного образования, семьи, культуры и спорта, и др. При этом деятельность образовательной организации, педагогического коллектива детского сада при социально-педагогическом партнёрстве должна быть ведущей, определяющей ценности, содержание, формы и методы воспитания и социализации воспитанников в дошкольной значимой деятельности. Социально-педагогическое взаимодействие дошкольных учреждений осуществляется в рамках Программы воспитания и социализации воспитанников ДОО.

Полисубъектный принцип ориентирует на необходимость акцентировать внимание на отношениях субъектов образовательного процесса как важнейший источник их социального развития, рассматривать личность как систему характерных для нее отношений, которые формируются в диалогическом общении.

**Принцип кооперации** (Г.П. Грайс, Дж. Гилфорд, Ю.Н. Емельянов, Г. Оллпорт и др.) является основой речевого общения. Он предполагает готовность партнеров к сотрудничеству. Этот принцип сформулирован в конкретных постулатах, соблюдение которых соответствует выполнению данного принципа. Постулаты подразделяются на 4 категории: Количества, Качества, Отношения, Способа.

Категория Количества связана с тем количеством информации, которую необходимо передать. К этой категории относятся следующие постулаты:

Высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога);

Высказывание должно содержать не больше информации, чем требуется.

К категории Качества относят общий постулат «Старайся, чтобы высказывание было истинным», а также два более конкретных постулата:

Не говори того, что ты считаешь ложным; не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований.

С категорией Отношений связан один-единственный постулат релевантности (смыслового соответствия) Не отклоняйся от темы.

Категория Способа касается не того, о чем говорится, а того, как говорится. К ней относится общий постулат «Выражайся ясно», а также несколько частных постулатов:

Избегай непонятных выражений; избегай неоднозначности; будь краток (избегай ненужного многословия); будь организован.

**Принцип вежливости** Дж. Лича (П.Браун, Э.Гоффман, С.Левинсон и др.) принадлежит речевому этикету и представляет собой совокупность ряда максим. Максима такта - это максима границ личной сферы. В идеале любой коммуникативный акт предусматривает определенную дистанцию. Не следует затрагивать тем, потенциально опасных (частная жизнь, индивидуальные предпочтения и пр.).

Максима великодушия - то есть успешный коммуникативный акт не должен быть дискомфортным для участников общения. Не следует связывать партнера обещанием или клятвой. Максима одобрения - это позитивность в оценке других («не судите, да не судимы будете»; «не осуждай других»). Если оценка мира не совпадает с оценкой собеседника, то это сильно затрудняет реализацию собственной коммуникативной стратегии. Максима скромности - это позиция неприятия похвал в свой адрес. Одним из условий успешного развертывания коммуникативного акта является реалистическая, по возможности объективная самооценка. Чрезмерно завышенные или заниженные самооценки могут отрицательно повлиять на установление контакта. Максима согласия - это максима неопозиционности. Она предполагает отказ от конфликтной ситуации во имя решения более серьезной задачи – сохранения предмета

взаимодействия, «снятие конфликта» путем взаимной коррекции коммуникативных тактик собеседников. Максима симпатии - это позиция благожелательности, которая создает благоприятный фон для перспективного предметного разговора. Неблагожелательность делает речевой акт невозможным. Определенную проблему создает так называемый «безучастный контакт», когда собеседники, не будучи врагами, не демонстрируют доброжелательности по отношению друг к другу. Максима доброжелательности дает основание рассчитывать на положительное развитие речевой ситуации с намечающимся конфликтом.

Сформулированные максимы не абсолютны. Сама по себе максима не обеспечивает успешного взаимодействия собеседников. Однако применение описанных принципов позволяет более успешно организовать речевое общение, ориентироваться на соблюдение коммуникативных и этических норм. [4,6,10,28,35]

Согласно ФГОС дошкольного образования акцент ставится на освоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Теоретико-методологическими подходами в решении проблемы исследования избрано сочетание **социально ориентированного и ситуационного подходов**, с учетом применения которых можно создать условия развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

**Социально ориентированный подход** (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.) предполагает формирование у детей дошкольного возраста обобщенного представления о социальном мире, в котором все объекты, процессы, явления, поступки, переживания людей находятся во взаимосвязи и взаимозависимости; становление основ диалектического понимания социальной действительности.

Именно совместная содержательная деятельность взрослого и ребёнка является основой социального опыта — школой социализации. Главным в социализации является деятельность. Деятельность в дошкольной организации выступает как условие и как средство социализации. Социализация осуществляется через игры, занятия, прогулки. В подготовке к практической жизни большое место уделяется коммуникативным способностям ребёнка: это межличностное общение, чтение рассказов, конкурсы рисунков. В результате реализации этой программы дети получают знания, у них появляется эмоциональный опыт в общении, они начинают оценивать разные ситуации, появляется активность в различных видах деятельности. Одним из видов познания действительности является общение. Общение, как деятельность, берёт на себя существенную нагрузку в социализации личности. Общаясь с педагогами, родителями, сверстниками, ребёнок получает и углубляет свои знания о предметах, их значении и назначении, о явлениях в природе и общественной жизни, об отношениях людей, их вариативности и зависимости.

Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста естественно связывают с процессом учения, характер которого состоит в направленности на развитие и саморазвитие субъекта в процессе активного познания окружающей действительности. Отсюда основным механизмом развивающего обучения является диалог. Диалоговые ситуации классифицируются следующим образом: педагог-ребёнок,



ребенок-ребенок, ребенок-группа детей, ребенок-родители. Диалогичность в процессе обучения создает условия для проявления познавательной активности детей. Именно в диалоге ребенок высказывает свое мнение, свою точку зрения, которые выслушиваются и принимаются педагогом.

Тактика активизации познавательной деятельности детей в процессе обучения может быть реализована путем создания проблемной ситуации. В основе инновационных методик, используемых в обучении дошкольников, лежит идея проблематизации содержания социокультурного опыта (В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровский, А.Н. Поддьяков). В дошкольном обучении в качестве объектов, ситуаций для проблематизации можно выбирать новые ситуации для детей, а также – учить видеть необычное в уже известном (А.Н. Поддьяков).[24,27]

Одним из принципов ФГОС дошкольного образования является построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. Игра в дошкольном детстве существует как особая деятельность и форма организации жизнедеятельности. Именно игра позволяет построить адекватную особенностям дошкольников систему обучения, именно игра обеспечивает особенности и вариативность дошкольного воспитания, связанные с культурным развитием ребенка.

В процессе познания формируются фундаментальные представления о мире; появляются новые способы познания и познавательные интересы; происходит эмоционально-чувственное постижение окружающей действительности. Эмоции называют центральной психической функцией дошкольного периода развития. Следовательно, познавательное содержание должно быть эмоционально окрашенным, находить эмоциональный отклик и быть интересным ребёнку.

Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста тесно связано с формированием мотивов обучения. Процесс

развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста должен побуждаться адекватными мотивами. На протяжении дошкольного возраста при правильной организации обучения развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста к действительности характеризуется переходом от игровой, практической деятельности к интеллектуальной, характеризующейся познавательными мотивами.

Существенным показателем развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста ребенка является овладение им различными знаниями, развитие у него представлений об социальном мире. При определении уровня овладения знаниями важно отметить две основные характеристики:

а) получение детьми различных знаний (развитие представлений ребенка о себе самом и разных сферах окружающей действительности);

б) освоение способов их получения (развитие у ребенка умения слушать взрослого, отвечать на вопросы и задавать их, самостоятельно экспериментировать с действительностью).

Полноценное развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста подразумевает объединение усилий взрослых (педагогов и родителей), окружающих ребенка. Соблюдение принципа развивающего обучения, решение образовательных задач в совместной деятельности взрослого и ребёнка обеспечивают формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности и др.

**Ситуационный подход** (Г.В. Власова, У.Д. Дункан, Л.Н. Смирнова, Д.С. Синк и др.) в работе с детьми дошкольного возраста требует учета образовательных ситуаций – формы совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенной задачи или задач вместе с детьми. Образовательные ситуации используются в процессе непосредственно

организованной деятельности, главными задачами которых являются формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, знаний по изучаемой теме. Ситуационный подход выполняет принцип продуктивности образовательной деятельности, то есть получение какого-либо продукта: панно, газета, журнал, атрибуты для игр, постройки и т.д.

В каждой ситуации перед детьми возникает какая-то проблема, требующая решения и воспитатель направляет детей на поиск этого решения.

Можно выделить следующие типы образовательных ситуаций: игровые, практические, театрализованные, проблемно-игровые, проблемные.

Так же образовательные ситуации можно разделить на заранее спланированные, спонтанно возникшие. В любых видах образовательных ситуаций необходимо совместное решение задач.

Используя образовательные развивающие ситуации, педагог имеет возможность вести ребенка не к знаниям, а к познанию. Таким образом, ребенок сам добывает знания и познает мир. Осознание трудностей и невозможность разрешить их привычным путем побуждает ребенка к активному поиску новых средств и способов решения. Процесс познания в дошкольном детстве происходит эмоционально-практическим путем.

Ситуационный подход предусматривает возможность использования содержания развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в разных направлениях (трудовом, эстетическом, физическом, экономическом и т.д.) и его реализацию в разных видах деятельности (познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, театрализованной, экспериментальной, конструктивной, изобразительной, трудовой, учебной).

Предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию. Иначе говоря, среда

не только развивающая, но и развивающаяся. Пополнение и обновление предметного мира, окружающего ребенка способствует формированию познавательной, речевой, двигательной и творческой активности.

Ситуационный подход позволяет организовывать предметно-развивающую среду в группе, которая несет эффективность воспитательного воздействия, направленного на формирование у детей активного познавательного отношения к окружающему миру предметов, людей, природы.[16,17,24,27]

Все групповое пространство распределено на уголки, которые доступны детям: игрушки, дидактический материал, игры. В группе мебель и оборудование установлены так, что каждый ребенок может найти удобное и комфортное место для занятий с точки зрения его эмоционального состояния: достаточно удаленное от детей и взрослых или, наоборот, позволяющее ощущать тесный контакт с ними, или же предусматривающее в равной мере контакт и свободу. С этой целью используется различная мебель, в том числе и разноуровневая: всевозможные диванчики, пуфики, а также мягкие модули. Их достаточно легко передвигать и по-разному компоновать в группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что продуманное и системное использование развивающих коммуникативных ситуаций способствует тому, что дети с большим интересом и желанием включаются в образовательную деятельность, они стремятся к достижению результата, и, в дальнейшем, на наш взгляд, будут подготовлены к выполнению более сложных социальных задач.

Разработка структурно-функциональной **модели** развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых задач нашего исследования (рис.1.).

На основе проведенного анализа и реально существующей системы образовательного процесса в условиях проведения эксперимента нами была разработана структурно-функциональная модель, состоящая из

целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного блоков, взаимосвязанных между собой.

Модель - инструмент познания, с помощью которого исследователь изучает интересующий его объект. Таким образом, под моделью понимают мысленно представляемый объект, который в процессе исследования при определенных условиях замещает объект-оригинал.

В настоящее время проблема моделирования является актуальной и многоаспектной, изучающаяся как в трудах ее основателей (В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др.), так и современников научного сообщества. Модель является основным понятием метода моделирования, означающего в переводе с французского – норма, образец. В.В. Гузеев разрабатывая модель обучения, считал, что она состоит из следующих компонентов: основы (методики и содержания), технологии (условий и средств) в каждом конкретном периоде времени и является элементом образовательного проекта. Мы под моделью, вслед за В.А. Штоффом понимаем мысленно представленную систему, которая способна замещать ее с целью получения новой информации. В.А. Ясвин и др. считает, что модель соотносится с объектом в зависимости от цели исследования.

Нами предложена структурно-функциональная модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, методологической основой которого выступили социально ориентированный и ситуационный подходы, а также принцип полисубъектности, принцип кооперации, принцип вежливости

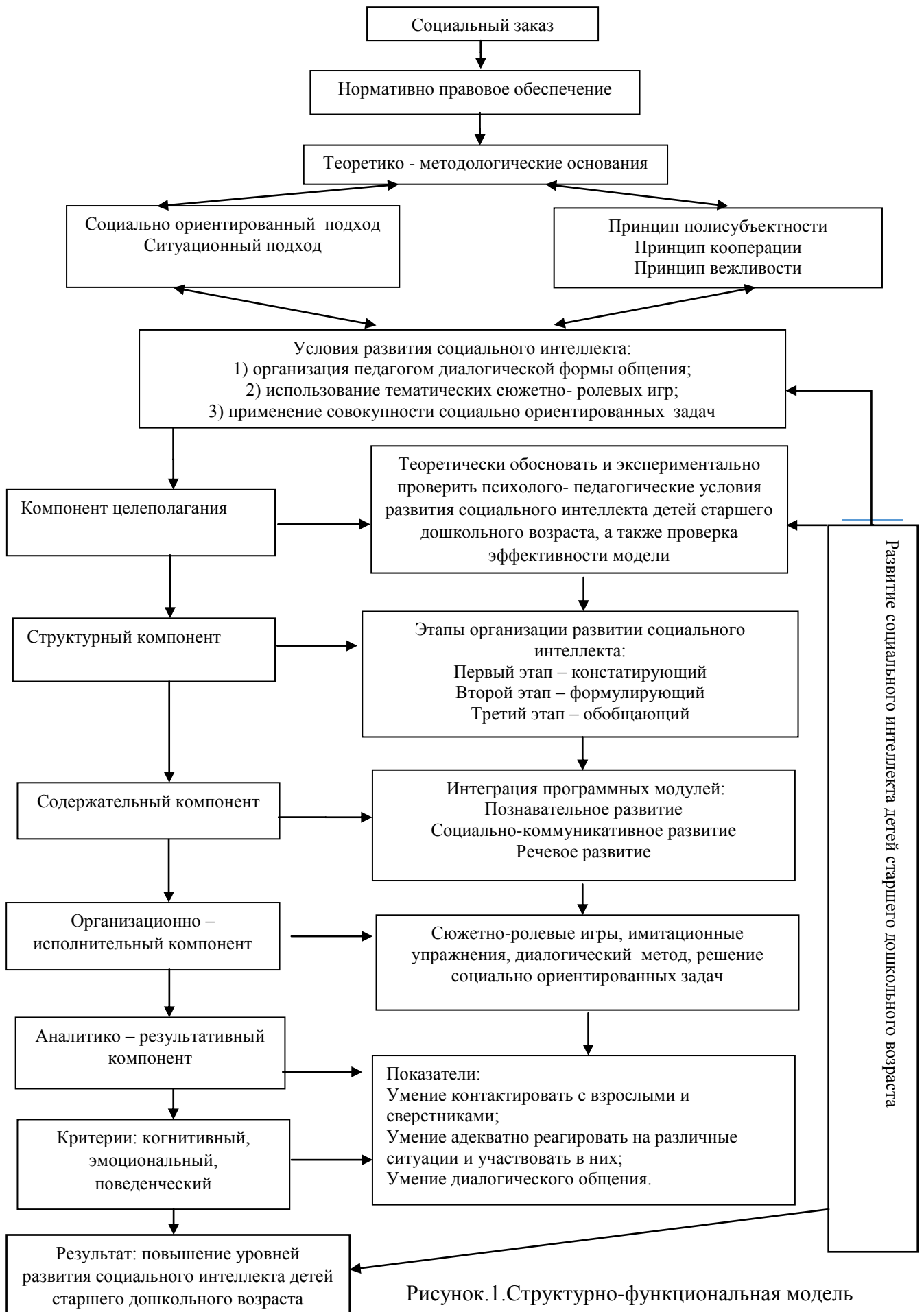


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель

Все компоненты структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют друг друга, составляя при этом целостный процесс развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Компоненты включают в себя определенные содержания, которые более подробно формируют исследуемый процесс.

