

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

КАРП ВИКТОРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

О.В. Груздева 20.05.19
Руководитель
старший преподаватель Козлова О.В.

О.В. Груздева 20.05.19
Руководитель
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

О.В. Груздева 20.05.19
Дата защиты *27.06.2019*

Обучающийся
Карп В.А.

Карп В.А.
Оценка _____

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
1.1. Феномен социального интеллекта в психологических исследованиях.....	6
1.2. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.....	18
Вывод по Главе 1.....	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	31
2.1. Диагностика уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников.....	31
2.2. Реализация педагогических условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....	36
2.3. Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы.....	45
Вывод по Главе 2.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Ведущей причиной неэффективного сотрудничества между взрослыми людьми выступает отсутствие у них умения выстраивать отношения с окружающими. Отсутствие данного умения приводит к межличностным конфликтам различного рода, снижает результативность личных и профессиональных контактов, может стать причиной агрессии и пр. Вместе с тем данный навык должен быть сформирован еще в детстве. Для получения опыта социального взаимодействия и навыков выстраивания эффективных взаимоотношений с окружающим миром ребенок нуждается в воспитании ориентации на других людей. Однако педагогический процесс в образовательных учреждениях в большей мере ориентирован на стимулирование когнитивных процессов, а потому нередко не уделяет должного внимания социальному компоненту развития, что не верно. Именно опора на понимание других обеспечивает ребенка знаниями о реальном содержании окружающего мира.

В процессе своего развития социальная сфера опережает когнитивную сферу, а потому, при умелом руководстве, старший дошкольник может освоить навыки общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, научиться распознавать чужие эмоции и верно проявлять свои собственные, относиться к окружающим внимательно и с эмпатией, т.е. демонстрировать развитый социальный интеллект.

Термин «социальный интеллект» был впервые введен в научный оборот Э. Торндайком в начале XX века. Дальнейшая разработка социального интеллекта как психологического феномена была реализована Г. Айзенком, Г. Гарднером, Дж. Гилфордом, Г. Олпортом, Р. Стернбергом и пр. В отечественной психологической науке темой социального интеллекта

занимались Н.А. Аминов, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов М.В. Молоканов, В.Н. Куницына и др.

Тем не менее, остаются не до конца раскрытыми вопросы изучения средств развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить условия развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выделить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста будет эффективнее при соблюдении следующих педагогических условий:

- организация развивающих занятий с использованием методов арт-педагогики;
- наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, направленными на развитие социального интеллекта.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующего перечня **задач**:

- Рассмотреть феномен социального интеллекта в психолого-педагогических исследованиях.
- Подобрать диагностический инструментарий для изучения уровня развития социального интеллекта старших дошкольников.
- Проверить эффективность педагогических условий развития социального интеллекта старшего дошкольного возраста.

- Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Методы исследования:

- анализ научно-методической литературы по проблеме исследования;
- тестирование;
- эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный;
- качественный и количественный анализ эмпирических данных.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и обобщении научно-методической тематической литературы, обосновании использования средств арт-педагогике в целях стимулирования развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов работы следующими категориями лиц:

- психологами и воспитателями, работающими со старшими дошкольниками, с целью повышения эффективности профессиональной деятельности в отношении развития социального интеллекта воспитанников;
- студентами, обучающимися по психолого-педагогическому направлению, с целью самоподготовки к тематическим практическим и семинарским занятиям.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, структурированных на параграфы, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Феномен эмоционального интеллекта в структуре исследований

Понятие «социального интеллекта» в отечественной и зарубежной психологии появилось относительно недавно (в начале XX века) и до сих пор не существует его универсального определения и единства в терминологии.

В зарубежной психологической литературе понятие «социального интеллекта» рассматривается как:

- способность уживаться с другими людьми;
- способность иметь дело с окружающими;
- способность правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей;
- особая способность верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях;
- приспособленность индивида к человеческому бытию;
- четкая и согласованная группа ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, группа способностей, которые фундаментально отличаются от способностей, лежащих в основе более «формального» мышления, проверяемого тестами «академического» интеллекта;
- когнитивная компетентность, которая позволяет людям воспринимать события социальной жизни с минимумом неожиданностей и максимальной личной пользой [3].

Имеющиеся в отечественной психологии работы затрагивают проблему социального интеллекта преимущественно в аспекте коммуникативной компетентности (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, М.И. Бобнева,

Ю.Н. Емельянов, А.А. Кидрон, А.Л. Южанинова), а также описывают предполагаемую структуру и функции социального интеллекта. Отечественные исследователи трактуют понятие социального интеллекта как:

- возможность субъект-субъектного познания, то есть устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, эффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события;

- точность «прочтения» экспрессивного поведения;

- глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции;

- условие выбора профиля деятельности у будущих практических психологов – исследовательская деятельность или практика;

- способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия;

- компонент социальной компетентности;

- познавательная способность, один из видов интеллекта, который подчиняется его общим закономерностям [50]

Многие авторы отмечают взаимосвязь: общего и социального интеллекта (М.И. Бобнева, К. Вонг, Н.А. Кудрявцева, Н.И. Лужбина, В.Н. Куницына, Е.В. Коблянская, М.Л. Кубышкина).

Социальный интеллект представляет собой способность человека понимать правильно поведение других людей и свое поведение в обществе.

Эта способность человеку необходима для успешной социальной адаптации и эффективного межличностного взаимодействия.

Социальный интеллект позволяет реализовать познавательные процессы, которые связаны с пониманием человека как партнера по деятельности и общению.

Особую актуальность проблемы социального интеллекта, а также повышения уровня его развития приобретают в современных условиях, поскольку для того, чтобы быть успешным, необходимо осуществлять активное и продуктивное взаимодействие с коллективом и конкретными людьми. Уровень развития социального интеллекта личности во многом определяет особенности его взаимодействия в группе.

Термин «социальный интеллект» впервые был использован в психологии в 1920 году Э. Торндайком [46]. Социальный интеллект он понимал, как способность человека понимать других людей, мудро поступать или действовать в отношении других. Э. Торндайк [46] социальный интеллект рассматривал как познавательную специфическую способность, которая может обеспечивать успешное взаимодействие с людьми, и определял социальный интеллект как вид общего интеллекта, не определяя при этом отношения между ним и иными видами интеллекта. Основная функция социального интеллекта, по Э. Торндайку [46], заключается в прогнозировании поведения.

Г. Оллпорт [32] считал, что социальный интеллект представляет собой социальный дар, который необходим для тонкого равновесия в поведении, обеспечивающего гладкость в отношениях с другими людьми. Для того, чтобы тактично поступать и говорить, нужно прогнозировать наиболее возможные реакции других людей. Это значит, что социальный интеллект тесно связан со способностью высказывать почти автоматические, быстрые суждения о людях. Вместе с этим социальный интеллект скорее имеет отношение к поведению, нежели к оперированию понятиями: его продукт - не глубина понимания, а социальное приспособление.

В этом понятии социальный интеллект определяется как свойство, которое необходимо для успешного взаимодействия с другими людьми, которое проявляется в умениях прогнозировать поведение других людей. Однако автор социальный интеллект связывает больше с поведенческими умениями, а не с познавательной способностью.

В теории Дж. Гилфорда [15] социальный интеллект понимается как интегральная интеллектуальная способность, которая определяет успешную социальную адаптацию и успешное общение. Социальный интеллект способен регулировать и объединять познавательные процессы личности, которые связаны с пониманием социальных объектов (человека или группы людей как партнера по общению). К процессам, которые образуют социальный интеллект, относят социальная перцепция, социальное мышление, социальная сензитивность и социальная память.

Сформировавшийся социальный интеллект выступает как показательная характеристика конкретного типа культуры, конкретной цивилизации и в этом качестве ее можно охарактеризовать как субъективный фактор исторических явлений по отношению к коллективному субъекту истории.

В психологических исследованиях нет однозначного подхода к вопросу *о структуре социального интеллекта*. В качестве основных структурных компонентов социального интеллекта выделяются:

- способность к решению практических задач, вербальную способность, социальную компетентность;
- способности к самопознанию, саморегуляции, мотивационный компонент;
- социально-психологическая наблюдательность, наглядно-образная память, рефлексивное осмысление действительности и поведения людей, способность к анализу и синтезу психологической информации, развитое воображение;

- социальную перцепцию, социальную сенситивность, социальную память и социальное мышление;

- сочетание вербальной и невербальной репрезентации [6]

Применительно к детям дошкольного возраста, А.И. Савенков [38], предлагает выделять следующие компоненты социального интеллекта:

- когнитивный компонент, включающий в себя – социальные знания (знания о людях), социальную память (память на лица), социальную интуиции (оценку чувств, понимание мотивов);

- эмоциональный компонент, состоящий из социальной выразительности, сопереживания, способности к саморегуляции;

- поведенческий компонент, представленный социальным восприятием, социальным взаимодействием, социальной адаптацией [6]

М.А. Нгуен отмечает, что в дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное. Именно поэтому одним из самых острых вопросов дошкольного воспитания является проблема нравственных представлений личности и развития гуманных чувств. Недостаточное развитие этой сферы психики влечет за собой возникновение многих внутриличностных и межличностных конфликтов: расизма, дискриминации, непринятия себя, других, неспособность управлять своими эмоциями, неумение работать в команде и др. [51].

В основе развития личности дошкольника лежит эмоциональный интеллект, т. е. понимание, контроль эмоций и ориентация на другого, а также способность сотрудничать с другими людьми [51].

По мнению Н.В. Микляевой, модель социального интеллекта у дошкольников носит многофакторный характер и представлена следующими факторами:

- фактором целеполагания;

- фактором выбора;

- фактором способов психического отражения социальной ситуации и переработки информации;

- фактором конъюнкции;

- фактором дизъюнкции;

- фактором субъективного взвешивания;

- фактором формирования целостной картины мира и себя в нем;

- фактором психологических новообразований [26].

