

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КУРБАНОВА АЛЁНА МИХАЙЛОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В
УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

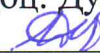
Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

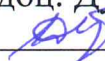
21.05.2019



Руководитель

канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

21.05.2019



Дата защиты

25.06.2019

Обучающийся

Курбанова А.М.

21.05.2019



Оценка

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1. Социальный интеллект как предмет научного исследования	7
1.2. Психологические характеристики детей старшего дошкольного возраста.....	24
1.3. Социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста	39
Выводы по главе 1	53
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ	56
2.1. Организация исследования особенностей социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста	56
2.2. Особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности.....	59
2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности.....	67
Выводы по Главе 2	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	78
Приложения	82

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сегодня в современном обществе успешными и востребованными в профессиональной деятельности считаются люди не только с высоким уровнем интеллекта, но и умеющие легко строить эффективные межличностные отношения, определять личностные особенности людей, понимать их поведение, конструктивно разрешать проблемные ситуации, быть открытыми в общении, не испытывать агрессии к окружающим. По словам Д.В. Ушакова именно «социальный интеллект представляет собой чрезвычайно важную способность человека, в значительной мере определяющую возможность жизни среди людей» [37].

Большое значение социального интеллекта с особой наглядностью обнаруживается на многочисленных примерах, когда люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира (имеющие высокий общий предметно-ориентированный интеллект), оказываются беспомощными в области межличностных отношений [25].

По определению Е.С. Михайловой социальный интеллект – это способность правильно понимать поведение людей, необходимая для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации [Там же].

Актуальность изучения социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте обусловлена тем, что этот период наиболее сенситивен для формирования основ социального интеллекта: умения продуктивно общаться со сверстниками, выстраивать благоприятные межличностные отношения, понимать поступки и действия людей, принимать правильные конструктивные решения в конфликтных ситуациях. Развитие социального интеллекта старших дошкольников является важным условием для их дальнейшего успешного обучения в школе и социальной адаптации к новым социальным отношениям. В свою очередь, успешная адаптация ведет к

снижению невротизации формирующейся личности ребёнка и к росту личностных достижений [1, с. 22].

Проблема исследования. В последнее время наблюдается множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи: жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность, суициды и т.д. – все они имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве [32]. Именно первые отношения со сверстниками и социальное окружение в этом возрасте составляют основу дальнейшего развития личностных особенностей и социального интеллекта будущего взрослого [34].

Существует много разнообразных подходов к пониманию социального интеллекта. Изучением этого феномена занимались зарубежные и отечественные ученые (Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Р. Стенберг, М. Форд, М. Тисак, Ф.Е. Вернон, К. Космитский, О. Джон, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, О.В. Лунева, В.С. Юркевич, В.А. Савенков и др.), но единой концепции на сегодняшний день не существует. Исследования в этой области активно продолжаются.

Например, Э. Торндайк обозначил социальный интеллект, как «понимание социальных ситуаций при практическом взаимодействии с людьми». Г. Айзенк утверждал, что социальный интеллект «формируется в процессе социализации», под влиянием «определенной социальной среды» [2, с. 118]. Но, несмотря на немалое количество взглядов о социальном интеллекте и исследований этого феномена, на сегодняшний день в психологической литературе нет полного представления об особенностях развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Остаётся неизвестной зависимость уровня развития социального интеллекта от местности проживания ребёнка. Эта проблема и определила выбор темы исследования: «Особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности».

Цель исследования: выявить особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности.

Объект исследования: социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует отличие в проявлении социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности и города, а именно в умении разрешать конфликты со сверстниками, принимать самостоятельное конструктивное решение проблемных ситуаций в различных социальных сферах.

На основе цели, объекта, предмета и гипотезы поставлены следующие задачи исследования:

1. Рассмотреть социальный интеллект как предмет научного исследования.
2. Раскрыть психологические характеристики детей старшего дошкольного возраста.
3. Изучить социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста.
4. Выделить особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности.

Методологической и теоретической основой исследования являются труды таких учёных как Г.Ю. Айзенк, Дж. Гилфорд, Р.Дж Стернберг, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий,

В.Н. Куницына, М.И. Лисина, О.В. Лунёва, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Д.В. Ушаков, В.М. Холмогорова, О.Б. Чеснокова, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы и методики исследования:

1. Теоретические методы – анализ, сравнение, обобщение психологической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические методы – тестирование:

а) методика «Картинки» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой);

б) методика «Понятливость» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой).

3. Статистические методы – количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

База исследования: муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения Красноярского края – сельский детский сад Рыбинского района и детский сад г. Зеленогорска. В данном исследовании приняли участие 46 детей старшего дошкольного возраста (от 5,5 до 6,5 лет).

Практическая значимость исследования. Материалы проведённого исследования и разработанные рекомендации могут быть полезны в работе воспитателей и психологов дошкольных образовательных организаций, по проблеме развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Материалы могут применяться для подготовки и проведения бесед, собраний, консультаций родителей воспитанников о необходимости развития социального интеллекта детей и условиях, способствующих успешному развитию в данной области.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, две главы (теоретическая часть и экспериментальная часть), заключение, список использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Социальный интеллект как предмет научного исследования

Привычное представление об интеллекте – это восприятие его как относительно стабильного признака личности (или структура умственных способностей), развивающейся при взаимодействии наследственности и окружающей среды [35]. Социальный интеллект в основном понимается, как способность человека прогнозировать развитие межличностных событий, обостряет интуицию, предусмотрительность и обеспечивает психологическую выносливость [13, с. 4].

Социальный интеллект (англ. social intelligence) – достаточно новое для отечественной психологии понятие, однако история его изучения в США насчитывает уже 99 лет [20, с. 177]. Некоторые направления исследования социального интеллекта продолжались в течение нескольких десятилетий (например, работы под руководством Дж. Гилфорда, Р. Стернберга), иногда прерывались, потом снова возобновлялись [21, с. 224]. Это обусловливается неудачами при попытках определить границу социального интеллекта и отделить его от академического, или абстрактного [35].

Понятие «социальный интеллект» является одним из наиболее спорных в современной социальной психологии развития. На сегодняшний день оно находится на периферии изучения для большинства теорий «общего интеллекта». Социальный интеллект является такой проблемой, где взаимодействует когнитивное и аффективное [37].

В социальном интеллекте присутствует момент, кардинальным образом отличающий его от всех других видов интеллекта. Этот момент заключается в возможности обращения к внутреннему опыту. Социальный интеллект не мог бы успешно функционировать, если бы человек не использовал свой внутренний опыт. То есть, человек не мог бы понимать поведение

окружающих людей, если бы сам не жил среди людей, не имел представлений о себе, знаний того, что ему в самом себе нравится, что он себе приписывает. Наличие внутреннего индивидуального опыта человека (желаний, потребностей, фантазий), является огромным ресурсом, увеличивающим кругозор социального интеллекта. По словам Д. В. Ушакова, каждый человек не просто пользуется прошлым опытом внутренней жизни. Он может «мысленно поставить себя на место другого человека и непосредственно испытать его переживания, представить, что он будет желать, от чего страдать и к чему стремиться» [5; 37; 39].

Впервые понятие «социальный интеллект» было использовано американским психологом и педагогом Эдвардом Ли Торндайком (1874–1949) [20, с. 178]. В 1920 году в журнале «Harper's Magazine» появилась его статья под названием «Intelligence and its use», в которой впервые было обозначено новое понятие «social intelligence». Социальный интеллект он определил как: «It refers to the ability to understand and manage people and to act wisely in human relations» (это способность понимать людей, управлять ими и действовать мудро в человеческих отношениях) [44, с. 228]. Он использовал это понятие при характеристике одной из сторон «общего» интеллекта. Э. Торндайк разработал теорию социального интеллекта, предложив трехкомпонентную модель общего интеллекта, включающую в себя:

- абстрактный интеллект – это способности понимать и оперировать идеями (понимание мыслей, идей и управление ими);
- механический интеллект (позднее его стали называть практическим) – это способности понимать и оперировать конкретными предметами;
- социальный интеллект – это способность понимать людей, взаимодействовать с ними, поступать мудро в человеческих отношениях [3, с. 2].

Однако оказалось, что дать определение социального интеллекта гораздо проще, чем его измерить. Э. Торндайк говорил о важности

социального интеллекта и трудности его измерения. Он писал, что измеряемый тестами интеллект является абстрактным. Им было разработано большое количество интеллектуальных тестов, измеряющих различные способности [20; 37].

Эдвард Торндайк и Роберт Вудвортс в 1936 году в своих исследованиях попытались выделить какой-либо параметр, соответствующий социальному интеллекту [45]. С этой целью они создают первый из тестов измерения социального интеллекта тест Дж. Вашингтона – «George Washington Social Intelligence Test» (GWIST). Этот тест был разработан в университете Джорджа Вашингтона и состоял из нескольких субтестов:

- оценка социальных ситуаций;
- запоминание имен и лиц;
- наблюдение за поведением человека;
- распознавание по словам человека его ментальных состояний;
- распознавание ментальных состояний по выражению лица человека;
- социальная информация;
- чувство юмора [20, с. 180].

Полученные результаты выражались в общей сумме набранных баллов по всем субтестам. Выделить параметр социального интеллекта исследователям не удалось. Причина, по мнению Э. Торндайка и Р. Вудвортса, заключалась в том, что данный тест социального интеллекта был насыщен вербальными и мнемическими факторами. Тест подвергался большому количеству доработок по валидизации. Но все же многие исследователи (Р. Вудвортс, Р. Торндайк (сын Э. Торндайка), М.М. Хант и др.) так и не нашли подтверждения наличия отдельного фактора социального интеллекта. Трудности разграничения социального интеллекта и IQ, привели к утрате интереса как к подобным тестам, так и к самому феномену «социальный интеллект». Некоторые исследователи признали дальнейшую работу в этой области бесперспективной (А. Анастази, Д. Векслер, Л.Д. Кронбах) [20; 45,].

Американский психолог, профессор Джой Пол Гилфорд (1897–1987 гг.), занимаясь изучением выражений лица человека, в 1957 году организовывает большой проект «Модель структуры интеллекта Гилфорда». Исследования этого проекта проводились в университете Южной Калифорнии более двадцати лет, при участии значительного количества коллег, с целью разработки тестовых программ измерения общих способностей [20; 45].

На основе классификации интеллекта Э. Торндайка Дж. Гилфорд и его сотрудники создали новую расширенную систему: символическая и семантическая составляющие интеллекта (абстрактный интеллект), фигуральная составляющая (практический интеллект) и поведенческая составляющая (социальный интеллект). Основное внимание было сосредоточено на исследовании семантической и фигуральной составляющих модели интеллекта. Поведенческую составляющую (понимание других людей) стали изучать на последних этапах работы [20, с. 181].

Исследования Дж. Гилфорда завершились (1967 г.) созданием кубической трёхмерной «модели структуры интеллекта». В его новой модели были представлены три стороны интеллекта (Three faces of intellect): операции, содержание мышления и результаты (мыслительные продукты). Поясняя свою концепцию, Гилфорд говорил, что, когда к содержанию применяется какая-либо операция, в результате получается как минимум шесть видов конечного мыслительного продукта: элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидения (значения) [28; 43, с. 471; 45].

Классификационная схема Д. Гилфорда описывает 120 интеллектуальных факторов (способностей): $5 \times 4 \times 6 = 120$. Каждой интеллектуальной способности соответствует маленький кубик. Из них не менее 30 способностей, относятся к социальному интеллекту. Часть этих способностей относятся к пониманию поведения, некоторые к продуктивному мышлению в области поведения и некоторые – к его оценке.

Исследование социального интеллекта было основано на способности познания поведения людей [25; 30, с. 10].

Возможность измерения социального интеллекта вытекала из общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда. Он рассматривал социальный интеллект «как систему интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации». Дж. Гилфорд отмечал, что понимание поведения других людей и самого себя в основном имеет невербальный характер [30, с.10; 45].

Дж. Гилфорду в соавторстве с Морин Салливен на этапе исследования социального интеллекта удалось разработать тестовую батарею, состоящую из 23 тестов. Это был первый и практически единственный тест измерения социального интеллекта, широко используемого в отечественной и мировой психологии [20, с. 182]. Тесты выявляли способность распознавать социальные сигналы, включая выражение лица, изменение интонации, осанку, мимику и жесты [35]. Главным явилось то, что в новой разработанной методике использовалась невербальная информация в виде фотографий, звуков, карикатур, картинок-комиксов, рисунков. Из первоначальных 23 тестов четыре теста, составили первую надёжную диагностическую методику Дж. Гилфорда. Эти тесты оказались наиболее адекватные для измерения социального интеллекта. Впоследствии они были адаптированы и стандартизированы во Франции. Затем Михайлова (Алёшина) Елена Сергеевна в 1996 году адаптировала эти тесты к российским социокультурным условиям [45].

В проекте Дж. Гилфорда группа ученых под руководством М. Хендрикса также попытались разработать тест для измерения социального интеллекта, а именно способность человека взаимодействовать с окружающими людьми, а не только понимать поведение других. Эти навыки они назвали «базовые навыки в принятии решений в межличностных взаимоотношениях». Успешное взаимодействие с людьми предполагает генерирование различных поведенческих идей, поэтому исследователи

назвали эти способности дивергентного мышления «креативным социальным интеллектом» [20, с. 182].

Исследования социального интеллекта группой Дж. Гилфорда способствовали развитию психологического представления о социальном интеллекте и дальнейшему росту интереса к его изучению. В этом важную роль сыграло выделение двух различных аспектов социального интеллекта: понимания поведения людей и адаптивного взаимодействия с другими людьми [21, с. 223].

Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливен занимает промежуточное место между тестами общего интеллекта и тестами личности. Путь от введения понятия «социальный интеллект» до создания соответствующего измерительного инструмента занял 40 лет, еще 35 лет понадобилось для того, чтобы этот интереснейший диагностический инструмент появился в России [25].

Ганс Юрген Айзенк (1916-1997 гг.), английский психолог, профессор, создатель популярного теста интеллекта на определение коэффициента IQ в 1969 году разработал модель общего интеллекта (Приложение А). Модель структуры интеллекта Г. Айзенка остается популярной и распространённой в настоящее время. Как и Дж. Гилфорд, Г. Айзенк раскрыл социальный интеллект в структурах общего интеллекта [45].