*Компонент целеполагания* модели, характеризует постановку целей и определение задач развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

*Структурный компонент модели* включает в себя несколько этапов исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: 1 этап – информационно-аналитический; 2 этап – плано-прогностический; 3 этап – организационный – сопроводительный.

*Содержательный компонент модели*, содержит методику развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в интеграции программных модулей, здесь положена система, которая обеспечивает последовательность развития интеллекта, освоения знаний, умений, норм и применение их в практической деятельности.

*Организационно-исполнительный компонент* содержит сюжетно-ролевые игры, имитационные упражнения, диалогический метод, социально ориентированные задачи, которые наиболее эффективны для развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

*Аналитико – результативный компонент* отражает результат развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, необходимые при решении проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:

1) Использование принципа полисубъектности является актуальным, этот принцип охватывает весь спектр социализации в которую вовлечен ребенок, начиная с дошкольного возраста.

2) Более грамотная речь и качественная речь сосредоточена на принципе кооперации, здесь важно произвести умение правильно общаться, конкретизировать свои мысли.

3) Мы использовали принцип вежливости, благодаря которому происходит освоение норм и ценностей, а также адекватного взаимодействия ребенка со взрослыми, сверстниками.

4) В работе мы применили социально ориентированный подход, который обобщает, оценивает разные ситуации в разных видах деятельности через общение.

5) Ситуационный подход в данной работе учитывает определенные ситуации, которые могут возникнуть на любом факторе случая, а педагог (воспитатель) должен уметь правильно предвидеть как положительные, так и отрицательные последствия исхода той или иной ситуации.

6) Структурно-функциональная модель развития социального интеллекта раскрывает данную работу, отражает сущность и структуру, а именно показывает, что психолого-педагогические условия взаимодействует с принципами, подходами, что в итоге дает общий достижимый результат – высокий уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

### **1.3. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

Детство – период социального развития и освоения социокультурных достижений общества, который происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми, взрослым сообществом в целом.

*Первым условием эффективности реализации модели является опора на диалогическую форму общения педагога с детьми старшего дошкольного возраста.*



Основным методом работы с детьми на занятиях явился метод общения, который протекает как активное межличностное взаимодействие детей друг с другом и с взрослым. Метод общения лежит в основе проблемно- диалогической технологии. Слово «диалогической» означает, что постановку психолого-педагогической проблемы и поиск ее решения осуществляется самими детьми в ходе специально-организованного диалога. Подводящий диалог к открытию нового знания в начале занятия заставляет детей подумать, как всем вместе выйти из затруднительной ситуации, если что-то очень хочется узнать или сделать, но они этого не знают и не умеют. Следующий затем побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог позволяет нам варьировать формы обучения (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной). Очень важно верно организовать работу детей во время выполнения коммуникативных заданий. Нужно стремиться к тому, чтобы каждый ребенок был активен, участвовал в диалоге, разыгрывал речевые ситуации. Умения работать в группе (согласовывать свои действия со всеми участниками в достижении общей учебной цели, умения договариваться, приходить к общему мнению и др.) необходимо развивать [2,6,11,37,38].

Программа детского сада предусматривает обучение диалогической речи. Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог — сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в

которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и; если нужно; вносить соответствующие изменения и правки.[2,6,11,3,30,32].

Развитие диалогической формы общения играет ведущую роль в процессе развития социального интеллекта ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. А также обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Детей шести-семи лет следует учить более точно отвечать на поставленные вопросы; они должны научиться объединять в распространенном ответе краткие ответы своих товарищей.

Обучение детей умению вести диалог, участвовать в беседе всегда сочетается с воспитанием навыков культурного поведения: внимательно слушать того, кто говорит, не отвлекаться, не перебивать собеседника.

Однако воспитателям следует помнить, что для ребенка дошкольного возраста первостепенное значение имеет овладение диалогической речью — необходимым условием полноценного социального развития ребенка. Развитый диалог позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети достигают больших успехов в развитии диалогической речи в условиях социального благополучия, которое подразумевает, что окружающие их взрослые (в первую очередь семья) относятся к ним с чувством любви и уважения, а также когда взрослые считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда

взрослые не только говорят сами, но и умеют слушать своего ребенка, занимая позицию тактичного собеседника [3,30,32].

У части воспитанников старших и подготовительных групп в самостоятельных высказываниях заметно возрастает по сравнению с пятым годом жизни число глаголов. При определенных условиях, например, если дети любят совместно со взрослыми или сверстниками рассматривать иллюстрации, картинки, это может совершенствовать пользование речью. И дело не только в том, что вокруг глагола, как активной части речи, легко группируются другие части речи, что естественно усложняет грамматический строй. С помощью глаголов дети нередко характеризуют поступки, выражают свое отношение к людям. Дети 5—7 лет, которые в самостоятельных высказываниях употребляют достаточное количество глаголов, легче домысливают сюжет, т.е. выделяют скрытые связи, высказывают оценочные суждения.

*Вторым условием эффективности реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста является использование тематических сюжетно-ролевых игр.*

Развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста будут способствовать благоприятные детско-родительские отношения в семье ребенка; разнообразная игровая среда и применение различных видов игр в ДОО, проведение специальных занятий, направленных на развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольное детство – благоприятный период для формирования социального интеллекта и социальной активности: у детей вырабатывается стойкая потребность в установлении социальных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. В числе важных предпосылок развития социальных способностей выступает и дошкольная группа, которая представляет собой первичную социально-психологическую общность, первое «детское общество» (А.П. Усова), в котором складываются и

развиваются общение и разнообразные виды деятельности. Дошкольная группа становится значимым компонентом личностной микросреды ребенка. Базируясь на исследованиях последних лет, можно предположить, что компоненты социального интеллекта будут наиболее продуктивно развиваться у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевых игр.

Игра является одним из универсальных видов деятельности детей дошкольного возраста. В них происходит развитие психолого-педагогических процессов ребенка, совершенствуются умения и навыки взаимодействия с товарищами в групповой деятельности. Л.С. Выготский отмечал: «Особенностью игровой деятельности детей является способность действовать в познавательной, т.е. в мысленной, а не всегда видимой ситуации». В сюжетно – ролевых играх осуществляется постепенный переход действий в умственный план, у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении принуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию [23,39,40,41].

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение. Влияние сюжетно-ролевых игр на развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что через них знакомятся с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со

сверстниками. Развивающиеся чувства эмпатии, дружеской привязанности обогащаются у ребенка именно в игре, являются основой для возникновения более сложных социальных чувств. Именно в игровом сообществе у ребенка возникают основные психолого-педагогические новообразования – ориентация на окружающих, умение оценивать свои поступки и действия с точки зрения культуры общества, развиваются механизмы культуры поведения – контроль и самоконтроль, оценка и самооценка. Игра как сообщество позволяет формировать у дошкольников социальную идентичность – соотнесение себя с группой сверстников, представление о себе. А это одна из составляющих образа «Я», которая помогает человеку в дальнейшем ориентироваться в окружающем пространстве, адекватно реагировать на социальные нормы, принятые в обществе.

*Третьим условием эффективности реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста является применение социально ориентированных задач.*

Социально ориентированные задачи развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в детском саду организуется в трех основных формах: в форме поручений, дежурств, коллективной деятельности.

*Поручения* — это задачи, которые воспитатель дает одному или нескольким детям, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, наличие опыта. Поручения могут быть кратковременными или длительными, индивидуальными или общими, простыми или более сложными.

Выполнение поручений способствует формированию у детей интереса к ответственности за порученное дело. Ребенок должен сосредоточить внимание, проявить волевое усилие, чтобы довести дело до конца и сообщить воспитателю о выполнении поручения.

Содержание поручений определяется в соответствии с видами , рекомендованными "Программой воспитания в детском саду"; во многом зависит от возраста детей, от условий, в которых находится группа .

Поручения индивидуальны, конкретны и просты, содержат в себе одно-два действия. Такие элементарные задания включают детей в деятельность, направленную на пользу коллектива.

Поручение дает воспитателю возможность индивидуализировать приемы руководства детьми: одному помочь, другого научить, третьему оказать поддержку, одобрить. По мере накопления дошкольниками опыта участия в выполнении поручений воспитатель усложняет их содержание.

Число поручений значительно возрастает, так как постепенно обогащается опыт участия детей в труде, их умения становятся более прочными. Педагог имеет теперь возможность давать поручения сразу нескольким дошкольникам, хотя каждому из них определяется конкретное дело. Таким образом, в труде все чаще начинают принимать участие одновременно несколько детей, что дает возможность чаще и более систематично включать их в полезную работу.

Поручения становятся средством формирования у детей привычки к трудовому усилию, готовят их к дежурствам.

В старшей группе индивидуальные поручения организуются в тех видах труда, в которых у детей недостаточно развиты умения, или тогда, когда их обучают новым умениям. Индивидуальные поручения даются также детям, нуждающимся в дополнительном обучении или особо тщательном контроле, т.е. при необходимости индивидуализировать методы воздействия.

Большинство поручений, становятся групповыми, объединяющими от 2 до 5—6 участников, т. е. принимают коллективный характер. Воспитатель поручает детям вместе убрать полки с игрушками, подклеить коробки для дидактических игр, вымыть строительный материал и др. Дети выполняют общее для всех задание, что ставит их перед

необходимостью самостоятельно распределить работу между участниками, совместно ее выполнить, убрать после работы. Это способствует формированию началу коллективизма, учит проявлять внимание друг к другу, оказывать помощь при затруднениях.

Учитывая, что навыки самоорганизации детей старшего дошкольного возраста развиты еще недостаточно, воспитателю следует уделять большое внимание разъяснению способов расстановки оборудования, размещения инвентаря, распределения работы между ее участниками. В подготовительной к школе группе при выполнении общих поручений дети должны проявлять необходимые навыки самоорганизации, и поэтому воспитатель более требователен к ним, переходит от разъяснения к контролю, напоминанию.

*Дежурства* - форма организации труда детей, предполагающая обязательное выполнение ребенком работы, направленной на обслуживание коллектива. Дети поочередно включаются в разные виды дежурств, что обеспечивает систематичность их участия в труде. Дежурства имеют большое воспитательное значение. Они ставят ребенка в условия обязательного выполнения определенных дел, нужны для коллектива. Это позволяет воспитывать у детей ответственность перед коллективом, заботливость, а также понимание необходимости своей работы для всех.[2,6,11,31]

Дежурства вводятся постепенно. В процессе выполнения поручений дети приобретают навыки, необходимые при выполнении работы. Воспитатель учит ребенка, контролирует его, приходит на помощь, учитывая его индивидуальные особенности.

Таким образом, необходимо отметить разнообразие видов социально-ориентированных задач в ДОУ: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Удельный вес отдельных видов задач на разных возрастных этапах не одинаков. Каждый из них обладает определенными возможностями для решения

воспитательных задач. Это позволяет поддерживать у детей интерес к трудовой деятельности и осуществляет их всестороннее развитие. Основные формы трудовой деятельности детей дошкольного возраста в детском саду: поручения, дежурства и коллективная деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективной реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста мы применили психолого-педагогические условия, характеризующиеся специфическими особенностями:

- Организация педагогом диалогической формы общения повысит уровень социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста при помощи создания коммуникативных ситуаций, научит правилам вежливого общения в сотрудничестве с взрослыми и сверстниками;

- Использование тематических сюжетно-ролевых игр обеспечит активность личности ребенка, ее целенаправленность и успешность социальной адаптации в окружающем пространстве;

- Применение совокупности социально ориентированных задач позволит развить коммуникативные умения, воспитать самостоятельность и ответственность при выборе форм социально-речевого поведения.

Исследованием установлено, что используя социально ориентированный и ситуационный подходы, мы более углубленно рассмотрели процесс развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.



## Выводы по Главе 1

1. На основании анализа научной литературы (Г. Айзенк, М.И. Бобнев, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Ю.Н. Емельянов, Г. Оллпорт, Ж. Пиаже, Э. Торндайк, М.А. Холодная, Д.Б. Эльконин, А.Л. Южанинова и др.) проблема социального интеллекта является фактором социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к снижению невротизации личности и к росту личностных достижений. Солидаризируясь с мнением вышеперечисленных ученых, под развитием социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста мы понимаем целостную систему по накоплению, систематизации, анализу собственного опыта, опыта других людей, способность взаимодействия, служащей качественной основой развития успешной личности ребенка старшего дошкольного возраста.

2. Теоретико-методологическую основу решения проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста составили принципы и подходы. Использование принципа полисубъектности является актуальным, этот принцип охватывает весь спектр социализации, в которую вовлечен ребенок, начиная с дошкольного возраста. Более грамотная речь и качественная речь сосредоточена на принципе кооперации, здесь важно произвести умение правильно общаться, конкретизировать свои мысли. Мы использовали принцип вежливости, благодаря которому происходит освоение норм и ценностей, а также адекватного взаимодействия ребенка с взрослыми, сверстниками.

3. В работе мы применили социально ориентированный подход, который позволяет обобщить, оценить разные ситуации в разных видах деятельности через общение. Ситуационный подход в данной работе указывает на определенные ситуации, которые могут возникнуть на любом факторе случая, а педагог (воспитатель) должен уметь правильно

предвидеть как положительные, так и отрицательные последствия ее реализации.

4. В разработанной модели развития социального интеллекта реализуются формы, методы, средства и приемы практико-ориентированной работы, состоящей из следующих компонентов: целеполагающий, содержательно-структурный, организационно-исполнительный, аналитико-результативный, отражающие взаимосвязь и взаимозависимость сущностных характеристик модели с теоретико-методической основой решения исследовательской проблемы. Структурно-функциональная модель развития социального интеллекта раскрывает данную работу, отражает сущность и структуру, а именно показывает, что психолого-педагогические условия взаимодействует с принципами, подходами, что в итоге дает общий достижимый результат – высокий уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

5. Специфические особенности психолого-педагогических условий эффективной реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста заключаются в организации педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста при помощи создания коммуникативных ситуаций, научит правилам вежливого общения в сотрудничестве с взрослыми и сверстниками; в использовании тематических сюжетно-ролевых игр, которые обеспечат активность личности ребенка, ее целенаправленность и успешность социальной адаптации в окружающем пространстве; в применении совокупности социально ориентированных задач, которые позволят развивать коммуникативные умения, воспитывать самостоятельность и ответственность при выборе форм социально-речевого поведения.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Цели, задачи и организация эксперимента по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

Понятие эксперимента позволяет ответить на насущные вопросы педагога: кого из педагогов можно считать экспериментатором? Какая деятельность считается экспериментальной и по каким критериям ее можно отличить от другой: авторской, инновационной, опытной, традиционной и т.д.? В каком случае преподавание по оригинальной методике является экспериментом и соответственно деятельность педагога – экспериментальной, а в каком – нет?

