



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

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

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

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

Проверка на объем заимствований:

98 % авторского текста

Работа рекомендована к защите


«  »    2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

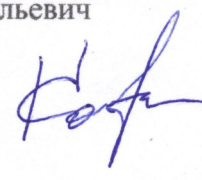
Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-187-2-2

Абилова Шолпан Койшигульевна 

Научный руководитель:

Доктор фил. наук, профессор

Кожевников Михаил Васильевич 

Челябинск  
2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	11
1.1 Сущность, структура и модели социального интеллекта в современной психолого-педагогической литературе.....	11
1.2 Психологические особенности и педагогические условия развития социального интеллекта в подростковом возрасте .....	19
1.3 Образовательный потенциал предмета «География» как средства развития коммуникативных навыков и социальной перцепции обучающихся .....	27
Выводы по первой главе .....	34
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	39
2.1 Диагностика исходного уровня сформированности компонентов социального интеллекта у обучающихся среднего звена .....	39
2.2 Разработка и внедрение комплекса географических кейсов и ситуационных задач, направленных на развитие социальной компетентности .....	48
2.3 Сравнительный анализ результатов исследования и оценка эффективности экспериментальной программы .....	56
Выводы по второй главе .....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	91

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобальной трансформации социокультурного пространства и перехода к постиндустриальному типу общества парадигма современного образования претерпевает существенные изменения. Акцент смещается с простой трансляции академических знаний на формирование гибких компетенций, обеспечивающих успешную социализацию личности и ее способность к эффективному взаимодействию в динамично меняющемся мире [19]. В этом контексте особую значимость приобретает проблема развития социального интеллекта – интегральной характеристики личности, определяющей успешность социальной адаптации, способность к прогнозированию поведения окружающих и выстраиванию конструктивных стратегий коммуникации.

Современный социальный заказ, отраженный в государственных общеобязательных стандартах образования Республики Казахстан, ориентирует школу на воспитание не просто эрудированного выпускника, но личности, готовой к сотрудничеству, обладающей развитой эмпатией и навыками командной работы. Однако на практике наблюдается противоречие: при высокой когнитивной нагрузке и внимании к предметным результатам, сфера социального взаимодействия и эмоциональной компетентности часто остается на периферии педагогического процесса. Вследствие этого многие обучающиеся, демонстрируя высокие академические показатели, испытывают серьезные трудности в межличностном общении, разрешении конфликтов и понимании социальных ситуаций. Цифровизация общения и уход подростков в виртуальную среду лишь усугубляют эту проблему, снижая уровень «живой» коммуникативной практики.

**Актуальность исследования** обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических инструментов для нивелирования указанного дисбаланса. Среди учебных дисциплин школьного цикла география

обладает уникальным, но недостаточно используемым потенциалом для развития социального интеллекта. Будучи наукой, интегрирующей знания о природе, населении и хозяйстве, география предоставляет богатый материал для анализа социальных процессов, культурных различий и моделей поведения людей в различных средах. Изучение экономической и социальной географии, страноведения и геополитики создает естественную платформу для моделирования социальных ситуаций, дискуссий и ролевых игр.

**Степень разработанности проблемы.** Феномен социального интеллекта глубоко исследован в трудах зарубежных психологов (Э. Торндайк [46], Дж. Гилфорд [14], Г. Олпорт [34], Р. Стернберг [44], Д. Гоулман [16]), рассматривавших его как способность мудро поступать в человеческих отношениях. В отечественной науке фундаментальные основы заложены в работах Л.С. Выготского (культурно-историческая теория) [13], Б.Г. Ананьева [6], В.Н. Куницыной [24], Д.В. Ушакова [47], которые анализировали социальный интеллект в контексте коммуникативной компетентности и структуры личности. Вопросы использования потенциала школьных предметов для социализации учащихся освещались в работах педагогов-практиков и методистов [17], однако специфика формирования социального интеллекта именно средствами географии в условиях современной казахстанской школы, в частности в сельских образовательных организациях, изучена недостаточно. Это позволяет констатировать наличие пробела в научно-методическом обеспечении процесса развития социальной компетентности на уроках естественно-гуманитарного цикла.

Выявленные противоречия и недостаточная разработанность прикладных аспектов проблемы определили выбор темы диссертационного исследования: **«Формирование социального интеллекта обучающихся образовательной организации».**

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке педагогических условий и методического инструментария, способствующих эффективному формированию социального интеллекта обучающихся среднего звена на уроках географии.

**Объект исследования** – учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе.

**Предмет исследования** – процесс формирования социального интеллекта обучающихся на уроках географии посредством внедрения активных методов обучения и ситуационных задач.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что процесс формирования социального интеллекта обучающихся будет эффективным, если:

- в качестве методологической основы будет реализован компетентностный и контекстный подходы, позволяющие рассматривать географические знания как инструмент решения социальных проблем;
- разработана и внедрена модель, интегрирующая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты социального интеллекта в содержание географического образования;
- использован комплекс специальных заданий (географические кейсы, ролевые игры по страноведению, проекты социальной направленности), стимулирующий социальную перцепцию и навыки взаимодействия;
- создана благоприятная психолого-педагогическая среда, способствующая открытому диалогу и рефлексии собственного социального опыта.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить и систематизировать теоретические подходы к определению сущности и структуры социального интеллекта в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить возрастные особенности развития социального интеллекта в подростковом возрасте и определить специфику его формирования в условиях общеобразовательной школы.
3. Проанализировать образовательный потенциал школьного курса географии как средства развития социальной компетентности и коммуникативных навыков.
4. Определить критерии, показатели и уровни сформированности социального интеллекта обучающихся.
5. Разработать и апробировать программу опытно-экспериментальной работы, включающую комплекс географических заданий социальной направленности, на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова».
6. Провести анализ и интерпретацию полученных экспериментальных данных, сформулировать методические рекомендации для учителей географии.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- системный подход, позволяющий рассматривать социальный интеллект как целостную структуру взаимосвязанных компонентов;
- деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [26], [41], постулирующий развитие личности в процессе активной деятельности и взаимодействия;
- компетентностный подход в образовании, ориентирующий на формирование способности применять знания в практических жизненных ситуациях [49];

– концепции гуманизации географического образования (В.П. Максаковский [31], Ю.Н. Гладкий [15]), акцентирующие внимание на человеческом измерении географических процессов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социальный интеллект обучающихся представляет собой интегративное личностное образование, включающее способность к социальной перцепции (пониманию других), социальную антиципацию (прогнозирование), эмпатию и навыки саморегуляции в общении, развитие которых является необходимым условием успешной социализации подростка.

2. Уроки географии обладают специфическим потенциалом для формирования социального интеллекта за счет содержания, раскрывающего многообразие человеческих сообществ, и использования методов, моделирующих взаимодействие в системе «человек-природа-общество».

3. Комплекс педагогических условий, включающий использование интерактивных технологий (кейс-стади, дебаты, проектная деятельность) и насыщение содержания уроков материалом социокультурного характера, обеспечивает достоверную положительную динамику в развитии компонентов социального интеллекта.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– уточнены педагогические возможности школьной географии в контексте развития социального интеллекта, выходящие за рамки традиционных предметных результатов;

– обоснована взаимосвязь между формированием географической культуры и развитием социальной проницательности обучающихся;

– разработана система ситуационных географических задач, направленных на тренировку навыков социального прогнозирования и эмпатии на материале этнографии и демографии.

**Теоретическая значимость** работы заключается в систематизации научных представлений о механизмах формирования социального интеллекта в подростковом возрасте и расширении методического аппарата предметной методики обучения географии за счет интеграции психологических аспектов развития личности.

**Практическая значимость** исследования определяется возможностью использования разработанного комплекса уроков, дидактических материалов и методических рекомендаций учителями географии, классными руководителями и школьными психологами для повышения уровня социальной компетентности обучающихся. Материалы диссертации могут быть внедрены в практику работы общеобразовательных школ региона.

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих методов:

- *теоретические*: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов, моделирование, обобщение и систематизация;
- *эмпирические*: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование (методика Дж. Гилфорда и М. Салливана, опросники на эмпатию), педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), анализ продуктов деятельности учащихся;
- *статистические*: количественная и качественная обработка экспериментальных данных, методы математической статистики для оценки достоверности результатов.

**База исследования.** Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова» отдела образования акимата Аулиекольского района Управления образования акимата Костанайской области [62]. В исследовании приняли участие обучающиеся 7–8 классов.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в три этапа:

- *Первый этап (поисково-теоретический):* осуществлен анализ научной литературы, определен методологический аппарат исследования, подобраны диагностические методики для выявления исходного уровня социального интеллекта.
- *Второй этап (опытно-экспериментальный):* проведена первичная диагностика, разработана и реализована формирующая программа на уроках географии, осуществлен текущий мониторинг изменений.
- *Третий этап (обобщающий):* проведена итоговая диагностика, осуществлен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов, систематизированы выводы, оформлен текст диссертации.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях методического объединения учителей естественного цикла КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова», а также были представлены на научно-практических конференциях. Материалы исследования внедрены в учебный процесс указанной школы, что подтверждается соответствующим актом внедрения. По теме диссертации опубликованы статьи в научных сборниках.

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Логика построения работы отражает последовательность решения

поставленных задач. Общий объем диссертации соответствует установленным нормам академического письма.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## 1.1 Сущность, структура и модели социального интеллекта в современной психолого-педагогической литературе

Феномен социального интеллекта (далее – СИ) занимает особое место в системе современного гуманитарного знания, находясь на стыке общей психологии, социальной психологии, педагогики и акмеологии [65]. В условиях усложнения социальных связей и повышения требований к коммуникативной компетентности личности, теоретическое осмысление данного конструкта приобретает фундаментальное значение. Несмотря на почти столетнюю историю изучения, единого, общепринятого определения социального интеллекта в научном сообществе до сих пор не выработано, что обусловлено многомерностью самого явления и различием методологических подходов к его анализу. В данном параграфе будет проведен детальный обзор эволюции понятия, проанализированы ключевые модели и определена сущностная структура социального интеллекта, релевантная для целей педагогического исследования.

Историография вопроса традиционно берет начало с 1920 года, когда американский психолог Э. Торндайк впервые ввел термин «социальный интеллект» в научный оборот. В своей трехкомпонентной модели интеллекта он выделил: абстрактный интеллект (способность понимать и оперировать идеями), механический интеллект (способность работать с предметным миром) и социальный интеллект. Последний был определен ученым как способность понимать людей (мужчин и женщин, мальчиков и девочек), управлять ими и поступать мудро в человеческих отношениях [46]. Это определение заложило базис для дальнейших изысканий,

акцентируя внимание на двух ключевых аспектах: когнитивном (понимание) и поведенческом (управление, мудрое действие).

Вслед за Э. Торндайком, значимый вклад в развитие концепции внес Г. Олпорт, который связывал социальный интеллект со способностью к быстрой и точной оценке людей, называя это «социальным даром» [34]. Он подчеркивал, что данный вид интеллекта обеспечивает гладкость во взаимоотношениях и является инструментом социальной приспособляемости. Однако на ранних этапах изучения (1920–1950-е гг.) исследователи столкнулись с психометрическими трудностями. Попытки создать тесты для измерения СИ (например, тест Джорджа Вашингтона) часто показывали высокую корреляцию с вербальным интеллектом, что давало основания критикам утверждать, что социальный интеллект – это лишь применение общего интеллекта (g-фактора) к социальным ситуациям, а не самостоятельная способность.

Кардинальный поворот в понимании сущности феномена произошел с появлением работ Дж. Гилфорда, разработавшего кубическую модель структуры интеллекта. Гилфорд выделил социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта, и связанных с познанием поведения [14]. В его концепции СИ описывается через категорию «поведенческое содержание», которое включает в себя 30 факторов (6 типов продуктов мыслительной деятельности × 5 типов операций). Особую ценность для педагогики представляет выделение Гилфордом шести ключевых способностей познания поведения:

1. Познание элементов поведения – способность выделять вербальные и невербальные сигналы экспрессии (мимика, жесты, интонация).
2. Познание классов поведения – способность распознавать общие свойства в потоке информации о поведении.

3. Познание отношений поведения – понимание связей между людьми и ситуациями.
4. Познание систем поведения – понимание логики развития целостных ситуаций взаимодействия.
5. Познание преобразований поведения – способность понимать изменение значений поведения в разных контекстах.
6. Познание результатов поведения – способность предвидеть последствия действий (социальная антиципация).

Данная модель легла в основу известной методики Гилфорда-Салливана, которая активно применяется и в современной диагностической практике, позволяя операционализировать понятие социального интеллекта [32].

Дальнейшее развитие представлений о СИ происходило в русле когнитивной психологии и теорий множественного интеллекта. Г. Гарднер в своей теории множественного интеллекта (1983) выделил «межличностный интеллект» (interpersonal intelligence) как способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей. По Гарднеру, этот тип интеллекта опирается на специфические нейрофизиологические механизмы и является автономным. Параллельно с этим Р. Стернберг в рамках триархической теории интеллекта рассматривал социальный интеллект как часть практического интеллекта, необходимого для адаптации к окружающей среде, ее выбора и формирования [44]. Согласно Стернбергу, социальный интеллект – это способность решать проблемы практического характера, где решения не всегда четко определены, а информация часто неполна.

Существенное расширение проблемного поля произошло с введением понятия «эмоциональный интеллект» (П. Саловей, Дж. Майер, Д. Гоулман) [16]. Ряд исследователей рассматривают социальный и эмоциональный интеллект как пересекающиеся множества [29]. Если эмоциональный

интеллект фокусируется преимущественно на распознавании и управлении эмоциями (своими и чужими), то социальный интеллект трактуется шире, включая когнитивные аспекты понимания социальных ролей, норм, правил и контекстов. В современной литературе наблюдается тенденция к интеграции этих понятий в конструкте социально-эмоционального интеллекта, однако в рамках данной работы целесообразно придерживаться классического понимания социального интеллекта как более широкой категории, охватывающей когнитивную переработку социальной информации.

Отечественная психологическая школа (СССР и постсоветское пространство) выработала собственные оригинальные подходы к пониманию СИ, базирующиеся на методологии деятельностного подхода и принципе единства сознания и деятельности [41]. М.И. Бобнева одной из первых определила социальный интеллект как способность, формирующуюся в процессе социализации, которая не является простой проекцией общего интеллекта на сферу общения [11]. Ею было отмечено, что высокий уровень общего интеллектуального развития не гарантирует высокого уровня социального интеллекта; более того, часто наблюдается дивергенция этих способностей.

Наиболее фундаментально в российской науке структура социального интеллекта проработана в трудах В.Н. Куницыной. Автор рассматривает СИ как глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции [24]. В модели В.Н. Куницыной структура социального интеллекта включает три основных компонента:

1. **Коммуникативно-личностный потенциал** – совокупность качеств, обеспечивающих легкость вступления в контакт и поддержания общения (общительность, эмпатия, контактность) [25].

**2. Характеристики самосознания** – чувство самоуважения, свобода от комплексов, открытость новому опыту.

**3. Социальная перцепция, социальное мышление и воображение** – способность понимать людей, прогнозировать их поведение, моделировать социальные ситуации.

Особого внимания заслуживает структурно-динамическая теория Д.В. Ушакова. Ученый рассматривает интеллект как функцию, имеющую физиологический субстрат, но наполняемую содержанием через индивидуальный опыт [47]. В контексте социального интеллекта это означает, что способности к социальному познанию формируются («кристаллизуются») через погружение человека в социальную среду. Ушаков выделяет три грани социального интеллекта: декларативные знания (знания «что» – о нормах, правилах), процедурные знания (знания «как» – навыки общения, скрипты поведения) и когнитивные процессы, обеспечивающие переработку социальной информации. Важным выводом теории Ушакова является то, что социальный интеллект обладает потенциалом к развитию на протяжении всей жизни, но наиболее чувствительным периодом является школьный возраст, когда происходит активное расширение социальных контактов.

Анализ современных исследований (О.Б. Чеснокова [50], С.С. Белова [10], А.И. Савенков [42]) позволяет выделить инвариантные компоненты структуры социального интеллекта, признаваемые большинством авторов:

**1. Когнитивный компонент (Социальное познание).** Включает в себя социальные знания (о людях, нормах, ролях), социальную память (хранение опыта взаимодействий) и способность к децентрации – умению встать на позицию другого человека, преодолеть собственный эгоцентризм.

**2. Эмоциональный компонент.** Базируется на эмпатии (способности к сопереживанию) и эмоциональной отзывчивости. Это способность

«считывать» эмоциональное состояние партнера по коммуникации и конгруэнтно на него реагировать [12].