Перечисленные факторы находятся в определенных отношениях друг с другом в структуре социального интеллекта (Рис. 1)

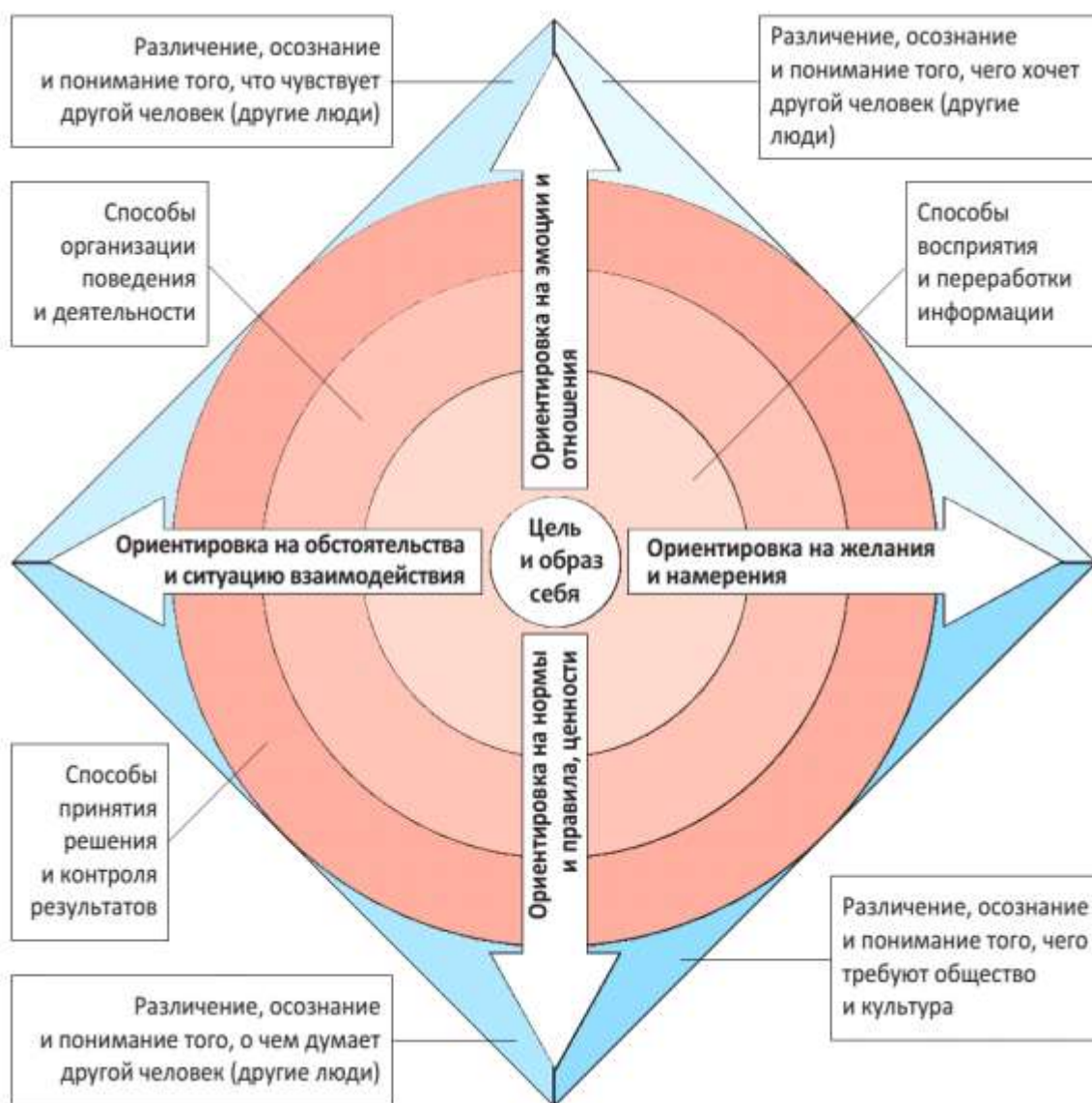


Рис. 1. Модель социального интеллекта у дошкольников по
Н.В. Микляевой [26]

Новый подход к проблеме социального интеллекта разработан в трудах В.Н. Куницыной [23]. Автор выделяет отдельный аспект этого сложного явления – коммуникативно-личностный потенциал, который является достаточно обобщенным и позволяет приблизиться к пониманию специфической структуры социального интеллекта, особенностей его функционирования на разных возрастных этапах. Социальный интеллект – многомерная, сложная структура, имеющая следующие аспекты: коммуникативно-личностный потенциал, характеристики самосознания; социальная перцепция, энергетические характеристики.

По мнению Дж. Гилфорда [15], в структуре социального интеллекта необходимо выделять такие процессы, как познание элементов поведения, познание классов поведения, познание отношений в поведении, познание систем поведения, познание преобразований поведения. Данная модель получила широкую известность, однако не в полной мере отвечает цели данного исследования. В работах Г.П. Геранюшкиной [14] в структуре социального интеллекта выделяются 3 уровня развития социального интеллекта, каждому из которых присущи определённые элементы: уровень потенциальных способностей (когнитивный и эмотивный элементы), уровень актуальных способностей (факторы социального интеллекта), результативный уровень (коммуникативный, организаторский, комплексный компоненты). В работах большинства отечественных исследователей выработана трёхкомпонентная структура социального интеллекта, в которую включаются когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты (Н.А. Аминов, И.Ф. Баширов, Н.В. Бачманов, М.В. Молоканов, А.И. Савенков, Н.А. Стафурина и др.). Учитывая специфику феномена

«социальный интеллект», можно представить следующую модель (таб. 1) [5, с. 193-195].

Таблица 1

Модель феномена социального интеллекта

Уровень развития способностей / компоненты социального интеллекта	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Уровень потенциальных способностей	Способность к рефлексии	Способность к эмпатии	Уровень коммуникативной потребности; тип темперамента
Уровень актуальных способностей	Личностная креативность	Эмоциональный интеллект	Перцептивно-невербальная компетентность; ролевые позиции в межличностных отношениях
Результативный уровень	Социальная креативность	Самооценка личности	Коммуникативно-социальная компетентность

Психотерапевтом Бетлемской королевской больницы в Лондоне Хансом Юргенсом Айзенком [1] была разработана общая концепция интеллекта. Он исходил из того, что интеллект, несмотря на трудности в его определении, - это такое же научное понятие, как химические связи, электричество, гравитация: они от того не материальны, не утрачивают

собственной познавательной ценности как научных концепций. Рассматривая трудности при определении интеллекта, он отмечает, что во многом это исходит из того, что сегодня можно выделить три относительно отличающихся и относительно самостоятельных концепции интеллекта. В то же время он их друг другу не противопоставляет, а их объединяет в одно целое (см. рис. 2) [1].

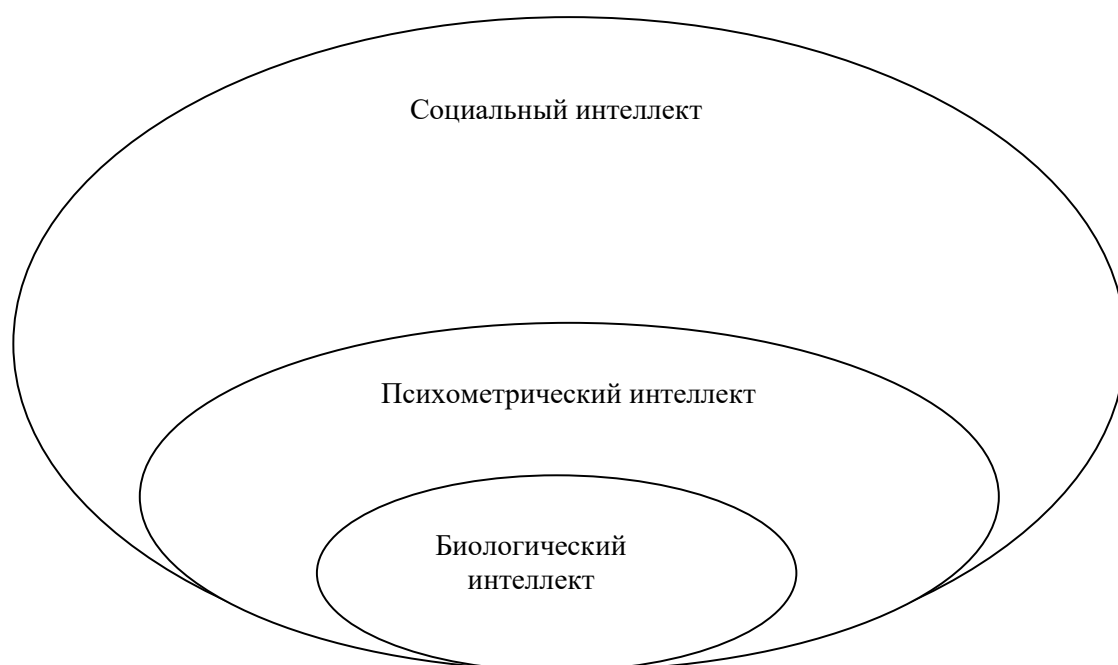


Рис. 2. Взаимовключенность различных видов интеллекта по Г. Айзенку [1]

Биологический интеллект представляет собой заданные врожденные способности к обработке информации, которые связаны с функциями и структурами коры головного мозга. Это наиболее фундаментальный, базовый аспект интеллекта. Он служит физиологической, генетической, гормональной, биохимической и неврологической основой познавательного поведения, другими словами связан с функциями и структурами коры

головного мозга. Без них осмысленное поведение невозможно. Д. Векслер [40] отмечает, что любое имеющееся определение интеллекта должно быть биологическим в своей основе.

Психометрический интеллект является своего рода связующим звеном между социальным и биологическим интеллектом. Это то, что выступает на поверхность и видимое для исследователя проявление того, что Ч. Спирмен [30] называл общим интеллектом. Иными словами, перефразируя Э. Боринга [7] то, что можно измерять с использованием тестов интеллекта, есть не что иное, как психометрический интеллект.

Социальный интеллект является интеллектом индивида, который формируется в ходе его социализации, под влиянием условий социальной среды.

В 60-е годы ученый Дж. Гилфорд [15] создал первый надежный тест, позволяющий измерять социальный интеллект. Дж. Гилфорд [15] рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, которые независимы от факторов общего интеллекта и, прежде всего, связаны с познанием информации поведенческой. Возможность измерения социального интеллекта основана на общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда [15].

Данная модель дает возможность выделять 120 факторов интеллекта, которые можно классифицировать в соответствии с тремя независимыми переменными, описывающими процесс переработки информации:

- содержание предъявленной информации (особенности стимульного материала);
- операция по обработке полученной информации (умственные операции);
- результат обработки информации [15].

Каждая из интеллектуальных способностей описана в терминах конкретного содержания, результата, операций и определяется сочетанием трех индексов.