Г. Айзенк говорил о том, что структура общего интеллекта имеет три аспекта, которые нельзя не учитывать:

1. Биологический интеллект – наиболее фундаментальный аспект интеллекта, на его природу оказывает генетический фактор. Биологический интеллект – это физиологическая, нейрологическая, биохимическая и гормональная основа познавательного поведения, которая связана со структурами и функциями коры головного мозга; без нее невозможно осмысленное поведение. Следовательно, генетический фактор влияет и на индивидуальные различия интеллекта.

2. Психометрический интеллект - это видимые исследователю проявления, это то, что можно измерить тестами интеллекта (т.е. определение коэффициента IQ). Психометрический интеллект определяется биологическим интеллектом, а также влиянием культурных факторов, воспитания в семье, образования и социоэкономического статуса. По словам Г. Айзенка психометрический интеллект примерно на 70% зависит от биологического и на 30% – от средовых факторов.

3. Социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды. Социальный интеллект проявляется в использовании IQ (психометрического интеллекта) для социальной адаптации [2, с. 112–113].

1983 году М. Форд и М. Тисак в основу измерения социального интеллекта положили успешное решение проблемных ситуаций. Им удалось показать, что социальный интеллект представляет собой четкую и согласованную группу ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, группу способностей, которые фундаментально отличаются от способностей, лежащих в основе более «формального» мышления, проверяемого тестами «академического интеллекта» [18].

В зарубежных публикациях понятию «социальный интеллект» даётся множество толкований. Например, понятие социального интеллекта определяется, как общая способность понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других (Э. Торндайк, 1920) [35], система интеллектуальных способностей и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации (Дж. Гилфорд, 1960), это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации (Г. Айзенк, 1969) [45]. В других работах трактуется, как способность уживаться с другими людьми, способность иметь дело с окружающими (М.М. Хант, 1928) [35]; как комплекс социальных методов, позволяющих человеку вести себя свободно и непринужденно в обществе других людей, чувствительность к стимулам, исходящим от других членов социальной группы, а также умение понять и

проникнуть в настроения незнакомых людей, их личностные характеристики» [20, с.178], а также способность легко сходиться с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого (Ф.Е. Вернон, 1933) [35]; способность высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Это качество личности, особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания (Г. Оллпорт, 1937) [45]. Это способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (Ведек, 1947), социальный интеллект – это как приспособленность индивида к человеческому бытию (Д. Векслер, 1958), социальный интеллект – это интеллект, проявляющийся при общении с окружающими людьми (Р. Стенберг, 1990) [35].

Корни Космитский и Оливер Джон в 1993 году, предложив свою концепцию, попытались устранить противоречие, касающееся понятия социального интеллекта. Они определили семь составляющих, которые, по их мнению, являются главными определяющими характеристиками в концепциях социального интеллекта, разделив их на две группы: когнитивные и поведенческие. К группе «когнитивные элементы» они отнесли четыре составляющих: оценка перспективы, понимание людей, знание социальных правил, открытость в отношении к окружающим. В группу «поведенческие элементы» обозначили три составляющие: способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях [35]. Своей концепцией К. Космитский и О. Джон подчеркивали идею о том, что проявления социального интеллекта предполагают тесную взаимосвязь когнитивного и аффективного [30, с. 10].

Для российских ученых понятие «социальный интеллект» является сравнительно новым. Л.Ф. Фатихова и А.А. Харисова отметили, что ранее отечественными учеными проводились исследования, в которых выражение «социальный интеллект» не использовалось, но в содержательном плане они

близки к исследованию данного психологического феномена. Например, в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева общение рассматривалось как фактор формирования личности, обеспечивающий реализацию взаимоотношений и предполагающего познание участниками друг друга и самих себя [38]. А.А. Бодалев в своей книге писал так: «...чем бы ни был занят человек, какой бы профессией он ни обладал, он должен знать и понимать людей и уметь к каждому из них подойти.» Он также указывал на то, что овладение умением находить оптимальные способы общения, ведущие к развитию доброжелательного отношения к окружающим, – это дело не такое простое, как может показаться на первый взгляд [5, с. 63]. В исследованиях М.И. Лисиной говорилось о потребности в общении как потребности в познании себя и другого, а продукта общения – как образа себя и другого [38].

В конце 70-х гг. XX в. в России начались первые исследования, предметом которых стал именно социальный интеллект. Теоретический и эмпирический анализ феномена «социальный интеллект» в рамках собственных концепций предприняли Ю.Н. Емельянов, М.И. Бобнева, А.Л. Южанинова, В.Н. Куницына, В.А. Савенков, Д.В. Ушаков, О.В. Лунева, В.С. Юркевич и др. Существует и значительное количество работ, в которых используется известный тест диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливан [20, с.178].

В 1979 году российский социолог и психолог Маргарита Исидоровна Бобнева (1933–1996 гг.) первой в отечественной психологии предложила описание сущности феномена «социальный интеллект». В её концепции социальный интеллект формируется в процессе деятельности человека в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. При этом уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта [38]. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному

развитию, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок [4]. В группу свойств, обеспечивающих развитие и использование личностью ее социальных способностей входит социальный интеллект, наряду с социальной перцепцией, эмпатией, социальным воображением и т.д. [21, с. 45].

Психолог А.Л. Южанинова (1984 г.) рассматривает социальный интеллект как «особую социальную способность, включающую три вида способностей: социально-перцептивные, социальное воображение, социальная техника общения» [Там же].

В 1987 году попытку определения социального интеллекта предложил Юрий Николаевич Емельянов. Он говорил о нём так: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом». По его мнению, социальный интеллект – это устойчивая способность, понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Социальный интеллект основан на «специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта» [18; 25].

В 1995 году Валентина Николаевна Куницына говорила о том, что общий и социальный интеллект тесно взаимосвязаны. Изначально социальный интеллект определяется ею, как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. Позже она сформулировала другое определение этого феномена: «Социальный интеллект – глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному

взаимодействию и принятию решений. Эта способность позволяет, в конечном итоге, достигать гармонии с собой и окружающей средой» [18, 218].

Таким образом, В.Н. Куницына определила структуру и обозначила компоненты социального интеллекта [22, с. 46]:

1. Коммуникативно-личностный потенциал – основа социального интеллекта, это комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость.

2. Характеристика самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям.

3. Социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение, социальное представление, способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движимых ими мотивов.

4. Энергетические характеристики: психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость [22, с. 46].

В.Н. Куницына сформулировала основные функции социального интеллекта, которые состоят в следующем [18]:

- обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях;
- формирование программы и планов успешного взаимодействия в тактическом и стратегическом направлениях, решение текущих задач;
- планирование межличностных событий и прогнозирование их развития;
- мотивационная функция;
- расширение социальной компетентности;

– формирование долгосрочных, длительных взаимоотношений с перспективой развития и положительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений;

– саморазвитие, самопознание, самообучение [18].

Доктор психологических наук, Дмитрий Викторович Ушаков (2004 г.) даёт довольно широкую трактовку социальному интеллекту как способности к познанию социальных явлений через способность обращаться к своему внутреннему опыту [3, с. 2]. «Социальный интеллект – это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» [37].

Д.В. Ушаков в своей концепции предлагает три варианта объяснения природы социального интеллекта (как способности понимать людей и социальные ситуации) [Там же]:

1. Социальный интеллект представляет собой особую способность, отличную от таких известных видов интеллекта, как вербальный, пространственный, математический и т.д. Социальный интеллект – это вид познания, логично, что он находится в ряду других видов интеллектуального познания, отличающихся друг от друга спецификой своего объекта.

2. Социальный интеллект представляет собой не столько способность, сколько знания, умения или навыки, приобретенные в течение жизни. Другими словами, социальный интеллект – это компетентность в сфере социального познания, чем специальная способность.

3. Социальный интеллект – личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия. Мнение каждого человека о других людях – это результат его собственных эмоциональных особенностей, а не познавательного процесса, стремящегося к объективности. Личностные особенности влияют на суждения о других людях [37].

Александр Ильич Савенков российский психолог и педагог, исследователь детской одаренности и творчества обозначил два фактора социального интеллекта (2006 г.) [22, с. 46]:

1. «Кристаллизованные социальные знания» – декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Декларативные знания – знания, полученные в результате социального научения. Опытные знания – знания, полученные человеком в ходе собственной исследовательской практики.

2. Социально-когнитивная гибкость – способность применять социальные знания при решении неизвестных проблем [22, с. 46].

По мнению А.И. Савенкова развитый социальный интеллект лежит в основе способностей человека успешно строить социальные взаимодействия, определяет готовность и способность творчески работать в команде, быть лидером и ведомым, обеспечивает то, что можно назвать социальной компетентностью [30, с. 7].

А.И. Савенков (2018 г.) предлагает «модель структуры социального интеллекта» (в виде куба). В этой модели он выделяет три группы критериев, характерных, по его мнению, для социального интеллекта: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Описывает их так:

1. Когнитивные – социальные знания (о людях, правилах понимание других людей), социальная память на имена, лица; социальная интуиция (определение настроения, понимание мотивов поступков людей, адекватно воспринимать поведение); социальное прогнозирование.

2. Эмоциональные: эмоциональная выразительность, чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

3. Поведенческие: умение слушать собеседника, социальное взаимодействие, социальная адаптация (способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими) [30, с. 11].

В ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже и привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся [29, с. 8].

Напротив, у 95% интеллектуально одаренных, как справедливо утверждает В.С. Юркевич, ссылаясь на собственные исследования и работы других авторов, отмечаются трудности функционирования социального интеллекта [29, с. 8].

Ольга Борисовна Чеснокова (кандидат психологических наук), занимаясь изучением социального интеллекта, определила его как:

– способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, не доступные непосредственному наблюдению (такие, как мысли, чувства и намерения партнеров по общению, социальные позиции в системе отношений и способность на основе этой ориентировки намечать возможные способы опосредствованного достижения своих или общих целей в условиях, когда прямые способы ее достижения невозможны [39, с. 35; 40, с. 23];

– важную составляющую комплексных интеллектуальных способностей – это способность выделять существенные характеристики коммуникативной ситуации и способность намечать возможные пути осознанного опосредствованного влияния на коммуникативные намерения других людей с целью достижения своих или общих предметных или коммуникативных целей [39, с. 36].

Важную мысль высказала в своей работе О.Б. Чеснокова: «Хотя каждая ситуация взаимодействия требует навыков общения (социальная компетентность) и способности понимать партнера (социальное познание),

не в каждой из них используется социальный интеллект». Поясняя эти слова, она говорит, что в жизни человека иногда складываются такие проблемные, противоречивые ситуации или препятствия, когда для их решения нет известного алгоритма действий и необходимо придумать «обходные пути», которые бы разрешили конфликт, помогли достигнуть нужной цели - вот именно в такие моменты проявляется, развивается и формируется социальный интеллект [40, с. 29].

Говоря о социальном интеллекте, некоторые ученые, исследователи давали описание личностных черт человека, обладающего высоким уровнем этого явления. Например, характеризуя социальный интеллект как личностную черту, Д.В. Ушаков говорит, что при высоком социальном интеллекте суждение о других людях более объективно (независимо от судящего субъекта) и познавательная способность достаточно велика. Социальный интеллект – это познавательная способность, которая в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными качествами человека, темпераментом, волей, дикцией и т.д. [37].

В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова и В.М. Погольша называют социальный интеллект типом личного влияния. Человек, обладающий высоким уровнем социального интеллекта, по их мнению, характеризуется легкостью в общении, хорошо адаптируется в любой ситуации, уверенный в себе, с высокой адекватной самооценкой. В основе его общения лежат аффилиативная потребность (т.е. стремиться к тёплому и доверительному общению с людьми) и мотивация помощи. Ему свойственна удовлетворенность общением и жизнью в целом. Это личность с хорошей саморегуляцией, умеющая выработать в себе силу воли, с хорошими убеждающими качествами, высокой работоспособностью. Такой человек умеет принимать решения, активен в работе, открыт, дружелюбен, внимательный, предпочитает партнерский стиль общения [18].

Люди с высоким уровнем социального интеллекта позитивно воздействуют на других даже одним своим присутствием. Окружающие, в свою очередь, воспринимают их как сердечных, понимающих и надежных людей. Про них также говорят, что они реагируют скорее сердцем, чем разумом [18].

В проведённых исследованиях социального интеллекта В.Н. Куницыной в 1993–1994 гг. было выявлено 4 уровня – низкий, средний, высокий и очень высокий [18].

Была выявлена закономерность, чем выше уровень социального интеллекта, тем более развиты саморегуляция, уверенность в себе, способность влиять. Чем ниже уровень социального интеллекта, тем больше в нем представлены застенчивость, рефлексивность, агрессивность и т. п., тем более вероятно, что человек страдает от одиночества, имеет низкое самоуважение, конфликтен, невротизирован, психически и физически истощаем [Там же].

Четвертый, самый высокий уровень социального интеллекта, по данным исследования, отмечен полной удовлетворенностью общением и отношениями в близком кругу, хорошо развитым чувством собственного достоинства, самоуважением (которое неуклонно повышается от уровня к уровню); этот уровень отличается также самой высокой гибкостью и креативностью, отличной саморегуляцией и адаптивностью [Там же].

В исследовании В.Н. Куницыной подтверждается представление о том, что оптимальный уровень социального интеллекта характеризует социально зрелую личность и высокую степень ее нравственного развития.

Во многих работах как зарубежных, так и отечественных. Говоря о социальном интеллекте, употребляют термин «социальная компетентность» (К.Х. Рабин, Ю. Мель, В.Н. Куница, Е.В. Коблянская, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков и др.). По мнению И.Б. Кудиновой и И.С. Вотчина «социальная компетентность» – это совокупность знаний о социальной и собственной личности, система сложных социальных умений и навыков

взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру (обстановку). [16, с. 138]. Термин «социальная компетентность» О.Б. Чесноковой понимается как «умение адекватно и эффективно вести себя в межличностной ситуации» [39, с. 36].

Некоторые исследователи (Дж. Майер, П. Сэловей, Р. Стергнберг, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, В.С. Юркевич и др.) параллельно социальному интеллекту используют такое понятие как эмоциональный интеллект [30, с. 9]. Человек, по их мнению, взаимодействуя в социальной среде, должен обладать способностью, понимать как свои, так и чужие эмоции, чувства, намерения и правильно их выражать.

Из краткого обзора литературы становится ясным, что подходов к пониманию социального интеллекта множество и пока нет одной исчерпывающей концепции. Это значит, что данный феномен открыт для дальнейших исследований и новых теорий.