В.И. Загвязинский, определяя сущность дидактического эксперимента, за основу берет понятие эксперимента в науке, где экспериментом называется изменение или воспроизведение явления с целью изучения его в наиболее благоприятных условиях. Характерной чертой эксперимента является запланированное вмешательство человека в изучаемое явление, возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений в варьируемых условиях. Метод эксперимента, по словам В.И. Загвязинского, позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные элементы. Изменяя (варьируя) условия, в которых эти элементы функционируют, экспериментатор получает возможность проследить развитие отдельных сторон и связей, более или менее точно фиксировать полученные результаты. «Эксперимент служит проверке гипотезы, уточнению отдельных выводов теории (эмпирически проверяемых следствий), установлению и уточнению фактов» (Загвязинский В.И.).

«Психолого-педагогический эксперимент — комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в исследовании гипотезы. Он позволяет проверить эффективность методов мышления в области воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выявить необходимые условия реализации психолого-педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса» (Ю. К. Бабанский).

Процедура эксперимента состоит в направленном создании или подборе таких условий, которые обеспечивают надежное выделение изучаемого фактора, и в регистрации изменений, связанных с его воздействием.

Экспериментальная работа по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста представляет собой взаимодействия между участниками образовательного процесса (педагогами, детьми), которая опирается на сильные стороны ребенка, его личностный потенциал, свободу и самостоятельность, имеет целью позитивную динамику в развитии каждого ребенка и позволяет сформировать у него способности к развитию социального интеллекта, адаптивности в реальных ситуациях жизнедеятельности.

В зависимости от цели, эксперимент, различают:

1) констатирующий, при котором изучаются вопросы психолого-педагогической теории и практики, реально существующие в жизни. Этот эксперимент проводится в начале исследования с целью выявления как положительных, так и отрицательных сторон изучаемой проблемы;

2) уточняющий (проверочный), когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы;

3) созидательно-преобразующий, в процессе которого конструируются новые педагогические технологии (например, вводятся новое содержание, формы, методы обучения и воспитания, внедряются инновационные программы, учебные планы и т.д.). Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, то полученные данные подвергаются дальнейшему научно-теоретическому анализу и делаются необходимые выводы;

4) контрольный – это завершающий этап исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; проверка полученных выводов, контрольный эксперимент подтверждает сделанные выводы.

Виды эксперимента применяются комплексно, составляют целостную взаимосвязанную модель исследования.

Одна из трудностей применения эксперимента заключается в том, что исследователь зачастую оказывается включенным в ситуацию общения с обследуемым лицом (испытуемым) и может невольно повлиять на его поведение. Поэтому в педагогике объект исследования очень изменчив и обладает сознанием, поэтому при проведении эксперимента необходимо учитывать множество характеров, особенностей воспитания и способностей детей старшего дошкольного возраста. В психолого-педагогическом эксперименте объект исследования может сознательно помогать или сопротивляться экспериментатору.

Проблема развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста одна из главных образовательных задач. У каждого ребенка индивидуальные способности. Способности обнаруживаются не в знаниях, умениях и навыках, как таковых, а в динамике их приобретения.

Содержание и методы обучения детей старшего дошкольного возраста направлены на развитие внимания, памяти, творческого воображения, на выработку умения сравнивать, выделять характерные свойства предметов, обобщать их по определенному признаку, получать

удовлетворение от найденного решения. Когда ребенок сам действует с объектами, он лучше познает окружающий мир, поэтому приоритет в работе с детьми следует отдавать практическим методам обучения: экспериментам.

Приступая к эксперименту, исследователь тщательно продумывает его цель, задачи, объект и предмет исследования, составляет программу исследования, прогнозирует результаты. И лишь после этого он приступает к планированию (этапов) самого эксперимента: намечает характер тех преобразований, которые необходимо ввести в практику; продумывает свою роль, свое место в проводимом эксперименте; принимает во внимание множество влияющих на эффективность педагогического процесса причин; планирует средства учета тех фактов, которые он намерен получить в эксперименте, и способы обработки этих фактов.

Этапы проведения эксперимента: предшествующий эксперимент, подготовка и проведение эксперимента, подведение итогов.

Предшествующий эксперименту этап включает в себя тщательный теоретический анализ ранее опубликованных по этой теме работ.

Подготовка к проведению эксперимента:

- выбор определенных экспериментальных объектов (количество детей, групп, ДОО);
- определение длительности проведения эксперимента.
- выбор конкретных методик для изучения начального состояния экспериментального объекта, анкетного опроса, интервью, наблюдения для создания экспертной оценки и др.;
- определение признаков, которые влияют на изменения в экспериментальном объекте под влиянием педагогических воздействий.
- изучение начального состояния системы, в которой проводится анализ начального уровня знаний и умений, воспитанности определенных качеств личности или коллектива и др.;

- изучение начального состояния условий, в которых проводится эксперимент;
- инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях эффективного его проведения;
- фиксирование данных о ходе эксперимента;
- указание каких либо затруднений и типичных недостатков влияющих на проведение эксперимента;
- описание конечного состояния системы;
- характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты;
- оценка и данные о затратах времени и средств.

Проанализировав социально-психологическую и психолого-педагогическую литературу, раскрывающую основную тему работы по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста приступим к первому этапу экспериментальной работы.

Опытно-поисковая работа по проблеме исследования включала в себя разработку и апробацию модели и условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

В связи с этим были определены следующие направления деятельности:

- разработка диагностического сопровождения для изучения социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; диагностика исходного уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; определение методических аспектов организации с целью развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и апробация их в образовательной практике;
- итоговая диагностика уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;
- обобщение результатов опытно-поисковой работы.

На подготовительном этапе опытно-поисковой работы диагностические исследования были посвящены подбору диагностического сопровождения, изучению как исходного уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, так и их коммуникативных умений, которые составляют основу диалога.

В соответствии с теоретическими положениями, изложенными в первой главе настоящего исследования, социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста рассматривается, как развивающаяся способность ребенка на основе осваиваемых социальных знаний, восприятия, сопереживания взаимодействовать в окружающем жизненном пространстве, решать общественные и личностно-значимые задачи.

Ученые (М.И. Бобнева, А.И. Савенков, О.Б. Чеснокова и др.) полагают, что в социальном интеллекте нужно исследовать три компоненты: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые в широком смысле включают в себя следующее содержательное раскрытие:

- когнитивная компонента: социальные знания (о людях, специальных правилах, понимание окружающих); социальная память (на имена, на лица); социальная интуиция (оценка чувств, понимание мотивов поступков окружающих, определение настроения и прочее); социальное прогнозирование (определение планов своих действий, отслеживание собственного развития и его рефлексия, оценка неиспользованных альтернативных возможностей);
- эмоциональная компонента: социальная выразительность (эмоциональная чувствительность и выразительность, эмоциональный контроль); способность к саморегуляции (способность регулировать свои эмоции и настроение); сопереживание (умение входить в положение окружающих, ставить себя на чье-то место);
- поведенческая компонента: социальное восприятие (понимание юмора, способность слушать собеседника); социальное взаимодействие (умение и готовность совместно работать, способность к



коллективному взаимодействию и коллективному творчеству (высшему типу данного взаимодействия)); социальная адаптация (способность объяснять и убеждать окружающих, умение уживаться с окружающими, открытость в отношениях с другими людьми).

Однако предложенные характеристики оказываются недифференцированными, дающими самую общую картину развития социального интеллекта у индивида. Поэтому мы обратились к параметрам развития интеллекта, разработанным А. И. Савенковым [17] применительно к детям старшего дошкольного возраста. Он также выделяет когнитивные, эмоциональные, поведенческие критерии, но редуцирует их по сравнению с общими характеристиками (табл. 1).

Таблица 1

Критерии социального интеллекта (по А. И. Савенкову)

Критерии социального интеллекта		
Когнитивные	Эмоциональные	Поведенческие
<i>социальные знания</i> о людях, знание специальных правил, понимание других людей	<i>социальная выразительность</i> эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль	<i>социальное восприятие</i> умение слушать собеседника
<i>социальная интуиция</i> оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста	<i>сопереживание</i> способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм)	<i>социальное взаимодействие</i> способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию, коллективному творчеству

Окончание таблицы 1

Критерии социального интеллекта (по А. И. Савенкову)		
Когнитивные	Эмоциональные	Поведенческие
<i>социальное прогнозирование</i> формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей	<i>способность к саморегуляции</i> умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение	<i>социальная адаптация</i> умение объяснять и убеждать других, способность взаимодействовать с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими

С учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста эти критерии были конкретизированы, что позволило выявить уровни развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий. Содержательные критерии каждого из указанных уровней применительно к социальному интеллекту детей старшего дошкольного возраста представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Уровни и критерии развития социального интеллекта  
детей старшего дошкольного возраста**

Уровни	Критерии социального интеллекта		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
Высокий	Знаком и соблюдает правила поведения в обществе; способен давать адекватную оценку поведению (своему и окружающих) в рамках социального контекста; готов к предвидению своих действий	Стремится проявлять эмоциональный контроль; старается преодолеть коммуникативный и моральный эгоцентризм; эмоциональный отклик соответствует социальному контексту	Умеет слушать собеседника, готов к коллективному взаимодействию; умеет объяснять и убеждать других; легко налаживает контакт с взрослыми и сверстниками

## Окончание таблицы 2

Уровни	Критерии социального интеллекта		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
Средний	Знаком и чаще всего соблюдает правила поведения в обществе; дает общую оценку поведению (своему и окружающих) в рамках социального контекста; не всегда осознает последствия своих действий	Практически не стремится проявлять эмоциональный контроль, не старается преодолеть коммуникативный и моральный эгоцентризм; эмоциональный отклик не всегда соответствует социальному контексту	Не всегда слушает собеседника, принимает роли, диктуемые ситуацией, объясняет свои действия, но не всегда может убедить других; контакт со взрослыми и сверстниками вступает с осторожностью
Низкий	Имеет общее представление о правилах поведения, но не проецирует эти правила на себя; уклоняется от оценки поведения своего и окружающих, задумывается о возможных последствиях только по предложению взрослого	Не стремится проявлять эмоциональный контроль, в большинстве случаев превалирует коммуникативный и моральный эгоцентризм; эмоциональный отклик не всегда соответствует социальному контексту	Прислушивается преимущественно к взрослому: пассивно принимает и исполняет роли в ситуации коллективного взаимодействия; в итоге затрудняется в выстраивании взаимоотношений с окружающими

Проведение практической части исследования было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 7 г. Челябинска». В формирующем этапе опытно-поисковой работы принимали участие 30 воспитанников.

Диагностика исходного уровня социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста была проведена на основе комплекса методик, составляющих диагностическое развитие интеллекта детей старшего дошкольного возраста в образовательной практике: адаптированная Е. С. Михайловой (Алешинной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливену, адаптированная А. М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла.

Рассмотрим данные, полученные в результате реализации диагностического сопровождения на подготовительном этапе опытно-поисковой работы.

*Адаптированная Е. С. Михайловой (Алешиной) методика «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливану* включает четыре субтеста. Стимульный материал субтестов представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей и содержит от 12 до 15 заданий.

Субтест 1: «Истории с завершением» выявляет способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

Субтест 2: «Группы экспрессии» определяет у испытуемого способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

Субтест 3: «Вербальная экспрессия» выявляет способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Субтест 4: «Истории с дополнением» показывает, насколько испытуемый способен понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях.

В результате были получены следующие результаты.

По субтесту 1 «Истории с завершением», согласно данным, чуть менее чем у четверти детей (20 % воспитанников), обнаружен низкий уровень способности предвидеть последствия поведения в той или иной ситуации. Такие дети плохо адаптируются в социуме, часто попадают в конфликтные ситуации. Для 65 % детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы характерен средний уровень развития способности к познанию поведения. Эти дети имеют слабое представление о связи между поведением и его последствиями. Такие дети совершают ошибки, но и попадают в конфликтные ситуации в связи с тем, что имеют

неверные представления своих действий и действий других людей. У испытуемых 15 % экспериментальной группы обнаружен высокий уровень развития: такие дети способны предвидеть последствия собственного поведения и действий других людей. Они способны более грамотно и быстро реагировать на дальнейшие поступки людей в реальных ситуациях общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации.

По субтесту 2 «Группы экспрессии» были получены следующие результаты. 14 % воспитанников показывают низкий уровень по данному субтесту. Такие дети мало обращают внимание на невербальные проявления собеседников, невербальные средства общения не являются для них значимыми. Большинство детей (61 %) имеет средние способности к осознанию невербального поведения. Они способны овладеть языком телодвижений, взглядов и жестов. В общении они в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. И они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не всегда учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции. Для 25 % воспитанников характерно наличие способности к познанию невербального поведения на высоком уровне. Эти дети умеют правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. Наиболее часто они придают большое значение невербальному общению, обращают внимание на невербальные реакции участников коммуникации.

По субтесту 3 «Вербальная экспрессия» были получены следующие результаты. Низкий уровень развития вербальной экспрессии выявлен у 8 % воспитанников. Такие дети плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. У 57 % детей выявлены средние способности к пониманию

речевого поведения. Они умеют распознавать различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Эти дети часто «говорят невпопад» и ошибаются в интерпретации слов собеседника. Высокий уровень развития «вербальной экспрессии» выявлен у 35 % детей. Эти дети обладают хорошей чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Эти дети способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях, и имеют большой репертуар ролевого поведения (то есть они проявляют ролевую пластичность).

По субтесту 4 «Истории с дополнением» анализ полученных в исследовании данных таков. Количество детей с низким уровнем способности понимания поведения людей – 42 %. Это говорит о том, что у большинства детей, недостаточно развита способность понимать ситуацию межличностного взаимодействия, вследствие этого наблюдается плохая адаптация к различным системам взаимодействия. 50 % детей имеют средний уровень анализа поведения людей. Они иногда испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, не очень хорошо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим). 8 % имеют способность к анализу поведения на высоком уровне. Такие дети способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике; могут анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, имеют представление о логике их развития, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Также они способны адекватно отражать намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать

последствия их поведения. Кроме этого, у этих детей развито умение ориентироваться в невербальных реакциях человека, а также нормах и правилах, регулирующих поведение в обществе.

Таким образом, были получены следующие совокупные данные по выявлению уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (рис. 2).