**3. Поведенческий компонент.** Представляет собой реализацию внутреннего понимания во внешнем действии. Сюда относятся навыки социального взаимодействия, способность к сотрудничеству, владение техниками конструктивного разрешения конфликтов и адаптивность поведения.

Стоит отметить подход Н.А. Аминова и М.В. Молоканова, которые связывают социальный интеллект с профессиональной пригодностью к профессиям типа «человек-человек» [5]. В их интерпретации СИ является не просто способностью к общению, а инструментом профессиональной деятельности, позволяющим оказывать влияние на других людей. Для педагогического контекста данная трактовка важна тем, что она подчеркивает инструментальный характер социального интеллекта: он нужен не просто для «хорошего самочувствия», а для эффективного решения задач.

В последние годы в научной литературе актуализируется вопрос о соотношении социального интеллекта и «социальной компетентности». Если интеллект рассматривается как *потенциал* или *способность* (ability), то компетентность – как *результат* реализации этой способности, выраженный в конкретных знаниях, умениях и навыках, готовых к применению [19]. В образовательной практике чаще всего речь идет о формировании социальной компетентности через развитие компонентов социального интеллекта. Вследствие этого в рамках данного диссертационного исследования термины могут использоваться в тесной взаимосвязи: развитие СИ выступает как процесс, а повышение уровня социальной компетентности – как наблюдаемый результат.

Особую роль в понимании механизмов СИ играют исследования социального мышления (К.А. Абульханова-Славская) [2]. В отличие от

предметного мышления, направленного на поиск истины, социальное мышление направлено на поиск компромисса, интерпретацию намерений и смыслов. Оно всегда контекстуально, субъектно и нагружено ценностными ориентациями. Это накладывает отпечаток на методику его развития: социальный интеллект невозможно сформировать путем заучивания правил; необходимо создание условий для проживания и рефлексии социальных ситуаций.

Также необходимо упомянуть модель Н. Кэнтора и Дж. Килстрема, которые рассматривают социальный интеллект как когнитивную базу социальной жизни. По их мнению, СИ – это фонд знаний о социальном мире и способы оперирования этими знаниями при решении жизненных задач. Этот подход позволяет операционализировать педагогическую работу: чтобы развить СИ, необходимо обогащать «фонд знаний» ученика (через учебный материал) и тренировать «способы оперирования» (через практические задания).

Суммируя многообразие подходов, для целей настоящего исследования под социальным интеллектом будет пониматься интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность социального взаимодействия и социальной адаптации, включающая в себя умение понимать поведение других людей, собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации. Структурно данное определение опирается на модель Дж. Гилфорда, дополненную компонентами эмпатии и саморегуляции, что позволяет комплексно охватить процесс формирования личности обучающегося.

Ключевыми критериями сформированности социального интеллекта, выделяемыми на основе проанализированных моделей, являются:

- адекватность самооценки и оценки других людей;
- способность прогнозировать последствия своих действий и действий окружающих (социальная антиципация);

- гибкость поведения и способность изменять стратегию общения в зависимости от ситуации;
- развитая эмпатия и способность к резонансному эмоциональному реагированию.

В контексте школьного образования развитие этих компонентов сталкивается с рядом специфических проблем. Традиционная классно-урочная система ориентирована преимущественно на развитие академического (вербально-логического) интеллекта [3]. Социальный интеллект часто формируется стихийно, в процессе внеурочного общения, которое не всегда носит конструктивный характер. В итоге возникает диспропорция: ученик может обладать глубокими знаниями по предметам, но демонстрировать социальную инфантильность, неспособность работать в команде или разрешать конфликты. Это актуализирует необходимость целенаправленного включения задач на развитие социального интеллекта в ткань учебных предметов.

Завершая обзор теоретических моделей, необходимо констатировать, что социальный интеллект – это сложный, многоуровневый конструкт, не сводимый к сумме коммуникативных навыков. Это, прежде всего, когнитивная способность к переработке информации о социальном мире. Понимание его структуры (когнитивный, эмоциональный, поведенческий блоки) дает ключ к разработке педагогических технологий: воздействие должно быть направлено не только на тренировку поведения (тренинги), но и на развитие понимания, анализа и рефлексии социальных процессов, что открывает широкие возможности для использования потенциала гуманитарных и естественно-научных дисциплин, в частности географии.

На основании вышеизложенного становится очевидной необходимость анализа возрастных особенностей, определяющих чувствительность и специфику развития выделенных компонентов

социального интеллекта на этапе школьного обучения, чему будет посвящен следующий параграф исследования.

## **1.2 Психологические особенности и педагогические условия развития социального интеллекта в подростковом возрасте**

Рассмотрение проблемы формирования социального интеллекта требует детального анализа возрастной специфики субъектов образовательного процесса. Подростковый возраст (в современной периодизации охватывающий период с 11–12 до 15–16 лет) традиционно определяется в психолого-педагогической литературе как сенситивный период для развития социальных компетенций, самосознания и коммуникативных навыков [23]. Именно на этом этапе онтогенеза происходят фундаментальные изменения в структуре личности, обусловленные как физиологическим созреванием (пубертат), так и сменой социальной ситуации развития. Вследствие этого понимание психофизиологических механизмов подросткового возраста является базисом для проектирования эффективной педагогической системы.

Центральным психологическим новообразованием данного периода, согласно концепции Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, выступает чувство взрослости – особая форма самосознания, при которой подросток начинает позиционировать себя как полноправного члена общества, претендуя на равные права со взрослыми, но еще не обладая в полной мере соответствующей ответственностью [13]. Ключевым фактором, детерминирующим развитие психики, становится смена ведущего типа деятельности: учебная деятельность, доминировавшая в младшем школьном возрасте, уступает место интимно-личностному общению со сверстниками. Именно в процессе взаимодействия в референтных группах происходит активная апробация социальных ролей, освоение норм морали

и нравственности, а также формирование механизмов социальной перцепции.

Когнитивная сфера подростка также претерпевает качественную трансформацию. Развитие формально-логического мышления (стадия формальных операций по Ж. Пиаже) позволяет подростку оперировать абстрактными категориями, строить гипотезы и анализировать не только реальные, но и потенциально возможные ситуации [36]. В контексте социального интеллекта это означает появление способности к рефлексии второго и третьего порядка (понимание того, что думает другой человек о моих мыслях), что является необходимым условием для развития глубокой эмпатии и прогнозирования поведения окружающих. Однако неравномерность созревания различных структур головного мозга (в частности, опережающее развитие лимбической системы при незавершенной миелинизации префронтальной коры) часто приводит к эмоциональной нестабильности, импульсивности и трудностям в саморегуляции, что создает определенные барьеры для конструктивного социального взаимодействия.

Для систематизации динамики развития компонентов социального интеллекта в подростковом возрасте, на основе анализа работ И.В. Дубровиной и А.М. Прихожан [37], были выделены ключевые различия между младшим и старшим подростковым возрастом. Данные различия представлены в таблице ниже.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика проявлений социального интеллекта на разных этапах подросткового возраста

Критерий сравнения	Младший подростковый возраст (11–13 лет)	Старший подростковый возраст (14–15 лет)
Доминирующая ориентация	Ориентация на оценку сверстников, конформизм, страх	Ориентация на поиск собственной индивидуальности, избирательность в

	быть отвергнутым группой.	общении, появление автономных моральных суждений.
Социальная перцепция	Эгоцентризм, феномен «воображаемой аудитории» (уверенность, что все смотрят только на него), склонность к черно-белому восприятию людей.	Развитие децентрации, способность воспринимать амбивалентность человеческих качеств, понимание мотивов поведения других.
Эмпатия	Ситуативная, часто эгоцентричная (сочувствие тому, что понятно самому).	Более устойчивая, способность сопереживать даже тем, кто не похож на самого подростка; развитие действенной эмпатии.
Стратегии поведения	Импульсивные реакции, частые конфликты как способ самоутверждения, неумение прогнозировать последствия.	Попытки использования стратегий сотрудничества и компромисса, более осознанное планирование коммуникации.
Самопознание (внутриличностный интеллект)	Интерес к своей внешности и физическим данным, неустойчивая самооценка.	Глубокий интерес к своему внутреннему миру, характеру, способностям; формирование «Я-концепции».

Анализ данных, приведенных в Таблице 1, позволяет констатировать, что вектор развития социального интеллекта направлен от внешнего локуса контроля и эгоцентризма к интернализации социальных норм и развитию способности к децентрации. Однако данный переход не происходит автоматически. Стихийная социализация, происходящая под влиянием

масс-медиа и неформальных групп, зачастую закрепляет деструктивные паттерны поведения (манипуляцию, агрессию, социальную изоляцию) [33]. Это актуализирует необходимость создания в образовательной организации специальных педагогических условий, которые бы целенаправленно стимулировали развитие социального интеллекта.

Под педагогическими условиями в рамках данного исследования понимается совокупность мер, обстоятельств и факторов образовательной среды, которые, будучи специально организованными, обеспечивают эффективное достижение поставленной цели – повышение уровня социальной компетентности обучающихся. Учитывая специфику подросткового возраста (потребность в общении, критичность мышления, стремление к самостоятельности), традиционные репродуктивные методы обучения оказываются малоэффективными для развития СИ [4].

В ходе теоретического анализа была разработана классификация педагогических условий, необходимых для формирования социального интеллекта в школьной среде. Данная система условий структурирована по трем основным блокам, представленным в следующей таблице.

Таблица 2 – Комплекс педагогических условий формирования социального интеллекта обучающихся

Группа условий	Содержание и характеристика условий	Ожидаемый эффект
Организационно-управленческие	1. Интеграция задач развития СИ в учебные планы и воспитательные программы.  2. Организация групповых форм работы (командные проекты, парная работа).	Создание нормативной и организационной базы, обеспечивающей системность и непрерывность процесса социализации.

	3. Обеспечение психологического сопровождения (мониторинг).	
Психодидактические (содержательные)	<p>1. насыщение учебного материала (в т.ч. географического) антропоцентрическим содержанием.</p> <p>2. Использование активных методов: кейс-стади, ролевые игры, социальное проектирование.</p> <p>3. Применение проблемных ситуаций, требующих морального выбора.</p>	Стимулирование когнитивного интереса к социальным явлениям, тренировка навыков анализа ситуаций и принятия решений.
Социально-психологические (средовые)	<p>1. Создание атмосферы психологической безопасности и принятия (безоценочное общение на этапах рефлексии).</p> <p>2. Диалогический стиль взаимодействия «учитель-ученик».</p> <p>3. Поддержка инициативности и субъектной позиции ученика.</p>	Снижение тревожности, формирование доверия, раскрытие коммуникативного потенциала, развитие адекватной самооценки.

Как следует из Таблицы 2, процесс формирования социального интеллекта требует системного подхода, затрагивающего все уровни организации образовательного процесса. Особое внимание следует уделить психодидактическому блоку. Социальный интеллект, будучи практическим

знанием, развивается исключительно в деятельности [26]. Вследствие этого императивом становится переход от монолога учителя к полилогу, где каждый участник образовательного процесса имеет право голоса. География как учебный предмет обладает в этом контексте колоссальным ресурсом, поскольку позволяет моделировать социальные отношения в масштабах от локального сообщества до глобального мира.

Отдельно необходимо остановиться на роли учителя как фасилитатора процесса развития социального интеллекта. Педагог, работающий с подростками, должен сам обладать высоким уровнем социальной компетентности, демонстрируя образцы толерантного поведения, эмоциональной устойчивости и конструктивного решения конфликтов [35]. Реализация принципа «обучение через подражание» остается актуальной, однако в подростковом возрасте она дополняется потребностью в партнерских отношениях. Авторитарный стиль преподавания блокирует развитие социального интеллекта, так как подавляет инициативу и не дает возможности для безопасной «пробы» социального поведения.

Важным аспектом является этапность формирования компонентов социального интеллекта. Невозможно требовать от подростка сложных навыков прогнозирования поведения групп, если у него не сформированы базовые навыки понимания эмоций отдельного человека. Процесс педагогического воздействия должен строиться по принципу «от простого к сложному», с постепенным расширением контекста взаимодействия. Для наглядного представления логики этого процесса была составлена матрица этапов формирования социального интеллекта в условиях образовательной организации.

Таблица 3 – Этапы формирования социального интеллекта подростка в образовательном процессе

Этап	Цель этапа	Ведущие методы и технологии	Критерии результативности
1. Мотивационно-ценностный	Актуализация потребности в самопознании и эффективном общении, осознание дефицита собственных социальных навыков.	Психологическое тестирование с обратной связью, анализ видеофрагментов, дискуссии, проблематизация.	Появление интереса к психологии общения, признание значимости социальных навыков, запрос на обучение.
2. Когнитивно-информационный	Формирование системы знаний о природе общения, типах темперамента, культурных различиях, невербальных сигналах.	Лекции-диалоги, анализ текстов (в т.ч. страноведческих), разбор теоретических моделей конфликтов.	Владение понятийным аппаратом, способность теоретически обосновать причины поведения людей, знание этических норм.
3. Деятельностно-практический	Тренировка умений и навыков социального взаимодействия, развитие эмпатии и способности к антиципации.	Ролевые игры, дебаты, решение ситуационных задач (кейсов), социальные пробы, проектная деятельность.	Демонстрация конструктивных стратегий поведения в моделируемых ситуациях, способность работать в команде.
4. Рефлексивно-оценочный	Осознание собственного прогресса, анализ ошибок, закрепление	Написание эссе, ведение «дневника успеха», групповая	Адекватная самооценка, способность анализировать причины успехов и

	успешных паттернов поведения.	рефлексия, взаимооценка.	неудач в общении, коррекция собственного поведения.
--	-------------------------------	--------------------------	---

Представленная в Таблице 3 этапность подчеркивает, что формирование социального интеллекта – это не одномоментный акт, а пролонгированный процесс, требующий циклического возвращения к отработке навыков на более высоком уровне сложности [52]. Пропуск любого из этапов снижает общую эффективность работы. Например, переход к практическим тренингам без сформированной мотивации может вызвать сопротивление и скепсис у подростков, а отсутствие рефлексии превращает ролевые игры в простое развлечение без закрепления обучающего эффекта.

Необходимо также отметить риски, возникающие при игнорировании возрастных особенностей и педагогических условий. Дефицит социального интеллекта в подростковом возрасте коррелирует с ростом девиантного поведения, школьным буллингом и снижением успеваемости. Неумение считывать социальные сигналы приводит к неадекватным реакциям, что запускает механизм отвержения группой. В свою очередь, социальная депривация тормозит развитие когнитивных способностей. Это подтверждает тезис о неразрывной связи аффективной и интеллектуальной сфер личности (Л.С. Выготский) [13].

Кроме того, следует учитывать гендерные аспекты развития социального интеллекта, которые в подростковом возрасте проявляются особенно ярко. Исследования показывают, что девочки-подростки, как правило, опережают мальчиков в развитии вербального компонента социального интеллекта и эмпатии, тогда как мальчики могут быть более успешны в понимании структурных связей и иерархий в группах. Педагогические условия должны предусматривать возможности для

компенсации этих различий и взаимообогащения социального опыта мальчиков и девочек через организацию смешанных рабочих групп.

Подводя итог рассмотрению второго параграфа, можно сделать следующие выводы. Развитие социального интеллекта в подростковом возрасте детерминировано сложным переплетением физиологических, психологических и социальных факторов [48]. С одной стороны, этот возраст открывает уникальные возможности (сенситивность, интерес к общению), с другой – создает риски (эмоциональная нестабильность, конформизм). Эффективность педагогического сопровождения зависит от создания комплексной среды, включающей не только содержательное наполнение уроков, но и перестройку характера взаимодействия между участниками образовательного процесса. Реализация выделенных организационно-управленческих, психодидактических и социально-психологических условий, а также соблюдение поэтапности формирования компетенций, является необходимым фундаментом для практической работы, в том числе на уроках географии.

Указанные теоретические предпосылки и выявленные условия позволяют перейти к рассмотрению специфики предметной области «География» и анализу ее потенциала в контексте развития социальной компетентности обучающихся, что будет подробно раскрыто в следующем параграфе диссертационного исследования.

### **1.3 Образовательный потенциал предмета «География» как средства развития коммуникативных навыков и социальной перцепции обучающихся**

Завершающий параграф первой главы посвящен анализу специфики предметной области «География» в контексте рассматриваемой педагогической проблемы. Исходя из выявленных ранее теоретических основ и возрастных особенностей подростков, представляется

необходимым обосновать, каким образом содержание и методы географического образования могут выступать эффективным инструментом формирования социального интеллекта. В современной дидактике утверждается мнение, что география, являясь единственной школьной дисциплиной, синтезирующей естественные и общественные знания, обладает уникальным и до конца не реализованным ресурсом для социализации личности [15]. Если история формирует временную перспективу социального бытия, то география формирует пространственную картину мира, в которой социум рассматривается в неразрывной связи с окружающей средой.