Если попытаться объединить все выше приведенные концепции о понимании социального интеллекта, то можно сказать, что исследуемое явление имеет сложную структуру, состоящую из коммуникативных и личностных свойств человека. Это способность человека эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми, а также уметь принимать конструктивные решения и видеть перспективу сложившихся межличностных ситуаций. Человек, обладающий высокоразвитым социальным интеллектом, всегда открыт для общения, самодостаточен, с адекватной самооценкой, не испытывающий агрессии к окружающим и гуманистически направлен, хорошо адаптируется, и ориентирован на сотрудничество, удовлетворён своей жизнью. Иными словами, человека с развитым социальным интеллектом можно назвать социально зрелой личностью с высокой степенью нравственного развития.

1.2. Психологические характеристики детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст охватывает отрезок жизни ребенка от 5 до 7 лет. По мнению отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Я.П. Коломинский, Е.А. Панько и др.) этот возраст является периодом фактического складывания психологических механизмов личности [14]. Формируются не только особенности психики детей, которые определяют общий характер поведения ребенка, но и такие качественные изменения, которые необходимы для последующих ступеней развития ребенка, представляющие собой «задел» (основу) на будущее взрослого человека [15].

Социальная ситуация развития в старшем дошкольном возрасте характеризуется активным взаимодействием ребёнка с миром людей. Он открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и функций людей, познавая при этом общественные нормы и правила [17]. Л.С. Выготским говорил, что «социальная ситуация развития определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Социальная ситуация развития, по словам Л.С. Выготского, в данном возрасте «своеобразное, специфическое, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [8].

Старший дошкольник стремится к самостоятельности. У него возникает желание не только наблюдать, но и участвовать в жизни взрослых. Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но это

осуществить в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Поэтому единственная деятельность, которая позволяет смоделировать эти отношения, включиться в уже смоделированные отношения и действовать внутри этой модели – это сюжетно-ролевая игра [17; 27].

Игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых, является ведущим видом деятельности дошкольного возраста. Игра – это воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний [9]. Именно внутри ведущей деятельности происходит формирование или перестройка основных психических процессов ребенка [41].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Игра и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра – это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования [27].

С помощью сюжетно-ролевой игры старшие дошкольники берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними [33].

Игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. Если для детей от 3 до 5 лет характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия, то в возрасте от 5–7 лет в играх детей моделируются реальные отношения между людьми и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека [17].

В ходе игры дети контролируют действия друг друга. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, к соблюдению правил в игре, использованию игрового материала (к игре охотно привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых). У детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) наблюдается предварительное коллективное планирование игры, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. Группы в игре становятся многочисленными и существуют сравнительно долго. Иногда дети способны играть в одну игру в течение нескольких дней, сохраняя игрушки и игровое пространство [31; 42].

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка. На основе действий с предметами–заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений [26].

Помимо сюжетно-ролевой игры для старшего дошкольного возраста характерны игры с правилами: дидактические (обучающие), подвижные, спортивно-соревновательные, настольно-печатные. Нарушение правил не принимается. Дети строго следят за их соблюдением, придирчиво относятся к невыполнению правил.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов и поведения. Так, например, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. Развиваются коммуникативные навыки, нравственные качества. Игра – это школа морали в действии. Дети, играя, учатся уважать, уступать, проявлять доброту и заботу. В игре ребёнок контролирует себя и своих сверстников в выполнении правил, и тем самым развивается его воля [26]. Д.Б. Эльконин говорил, что игра – это максимально свободная деятельность, развивает мышление детей,

восприятие, движения. В игре активно формируются предпосылки мотивационной готовности ребенка к школе. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего органического места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым [14].

Продуктивные виды деятельности. Игра хотя и важнейшая, но не единственная деятельность в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте активно развиваются продуктивные виды деятельности. Ребенок рисует, лепит, строит (конструирует), вырезает и клеит аппликации. Продукты изобразительной деятельности в старшем дошкольном возрасте – это не просто символы, обозначающие предмет, они – модели действительности.

На начальном этапе дошкольного возраста продуктивные виды деятельности детей тесно слиты с игрой. В старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры [31; 27].

Старший дошкольный возраст – возраст расцвета рисования. В это время от изображения отдельных предметов дети переходят, как в игре, к сюжетному рисованию (изображению бытовых сцен и событий, иллюстраций к сказкам и мультфильмам) со множеством предметов и персонажей [31].

Продуктивные виды деятельности оказывают значительное влияние на развитие психологических особенностей ребенка. У ребёнка развиваются:

1. Самооценка и самосознание. Это происходит в моменты, когда дошкольник сравнивает свой продукт деятельности с продуктом сверстника или со своим, сделанными ранее.

2. Нравственные и эстетические чувства. Совершенствуется восприятие предметов и людей. Ребенок оценивает различные эстетические объекты и явления. В своих рисунках с помощью цвета обозначает «добро и зло» (или «плохое и хорошее»).

3. Моторика руки и зрительное соотношение.

4. Планирование и целеполагание деятельности. Появляется замысел рисунка (или другого продукта). Старшие дошкольники почти всегда имеют предварительный замысел, которому стараются следовать. Цель ставится в начале изображаемой деятельности. Поэтому дети активно исправляют неточные изображения в соответствии с имеющимися представлениями [26]. Ребёнок специально конструирует различные предметы и ситуации. В игре или без нее конструктивные замыслы приобретают самостоятельное значение и имеют смысл для ребенка уже не как обслуживающие игру, а как отдельная продуктивная деятельность [31].

5. Волевые качества. Старший дошкольник стремится довести до конца задуманный рисунок (или, например, постройку из кубиков). Развивается трудолюбие.

6. Познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение, внимание, речь (ребёнок поясняет свою деятельность, свои изображения).

Активность в различных видах деятельности (в том числе и трудовой) у старшего дошкольника вызывается предвосхищением получения ожидаемого результата, значимого для самого ребенка, а также желанием научиться новым умениям и осознанием нравственного смысла выполняемых дел, их значимости для окружающих, стремлением помочь сверстникам, малышам, порадовать близких, а также пониманием своих обязанностей [6].

Последний вид деятельности, возникающий в старшем дошкольном возрасте – учение. Так как дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают в условиях игры, то постепенно внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры [31].

Учебная деятельность в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Например, он делает аппликацию,

учится вырезать кружочек, взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий, знаний. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, что хочет взрослый человек [27].

Психологические особенности ребенка в определенной мере обусловлены особенностями психических процессов [14]. Дадим их краткое описание.

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы. Память включается в процесс формирования личности. Развитие памяти обуславливает новый уровень развития восприятия и других психических функций [17; 33].

Как считал Л.С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ребенок запоминает с легкостью самый разнообразный материал: стихотворения, сказки, рассказы, диалоги из фильмов, сопереживает их героям, что расширяет сферу познавательной деятельности ребенка. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при воспоминании [11]. Таким образом, память ребёнка становится произвольной. Старший дошкольник уже не механически, а самостоятельно и целенаправленно может запоминать нужную ему информацию.

Память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер, формируются элементы словесно-логической памяти. Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией [11].

Мышление старшего дошкольника во многом определяется его памятью. Мышление в старшем дошкольном возрасте характерно переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесно-логическому мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное [17].

В конце старшего дошкольного возраста у детей появляются умения вывести понятие уже на основании словесного описания предмета или ситуации, т.е. процесс мышления проходит «во внутреннем плане» и дети даже без опоры на внешнюю схему правильно систематизируют предметы, речь идет уже о словесно-логическом мышлении [23]. Логическое мышление характеризуется тем, что здесь ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме [33].

Решая мыслительные задачи в представлении, мышление ребёнка становится внеситуативным. Складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость и пытливость. Возникают попытки объяснить явления и процессы. Детские вопросы – показатели развития любознательности [11].

На умственное развитие ребенка дошкольного возраста постоянное влияние оказывают игровая ситуация и действия. Опыт игровых и реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей (происходит децентрация мышления), предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение [11].

В старшем дошкольном возрасте речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач [Там же].

Речь, по словам Л.С. Выготского, первоначально возникает, как средство общения между ребенком и окружающими его людьми. Только

впоследствии, превращаясь во внутреннюю речь, она становится основным способом мышления самого ребенка, становится его внутренней психической функцией [7; 10]. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи. Благодаря общению со взрослым, названному М.И. Лисиной: внеситуативно-познавательному (возникает с 3 до 4 лет), затем внеситуативно-личностному (возникает с 5,5–6 лет) увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции [17].

В старшем дошкольном возрасте ребёнок овладевает правильным произношением всех звуков. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития ребенка. В речи возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений [11; 14].

Активно развивается контекстная речь (на смену ситуативной речи), возрастает ее выразительность, связность и логичность рассуждений. К концу дошкольного детства возникает объяснительная речь – более сложная форма речи, представляет собой сообщение, состоящее из нескольких предложений, согласованных по смыслу. Ребёнок может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину. Речь превращается в универсальное средство общения и познания. Она обеспечивает содержательность общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Например, при объяснении правил игры, или передаче своих впечатлений об увиденном [11; 36].

В старшем дошкольном возрасте эгоцентрическая речь переходит во внутреннюю речь (происходит интериоризация), которая сохраняет планирующую функцию и выступает основой практического и логического мышления (Л.С. Выготский). Эгоцентрическая речь вытесняется социализированной речью, обращенной к собеседнику с целью воздействия на него и передачи информации (Ж. Пиаже) [36].

Речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы. Она выполняет коммуникативную и интеллектуальную функции. Так, к семи годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму [11].

Речь оказывает значительное влияние на развитие восприятия в это время. Ребенок активно использует названия качеств, признаков, состояния различных объектов и отношений между ними [Там же].

Восприятие в старшем дошкольном возрасте благодаря появлению опоры на прошлый опыт становится многоплановым. Помимо чисто перцептивной составляющей (целостного образа, определяемого суммой сенсорных воздействий) начинает развиваться апперцепция (осознанное восприятие), т.е. весь прошлый опыт ребёнка воздействует на восприятие им окружающей действительности. Иными словами, восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск. В 6–7 лет появляются движения взора, идущие по контуру фигуры, как бы воспроизводящие, моделирующие её форму, позволяющие не только охватить отдельные детали, но и фигуру в целом с характерными для нее признаками, деталями. Например, старший дошкольник по сравнению с младшим, рассматривая иллюстрацию, лучше осознаёт её, больше замечает для себя изображенных на картинке частей, особенностей предметов. Может сравнивать схожие на первый взгляд картинки и находить в них различия. Такое восприятие способствует не только успешному узнаванию действительности объектов, но и эффективному воспроизведению их в лепке, рисовании, конструировании [36].

В данном возрасте для восприятия характерно следующее:

- восприятие превращается в особую познавательную деятельность;
- зрительное восприятие становится одним из ведущих;

- воспринимая предметы и действия с ними, ребенок более точно оценивает цвет, форму, величину (освоение сенсорных эталонов);
- совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов (например: впереди – сзади, право – лево, вверх – вниз, около, возле и т.д.), последовательность событий, времени (вчера, сегодня, завтра, позавчера и т.д.) [11].

Внимание. В старшем дошкольном возрасте значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания (длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается). Складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов. Длительность и качество внимания зависит от воли, сознательных усилий ребёнка [Там же].

Внимание ребёнка становится опосредованным – т.е. регулируется с помощью различных средств (предметы, жесты, слова и др.) и связано с интересами ребенка к деятельности. Теперь он может выполнять под руководством воспитателя определенную работу, пусть даже неинтересную, осознавая её цель. Однако длительное произвольное (опосредованное) внимание вызывает утомление. Появляются элементы послепроизвольного внимания, когда внимание ребёнка целенаправленно, и при этом от него не требуется проявление волевых усилий. Например, ребёнку предлагается выполнить задание, в процессе выполнения которого у дошкольника возникает интерес [11; 36].

Воображение – одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Воображение имеет много общего с памятью – в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память в некотором смысле тоже можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Но помимо воспроизведения образов прошлого опыта, воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было [33].

Воображение формируется в игровой, конструктивной и других видах деятельности, переходит в фантазирование. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов, при этом отпадает необходимость в наглядной опоре для их создания [11].

К концу дошкольного возраста воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения [Там же]:

- замысел в форме наглядной модели;
- образ воображаемого объекта;
- образ действия с объектом.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание [17].

Эмоциональная сфера. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Увеличивается устойчивость чувств, они становятся более глубокими, осознанными и обобщенными. Возрастает умение ребенка контролировать свои эмоциональные реакции (эмоции становятся более уравновешенными) [17; 15].

Старшие дошкольники осваивают социальные формы выражения чувств. У детей впервые возникают переживания, относящиеся к будущему, т. е. эмоциональное предвосхищение событий. Так, например, ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже (осознанными), произвольными, внеситуативными [14; 17].

Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Все, во что включается дошкольник: игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д. – должно быть

ярко эмоционально окрашено, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится [17].

Появляются новые, высшие чувства – нравственные (моральные), интеллектуальные (познавательные), эстетические. Все эти чувства появляются на основе сформированных у ребёнка понятий о плохом и хорошем, красивом и некрасивом, а также - познавательной потребности. Развитие эмоций и чувств у детей зависит от ряда условий. Как показано в исследовании М.И. Лисиной, эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со взрослыми и со сверстниками [14]. Ребенок оказывается способным проявить не только симпатию (антипатию), элементарное сочувствие, но и эмпатию, нежность, любовь к близким, чувство гордости и стыда. Чувства к концу дошкольного возраста нередко становятся мотивом поведения ребенка [15].

Развитие мотивационной сферы. Соподчинение мотивов, иерархия мотивов является важнейшим новообразованием в развитии мотивационной сферы ребенка. Это самый важный личностный механизм, формирующийся в дошкольном возрасте. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые контролируют поведение и поступки. Наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее – собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность [11; 14; 17].

Сначала соподчинять мотивы своего поведения дошкольнику помогает образ другого человека (взрослого, других детей). То есть ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, но уже к концу дошкольного возраста происходит оформление основных элементов волевого

действия - ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия [11; 15].

В старшем дошкольном возрасте ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и новые мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваиваемыми моральными нормами. В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка. Мотивы приобретают относительную устойчивость [11].

Развитие самосознания. Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства [17].

Возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. Оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя. Самооценка практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего – оценкой близких взрослых. Мнение и оценка товарищей в этом возрасте очень важны. Однако мнение взрослого для ребёнка является важным и авторитетным и оказывает большое влияние на развитие самосознания дошкольника [11].