В содержание предъявляемой информации входят:

- образы – слуховые, зрительные, проприоцептивные и другие, которые отражают физические особенности объекта;

- символы – формальные знаки – цифры, буквы, кодовые обозначения, ноты и т.д.;

- семантика является концептуальной информацией, чаще всего словесными, вербальными понятиями и идеями, смыслом, который можно передавать с помощью изображений или слов;

- поведение – информация, которая отражает процесс межличностного общения: потребности, мотивы, мысли, настроения, установки, которые определяют поведение человека [15].

К операциям по переработке информации относятся:

- познание – узнавание, обнаруживание, понимание, осознание информации;

- память – хранение и запоминание информации;

- дивергентное мышление – совокупность множества различных альтернатив, которые логически связаны с предъявляемой информацией, является многовариантным поиском решения проблем;

- конвергентное мышление – получение единственного логического следствия из предъявленной информации, поиск верного решения проблем;

- оценивание – оценка и сравнение информации по определенному критерию [15].

К результатам обработки информации относятся:

- элементы – отдельные единичные сведения, единицы информации;

- классы являются основаниями для отнесения объектов к одному классу, группировки полученной информации в соответствии с общими свойствами или элементами;

- отношения - установление связи между объектами, отношений между единицами информации;

- системы являются сгруппированными системами информационных единиц. Это – информационные блоки, комплексы взаимосвязанных частей, целостные сети, которые составлены из элементов.

- трансформации – переформулировка, модификация, преобразование информации;

- импликации – выводы, результаты, связанные логически с конкретной информацией, но за ее пределы выходящие [15].



Рис. 3. Схема Дж. Гилфорда [15]

Таким образом, схема, разработанная Дж. Гилфордом [15], описывает 120 различных интеллектуальных способностей (факторов): $5 \times 4 \times 6 = 120$. Всем

интеллектуальным способностям соответствует маленький кубик, который образован тремя осями координат: результаты, операции, содержание (см. рис 3).

Таким образом, в результате теоретического обзора исследований социального интеллекта было сформулировано следующее его определение. Социальный интеллект – это чётко согласованная группа ментальных способностей, отвечающих за регуляцию познания человеком социума и его поведения в нём, развивающихся в процессе социализации, обладающая рядом отличительных особенностей: социальный интеллект трактуется как способность, имеющая множественный характер, поэтому он неразрывно связан с деятельностью человека; в ходе исследования социального интеллекта не было выявлено однозначной природы его связи с академическим интеллектом; предметом реализации данной группы способностей является установление отношений между людьми, поэтому они тесно взаимосвязаны с личностными качествами и имеют характерные признаки личностного образования.

1.2. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Согласно словарям русского языка под сопровождением понимается «идти или ехать вместе с кем-либо, быть спутником, либо провожатым». Иными словами сопровождение детей на их жизненном пути – это совместное с ними движение, движение рядом с ними, а иногда, если это необходимо, и чуть впереди, чтобы разъяснить возможный путь.

Э.М. Казин [17] замечает, что под сопровождением понимается профессиональная деятельность взрослого человека, который взаимодействует с ребенком в рамках воспитательной и образовательной среды. Дети, приходящие в учреждение образования, погружаются в его

среду, решают стоящие перед ними задачи, воплощают на практике свои цели по развитию своей личности и психики, по своей социализации, своему образованию и пр. Находящиеся с ними рядом взрослые осуществляют работу по сопровождению, которая ориентирована на формирование благоприятных психологических и социальных условий, необходимых для эффективного психологического и социального развития. Так, психолог, который совместно с педагогом в ходе образования способен одновременно и оказать содействие его максимально возможному использованию представленных возможностей развития и воспитания, и содействовать приспособлению индивидуальных особенностей к сформулированной ввне обстановке жизнедеятельности.

Взаимосвязанными задачами педагогического сопровождения, по мнению Е.Е. Ростовцевой [37], являются:

1. Регулярный контроль за психолого-педагогическим статусом ребенка, за динамикой развития его психики в ходе процесса образования.
2. Формирование социальных и психологических условий необходимых для формирования личности ребенка и его успешного развития. Поиск решения данной задачи подразумевает, что процесс воспитания в образовательном учреждении строится на базе гибких схем и может видоизменяться и модифицироваться в зависимости от специфики психики детей, которые находятся в конкретном учреждении.
3. Построение специфических социальных и психологических условий, необходимых для оказания помощи ребенку, который имеет трудности в развитии психики и/или обучении. Это направление деятельности сконцентрировано на тех детей, у которых были определены трудности в усвоении принятых в социуме форм поведения, в общении с окружающими (как взрослыми, так и сверстниками), психическом самочувствии и др. [37].

С целью оказания педагогической помощи подобным детям необходимо разработать систему конкретных действий и мероприятий, позволяющих им побороть, либо подвергнуть компенсации возникшие трудности.

Основываясь на анализе литературы, Е.Е. Ростовцевой [37] выделяются следующие этапы сопровождения воспитанников в образовательной организации:

- подготовительный этап; его цель – обеспечить нормативно-правовые, экономические, материально-технические, научно-методические, социально-психологические и другие условия, необходимые для организации процесса сопровождения; Специалисты сопровождения подбирают необходимый диагностический инструментарий, согласуя его методологические позиции, комплексность и объем, вырабатывают план и сроки проведения диагностики. Знакомят родителей детей с целями, задачами, содержанием и механизмами сопровождения детей в образовательной среде, заручаются их поддержкой. Проводят консультирование с педагогами;

- этап педагогической диагностики; его цель – реализация предварительной диагностики детей, результаты которой будут служить основанием для последующей организации процесса сопровождения; в процессе диагностики решаются следующие задачи:

- а) выявление особенностей развития;
- б) выявление нарушений развития, определение ведущего нарушения, его причин и соотношения первичного и вторичного нарушений;
- в) выявление сильных сторон его развития; квалификация проблем и резервов семейной ситуации развития ребенка.

- аналитический этап; его цель – выполнение анализа полученной информации и совместного поиска специалистами сопровождения причин возникновения данных проблем и их дифференцирование. Причины могут быть установлены в ходе анализа документов (например, медицинской

карточки ребенка), а также результатов педагогической диагностики; индивидуального или группового собеседования, как с самими детьми, так и с их родителями, обсуждения конкретных ситуаций. При этом важно искать причину, которую выявляет результат педагогического обследования. На основе анализа определяется, какого рода необходимо организовать помощь и поддержку. В результате аналитического этапа составляются индивидуальные заключения и рекомендации;

- коррекционный этап, в ходе которого осуществляется коррекционная работа в соответствии с выявленными проблемами; используются специальные методики, направленные на коррекцию выявленных дефектов.

- пятый этап – завершающий; на этом этапе по мере необходимости осуществляются консультирование родителей, детей, проводится повторная диагностика, осмысливается приобретенный детьми новый опыт, новые отношения, делаются выводы [37].

Для того чтобы помочь ребенку почувствовать себя в образовательной организации комфортно специалистам необходимо в полной мере выявить особенности ребенка, настроить воспитательный процесс на его индивидуальные особенности.

Важно помнить, что именно в этот период происходит первая встреча ребенка с той психологической средой, которая создана в учреждении образования и с которой ему предстоит в различных формах и по разным поводам взаимодействовать ближайшие годы.

При этом опыт первых диагностических процедур, а также индивидуальных бесед со специалистами учреждения образования способен задать непосредственные перспективы сотрудничества с ним и его семьей. Установление таких перспективных отношений специалистов с детьми можно считать еще одной задачей педагогического сопровождения.

Тем самым, в рамках педагогической работы с детьми, по данным А. Воронцова [11, с. 176-179], осуществляются следующие направления деятельности:

- педагогическая диагностика; ее цель – выявить специфику детей, проводить такую диагностику целесообразно два раза в год – в начале года и в конце, чтобы отследить динамику состояния ребенка;

- развивающая педагогическая работа; цель этого направления – обеспечить педагогическую коррекцию тех параметров развития, которые по итогам диагностики показали недостаток развития, т.е. содержательное наполнение педагогической работы обусловлено конкретным содержанием в зависимости от задач того или иного этапа работы;

- консультативная работа с педагогами и родителями; цель – обеспечить педагогов и родителей необходимым объемом знаний в отношении своеобразия развития конкретного ребенка и его потребностей, реализовать элементы педагогического просвещения;

- методическая работа; цель – обеспечивать стремление к определенному совершенствованию методики и модификации содержания воспитательного процесса;

- коррекционная работа; ее цель – обеспечить оказание помощи детям, которые испытывают определенного рода социальные проблемы, проявляющиеся в нарушениях поведения или самочувствия ребенка;

- организационно-консультативная работа с администрацией образовательной организации, направленная на совершенствование процесса управления воспитательным процессом, создание социальных и педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей [11, с. 176-179].

Однако важно учитывать не только условия в образовательном учреждении, но и социальное окружение ребенка, а также его личностные особенности и характеристики.

Педагогическое сопровождение ребенка можно организовать, используя схему, предложенную Н.Н. Ржецким [36]:

- погружение ребенка в педагогическую среду, где они принимают ее требования;
- осознание детьми необходимости адаптироваться в соответствии с требованиями, возникновения «цели – желания»;
- выработка «цели – намерения» по выполнению конкретных действий;
- выделение «цели – достижения», то есть получение результата на основе выполнения действий [36].

Согласно этой схеме, можно выделить три момента адаптации, на которых нужно акцентировать внимание детей, организуя процесс их деятельности:

- осознание и принятие педагогических требований. Это предоставляет воспитанникам общий ориентир в процессе их адаптации;
- возникновение «цели – желания», указывающее на область возможной активности субъекта и выступает как зарождение конкретной деятельности;
- выработка «цели – намерения», определяющей конкретный план деятельности [36].

Таким образом, под педагогическим сопровождением понимается система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание условий для гармоничного развития ребенка в ситуациях взаимодействия. Выделяются следующие этапы сопровождения ребенка в образовательной системе: подготовительный, психолого-педагогической диагностики, аналитический, коррекционный, завершающий.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [45] отмечается необходимость в развитии «здоровой, счастливой личности», имеющей сформированную внутреннюю позицию «по отношению к окружающей социальной действительности». Для

реализации данного положения этого важного для современного российского образования документа необходима актуализация всех направлений развития ребенка-дошкольника, в том числе интеллектуального и социального [45, с. 48-59].