Образовательный потенциал географии в развитии социального интеллекта обусловлен, прежде всего, **антропоцентрической парадигмой** современного географического образования. Переход от описательного страноведения к изучению закономерностей взаимодействия общества и природы сместил фокус внимания на человека, его хозяйственную деятельность, культурные традиции, проблемы и образ жизни [31]. В государственных общеобразовательных стандартах образования Республики Казахстан акцентируется внимание на формировании функциональной грамотности, составной частью которой является грамотность социальная. География, изучающая население, политическую карту мира, мировое хозяйство и глобальные проблемы человечества, предоставляет богатейший фактологический материал для анализа социальных процессов.

Рассмотрим содержательные линии школьного курса географии (в частности, курсов «География материков и океанов», «Физическая география Казахстана», «Экономическая и социальная география Казахстана» и «Экономическая и социальная география мира» [22]), способствующие развитию компонентов социального интеллекта.

Во-первых, блок **«Население и культура»** обладает прямым выходом на развитие *социальной перцепции и эмпатии*. Изучая темы, связанные с

этнолингвистическим разнообразием, религиями мира, традициями и обычаями народов, обучающиеся сталкиваются с многообразием моделей человеческого поведения. География учит понимать, что различия в образе жизни, одежде, питании и манере общения часто детерминированы природно-климатическими условиями и историческим контекстом, а не являются признаком «плохого» или «хорошего» поведения. Это понимание лежит в основе толерантности и способности к децентрации – умению взглянуть на мир глазами представителя другой культуры. Например, анализ причин высокой рождаемости в развивающихся странах или особенностей расселения в высокогорных районах требует от ученика выхода за пределы собственного бытового опыта и включения механизмов социального понимания.

Во-вторых, изучение **социально-экономических проблем** (безработица, миграция, бедность, качество жизни) способствует развитию *социальной антиципации* – способности прогнозировать развитие социальных ситуаций. Анализируя статистические данные, демографические пирамиды и карты миграционных потоков, подростки учатся видеть причинно-следственные связи в обществе. Ученик, способный объяснить, почему экономический кризис в одном регионе приводит к социальным волнениям в другом, демонстрирует высокий уровень когнитивного компонента социального интеллекта. География учит мыслить системно, понимать взаимозависимость акторов на мировой арене, что напрямую коррелирует с умением предвидеть последствия поступков в межличностном общении.

В-третьих, раздел **«Политическая география и геополитика»** создает условия для анализа *стратегий поведения и конфликтов*. Рассмотрение территориальных споров, интеграционных процессов, деятельности международных организаций (ООН, ШОС, ЕАЭС) позволяет моделировать сложные переговорные ситуации. На этих примерах

обучающиеся знакомятся с понятиями компромисса, сотрудничества, дипломатии, национального интереса [40]. Это знание трансформируется в социальные навыки: понимание того, как устроены большие социальные системы, помогает подростку ориентироваться в иерархии малых групп (класс, школьный коллектив).

Вследствие этого можно утверждать, что содержание географического образования объективно насыщено социальными смыслами. Однако реализация этого потенциала зависит не только от содержания («чему учить»), но и от процессуальной стороны («как учить»). Методологический инструментарий географии обладает спецификой, благоприятствующей развитию коммуникативных навыков.

**Картографический метод** как специфический язык географии развивает знаково-символическое мышление, которое является базой для понимания невербальных сигналов в общении. Умение «читать» карту, извлекая из условных знаков информацию о жизни людей, структурно схоже с умением «читать» поведение человека по внешним признакам (мимика, жесты). В обоих случаях происходит декодирование информации: внешний знак переводится во внутренний смысл. Работа с ментальными картами (образами территории) позволяет выявлять стереотипы восприятия пространства и людей, его населяющих, и корректировать их.

**Метод кейс-стади (анализ конкретных ситуаций)** на уроках географии является одним из наиболее мощных инструментов формирования социального интеллекта [28]. Географические кейсы, как правило, носят комплексный характер. Например, ситуация строительства плотины на трансграничной реке затрагивает интересы разных стран, социальных групп (фермеров, экологов, промышленников, местных жителей). Решение такого кейса требует от обучающихся:

1. Идентификации позиций сторон (социальная перцепция).
2. Прогнозирования последствий для каждой группы (антиципация).

3. Поиска взаимоприемлемого решения (социальная адаптация и коммуникация).

В процессе работы над кейсом происходит не просто усвоение фактов, а проживание социальной роли, что обеспечивает интериоризацию (присвоение) социального опыта.

**Проектная и исследовательская деятельность**, широко применяемая в географическом образовании (особенно краеведческого характера), способствует развитию *коммуникативно-личностного потенциала*. Выполнение групповых проектов (например, «Демографический портрет нашей школы» или «Экологическая тропа моего района») требует от учащихся навыков командной работы: распределения ролей, согласования действий, разрешения рабочих конфликтов, публичной презентации результатов. Полевые практики и экскурсии создают условия для неформального общения, где социальный интеллект проявляется и шлифуется в реальных жизненных ситуациях, выходящих за рамки школьной парты.

Особое значение имеет **аксиологический (ценностный) аспект** географии. Предмет формирует географическую культуру, составной частью которой является культура человеческих отношений [31]. Через изучение глобальных проблем человечества (экологической, продовольственной, проблемы мира и разоружения) формируется чувство планетарной сопричастности и ответственности. Социальный интеллект в данном контексте перерастает рамки межличностного общения и поднимается на уровень гражданской ответственности. Понимание хрупкости мира и взаимозависимости всех людей на планете является высшим проявлением социальной мудрости, доступной школьнику.

Анализ научно-методической литературы (И.В. Душина [17], В.Б. Пятунин, В.Д. Сухоруков [45], А.А. Лобжанидзе [27]) позволяет выделить ряд проблемных зон, препятствующих полной реализации указанного

потенциала. Зачастую преподавание географии сводится к номенклатурному подходу (запоминанию названий и цифр), при котором социальная сущность явлений выхолащивается. Изучение населения ограничивается сухой статистикой, без анализа судеб людей, стоящих за цифрами. Вследствие этого критически важным условием является переориентация методики преподавания с информационно-знаниевой на личностно-деятельностную.

Учитель географии, ставящий целью развитие социального интеллекта, должен использовать специфические приемы:

- Прием *«Персонафикация»*: рассмотрение географической проблемы через призму жизни конкретного человека (например, «Один день из жизни подростка в Мумбаи» или «Письмо сверстнику на Аляску»). Это активизирует эмпатию.
- Прием *«Ролевая игра»*: проведение уроков в форме пресс-конференций, заседаний правительств, туристических агентств. Это тренирует поведенческую гибкость.
- Прием *«Географические дебаты»*: обсуждение дискуссионных вопросов (например, «Нужно ли ограничивать рождаемость?», «Глобализация: благо или зло?»). Это развивает навыки аргументации и уважения к чужому мнению.

Кроме того, география обладает значительным потенциалом для *диагностики* социального развития. Наблюдая за тем, как ученик характеризует население других стран, какие эпитеты использует, насколько стереотипны его суждения о «южанах» или «северянах», педагог может составить представление об уровне его толерантности и социальной зрелости. Географические знания выступают своего рода маркером широты кругозора и открытости мышления. Ограниченность географических познаний часто коррелирует с узостью социального мышления и ксенофобией.

Следует также отметить междисциплинарные связи географии с обществознанием, историей и литературой. Интеграция этих предметов позволяет создавать целостную картину социального мира. География дает пространственный базис («где?» и «почему здесь?»), история – временной («когда?» и «почему сейчас?»), а литература и психология наполняют эту схему эмоционально-ценностным содержанием. Социальный интеллект формируется на пересечении этих координат.

Резюмируя содержание первой главы диссертационного исследования, необходимо сделать следующие обобщающие выводы, подводящие итог теоретическому этапу работы:

- 1. Социальный интеллект** представляет собой сложную интегративную характеристику личности, включающую когнитивный (понимание), эмоциональный (эмпатия) и поведенческий (взаимодействие) компоненты [11]. Он не тождественен общему интеллекту, имеет свою специфику развития и является ключевым фактором успешной социализации в современном обществе. Анализ психолого-педагогической литературы показал многообразие подходов к определению и структуре СИ, однако для педагогических целей наиболее продуктивной является модель, объединяющая социальную перцепцию, антиципацию и навыки коммуникации [14].
- 2. Подростковый возраст** является сенситивным периодом для развития социального интеллекта в силу смены ведущего вида деятельности на интимно-личностное общение и формирования чувства взрослости [13]. Возрастные особенности (критичность мышления, потребность в самопознании, расширение социальных контактов) создают благоприятную почву для педагогического воздействия. Вместе с тем, неравномерность развития и эмоциональная нестабильность требуют создания специальных

педагогических условий, обеспечивающих психологическую безопасность и возможность для позитивных социальных проб [48].

3. Предметная область «**География**» обладает уникальным и мощным потенциалом для решения задач формирования социального интеллекта. Этот потенциал реализуется через содержание, раскрывающее многообразие человеческих сообществ и моделей взаимодействия «человек-природа-общество», а также через активные методы обучения (картографический анализ, кейс-стади, проектная деятельность, моделирование) [8]. География позволяет перевести развитие социальных навыков из плоскости абстрактных бесед в плоскость решения конкретных жизненных задач, имеющих пространственную привязку.

### **Выводы по первой главе**

Проведенный в рамках первой главы теоретико-методологический анализ проблемы формирования социального интеллекта обучающихся позволяет сформулировать ряд концептуальных обобщений, составляющих научный фундамент для последующей опытно-экспериментальной работы. Исследование феноменологии социального интеллекта, его возрастной динамики и специфики преломления через призму географического образования выявило сложную, многоаспектную природу изучаемого явления, требующую системного педагогического подхода.

В ходе рассмотрения сущностных характеристик социального интеллекта было установлено, что данный конструкт не может трактоваться исключительно как совокупность коммуникативных навыков или черт характера. Вследствие глубокого изучения отечественных и зарубежных психологических моделей (Дж. Гилфорд [14], Г. Олпорт [34], В.Н. Куницына [24], Д.В. Ушаков [47]) определено, что социальный интеллект представляет собой интегральную когнитивно-личностную способность,

обеспечивающую успешность социальной адаптации и эффективность межличностного взаимодействия. Ключевыми структурными компонентами, подлежащими педагогическому воздействию, выступают: когнитивный компонент (социальная перцепция, понимание мотивов и социальных ситуаций), эмоциональный компонент (эмпатия, эмоциональный резонанс) и поведенческий компонент (социальная антиципация, гибкость стратегий, навыки саморегуляции).

Особое внимание в теоретической части работы было уделено разграничению понятий общего и социального интеллекта. Показано, что высокий уровень академической успеваемости и развитое логическое мышление не являются гарантиями социальной компетентности. Более того, в современной образовательной среде наблюдается тенденция к дивергенции этих способностей: интеллектуально одаренные подростки нередко испытывают трудности в общении и интеграции в коллектив [5]. Это позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного, а не стихийного формирования социального интеллекта, что требует внедрения специальных методик в канву традиционных учебных предметов. Социальный интеллект был определен как динамическое образование, сенситивное к внешним воздействиям, что открывает широкие возможности для педагогической коррекции и развития.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам подросткового возраста позволил конкретизировать возрастные границы и специфику целевой аудитории исследования. Подтверждено, что подростковый период (11–15 лет) является сенситивным этапом для развития социальной компетентности [48]. Это обусловлено фундаментальной перестройкой «Я-концепции», сменой ведущего вида деятельности на интимно-личностное общение со сверстниками и формированием чувства взрослости. В это время происходит активное освоение социальных ролей и норм, однако данный процесс осложняется

эмоциональной нестабильностью, импульсивностью и недостатком жизненного опыта.

Выявленные противоречия подросткового развития (стремление к автономии при сохраняющейся зависимости, потребность в принятии при выраженном нонконформизме) диктуют необходимость создания особых педагогических условий. В итоге систематизации этих условий было определено, что эффективное развитие социального интеллекта возможно лишь в среде, обеспечивающей психологическую безопасность, субъект-субъектный характер взаимодействия и возможность для социальных проб. Авторитарные методы воздействия в данном возрасте теряют свою эффективность, уступая место технологиям сотрудничества и диалога. Было обосновано, что формирование социального интеллекта должно проходить поэтапно: от мотивации и осознания дефицита навыков через когнитивное освоение знаний о психологии общения к практической отработке умений в моделируемых ситуациях и последующей рефлексии.

Центральным звеном теоретического исследования стал анализ образовательного потенциала предмета «География». Было доказано, что география обладает уникальными ресурсами для социализации личности, выходящими далеко за пределы формирования простой картины мира. Антропоцентрический подход, лежащий в основе современного географического образования, позволяет рассматривать предмет как полигон для изучения человеческих отношений. В отличие от других дисциплин, география помещает социальные процессы в конкретный пространственный контекст, связывая их с условиями среды, экономикой и культурой [15].

Содержательный анализ школьных курсов географии показал, что каждая тема – от демографии и этнографии до глобальных экономических проблем – несет в себе социальную нагрузку. Изучение культурного разнообразия мира формирует толерантность и способность к децентрации

(умению принять иную точку зрения), что является базисом эмпатии. Анализ политических и экономических конфликтов развивает социальную антиципацию – способность предвидеть последствия действий. Работа с картой и статистикой тренирует аналитические способности, необходимые для верной оценки социальных ситуаций.

Вместе с тем, теоретический анализ выявил, что реализация этого потенциала в массовой школе часто носит фрагментарный характер. Преподавание нередко смещается в сторону фактологии, оставляя «за скобками» человеческое измерение географических процессов. Вследствие этого была обоснована необходимость внедрения активных методов обучения: кейс-стади (анализ ситуаций), ролевых и имитационных игр, дискуссий, проектной деятельности [28]. Данные методы позволяют перевести знания из пассивной формы в активный социальный опыт, создавая квазисоциальную реальность, в которой подросток может безопасно тренировать навыки взаимодействия.

Обобщение теоретического материала первой главы позволяет констатировать следующее:

1. Социальный интеллект является ключевой компетенцией, необходимой для успешной самореализации личности в современном мире, и его развитие должно быть одной из приоритетных задач школьного образования.
2. Существует научно обоснованная возможность педагогического влияния на уровень социального интеллекта в подростковом возрасте через создание специфической образовательной среды и использование деятельностных технологий.
3. Предмет «География» выступает эффективным инструментом этого влияния, интегрируя знания о мире и обществе, и позволяя моделировать сложные социальные взаимодействия на учебном материале.

Результатом теоретического этапа исследования стала разработанная концептуальная модель, связывающая компоненты социального интеллекта с содержанием и методами географического образования. Данная модель служит основой для построения гипотезы и программы опытно-экспериментальной работы. Выявленные теоретические закономерности требуют практической проверки и подтверждения в реальных условиях образовательного процесса.

Вследствие завершения теоретического анализа становится возможным переход к эмпирической части диссертации, целью которой станет диагностика исходного уровня социального интеллекта обучающихся КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова» и апробация разработанного комплекса географических заданий и ситуационных кейсов. Предстоящая работа позволит верифицировать выдвинутые теоретические положения и оценить эффективность предложенных педагогических условий на практике. Переход от теории к практике в данном контексте является логичным и необходимым шагом для достижения общей цели исследования – разработки действенного методического инструментария для учителя географии.

## **ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **2.1 Диагностика исходного уровня сформированности компонентов социального интеллекта у обучающихся среднего звена**

В соответствии с логикой научного исследования, переход к опытно-экспериментальной части работы предполагает проведение констатирующего этапа эксперимента. Целью данного этапа явилось определение исходного уровня сформированности социального интеллекта (СИ) у подростков, выявление проблемных зон в структуре их коммуникативной компетентности, а также подтверждение гомогенности (однородности) контрольной и экспериментальной групп перед началом формирующего воздействия. Базой исследования выступило Коммунальное государственное учреждение «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова» отдела образования акимата Аулиекольского района Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании приняли участие обучающиеся 7–8 классов. Общая выборка составила 52 респондента. На основании случайного отбора и с учетом требований к эквивалентности групп по половозрастному составу и уровню академической успеваемости были сформированы две группы:

- **Экспериментальная группа (ЭГ)** – 26 обучающихся, в которой планируется внедрение разработанного комплекса географических кейсов и ситуационных задач.
- **Контрольная группа (КГ)** – 26 обучающихся, обучение в которой будет продолжаться в рамках традиционной методической системы преподавания географии.