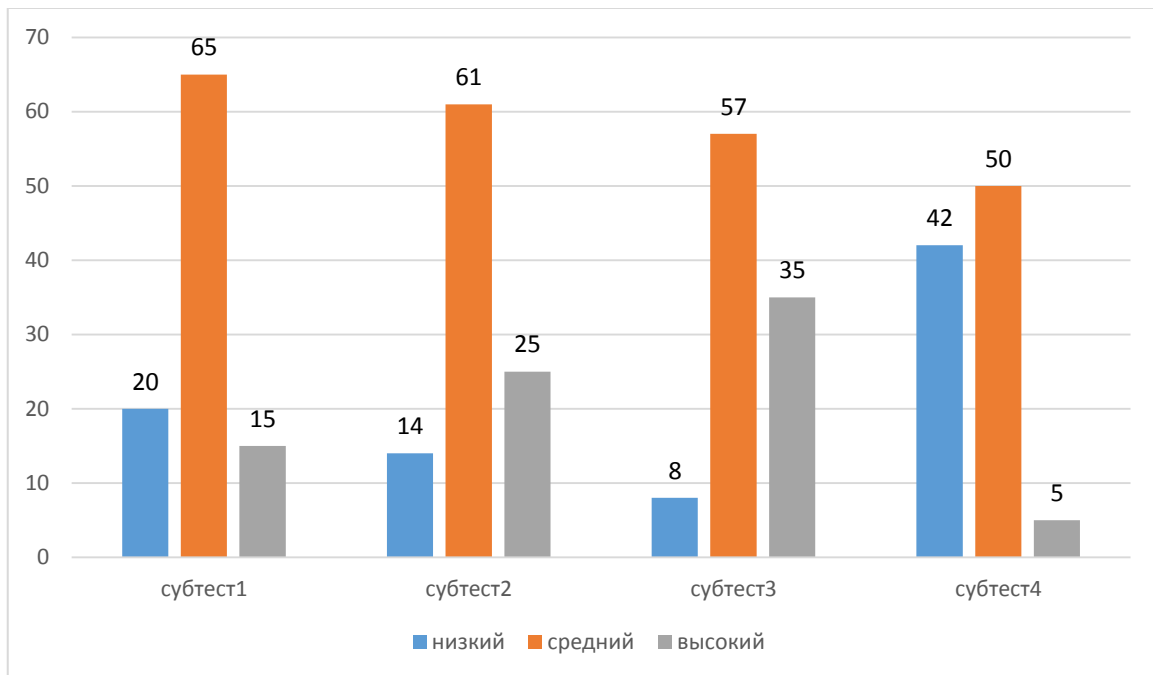


Рис. 2. Уровни социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Полученные эмпирические данные (рис. 2) показывают, что в среднем более половины детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень развития социального интеллекта по отдельным субтестам. Наиболее высокие результаты, согласно общей композитной оценки, получены по субтесту 3 «Вербальная экспрессия». Самые низкие показатели были выявлены по субтесту 4 «Истории с дополнением», где измеряется фактор познания систем поведения, т. е. способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях; и по субтесту 1 «Истории с завершением».

Подводя итог, можно отметить следующее. Полученные данные показывают все уровни развития социального интеллекта детей старшего

дошкольного возраста. Данные показали: у половины респондентов преобладает средний уровень развития социального интеллекта, около трети детей старшего дошкольного возраста имеет низкий уровень и менее четверти детей старшего дошкольного возраста обладают высоким уровнем развития социального интеллекта.

Также на подготовительном этапе опытно-поисковой работы была проведена *методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла (детский вариант), адаптированная Э. М. Александровской.*

В соответствии с задачами нашего исследования были задействованы следующие шкалы опросника:

- «общительность» – высокая оценка характеризует ребенка как эмоционально-теплого, общительного, социально приспособленного;
- «уверенность в себе» – высокие значения отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований;
- «ответственность» – шкала, отражающая, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми;
- «самоконтроль» – высокие значения свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь.

Каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума, при этом минимальное значение равно 1 баллу, среднее – 5,5 баллам и максимальное – 10 баллам. В результате проведения адаптированной методики по Р. Кеттеллу были получены следующие результаты (рис. 3).



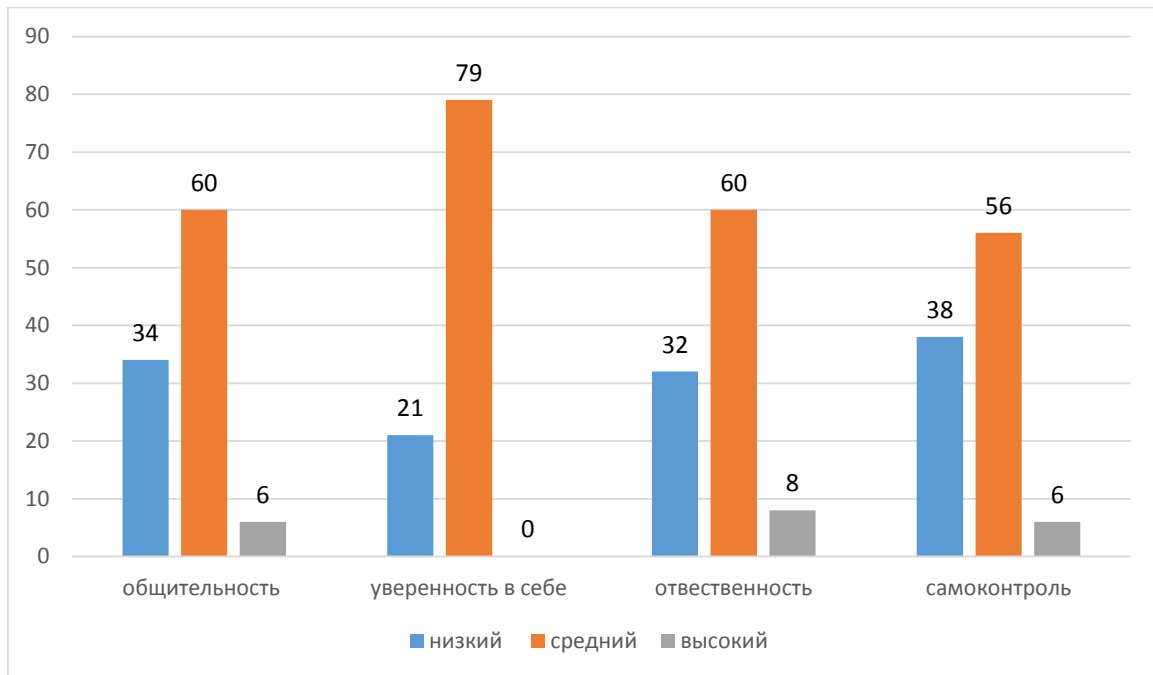


Рис. 3. Данные многофакторного исследования личности (по Р. Кеттелу)

По фактору «общительность» 34 % детей показали низкий уровень развития, что говорит о трудности в установлении непосредственных межличностных контактов, осторожности при выражении чувств, своей точки зрения. Более половины детей старшего дошкольного возраста – 60 % находятся на среднем уровне развития общительности. Такие дети чаще других готовы к сотрудничеству, доброжелательны, эмоционально восприимчивы, но при этом сдержанны и ведут себя неуверенно. 6 % детей показали высокие результаты по данному фактору. Высокие оценки свидетельствуют о высокой эмоциональности ребенка, его экспрессивности и общительности, а также о социальной адаптированности в целом.

Исследование по фактору «уверенность в себе», характеризующему динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности, выявило следующее: 21 % детей имеют низкий уровень. Такие дети очень чувствительны, эмоционально неустойчивые, легко расстраиваются в результате неудачи, быстро утомляются. Средний уровень был выявлен у 79 % детей. Чаще всего это

эмоционально устойчивые личности, активные в действиях, устойчивые в своих интересах, любознательные. Таким образом, полученные нами данные дают вывод, что большинство детей старшего дошкольного возраста более активны в социальном развитии.

По фактору «*ответственность*» низкий уровень показали 32 % испытуемых. У таких детей отсутствует цель к развитию; они неорганизованные в поведении; не активно участвуют в подготовке групповых задач, а также выполнению социальнокультурных требований; избегают правил и чувствуют себя мало обязательными. 60 % детей находятся на среднем уровне развития ответственности. Такие дети чаще выражают сознательность, настойчивость в действиях и достижении цели, дисциплинированы и обязательны. 8 % детей показали наилучшие высокие результаты по данному фактору. Это говорит о высокой организованности ребенка, его требовательности к себе, тщательном соблюдении норм и правил поведения, настойчивости в достижении цели, высокой ответственности. Таким образом, дети экспериментальной группы в целом учитывают нормы и правила поведения, предъявляемые взрослыми, однако иногда склонны к их нарушению, могут проявлять недобросовестность, а также недостаточный уровень целеустремленности и личностной ответственности.

Наиболее низкие уровни в группах испытуемых были получены по фактору «*самоконтроль*» – 38 % детей. Дети с низким уровнем самоконтроля не обращают внимания на социальные требования и не выполняют их самостоятельно, невнимательны по отношению к другим людям, внутренне не дисциплинированы, у них присутствует внутренняя конфликтность по отношению к себе. Однако 56 % детей можно отнести к достаточно хорошему уровню сформированной организованности, обладанием умением контролировать собственные эмоции и поведение. Таким образом, для испытуемых характерен средний уровень сформированности самоконтроля – способности к сопереживанию,

самоорганизованности, контролю своих действий, способности к адекватным эмоциональным проявлениям в общении. На высоком уровне «самоконтроля» по результатам исследования находятся 6 % детей. Такие дети чаще всего умеют контролировать свое поведение и эмоции, а также обладают хорошей организованностью и социальной приспособленностью.

Можно сделать вывод о необходимости работы по формированию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста через диалоговые формы, сюжетно-ролевые игры, социально ориентированные задачи на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Еще одним из методов исследования стало наблюдение учителя за учащимися, основанное на *опроснике-тесте М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей»*, целью которой является выявление исходного уровня коммуникативных умений дошкольников.

Карта наблюдения включала три блока: информационные умения, умения взаимодействовать и эмоционально-эмпатийные умения. Эти умения соотносимы как с основными функциями общения, так и с функциями сюжетно-ролевых игр, социально ориентированных задач.

Каждый из блоков умений оценивался в шкале от 0 до 3-х баллов: информационные умения (умение вступать в диалог по поводу получаемой информации, задавать вопросы «на понимание», находить ключевые аспекты в информации, обобщить получаемую информацию); умения взаимодействовать (насколько легко ребенок вступает в контакт, принимает роли, диктуемые ситуацией, стремится доминировать в ситуации общения, готов взять на себя ответственность за совместные решения и находки); эмоционально-эмпатийные умения (готовность ученика проявить сочувствие, понимать свои эмоции и окружающих людей, контролировать эмоции и т. д.).

Оценка проводилась по трем уровням сформированности коммуникативных умений.

*Высокий:* легко вступает в диалог, ясно и четко излагает свои мысли, корректно отвечает на поставленные вопросы, задает вопросы и выделяет ключевые аспекты в информации, стремится обобщить полученную информацию, тяготеет к групповым формам взаимодействия.

*Средний:* в общении преобладает эмоциональное отношение; испытывает некоторые затруднения при изложении собственных мыслей, не всегда способен отстаивать свою позицию; стремится к групповым формам взаимодействия, принимает диктуемые роли.

*Низкий:* вступает в диалог, в общение с помощью взрослого; не может аргументировано отстаивать собственную позицию и гибко менять ее, так как не понимает необходимости этого шага, не дает полных ответов на вопросы; принимает диктуемые роли, предпочитает не доминировать в ситуации общения.

По результатам наблюдений в экспериментальной группе были выявлены уровни сформированности коммуникативных умений.

Обобщение полученных данных представлено на рис. 4.

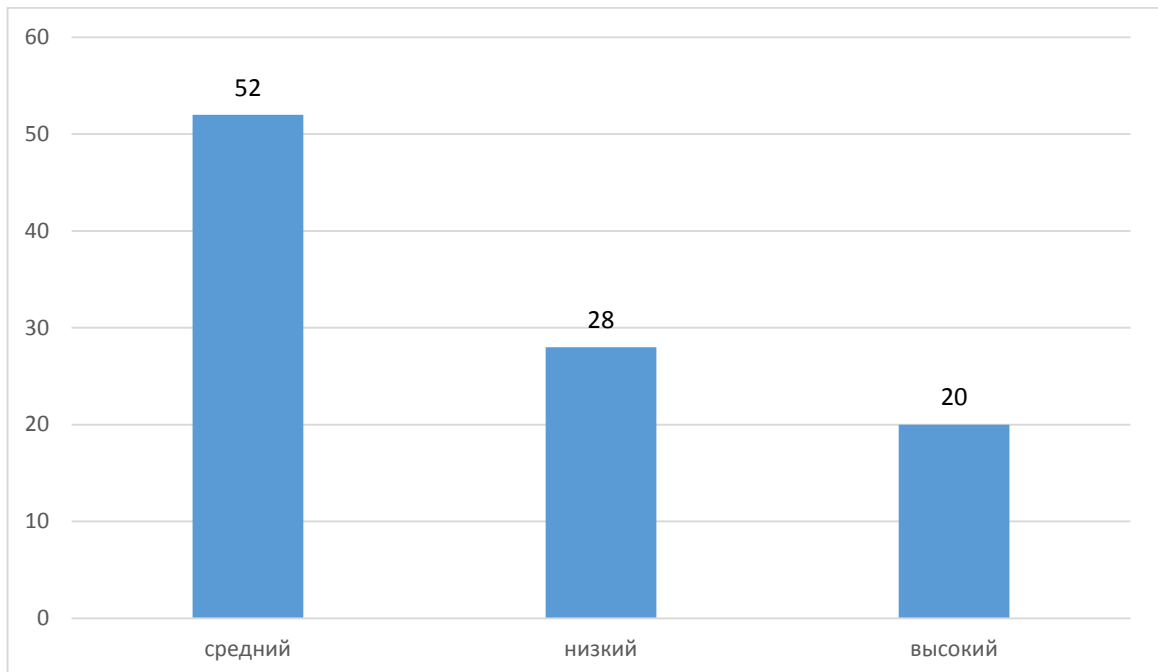


Рис. 4. Уровни сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

В диалоге у этих детей преобладает эмоциональное отношение, а не содержательное осмысление. Они стремятся к групповым формам взаимодействия, принимают диктуемые роли и при актуализирующих вопросах взрослого последовательно излагают обсуждаемую ситуацию. 28 % детей обладают низким уровнем сформированности диалогических умений. Такие дети избегают самостоятельности и ответственности, не вступают в диалог по поводу получаемой информации, не дают полных ответов на поставленные вопросы, не стремятся выделить главное и обобщить информацию. Менее четверти от общего количества детей (20 %) обладает высоким уровнем сформированности таких умений. Эти дети достаточно уверенно вступают в диалог, задают информативные вопросы и выделяют ключевые аспекты в информации, стремятся обобщить полученную информацию и, как правило, тяготеют к групповым формам взаимодействия.

Подводя итоги параграфа, мы видим, что основная масса детей старшего дошкольного возраста находится на среднем и низком уровне развития социального интеллекта, соответственно наша цель – создать такие психолого-педагогические условия для эффективности разработанной нами модели, чтобы поднять низкий уровень развития социального интеллекта до среднего, а средний – к более высокому уровню.

## **2.2. Реализация модели и условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

На формирующем этапе опытно-поисковой работы мы внедрили модель развития социального интеллекта и психолого-педагогические условия ее функционирования:

- Организацию педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;

- Использование тематических сюжетно-ролевых игр, при которых обеспечивается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность;

- Применение совокупности социально ориентированных задач, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

Создание условий направлено на усиление эффективности модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

**Рассмотрим применение первого условия эффективности реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:** организацию педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Возможности диалогового общения, как одного из эффективных методов обучения. Мы считаем, что диалог в современных условиях – это не просто форма общения, это средство взаимосвязи педагога и воспитанника.