Понятием, интегрирующим как интеллектуальные, так и социальные характеристики развития, является понятие «социальный интеллект», которое было впервые введено Э.Л. Торндайком [46]. Им отмечалось, что социальный интеллект представляет собой способность понимать и управлять (to understand and manage) мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками – действовать мудро в человеческих взаимоотношениях. Иными словами, данный феномен определяет поведение человека в обществе и сегодня в психологическом контексте под ним чаще всего понимают эффективные взаимоотношения человека с другими людьми.

Благоприятным периодом для развития социального интеллекта является возраст от 6 до 7 лет, когда формируется опыт межличностных отношений, основанный на умении ребенка предвидеть действия другого. Познавательный тип общения сменяется личностным, в центре которого лежит интерес дошкольника к взаимоотношениям. Ребенок 6 лет уже может понимать, что, кроме добрых людей, есть отрицательные личности, которые выступают «нарушителями социальных правил». Значимым авторитетом для детей старшего дошкольного возраста является взрослый, который во многом определяет его развитие [38].

В соответствии с вышесказанным, понятие «социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста» представляется возможным определить, как способность детей 6-7 лет адекватно оценивать свое поведение, себя самого, а также поведение и поступки других людей; способность контролировать свои действия, поступки и поведение, а также умение успешно разрешать конфликтные ситуации и предупреждать их возникновение. Сензитивность периода старшего дошкольного детства для

развития социального интеллекта определяет необходимость осуществления соответствующей педагогической деятельности. В настоящее время вопросы педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста являются недостаточно разработанными. Это позволяет прогнозировать наличие определенных возможностей для разработки модели этого процесса [27].

Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста – систематическая и продолжительная деятельность, включающая мероприятия по выявлению особенностей данного вида интеллекта, организацию проектирования и сотрудничества с субъектами педагогического процесса, содействия детям в виде дифференцированной помощи и поддержки, способствующих развитию структуры социального интеллекта.

В результате анализа теоретических основ проблемы развития социального интеллекта были отобраны, а также сформулированы и раскрыты принципы педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:

- общепедагогические принципы (системности, доступности, комплексности);
- принципы обеспечения процесса развития ребенка-дошкольника (рекомендательности, соблюдения интересов ребенка, субъектности, оптимальной взаимной согласованности);
- специальные принципы (избирательности, структурности, доминантности, чередования, включения, следования, непрерывности-дискретности) [26].

Общепедагогические принципы.

Принцип системности. Указанный принцип реализуется посредством единства направлений педагогической работы: диагностики, содействия, проектирования, просвещения.

Принцип доступности. Процесс педагогического сопровождения развития социального интеллекта необходимо осуществлять с учетом возможностей ребенка старшего дошкольного возраста. Необходимо отобрать адекватные возрасту средства для развития каждого структурного компонента исследуемого феномена.

Принцип комплексности. Процесс педагогического сопровождения необходимо осуществлять при согласованной работе специалистов, владеющих едиными методами, приемами и формами работы со старшими дошкольниками. Кроме того, данный принцип предполагает развитие всех структурных компонентов социального интеллекта в целостности.

Принципы обеспечения процесса развития ребенка-дошкольника

Принцип соблюдения интересов ребенка. Реализация данного принципа предполагает создание для семьи и образовательной организации условий, способствующих развитию социального интеллекта старших дошкольников.

Принцип рекомендательности. Процесс педагогического сопровождения должен осуществляться по типу советов и рекомендаций, без навязывания ребенку, родителям жестких решений.

Принцип субъектности предполагает проявление ребенком активности в процессе запланированной педагогической деятельности.

Принцип оптимальной взаимной согласованности. Данный принцип отражает оптимальное, дозированное двунаправленное и результативное взаимодействие педагогов и родителей в процессе развития социального интеллекта детей в ДОО и в семье.

Специальные принципы (собственно педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста)

Принцип избирательности предполагает обоснование необходимости оказания ребенку педагогической помощи и поддержки в процессе индивидуальной работы с ним.

Принцип структурности предполагает анализ, отбор и применение средств, методов, приемов педагогического воздействия и взаимодействия с детьми в соответствии со структурой социального интеллекта детей.

Принцип доминантности раскрывает объективную необходимость доминирования того или иного средства развития социального интеллекта на определенных этапах педагогического сопровождения. Например, использование средств физической культуры (гимнастические упражнения, дыхательная гимнастика, игры с элементами спорта и др.) могут быть направлены на развитие самооценки, саморегуляции, межличностного взаимодействия как в качестве основных, так и в качестве сопутствующих.

Принцип непрерывности – дискретности обеспечивает педагогу свободу выбора последовательного, непрерывного процесса оказания помощи и поддержки на всех этапах развития социального интеллекта ребенка или оказания помощи и поддержки, направленной на развитие отдельных структурных компонентов социального интеллекта в определенных ситуациях.

Принцип чередования, включения, следования объясняет целесообразность организации различных вариантов педагогического сопровождения (на различных этапах педагогическое сопровождение либо актуализируется, либо нивелируется, на каких-то этапах педагог включается в деятельность ребенка с помощью и поддержкой, а на каких-то – следует за его намерениями, желаниями и потребностями).

Перечисленные принципы положены в основу разработки модели педагогического сопровождения развития социального интеллекта старших дошкольников, которая отражает интеграцию компонентов данного процесса (целевого, концептуального, содержательно-процессуального, организационного, продуктивного).

Модель демонстрирует взаимосвязь компонентов, совокупно обеспечивающих систематическую, продолжительную педагогическую

деятельность, способствующую развитию структуры социального интеллекта детей [26]

Концептуальный компонент модели представляет собой совокупность идей антропологического, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, а также принципов: системности, доступности, комплексности, соблюдения интересов ребенка, рекомендательности, субъектности, оптимальной взаимной согласованности, избирательности, структурности, доминантности, непрерывности – дискретности, чередования, включения и следования.

Организационный компонент включает в себя совокупность следующих условий:

- создание развивающей предметно-пространственной среды, подразумевающей обеспечение детей игровой, познавательной, двигательной активностью, атмосферой эмоционального благополучия, доступности и безопасности использования детьми различных образовательных материалов и оборудования;

- оказание помощи и поддержки родителям в становлении социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, заключающееся в систематическом проведении бесед, консультаций и др.;

- использование разнообразных форм организации образовательной деятельности: индивидуальной, групповой, фронтальной;

- этапное построение педагогической работы (диагностика; апробация разработанной модели педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей; проверка эффективности проделанной работы, внедрение результатов исследования в практическую деятельность) [43]

Целевой компонент представляет собой организацию сотрудничества с субъектами педагогического процесса, направленного на качественное и

количественное развитие структурных компонентов социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Содержательно-процессуальный компонент состоит из следующих звеньев: проблематизации, проектирования, просвещения, сотрудничества и содействия.

Продуктивный компонент включает результаты работы, направленной на повышение уровня развития социального интеллекта детей 6–7 лет. Содержание данного компонента отражает эффективность педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей 6–7 лет.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет говорить о том, что в качестве подходов к разработке модели педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста можно рассматривать:

- формулирование понятий «социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста», «педагогическое сопровождение развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста», «модель педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста»;

- анализ, отбор и интерпретацию общепедагогических принципов, принципов обеспечения процесса развития ребенка-дошкольника, а также разработку специальных принципов;

- структурирование модели педагогического сопровождения развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста концептуальным, организационным, целевым, содержательно-процессуальным и продуктивным компонентами.

Вывод по Главе 1

Социальный интеллект представляет собой способность человека понимать правильно поведение других людей и свое поведение в обществе.

Эта способность человеку необходима для успешной социальной адаптации и эффективного межличностного взаимодействия. Понятие социальный интеллект определяется как свойство, которое необходимо для успешного взаимодействия с другими людьми.

Особую актуальность проблемы социального интеллекта, а также повышения уровня его развития приобретают в современных условиях, поскольку для того, чтобы быть успешным, необходимо осуществлять активное и продуктивное взаимодействие с коллективом и с конкретными людьми.

В старшем дошкольном детстве зарождается процесс развития новых психологических механизмов поведения и деятельности, формируется база для произвольного поведения, все это становится одним из основных новообразований развития ребенка этого возраста. Усложнение и обогащение игровой деятельности протекает одновременно с интенсивным процессом речевого развития.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте начинает использовать разнообразные приемы запоминания информации.

В данном возрасте отмечается тесная взаимосвязь речи и произвольного внимания.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Диагностика уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников

Опытнo-экспериментальная работа по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста была реализована на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Ачинска в период с октября 2018 г. по апрель 2019 г.

Опытнo-экспериментальная работа по теме исследования была проведена в три этапа (согласно методологии проведения педагогического эксперимента):

- на констатирующем этапе исследования была подобрана выборка испытуемых, составлен пакет психодиагностических методик, соответствующих цели исследования; выполнена первичная диагностика уровня развития социального интеллекта у участников опытнo-экспериментальной работы;

- на формирующем этапе исследования с детьми из экспериментальной группы были реализованы специально подобранные средства развития социального интеллекта; данные занятия были ориентированы на стимулирование уровня развития у них социального интеллекта; с детьми из контрольной группы дополнительной формирующей работы не проводилось;

- на контрольном этапе исследования была проведена вторичная диагностика, произведено сопоставление результатов диагностики уровня развития социального интеллекта; сделаны выводы; выполнено оформление полученных результатов.

Для проведения опытнo-экспериментальной работы были привлечены 40 испытуемых: экспериментальная группа (20 человек) и контрольная

группа (20 человек). Дети, составившие экспериментальную и контрольную группы, в возрасте 6-7 лет, воспитанники подготовительных групп детского сада.

Отметим, что у родителей (законных представителей) всех участников исследования было получено разрешение на участие их детей в диагностическом исследовании и развивающей работе. Все участники исследования (главным образом, их родители или законные представители) по итогам проведения диагностики при желании смогли получить результаты на своего ребенка.

Охарактеризуем использованные в ходе диагностики методики исследования.

1. Методика. Изучение социальных эмоций Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

Цель методики: определить уровень развития социальных эмоций.

Стимульный материал: не требует специального стимульного материала.

Процедура обследования: проведение данной методики состоит из двух частей. Сначала за детьми наблюдают в разных видах деятельности. Затем проводят индивидуально 2 серии: одну из вопросов, а одну из ситуаций.