Для обеспечения достоверности и валидности полученных данных был подобран диагностический инструментарий, позволяющий комплексно

оценить все компоненты социального интеллекта (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), выделенные в теоретической главе. Основным инструментом исследования стала методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана (адаптация Е.С. Михайловой). Данная методика является стандартизированным тестом, состоящим из четырех субтестов, каждый из которых измеряет специфическую способность к познанию поведения:

1. **Субтест №1 «Истории с завершением»:** измеряет фактор познания результатов поведения (способность предвидеть последствия действий).
2. **Субтест №2 «Группы экспрессии»:** оценивает фактор познания классов поведения (способность к логическому обобщению невербальных сигналов, мимики, жестов).
3. **Субтест №3 «Вербальная экспрессия»:** диагностирует фактор познания преобразований поведения (понимание изменения значения фраз в зависимости от контекста и интонации).
4. **Субтест №4 «Истории с дополнением»:** выявляет фактор познания систем поведения (способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия).

Дополнительно, для углубленного изучения эмоционального компонента (эмпатии), была использована методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, позволяющая дифференцировать каналы эмпатии (рациональный, эмоциональный, интуитивный).

На первом этапе диагностики было проведено тестирование по методике Дж. Гилфорда. Процедура проводилась в групповой форме, в первой половине учебного дня, с соблюдением всех психогигиенических требований. Полученные «сырые» баллы были переведены в стандартные оценки (стены), что позволило интерпретировать уровни развития

социального интеллекта: низкий (1–2 стена), средний (3–6 стенов), высокий (7–9 стенов).

Анализ интегральных показателей общего уровня социального интеллекта (композитная оценка) позволил выявить общую картину социальной компетентности обучающихся в обеих группах до начала эксперимента. Данные, отражающие процентное распределение обучающихся по уровням развития СИ, представлены на рисунке ниже. Для наглядности и возможности дальнейшей визуализации данные сгруппированы в табличный формат, соответствующий требованиям построения гистограмм распределения.

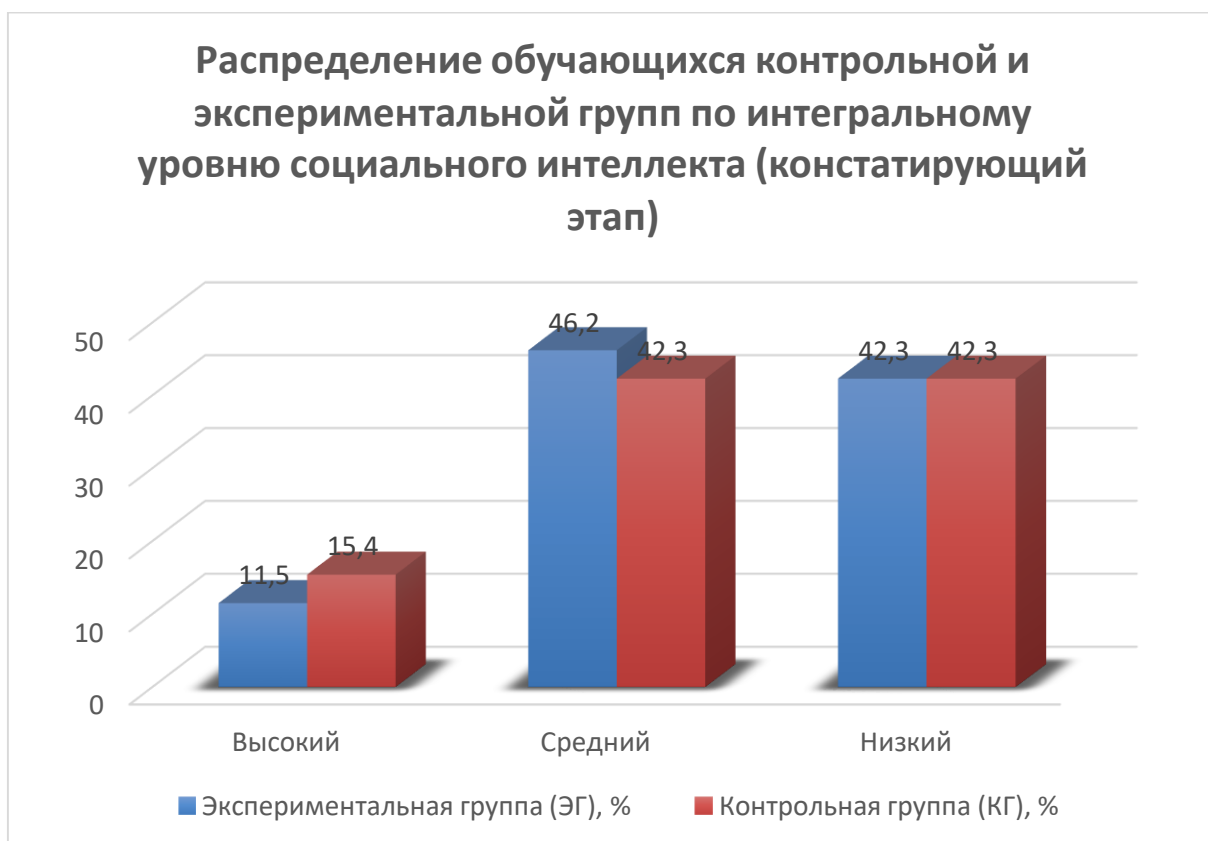


Рисунок 1 – Распределение обучающихся контрольной и экспериментальной групп по интегральному уровню социального интеллекта (констатирующий этап)

Представленные на Рисунке 1 данные свидетельствуют о том, что на начало эксперимента обе группы находятся в практически равных стартовых условиях, что подтверждает корректность выборки. Доминирующими уровнями в обеих группах являются средний и низкий. В

частности, значительная часть респондентов (42,3% в обеих группах) демонстрирует низкий уровень развития социального интеллекта. Это указывает на наличие у подростков существенных трудностей в понимании и прогнозировании поведения людей. Обучающиеся с низким уровнем СИ часто испытывают сложности в адаптации к новым коллективам, могут неправильно интерпретировать намерения окружающих, что нередко приводит к конфликтным ситуациям или социальной изоляции. Высокий уровень, характеризующийся способностью эффективно ориентироваться в сложных социальных ситуациях и манипулировать (в конструктивном смысле) ходом коммуникации, выявлен лишь у 11,5% учащихся ЭГ и 15,4% учащихся КГ.

Для более детального понимания структуры дефицитов был проведен дифференцированный анализ результатов по каждому из четырех субтестов методики Дж. Гилфорда. Это необходимо для того, чтобы в ходе формирующего эксперимента (на уроках географии) точно воздействовать на «западающие» компетенции. Результаты среднего балла по субтестам в группах отображены в следующем рисунке. Данные подготовлены для сравнительного анализа профилей групп.

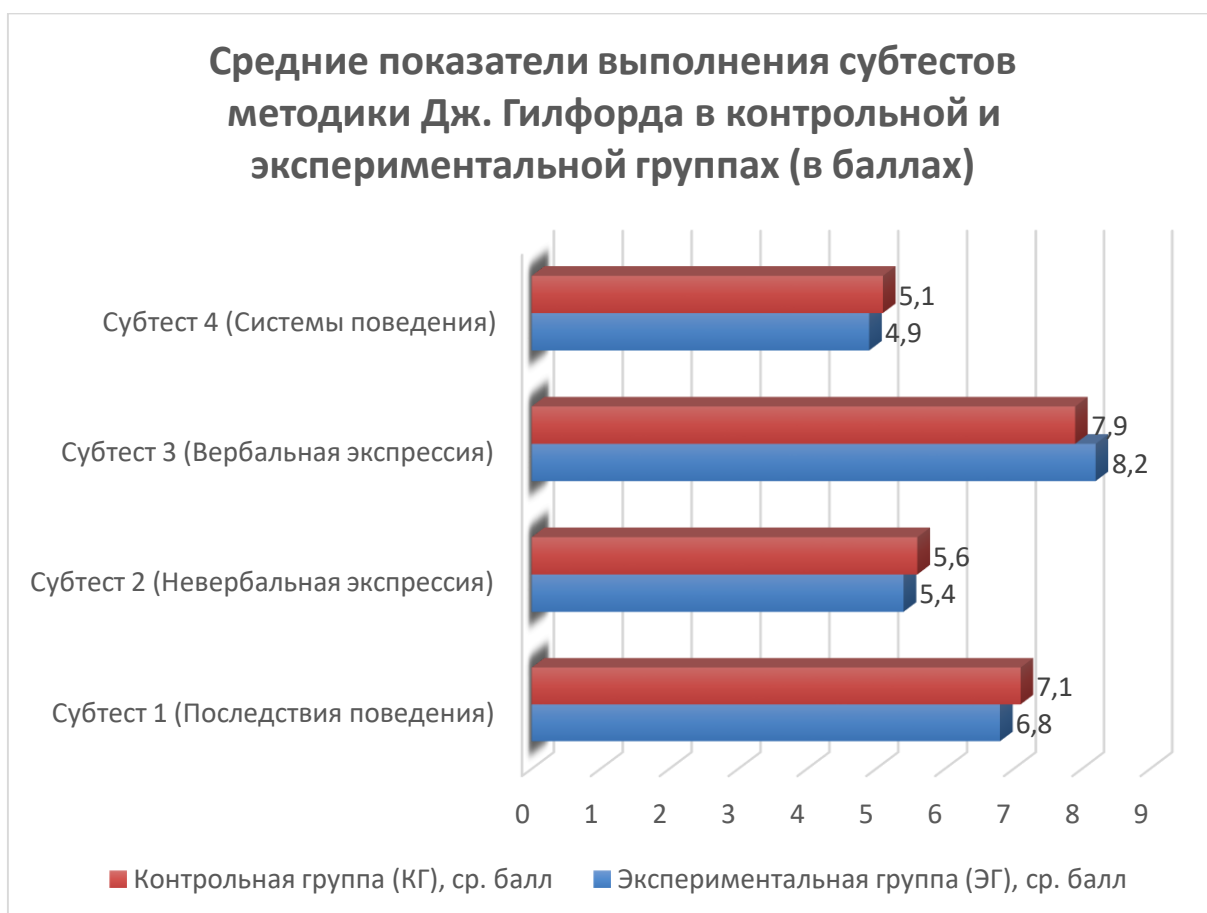


Рисунок 2 – Средние показатели выполнения субтестов методики Дж. Гилфорда в контрольной и экспериментальной группах (в баллах)

Анализ данных Рисунка 2 позволяет выявить специфические тенденции, характерные для данной возрастной группы и конкретной образовательной среды.

Наиболее высокие показатели в обеих группах зафиксированы по Субтесту №3 «Вербальная экспрессия» (8,2 и 7,9 баллов соответственно). Это свидетельствует о том, что подростки достаточно хорошо ориентируются в речевых сообщениях, способны улавливать сарказм, иронию или скрытый смысл, передаваемый через интонацию. Относительно высокий результат по данному параметру может быть объяснен активным общением в молодежной среде и влиянием медиа-контента, обогащающего вербальный опыт.

В то же время, наиболее низкие показатели (зона риска) выявлены по Субтесту №4 «Истории с дополнением» (4,9 и 5,1 балла) и Субтесту №2

«Группы экспрессии» (5,4 и 5,6 балла). Низкий балл по четвертому субтесту указывает на слаборазвитую способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия и выстраивать ролевые модели поведения. Подросткам трудно осознать, как один поступок влечет за собой цепь событий, что критически важно при изучении географических тем, связанных с причинно-следственными связями (например, миграция населения как следствие экономического упадка). Дефицит по второму субтесту говорит о сложностях в считывании языка тела, мимики и жестов. В контексте географического образования и межкультурной коммуникации это может стать барьером для формирования толерантности, так как незнание культурных кодов невербального общения часто ведет к ксенофобии.

Далее было проведено исследование эмоционального компонента социального интеллекта с помощью методики В.В. Бойко. Эмпатия рассматривается как ядро, обеспечивающее мотивацию к пониманию другого человека. Без развитой эмпатии высокий когнитивный интеллект может использоваться для манипуляции, а не для сотрудничества. Результаты диагностики уровней эмпатии представлены на Рисунке 3.

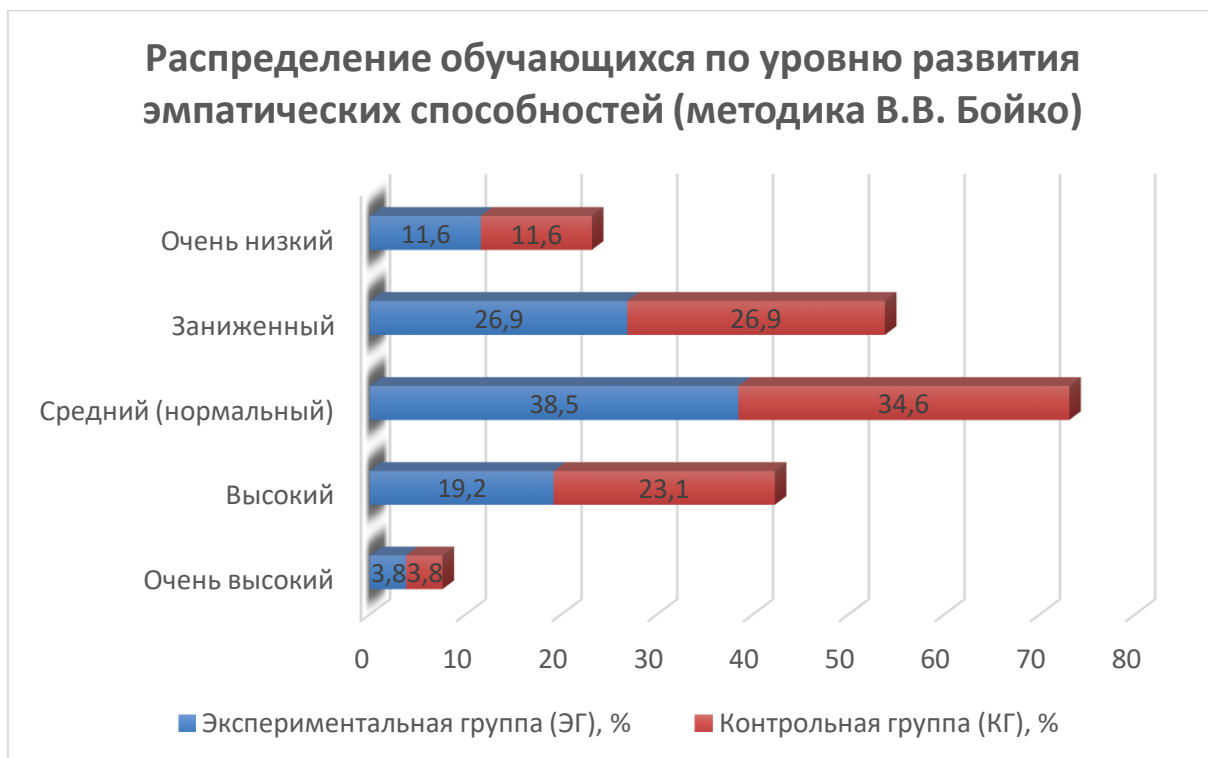


Рисунок 3 – Распределение обучающихся по уровню развития эмпатических способностей (методика В.В. Бойко)

Данные Рисунка 3 демонстрируют, что почти 40% обучающихся (сумма категорий «Заниженный» и «Очень низкий») испытывают трудности в эмоциональном отклике на переживания других людей. Этот факт вызывает тревогу, так как эмоциональная глухота является препятствием для формирования гуманистического мировоззрения, декларируемого в целях географического образования. Подростки с низким уровнем эмпатии склонны игнорировать чувства собеседника, фокусируясь исключительно на собственных интересах. В то же время, наличие группы ребят с высоким уровнем эмпатии (около 23–27% в сумме) создает ресурс для организации групповой работы, где более эмпатичные ученики могут выступать модераторами эмоционального климата в микрогруппах.

Для комплексной оценки поведенческого компонента, помимо тестирования, был применен метод включенного педагогического наблюдения на уроках географии. Оценивались такие параметры, как умение работать в команде, способность слушать оппонента в дискуссии, частота возникновения конфликтов и способы их разрешения. Результаты

наблюдения были формализованы и переведены в балльную систему (от 0 до 10), где 0 – полное отсутствие навыка, 10 – мастерское владение. Обобщенные данные наблюдения представлены на Рисунке 4.