Диалоговое общение, выступает, как средство развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и представляет собой: речевое взаимодействие субъектов в условиях окружающего пространства с взрослыми и сверстниками, а также способствующее формированию детей старшего дошкольного возраста социальных знаний, сопереживания, готовности к совместной деятельности.

Диалог выступает не только общеизвестной формой общения и методом обучения, но и значимым компонентом личностного развития детей старшего дошкольного возраста, поскольку соответствует установкам, обозначенным в ФГОС ДО.

Диалог должен выполнять как конкретно-познавательную, так и коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную функции. Использование и применение этих функций делает диалог эффективным для развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Все эти задачи обучения просматриваются в существующем ФГОС ДО, что создает возможности для оптимальной реализации диалога в дошкольной образовательной деятельности.

Это соотносится с требованиями к развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, обозначенными в ФГОС ДО. Следовательно, нужно искать пути развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, как основы подготовки их к успешной и оптимальной социализации в будущем.

Мы внедрили систему психолого-педагогических занятий, а именно система диалоговой речи направленных на развитие социального интеллекта ребенка и умения применять полученные навыки в разных видах деятельности.

Обитатели городского парка

(Диалоговое общение)

Программное содержание. Принимать участие в групповом разговоре, слушать партнера, реагировать на его высказывания, самостоятельно рассуждать.

Материал. Пейзаж на тему «Осенний парк». Кормушка для птиц из пакета из-под молока.

План. Воспитатель выставляет на панно картину. Дети обращают на нее внимание, подходят ближе, обмениваются впечатлениями. Воспитатель выжидает, когда дети рассмотрят внимательно картину, приглашает сесть. Обращается к группе:

— Сейчас стоит поздняя осень. Какое настроение вызывает у вас осенний пейзаж? (Задумчивое, грустное.) Какие приметы поздней осени?

(День короткий, дожди, холодно, с деревьев облетела листва, птицы улетели в теплые края.)

— О ком загадка: «Летом гуляет, а зимой спит»? (Медведь.)

— Кто еще засыпает под зиму? (Ежик, лягушки, насекомые, черепахи.)

— Где спит зимой медведь? (В берлоге.) Ежик? (В гнезде.) Насекомые? (Под корой, в старых пнях.)

— Почему некоторые живые существа к зиме прячутся и впадают в спячку? (Они боятся холода, им нет пропитания.)

— А кто же остается зимовать в городском парке? (Вороны, галки, голуби, воробьи, синички, белочки.) Чем они питаются? (Шишками, ягодами рябины, летними припасами, отыскивают корм около мусорных ящиков.)

— Что можно сделать, чтобы у обитателей парка всегда был корм? (Кормушки.) Чем можно прикармливать птиц? (Хлебом, семечками, пшеном.)

— Кто из вас видел или сам делал кормушки для птиц? Из чего делаются кормушки? (Из фанеры, из пакетов из-под молока.) Почему лучше сделать кормушку, а не сыпать корм просто на землю? (Чтобы корм не заносило снегом, чтобы птицы и белочки знали место, где всегда есть корм.) А еще, ребята, кормушки нужны, чтобы корм доставался всем зверюшкам и птицам, а не только голубям и воронам. Когда корм сыплют просто на землю, они прилетают самыми первыми и всех отталкивают. А к кормушке с крышей им подобраться сложно. Вот посмотрите, какую кормушку я смастерила. Давайте повесим ее на участке и будем подкармливать птиц.

«Собака – друг человека» (диалоговое общение)

Программное содержание. Учить детей принимать участие в групповом разговоре: внимательно слушать, отвечать на вопросы,



поддерживать разговор, инициативно высказываться на темы из личного опыта, самостоятельно рассуждать.

Материал. Панно. Картины (открытки) с изображением собак разных пород (охотничьи, сторожевые, пожарные, собака-поводырь и т. п.).

План. Воспитатель выставляет панно с открытками. Дети обращают на него внимание, заинтересованно рассматривают, переговариваются, садятся на заранее подготовленные места (вокруг большого стола).

Воспитатель:

— Посмотрите на этих животных, какие они разные: большие и... (маленькие), гладкошерстные и... (пушистые, лохматые), черные и... (белые, рыжие, серые). И все это... (собаки). Собаку называют другом человека. Почему? (Высказывания детей.)

— У кого дома есть собака? Что она умеет делать? (Высказывания детей.) Что еще умеют делать собаки? Как они помогают человеку? (Высказывания детей.)

— Собаку, которая сторожит дом, называют... (сторожевой). Охотнику помогает собака... (охотничья). Пасет овец собака... (пастух). Спасает человека, заблудившегося в горах, собака... (спасатель). Собака, которая ведет слепого человека, это... (поводырь); которая ищет по следу... (ищейка). Охраняет границу собака... (пограничник), спасает раненых собака... (санитар), вытаскивает угоревших во время пожара людей... (пожарная собака).

Воспитатель интонацией побуждает детей включиться в разговор, закончить фразу. Если есть соответствующая картинка, показывает ее детям.

— Знаете, ребята, первым животным, которого послали в космос, была тоже собака. А на севере собак впрягают в упряжку, и они перевозят на санях человека и грузы. Каких собак вы встречали или видели в кино, по телевизору? (Высказывания детей.)

— Собака помогает человеку, а человек ухаживает за собакой. Как он о ней заботится? (Кормит, купает, вычесывает, выгуливает, лечит.)

Во время беседы о собаке в жизни человека, дети приняли активное участие. На вопрос: «Почему собаку называют другом человека?» Коля ответил: «С ней можно поиграть» Витя добавил: «Она охраняет человека». Дети начали рассуждать, дополнять друг друга. Но многое зависело от воспитателя. Чтобы дети не перебивали друг друга, она давала отвечающему «волшебную палочку» после ответа ребенок возвращал эту палочку другому ребенку. Так «палочка» помогала слушать товарищей.

Как животные помогают человеку

(Беседа)

Программное содержание. Развивать диалогическое общение: умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседников.

Материал. Картинки с изображением собак, черепахи, гусей, дельфина, страуса.

План. Воспитатель выставляет на панно иллюстрации с изображением собак. Дети стайкой окружают его. Начинается разговор, который продолжают сидя за столом.

— Вы, конечно, вспомнили эти картинки. Мы с вами уже беседовали о том, как помогает собака человеку. Давайте еще раз назовем, какие работы выполняет собака. (Высказывания детей.)

— Собаки стерегут дом, пасут стада овец. А кто еще из животных работает сторожем? (Ответы детей.)

— Оказывается, хорошими сторожами являются гуси. (Демонстрируется картинка.) Они очень чуткие, начинают громко гоготать при появлении незнакомца. А еще гуси несут яйца, которые люди употребляют в пищу. В Англии гуси стерегут продовольственный склад, а в одном узбекском совхозе они охраняли фруктовый сад.

— В Австралии охраняют стада страусы. (Показ картинки.) Они быстро бегают, как поезд, и удар ноги у страуса сильнее, чем копыто лошади. (Из журнала «Природа и человек».)

— Есть собаки, которые спасают людей, терпящих бедствие на воде. Как называется эта порода собак? (Водолаз.)

— Кто еще из животных помогает спасать в море людей? (Дельфины.) Как дельфины спасают людей? (Высказывания детей.)

### Три медведя

(Рассказывание сказки)

Цель. Обследовать уровень диалогического общения.

Материал. Набор открыток по сказке Л. Н. Толстого «Три медведя» (15 штук).

Игровые действия. Вместе с товарищем разложить картинки по порядку.

Ход игры. Воспитатель обращается к детям:

— Мы сегодня будем рассказывать сказку «Три медведя». Помните вы ее? Как начинается сказка? (Жила-была девочка Машенька. Пошла Машенька в лес по грибы, по ягоды и заблудилась.) Куда попала Машенька? (В избушку медведей.) Что было в первой комнате? (Столовая.)

Далее воспитатель рассказывает сказку вместе с детьми: подсказывает начало фразы, а дети ее завершают. Если дети хорошо знают содержание сказки, они ее рассказывают самостоятельно или с небольшой помощью.

— А сейчас рассмотрим открытки по сказке. Что делает здесь Машенька? А здесь? (Выборочно рассматривают вместе 4–5 открыток, отражающих узловые моменты сказки: Маша входит в избушку медведей, пробует кашу из большой чашки, сломала Мишуткин стульчик, спит на Мишуткиной постели, убегает в окно.)

— Разложите открытки по порядку. Только делайте это вместе. (Дает детям открытки, сложенные в случайном порядке.)

Далее дети играют самостоятельно, но с учётом позиции педагогического управления.

**Рассмотрим второе психолого-педагогическое условие эффективности реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:** использование тематических сюжетно-ролевых игр, при которых обеспечивается социальная активность ребенка, усиливается ее целенаправленность.

Мы используем сюжетно-ролевые игры с целью развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, т. е. развиваем интерес к различным видам игровой деятельности.

Развитие самостоятельности, инициативы, творчества, навыков саморегуляции; формирование доброжелательного отношения к сверстникам, умения взаимодействовать, договариваться, самостоятельно решать конфликтные ситуации.

Сюжетно-ролевая игра продолжает учить детей брать на себя различные роли в соответствии с сюжетом игры; использовать атрибуты, конструкторы, строительный материал; побуждать детей по – своему обустроить собственную игру, самостоятельно подбирать и создавать недостающие для игры предметы (*билеты для игры в театр, деньги для покупок*); способствовать творческому использованию в играх представлений об окружающей жизни, впечатлений о произведениях литературы, мультфильмах; развивать творческое воображение, способствовать совместно разворачивать игру, согласовывая собственный игровой замысел с замыслом сверстников; продолжать формировать умение договариваться.

При пополнении предметно - пространственной развивающей среды ДОО материалами для игр, мы старались подобрать те игрушки и

материалы которые предназначены для детей старшего дошкольного возраста с целью развития социального интеллекта.

С детьми старшего дошкольного возраста проводила занятия , основой которых выступила сюжетно- ролевая игра, упражнения в подборе таких игр проводила до полного освоения детьми действий с целью развития социального интеллекта.

Реализация данных занятий проводилась не только педагогом-психологом, но и воспитателем группы.

Объем программы: 10 занятий; продолжительность одного занятия – от 20 до 30 минут. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю.

Программа состоит организованных развивающих занятий в форме игровой деятельности, составленных с учётом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. В специально организованной предметно развивающей среде закрепляются навыки, полученные на развивающих занятиях.

Рассмотрим основные сюжетно-ролевые игры, которые мы проводили с целью развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:

*Сюжетно-ролевая игра «Больница».*

*Цель игры:* вызвать у детей интерес к профессиям врача, медсестры; воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения.

*Роли:* врачи, медсестры, больные, санитарки.

*Игровые действия.* Больной поступает в приемный покой. Медсестра регистрирует его, проводит в палату. Врач осматривает больных, внимательно выслушивает их жалобы, задает вопросы, прослушивает фонендоскопом, измеряет давление, смотрит горло, делает назначение. Медсестра выдает лекарства больным, измеряет температуру, в процедурном кабинете делает уколы, перевязки, обрабатывает раны и т.д.

Санитарка убирает в палате, меняет белье. Больных посещают родные, друзья.

*Предварительная работа.* Экскурсия в медицинский кабинет д/с. Наблюдение за работой врача (прослушивает фонендоскопом, смотрит горло, задает вопросы). Слушание сказки К. Чуковского «Доктор Айболит» в грамзаписи. Экскурсия к детской больнице. Чтение лит. произведений: Я. Забила «Ясочка простудилась», Э.Успенский «Играли в больницу», В. Маяковский «Кем быть?». Рассматривание медицинских инструментов (фонендоскоп, шпатель, термометр, тонометр, пинцет и др.). Дидактическая игра «Ясочка простудилась». Беседа с детьми о работе врача, медсестры. Рассматривание иллюстраций о враче, мед. сестре. Лепка «Подарок для больной Ясочки». Изготовление с детьми атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, шапки, рецепты, мед. карточки, талоны и т.д.)

*Игровой материал:* халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, тонометр, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.

*Сюжетно- ролевая игра «Сотрудник детского сада».*

*Задачи:* расширить и закрепить представления детей о содержании трудовых действий сотрудников детского сада.

*Роли:* воспитатель, младший воспитатель, логопед, заведующая, повар, музыкальный руководитель, физкультурный руководитель, медсестра, врач, дети, родители.

*Игровые действия.* Воспитатель принимает детей, беседует с родителями, проводит утреннюю зарядку, занятия, организует игры... Младший воспитатель следит за порядком в группе, оказывает помощь воспитателю в подготовке к занятиям, получает еду... Логопед занимается с детьми постановками звуков, развитием речи... Музыкальный руководитель проводит музыкальное занятие. Врач осматривает детей, слушает, делает назначения. Медсестра взвешивает, измеряет детей, делает

прививки, уколы, дает таблетки, проверяет чистоту групп, кухни. Повар готовит еду, выдает ее помощникам воспитателя.

*Игровые ситуации:* «Утренний прием», «Наши занятия», «На прогулке», «На музыкальном занятии», «На физкультурном занятии», «Осмотр врача», «Обед в д/саду» и др.

*Предварительная работа.* Наблюдение за работой воспитателя, помощника воспитателя. Беседа с детьми о работе воспитателя, помощника воспитателя, повара, медсестры и др. работников д/сада. Экскурсия-осмотр музыкального (физкультурного) зала с последующей беседой о работе муз. руководителя (физ. рук.). Экскурсия-осмотр мед. кабинета, наблюдение за работой врача, беседы из личного опыта детей. Осмотр кухни, беседа о техническом оборудовании, облегчающем труд работников кухни. Игра-драматизация по стихотворению Н.Забилы «Ясочкин садик» с использованием игрушек. Составление детьми рассказов на тему «Мой самый лучший день в детском саду». Чтение рассказа Н. Артюховой «Компот» и беседа о труде дежурных. Показ с помощью Петрушки сценок на темы «Наша жизнь в детском саду», «Хороший и плохой поступок». Подбор и изготовление игрушек для ролей муз. работника, повара, помощника воспитателя, медсестры. Игровой материал: тетрадь для записи детей, куклы, мебель, посуда кухонная и столовая, наборы для уборки, мед. инструменты, одежда для повара, врача, медсестры и др.

*Сюжетно – ролевая игра «В магазине».*

*Задачи:*

1. Вызвать у детей интерес к профессии продавца.
2. Формировать навыки культуры поведения в общественных местах.
3. Воспитывать дружеские взаимоотношения.

*Роли:* директор магазина, продавцы, кассир, покупатели, водитель, грузчик, уборщица.

*Игровые действия:* Водитель привозит на машине товар, грузчики разгружают, продавцы раскладывают товар на полках. Директор следит за порядком в магазине, заботится о том, чтобы в магазин во время завозился товар, звонит на базу, заказывает товар. Приходят покупатели. Продавцы предлагают товар, показывают, взвешивают. Покупатель оплачивает покупку в кассе, получает чек. Кассир получает деньги, пробивает чек, дает покупателю сдачу, чек. Уборщица убирает помещение.

*Игровые ситуации:* «В овощном магазине», «Одежда», «Продукты», «Ткани», «Сувениры», «Кулинария», «Книги», «Спорттовары».