Изначально самооценка появляется во второй половине дошкольного периода на основе эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. К концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со

взрослыми и сверстниками. Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих [11; 17].

В 6–7 лет ребенок осознаёт себя во времени: помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой». Благодаря этому старший дошкольник осознает свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы [17].

Возникновение «личного сознания» является основным новообразованием конца этого периода. Возникновение «личного сознания» имеет своим ближайшим следствием изменение отношений ребенка и взрослых. Потребность в совместной жизни с взрослыми принимает форму тенденции к осуществлению серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, «ребенок начинает стремиться занять новую «социальную позицию», новое место в жизни» (появляется желание стать школьником) [41].

Конец дошкольный возраст характеризуется появлением следующих новообразований:

1. Произвольность ведущих психических процессов.
2. Произвольность поведения. Поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. У старшего дошкольника создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом [33].
3. Соподчинение мотивов. Все, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается ценным, то, что связано с игрой – менее важным. Ребёнок управляет самим собой в соответствии со значимостью мотивов.
4. Преодолевается эгоцентризм (или переход к децентрации). К концу дошкольного возраста у детей появляется обратимость мышления (Жан Пиаже) – умение анализировать ситуации и в прямом, и в обратном направлении, и преодолевается эгоцентризм - неумение понимать точку

зрения другого. В этом возрасте многие дети способны понять и чужую позицию, увидеть мир глазами другого человека. Как показали исследования, познавательной децентрации предшествует эмоциональная, то есть сначала у ребенка появляется способность понять эмоциональное состояние другого человека [23].

5. Возникновение личного сознания (самосознание). Активное формирование самооценки и осознание своего места в системе общественных отношений.

6. Возникновение новой «внутренней позиции» (стать школьником). Зарождение социального «Я» ребенка», которое выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка [11].

Конец старшего дошкольного возраста знаменуется кризисом семи лет. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6,5 или 8 годам. Он связан с появлением новой «внутренней позиции школьника». Это новый шаг во взрослую жизнь, ребёнок хочет занять более взрослую позицию, происходит кризис личности «Я» (соподчинение мотивов). По словам Д.Б. Эльконина один из основных симптомов данного кризиса – это потеря ребенком непосредственности. При этом «дети нередко начинают манерничать и паясничать» [11; 41].

Кризис 7 лет является «соединительным» звеном между дошкольным и школьным возрастом [10]. Переход ребенка на следующий возрастной этап во многом связан с психологической готовностью ребенка к школе. Составными компонентами психологической готовности к школе являются:

- мотивационная готовность (личностная готовность, наличие желания учиться);
- интеллектуальная готовность (это определённая сумма знаний);
- готовность эмоционально-волевой сферы (умение управлять своим поведением, деятельностью, эмоциями);
- социально-психологическая готовность (умение общаться, контактировать с окружающими людьми) [11].

Итак, старший дошкольный возраст – это важный период в становлении психологических особенностей ребёнка. Именно ведущий вид деятельности – игра способствует развитию всех психических процессов и возникновению важных для ребёнка новообразований. Благодаря игре выделяются и совершенствуются другие виды деятельности (рисование, конструирование, лепка и др.).

Общение с взрослыми и со сверстниками, влияют на становление самооценки и самосознания ребёнка, развитие межличностных отношений с окружающими, усвоение общественных этических норм, правил, ценностей. Иными словами, в старшем дошкольном возрасте закладываются основы личности будущего взрослого человека.

1.3. Социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста

Изучая становление социального интеллекта у детей, ученые считают, что исследуемое явление более значимо для достижения жизненного успеха, нежели академические способности (В.Н. Куницына, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.). Социальный интеллект ребенка рассматривается как коммуникативно-личностный потенциал, который обеспечивает успешную социальную адаптацию ребенка [3, с. 2].

Высокий уровень социального интеллекта свойственен взрослому человеку (В.Н. Куницына). Однако в старшем дошкольном возрасте складываются все необходимые предпосылки (условия) для его успешного развития.

Изменение социальной ситуации развития в старшем дошкольном возрасте – это необходимое условие для формирования социального интеллекта ребёнка. Старший дошкольник активно учится взаимодействовать с миром людей: выстраивать благоприятные межличностные отношения, понимать намерения, желания и эмоции других

и адекватно, лояльно реагировать на поступки окружающих. Возникают внутренние этические инстанции ребенка, складываются этические правила, закладывается общее представление о мире, об обществе, о самом себе [9].

Ребенок теперь взаимодействует с людьми не только в пределах семьи и детского сада. Многие дети старшего дошкольного возраста начинают посещать различные детские кружки и спортивные секции. В результате дошкольник приобретает больше практических навыков по выстраиванию межличностных отношений с окружающими. Таким образом, в старшем дошкольном возрасте ребёнок получает необходимый социальный опыт для успешной адаптации к новым условиям школьной жизни.

К числу важных предпосылок развития социального интеллекта относится общение ребёнка с взрослым и сверстниками. Расскажем в отдельности о формах общения (введенные в психологию М.И. Лисиной) и их влиянии на формирование социального интеллекта ребёнка старшего дошкольного возраста.

Общение с взрослым. Опыт общения ребенка с взрослым является тем объективным условием, вне которого процесс формирования социального интеллекта невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки [24, с. 108].

Взаимодействие с взрослым в старшем дошкольном возрасте начинает происходить в форме внеситуативно-личностного общения, сменяя внеситуативно-познавательную форму общения. Старшего дошкольника теперь больше всего волнуют вопросы о личностных взаимоотношениях, связях и процессах в мире не вещей, а людей, о нормах социальных отношений и о себе. Основная потребность общения здесь заключается в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении, во взаимопонимании и сопереживании взрослого к ребёнку. Ведущий мотив в этой форме общения – личностный, так как взрослый для ребёнка представляется, как целостная личность с богатыми и разнообразными

свойствами, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами – «строгий и добрый старший друг». Благодаря форме внеситуативно-личностного общения ребёнок приобщается к морально-нравственным ценностям общества. Этот вид коммуникативной деятельности также способствует развитию логического мышления, произвольности поведения, появлению мотивационной, интеллектуальной и коммуникативной готовности к школе [19].

Взаимодействие с взрослым сильно влияет на остальные виды отношений. Подражая родителям и близким людям, ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой. Обладающая речевой культурой и сдержанная в своих эмоциональных проявлениях семья формирует у ребенка тот же тип общения [26].

Дефицит общения с взрослым приводит к резкому обеднению отношений между сверстниками и снижению познавательной активности детей. Без постоянной поддержки взрослого развитие общения детей с окружающими замедляется или даже прекращается. Но активное вмешательство взрослого способно в относительно короткий срок вызвать благоприятные сдвиги в общении детей даже старшего дошкольного возраста, выправить дефекты и отклонения в их коммуникативной деятельности [19].

Важным условием становления социального интеллекта является первичная структура социализации – семья. Отмечается особая значимость для ребёнка детско-родительских отношений. Непосредственное влияние оказывают, стили семейного воспитания (или стили общения) [1, с. 22].

В.С. Мухина характеризует стили общения следующим образом. Авторитарный стиль – жесткий стиль руководства с опорой на наказания, подавление инициативы, принуждение, отсутствует теплота во взаимоотношениях с ребёнком (индифферентность). Несмотря на малый возраст ребенка, ему предъявляют требования неукоснительного подчинения. Нередко такие родители ждут от своего малыша достижений, превосходящих

его возможности. Здесь следует искать проблемы у самих родителей, которые превращают беззащитного малыша в козла отпущения. Такие родители нуждаются в социальном контроле, а ребенок – в специальной опеке. Результатом такого воспитания может стать отсутствие у ребенка ответственности, собственного достоинства, желаний и устремлений, преобладает грубость и ненависть к людям. Или ребенок становится замкнутым, недоверчивым, с повышенным уровнем тревожности, ведет себя отчуждённо во взаимодействиях со сверстниками [26].

Либерально-попустительский стиль исповедует принцип вседозволенности. Ребенок, лишаясь представлений о том, что можно и чего нельзя, не сможет вовремя и нормально войти в социальное пространство человеческих отношений. В этом случае любовь слепа: получая чрезмерные ласки, ребенок не может стать самостоятельным человеком, ориентирующимся в мире прав и обязанностей [Там же].

Демократический (авторитетный стиль). Доброжелательное и ценностное отношение к ребенку, адекватное оценивание его возможностей, понимание необходимости его нормальной и своевременной социализации. Всегда возникают теплые эмоциональные отношения, и в то же время установлен четкий контроль взрослого за ребёнком. В воспитательном процессе нет физического наказания и повышенного тона. Взрослый логичен и последователен в своих действиях, использует внушение и убеждение, обладает авторитетом и уважением у ребёнка. Это наиболее эффективный стиль воспитания, опирающийся на потребности ребенка в положительных эмоциях и в реализации притязаний на признание. В результате этого стиля воспитания у детей развивается адекватная самооценка, самостоятельность, ответственность, инициативность, таким детям легче адаптироваться в новых условиях, они без труда устанавливают межличностные взаимодействия [26].

Выявлено, в частности, что у детей, занимающих благоприятное положение в системе межличностных отношений в детской группе, в семьях преобладает демократический стиль руководства. В семьях же

малопопулярных детей – «изолированных» (непринятых, отверженных), чаще доминирует авторитарный и либерально-попустительский стиль [15].

Ребенок нуждается в доброжелательном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого – первый этап морального развития поведения ребенка. Потребность вести себя по правилам приобретает личностный смысл для ребенка, однако чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого.

Взрослый при этом должен общаться с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что ребенок не может вести себя неправильно. Психологический смысл происходящего в поведении ребенка состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно он обретает чувство ответственности за своё поведение [26].

Потребность в признании проявляется в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок рефлексировать, пытается проанализировать собственное психическое состояние, проецировать свой поступок на возможные реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благосклонность, благодарность, признавали и ценили его хороший поступок [Там же].

Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддержать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого могут привести его к потере уверенности в своих возможностях, соответственно к низкой самооценке [26]. Отрицательная самооценка выражает неприятие ребёнком самого себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, что соответствующим образом качественно влияет на развитие социоинтеллектуального уровня, и проблемам в выстраивании межличностных взаимодействий с окружающими людьми [24, с. 109].

Значение внеситуативно-личностного общения в общем психическом развитии ребенка мы видим в том, что оно вводит ребенка в сложный по своей структуре мир людей и позволяет ему занять в этом мире адекватное место. Ребенок научается ориентироваться в социальной сфере и устанавливает многообразные сложные отношения с окружающими людьми. Он усваивает правила общежития, понятие о своих правах и обязанностях. Наконец, ребенок приобщается к моральным и нравственным ценностям общества, в котором живет. Усвоенный опыт и знания дошкольники моделируют в сюжетно-ролевых играх и применяют в своей реальной жизненной практике под контролем и руководством взрослого. Благодаря достижениям детей во внеситуативно-личностном общении они приходят в состояние готовности к школьному обучению, важной частью которого является умение ребенка воспринять взрослого в роли учителя и занять по отношению к нему позицию ученика со всеми вытекающими отсюда последствиями [19].

Общение со сверстником является одним из решающих факторов общественного воспитания и необходимой предпосылкой развития социального интеллекта ребёнка. В старшем дошкольном возрасте общение у детей переходит от ситуативно-деловой к внеситуативно-деловой форме. Общение со сверстниками уступает общению с взрослым по содержательности контактов и глубине личностных связей, однако оно имеет большое значение в жизни ребенка благодаря своему непринужденному раскованному характеру, яркой эмоциональной окраске, щедрой насыщенности элементами воображения и фантазии [Там же].

Основная потребность общения со сверстниками заключается в доброжелательном внимании, сотрудничестве с детьми, признании сверстниками успехов ребенка. К концу дошкольного возраста (6,5–7 лет) возникает потребность во взаимопонимании, уважении и сопереживании со стороны ровесников. Поэтому ведущие мотивы общения старшего дошкольного возраста – это деловой, личностный и познавательный.

Особенности общения со сверстниками ярко проявляются в темах разговоров, которые становятся все более внеситуативными. Характерны обсуждения различных широких тем относительно прошлого и будущего, родной природы и дальних стран [12].

В обществе сверстников наиболее эффективно развиваются механизмы межличностного восприятия и понимания (эмпатия, рефлексия, идентификация), лежащие в основе формирования таких положительных личностных качеств, как сочувствие, стремление к оказанию помощи и дружеской поддержки, умение разделить радость, чувство справедливости, честность, порядочность, а также качества, обеспечивающие способность к самосознанию и самоориентированию. Ребенок учится той или иной форме поведения, ориентируясь на требования группы в виде «ролевых ожиданий», т. е. упражняясь в выполнении определенных социальных ролей, заданных системой межличностного взаимодействия в конкретной группе [15].

Между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и пр. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2–3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимой для ребенка [33].

Благодаря общению со сверстниками у ребёнка развивается инициативность, самосознание (представление о своих возможностях, возникновение относительной самооценки), творческое начало,

любопытность. К концу дошкольного возраста ребёнок овладевает социальными правилами и нормами, формируются избирательные взаимоотношения.

Установлено, что шести – семилетний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников (однако это ещё не постоянная линия поведения шестилетнего ребенка) [26]. Семилетние дети четко дифференцируют как поведение товарищей, так и свое собственное. Вместе с тем они осознанно выделяют сами правила и начинают ими руководствоваться. Поведение становится более свободным и устойчивым [41].

У старшего дошкольника образуется четкий образ ровесника, отношения с ним становятся более стабильными (наблюдается такое явление, как дружба), возникают симпатии. Происходит формирование субъектного отношения к другим детям, то есть умение видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы (децентрация), готовность помогать [12].

К 5,5–6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Если 4-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут объединяться с товарищем в своем противостоянии взрослому [32].

У многих шестилетних детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети способны радоваться успехам и сопереживать неудачам ровесника. В этом возрасте сверстник становится для ребёнка самоценной личностью, важной и интересной. Возникает безоценочная эмоциональная вовлеченность, когда ребенку важно не только

самоутверждение, сравнение себя с ровесником, но и выстраивание полноценных межличностных отношений [Там же].

Общение с ровесниками способствует развитию основ личности и самосознания, а также любознательности, смелости, оптимизма, активности, творческого и самобытного ядра личности. При недостаточном общении (или отсутствии) со сверстниками в старшем дошкольном возрасте возникают проблемы в развитии коммуникативной сферы ребёнка, у дошкольника наблюдается пассивность, замкнутость, недоброжелательность [12].