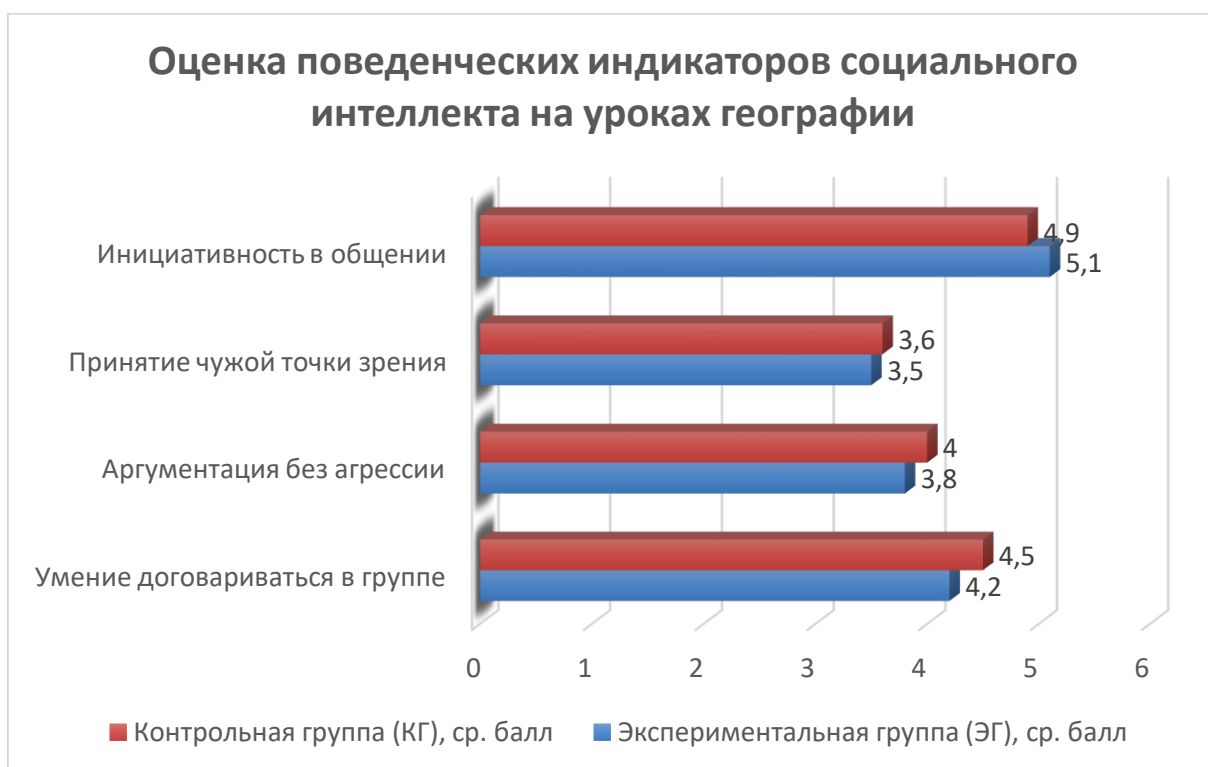


Рисунок 4 – Оценка поведенческих индикаторов социального интеллекта на уроках географии (данные педагогического наблюдения)

Интерпретация данных Рисунка 4 подтверждает результаты психометрических тестов. Наиболее низкие баллы получены по шкале «Принятие чужой точки зрения» (3,5 и 3,6 балла). Это коррелирует с возрастным эгоцентризмом, однако в учебном процессе это проявляется в неумении вести диалог: учащиеся часто перебивают друг друга, критикуют личность, а не мнение, и не способны к конструктивному компромиссу. Параметр «Аргументация без агрессии» также находится на низком уровне, что указывает на дефицит навыков саморегуляции. В то же время, показатель «Инициативность в общении» находится на среднем уровне (около 5 баллов), что говорит о том, что потребность в общении у подростков высока, но инструментарий для его качественной реализации отсутствует.

Сопоставление результатов всех диагностических процедур позволяет составить обобщенный портрет обучающегося среднего звена КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова» в контексте социального интеллекта. Это подросток, ориентированный на общение, неплохо понимающий вербальную информацию, но испытывающий значительные затруднения в интерпретации невербальных сигналов и прогнозировании последствий своих социальных действий. Его эмпатия носит избирательный характер, а поведение в конфликтных ситуациях часто бывает неконструктивным из-за неумения встать на позицию другого.

Статистическая проверка значимости различий между Контрольной и Экспериментальной группами с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок показала, что эмпирические значения критерия по всем показателям находятся в зоне незначимости ( $t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0.05$ ). Это позволяет с высокой степенью достоверности утверждать, что на момент начала эксперимента группы являются статистически эквивалентными.

Выявленная картина актуализирует необходимость разработки специальной программы формирующего воздействия. Становится очевидным, что традиционные методы обучения, фокусирующиеся на передаче знаний, не обеспечивают должного развития социальной компетентности. Требуется внедрение в учебный процесс заданий, направленных на:

1. Тренировку навыков распознавания невербальной экспрессии (через визуальные материалы по страноведению).
2. Развитие прогностических способностей (через анализ причинно-следственных связей в системе «природа-общество»).
3. Повышение уровня эмпатии (через персонифицированные кейсы и ролевые игры).

Вследствие этого, полученные диагностические данные служат отправной точкой для проектирования содержания второй (формирующей) части опытно-экспериментальной работы, описание которой будет представлено в следующем параграфе диссертации. Разработка комплекса географических кейсов и ситуационных задач будет осуществляться с учетом выявленных «слабых звеньев» в структуре социального интеллекта обучающихся экспериментальной группы.

## **2.2 Разработка и внедрение комплекса географических кейсов и ситуационных задач, направленных на развитие социальной компетентности**

Основываясь на результатах констатирующего этапа эксперимента, выявившего дефицитность таких компонентов социального интеллекта обучающихся, как способность к прогнозированию последствий поведения, понимание невербальной экспрессии и эмпатия, был спроектирован и реализован формирующий этап опытно-экспериментальной работы. Данный этап осуществлялся в течение учебного года на базе экспериментальной группы (ЭГ) обучающихся 7–8 классов КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова».

Целью формирующего этапа стала апробация разработанной методической системы, интегрирующей задачи развития социального интеллекта в содержание школьного курса географии. Ключевая идея экспериментальной программы базировалась на гипотезе, что географическое образование обладает скрытым ресурсом социализации, который может быть актуализирован через смену методических акцентов: от фактологического изучения территорий к анализу человеческих взаимоотношений в конкретных географических условиях.

В качестве основного инструментария был выбран метод ситуационного анализа (case-study) и комплекс специально разработанных

географических задач социального содержания. Принципиальным отличием экспериментальной методики от традиционной стало изменение позиции учителя и ученика. Образовательный процесс строился не на трансляции готового знания, а на создании проблемных коммуникативных ситуаций, требующих коллективного поиска решений, согласования позиций и рефлексии.

Разработанный комплекс заданий был структурирован по трем модулям, соответствующим выявленным в теоретической главе компонентам социального интеллекта: перцептивному (познание), эмоциональному (эмпатия) и поведенческому (взаимодействие).

### **Модуль 1. Развитие социальной перцепции и навыков невербального декодирования («География образов»)**

Учитывая низкие показатели по субтесту №2 «Группы экспрессии» (методика Дж. Гилфорда), в канву уроков раздела «Население и культура» (7 класс) и «Социальная география» (8 класс) были введены задания на анализ визуальных источников информации. География традиционно оперирует картами и графиками, однако для развития социального интеллекта необходимо включение антропологического визуального материала.

Была применена методика «Этнографический портрет». Обучающимся предлагались для анализа фотографии представителей различных этнокультурных сообществ в ситуациях повседневного общения (например, чайная церемония в Узбекистане, переговоры на восточном базаре, семейный ужин в японском доме).

Задача формулировалась следующим образом: «Рассмотрите фотографию. Абстрагируйтесь от одежды и внешнего антуража. Попытайтесь определить по мимике, жестам и позе участников: каков характер их взаимоотношений? Кто является лидером в данной ситуации?

Какую эмоцию испытывает каждый участник? Как географическая среда (климат, ландшафт) могла повлиять на их манеру держаться?».

Например, при изучении темы «Народы Азии» учащимся демонстрировались изображения традиционных приветствий. Им необходимо было не просто запомнить факт (поклон или рукопожатие), а объяснить социальный смысл жеста. Почему у одних народов принято соблюдать большую дистанцию, а у других – тактильный контакт обязателен? Обсуждение таких вопросов позволяло перевести разговор из плоскости этнографии в плоскость психологии общения, тренируя наблюдательность и способность считывать невербальные коды. Это упражнение напрямую воздействовало на способность «познания классов поведения» по Гилфорду.

Для работы с распознаванием эмоций использовался прием «Географическая физиогномика». При изучении темы «Качество жизни населения» (8 класс) ученикам предлагалось сопоставить статистические данные (Уровень ИРЧП) с сериями фотографий людей из этих стран. Задача состояла в поиске соответствия между сухими цифрами статистики и эмоциональным состоянием людей на улицах городов. Это учило подростков видеть за абстрактными показателями конкретные человеческие судьбы и состояния.

## **Модуль 2. Развитие эмпатии и эмоционального интеллекта («География сопереживания»)**

Диагностика показала, что значительная часть подростков имеет низкий уровень эмпатии. Вследствие этого в содержание уроков были внедрены методы персонификации и эмоциональной реконструкции. Географические объекты и явления рассматривались через призму субъективного восприятия человека.

Особую эффективность показал прием «Письмо из «горячей точки»» или «Дневник очевидца». При изучении тем, связанных с природными

катаклизмами (землетрясения, наводнения) или техногенными катастрофами, ученикам предлагалось написать короткое эссе от лица непосредственного участника событий.

– *Ситуация*: Землетрясение.

– *Задание*: «Представь, что ты – волонтер спасательной службы, прибывший в разрушенный город. Опиши не только то, что ты видишь (разрушения), но и то, что чувствуют люди, которых ты встречаешь. Опиши свои эмоции и то, как ты будешь успокаивать ребенка, потерявшего родителей».

Такое задание заставляет обучающегося выйти из зоны комфорта и «примерить» на себя чужую боль, что является мощнейшим тренажером эмпатии.

Также применялась технология «Ролевая инверсия» при изучении социально-экономических конфликтов. Например, тема «Миграция населения». Класс делился на группы, представляющие «местных жителей» и «мигрантов». Задача заключалась не в споре, а в попытке описать ситуацию глазами *противоположной* стороны. «Местным жителям» нужно было сформулировать страхи и надежды мигрантов, а «мигрантам» – понять опасения коренного населения. После выполнения задания проводилась рефлексия: «Трудно ли было оправдывать тех, с кем вы, возможно, не согласны?». Это упражнение способствовало преодолению эгоцентризма и развитию децентрации.

### **Модуль 3. Развитие навыков социального прогнозирования и взаимодействия («География действия»)**

Данный модуль стал ключевым в экспериментальной программе и был направлен на коррекцию низких показателей по субтестам «Истории с завершением» и «Истории с дополнением». Основным методом здесь выступил *кейс-стади (метод конкретных ситуаций)*.

Географические кейсы разрабатывались с учетом региональной специфики и актуальных проблем современности. Каждый кейс строился по алгоритму: описание ситуации (контекст) -> представление действующих лиц (акторов) -> возникновение противоречия (конфликт) -> задание на поиск решения.

Пример реализации кейса «Вода раздора».

Тема: «Водные ресурсы Центральной Азии».

– *Фабула*: На трансграничной реке (условный аналог Сырдарьи или Амударьи) страна, находящаяся в верховьях, планирует строительство гигантской ГЭС для обеспечения своей энергетической безопасности. Страна, находящаяся в низовьях, опасается дефицита воды для орошения полей в летний период.

– *Роли*: Правительство «Верхней страны», Правительство «Нижней страны», Фермеры, Экологи, Представители ООН.

– *Задача*: Провести переговоры и выработать соглашение, которое устроит все стороны. Простого решения (строить/не строить) не существует.

В процессе работы над этим кейсом обучающиеся ЭГ проходили через несколько стадий социального взаимодействия:

1. **Анализ позиций**: Необходимо было понять истинные мотивы каждой стороны (социальная перцепция). Почему «Верхняя страна» хочет строить ГЭС? Не из вредности, а из-за нехватки энергии зимой.

2. **Прогнозирование (Антиципация)**: «Если мы перекроем воду, что сделают соседи?». Ученики должны были просчитать цепочку событий: перекрытие воды -> засуха у соседей -> экономический кризис -> поток беженцев к нам -> социальное напряжение. Этот этап тренировал именно тот навык, который западает у подростков – видение отдаленных последствий.

**3. Коммуникация:** Непосредственные переговоры. Учитель вводил правила: «Запрещено критиковать личность, критикуем только предложения», «Прежде чем возразить, повтори мысль оппонента (активное слушание)».

В ходе апробации этого кейса было отмечено, что первоначально школьники пытались действовать с позиции силы («Мы просто перекроем воду, это наша территория»). Однако модерация учителя и вводные данные («Соседи перекрыли поставки газа в ответ») заставляли их искать компромиссы (сезонный обмен воды на энергию). В итоге формировалось понимание взаимозависимости в социальной системе.

Еще одним примером служил кейс локального уровня «Школьный двор», реализованный в рамках проектной деятельности.

– *Ситуация:* Администрация школы планирует переоборудовать школьный двор. Есть три проекта: спортивная площадка, зона отдыха с лавочками или дендрарий. Бюджет ограничен.

– *Задание:* Провести опрос мнений (среди младших школьников, старшеклассников, учителей, родителей), выявить потребности разных социальных групп и защитить проект, который удовлетворит максимальное число людей, или предложить зонирование.

Это задание выводило социальный интеллект из плоскости игрового моделирования в реальную социальную практику. Ученикам приходилось преодолевать стеснение, формулировать вопросы, обрабатывать противоречивые данные и аргументировать свою позицию перед реальной аудиторией.

Организационно-методические особенности внедрения

Внедрение описанных методов требовало перестройки структуры урока географии. Стандартный комбинированный урок трансформировался в урок-лабораторию или урок-дискуссию. Было выделено специальное

время (10–15 минут на каждом уроке или целый урок при работе с большими кейсами) для «Социальной рубрики».

Важным условием эффективности было создание безопасной психологической среды. Использовались следующие педагогические техники:

– **«Право на ошибку»:** Учитель декларировал, что в решении социальных задач (в отличие от математических) не бывает одного правильного ответа. Оценивалась не «правильность», а глубина аргументации и уважение к партнеру.

– **«Сэндвич обратной связи»:** При анализе поведения учеников в ролевых играх критика подавалась по схеме: Позитив («Ты отлично уловил эмоцию...») -> Точка роста («...но перебил собеседника, что вызвало агрессию») -> Позитив («...в целом стратегия выбрана верно»). Это снижало защитные реакции подростков.

– **«Рефлексивный экран»:** В конце каждого занятия ученики заполняли карты самоанализа, отвечая на вопросы: «Что я сегодня понял о людях?», «В какой момент мне было трудно договориться?», «Чью эмоцию я не смог разгадать?». Это способствовало переводу полученного опыта во внутренний план (интериоризация).

Также в экспериментальной группе была внедрена практика **парной и групповой работы с ротацией состава**. Учитель намеренно объединял в группы учащихся, которые в обычной жизни мало общаются друг с другом («Случайный выбор»). Это заставляло подростков выходить за пределы привычного круга общения (референтной группы) и учиться находить общий язык с «другими». Географический материал (например, составление туристического маршрута по Африке) становился лишь фоном для решения коммуникативной задачи – договориться о маршруте с человеком, чей темперамент или интересы отличаются от твоих.

Особое внимание уделялось работе с понятийным аппаратом. На уроках вводились термины, описывающие социальные процессы: «менталитет», «стереотип», «ксенофобия», «толерантность», «дискриминация», «урбанизация» (как социальный процесс смены образа жизни). Понимание этих категорий давало подросткам инструменты для осмысления социальной реальности. Например, при изучении США обсуждалось понятие «плавильный котел» (melting pot) и «салатница» (salad bowl) как две модели социальной интеграции. Сравнение этих моделей помогало понять, как по-разному может строиться общество.

В ходе формирующего эксперимента возникли и определенные трудности. На первых этапах наблюдалось сопротивление части учащихся ЭГ, привыкших к репродуктивному обучению («Скажите, как правильно записать, и мы выучим»). Игровые формы воспринимались как развлечение, что требовало от педагога жесткого удержания дисциплинарной рамки и постоянного возвращения к целям урока. Также выявилась проблема недостаточного словарного запаса школьников для описания эмоций и оттенков отношений. Для решения этой проблемы был введен вспомогательный инструмент – «Словарь эмоций и социальных состояний», который лежал на партах во время разбора кейсов.