Предварительная работа. Экскурсия в магазин. Наблюдение за разгрузкой товара в овощном магазине. Беседа с детьми о проведенных экскурсиях. Чтение литературных произведений: Б. Воронько «Сказка о необычных покупках» и др. Этическая беседа о поведении в общественных местах. Встреча детей с мамой, которая работает продавцом в магазине. Составление детьми рассказов на тему «Что мы умеем?»: «Как купить хлеб в булочной?», «Как перейти дорогу, чтобы попасть в магазин?», «Где продают тетради, карандаши?» и т.д. Изготовление с детьми атрибутов к игре (конфеты, деньги, кошельки, пластиковые карты, ценники и т.д.).

*Игровой материал:* весы, касса, халаты, шапочки, сумки, кошельки, ценники, товары по отделам, машина для перевозки товаров, оборудование для уборки.

По ходу игры мы старались делать акцент на создание более игровой обстановки, сосредоточиться на тех, кто выбрал определённые роли; помогать реализовать в игре впечатления, полученные детьми ранее.

Формирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «ДС № 7 г. Челябинска». В реализации программы принимали участие дети в количестве 30 человек.

Детям было предложено большое количество игр и упражнений, направленных на развитие социального интеллекта.



Наблюдая за исследованием во время проведения занятий сюжетно-ролевых игр мы стали замечать то, что дети стали активнее общаться друг с другом и с взрослыми, реже стали возникать конфликтные ситуации среди детей. Дети стали активно проявлять интерес к сюжетно-ролевым играм, организованность детей, повысился интерес к трудовой деятельности.

**Рассмотрим третье психолого-педагогическое условие эффективности реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:** применение совокупности социально ориентированных задач, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

За детьми старшего дошкольного возраста было проведено исследование в процессе решения социально-ориентированных задач. Для этого на каждый вид социально-ориентированных задач мы назначили по два человека. Проводилась смена видов задач, и мы вместе с детьми оценивали качество работы, т.е. формировали самооценку.

В ходе этого исследования мы определяли, как развиваются и отражаются дети во время определенных поручений:

С детьми были проведены социально-ориентированные задачи которые направлены на развитие социального интеллекта :

*«Порядок в шкафу с игрушками и пособиями»*

Цель: учить детей самостоятельно и эстетично расставлять игрушки и пособия, поддерживать порядок в шкафах, протирать пыль. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок. Воспитывать эстетический вкус, желание трудиться для блага других.

*«Порядок в шкафу раздевальной комнаты (вместе с помощником воспитателя)»* Цель: учить детей поддерживать порядок в личных шкафах для одежды: освободить шкаф от одежды и обуви, протереть полки влажной тряпкой, и сложить аккуратно одежду на место. Развивать

трудолюбие, умение видеть беспорядок, аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться в коллективе, дружно.

*«Дежурство по столовой»* Цель: самостоятельно и добросовестно выполнять обязанности дежурного; тщательно мыть руки, надевать одежду дежурного правильно сервировать стол, убирать посуду после еды; сметать щеточкой со столов и подметать пол. Развивать трудовые умения и навыки, умение видеть беспорядок в сервировке стола. Воспитывать желание трудиться для блага других.

*«Дежурство по занятиям»* Цель: самостоятельно и добросовестно выполнять обязанности дежурного: раскладывать на столы материалы и пособия, приготовленные воспитателем для занятия; мыть и убирать их после занятия на место. Развивать трудолюбие, желание помогать взрослым. Воспитывать желание трудиться для блага других.

*«Порядок в игрушках»* Цель: учить детей перед началом работы надевать рабочие фартуки; содержать игрушки в порядке: мыть, сушить, протирать и расставлять на места. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок; аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться для блага других.

*«Чистые подоконники»* Цель: учить детей при работе с водой соблюдать гигиенические навыки: засучивать рукава, намочить тряпочку и насухо отжать ее, по мере загрязнения ополаскивать. Развивать трудовые умения и навыки, аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться в коллективе, дружно.

*«Чистые стульчики»* Цель: учить детей помогать няни поддерживать в порядке и чистоте стульчики в групповой комнате: протирать их влажной тряпочкой; расставлять по местам, после занятий. Развивать трудовые умения и навыки, умение соблюдать при работе культурно – гигиенические требования. Воспитывать желание помогать взрослым, уважение к их труду.

«*Стирка кукольной одежды*» Цель: Учить детей помогать воспитателю в стирке кукольной одежды и постельки: учить детей перед началом работы надевать рабочие фартуки; готовить необходимые принадлежности для стирки и сушки, а так же рабочее место; уметь пользоваться мылом. Развивать трудовые умения и навыки, умение соблюдать при работе культурно – гигиенические требования. Воспитывать желание трудиться для блага других.

«*Стираем салфетки*» Цель: учить детей навыкам намыливания, прополаскивать и отжимать салфетки, продолжать формировать культуру труда. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок; аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться в коллективе, дружно.

«*Ремонт книг*» Цель: приучать детей подклеивать книги, правильно пользоваться клеем и ножницами, пользоваться салфетками. Развивать трудовые умения и навыки, глазомер, мелкую моторику рук, творческое воображение. Воспитывать желание трудиться для блага других, бережно относиться к книгам и игрушкам.

«*Меняем полотенца*». Цель: развивать желание трудиться, уметь предложить свою помощь кому-либо.

«*Помощь няне в раскладывании постельных принадлежностей на кроватях*». Цель: учить сортировать постельное бельё по принадлежности, воспитывать желание помочь няне и уважение к чужому труду.

*Уборка кровати после сна (коллективное поручение)*. Цель: обращать внимание на не расправленную простынь, сбившееся одеяло в пододеяльнике; учить поправлять постельное белье после сна; воспитывать привычку к порядку, аккуратность.

Во время исследования учитывалось и желание ребенка выполнять те или иные социально – ориентированные задачи, мы учитывали основные моменты, а именно продумывали мотивацию, чтобы вызвать интерес к этому виду социально ориентированной задачи, а также поддерживали ребенка довести работу до конца.

Таким образом, во время исследования мы реализовали разработанную модель и условия её успешности, в связи с этим особую актуальность приобретает разработка диагностики освоения дошкольниками образовательной программы, рассматриваемой как целенаправленный процесс, осуществляемый посредством психолого-педагогических условий. Данные диагностики позволяют педагогам следить за ходом развития социального интеллекта ребенка и своевременно оказывать квалифицированную помощь. Строя взаимоотношения с детьми, педагогу необходимо помнить, что каждый ребенок-это личность, которую надо уважать, с которой надо считаться. Диагностика помогает педагогу изучить эту личность, чтобы создать условия для ее развития.

### **2.3 Анализ результатов исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

Для проверки положений гипотезы по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, была проведена итоговая диагностика достигнутых уровней развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; сделано обобщение результатов опытно-поисковой работы.

Сравнение результатов оценки *по первому психолого-педагогическому условию (организация диалоговой формы общения)* представлено на рисунке 6. По нему видно, что высокий уровень знаний детей на начало учебного года составляет всего 27,33%, а низкий уровень – 20,37 %. После проведения соответствующих мероприятий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста итоговый результат реализации первого условия стал выглядеть так: высокий уровень остался прежним составляет 27,33%, средний уровень увеличился на 11,04 %, а низкий уровень уменьшился в 2 раза.

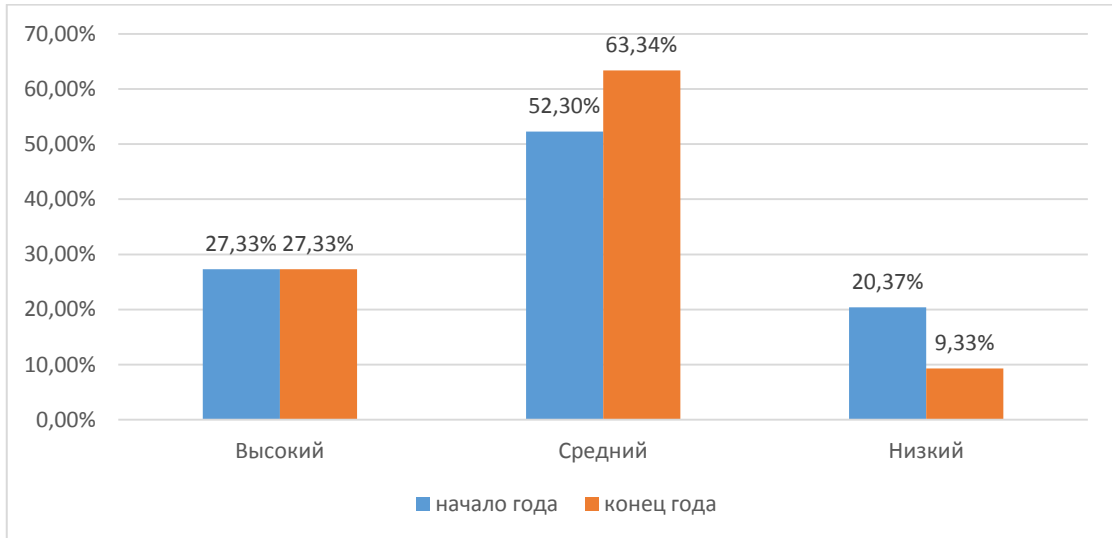


Рисунок 6 – Сравнение результатов констатирующего этапа эксперимента с итоговым по реализации первого условия гипотезы (организация диалоговой формы общения)

Сравнение результатов оценки по *второму психолого-педагогическому условию (использование сюжетно-ролевых игр)* представлено на рисунке 7. По нему видно, что высокий уровень знаний детей на начало учебного года составляет 5,22%, а низкий уровень 52,76%. После проведения соответствующих мероприятий по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста итоговый результат реализации второго условия был получен следующим образом: высокий уровень теперь составляет 7,28%, средний уровень увеличился на 15,10 %, а низкий уровень уменьшился на 17,16%.

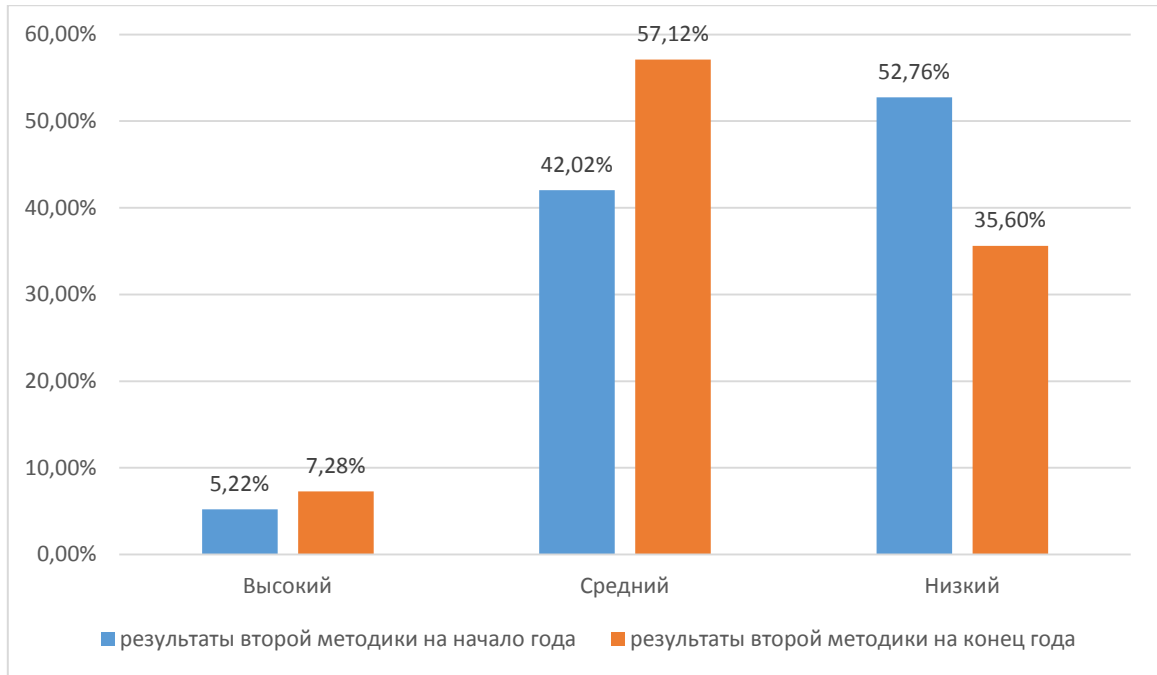


Рисунок 7 – Сравнение результатов констатирующего этапа эксперимента с итоговым по реализации второго условия (использование сюжетно-ролевых игр)

Сравнение результатов оценки по *третьему психолого-педагогическому условию (применение социально ориентированных задач)* представлено на рисунке 8. По нему видно, что высокий уровень социального интеллекта детей на начало учебного года составляет 7,63%, а низкий уровень 63,82 %. После проведения соответствующих методик развития социального интеллекта итоговый результат реализации третьего психолого–педагогического условия представлен следующим образом: высокий уровень теперь составляет 12,75%, средний уровень увеличился на 14,30%, а низкий уровень уменьшился на 19,42 %.

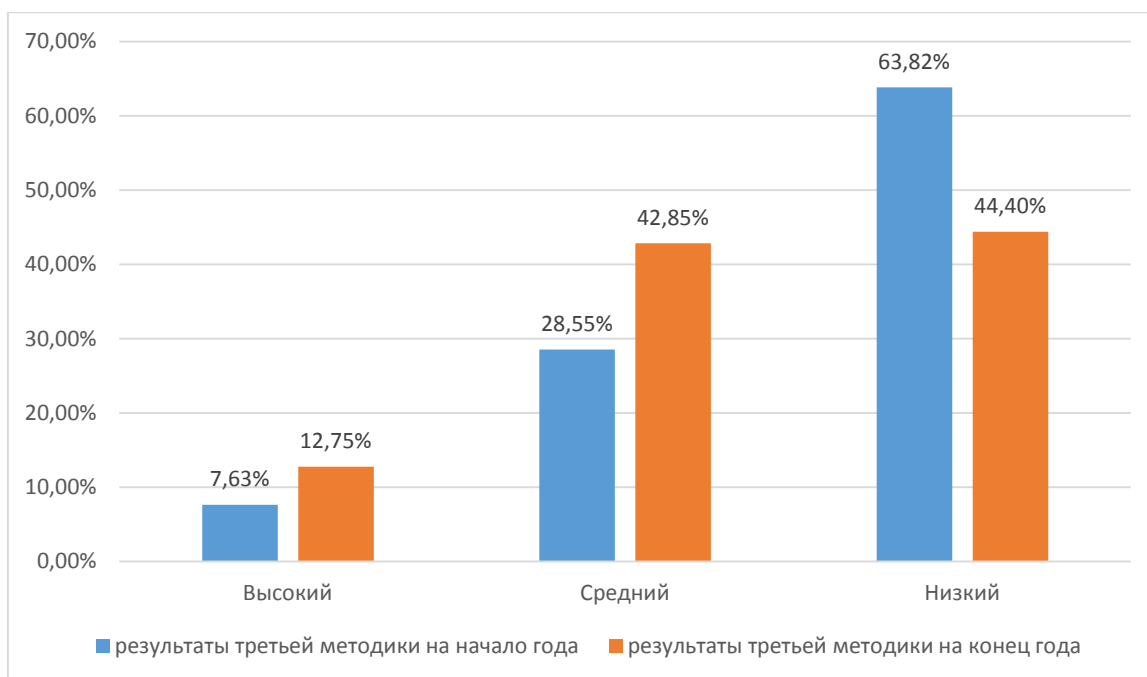


Рисунок 8 – Сравнение результатов констатирующего этапа эксперимента по реализации третьего психолого- педагогического условия

В общем виде с результатами реализации всех условий более подробно можно ознакомиться в таблице 3. В ней показана динамика изменения количества детей по уровням сформированности социально ориентированных представлений и умений, полученных в ходе реализации формирующего этапа эксперимента.