Е.О. Смирнова в одной из своих работ описывает наиболее распространённые проблемные формы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста: агрессивность, обидчивость, застенчивость, демонстративность. Причина их возникновения, по словам автора, заключается в недостатке полноценного, правильно организованного общения. Все эти психологические проблемы воспитателю и педагогу-психологу необходимо вовремя распознавать и устранять, так как они омрачают жизнь ребёнка, препятствуют нормальному выстраиванию межличностных отношений и развитию социального интеллекта. [32].

Общение старшего дошкольника со сверстниками происходит в процессе сюжетно-ролевой игры и игр с правилами, и других видов коллективной деятельности, которые также оказывают значительное влияние на развитие социального интеллекта.

Игра имеет по-настоящему общий характер с едиными правилами, требованиями, с согласованностью действий, учетом интересов партнеров. Опыт предыдущих совместных игр детей накапливается, ведет к определенному обобщению представлений детей о мире людей, общественных нормах и способах взаимоотношений [12].

В игре складываются не только игровые взаимоотношения по сюжету и роли, но и реальные отношения как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Дети договариваются, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения. В игре развиваются такие качества личности, как

инициативность, общительность, способность координировать (согласовывать) свои действия с действиями группы сверстников, устанавливать и поддерживать общение. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопонимания и взаимопомощи [26].

Л.С. Выготский говорил, что игра ребенка всегда эмоциональна, она будит в нем сильные и яркие чувства, но она же учит его не слепо следовать эмоциям, а согласовать их с правилами игры и с ее конечной целью. Таким образом, игра представляет собой первые формы сознательного поведения ребёнка. Игра – это источник развития, она создает «зону ближайшего развития». Детская игра, возбуждая реальные эмоции, воспроизводя вполне реальные элементы опыта, все же остается игрой и не уводит ребенка от жизни ни в малой степени, а, напротив, развивает и упражняет те способности, которые будут необходимы для жизни. Игра позволяет ребенку развивать и упражнять свои природные склонности [7; 9].

В сюжетно-ролевой игре и в играх с правилом наиболее эффективно развивается воля и произвольность мотивационной сферы (появляются социально значимые мотивы), возникают первичные этические инстанции: формируются моральное сознание и моральные оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства. Все эти личностные качества являются необходимыми условиями для развития социального интеллекта ребёнка и формирования его высокого уровня в будущей взрослой жизни [33].

Кроме игр в старшем дошкольном возрасте активно развиваются другие разнообразные виды коллективной деятельности: труд, лепка, конструирование, рисование, совместные проекты. Эти виды деятельности очень интересны и важны для детей, тем что в них ребенок учится использовать известные ему правила как средства регуляции отношений со сверстниками [6]. Между ребенком, взрослым (воспитателем) и сверстниками устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения

обязанностей. У детей появляется стремление помочь сверстникам, порадовать их, а также происходит понимание своих обязанностей. Все эти отношения и мотивы, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться [27].

Именно в деятельности создаются возможности для преодоления формализма в знаниях детей о моральных нормах, воспитании нравственно-волевых качеств и доброжелательных отношений со сверстниками: на собственном практическом опыте дошкольники овладевают нормами морали и самостоятельно используют их в качестве средств саморегуляции поведения и взаиморегуляции действий с партнерами [6].

В ходе совместной деятельности и общения между детьми старшего дошкольного возраста складываются межличностные отношения, которые регулируются с помощью эмоций и чувств. Правильно выстроенные межличностные отношения развивают в детях положительные качества личности: понимание чувств других детей, оказание дружеской поддержки и помощи, порядочность, эмпатия, сочувствие, честность, справедливость, умение разделить радость. Ребенок начинает оценивать себя через отношения к себе других детей, развивается самосознание, рефлексия – способность посмотреть на себя со стороны, анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, и действиями, поступками, мотивами других людей. Человек, умеющий рефлексировать, способен адекватно регулировать своим поведением [26].

Формирование морального сознания, развитие социальных и нравственных чувств, освоение культуры и правил поведения у ребёнка происходит не только в общении и различных видах деятельности, но и с помощью литературных произведений, а именно сказок. Сказка – самый понятный жанр для детского возраста (в отличие от мифа, басни). Сказки можно не только читать в книгах или смотреть фильмы, их можно проигрывать с детьми в театральных постановках, что окажет ещё большее

влияние на развитие самосознания ребёнка и эмоциональной сферы, обогащение речи, формирование культуры общения [27].

По мнению Обуховой Людмилы Филипповны очень важна именно народная сказка, потому что она передается из уст в уста, из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые очень многими людьми. Но это не просто изменения. Они вносятся рассказчиком, исходя из реакций слушающего. Это изменения, которые человек считает для себя наиболее важными. Над народной сказкой, по словам американского психолога Бруно Бетельхейма (1903–1990 гг.), «трудятся» миллионы людей, отбрасывая неважные детали, прибавляя важные. Это делает сказку сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания. Именно поэтому в сказках отражены осознаваемые и неосознаваемые проблемы человека на протяжении всей его жизни, а также показан процесс разрешения этих проблем [27].

Всякая сказка – это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которых ребенок в реальной жизни может не замечать. Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. В ней все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие. Это очень важно для определения симпатий ребенка, для разграничения добра и зла, для упорядочения его собственных сложных и амбивалентных чувств. Ребенок отождествляет себя с положительным героем. По мнению Б. Бетельхейма, это происходит не потому, что ребенок хороший по своей природе, а потому, что положение этого героя среди других – более привлекательно. Таким образом, считает Б. Бетельхейм, сказка прививает добро, а не только поддерживает его в ребенке [Там же].

Из сказок дети получают знания, о моральных нормах общества, народных традициях, обычаях, а также правилах, регулирующих отношения между людьми на основе справедливости и гуманизма. Наполненные чувствами, эти знания становятся мотивами поведения детей, побуждают к

нравственно ценным поступкам, к сопротивлению негативным действиям и отрицательному отношению к ним [6].

К концу дошкольного возраста происходят основные изменения личности ребенка, которые можно назвать необходимыми критериями социального интеллекта для данного возраста [41]:

1. Возникают общественные мотивы, связанные с пониманием взаимоотношений между людьми: мотивы долга, сочувствия, сострадания, взаимопомощи и сотрудничества и др.

2. Формируются первые этические инстанции: развитие морального сознания, социальных и нравственных чувств, становление морального саморегулирования и поведения. На их основе возникает моральная оценка (ребёнок может оценить поступки людей – «хорошие или плохие»). Эмоциональное отношение ребёнка к сверстникам и другим людям определяется его моральной оценкой.

3. Появляется умение управлять собой, своим поведением и поступками. Например, старший дошкольник стремится договориться со сверстником о том, кто первый будет играть новой игрушкой, вместо ссоры или жалобы взрослому. Формируется произвольное поведение и новое отношение ребенка к себе и своим возможностям.

4. Появляется умение предвидеть результат своих действий (поступков) и умение рефлексировать своё поведение.

Эти критерии позволяют определить сформированность (развитие) социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. На их основе дадим определение изучаемому явлению.

Социальный интеллект старшего дошкольного возраста – это положительные личностные качества и способности ребёнка понимать желания, эмоции и чувства людей, уметь правильно управлять своим поведением в соответствии с возникающей ситуацией, разрешать конфликты (проблемные ситуации), выстраивать хорошие межличностные отношения и продуктивное общение с окружающими. Межличностные отношения и

общение – это виды взаимодействия ребёнка в социальной среде, через которые проявляется (выражается) социальный интеллект.

Можно сказать, что все выше описанные предпосылки (условия) способствуют развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, необходимого для успешной адаптации в социальной среде. При неправильной организации каких-либо из этих условий у детей чаще всего возникают негативные и деструктивные явления формирующейся личности (замкнутость, низкая самооценка, безынициативность, отчужденность, агрессия, демонстративность и т.д.).

Выводы по главе 1

Социальный интеллект – это сравнительно новое понятие в отечественной психологии. Первые исследования этого явления в России начались в 1979 году М.И. Бобневой. Однако в США история его изучения насчитывает почти 100 лет. В 1920 году американский психолог Эдвард Ли Торндайк первым ввёл в психологию понятие «социальный интеллект» и описал его как способность человека к пониманию и управлению людьми, умение действовать мудро в межличностных отношениях.

Первый надежный тест для измерения социального интеллекта был разработан в конце 60-х годов Джойом Полом Гилфордом и Морин Салливен. Их тест на сегодняшний день является одним из лучших в мировой психодиагностической практике. Дж. Гилфорд определил социальный интеллект в структуре общего интеллекта, как интеллектуальные способности человека к познанию «поведенческой информации».

В дальнейшем многие психологи как зарубежные, так и отечественные внесли свой вклад в определение и содержание данного понятия: Г. Оллпорт, Г. Айзенк, Р. Стенберга, М. Форд и М. Тисак, Ф.Е. Вернон, К. Космитский, О. Джон, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, В.Н. Куницына, В.А. Савенков и Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, О.В. Лунева, В.С. Юркевич и многие другие.

На сегодняшний день одной исчерпывающей концепции о сущности социального интеллекта нет. Однако, объединив теории известных психологов, можно сказать, что социальный интеллект в основном рассматривается в двух направлениях:

– как способность человека понимать и предвидеть поведение других, действовать адекватно в соответствии со сложившейся ситуацией (Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Д. Векслер, М.И. Бобнева и др.);

– как определённые черты личности, которые свойственны взрослому человеку - «зрелой личности» (В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков): дружелюбие,

внимательность, уверенность в себе, хорошая адаптивность, ориентированность на сотрудничество, удовлетворённость своей жизнью.

Обладать высоким уровнем социального интеллекта может не каждый взрослый. Бывают случаи, когда, имея огромный багаж знаний о явлениях материального мира (высокий интеллект), у человека нет способностей и желаний к пониманию других людей, он «социально слеп».

Старший дошкольный возраст – это именно тот детский период, когда ребенок наиболее восприимчив к развитию социального интеллекта. В этом возрасте закладывается основа личности ребенка. Происходит активное развитие всех психических процессов старшего дошкольника. Появляются важные новообразования возраста: произвольность поведения и ведущих психических процессов, соподчинение мотивов, преодолевается эгоцентризм, формируется самосознание и самооценка, возникает способность к рефлексии, зарождается социальное «Я» ребенка» (возникновение новой «внутренней позиции»).

В старшем дошкольном возрасте начинают складываться необходимые предпосылки (условия) для развития социального интеллекта. Изменения социальной ситуации развития в этот возрастной период способствуют формированию социального интеллекта старших дошкольников. Дети познают мир человеческих отношений. Они активно взаимодействуют в социальной среде, не только в пределах семьи и детского сада. Многие из них начинают посещать различные кружки и спортивные секции. Дошкольники получают большой опыт по выстраиванию благоприятных межличностных отношений. Они учатся понимать поведение, желания, эмоции других; адекватно и лояльно (благожелательно) реагировать на поступки окружающих.

Общение ребёнка со значимым взрослым и сверстниками являются важными предпосылками для формирования социального интеллекта дошкольника. Взаимодействие со взрослым у ребёнка происходит в форме

внеситуативно-личностного общения, в которой он узнаёт о социальных нормах, взаимоотношениях людей и о себе.

Благоприятное влияние на развитие социального интеллекта оказывает демократический стиль общения и воспитания. Доброжелательное внимание, сотрудничество, уважение, взаимопонимание и сопереживание взрослого по отношению к ребёнку формируют хорошую самооценку, которая позволяет легко и правильно взаимодействовать с окружающими.

Внеситуативно-деловая форма общения со сверстником в старшем дошкольном возрасте развивает инициативность, самосознание, происходит децентрация и способность к рефлексии. Это очень важные и необходимые новообразования для развития социального интеллекта – способности понимать себя и окружающих и поступать правильно, учитывать интересы других.

Общение детей происходит в различных коллективных видах деятельности, которые также оказывают значительное влияние на развитие социального интеллекта. Дошкольники учатся выстраивать многообразные межличностные отношения, разрешать проблемные и конфликтные ситуации. У детей формируются положительные личностные качества: сочувствие, стремление к оказанию помощи и дружеской поддержки, умение разделить радость, чувство справедливости, честность, порядочность.

Литературные произведения, особенно народные сказки, обогащают речь, знания ребёнка о народной культуре и моральных нормах общества, способствуют продуктивному общению со сверстниками и развитию эмоциональной сферы.

В старшем дошкольном возрасте при наличии правильно организованных социальных условий (развития социальной ситуации, общения со взрослым и сверстником, стиля воспитания, различных видов коллективной деятельности) у ребёнка складываются необходимые способности и качества личности, характеризующие уровень развития социального интеллекта.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

2.1. Организация исследования особенностей социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Для выявления особенностей социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности, исследование проводилось в двух муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждениях Красноярского края: сельский детский сад Рыбинского района и детский сад города Зеленогорска. В данном исследовании приняли участие 46 детей старшего дошкольного возраста от 5,5 до 6,5 лет.

Диагностический материал представлен двумя методиками, предложенными в книге Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, «Картинки» и «Понятливость». Эти методики являются распространенными и апробированными, отвечают требованиям надежности и валидности. Они позволяют определить уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (способность разрешать социальные задачи, проблемы), просты в проведении и обработке результатов.

В данных методиках ребёнку предлагается разрешить ряд конфликтных и проблемных ситуаций, представленных в проективной форме. Ребёнок проектирует своё возможное поведение и даёт самостоятельный вариант решения социальной проблемы. Перед началом проведения методик с каждым ребёнком устанавливался доверительный контакт, создавалась доброжелательная атмосфера.

Цель проективной методики «Картинки» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой) – определить уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Методика состоит из 4 картинок, на каждой из которых изображена конфликтная или проблемная ситуация.

Процедура проведения. Методика проводилась индивидуально с каждым ребенком в отдельной комнате, чтобы дети не слышали ответы друг друга. Каждому дошкольнику предлагались по очереди картинки с изображением следующих ситуаций [32]:

1. Группа детей не принимает своего сверстника (сверстницу) в игру.
2. Девочка сломала у другой девочки её куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают обиженного или страдающего персонажа. Ребёнок должен понять изображённый конфликт и сказать, что бы он стал делать на месте обиженного, и предложить свой вариант разрешения социальной проблемы. Ответы детей оценивались по трёхбалльной шкале [32]:

- отсутствие ответа или агрессивное решение – 0 баллов;
- обращение за помощью к кому-либо – 1 балл;
- самостоятельное и конструктивное решение проблемы – 2 балла.

Полученные результаты интерпретируются следующим образом:

8–7 баллов – высокий уровень социального интеллекта.