Обработка результатов: обработку результатов производят по следующей схеме (табл. 2):

Таблица 2

Схема обработки результатов диагностики

Параметр	+	-
Отношение к сверстникам	Положительное, внимательное, сочувствующее	Равнодушное, отрицательное, безучастное

Продолжение таблицы 2

Оказание помощи окружающим	Охотно оказывает по собственной инициативе	Не оказывает или оказывает по принуждению взрослого
Проявление чувства долга	Проявляет по отношению к сверстникам, взрослым, животным	Не проявляет
Учет эмоционального состояния другого	Учитывает, сочувствует	Не учитывает
Проявление заботы	Проявляет заботу о сверстниках, младших детях, животных	Не проявляет заботу, либо проявляет ограниченно по принуждению взрослого
Реакция на успех или неудачи других	Реагирует адекватно	Реагирует неадекватно – завидует успеху другого, радуется его неудаче

2. *Методика*. «Что–почему–как» (Нгуен Минь Ань)

Цель методики: определить уровень понимания социальных эмоций ребенком, в том числе степень готовности ребёнка учитывать состояние другого человека, сопереживать с ним и заботиться о нём.

Стимульный материал: текст для девочек и текст для мальчиков (Приложение 1).

Процедура обследования: детям в зависимости от пола зачитывается текст истории, затем задается три вопроса:

«Что Юра (Таня) сказал(-а) ребятам?»

«Почему Юра (Таня) так поступил(-а)?»

«Как бы ты поступил(-а) в такой ситуации?»

Обработка результатов: обработку результатов производят по следующей схеме (табл. 3):

Схема обработки результатов диагностики

Вопрос	0 баллов	1 балл	2 балл
Что Юра (Таня) сказал(-а) ребятам?	Ответа нет, ответ формальный	Ответ агрессивный или основан на привлечение помощи взрослого	Конструктивное решение проблемы
Почему Юра (Таня) так поступил(-а)?	Ответа нет или ребенок не понимает вопрос	Ответ формальный	Конструктивное решение проблемы
Как бы ты поступил(-а) в такой ситуации?	Ответа нет или ответ основан на агрессии	Ребёнок объясняет, опираясь на следствия конфликта	Ребёнок сам принимает решение, опираясь на чувства обиженного человека

Уровни формирования готовности ребёнка учитывать состояние другого человека (по балльным результатам ответов на три вопроса):

- от 0 до 2 баллов – низкий уровень;
- от 3 до 4 баллов – средний уровень;
- от 5 до 6 баллов – высокий уровень.

В таблице 4 представим диагностические результаты, полученные при первичном определении особенностей развития социального интеллекта у детей из экспериментальной и контрольной группы.

Таблица 4

Результаты диагностики особенностей развития социального интеллекта у детей из экспериментальной и контрольной группы

Параметр		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Уровень социальных эмоций	Отношение к сверстникам	9 чел. (45%)	11 чел. (55%)	8 чел. (40%)	12 чел. (60%)
	Оказание помощи окружающим	6 чел. (30%)	14 чел. (60%)	7 чел. (35%)	13 чел. (65%)
	Проявление чувства долга	6 чел. (30%)	14 чел. (60%)	5 чел. (25%)	15 чел. (75%)
	Учет эмоционального состояния другого	7 чел. (35%)	13 чел. (65%)	6 чел. (30%)	14 чел. (70%)
	Проявление заботы	7 чел. (35%)	13 чел. (65%)	6 чел. (30%)	14 чел. (70%)
	Реакция на успех или неудачи других	8 чел. (40%)	12 чел. (60%)	9 чел. (45%)	11 чел. (55%)
Уровень готовности ребенка учитывать состояние другого	Низкий уровень	11 чел. (55%)		12 чел. (60%)	
	Средний уровень	7 чел. (35%)		6 чел. (30%)	
	Высокий уровень	2 чел. (10%)		2 чел. (10%)	

По итогам проведения констатирующего этапа исследования мы можем отметить два основных вывода:

- уровень развития социального интеллекта у ребят из экспериментальной и контрольной группы находится на схожем уровне, что позволяет производить последующее корректное сравнение и сопоставление диагностических результатов;

- уровень развития социального интеллекта, выявленный в ходе диагностики, демонстрирует недостаточность развития изучаемого

параметра у участников исследования, что актуализирует организацию и проведение формирующей работы.

2.2. Реализация педагогических условий развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Результаты исследования констатирующего этапа показали недостаточный уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим есть необходимость в доказательстве выдвинутой нами гипотезы с детьми исследуемой группы.

Для этого была разработана программа работы с детьми экспериментальной группы

Цель программы – способствовать развитию у детей основных параметров социального интеллекта.

Задачи программы:

- формировать теоретическую базу понимания эмоций;
- развивать практическую способность восприятия, распознавания своих и чужих эмоций по таким признакам, как мимика, жесты, внешний вид, походка, поведение;
- устанавливать причинно-следственные отношения возникновения эмоции;
- развивать способность направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей;
- развивать способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения.

Время проведения – вторая половина дня.

Программа, реализованная в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, была представлена двумя основными направлениями.

I направление: организация развивающих занятий с использованием методов арт-педагогике.

В рамках этого направления работы решались следующие задачи:

1. организация работы по развитию понимания эмоций;
2. развитие способностей управления эмоциями.

II направление: наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, направленными на развитие социального интеллекта.

Задачи по созданию развивающей предметно-пространственной среды:

1. структурировать пространство и организовывать освоение среды детьми;
2. совместно с детьми планировать и оформлять пространство;
3. стимулировать коммуникацию в процессе освоения детьми специально подготовленной среды.

В рамках реализации I направления программы были использованы следующие методы арт-педагогике:

- методы сказкотерапии;
- методы изотерапии;
- методы музыкотерапии;
- методы танцевально-двигательной терапии;
- методы драматизации;
- методы цветотерапии.

Приведем пример, как в ходе реализации блоков программы реализовывались вышеперечисленные методы арт-педагогике.

Метод сказкотерапии – один из методов арт-педагогике, потому что в ходе его реализации может вносить разнообразные цели. В рамках проведенной формирующей работы мы с детьми развивали практическую

способность восприятия, распознавания эмоций, установления причинно-следственных отношений возникновения эмоции.

Реализуя метод сказкотерапии, мы с ребятами читали сказку В. Ливанова «Самый, самый, самый» (текст представлен в Приложении 2).

Чтение сказки производим частями, деля сказку на единицы; после каждой части задаем вопросы детям на понимание.

1. Кто придумал избрать царя зверей? из животных предложил выбрать царя зверей?

2. В чем заблуждался Лев, когда его выбрали царем? И что он делал неправильно? Как вы думаете, заблуждался ли Лев, когда выбрали его царем зверей?

3. Как могло произойти, что Лев сделал столько нехорошего и злого?

4. Что произошло с животными, которые были рядом со Львом?

5. При помощи силы можно ли сделать что-то хорошее для тех, кто окружает тебя?

6. А вам, ребята, в жизни делали что-то хорошее силой?

7. Что нужно сделать, чтобы было хорошо и уютно в жизни?

Задание. Мы прочитали часть сказки, нарисуйте, что вам запомнилось больше всего.

Вторая часть сказки, после задаем вопросы детям:

1. Почему Львенок, когда он был маленький, не думал о том, что он тоже Лев – царь зверей?

2. Кто стал воспитателем маленького Львенка?

3. Чему обучал Шакал Львенка? Что он ему внушал?

4. Как расплачивался Лев с Шакалом за обучение Львенка?

5. Какое испытание устроил Лев Львенку?

6. Чему радовался старый Лев? Какую награду Лев дал Шакалу за обучение Львенка?

7. Сдавали ли вы в своей жизни экзамен, и какие у вас были ощущения?

Задание. Нарисуйте все то, что вам запомнилось больше всего из данной сказки.

Читаем с детьми третью часть сказки, затем задаем вопросы:

1. Мбла - это кто такой?
2. Что кричал Львенок в колодец? Что он услышал в ответ?
3. За что Муравей укусил Львенка? Правильно ли он сделал?
4. Как Муравей назвал Львенка? Как вы думаете, почему?
5. Куда отправил Львенка Муравей?
6. А вам, ребята, в жизни приходилось защищать кого-нибудь?

Задание. Нарисуйте, героя из этого эпизода, который вам симпатичен.

Чтение четвертой части. Затем следующие вопросы:

1. Чем Слон напугал Львенка?
2. Кто спас Львенка?
3. Из за чего Слон разозлился на Львенка?
4. Что рассказал Орел Львенку?
5. А как вы думаете, ребята, надо ли человеку знать, что он на самом деле из себя представляет?

Задание. Нарисуйте, что вам запомнилось из этого эпизода. Возможно ли связать ваши рисунки с нашей обычной жизнью?

Педагог просит детей ответить на следующие вопросы:

1. Как Львенок узнал, что он уже стал Львом?
2. Что сказал могучий Лев?
3. Почему Лев не разорвал Львицу на части, когда ему она сказала, что он самый, самый...

4. В каких моментах вам приятно слышать добрые слова и от кого? Вам, ребята, кто - либо говорит, что вы самые, самые, самые, самые? Какие при этом у вас ощущения? О чем в таких случаях не нужно забывать?

А теперь, ребята необходимо обсудить важные вопросы.

Педагог просит ребят сесть в круг. Берет мяч, попеременно бросает его каждому из участников беседы, задавая при этом вопросы.

1. О чем эта сказка?
2. Почему Лев стал самым, самым, самым?
3. Какой урок мы можем получить из этой сказки?
4. Похожи ли отношения между людьми на отношения между животными в этой сказке? Если да, то в чем?
5. Что нужно делать людям для того, чтобы они не ссорились?
6. Понравились ли вам занятия? Если да, то чем?

Идет интерактивное обсуждение.

Метод изотерапии в рамках опытно-экспериментальной работы способствовал формированию умения выделять причинно-следственные отношения эмоций, прогнозировал дальнейшие эмоции, показывал разнообразие эмоций. Дошкольникам предлагалось прослушать музыку и нарисовать красками все то, что им захотелось под эту музыку, и посмотреть репродукцию картин и ответить на вопросы:

- Какие чувства у Вас вызывает эта музыка/картина? Почему?
- С какими чувствами ее создал автор? Как Вы думаете, почему автор создал именно такую музыку/картину?
- Чем эта продукция может помочь будущему поколению? Будет ли она актуальна?
- Могут ли чувства у людей отличаться? Почему?