Постепенно, к середине эксперимента, была зафиксирована положительная динамика в вовлеченности учащихся. Изменился характер дискуссий: от обмена репликами «сам дурак» перешли к аргументированным высказываниям («Я считаю, что позиция фермеров обоснована, так как...»). Ученики стали чаще задавать вопросы о мотивах поведения людей, изучаемых в курсе географии («А почему они не переехали, если там опасно?»), что свидетельствовало о пробуждении социального интереса.

Вследствие реализации описанной программы формирующего эксперимента были созданы условия для комплексного развития всех

компонентов социального интеллекта. География из предмета о «земле и горах» трансформировалась в предмет о «людях на земле». Системное использование ситуационных задач, кейсов и перцептивных тренингов позволило насытить образовательное пространство школы социальными смыслами, обеспечив необходимую практику социального взаимодействия.

Логическим завершением данного этапа стала подготовка к повторной диагностике, призванной оценить количественные и качественные изменения в уровне сформированности социального интеллекта, произошедшие в результате экспериментального воздействия. Сравнительный анализ данных, полученных в ходе контрольного среза, будет представлен в следующем параграфе диссертации.

### **2.3 Сравнительный анализ результатов исследования и оценка эффективности экспериментальной программы**

Завершающим этапом опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова», стало проведение контрольного среза, направленного на выявление динамики развития социального интеллекта у обучающихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. Цель данного этапа заключалась в верификации гипотезы исследования и оценке результативности внедренного комплекса географических кейсов и ситуационных задач.

Диагностические процедуры контрольного этапа были полностью идентичны методам, использованным в ходе констатирующего эксперимента. Для обеспечения чистоты эксперимента и валидности получаемых данных тестирование проводилось в одинаковых организационных условиях. В качестве инструментария повторно применялись методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана, методика диагностики уровня эмпатических

способностей В.В. Бойко, а также формализованное педагогическое наблюдение. Временной интервал между первичной и итоговой диагностикой составил один учебный год, что является достаточным сроком для фиксации устойчивых изменений в структуре личностных качеств подростков.

Обработка полученных эмпирических данных началась с анализа интегрального показателя уровня развития социального интеллекта (композитная оценка). Сопоставление результатов итогового среза в экспериментальной и контрольной группах позволило выявить существенные различия, обусловленные фактором формирующего воздействия. В контрольной группе, где обучение географии велось по традиционной методике, изменения носят незначительный характер и могут быть объяснены естественными процессами взросления и накопления жизненного опыта. В то же время в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика.

Данные, характеризующие итоговое распределение обучающихся по уровням развития социального интеллекта после завершения эксперимента, представлены ниже. Структура данных подготовлена для построения сравнительной гистограммы.

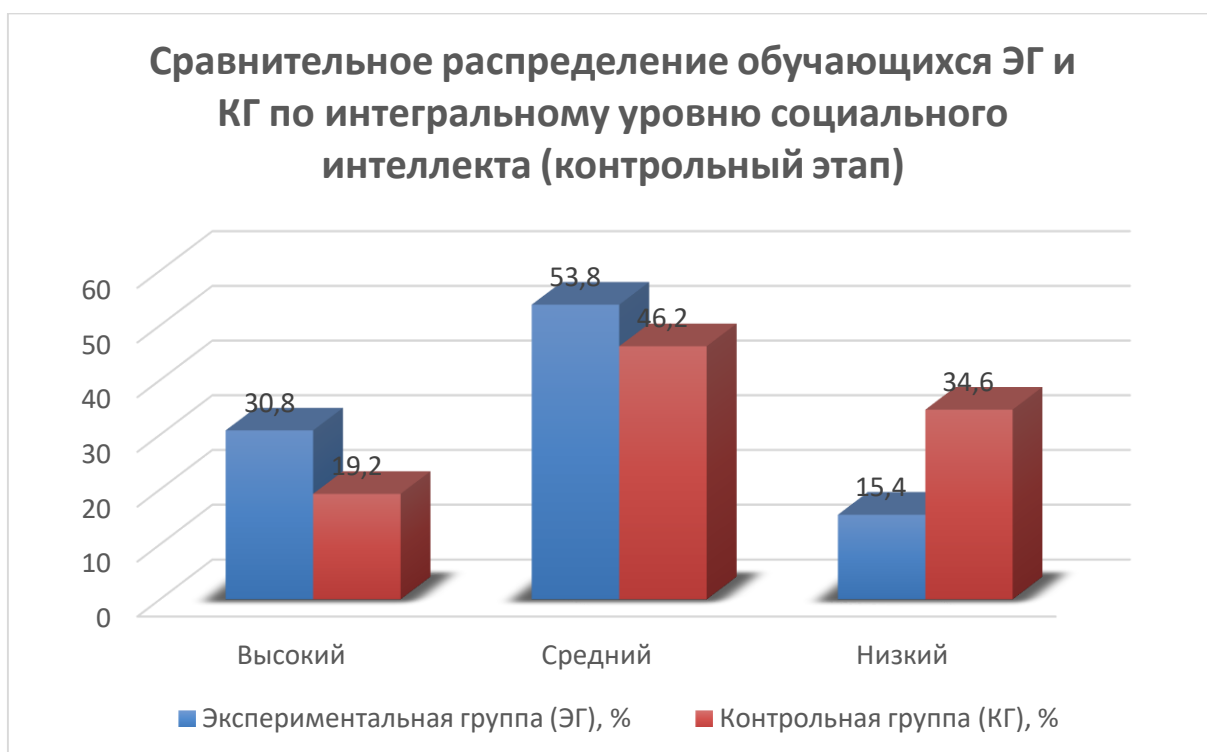


Рисунок 5 – Сравнительное распределение обучающихся ЭГ и КГ по интегральному уровню социального интеллекта (контрольный этап)

Анализ данных, отраженных на Рисунке 5, позволяет констатировать качественные структурные сдвиги в экспериментальной группе. Доля обучающихся с высоким уровнем социального интеллекта в ЭГ возросла с 11,5% (на констатирующем этапе) до 30,8%, что свидетельствует о существенном приросте. Еще более показательным является снижение доли школьников с низким уровнем развития СИ: с 42,3% до 15,4%. Это означает, что почти две трети обучающихся, находившихся в «зоне риска» социальной дезадаптации, смогли повысить свою компетентность до среднего уровня.

В контрольной группе также наблюдается некоторая положительная динамика (снижение низкого уровня с 42,3% до 34,6%), однако темпы этих изменений значительно ниже. Разрыв в показателях между группами на контрольном этапе становится очевидным: в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем СИ более чем в два раза меньше, чем в контрольной. Вследствие этого можно утверждать, что традиционный учебный процесс, не обогащенный специальными методами развития

социальной перцепции, не обеспечивает интенсивного роста социальной компетентности, оставляя этот процесс на откуп стихийной социализации.

Для углубленного понимания природы произошедших изменений был проведен сравнительный анализ средних показателей по субтестам методики Дж. Гилфорда. Это позволило определить, какие именно компоненты социального интеллекта оказались наиболее чувствительны к педагогическому воздействию средствами географии. Особый интерес представляла динамика по субтестам «Истории с завершением» (прогнозирование) и «Истории с дополнением» (понимание систем поведения), так как именно на их развитие был сделан основной упор в ходе работы с кейсами.

Результаты итогового тестирования по субтестам представлены в следующем рисунке, данные которого сгруппированы для наглядного сравнения профилей групп.

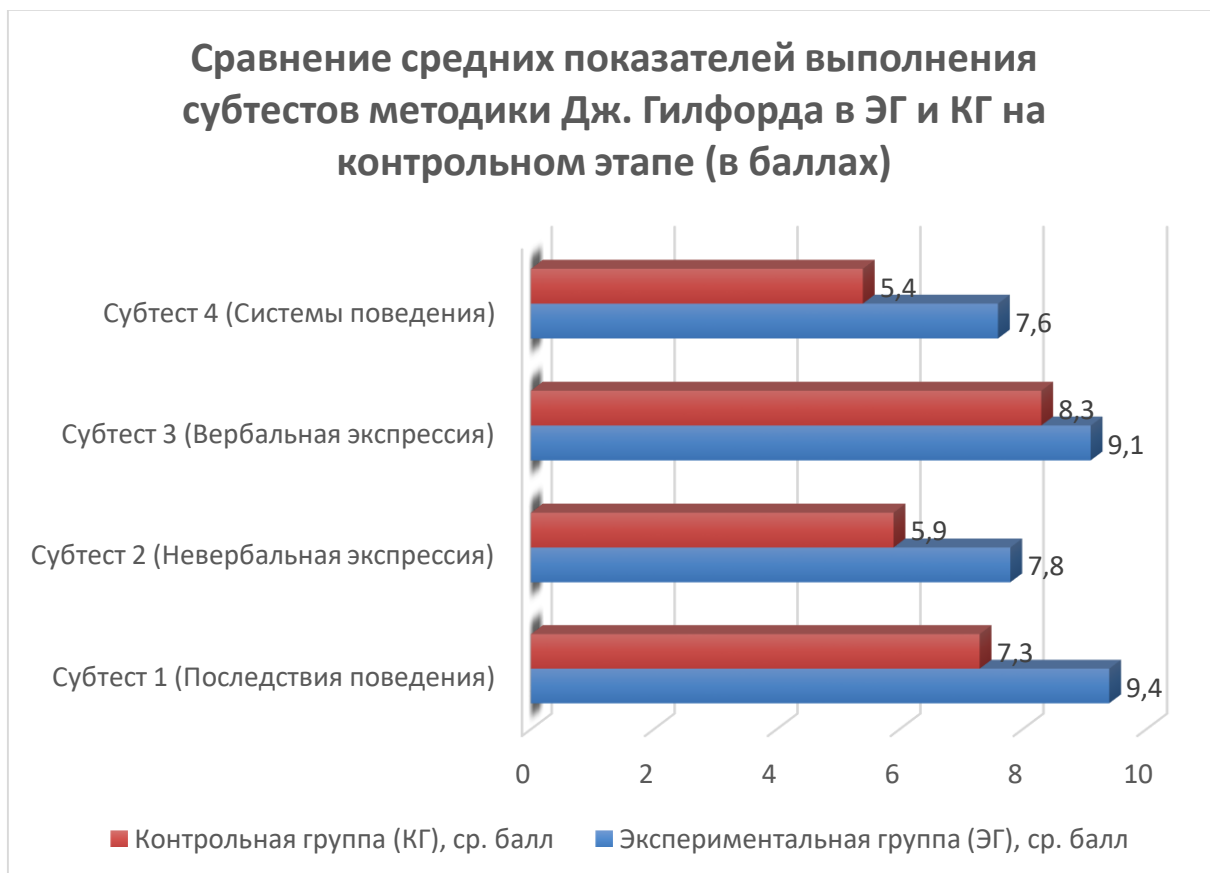


Рисунок 6 – Сравнение средних показателей выполнения субтестов методики Дж. Гилфорда в ЭГ и КГ на контрольном этапе (в баллах)

Интерпретация данных Рисунка 6 демонстрирует, что наибольший прирост в экспериментальной группе произошел по Субтесту №1 (с 6,8 до 9,4 балла) и Субтесту №4 (с 4,9 до 7,6 балла). Это подтверждает эффективность применения метода кейс-стади и прогностических задач на уроках географии. Регулярная практика анализа причинно-следственных связей в системе «человек-природа-хозяйство» (например, прогнозирование миграционных потоков или последствий экологических катастроф) сформировала у подростков устойчивый навык антиципации – способности предвидеть последствия поступков.

Также заслуживает внимания рост показателей по Субтесту №2 «Группы экспрессии» (с 5,4 до 7,8 балла). Использование визуальных материалов (фотографий, видеофрагментов этнографического характера) и заданий на «чтение» невербальных сигналов представителей разных культур дало ощутимый результат. В контрольной группе прирост по этому показателю минимален (с 5,6 до 5,9), что указывает на то, что без специального обучения способность интерпретировать язык тела развивается крайне медленно.

Различия по Субтесту №3 «Вербальная экспрессия» оказались наименее выраженными (9,1 в ЭГ против 8,3 в КГ), что объясняется изначально высоким уровнем развития вербального интеллекта у современных подростков и насыщенностью речевой среды. Тем не менее, и здесь наблюдается преимущество экспериментальной группы, обусловленное активной дискуссионной практикой на уроках.

Следующим этапом анализа стала оценка динамики эмоционального компонента социального интеллекта – эмпатии. Как было отмечено в теоретической главе, эмпатия является базисом нравственного поведения. Результаты повторной диагностики по методике В.В. Бойко показали значительную трансформацию эмоциональной сферы обучающихся экспериментальной группы. Снижение эгоцентрических установок и

развитие способности к сопереживанию стали прямым следствием применения методов персонификации («Письмо из горячей точки», ролевые игры).

Обобщенные данные, отражающие распределение уровней эмпатии на завершающем этапе эксперимента, приведены ниже.

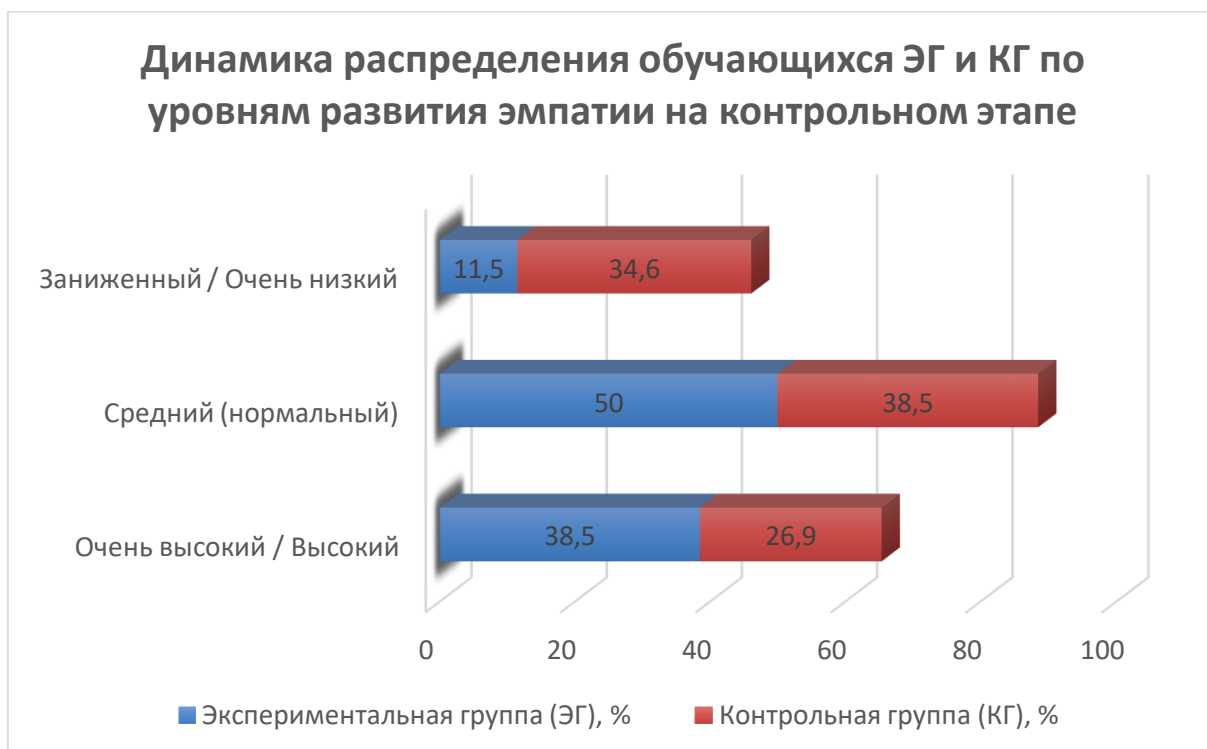


Рисунок 7 – Динамика распределения обучающихся ЭГ и КГ по уровням развития эмпатии на контрольном этапе

Сравнивая данные Рисунка 7 с исходными показателями, можно констатировать, что в экспериментальной группе доля обучающихся с заниженным и очень низким уровнем эмпатии сократилась более чем в три раза (с 38,5% до 11,5%). Основная масса респондентов переместилась в категорию «Средний уровень», а группа с высоким уровнем эмпатии существенно расширилась. В контрольной группе количество детей с низким уровнем эмпатии осталось на критически высоком уровне (34,6%), что свидетельствует о стагнации эмоционального развития в условиях отсутствия целенаправленной педагогической работы. Эти данные позволяют сделать вывод, что география, при правильной методической

подаче, способна выступать действенным средством воспитания гуманности и эмоциональной отзывчивости.