6–5 баллов – средний уровень, ребенок умеет разрешать проблемные ситуации, но не всегда стремиться.

4 и менее баллов - низкий уровень социального интеллекта, ребёнок не умеет конструктивно разрешать проблемные (или конфликтные) ситуации.

Анализируя содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций, дополнительно можно получить богатый материал о личностных особенностях ребёнка, о его качественном отношении к сверстникам (склонность к агрессивности или благополучный, бесконфликтный характер). Чаще всего дети дают следующие ответы [32]:

– уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, уйду, заплачу, пожалуюсь маме);

– агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.);

– вербальное и продуктивное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться, попрошу играть вместе).

Если в ответах ребёнка преобладают продуктивное или вербальное решение социальной задачи, то можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения дошкольника к сверстникам. Если же половина ответов ребёнка агрессивного характера, то делается вывод, что он склонен к агрессии. Высокая степень проявления агрессии считается, когда большинство ответов ребёнка выражают агрессию [32].

Вторая методика «Понятливость», предложенная Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой. Цель методики: определить уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Методика состоит из шести вопросов из различных областей социального поведения человека. Она позволяет выявить способность детей самостоятельно разрешать проблемные ситуации на основе жизненного опыта.

Процедура проведения. Методика проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Задавались по очереди ряд вопросов [32]:

1. Что ты будешь делать, если порежешь себе палец?
2. Что ты будешь делать, если потеряешь мяч (куклу), который тебе дали поиграть?
3. Что ты будешь делать, если пришел в магазин за хлебом, а хлеба там не оказалось?
4. Что ты будешь делать, если маленький мальчик (девочка), меньше тебя ростом, стал(а) бы с тобой драться?
5. Что бы ты сделал, если бы увидел поезд, приближающийся к поврежденным рельсам?
6. Почему при кораблекрушении надо в первую очередь спасать женщин и детей?

Любой ответ ребёнка кроме отрицательного поощрялся словами «молодец», «ты предложил хорошее решение для этой ситуации», «правильно». Если ребёнок давал неоднозначный (непонятный) ответ, то ему задавался дополнительный вопрос: «Расскажи мне ещё что-нибудь об этом». Со стороны экспериментатора не допускались наводящие вопросы на определённый ответ. Если ребёнок затруднялся дать ответ на заданный вопрос, ему говорилось: «В этом нет ничего страшного».

Оценивание ответов детей проводилось по трёхбалльной шкале по примеру предыдущей методики «Картинки».

Полученные результаты интерпретировались следующим образом:

12–10 баллов – высокий уровень социального интеллекта.

9–7 баллов – средний уровень, ребенок умеет разрешать проблемные ситуации, но не всегда стремиться.

6 и менее баллов – низкий уровень социального интеллекта, ребёнок не умеет конструктивно разрешать проблемные ситуации.

2.2. Особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности

Для выявления особенностей социального интеллекта детей, проживающих в условиях сельской местности, методики «Картинки» и «Понятливость» (Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой) проводились аналогично с детьми, проживающими в городской среде. Таблицы с полученными результатами городских детей представлены в приложениях Б, В и Г.

Ответы детей, полученные с помощью методики «Картинки», были переведены в баллы и занесены в табл. 1 и приложение Б (табл. 4).

Таблица 1

Определение уровня развития социального интеллекта детей, проживающих в сельской местности (или способности разрешать конфликтные ситуации)

И.Ф. ребёнка	Обращение за помощью к кому-либо (1 балл)	Самостоятельное, конструктивное и вербальное решение проблемы (2 балла)	Итого в баллах
1	2	3	4
1. Б. В.	2	4	6
2. Э. В.	1	6	7
3. И. Д.	1	2	3
4. А. Е.	1	4	5
5. С. Е.	2	2	4
6. И. З.	-	8	8
7. Е. К.	1	4	5
8. В.К.	4	-	4
9. Д.К.	1	4	5
10. Э. М.	3	2	5
11. В. М.	1	-	1
12. А. Н.	-	6	6
13. Ж. П.	3	-	3
14. С. Р.	-	8	8
15. В. Т.	-	6	6
16. М. У.	1	2	3
17. Г. Ф.	2	4	6
18. Е. Ц.	2	2	4
19. П. Ч.	-	6	6
20. В. Ш.	2	4	6
21. И. Ш.	1	4	5
22. Б. Я.	-	4	4
23. В. Я.	-	6	6

Для наглядного сравнения результаты табл. 1 и табл. 4 (Приложения Б) изображены на рис. 1.

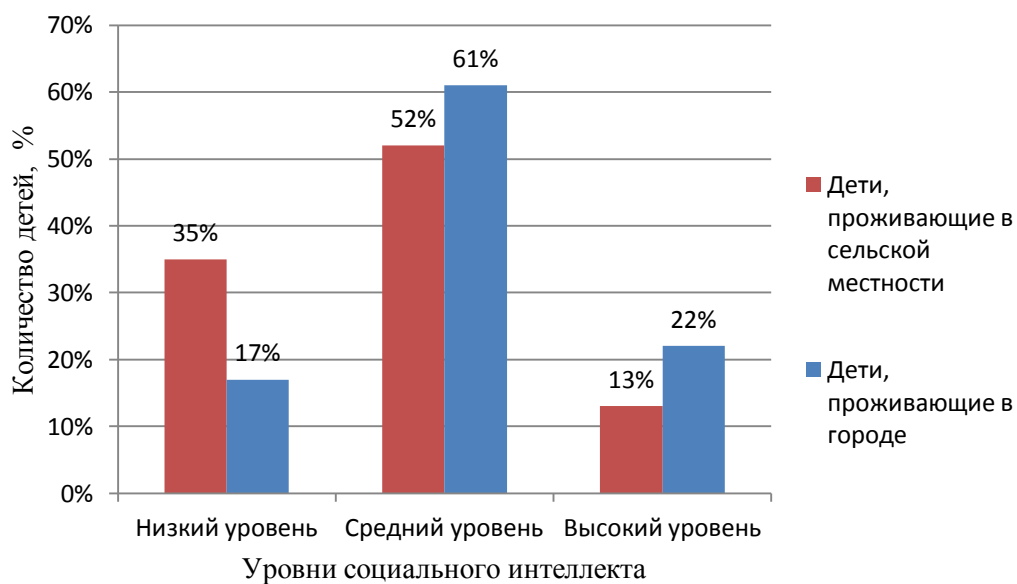


Рис. 1. Уровни развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

На рис. 1 видно, что у сельских детей 35% составляет низкий уровень развития социального интеллекта, почти в два раза больше уровня городских детей (17%). Результаты среднего уровня развития социального интеллекта у деревенских детей немного ниже городских, разница составляет 9%. Высоким уровнем социального интеллекта обладают лишь 13 % детей, проживающих в сельской местности, у городских детей немного выше – составляет 22%.

Для получения дополнительной информации об особенностях социального интеллекта детей, проявляющегося в качественном отношении к сверстникам, все ответы старших дошкольников были проанализированы и занесены в табл. 2 и табл. 5 (Приложение В).

Таблица 2

Анализ качественного отношения детей, проживающих в сельской местности, к сверстникам

И.Ф. ребёнка	Номера картинок			
	1	2	3	4
1. Б.В.	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
2. Э. В.	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
3. И. Д.	отсутствие ответа или уход от ситуации	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	отсутствие ответа или уход от ситуации
4. А. Е.	отсутствие ответа или уход от ситуации	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
5. С. Е.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
6. И. З.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
7. Е. К.	отсутствие ответа или уход от ситуации	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
8. В.К.	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба
9. Д.К.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	агрессивное решение	конструктивное вербальное решение
10. Э. М.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба
11. В. М.	отсутствие ответа или уход от ситуации	агрессивное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	агрессивное решение
12. А. Н.	отсутствие ответа или уход от ситуации	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
13. Ж.. П.	отсутствие ответа или уход от ситуации	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба
14. С. Р.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
15. В. Т.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение
16. М. У.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение
17. Г. Ф.	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
18. Е. Ц.	отсутствие ответа или уход от ситуации	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
19. П.Ч.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	отсутствие ответа или уход от ситуации
20. В.Ш.	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
21. И.Ш.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	агрессивное решение
22. Б. Я.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	агрессивное решение
23. В.Я.	отсутствие ответа или уход от ситуации	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение

Для определения особенностей качественного отношения детей к сверстникам, все ответы из табл. 2 и табл. 5 (Приложение В) суммировались по группам: агрессивное решение проблемы, обращение за помощью или

жалоба, конструктивное вербальное решение, отсутствие ответа или уход от ситуации. Полученные результаты представлены на рис. 2.

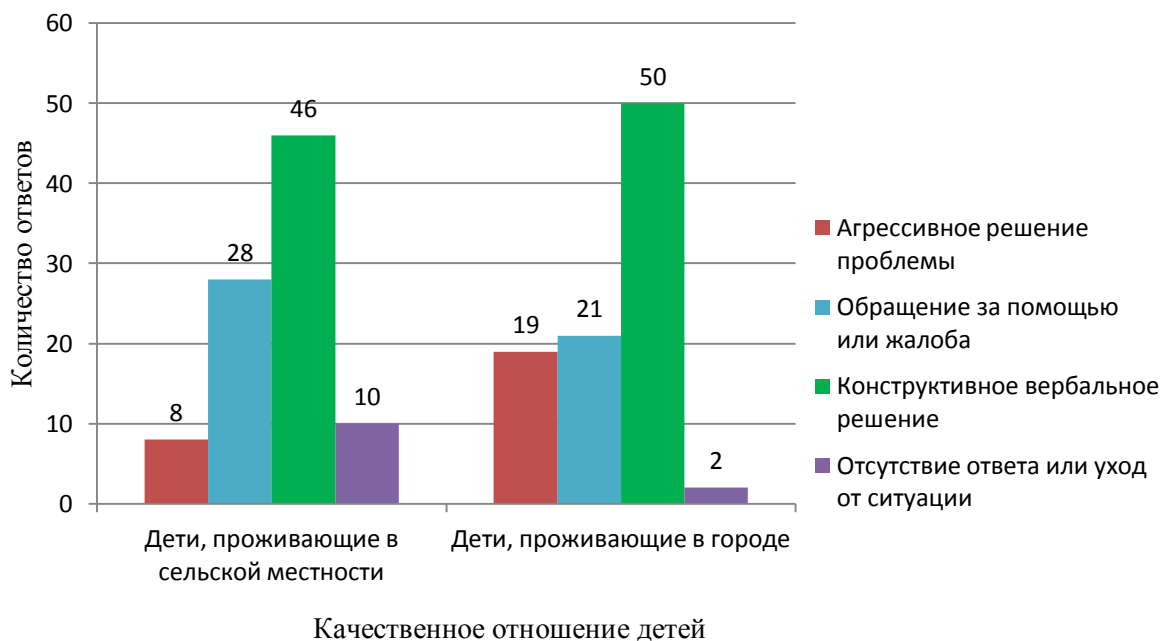


Рис. 2. Проявление качественного отношения детей к сверстникам

По результатам, изображённым на рис. 2, можно сказать, что в ответах детей преобладает конструктивное и вербальное решение социальных задач. У детей, проживающих в сельской местности конструктивное решение социальных проблем немного ниже (46 ответов), чем у городских (51 ответ). Ответы сельских ребят, содержащие обращение за помощью к кому-либо (28 ответов) и отсутствие ответа или уход от ситуации (10 ответов), преобладают над городскими детьми. Однако деревенские дошкольники предложили намного меньше решений агрессивного характера (8 ответов), в сравнении с городскими ребятами (19 ответов). Это значит, что дети, проживающие в сельской местности, не всегда стремятся самостоятельно разрешать межличностные проблемы, но при этом для них характерно бесконфликтное и благополучное отношение к сверстникам.

В результате проведения второй методики «Понятливость» все полученные ответы детей были переведены в баллы и представлены в табл. 3 и в приложении Г (табл. 6).

Таблица 3

Выявление уровня способности самостоятельно решать проблемные
ситуации на основе жизненного опыта детей, проживающих в сельской
местности

И.Ф. ребёнка	Ответы на вопросы в баллах						Итого в баллах
	вопрос № 1	вопрос № 2	вопрос № 3	вопрос № 4	вопрос № 5	вопрос № 6	
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Б. В.	2	1	2	2	2	2	11
2. Э. В.	2	2	2	2	2	2	12
3. И. Д.	1	2	1	-	2	-	6
4. А. Е.	2	1	2	2	1	2	10
5. С. Е.	2	1	-	-	1	-	4
6. И. З.	2	2	2	2	2	2	12
7. Е. К.	2	1	1	2	1	2	9
8. В.К.	2	2	1	1	1	-	7
9. Д.К.	2	1	1	1	1	2	8
10. Э. М.	2	2	1	2	-	2	9
11. В. М.	1	1	1	1	-	-	4
12. А. Н.	1	2	1	1	2	2	9
13. Ж. П.	2	1	1	2	-	2	8
14. С. Р.	2	2	2	2	2	2	12
15. В. Т.	2	2	2	2	1	2	11
16. М. У.	1	1	1	1	1	-	5
17. Г. Ф.	1	1	1	1	1	2	7
18. Е. Ц.	1	2	1	2	1	2	9
19. П. Ч.	1	2	2	2	2	2	11
20. В. Ш.	1	2	2	1	-	2	8
21. И. Ш.	1	2	1	2	1	2	9
22. Б. Я.	2	2	2	1	2	-	9
23. В. Я.	2	2	2	1	2	2	11

Для наглядного сравнения результаты табл. 3 и табл. 6 (Приложение Г) изображены на рис. 3.