Используемые репродукции картин и музыкальные произведения:

1. Картина В.М. Васнецова «Три богатыря».
2. Людвиг Ван Бетховен «Симфония № 5».
3. Картина И.И. Левитана «Золотая осень».
4. «Марш Черномора». Фрагмент из оперы «Руслан и Людмила» М.И. Глинки.

5. Картина Е. Широкова «Друзья».

Метод музыкотерапии позволяет тренировать эмоции, развивать умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим. Детям под соответствующую музыку предлагается проделать следующее:

- нахмуриться как: рассерженный человек; осенняя туча;
- позлиться, как: злая волшебница; два барана на мосту; голодный волк; ребенок, у которого отняли мяч;
- испугаться, как: заяц, увидевший волка; птенец, упавший из гнезда; котенок, на которого лает большая, злая собака;
- улыбнуться, как: кот на солнышке; само солнце; хитрая лиса; будто ты увидел чудо.

Метод танцевально-двигательной терапии в рамках нашей деятельности заключение в создании условий для примерки детьми эмоционального настроения животных как положительных так и отрицательных качеств. В рамках этого метода с ребятами выполнялось упражнение «Животные»

Цель: организация взаимодействия детей друг с другом.

Процедура: Выберите любое животное. В течение 20 мин. представьте его, его повадки и покажите их окружающим. Возможно, одно и то же животное выберет несколько участников. Не говорите о своем выборе. В итоге поделитесь своими впечатлениями от опыта с остальной группой.

Метод драматизации помогает способствовать формированию умения избавляться от негативных эмоций с помощью анализа ситуаций. В рамках программы детьми выполнялось упражнение по драматизации «Выставка». Дети получили следующую установку: «Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза, глубоко вдохните 3-4 раза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. На ней фотографии людей, на которых вы злитесь, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо. Постарайтесь выбрать один портрет и вспомнить ситуацию, когда этот человек вас обижал.

Вспомните свои чувства и мысленно скажите этому человеку все, что хотели, или даже сделайте все, что хотели сделать. Подумайте, как он себя теперь чувствует? А вы? Хотели бы попробовать подружиться с ним? Попробуйте, я уверена, у Вас получится».

Затем реализуется обсуждение:

- В какую ситуацию попали Вы?
- Сложно свои ощущения представлять?
- Менялись ли они? Если да, то как?
- Изменились ли эмоции?
- Получилось ли избавиться от них?

В заключение данного упражнения детям можно предложить задание, основанное на методе цветотерапии: раскрасить первый квадрат цветом, который ассоциируется с этим человеком до мысленного разрешения конфликта, а второй квадрат – после.

Еще одним примером *метода цветотерапии* может стать выполнение следующего задания – упражнения «Зажги радугу». Перед детьми (индивидуально) необходимо разложить белый холст и предложить выложить на нем радугу из определенных цветов. В качестве элементов радуги используются полоски дугообразной формы из тесьмы различных оттенков. Детям с повышенной эмоциональной возбужденностью предлагается выложить радугу из более спокойных, холодных оттенков, а детям с дефицитом активности, подавленным, находящимся в депрессии – из более теплых и ярких и т.д.

По окончании выполнения упражнения необходимо провести беседу с элементами рефлексии по следующим вопросам:

- Понравилось ли тебе упражнение? Почему?
- Какие цвета радуги понравились больше всех? И меньше всех?
- Что ты чувствуешь сейчас? Ты думаешь, твои чувства изменились за то время, пока ты выполнял упражнение?

- Хотел бы ты еще раз выполнить данное упражнение?

Для реализации II направления формирующего эксперимента работа по созданию предметно – пространственной среды велась с опорой на следующие теоретические положения:

Развивающая предметная среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, которая в свою очередь моделирует содержание духовного и физического развития ребенка. (С. Л. Новоселова);

Среда воспитания – совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Включает в себя среду класса, школы, семьи. (Педагогический словарь Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров).

Компонентами образовательной среды являются: социальный, психодидактический, пространственно – предметный. (В. В. Рубцова).

Для решения задач были проведены мероприятия в четырех основных направлениях по развитию эмоций (гуманности, человечности, отзывчивость, сопереживание).

Мероприятия по развитию гуманности

Наполнение предметно-пространственной среды материалами

Помещение дидактических игр: «Что такое хорошо, а что такое плохо?», «Как бы ты поступил?».

Мероприятия по оформлению предметно-пространственной среды

Создание альбомов, наглядно отражающих правила и нормы поведения в обществе: «Правила дружбы», «Как вести себя в обществе». В развивающей среде предметно и модельно отражать нравственно – этические эталоны: основные правила этикета, общения, нормы поведения.

Задачи деятельности воспитателя

Обсуждать совместно с детьми появившиеся проблемы и споры.

Приучать детей руководствоваться правилами в группе: «Помоги другу», «Уважай товарища», «Заботься о малыше», которые побуждают к взаимопомощи, к стремлению совершать добрые поступки.

Мероприятия по развитию человечности

Наполнение предметно-пространственной среды материалами

Создание уголка «Копилка добрых дел», который поможет развить самосознание и способствует стимулированию детей к добрым поступкам.

Мероприятия по оформлению предметно-пространственной среды

Создание альбомов в группе «Правила этикета», «Волшебные слова», наглядно отражающих правила и нормы поведения.

Задачи деятельности воспитателя

Формировать у детей представления о способах поведения со сверстниками и старшими.

Мероприятия по развитию отзывчивости

Наполнение предметно-пространственной среды материалами

Оформление уголков в группе «Мои увлечения», «Мои друзья», «Моя семья», «День рождения» - выставок фотографий детей именинников.

Мероприятия по оформлению предметно-пространственной среды

Совместная подготовка помещения, атрибутов, украшений при подготовке занятий, праздников, досуга.

Задачи деятельности воспитателя

Стимулировать совместную деятельность детей; организовывать деятельность в уголках, учить детей помогать друг другу.

Мероприятия по развитию сопереживания

Наполнение предметно-пространственной среды материалами

Размещение картинок в группе с изображением различных эмоций у человека.

Мероприятия по оформлению предметно-пространственной среды

Создание детских дневников, в которых отмечаются успехи детей, поощрения, их достижения, отношения со сверстниками.

Задачи деятельности воспитателя

Поддерживать детей в желании оказать поддержку кому – либо.

На этом наша формирующая работа была завершена. Эффективность формирующей работы докажет нам проведение контрольного среза.

2.3. Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы

Результаты повторной диагностики социальных эмоций Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной приведены в таблице 5.

Таблица 5

Диагностика социальных эмоций Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Параметр	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	+	-	+	-
Отношение к сверстникам	14 чел. (70%)	6 чел. (30%)	8 чел. (40%)	12 чел. (60%)
Оказание помощи окружающим	15 чел. (75%)	5 чел. (25%)	7 чел. (35%)	13 чел. (65%)
Проявление чувства долга	13 чел. (65%)	7 чел. (35%)	5 чел. (25%)	15 чел. (75%)
Учет эмоционального состояния другого	13 чел. (65%)	7 чел. (35%)	6 чел. (30%)	14 чел. (70%)
Проявление заботы	15 чел. (75%)	5 чел. (25%)	6 чел. (30%)	14 чел. (70%)
Реакция на успех или неудачи других	16 чел. (80%)	4 чел. (20%)	9 чел. (45%)	11 чел. (55%)

Наглядно результаты диагностики приведены в гистограмме на рис. 4.

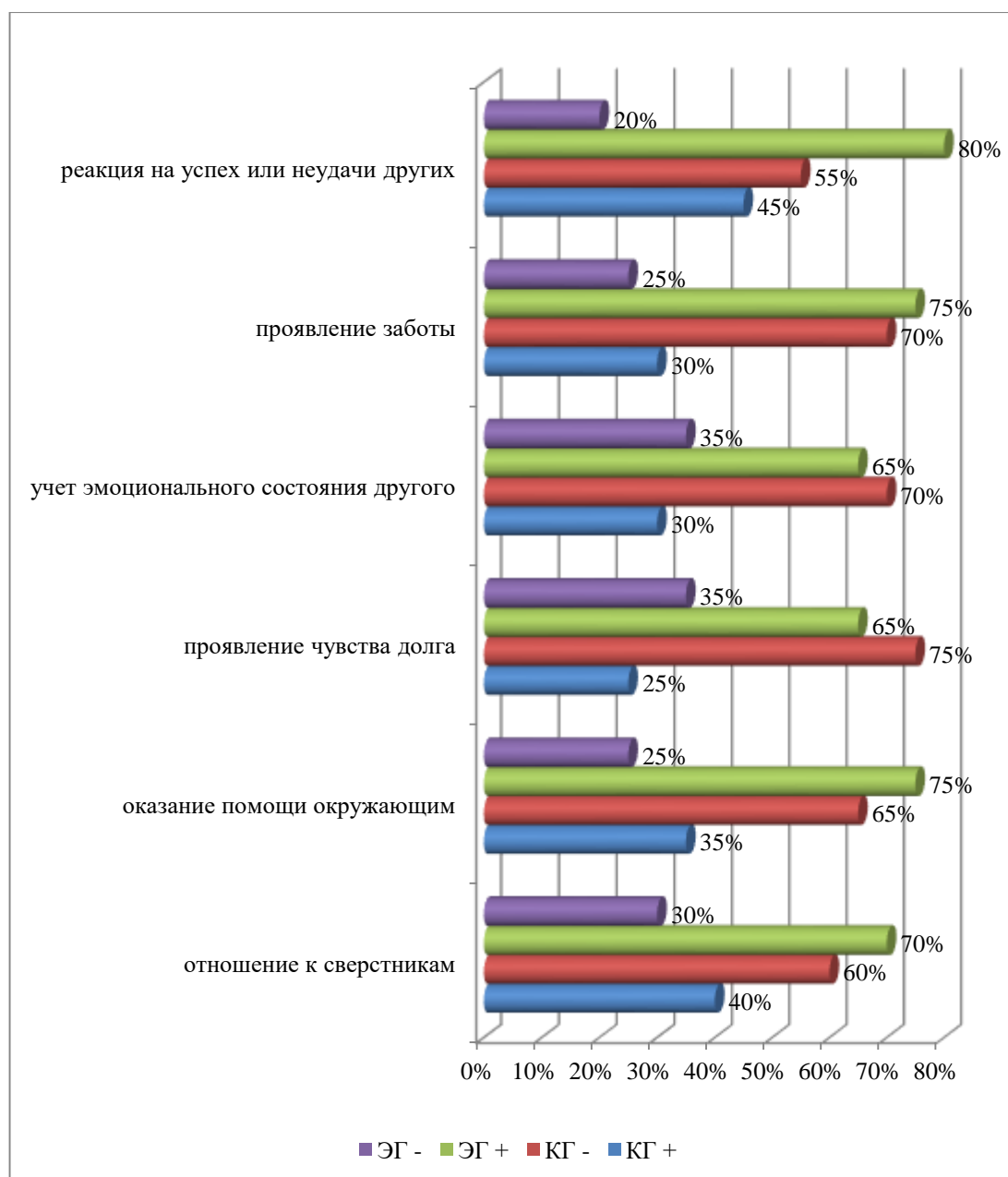


Рис. 4. Результаты диагностики социальных эмоций (в %)