Для подтверждения статистической достоверности полученных результатов и исключения фактора случайности был проведен математический анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Расчет производился на основе интегральных показателей социального интеллекта в ЭГ и КГ на контрольном этапе.

Полученное эмпирическое значение критерия ( $t_{\text{эмп}} = 3,42$ ) превышает критическое значение ( $t_{\text{кр}} = 2,01$ ) при уровне значимости  $p \leq 0,5$ . Это позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий и принять альтернативную гипотезу о статистической значимости различий между экспериментальной и контрольной группами. Вследствие этого можно с высокой степенью надежности утверждать, что зафиксированные позитивные изменения в экспериментальной группе не являются случайными, а служат прямым следствием реализации разработанной программы формирования социального интеллекта.

Помимо количественного анализа, важное значение имеет качественная интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, основанная на данных педагогического наблюдения и анализа продуктов деятельности учащихся. В ходе эксперимента в поведении обучающихся ЭГ были отмечены следующие позитивные тенденции, не нашедшие отражения в сухих цифрах статистики:

**1. Изменение характера коммуникации на уроках.** Учащиеся стали чаще использовать стратегии сотрудничества при работе в группах. Если на начальном этапе обсуждение кейсов часто перерастало в хаотичный спор, то к концу эксперимента закрепились нормы «культуры дискуссии»: очередность высказываний, использование аргументов вместо эмоциональных выпадов, ссылки на мнение оппонента («Как верно заметил А., ...»).

**2. Рост познавательного интереса к предмету.** Социализация содержания географии привела к повышению мотивации к учебе. Ученики, ранее индифферентные к физической географии, стали проявлять активность при обсуждении тем, связанных с населением и экологическими проблемами. Это подтверждается ростом среднего балла по географии в экспериментальной группе (с 3,8 до 4,3 балла).

**3. Снижение конфликтности.** Классные руководители 7–8 классов, входящих в экспериментальную выборку, отметили улучшение психологического климата в коллективе. Уменьшилось количество жалоб на буллинг и межличностные конфликты, что косвенно подтверждает перенос (трансфер) сформированных на уроках навыков в реальную жизнь.

Также стоит отметить качественное изменение в выполнении творческих работ. Эссе и проекты учащихся экспериментальной группы стали отличаться большей глубиной анализа социальных проблем. В работах появился «человеческий фокус»: описывая страны, ученики стали уделять внимание не только ресурсам и экономике, но и образу жизни людей, их традициям и проблемам, демонстрируя сформированную толерантность и широту взглядов.

Однако в ходе анализа результатов были выявлены и определенные ограничения. Небольшая часть обучающихся ЭГ (около 15%), несмотря на положительную динамику, осталась на низком уровне развития социального интеллекта. Детальный анализ показал, что это преимущественно дети с высоким уровнем личной тревожности или особенностями когнитивного развития, требующие индивидуальной коррекционной работы с психологом. Это указывает на то, что педагогических средств учителя-предметника, даже самых совершенных, может быть недостаточно для работы с глубокими личностными дефицитами, и требуется комплексный междисциплинарный подход.

В итоговом сравнении с контрольной группой разница в подходах к решению учебных задач стала очевидной. При предложении решить незнакомую ситуационную задачу (например, конфликт туристов и местного населения) ученики КГ склонны были предлагать директивные, силовые методы («запретить», «оштрафовать», «выгнать»), тогда как ученики ЭГ искали причины конфликта в культурных различиях и предлагали переговорные стратегии. Это различие является квинтэссенцией результата проведенной работы: переход от авторитарно-догматического мышления к социально-ориентированному, гибкому мышлению.

### **Выводы по второй главе**

Проведенная во второй главе диссертационного исследования опытно-экспериментальная работа, реализованная на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова», позволила осуществить практическую верификацию теоретической модели формирования социального интеллекта средствами географического образования. Логика эмпирического исследования, выстроенная в соответствии с принципами научности и системности, включала три последовательных этапа: констатирующую диагностику, формирующий эксперимент и контрольно-обобщающий срез. Полученные в ходе каждого из этапов данные и результаты их интерпретации позволяют сформулировать ряд значимых заключений, характеризующих эффективность предложенного педагогического подхода.

На этапе **констатирующего эксперимента** была выявлена объективная картина исходного состояния социальной компетентности обучающихся среднего звена. Диагностические процедуры, проведенные с использованием валидных психометрических методик (тест Дж. Гилфорда и М. Салливана, опросник В.В. Бойко), позволили установить, что до начала целенаправленного педагогического воздействия уровень развития

социального интеллекта большинства подростков находился в диапазоне от низкого до среднего. Было зафиксировано явное противоречие: обладая достаточным уровнем вербального интеллекта и академических знаний, школьники демонстрировали существенные дефициты в области социальной перцепции и прогнозирования.

В частности, анализ первичных данных показал, что наиболее «слабыми звеньями» в структуре социального интеллекта являлись способность к пониманию логики развития ситуаций взаимодействия (системное видение) и навык декодирования невербальной экспрессии (понимание языка тела и мимики). Значительная часть респондентов (более 40%) испытывала трудности с эмпатией, проявляя эгоцентрические установки и неспособность встать на позицию собеседника. Важным выводом диагностического этапа стало подтверждение того факта, что традиционная система обучения, ориентированная на передачу фактологических знаний, не обеспечивает автоматического прироста социальных компетенций. Стихийная социализация в подростковой среде нередко закрепляет деструктивные паттерны поведения, что актуализировало необходимость разработки специальной интервенционной программы. Подтвержденная статистическая однородность контрольной и экспериментальной групп на старте исследования обеспечила чистоту дальнейшего эксперимента.

Центральное место в работе занял **формирующий этап**, в ходе которого была апробирована авторская методика интеграции задач развития социального интеллекта в содержание уроков географии. Вследствие этого образовательный процесс в экспериментальной группе был переориентирован с информационно-знаниевой парадигмы на деятельностно-коммуникативную. Ключевым инструментом выступил комплекс географических кейсов и ситуационных задач, сгруппированных

по модульному принципу: развитие перцепции, эмпатии и навыков взаимодействия.

Реализация экспериментальной программы доказала, что содержание школьной географии обладает колоссальным, но часто скрытым ресурсом для социализации личности. Внедрение методов визуальной антропологии (анализ фотографий, видеоматериалов) при изучении тем «Население и культура» позволило трансформировать абстрактные знания о народах мира в конкретные перцептивные навыки – умение считывать эмоции и культурные коды. Использование приемов персонификации («Дневник очевидца», «Письмо из горячей точки») способствовало развитию эмоционального резонанса и преодолению эмоциональной глухоты. Обучающиеся учились воспринимать географические катаклизмы и социально-экономические проблемы не как сухую статистику, а как человеческую драму, требующую соучастия.

Особую эффективность продемонстрировал метод кейс-стади, примененный для моделирования сложных геополитических и ресурсных конфликтов (например, кейс «Водные ресурсы»). Работа над кейсами, требовавшая от школьников принятия ролей различных социальных акторов (политиков, фермеров, экологов), стала мощным тренажером социальной антиципации – способности предвидеть последствия принимаемых решений. В процессе ролевых игр и дебатов происходила интериоризация (присвоение) норм конструктивного общения. Было отмечено, что создание безопасной психологической среды и изменение позиции учителя с транслятора знаний на фасилитатора дискуссии являются критически важными условиями для преодоления коммуникативных барьеров у подростков.

**Сравнительный анализ результатов**, проведенный на завершающем этапе, позволил объективно оценить эффективность проделанной работы. Сопоставление данных итоговой диагностики в

контрольной и экспериментальной группах выявило статистически значимые различия, подтвержденные математическими методами (t-критерий Стьюдента). В экспериментальной группе была зафиксирована выраженная положительная динамика по всем структурным компонентам социального интеллекта.

Количество обучающихся с высоким уровнем социального интеллекта в экспериментальной группе возросло почти в три раза, в то время как доля школьников с низким уровнем сократилась до минимума. Наиболее существенный прирост был отмечен в способности прогнозировать последствия поведения (субтест «Истории с завершением») и понимать невербальные сигналы. Это свидетельствует о том, что навыки социальной антиципации и наблюдательности поддаются педагогической тренировке. Также произошли качественные изменения в эмоциональной сфере: уровень эмпатии обучающихся повысился, что проявилось в снижении конфликтности и росте толерантности.

В контрольной группе, где обучение продолжалось в традиционном формате, подобные изменения носили спорадический и малозначимый характер, что позволяет утверждать: без целенаправленного педагогического вмешательства развитие социального интеллекта в подростковом возрасте может стагнировать или протекать с задержками.

Качественный анализ педагогических наблюдений дополнил статистическую картину. В экспериментальной группе изменилась сама культура учебного взаимодействия: дискуссии стали более аргументированными, повысилась сплоченность коллектива, вырос интерес к предмету «География» как к дисциплине, объясняющей жизнь общества. Учащиеся продемонстрировали способность переносить сформированные навыки (умение слушать, договариваться, анализировать ситуацию) на решение реальных жизненных проблем в школьном пространстве.

В итоге, результаты второй главы диссертационного исследования позволяют констатировать, что выдвинутая гипотеза нашла свое полное подтверждение. Разработанный комплекс педагогических условий и методических средств, базирующийся на потенциале географического образования, доказал свою продуктивность. География, при условии смещения акцентов на антропоцентрический и деятельностный подходы, выступает эффективным инструментом формирования социального интеллекта, позволяя готовить обучающихся к успешной навигации не только в физическом пространстве планеты, но и в сложном пространстве человеческих отношений. Полученные эмпирические данные служат надежным обоснованием для разработки методических рекомендаций и внедрения предложенной модели в широкую педагогическую практику.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное диссертационное исследование, посвященное проблеме формирования социального интеллекта обучающихся в условиях образовательной организации, позволяет подвести фундаментальные итоги, синтезирующие теоретические изыскания и результаты опытно-экспериментальной работы. Проведенный анализ подтвердил высокую социальную и педагогическую значимость рассматриваемой проблематики. В условиях современной реальности, характеризующейся высокой динамикой социальных процессов, неопределенностью и глобализацией информационного пространства, традиционная парадигма образования, ориентированная преимущественно на трансляцию академических знаний, претерпевает закономерную трансформацию. На первый план выходят компетенции, обеспечивающие успешную социализацию личности, ее способность к конструктивному взаимодействию, эмпатии и прогнозированию поведения окружающих. Вследствие этого социальный интеллект перестает рассматриваться как факультативная характеристика, приобретая статус ключевого ресурса адаптации и самореализации человека.

В ходе теоретического осмысления феномена социального интеллекта было установлено, что он представляет собой сложную, многоуровневую когнитивно-личностную структуру, несводимую к простой совокупности коммуникативных навыков. Опираясь на фундаментальные труды отечественных и зарубежных психологов, в работе было определено, что социальный интеллект интегрирует в себе три базовых компонента: когнитивный (способность к социальной перцепции и пониманию социальных ситуаций), эмоциональный (способность к эмпатии и эмоциональному резонансу) и поведенческий (способность к социальной антиципации, гибкости и саморегуляции). Было выявлено, что уровень развития общего (академического) интеллекта не является гарантом

высокой социальной компетентности. Более того, в подростковой среде нередко наблюдается дивергенция этих показателей, когда интеллектуально одаренные обучающиеся испытывают серьезные трудности в установлении контактов и понимании неписаных правил социума.

Анализ психолого-педагогических особенностей подросткового возраста позволил констатировать, что данный период онтогенеза является сенситивным для развития социального интеллекта. Смена ведущего вида деятельности на интимно-личностное общение, формирование чувства взрослости и перестройка «Я-концепции» создают уникальную мотивационную основу для педагогического воздействия. Однако стихийная социализация, протекающая под влиянием противоречивых факторов медиасреды и неформальных групп, зачастую не обеспечивает формирования конструктивных социальных стратегий. В итоге возникает необходимость целенаправленного педагогического вмешательства, организованного в рамках школьного обучения.

Особое место в исследовании заняло обоснование образовательного потенциала школьного курса географии. Было доказано, что данная дисциплина обладает уникальными, но зачастую недооцененными ресурсами для социализации обучающихся. География, являясь единственным школьным предметом, синтезирующим знания о природе и обществе, позволяет рассматривать социальные процессы в их пространственном разнообразии и взаимосвязи с окружающей средой. Антропоцентрический подход, ставший методологической основой исследования, позволил переосмыслить содержание географического образования: от номенклатурного изучения территорий к анализу жизни людей, их культур, проблем и моделей взаимодействия. Было показано, что работа с картой, статистикой и страноведческим материалом способствует развитию децентрации (преодолению эгоцентризма), толерантности и системного мышления, являющихся базисом социального интеллекта.

Эмпирическая часть исследования, реализованная на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова», была направлена на практическую проверку выдвинутой гипотезы. Констатирующий этап эксперимента выявил объективную картину исходного состояния проблемы: преобладание среднего и низкого уровней развития социального интеллекта у обучающихся подросткового возраста. Были зафиксированы дефициты в области распознавания невербальной экспрессии (понимания языка жестов и мимики), низкий уровень эмпатии и неспособность прогнозировать последствия социальных действий. Эти данные подтвердили необходимость разработки и внедрения специальной программы формирующего воздействия.

Разработанная и апробированная в ходе формирующего эксперимента методическая система базировалась на интеграции активных методов обучения в канву традиционных уроков географии. Ключевым инструментом стал комплекс географических кейсов и ситуационных задач, направленных на тренировку социальной перцепции, эмпатии и навыков взаимодействия. Внедрение методов визуальной антропологии, приемов персонификации («Дневник очевидца», «Письмо из горячей точки») и ролевых игр (моделирование геополитических и ресурсных конфликтов) позволило трансформировать учебный процесс. Из пространства пассивного потребления информации урок географии превратился в лабораторию социального взаимодействия, где обучающиеся получали возможность «прожить» различные социальные роли, научиться видеть мир глазами представителей других культур и договариваться в условиях конфликта интересов.

Результаты контрольного этапа эксперимента продемонстрировали высокую эффективность предложенного подхода. Сравнительный анализ данных в контрольной и экспериментальной группах выявил статистически значимые различия. В экспериментальной группе была зафиксирована

выраженная положительная динамика по всем структурным компонентам социального интеллекта. Доля обучающихся с высоким уровнем развития СИ существенно возросла, при одновременном сокращении числа школьников, находящихся в «зоне риска» социальной дезадаптации. Наиболее значимый прогресс был отмечен в способности к социальной антиципации (прогнозированию последствий) и понимании невербальных сигналов. Качественный анализ показал изменение характера коммуникации в классе: снижение конфликтности, рост сплоченности, повышение интереса к предмету и формирование навыков конструктивной дискуссии.

Обобщение результатов исследования позволяет сформулировать следующие основные выводы и положения:

**1. Социальный интеллект как педагогическая цель.**

Формирование социального интеллекта является одной из приоритетных задач современной школы, отвечающей на вызовы времени. Успешность выпускника определяется не только суммой знаний, но и способностью эффективно взаимодействовать в социуме. Эта способность не формируется автоматически, а требует системной педагогической работы.

**2. Эффективность контекстного подхода.** Наиболее продуктивным путем развития социального интеллекта является не введение отдельных спецкурсов по психологии, а интеграция соответствующих задач в содержание базовых учебных предметов. География в этом контексте выступает идеальной платформой, так как ее содержание объективно насыщено социальными смыслами, а методология позволяет моделировать глобальные и локальные социальные системы.

**3. Деятельностный характер обучения.** Развитие социального интеллекта невозможно в рамках лекционно-семинарской системы.

Социальная компетентность – это практическое знание. Вследствие этого императивом становится использование интерактивных технологий: кейс-стади, проектной деятельности, ролевых игр, дебатов. Только через активное действие, переживание и рефлекссию происходит интериоризация социальных норм и навыков.

**4. Роль учителя.** Успешность процесса социализации напрямую зависит от профессиональной позиции педагога. Учитель географии должен выступать не просто транслятором фактов, а фасилитатором коммуникации, модератором дискуссий и образцом социально компетентного поведения. Создание безопасной психологической среды, где каждый ученик имеет право на мнение и ошибку, является необходимым условием развития открытости и доверия.

**5. Системность воздействия.** Формирование социального интеллекта – это пролонгированный процесс, требующий поэтапности. Работа должна строиться от развития мотивации и перцептивных навыков (понимания себя и других) к формированию эмпатии и, наконец, к тренировке сложных поведенческих стратегий (сотрудничество, компромисс).