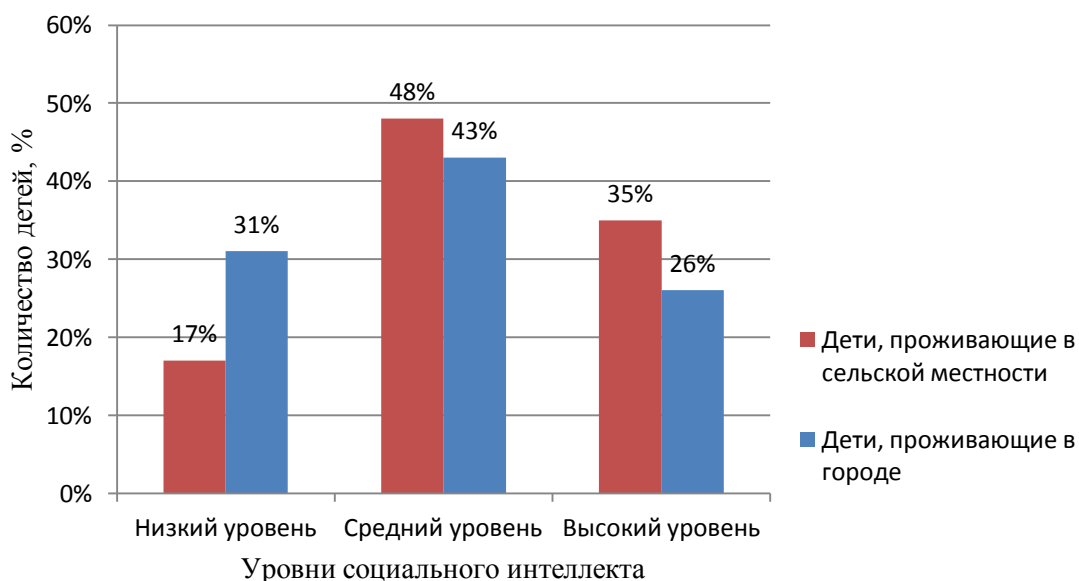


Рис. 3. Уровни способности самостоятельно решать проблемные ситуации на основе жизненного опыта детей (или уровни социального интеллекта)

На рис. 3 в процентном соотношении показаны уровни социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проявляющегося в способности самостоятельно решать проблемные ситуации в различных социальных областях. На рис. 3 видно, что у сельских дошкольников 17% составляет низкий уровень социального интеллекта – это на 14% меньше, чем у городских детей (31%). Незначительная разница в 5% среднего уровня способности разрешать проблемные ситуации: у деревенских детей – 48%, у городских детей – 43%. Высоким уровнем социального интеллекта обладают 35% сельских и 26% городских детей. Это значит, что способность самостоятельно разрешать проблемные ситуации, связанные с жизненным опытом, у сельских детей выше (на 9%).

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было выявлено, что детям старшего дошкольного возраста свойственен средний уровень развития социального интеллекта. Для детей, проживающих в сельской местности, способность разрешать конфликтные ситуации оказалась ниже

городских детей. Данные старшие дошкольники не всегда стремятся самостоятельно разрешать конфликты, больше обращаются за помощью к взрослому. При этом они настроены благожелательно друг к другу, намного меньше используют решений агрессивного характера в отличие от городских детей. Способность самостоятельно решать проблемные ситуации на основе жизненного опыта у детей, проживающих в сельской местности выше, чем у городских детей старшего дошкольного возраста.

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности

Социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста эффективно развивается при совместном и согласованном влиянии педагогов детского сада и родителей. Поэтому здесь будут предложены психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта старших дошкольников, как для воспитателей, так и для родителей.

Рекомендации для воспитателей. Воспитателям необходимо своим поведением показывать уважительное отношение ко всем детям. Учителя старших дошкольников видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства окружающих. Для этого использовать игры Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой: «Конкурс хвастунов», «Добрые волшебники», «Комплименты». Создавать положительный психологический контакт детей друг с другом можно с помощью таких игр как «Ритуал приветствия», «Волны», «Добрые эльфы», «Жизнь в лесу», «Муравьи» [32].

Стимулировать детей к свободному общению, взаимодействию друг с другом можно, используя игры «Общий круг», «Переходы», «Передай движение», «Кто сказал?». Учителя детей согласовывать собственное поведение с поведением других и развивать умения уверенно действовать в быстро меняющихся ситуациях помогут игры «Домики» и «Поймать в круг»

(Л.М. Митина), а также игры «Составные фигуры», «Работаем вместе», «Путанка», «Продолжи движение». Формировать способности детей понимать эмоции, желания других и уметь выражать свои, преодолевать нерешительность можно с помощью таких игр: «Люблю – не люблю», «Магазин игрушек», «Зеркальное отражение» [1; 32].

Необходимо давать ребятам какие-нибудь поручения, которые им нужно будет выполнить сообща, договорившись друг с другом. Создавать проекты с участием всех детей. За проделанную совместную работу нужно хвалить детей, подчеркивая проявленные положительные качества каждого ребёнка. С этой целью использовать игру «Разноцветная фигура». Когда детям предлагается из вырезанных и разукрашенных фигурок составить большую разноцветную фигуру (или узор), наклеить на ватман. Затем воспитатель с детьми рассматривают, обсуждают получившуюся композицию.

Развивать умения поддержать сверстника и чувства взаимопомощи, сопереживания, сострадания к окружающим можно с помощью игр «Старенькая бабушка», «Живые куклы», «Гномики», «День помощника».

В момент конфликтной ситуации в группе нужно помогать детям, направлять их на самостоятельное и совместное решение проблемы, так чтобы не оставалось обиженных. Например, предложить вариант по очереди играть в игру, из-за которой произошёл спор. Или предложить новую не менее интересную, где смогут участвовать все дети.

В каждой группе детского сада есть конфликтный ребенок, который может нарушить мирную игру своих сверстников. Главное это предвидеть и вовремя подойти к нему, и помочь спокойно без негативных проявлений включиться в совместную игру с детьми.

Стараться организовывать больше совместных игр, в которых бы дети учились выражать как можно больше позитивных эмоций, добрых и вежливых слов по отношению друг к другу. Например, игры

«Комплименты», «Праздник вежливости», «Пожелания», «Добрые волшебники» [32], «Мяч пожеланий» (Л.М. Митина).

Необходимо находить для каждого ребенка добрые слова, которые придавали бы уверенность слабым и неуверенным в себе детям, а непоседливых и склонных к агрессии детей успокаивали.

Желательно не указывать на недостатки ребенка, не отчитывать и не давать негативную характеристику ребенку перед всей группой. Нужно уметь справедливо объяснить ребёнку, в каких моментах и что он сделал не так, и как следовало бы сделать правильно. Нельзя чтобы ребенок чувствовал себя оскорблённым и униженным. Это всегда отрицательно отражается на межличностных отношениях со сверстниками. Например, у кого-то ещё больше разовьётся замкнутость и неуверенность в себе, а другой вообще озлобится и выплеснет свою обиду в виде какого-нибудь агрессивного поступка.

Никогда не следует сравнивать ребенка по каким-либо признакам с другим. Правильнее всего, если воспитатель будет сопоставлять результаты деятельности, поступков ребенка с его собственными результатами, отмечая при этом положительную динамику изменений в чём-либо, даже если она незначительная.

Безнаказанности не должно быть, но при этом нельзя использовать обидные слова, унижающие ребёнка. Чувство справедливости должен ощущать каждый ребёнок и действовать по тому же правилу. Необходимо создавать в группе благоприятную психологическую атмосферу, в которой не появлялось бы желание поступать плохо и не справедливо к сверстникам.

Бес сомнения труд воспитателя не легок и огромен, требует высокого профессионализма в работе, артистизма, выразительной эмоциональности. Поэтому от личностных качеств педагога тоже будет зависеть результат межличностных отношений детей в группе.

Предложенные рекомендации помогут воспитателям сплотить детей в группе, научить дошкольников положительно взаимодействовать с

окружающими и самостоятельно находить правильные бесконфликтные решения в сложившихся проблемных ситуациях.

Рекомендации для родителей. Чтобы воспитать ребенка здоровой полноценной личностью, умеющей легко взаимодействовать в социальной среде, правильно выстраивать межличностные отношения, необходимо активное участие родителей.

Очень важно уважать своего ребенка. В общении с ним не использовать в своей речи грубых слов, оскорбляющих личные достоинства ребёнка. Общаясь с ребенком, используйте вежливые слова, доброжелательный тон голоса. Нужно понимать, что от того как взрослые выстраивают взаимодействие и общение в домашних условиях, так и ребенок на примере родителей проявляет себя в межличностных отношениях в группе сверстников.

Нужно читать ребенку как можно больше сказок, рассказов. Например, «Две лягушки» (Л. Пантелеев), «Волшебное слово», «Добрая хозяйка» (В. Осеева), «На горке» (Н. Носов). После прочтения постараться обсудить с ним прочитанную историю, выделяя положительные и отрицательные поступки героев. Так у ребенка будут формироваться четкие представления добра и зла, правила норм поведения и нравственные качества личности.

Необходимо как можно больше общаться с ребёнком на разные познавательные темы. Не отказывать ребенку в ответе на его вопрос, даже, если родитель очень занят. Отказом в ответе взрослый показывает своё безразличие, равнодушие к нему. Чтобы ребёнок не испытывал чувства отверженности можно сказать, что вы ответите на его вопрос обязательно, но немного позже.

Часто бывает так, что ребёнок не понимает, что совершил какой-то недостойный поступок. Не нужно категорично его отчитывать и тем более кричать. Постарайтесь объяснить ему его неправильное поведение, расскажите о последствиях.

Не будьте безразличны к тому, как прошёл день вашего ребёнка в детском саду. Если у него случались какие-то конфликтные ситуации с детьми в группе, то предлагайте ему мирные пути решения проблемы. Нужно выстраивать отношения с ребёнком так, чтобы он не боялся к вам подойти и рассказать о своих затруднениях, всегда знал, что вы ему поможете, дадите нужный совет и не отвергните его.

Не только учите ребенка доброжелательно относиться к детям, но и сами проявляйте это. Приглашайте его сверстников на день рождения в гости или на совместную прогулку. Хвалите ребёнка, когда он помог по собственному желанию кому-то или был вежлив.

По возможности старайтесь участвовать вместе с ребёнком в различных мероприятиях детского сада. Это придаст больше уверенности вашему ребёнку и интереса в участии, повысит его самооценку и окажет положительное влияние на его общение и выстраивание межличностных отношений со сверстниками.

Сотрудничайте с воспитателями вашего ребенка. Читайте специальную литературу о детской психологии, педагогики и воспитании. Это поможет вам правильно организовывать воспитание ребенка.

Успешные (популярные) дети – это дети которые не испытывают тревоги, чувствуют родительскую любовь, уважительное отношение к себе. Такие дети добрые, отзывчивые, дружелюбные, уверенные в себе, беззлобные, им чужды проявления агрессии. Поэтому чаще всего в детских группах они становятся лидерами (популярными). Для них выстраивание хороших межличностных отношений среди сверстников не вызывает сложности.

Выводы по Главе 2

В исследовании принимали участие 46 дошкольников из двух детских садов Красноярского края: 23 ребенка сельской местности Рыбинского района и 23 ребёнка г. Зеленогорска. Для выявления особенностей социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности, использовались распространенные и апробированные методики: «Картинки» Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой и «Понятливость».

Обе методики схожи между собой в том, что они содержат ряд конфликтных и проблемных ситуаций. Решая их, дети проектировали своё поведение и давали ответы, которые позволили выявить отличие в проявлении социального интеллекта. Разница методик заключается в следующем. Первая методика «Картинки» содержит в себе задачи, характеризующие способность детей выстраивать конструктивные межличностные отношения со сверстниками. Вторая методика «Понятливость» содержит в себе задачи из различных социальных сфер. Она позволяет выявить способность детей самостоятельно разрешать проблемные ситуации на основе жизненного опыта и социальной зрелости суждений.

Исследование с помощью выше названных методик показало, что в основном преобладает средний уровень развития социального интеллекта детей, старшего дошкольного возраста. Методика «Картинки» позволила определить особенность социального интеллекта старших дошкольников, проживающих в сельской местности, проявляющуюся в положительном, бесконфликтном и благоприятном отношении к сверстникам. Они меньше выразили решений агрессивного характера в отличие от городских ребят. При этом низкий уровень социального интеллекта деревенских детей больше городских почти в два раза, причина этого заключается в частых обращениях некоторых ребят за помощью к взрослому при решении конфликтов или в

неумении вступать в конструктивное общение со сверстниками в проблемных ситуациях.

Вторая методика «Понятливость» выявила противоположные результаты. Средний уровень социального интеллекта детей, так же как и в первой методике, преобладает. Однако высокий уровень социального интеллекта детей, проживающих в сельской местности, выше на 9% городских детей. Низкий уровень социального интеллекта деревенских дошкольников оказался меньше в сравнении с городскими ребятами. То есть можно сказать, что дети старшего дошкольного возраста, проживающие в сельской местности, обладают лучшей способностью самостоятельно разрешать проблемные ситуации, связанные с жизненным опытом.

Полученные результаты по двум методикам показали преобладание среднего уровня социального интеллекта над высоким. А в первой методике у детей, проживающих в сельской местности, низкий уровень социального интеллекта оказался больше высокого уровня на 22%. Поэтому мы предложили психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности, не только для воспитателей, но и для родителей. Только в совместном сотрудничестве родителей и педагогов можно способствовать развитию высокого уровня социального интеллекта детей, необходимого для успешной адаптации в социальной среде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальный интеллект – это сравнительно новое явление в отечественной психологии, не имеющее на сегодняшний день единой исчерпывающей концепции о сущности его структуры и содержания. Однако учёные и психологи, исследователи этого феномена, единогласны в том, что развитый социальный интеллект необходим для успешной жизни среди людей (социальной адаптации).

Рассмотрев различные мнения, теории и исследования можно сказать, что социальный интеллект имеет сложную структуру, состоящую из коммуникативных и личностных свойств человека. Иными словами, социальный интеллект понимается как:

– способность человека успешно взаимодействовать с людьми: предвидеть (прогнозировать) и объективно понимать поведение, эмоции и желания людей; принимать конструктивные решения в возникающих социальных конфликтах или проблемных ситуациях.

– положительные качества личности: хорошая саморегуляция и адаптивность, открытость, дружелюбие, внимательность, благожелательность по отношению к людям, самодостаточность, адекватная самооценка, без чувства зависти, удовлетворенность общением и жизнью в целом, развитое чувство собственного достоинства, сила воли, высокая степень нравственного развития и т.д.

Социальный интеллект формируется в ходе социализации, в процессе общения, социальных взаимодействий, определённых условий социальной среды, деятельности, индивидуального опыта человека. Он проявляется в ситуации, когда нет точных заранее апробированных алгоритмов действий для решения проблемы и нужно придумать новые способы для достижения цели.

Человека с высоким уровнем социального интеллекта, по словам В.Н. Куницыной, можно назвать «зрелой личностью». Не каждый в своей

жизни способен обладать высоким уровнем социального интеллекта. В психологических исследованиях (М.И. Бобневой, А.Л. Южанинова, В.С. Юркевич и др.) были выявлены люди с «социальной слепотой» – когда нет способностей и личностных качеств для понимания других людей, взаимодействия с ними. При этом они обладали высокими интеллектуальными способностями.