Как видно из таблицы 5 и рисунка 4, для детей из контрольной группы по-прежнему более свойственно негативное отношение к сверстникам (его проявили 12 человек, 60% выборки). Как показывает практика, дети данной группы не помогают сверстникам. (13 человек, 35%). Чувство долга почти не

развито в данной группе, его отсутствие показывают 15 человек (75% выборки). Учитывать в своем поведении эмоциональное состояние другого способны лишь 6 детей (30% выборки), остальные ребята (14 человек, 70% выборки) не умеют определять эмоциональное состояние собеседника. По собственной инициативе проявлять заботу к ближнему готовы и хотят только 6 детей из контрольной группы (30% выборки). 14 детей (70%) не пытаются заботиться о ком-то, кроме себя. Положительную реакцию на успех или неудачу собеседника могут показать 9 детей (45% выборки), большинство же детей данной категории (11 детей, 55% выборки) не обладают данным навыком.

К примеру, Зоя В. По картинке, где изображен мальчик с ногой в гипсе и девочка, которая катается на велосипеде, сказала: «Девочка пускай катается, а мальчик пусть лечит ногу, и в дальнейшем будет кататься тоже», т.е. она не проявила сочувствие. В экспериментальной группе детей социальные эмоции оказались развиты на более высоком уровне. Так, большинство детей данной категории (14 человек, 70% выборки) стали обладать заинтересованным отношением к сверстникам. Эти дети, готовы и по собственной инициативе оказать помощь сверстнику (продемонстрировали 15 детей, 75% выборки). Чувство долга проявили 13 детей из контрольной группы (65% выборки). Учитывать эмоциональное состояние другого способны 13 детей из контрольной группы (65% выборки). Заботу о сверстниках, младших детях и животных проявляют 15 детей из экспериментальной группы (65% выборки). Адекватно реагировать на успех или неудачу сверстника в экспериментальной группе могут 16 детей (80% выборки).

Например, Илья К., рассказывая о рисунке «Ссора» отметил: «девочку надо пожалеть, а с мальчиком необходимо поговорить и объяснить, что так делать нельзя».

В связи с этим, мы можем отметить, что ребята из экспериментальной группы по сравнению с детьми из контрольной группы более благожелательно настроены к сверстникам, стремятся оказывать помощь окружающим, способны учитывать эмоциональное состояние собеседника, адекватно реагировать на успех или неудачу другого человека.

Результаты диагностики уровня готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека приведены в таблице 6.

Таблица 6

Диагностика уровня готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий уровень	4 чел. (20%)	12 чел. (60%)
Средний уровень	10 чел. (50%)	6 чел. (30%)
Высокий уровень	6 чел. (30%)	2 чел. (10%)

Наглядно результаты диагностики приведены в гистограмме на рис. 5.

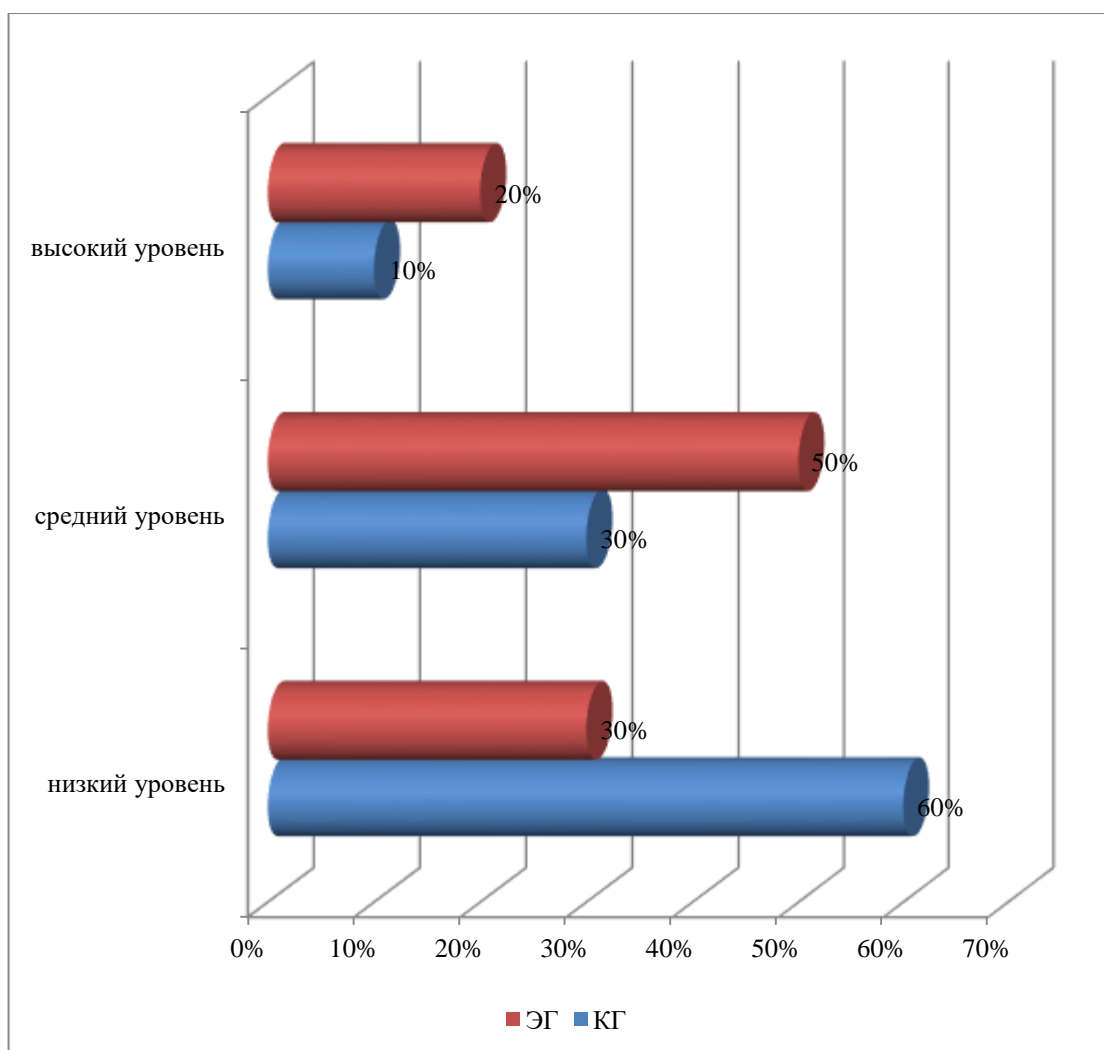


Рис. 5. Диагностика уровня готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека (в %)

Как видно, из таблице 6 и рисунке 5, наиболее распространенным уровнем развития готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека в контрольной группе детей по-прежнему выступает низкий уровень (его продемонстрировали 12 человек, 60% выборки). Для детей с низким уровнем изучаемого параметра характерно наиболее популярным способом выхода из ситуации считать неконструктивный, заключающийся в ответной агрессии («сам их побью»), либо в жалобе взрослым. Средний уровень развития изучаемого параметра смогли проявить 6 детей (30% выборки). Такие дети дают, как правило, условно осмысленный

ответ, заключающийся в понимании эмоций («так делать нехорошо»). Данный вариант ответа не вполне конструктивен, поскольку он не адресован обидчикам, а носит лишь общий моральный характер. Также важно отметить, что дети часто предпочитают такой вариант решения проблемы, как обращение к помощи взрослого или ответные негативные действия. Высокий уровень изучаемого параметра в контрольной группе был продемонстрирован только 2 детьми (10% выборки).

Например, Паша Л. не смог объяснить, почему Валера так поступил, а на заданный вопрос как бы сделал он, ответил, что пусть учительница скажет, он не может объяснить.

В экспериментальной группе детей при повторной диагностике был выявлен высокий уровень готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека. Так, низким уровнем развития изучаемого параметра в экспериментальной группе обладают лишь 4 ребенка (20% выборки). Средний уровень развития изучаемого параметра наиболее распространен, его показали 10 детей (50% выборки). Главным человеком для этих детей являются взрослые, именно от взрослых дети ждут решения проблем. Значительная часть детей способна только на констатирующие, ни к кому не обращенные, нравственные заключения (типа «так нельзя делать») и не могут, распознав эмоции другого человека, разрешить конфликтную ситуацию конструктивно. Высокий уровень изучаемого параметра в экспериментальной группе при повторной диагностике показали 6 человек (30% выборки).

Например, Марина Н. пояснила, что Валя объяснила, то что ее младшей сестренке обидно, что нельзя обзывать других ребят. По какой причине, так сделала ее сестра, я бы поступила также, так как нельзя обижать других ребят. Таким образом, изучение готовности детей экспериментальной и контрольной группы учитывать эмоциональное состояние другого человека позволило сделать вывод. Ребята из экспериментальной группы, принявшие

участие в формирующей части эксперимента, могут объяснить поведение и чувства другого человека, в своих поступках они руководствуются не только своими интересами, но и интересами окружающих. В контрольной группе дела складываются по- другому: дети там ведут себя более грубо, делают, так как им захочется.

Вывод по Главе 2

В диагностике уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников использовались 2 Методики. 1.Изучение социальных эмоций Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. 2. Методика. «Что–почему–как» (Нгуен Минь Ань).

Цель 1 методики: определить уровень развития социальных эмоций.

Цель 2 методики: определить уровень понимания социальных эмоций ребенком, в том числе степень готовности ребёнка учитывать состояние другого человека, сопереживать с ним и заботиться о нём.