**Сравнительная таблица результатов развития социального интеллекта  
детей старшего дошкольного возраста по реализации психолого-педагогических  
условий на начало и конец года**

Временной интервал	Уровни по степени развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста					
	низкий		средний		высокий	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
<i>Психолого- педагогическое условие 1</i> Организация педагогом диалогической формы общения;						
Начало года	6	20,37	16	52,30	8	27,33
Конец года	3	9,33	19	63,34	8	27,33
<i>Психолого- педагогическое условие 2</i> Использование сюжетно- ролевых игр;						
Начало года	16	52,76	13	42,02	1	5,22
Конец года	11	35,60	17	57,12	2	7,28
<i>Психолого- педагогическое условие 3</i> Применение социально ориентированных задач						
Начало года	19	63,82	9	28,55	2	7,63
Конец года	13	44,40	13	42,85	4	12,75

Более наглядно динамика изменения результатов развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста представлена на рисунке 9.



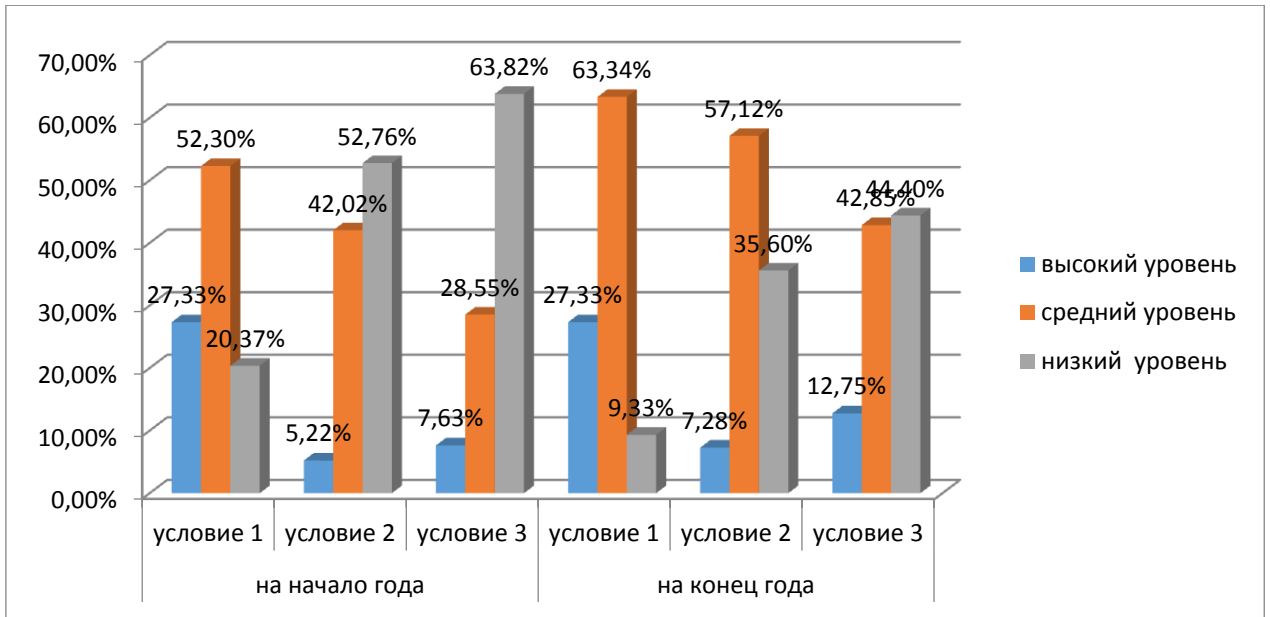


Рисунок 9 – Динамика изменения результатов развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что проведенная работа на формирующем этапе была эффективной и способствовала повышению уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

## Выводы по Главе 2

Цель педагогического эксперимента – это развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, то есть реализация разработанной нами структурно-функциональной модели и создание условий её эффективности, комфортную обстановку в которой ребенок чувствует себя защищенным и способным адаптироваться в окружающем пространстве.

Разработанные и апробированные модель и психолого-педагогические условия эксперимента позволили: выявить начальный уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста на основе методик; определить основные методы и формы работы и разработать систему работы, используя полученные в результате проведенной диагностики данные; провести систему работы по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; оценить и сопоставить начальный и конечный результаты по итогам работы, направленной на развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и сделать выводы.

Мы выделили объект (процесс социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста) и предмет эксперимента (модель формирования социального интеллекта и психолого-педагогические условия эффективности функционирования модели).

Диагностика исходного уровня социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста была проведена на основе комплекса методик, составляющих диагностическое развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в образовательной практике:

- 1) адаптированная Е. С. Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливену;
- 2) адаптированная А. М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла.

3) опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей», целью которой является выявление исходного уровня коммуникативных умений дошкольников.

По итоговым результатам констатирующего этапа было решено приступить к формирующему этапу эксперимента. Реализация модели и психолого-педагогических условий на формирующем этапе эксперимента была проведена с помощью: средств обучения (общение взрослых и сверстников), словесных методов (беседа, рассказ, дискуссия, чтение художественной литературы). Также применялись методы обучения: наглядные (рисунки, плакаты, мультфильмы, художественная литература, игрушки и т.д.), практические (диалог, сюжетно-ролевые игры, социально ориентированные задачи). Занятия проходили в ДОО с участием педагога и его педагогическим управлением.

При реализации контрольного этапа структурно-функциональной модели по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста мы использовали методики, по которым проводили оценку на конец учебного года. Мы проанализировали динамику результатов. На констатирующем этапе мы выявили следующие данные: большинство детей старшего дошкольного возраста находятся на среднем уровне – 23 % детей; 20% на высоком уровне и на низком уровне развития социального интеллекта – 57 % детей. После специальной работы по развитию социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста результаты продвинулись в сторону улучшений. По первому условию составил 27,33% (высокий уровень), 63,34% (средний уровень); по – второму 7,28 % (высокий уровень), 57,12% (средний уровень); по третьему – 12,75% (высокий уровень), 42,85% (средний уровень). Таким образом, возросло количество детей со средним и высоким уровням развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что проведенная работа на формирующем этапе была эффективной и способствовала повышению уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Подводя итоги в целом, исследование прошло успешно.

Таким образом, в параграфе 2.3 нашего исследования представлены результаты диагностических срезов и их анализ, которые показали, что процесс развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста возможен при осуществлении разработанной структурно-функциональной модели, а также психолого-педагогических условий её эффективности.

## Заключение

В исследовании была раскрыта проблема развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Актуальность проблемы исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста определяется недостаточной изученностью этой проблемы в психолого-педагогической литературе и несомненной ее теоретической и практической значимостью, но такой аспект как развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста малоизучен, но все же наше исследование позволило выявить специфику развития социального интеллекта. Актуальность проблемы доказана на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

В ходе исследования мы изучили психолого-педагогическую литературу по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и выяснили, что проблемами социального интеллекта занимались ученые (Дж. Гилфорд, Н. Кэнтон, Г. Оллпорт, М. Салливен и Э. Торндайк, представители отечественной психологии: М.И. Бобнева, Г.П. Геранюшкина, Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова и др.).

На основании анализа научной литературы нами выявлено определение понятия «социальный интеллект», которое включает в себя понимание его как целостной системы по накоплению, систематизации, анализу собственного социального опыта, опыта других людей, способность к взаимодействию, служащему качественной основой развития успешной личности ребенка старшего дошкольного возраста.

В процессе исследовательской работы нами разработана структурно-функциональная модель развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, теоретико-методологической основой которого выступили социально ориентированный и ситуационный подходы, а также принципы полисубъектности, кооперации и вежливости.

Все компоненты структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют друг друга, составляя при этом целостный процесс развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Компоненты включают в себя определенное содержание, которое более подробно формируют исследуемый процесс.

*Компонент целеполагания* модели, характеризует постановку целей и определение задач развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. *Структурный компонент* модели включает в себя несколько этапов исследования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: 1 этап – информационно-аналитический; 2 этап – плано-прогностический; 3 этап – организационный – сопроводительный. *Содержательный компонент* модели содержит методику развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в интеграции, что обеспечивает последовательность развития интеллекта, освоения социальных знаний, умений, и норм их применения в практической деятельности. *Организационно-исполнительный компонент* содержит сюжетно-ролевые игры, имитационные упражнения, диалогический метод, социально ориентированные задачи, которые подтвердили свою эффективность для развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. *Аналитико-результативный компонент* отражает результат развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Также в работе были реализованы психолого-педагогические условия эффективности модели по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Специфические особенности психолого-педагогических условий эффективной реализации модели развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста заключаются: в организации педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста при помощи

создания коммуникативных ситуаций, научит правилам вежливого общения в сотрудничестве с взрослыми и сверстниками; в использовании тематических сюжетно-ролевых игр, которые обеспечат активность личности ребенка, ее целенаправленность и успешность социальной адаптации в окружающем пространстве; в применении совокупности социально ориентированных задач, которые позволят развивать коммуникативные умения, воспитывать самостоятельность и ответственность при выборе форм социально-речевого поведения.

В практической части нашего исследования мы экспериментально проверили эффективность структурно-функциональной модели и психолого-педагогических условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Опытно-поисковая работа проводилась с 2016 по 2017 год.

На констатирующем этапе была выделена группа детей старшего дошкольного возраста численностью 30 человек. Были использованы методики развития развитию социального интеллекта, выявляющие уровень его сформированности у детей и описаны критерии и показатели. Была проведена оценка имеющихся социально ориентированных знаний и умений на начало учебного года.

На формирующем этапе эксперимента была проведена реализация структурно-функциональной модели и психолого-педагогических условий с помощью технологии проблемного обучения. Внедрялись средства обучения (общение взрослых и сверстников). Словесные методы (беседа, рассказ, дискуссия, чтение художественной литературы). Также применялись методы обучения: наглядные (рисунки, плакаты, мультфильмы, художественная литература, игрушки и т.д.), практические (диалог, сюжетно-ролевые игры, социально ориентированные задачи). Занятия проходили в ДОО с участием педагога и под его педагогическим управлением.

На контрольном этапе мы провели итоговую диагностику достигнутых уровней развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; сделали обобщение результатов опытно-поисковой работы.

Для наблюдения динамики процесса развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать в комплексе психолого-педагогические методики (адаптированная А. М. Александровской «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Саллиvenu, методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла, опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей», метод наблюдений), позволяющие изучать критерии социального интеллекта (по А. И. Савенкову): когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В качестве величин, характеризующих социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста, были выделены уровни развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

– для оценки первого психолого-педагогического условия (диалогическая форма общения педагога с детьми старшего дошкольного возраста) использовалась методика Адаптированная Е.С.Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливану. Критерием явилось умение слушать собеседника. Показателем – умение диалогического общения.

– для оценки второго психолого-педагогического условия (использование сюжетно-ролевых игр) опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей» Критерием явилось стремление детей проявлять эмоциональный контроль. Показателем – умение адекватно реагировать на различные ситуации и участвовать в них.

– для оценки третьего психолого-педагогического условия (применение социально ориентированных задач) применялась методика



адаптированная А. М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла. Критерием явилось соблюдение правил поведения в рамках социального контекста. Показателем – умение контактировать с взрослыми и сверстниками.

При реализации контрольного этапа структурно-функциональной модели по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста мы проследили динамику полученных результатов.

На констатирующем этапе мы выявили следующие данные: большинство детей старшего дошкольного возраста находятся на среднем уровне – 23 % детей; 20% на высоком уровне и на низком уровне развития социального интеллекта – 57 % детей.

После специальной работы по развитию социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста результаты продвинулись в сторону улучшений. По первому условию составил 27,33% (высокий уровень), 63,34% (средний уровень); по – второму 7,28 % (высокий уровень), 57,12% (средний уровень); по третьему – 12,75% (высокий уровень), 42,85% (средний уровень). Таким образом, возросло количество детей со средним и высоким уровням развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Мы проверили получившиеся результаты с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученные данные по всем расчетам являются достоверными и означают положительное формирующее воздействие на процесс развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (см. Приложения 4,5,6).

Подводя итоги научно-исследовательского эксперимента можно судить о его успешном проведении. Разработанная нами структурно-функциональная модель и психолого-педагогические условия развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста доказали свою эффективность.

На основе проведенного анализа проведенная работа на формирующем этапе была эффективной и способствовала повышению уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

По итогам эксперимента можно сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи исследования решены и гипотеза подтверждена.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Агафонова И.Н. и др. Методики изучения интеллекта / Агафонова И.Н., Колеченко А.К., Погорелов Г.А., Шеховцова Л.Ф. - Часть 1. – М.: СПб., 1991.
2. Андреева Г.М. Социальная психология - Андреева Г.М. \ М.: Издательство «Аспект пресс», 1996-250с.
3. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками /Арушанова А.- Дошкольное воспитание, 2001. - №5. -52
4. Амастьянц Р.А. Интеллектуальные нарушения. - М., 2003.
5. Анохин П.К. Философский смысл проблемы естественного и искусственного интеллекта // Кибернетика живого: Человек в разных аспектах. - М.: Наука, 1985
6. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г. и др. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе и др. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО — ПРЕСС», 2011. — 528с.
7. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Союз, 2001.- 200с.
8. Белопольская Н.Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом / Белопольская Н.Л. // Вопросы психологии.: - 1992. - № 1-2.-120с.
9. Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Белопольская Н.Л. // Дефектология.: - 1984. - № 5. – 100с.
10. Белопольская Н.Л., Лубовский В.И. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью // Психологический журнал. - 1993. - Т.: 14. - № 4.

11. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Киев.: Вища школа, 1984. - 142 с.
12. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества./ Богоявленская Д.Б. // Ростов н/Д, 1983.- 370с.
13. Бодалев А.А. Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности// Хрестоматия по педагогике/ Сост. Морозова О.П. –Б.: Изд-во БГПУ, 2007. – С. 47 – 49.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 2008. – 464 с.
15. Брушлинский А.В., Темнова Л.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач // Психология личности в условиях социальных изменений. - М., 1993.
16. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностические методы исследования интеллекта./ Бурлачук Л.Ф.// Киев, 1985.- 98с.
17. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. / Буре Р.С. – М.: Мозаика- Синтез, 2011.- 251с.
18. Виноградова Н.А., Позднякова Н.А. Сюжетно-ролевые игры для дошкольников: практическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. А. Позднякова. — 3 — е изд. — М.: Издательство Айрис — пресс, 2011. — 128с.
19. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Книга для учителя. – 3 издание – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
20. Выготский Л.С. Собр. сочинений. В 6 т.- Т.4: Детская психология/ Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 386 с. 72
21. Выготский Л.С. Педагогическая психология./ Выготский Л.С. - М: Педагогика- Пресс, 1996. – 340с.)
22. Гильяшева И.Н. Исследование интеллекта // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике./ Гильяшева И.Н. - Л., 1983.-260с.

23. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Н.Ф.Губанова. – М.: Издательство Мозаика-Синтез, 2008.- 630с.
24. Доналдсон М. Интеллектуальная деятельность детей. - М., 1985.
25. Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С.138-142.
26. Емельянов, Ю. Н. (2001) Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб. : Питер. С. 138–150.
27. Журавлев, А. Л. и др. (2003) Предмет и структура социальной психологии // Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. М. : ПЕР СЭ. С. 613–616.
28. Журавлев, А. Л. (2004) Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М. : Ин-т психологии РАН.
29. Журавлев, А. Л. (2005) Психология совместной деятельности. М. : Ин-т психологии РАН.
30. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста // Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.201.
31. Козлова С.А., Дедовских Н.К. Калишенко В.Д. и др. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко и др.; Под ред. С. А.Козловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 128с.
32. Ломов, Б. Ф. (2003) Системность в психологии: избр. психолог. труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК».

33. Лунева, О. В. (2010) Социальный интеллект как категория социальной психологии // Знание. Понимание. Умение. № 1. 146–151с.
34. Лунева, О. В. (2011) Теоретические основания концепции социального интеллекта // Знание. Понимание. Умение. № 3. 231–236с.
35. Росс, Л., Нисбетт, Р. (2000) Человек и ситуация. Уроки социальной психологии : пер. с англ. М. : Аспект Пресс.
36. Петровский, А.В. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. - М., 1986. – 496 с.
37. Психология развития: Учеб. для психол. и пед. вузов / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. - М.: Академия, 2001. – 349 с.
38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. ГРИФ МО РФ / С.Л.Рубинштейн. - СПб.: Изд-во Питер, 2013. – 713 с.
39. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика»/ авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2014. — 464 с. — (ФГОС ДО. Программно-методический комплекс «Мозаичный ПАРК»).
40. Краснощёкова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощёкова. — Ростов н/Д.: Издательство Феникс, 2009. — 251с.
41. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарина, Н.Д. Соколовой. - СПб.: ЛОИУУ, 1996.- 352с.
42. Методики изучения интеллекта / И.Н.Агафонова и др. - СПб, 1991. - 221 с.
43. Методические разработки для лабораторных занятий по психодиагностике интеллекта / Сост. Е.И. Степанова. - Л., 1990.- 200с.

**Критерии, показатели, методики развития социального интеллекта  
детей старшего дошкольного возраста**

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики
1.	Когнитивный	Умение контактировать с взрослыми и сверстниками	адаптированная А. М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла.
2.	Эмоциональный	Умение адекватно реагировать на различные ситуации и участвовать в них	опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей»
3.	Поведенческий	Умение диалогического общения	Адаптированная Е. С. Михайловой (Алешиной) методика «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливану

**Адаптированный Е. С. Михайловой (Алешиной) вариант диагностики развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена**

**«Методика исследования социального интеллекта»**

Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Методика рассчитана на весь возрастной диапазон, начиная с 5 лет. Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит от 12 до 15 заданий. Время проведения субтестов ограничено.

Субтест 1: «Истории с завершением» выявляет способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

Каждая история основывается на первой картинке, изображающей действия персонажей в определенной ситуации. Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке, учитывая чувства и намерения действующих лиц.

Субтест 2: «Группы экспрессии» определяет у испытуемого способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

Стимульный материал субтеста составляют картинки, изображающие невербальную экспрессию: мимику, позы, жесты. Три картинки, расположенные слева, всегда выражают одинаковые чувства, мысли, состояния человека. Испытуемый должен среди четырех картинок, расположенных справа, найти ту, которая выражает такие же мысли, чувства, состояния человека, что и картинки слева.

Субтест 3: «Вербальная экспрессия» выявляет способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

В каждом задании субтеста предъясняется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемый должен среди других трех заданных ситуаций общения найти ту, в которой данная фраза приобретет другое значение, будет произнесена с другим намерением.

Субтест 4: «Истории с дополнением» показывает, насколько испытуемый способен понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях.

В данном субтесте появляются персонажи, включенные в семейные, деловые и дружеские контакты. Каждая история состоит из четырех картинок, причем одна из них всегда пропущена. Испытуемый должен понять логику развития, сюжет истории и среди четырех других картинок, предлагаемых для ответа, найти пропущенную.

Исследования М. O'Sullivan (1965) и М.Теноруг (1966) показали высокую надежность всех субтестов. Было установлено, что методика исследования социального интеллекта обладает высокой прогностической валидностью относительно предсказания успешности интерпретации личности человека по его внешности, а также точности восприятия эмоционального состояния другого



человека и своего собственного состояния в процессе общения. Таким образом, многочисленные исследования подтвердили, что тест социального интеллекта является хорошим индикатором коммуникативных способностей, проявляющихся в повседневной жизни. Он диагностирует преимущественно когнитивный компонент коммуникативных способностей.

Перед началом тестирования обучающимся выдаются бланки ответов, на которых они фиксируют сведения о себе (ФИ, возраст). После этого каждый ребенок получает тестовую тетрадь с первым субтестом и начинает знакомиться с инструкцией по ходу ее зачитывания. В процессе чтения инструкции делается пауза после знакомства с примером, чтобы убедиться, что все воспитанники правильно поняли задание. По окончании инструкции отводится время для ответов на вопросы. После этого дается команда «Переверните страницу. Начали» и включается секундомер. За минуту до окончания работы над субтестом детей предупреждают об этом. По истечении времени работы дается команда «Стоп. Отложите ваши ручки», дети отдыхают в течение нескольких минут и переходят к выполнению следующего субтеста.

Для обработки результатов используются бланк ответов, ключ к обработке и нормативные таблицы для определения стандартных значений (рис.1)

Имя Ф. \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1 1 2 3	1 1 2 3 4	1 1 2 3	1 1 2 3 4
2 1 2 3	2 1 2 3 4	2 1 2 3	2 1 2 3 4
3 1 2 3	3 1 2 3 4	3 1 2 3	3 1 2 3 4
4 1 2 3	4 1 2 3 4	4 1 2 3	4 1 2 3 4
5 1 2 3	5 1 2 3 4	5 1 2 3	5 1 2 3 4
6 1 2 3	6 1 2 3 4	6 1 2 3	6 1 2 3 4
7 1 2 3	7 1 2 3 4	7 1 2 3	7 1 2 3 4
8 1 2 3	8 1 2 3 4	8 1 2 3	8 1 2 3 4
9 1 2 3	9 1 2 3 4	9 1 2 3	9 1 2 3 4
10 1 2 3	10 1 2 3 4	10 1 2 3	10 1 2 3 4
11 1 2 3	11 1 2 3 4	11 1 2 3	11 1 2 3 4
12 1 2 3	12 1 2 3 4	12 1 2 3	12 1 2 3 4
13 1 2 3	13 1 2 3 4		13 1 2 3 4
14 1 2 3	14 1 2 3 4		14 1 2 3 4
	15 1 2 3 4		

Рис.1 Бланк для ответов

Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта.



**Проверка результатов реализации психолого-педагогического условия,  
связанного с диалогической формой общения**

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по  
нарастанию признака.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения "до" из значения "после".

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
56	60	4	4
25	35	10	10
4	8	4	4
45	65	20	20
75	85	10	10
65	68	3	3
23	25	2	2
11	15	4	4
45	55	10	10
48	50	2	2
16	18	2	2
78	99	21	21
42	55	13	13
78	85	7	7
45	46	1	1
55	59	4	4
48	60	12	12
75	89	14	14
24	26	2	2
13	16	3	3
45	49	4	4
77	77	0	0
42	48	6	6
23	29	6	6
47	52	5	5
12	24	12	12
11	21	10	10
13	20	7	7
36	37	1	1
21	32	11	11

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 30$ ). Переформирование рангов производится в табл.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	1
2	1	2.5
3	1	2.5
4	2	5.5
5	2	5.5
6	2	5.5
7	2	5.5
8	3	8.5
9	3	8.5
10	4	12
11	4	12
12	4	12
13	4	12
14	4	12
15	5	15
16	6	16.5
17	6	16.5
18	7	18.5
19	7	18.5
20	10	21.5
21	10	21.5
22	10	21.5
23	10	21.5
24	11	24
25	12	25.5
26	12	25.5
27	13	27
28	14	28
29	20	29
30	21	30

Гипотезы.

$H_0$ : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

$H_1$ : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до} - t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
56	60	4	4	12
25	35	10	10	21.5
4	8	4	4	12
45	65	20	20	29
75	85	10	10	21.5
65	68	3	3	8.5
23	25	2	2	5.5
11	15	4	4	12
45	55	10	10	21.5
48	50	2	2	5.5
16	18	2	2	5.5
78	99	21	21	30
42	55	13	13	27
78	85	7	7	18.5
45	46	1	1	2.5
55	59	4	4	12
48	60	12	12	25.5
75	89	14	14	28
24	26	2	2	5.5
13	16	3	3	8.5
45	49	4	4	12
77	77	0	0	1
42	48	6	6	16.5
23	29	6	6	16.5
47	52	5	5	15
12	24	12	12	25.5
11	21	10	10	21.5
13	20	7	7	18.5
36	37	1	1	2.5
21	32	11	11	24
Сумма				465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$$T_{кр}=120 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=151 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Решение было получено и оформлено с помощью сервиса:

Критерий Вилкоксона

Вместе с этой задачей решают также:

Критерий Манна-Уитни

Метод средних оценок

Коэффициент конкордации

Коэффициент корреляции Спирмена

Коэффициент контингенции

Расчет доверительного интервала

Однофакторный дисперсионный анализ

Двухфакторный дисперсионный анализ

Проверка гипотезы о равенстве дисперсий

**Проверка результатов реализации психолого-педагогического условия по  
использованию сюжетно-ролевых игр**

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастанию признака.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения "до" из значения "после".

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
25	30	5	5
20	25	5	5
22	27	5	5
17	21	4	4
15	22	7	7
12	16	4	4
14	19	5	5
8	14	6	6
10	13	3	3
12	17	5	5
11	20	9	9
16	21	5	5
13	17	4	4
9	12	3	3
15	20	5	5
27	30	3	3
25	28	3	3
20	22	2	2
14	21	7	7
18	24	6	6
21	28	7	7
7	15	8	8
5	11	6	6
8	16	8	8
12	18	6	6
23	27	4	4
26	30	4	4
16	19	3	3
11	15	4	4
17	26	9	9

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 30$ ). Переформирование рангов производится в табл.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	2	1
2	3	4
3	3	4
4	3	4
5	3	4
6	3	4
7	4	9.5
8	4	9.5
9	4	9.5
10	4	9.5
11	4	9.5
12	4	9.5
13	5	16
14	5	16
15	5	16
16	5	16
17	5	16
18	5	16
19	5	16
20	6	21.5
21	6	21.5
22	6	21.5
23	6	21.5
24	7	25
25	7	25
26	7	25
27	8	27.5
28	8	27.5
29	9	29.5
30	9	29.5

Гипотезы.

$H_0$ : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

$H_1$ : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.



До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до} - t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
25	30	5	5	16
20	25	5	5	16
22	27	5	5	16
17	21	4	4	9.5
15	22	7	7	25
12	16	4	4	9.5
14	19	5	5	16
8	14	6	6	21.5
10	13	3	3	4
12	17	5	5	16
11	20	9	9	29.5
16	21	5	5	16
13	17	4	4	9.5
9	12	3	3	4
15	20	5	5	16
27	30	3	3	4
25	28	3	3	4
20	22	2	2	1
14	21	7	7	25
18	24	6	6	21.5
21	28	7	7	25
7	15	8	8	27.5
5	11	6	6	21.5
8	16	8	8	27.5
12	18	6	6	21.5
23	27	4	4	9.5
26	30	4	4	9.5
16	19	3	3	4
11	15	4	4	9.5
17	26	9	9	29.5
Сумма				465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_{t=0}$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$$T_{кр}=120 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=151 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Решение было получено и оформлено с помощью сервиса:

Критерий Вилкоксона

Вместе с этой задачей решают также:

Критерий Манна-Уитни

Метод средних оценок

Коэффициент конкордации

Коэффициент корреляции Спирмена

Коэффициент контингенции

Расчет доверительного интервала

Однофакторный дисперсионный анализ

Двухфакторный дисперсионный анализ

Проверка гипотезы о равенстве дисперсий

**Проверка результатов реализации психолого-педагогического условия по  
применению социально ориентированных задач**

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастанию признака.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения "до" из значения "после".

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
30	32	2	2
29	30	1	1
18	26	8	8
19	27	8	8
17	23	6	6
10	16	6	6
25	29	4	4
22	27	5	5
14	19	5	5
16	21	5	5
9	13	4	4
7	12	5	5
15	22	7	7
22	29	7	7
12	16	4	4
26	30	4	4
13	19	6	6
19	24	5	5
27	30	3	3
15	19	4	4
19	25	6	6
25	29	4	4
16	20	4	4
22	27	5	5
24	28	4	4
16	21	5	5
5	15	10	10
23	26	3	3
18	23	5	5
21	28	7	7

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 30$ ). Переформирование рангов производится в табл.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	1	1
2	2	2
3	3	3.5
4	3	3.5
5	4	8.5
6	4	8.5
7	4	8.5
8	4	8.5
9	4	8.5
10	4	8.5
11	4	8.5
12	4	8.5
13	5	16.5
14	5	16.5
15	5	16.5
16	5	16.5
17	5	16.5
18	5	16.5
19	5	16.5
20	5	16.5
21	6	22.5
22	6	22.5
23	6	22.5
24	6	22.5
25	7	26
26	7	26
27	7	26
28	8	28.5
29	8	28.5
30	10	30

Гипотезы.

$H_0$ : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

$H_1$ : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до} - t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
30	32	2	2	2
29	30	1	1	1
18	26	8	8	28.5
19	27	8	8	28.5
17	23	6	6	22.5
10	16	6	6	22.5
25	29	4	4	8.5
22	27	5	5	16.5
14	19	5	5	16.5
16	21	5	5	16.5
9	13	4	4	8.5
7	12	5	5	16.5
15	22	7	7	26
22	29	7	7	26
12	16	4	4	8.5
26	30	4	4	8.5
13	19	6	6	22.5
19	24	5	5	16.5
27	30	3	3	3.5
15	19	4	4	8.5
19	25	6	6	22.5
25	29	4	4	8.5
16	20	4	4	8.5
22	27	5	5	16.5
24	28	4	4	8.5
16	21	5	5	16.5
5	15	10	10	30
23	26	3	3	3.5
18	23	5	5	16.5
21	28	7	7	26
Сумма				465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$$T_{кр}=120 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=151 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Решение было получено и оформлено с помощью сервиса:

Критерий Вилкоксона

Вместе с этой задачей решают также:

Критерий Манна-Уитни

Метод средних оценок

Коэффициент конкордации

Коэффициент корреляции Спирмена

Коэффициент контингенции

Расчет доверительного интервала

Однофакторный дисперсионный анализ

Двухфакторный дисперсионный анализ

Проверка гипотезы о равенстве дисперсий