Чтобы взрослый человек мог достигнуть высокого уровня социального интеллекта, нужно развивать необходимые способности и качества личности в старшем дошкольном возрасте. Именно в этот возрастной период создаются благоприятные условия для закладывания основ будущей личности. Происходит активное развитие всех психических процессов ребёнка. Возникают важные новообразования возраста: произвольность, соподчинение мотивов, децентрация, формируется самосознание и самооценка, рефлексия, зарождается социальное «Я» ребенка.

В старшем дошкольном возрасте складываются все необходимые предпосылки (условия) для развития социального интеллекта:

- изменения социальной ситуации развития: ребёнок активно взаимодействует с миром людей, учится правильно выстраивать межличностные отношения;

- общение с взрослым и со сверстниками приводит к формированию самооценки, развитию самосознания и рефлексии, усвоению социальных норм. В общении со сверстниками у ребёнка развивается способность понимать чувства и эмоции другого, разделять радость;

- различные коллективные виды деятельности (игры сюжетно-ролевые, игры с правилами, совместные проекты) развивают важные качества личности: отзывчивость, взаимопомощь, доброжелательность, сопереживание, инициативность, общительность, сотрудничество, саморегуляцию и т.д.;

- литературные произведения (особенно в жанре сказки) рассказывают детям об отношениях между героями, учат добру и справедливости,

отражают проблемы человека и показывает способы их разрешения. Сказки развивают самосознание ребёнка и эмоциональную сферу, обогащают речь ребёнка, формируют культуру общения, побуждают к нравственно ценным поступкам.

Таким образом, к концу старшего дошкольного возраста у ребёнка развиваются необходимые способности и личностные качества для успешной адаптации к новым социальным условиям. Иными словами формируется определенный уровень социального интеллекта.

В нашем исследовании мы выявляли особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в сельской местности. Для этого мы проводили исследование с участием 46 детей старшего дошкольного возраста из двух детских садов Красноярского края: 23 ребенка сельской местности Рыбинского района и 23 ребенка детского сада г. Зеленогорска.

Диагностический материал состоял из двух методик «Картинки» и «Понятливость» (Е.О. Смирновой, В.М Холмогоровой). Эти методики проводились в равных условиях, как для детей, проживающих в сельской местности, так и для детей, проживающих в городе.

С помощью первой методики мы определяли уровень развития социального интеллекта старших дошкольников, проявляющегося в умении разрешать конфликтные ситуации со сверстниками, а также определили качественное отношение детей друг к другу. Вторая методика нам позволила выявить уровень развития социального интеллекта, проявляющегося в способности детей самостоятельно разрешать проблемные ситуации в различных социальных областях на основе жизненного опыта.

В результате мы выявили особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в сельской местности. Выяснилось, что деревенские дети не всегда стремятся самостоятельно разрешать конфликтные ситуации со сверстниками, больше обращаются за помощью к взрослому. При этом они настроены благожелательно

(благополучно) друг к другу, намного меньше используют решений агрессивного характера (толкну, ударю, дам сдачи) в отличие от городских детей. Способность самостоятельно решать проблемные ситуации на основе жизненного опыта у детей сельской местности выше, чем у детей, проживающих в городе.

Итак, мы выявили отличие в проявлении социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности и города. Поэтому можем сказать, что наша гипотеза подтвердилась.

Так как по результатам двух методик высоким уровнем развития обладает небольшой процент детей. Мы предложили психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях сельской местности. Рекомендации разработаны для родителей и воспитателей. Их совместная работа в значительной степени улучшит уровень развития социального интеллекта детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адамова П.А., Винникова В.В., Газарова Т.А., Борохович Л.Ю. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации // Образование и воспитание. 2017. № 2. С. 21–24.
2. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
3. Антопольская Т.А., Журавлева С.С. Социальный интеллект как потенциал социально-коммуникативного развития дошкольников. // Курский гос. ун-т. 2018. № 3 (47). С 2–5.
4. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / под ред. Е.В. Шорохова. М.: Издательство Наука, 1978. 311 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
6. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: Методическое пособие. М.: Мозаика – Синтез, 2011. 63 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика – Пресс, 1999. 536 с.
8. Выготский Л.С. Проблема возраста: Психология. М.: Эксмо – пресс, 2000. 1008 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / под ред. Л.С. Выготский. М.: Издательство Юрайт, 2018. 199 с.
11. Дарвиш О.В. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.Е. Ключко. М.: Владос – Пресс, 2003. 264 с.
12. Дуткевич Т.В. Детская психология. Науч. пособие. К.: Центр учебной литературы, 2012. 424 с.
13. Иванов А.А. Возрастные аспекты социального интеллекта // Научные исследования в образовании. 2009. № 1. С. 2–5.

14. Коломинский Я.П., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер, 2004. 480 с.
15. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников. М.: Линка – Пресс, 2009. 272 с.
16. Кудинова И.Б., Вотчин И.С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 132–142.
17. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
18. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
19. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
20. Лунёва О.В. История исследования социального интеллекта (начало) // Знание. Понимание. Умение. 2008. – № 4. С. 177–182.
21. Лунёва О.В. История исследования социального интеллекта (окончание) // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 223–229.
22. Лунёва О.В. Основные модели социального интеллекта // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. Том 18, № 3. С.44–47.
23. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. М.: Гардарики, 2000. 255 с.
24. Масыгина О.Ю. Развитие социального интеллекта дошкольников: методологический подход; психологические механизмы; модель развития // Психологические науки: теория и практика: материалы международной научной конференции (г. Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки – Веди, 2012. С. 106–110.

25. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб.: ГП «Иматон», 1996. 56 с.
26. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 456 с.
27. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стереотип. М.: Тривола, 1998. 352 с.
28. Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 533 с.
29. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. 2006. № 1. С. 6–18.
30. Савенков А.И. Структура социального интеллекта. // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7, № 2. С. 7–15.
31. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие. М.: Аспект пресс, 2001. 460 с.
32. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / под ред. Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой. М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005. 158 с.
33. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / под ред. Е.О. Смирновой. М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2006. 366 с.
34. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. М.: Эксмо, 2009. 176 с.
35. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект / под ред. Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. Перевод на русский язык, К.А. Щукина, Ю.А. Буткевич. – СПб.: Питер, 2002. 272 с.

36. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Г.А. Урунтаевой. М.: Академия, 2013. 336 с.
37. Ушаков Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
38. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010. 69 с.
39. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 35–45.
40. Чеснокова О.Б., Субботский Е.В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С.22–29.
41. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
42. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Д.Б. Эльконина; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 384 с.
43. Guilford J.P. Three faces of intellect // The American psychologist. 1959. Vol. 14 (8). P. 469–479.
44. Thorndike E.L. Intelligence and its use // Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227–235.
45. Психологос. Энциклопедия практической психологии. Социальный интеллект. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/socialnyy-intellekt> (дата обращения: 05.02.2019).

Модель структуры общего интеллекта Г. Ю. Айзенка

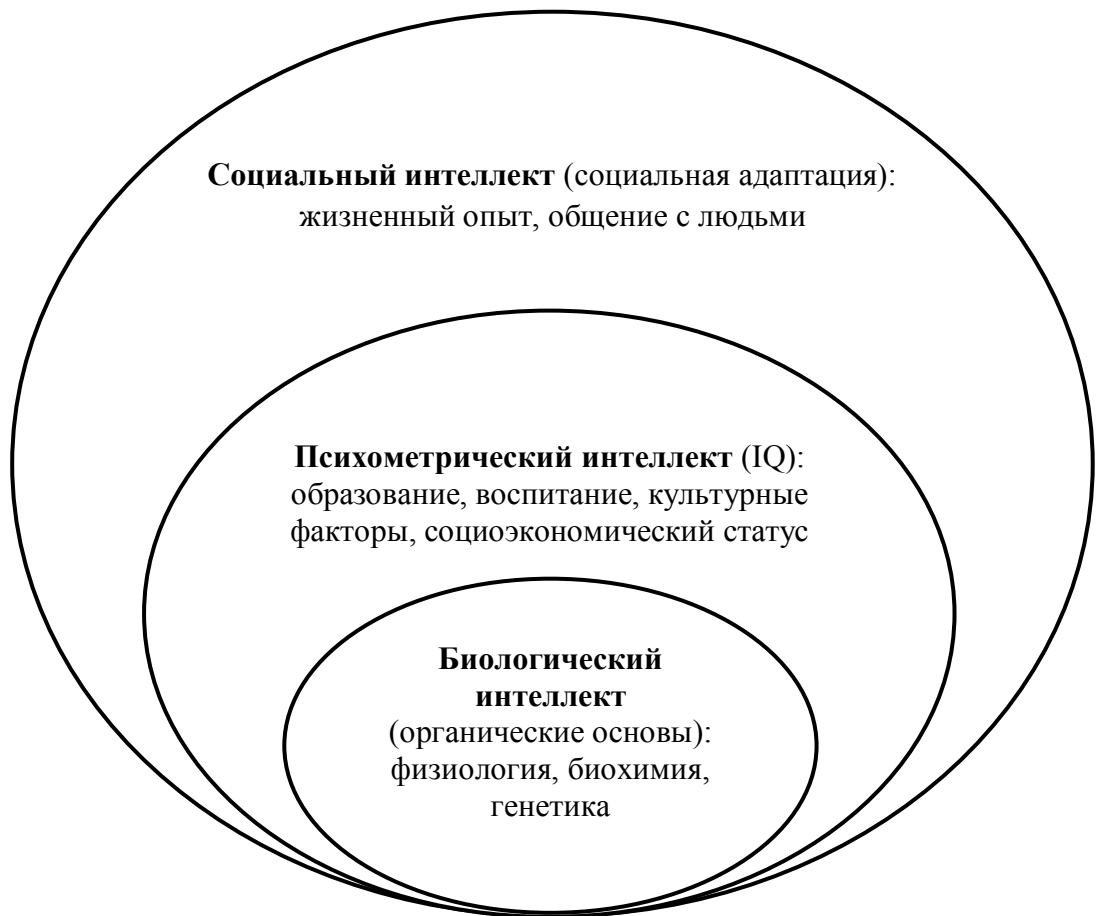


Рис. 4. Взаимовключенность трех аспектов интеллекта по Г. Айзенку

Приложение Б

Ответы детей, проживающих в городе, переведённые в баллы по методике
«Картинки» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой)

Таблица 4

Определение уровня развития социального интеллекта детей, проживающих
в городе (или способности разрешать конфликтные ситуации)

И.Ф. ребёнка	Обращение за помощью к кому-либо (1 балл)	Самостоятельное и конструктивное решение проблемы (2 балла)	Итого в баллах
1. Е.А.	1	6	7
2. М.Б.	-	2	2
3. Д.Б.	1	6	7
4. К.М.	2	4	6
5. К.Н.	1	4	5
6. С.Н.	1	6	7
7. М.С.	1	4	5
8. И.С.	-	8	8
9. С.Т.	1	4	5
10. А.У.	2	4	6
11. К.Ф.	1	4	5
12. А.Ц.	1	4	5
13. П.Я.	-	2	2
14. Д.А.	2	4	6
15. Э.В.	-	6	6
16. А.Г.	1	4	5
17. Д.Г.	-	2	2
18. А.Е.	1	6	7
19. Д.З.	1	4	5
20. Л.К.	-	6	6
21. К.Н.	-	2	2
22. Д.П.	3	2	5
23. М.Т.	-	6	6

Приложение В

Выявление особенностей социального интеллекта детей, проживающих в городе, по методике «Картинки» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой)

Таблица 5

Анализ качественного отношения детей, проживающих в городе

И.Ф. ребёнка	Номера картинок			
	1	2	3	4
1. Е.А.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
2. М.Б.	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	агрессивное решение	агрессивное решение
3. Д.Б.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
4. К.М.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
5. К.Н.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба
6. С.Н.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
7. М. С.	отсутствие ответа или уход от ситуации	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
8. И.С.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
9. С.Т.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	агрессивное решение	конструктивное вербальное решение
10. А.У.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
11. К.Ф.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому-либо или жалоба	обращение за помощью к кому-либо или жалоба

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
12. А.Ц.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	агрессивное решение	конструктивное вербальное решение
13. П.Я.	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	агрессивное решение	агрессивное решение
14. Д.А.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение
15. Э.В.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	конструктивное вербальное решение
16. А.Г.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	агрессивное решение	конструктивное вербальное решение
17. Д.Г.	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	агрессивное решение	агрессивное решение
18. А.Е.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
19. Д.З.	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба
20. Л.К.	отсутствие ответа или уход от ситуации	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение
21. К.Н.	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	агрессивное решение	агрессивное решение
22. Д.П.	конструктивное вербальное решение	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба	обращение за помощью к кому- либо или жалоба
23. М.Т.	конструктивное вербальное решение	агрессивное решение	конструктивное вербальное решение	конструктивное вербальное решение

Приложение Г

Определение уровня социального интеллекта детей, проживающих в городе,
по методике «Понятливость» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой)

Таблица 6

Выявление уровня способности самостоятельно решать проблемные
ситуации на основе жизненного опыта детей, проживающих в городе

И.Ф. ребёнка	Ответы на вопросы в баллах						Итого в баллах
	вопрос № 1	вопрос № 2	вопрос № 3	вопрос № 4	вопрос № 5	вопрос № 6	
1. Е.А.	2	2	2	2	2	2	12
2. М.Б.	1	1	2	-	1	-	5
3. Д.Б.	2	2	2	2	2	2	12
4. К.М.	2	1	1	-	1	2	7
5. К.Н.	1	2	1	1	1	-	6
6. С.Н.	2	2	-	2	2	2	11
7. М.С.	1	2	2	1	1	2	9
8. И.С.	2	2	2	2	2	2	12
9. С.Т.	1	1	1	-	-	2	5
10. А.У.	2	2	1	2	1	-	8
11. К.Ф.	1	2	1	1	2	2	9
12. А.Ц.	1	2	1	1	2	-	7
13. П.Я.	2	-	2	-	-	-	4
14. Д.А.	2	1	1	1	2	2	9
15. Э.В.	1	1	1	1	2	2	8
16. А.Г.	1	2	2	2	1	-	8
17. Д.Г.	1	1	1	1	1	-	5
18. А.Е.	1	2	2	2	2	2	11
19. Д.З.	1	1	1	-	-	2	5
20. Л.К.	1	1	1	1	1	2	7
21. К.Н.	1	1	1	2	1	-	6
22. Д.П.	2	1	1	-	2	2	8
23. М.Т.	1	2	1	2	2	2	10