В рамках констатирующего этапа исследования нами было установлено, что дети из экспериментальной и контрольной группы не имеют отличий в выраженности различных характеристик социального интеллекта (способности к социальному переживанию, умения опознавать эмоциональные состояния другого человека и понимать их, развитой коммуникативной компетентности, достаточного уровня развития социальных эмоций, сопереживания и пр.).

На формирующем этапе исследования с участниками из экспериментальной группы была произведена дополнительная работа, основанная на использовании методов арт-педагогике, с детьми из контрольной группы дополнительной работы произведено не было.

По итогам проведения контрольного этапа было определено, что использование методов арт-педагогике обеспечило позитивное влияние на уровень изучаемых параметров в экспериментальной группе детей при отсутствии изменений в контрольной группе. Данный результат позволил доказать, что формированию социального интеллекта младших школьников будет способствовать реализация таких средств арт-педагогике как: сказкотерапии, изотерапии, музыкотерапии, танцевально-двигательной терапии, драматизации, цветотерапии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для получения опыта социального взаимодействия и навыков выстраивания эффективных взаимоотношений с окружающим миром ребенок нуждается в воспитании ориентации на других людей. Однако педагогический процесс в образовательных учреждениях в большей мере ориентирован на стимулирование когнитивных процессов, а потому нередко

не уделяет должного внимания социальному компоненту развития, что неверно. Именно опора на понимание других обеспечивает ребенка знаниями о реальном содержании окружающего мира.

Понятие «социального интеллекта» в отечественной и зарубежной психологии появилось относительно недавно (в начале XX века) и до сих пор не существует его универсального определения и единства в терминологии.

Термин «социальный интеллект» был впервые введен в научный оборот Э. Торндайком в начале XX века. Дальнейшая разработка социального интеллекта как психологического феномена была реализована Г. Айзенком, Г. Гарднером, Дж. Гилфордом, Г. Олпортом, Р. Стернбергом и др. В отечественной психологической науке темой социального интеллекта занимались Н.А. Аминов, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, М.В. Молоканов, В.Н. Куницына и др.

Мы в своей работе опирались на понятие социальный интеллект - особая способность верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях. Дальнейшая разработка социального интеллекта как психологического феномена была реализована

Для изучения уровня развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики: *Методика*. Изучение социальных эмоций Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, *Методика*. «Что-почему-как» (Нгуен Минь Ань).

По данным методикам можно сделать вывод, что уровень развития социального интеллекта у ребят из экспериментальной и контрольной группы находится на схожем уровне, им более свойственно безразличное отношение к сверстникам. Как правило, дети не оказывают помощь сверстникам по собственной инициативе. Уровнем развития готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека находится на

низком уровне, а точнее дети действуют более эгоистично, поступают так, как им хочется.

Программа, реализованная в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, была представлена двумя основными направлениями.

I направление: организация развивающих занятий с использованием методов арт-педагогике.

В рамках этого направления работы решались следующие задачи:

1. организация работы по развитию понимания эмоций;
2. развитие способностей управления эмоциями.

II направление: наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, направленными на развитие социального интеллекта.

Задачи по созданию развивающей предметно-пространственной среды:

1. структурировать пространство и организовывать освоение среды детьми;
2. совместно с детьми планировать и оформлять пространство;
3. стимулировать коммуникацию в процессе освоения детьми специально подготовленной среды.

Правильно организованная работа по реализации педагогических условий позволила достигнуть следующих результатов. По итогам проведения контрольного этапа было определено, что использование методов арт-педагогике обеспечило позитивное влияние на уровень изучаемых параметров в экспериментальной группе детей при отсутствии изменений в контрольной группе. Данный результат позволил доказать истинность выдвинутой гипотезы исследования о том, что формированию социального интеллекта младших школьников будет способствовать реализация таких средств арт-педагогике как: сказкотерапии, изотерапии, музыкотерапии, танцевально-двигательной терапии, драматизации, цветотерапии.

Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда в дошкольной организации предоставляет каждому ребенку равные возможности приобрести те или иные качества личности, возможности для его всестороннего развития. Но не всякая среда может быть развивающей. Пространство, организованное для детей в образовательном учреждении, может быть как мощным стимулом их развития, так и преградой, мешающей проявить индивидуальные творческие способности.

Большое значение в организации предметно-пространственной среды занимает воспитатель. Выступая в роли посредника между ребенком и окружающей его предметной средой, воспитатель становится не пассивным наблюдателем, а активным участником, партнером детей. Педагог, взаимодействуя с детьми, организовывая деятельность, всегда сотрудничает с предметно – пространственной средой. И очень важно помнить, что в процессе этого взаимодействия, у ребенка должны формироваться социальные эмоции.

Таким образом, можно утверждать, что развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным при создании выделенных педагогических условий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ: научно-методический журнал. 2012. №1. С. 50–70.
2. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. №9. С. 180–187.
3. Альбрехт К. Социальный интеллект. Наука о навыках успешного взаимодействия с окружающими. М.: Бизнес Психологи, 2011. 301 с.
4. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. М.: Гаудеамус: Академический Проект, 2015. 254 с.
5. Белова С.С. Социальный интеллект: современные доказательства конструктивной валидности // Познание в структуре общения: материалы конференции «Познание в структуре общения». М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2018. С. 193–195.
6. Белова С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2014. С. 109–119.
7. Боринг Э. История интроспекции // История психологии. XX век: хрестоматия / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. 5-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2013. С. 27–64.
8. Бузарова Е.А. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е.А. Бузарова Т.Н. Четыз // Вестник Адыгейского государственного университета. 2017. № 3. С. 338–353.
9. Веракса Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса М.: Мозаика-Синтез, 2016. 70 с.

10. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М. : Академия, 2011. 624 с.
11. Воронцова А.А. Организация психологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов в процессе обучения в вузе // V международная научно-практическая конференция «Человек – образование – профессия» / ред. Л.М. Митина. М.: ПИ РАО: МГППУ, 2009. С. 176–179.
12. Вульфов Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс // Мир образования – образование в мире. 2016. № 2. С. 43–53.
13. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2013. 1136 с.
14. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития. Иркутск.: Изд-во БГУЭП, 2013. 104 с.
15. Гилфорд Дж. Методика исследования социального интеллекта. СПб.: ИМАТОН, 2011. 326 с.
16. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е издание, переработанное и дополненное. СПб.: Питер, 2017. 208 с.
17. Казин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. М.: Владос, 2010. 192 с.
18. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
19. Карпович Т.Н. Социальный интеллект и пути его развития у учащихся юношеского возраста // Психология. 2012. № 3. С. 78–85.
20. Косякова, О.О. Психология раннего и дошкольного детства. Ростов н/Д.: Феникс, 2017. 415 с.
21. Кудинова И.Б. Социальный интеллект: психологические аспекты становления: монография / И.Б. Кудинова, С.И. Кудинов, И.С. Вотчин;

Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, ГОУ ВПО «Новосибирский гос. пед. ун-т». Новосибирск: НГПУ, 2017. 224 с.

22. Кудинова И.Б. Социальный интеллект как предмет исследования: монография / И.Б. Кудинова, С.И. Кудинов; Федеральное агентство по образованию, Тольяттинский гос. ун-т, Гуманитарный ин-т, Каф. возрастной и прикладной психологии. Тольятти: ТГУ, 2017. 168 с.

23. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. СПб.: Питер, 2013. 544 с.

24. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.

25. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Воспитание школьников. 2014. № 5. С. 2–9.

26. Микляева Н.В. Модель развития социального интеллекта дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 18–23.

27. Микляева Н.В. Социальный интеллект дошкольников: особенности развития // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С. 189–192.

28. Михайлова Е.С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. СПб.: Изд-во СПбГУ 2017. 266 с.

29. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 14-е изд., стереотипное. М.: Академия, 2012. 656 с.

30. Мышкин И.Ю. Психофизиологические аспекты исследования интеллекта // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 143–147.

31. Оллпорт Г.В. Личность в психологии. М.: КСП+ ; СПб.: Ювента, 2018. 345 с.

32. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст . СПб. : Питер, 2016. 237 с.

33. Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе: сб. науч. тр.: в 2-х ч. Кург. гос. ун-т. Курган : Изд-во КГУ, 2012. 2 ч.
34. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб., доп. М.: Академия, 2011. 408 с.
35. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы: в 2-х ч. Киев.: ДАН, 2012. 2 ч.
36. Ростовцева Е.Е. Динамика изменений уровня адаптации современных школьников / Е.Е. Ростовцева, Л.Ф. Казначеева, Н.В. Шиляева // Региональная научно-практическая конференция «Психофизиологические аспекты адаптации и реабилитации» (г. Екатеринбург, 30-31 марта 2010 г.). Екатеринбург, 2010. С. 142–151.
37. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. 2016. № 1. С. 6–18.
38. Смирнова Е.О. Детская психология. 3-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2009. 298 с.
39. Собирова Д.А. Социальный интеллект: общие моменты определений // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2014. № 1 (27). С. 42–45.
40. Современные дошкольники – дети нового поколения: материалы городской научно-практической конференции 01.06.2017 Москва: Году ребенка посвящается / под ред. Н.А. Горлова. М : МГПУ, 2018. 224 с.
41. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 350 с.
42. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2014. 175 с.

43. Степанова Т.Г. Теоретические аспекты проблем социального интеллекта // Вестник БДПУ. Сер. 1. Педагогика. Психология. Философия. 2017. №3 (53). С. 53–55.

44. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение от 29.05.2015 № 996-р / Российская Федерация. Правительство РФ // Управление дошкольным образовательным учреждением: науч.-практ. журн. 2015. № 9. С. 48–59.

45. Торндайк Э.Л. Воспитание и поведение // Хрестоматия по педагогической аксиологии / сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2015. С. 151–159.

46. Филиппова С. Мальчики и девочки дошкольного возраста / С. Филиппова // Здоровье дошкольника. 2011. № 7. С. 15–20.

47. Чеснокова О.Б. Определение социального интеллекта // Вопросы психологии. 2015. Т 6. С. 35–44.

48. Шаповалова О.Е. Исследование психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных учреждениях // Педагогическое образование и наука. 2011. № 4. С. 94–96.

49. Якутина, О.И. Социальный интеллект: анализ ресурсов социального успеха // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 3. С. 251–261.

50. Нгуен, М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте М., 2019. [Электронный ресурс] // название сайта URL: http://psyjournals.ru/files/6737/kip_2007_n3_Nguyen.pdf (дата обращения ...)