Практическая значимость проведенного исследования заключается в разработке готового методического инструментария (комплекса кейсов, диагностических пакетов, сценариев уроков), который может быть непосредственно использован учителями географии, классными руководителями и школьными психологами. Предложенная модель является универсальной и адаптивной, что позволяет применять ее в различных образовательных контекстах, варьируя содержание кейсов в зависимости от региональной специфики и возрастных особенностей учащихся.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в расширении междисциплинарных связей (интеграция географии с

историей, литературой, биологией) для создания целостного пространства социализации. Также представляет интерес изучение гендерных аспектов формирования социального интеллекта средствами школьных предметов и разработка методик для работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Кроме того, актуальным направлением может стать исследование влияния цифровизации образования на развитие социального интеллекта и поиск путей компенсации дефицита живого общения в условиях дистанционного и смешанного обучения.

В итоге, можно утверждать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены в полном объеме, а гипотеза подтверждена. Работа показала, что география – это не просто наука о Земле, а наука о жизни людей на Земле, и раскрытие этого гуманистического потенциала способно внести весомый вклад в воспитание поколения, обладающего не только знаниями, но и мудростью человеческих отношений. Разработанные в диссертации подходы открывают новые горизонты для совершенствования методики преподавания географии, выводя ее на уровень метапредметных результатов и личностного развития обучающихся, что полностью соответствует стратегическим целям современного образования Республики Казахстан. Исследование вносит вклад в копилку педагогических решений, направленных на гуманизацию образовательного процесса и подготовку гармонично развитой, социально адаптированной личности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2018. – 623 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 2014. – Т. 15. – № 4. – С. 39–55.
3. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2022. – 208 с.
4. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий / Е. А. Александрова // Известия Саратовского университета. – 2018. – Т. 8. – № 1. – С. 13–18.
5. Аминов, Н. А. Социальный интеллект и профессиональное развитие / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 75–84.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
7. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
8. Баранов, А. С. Методика обучения географии в школе: учебное пособие / А. С. Баранов, В. Г. Суслов. – М.: Юрайт, 2024. – 215 с.
9. Баринова, И. И. Современный урок географии / И. И. Баринова. – М.: Школа-Пресс, 2016. – 120 с.
10. Белова, С. С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения / С. С. Белова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 109–118.

11. Бобнева, М. И. Психологические механизмы регуляции социального поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1979. – 335 с.
12. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 2016. – 472 с.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
14. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
15. Гладкий, Ю. Н. Гуманитарная география: научная экспликация / Ю. Н. Гладкий. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2010. – 664 с.
16. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ, 2022. – 478 с.
17. Душина, И. В. Методика и технология обучения географии в школе: пособие для учителей и студентов пед. ин-тов и ун-тов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, Е. А. Таможняя. – М.: Астрель; АСТ, 2014. – 203 с.
18. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
19. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 5. – С. 34–42.
20. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 576 с.
21. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 2016. – 288 с.

22. Карпеков, К. Д. Физическая география Казахстана: учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. / К. Д. Карпеков, А. С. Бейсенова. – Алматы: Атамұра, 2022. – 272 с.
23. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 2019. – 255 с.
24. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб., 1995. – Вып. 1. – С. 48–61.
25. Куницына, В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2021. – 544 с.
26. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2015. – 352 с.
27. Лобжанидзе, А. А. География. Планета Земля. 6 класс: метод. пособие / А. А. Лобжанидзе. – М.: Просвещение, 2017. – 96 с.
28. Лужников, А. А. Кейс-метод в обучении географии / А. А. Лужников // География в школе. – 2023. – № 4. – С. 34–38.
29. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 29–36.
30. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2018. – 794 с.
31. Максаковский, В. П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов / В. П. Максаковский. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 416 с.
32. Михайлова (Алешина), Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливана:

- Руководство по использованию / Е. С. Михайлова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2016. – 56 с.
33. Мудрик, А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2017. – 304 с.
34. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2012. – 462 с.
35. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 2022. – 216 с.
36. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2013. – 192 с.
37. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2017. – 192 с.
38. Растянников, А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М.: ПЕР СЭ, 2012. – 320 с.
39. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2018. – 574 с.
40. Родионова, И. А. Экономическая и социальная география мира: учебник для бакалавров / И. А. Родионова. – М.: Юрайт, 2021. – 693 с.
41. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 713 с.
42. Савенков, А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А. И. Савенков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 2. – № 4. – С. 94–101.
43. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 816 с.
44. Стернберг, Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб.: Питер, 2012. – 272 с.

45. Сухоруков, В. Д. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Д. Сухоруков, В. Г. Суслов. – М.: Юрайт, 2022. – 359 с.
46. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк // Бихевиоризм. – М.: АСТ, 1998. – С. 20–36.
47. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 11–28.
48. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Флинта, 2014. – 672 с.
49. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
50. Чеснокова, О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2015. – № 6. – С. 35–45.
51. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2018. – 384 с.
52. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2016. – 96 с.
53. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система нормативных правовых актов РК «Әділет». – URL: <https://adilet.zan.kz> (дата обращения: 15.09.2025).
54. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2023 г.) [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система нормативных правовых актов РК «Әділет». – URL: <https://adilet.zan.kz> (дата обращения: 12.09.2025).

55. Интерактивные методы в образовании: кейс-стади [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Учеба.ру». – URL: <https://www.ucheba.ru> (дата обращения: 10.10.2025).
56. Коробкова, В. В. Педагогические условия формирования социального интеллекта подростков [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.09.2025).
57. Международные исследования качества образования (PISA, TIMSS) [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический центр. – URL: <https://iac.kz> (дата обращения: 05.10.2025).
58. Методика диагностики социального интеллекта Гилфорда-Салливана [Электронный ресурс] // Психологическая лаборатория. – URL: <https://psy-lab.com> (дата обращения: 25.08.2025).
59. Национальная образовательная база данных (НОБД) [Электронный ресурс] // Министерство просвещения РК. – URL: <https://www.gov.kz> (дата обращения: 14.09.2025).
60. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования (Приказ Министра просвещения РК от 3 августа 2022 года № 348) [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz> (дата обращения: 12.09.2025).
61. Паспорт КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа им. И.Я. Сьянова» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Отдела образования Аулиекольского района. – URL: <http://auliekol-edu.kz> (дата обращения: 10.08.2025).
62. Программа «Рухани жаңғыру» – взгляд в будущее [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. – URL: <https://www.akorda.kz> (дата обращения: 16.08.2025).
63. Сарычев, С. В. Социально-психологические аспекты надежности группы в напряженных ситуациях [Электронный ресурс] / С. В.

Сарычев // Психологические исследования. – 2019. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.10.2025).

64. Социальный интеллект: определение и развитие [Электронный ресурс] // Психологос: энциклопедия практической психологии. – URL: <https://www.psychologos.ru> (дата обращения: 22.09.2025).

65. Электронная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 28.09.2025).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### **Описание методики диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана**

Цель: измерение уровня развития социального интеллекта как совокупности способностей к познанию поведения.

Структура методики: Методика состоит из четырех субтестов, каждый из которых диагностирует определенный аспект социального интеллекта.

#### **Субтест № 1. «Истории с завершением» (Cognition of Behavioral Classes)**

- **Назначение:** Измеряет фактор познания результатов поведения (предвидение последствий).
- **Стимульный материал:** Испытуемому предъявляется картинка, изображающая определенную житейскую ситуацию. Ниже даны три варианта развития событий (картинки).
- **Задание:** Необходимо выбрать тот вариант, который является наиболее вероятным продолжением и завершением заданной ситуации, основываясь на чувствах и намерениях персонажей.

#### **Субтест № 2. «Группы экспрессии» (Cognition of Behavioral Units)**

- **Назначение:** Измеряет фактор познания классов поведения (способность к логическому обобщению невербальных сигналов).
- **Стимульный материал:** Предъявляются группы картинок, изображающих позы, мимику, жесты.
- **Задание:** Необходимо найти общую закономерность (эмоциональное состояние или намерение) в трех картинках слева и подобрать к ним четвертую картинку из четырех предложенных справа, которая подходит по смыслу (выражает то же состояние).

#### **Субтест № 3. «Вербальная экспрессия» (Cognition of Behavioral Relations)**

- **Назначение:** Измеряет фактор познания отношений поведения (понимание изменения смысла фраз в зависимости от контекста).
- **Стимульный материал:** Аудиозапись или текстовое описание, где одна и та же фраза произносится с разной интонацией в разных ситуациях.
- **Задание:** Испытуемый должен определить, какое именно значение (намерение говорящего) соответствует данной интонации и контексту, выбрав один из трех вариантов интерпретации.

#### **Субтест № 4. «Истории с дополнением» (Cognition of Behavioral Systems)**

- **Назначение:** Измеряет фактор познания систем поведения (понимание логики развития целостных ситуаций).
- **Стимульный материал:** Серия картинок (комикс), в которой пропущен один эпизод.
- **Задание:** Восстановить пропущенное звено в цепочке взаимодействий персонажей, выбрав правильную картинку из предложенных вариантов, чтобы история приобрела логическую завершенность и социальный смысл.

Обработка результатов:

Подсчитывается количество правильных ответов по каждому субтесту.

«Сырые» баллы переводятся в стандартные оценки (стены) по нормативным таблицам.

- 1–2 стена — низкий уровень;
- 3–6 стенов — средний уровень;
- 7–9 стенов — высокий уровень.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Карта педагогического наблюдения за проявлением социального интеллекта на уроках географии

Ф.И.О. наблюдаемого: \_\_\_\_\_

Класс: \_\_\_\_\_

Тема урока: \_\_\_\_\_

<b>Критерий наблюдения (Параметр)</b>	<b>Индикаторы проявления</b>	<b>Оценка (0–2 балла)*</b>	<b>Примечания (примеры поведения)</b>
<b>1. Социальная перцепция (Понимание)</b>	Адекватно интерпретирует эмоции одноклассников в ходе дискуссии.		
	Понимает социальный контекст учебной задачи (кейса).		
<b>2. Эмпатия (Сопереживание)</b>	Проявляет внимание к мнению других, не перебивает.		
	Демонстрирует эмоциональный отклик на изучаемые социальные проблемы (бедность, миграция и др.).		
<b>3. Поведенческая гибкость</b>	Способен изменить свою точку зрения		

	под воздействием аргументов.		
	Предлагает конструктивные пути решения конфликта в группе.		
<b>4. Работа в команде</b>	Активно участвует в распределении ролей.		
	Поддерживает партнеров, помогает отстающим.		
<b>Итоговый балл:</b>			

*\*Шкала оценивания:*

- *0 баллов* — качество не проявляется (поведение деструктивно или индифферентно).
- *1 балл* — качество проявляется ситуативно, требуется помощь учителя.
- *2 балла* — качество проявляется устойчиво, ученик демонстрирует социальную зрелость.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Авторская разработка географического кейса «Вода раздора» (для 8–9 классов)

Тема: Водные ресурсы и геополитика.

Цель: Развитие навыков социальной антиципации (прогнозирования) и ведения переговоров.

1. Описание ситуации (Фабула):

Река «Синяя» протекает через территории двух государств: Горной Республики (верховья реки) и Равнинной Федерации (низовья реки).

- **Горная Республика:** Не имеет запасов нефти и газа. Зимой испытывает острый энергетический кризис. Планирует строительство мощной ГЭС на реке «Синяя» для выработки электричества. Для этого необходимо накапливать воду в водохранилище зимой и сбрасывать её для турбин, что меняет естественный режим реки.
- **Равнинная Федерация:** Аграрная страна. Основная статья дохода — экспорт хлопка и риса. Эти культуры требуют обильного полива летом. Строительство ГЭС соседями угрожает маловодьем в летний период (когда вода будет накапливаться в водохранилище горцев) и наводнениями зимой (при сбросе воды).

2. Задание для групп:

Класс делится на 4 группы. Каждая группа получает карточку с описанием своей роли и скрытых мотивов.

- **Карточка 1. Правительство Горной Республики.**
  - *Цель:* Обеспечить энергонезависимость.
  - *Аргумент:* «Вода — это наш ресурс, как нефть у соседей. Мы имеем право использовать её».
  - *Страх:* Социальные бунты населения из-за холода в домах зимой.
- **Карточка 2. Правительство Равнинной Федерации.**
  - *Цель:* Сохранить сельское хозяйство.
  - *Аргумент:* «Река — международное достояние. Перекрытие воды нарушает нормы международного права».
  - *Страх:* Засуха приведет к голоду и безработице.
- **Карточка 3. Международные посредники (ООН).**
  - *Цель:* Не допустить военного конфликта.
  - *Задача:* Предложить компромиссный вариант (например, обмен электричества на газ или воду).
- **Карточка 4. Экологическая организация.**
  - *Цель:* Сохранить экосистему дельты реки.
  - *Аргумент:* И строительство ГЭС, и чрезмерный забор воды на хлопок губительны для природы.

### **3. Этапы работы:**

- 1. Внутригрупповое обсуждение (7 мин):** Выработка стратегии, подготовка аргументов, прогноз реакции оппонентов.
- 2. Раунд переговоров (15 мин):** Дебаты представителей сторон.
- 3. Рефлексия (5 мин):** Заполнение листа самооценки: «Удалось ли мне понять боль другой стороны?».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Дидактический материал «Этнографический портрет» (Задание на развитие социальной перцепции)

Инструкция для учащегося:

Перед вами фотография, сделанная в одной из стран Южной Азии. На ней изображена сцена уличной торговли. Внимательно рассмотрите невербальные сигналы участников сцены и ответьте на вопросы.

*Визуальный ряд (описание):* На фото изображен продавец (пожилой мужчина в традиционной одежде, руки сложены в приглашающем жесте) и покупатель (турист, стоящий в закрытой позе, скрестив руки на груди).

#### Вопросы для анализа:

1. Опишите мимику продавца. Какие эмоции она выражает? (Радужные, хитрость, подобострастие, искренность?). Аргументируйте свой ответ, указав на конкретные детали (уголки глаз, губ).
2. Оцените дистанцию между собеседниками. Является ли она типичной для нашей культуры? Как нарушение личного пространства может влиять на чувства туриста?
3. Предположите, на каком этапе находятся переговоры о цене. Кто сейчас владеет инициативой?
4. Спрогнозируйте: состоится ли сделка? Почему?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Фрагмент рабочей программы по географии (8 класс) с включением модуля развития социального интеллекта

Раздел: Социальная география.

Тема: Миграция населения.

Этап урока	Деятельность учителя (традиционная + экспериментальная)	Задания на развитие компонентов социального интеллекта
1. Мотивация	Демонстрация карты миграционных потоков.	<b>Прием «Эмоциональный вход»:</b> Показ фотогалереи «Лица миграции». Вопрос: «Что чувствует человек, покидающий свой дом навсегда?» (Эмпатия).
2. Изучение нового материала	Лекция о видах миграции (эмиграция, иммиграция, репатриация). Причины миграции (пуш- и пулл-факторы).	<b>Анализ ситуации:</b> Разбор причин миграции на примере конкретной семьи из Сирии или Венесуэлы. Поиск не только экономических, но и социально-психологических мотивов.
3. Закрепление (Практикум)	Работа со статистическими данными. Расчет сальдо миграции.	<b>Ролевая игра «Таможенный контроль»:</b>  Ученики делятся на пары «Мигрант» — «Офицер».  Задача мигранта: убедить впустить его.

		<p>Задача офицера: оценить риски, но проявить гуманность.</p> <p>Развитие коммуникативной гибкости.</p>
<b>4. Рефлексия</b>	Обобщение знаний по теме.	<p><b>«Сэндвич обратной связи»:</b> Ученики оценивают, насколько убедительны были их партнеры в ролевой игре, и какие эмоции они испытывали.</p>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

**Сводная таблица результатов диагностики экспериментальной группы (фрагмент)**

**Показатели прироста по субтестам методики Дж. Гилфорда (средний балл)**

№ п/п	Код испытуемого	Субтест 1 (Последствия) До / После	Субтест 2 (Невербалика) До / После	Субтест 3 (Вербалика) До / После	Субтест 4 (Системы) До / После	Интегральный уровень (Стены)
1	Уч. А.В.	5 / 8	4 / 7	7 / 8	4 / 6	Средний -> Высокий
2	Уч. Б.К.	3 / 6	3 / 5	6 / 7	2 / 5	Низкий - > Средний
3	Уч. В.С.	7 / 9	6 / 8	9 / 9	6 / 8	Высокий -> Высокий
...	...	...	...	...	...	...
<b>Среднее</b>	<b>ЭГ</b>	<b>6,8 / 9,4</b>	<b>5,4 / 7,8</b>	<b>8,2 / 9,1</b>	<b>4,9 / 7,6</b>	<b>Рост значим</b>

*Примечание:* Жирным шрифтом выделены показатели, имеющие статистически значимые различия ( $p \leq 0,05$ ).