

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

Савенкова Татьяна Дмитриевна

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой  
степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
С.И. Карпова

МОСКВА

2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ:

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4-17</b>
<b>ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....</b>	<b>18-163</b>
<b>ГЛАВА 1 ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ.....</b>	<b>18-60</b>
1.1 Эволюция представлений о социальном интеллекте в психологии и педагогике.....	18-34
1.2 Педагогическая диагностика социального интеллекта у старшего дошкольника.....	34-41
1.3 Основные факторы развития социального интеллекта личности в период старшего дошкольного возраста.....	42-58
Выводы по первой главе.....	58-60
<b>ГЛАВА 2 СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПЕРИОД СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....</b>	<b>61-97</b>
2.1 Развитие социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.....	61-77
2.2 Педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности.....	78-94
Выводы по второй главе.....	95-97
<b>ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗЛИЧНОЙ ПРЕДМЕТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....</b>	<b>98-163</b>
3.1 Общая характеристика эмпирического этапа исследования эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности.....	98-109
3.2 Диагностический этап эмпирической проверки эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности.....	109-122
3.3 Формирующий этап эмпирической проверки эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности .....	122-147

3.4 Контрольный этап эмпирической проверки модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности...	148-159
Выводы по третьей главе.....	160-163
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>164-179</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:.....</b>	<b>170-190</b>
Приложение А .....	191-200
Приложение Б.....	200-205
Приложение В.....	206-215
Приложение Г .....	215-224
Приложение Д .....	224-233

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Социально-коммуникативное развитие личности ребенка является одной из важнейших образовательных областей, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования Российской Федерации. Система отечественного дошкольного образования ориентирована на позитивную социализацию личности, развитие у детей навыков гибкого социального поведения, основой которого выступает социальный интеллект. Важность задачи развития социального интеллекта у старших дошкольников возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития, разобщенности современных детей, в значительной мере погруженных в виртуальную реальность.

В связи с этим актуализируется проблема поиска новых решений, направленных на разработку педагогических моделей развития социального интеллекта детей, создание диагностического инструментария для оценки базовых параметров социального интеллекта в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения, выявления факторов и педагогических условий, способствующих эффективности образовательной деятельности, ориентированной на позитивную социализацию личности дошкольника в современной образовательной среде.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Понятием «социальный интеллект», введенным в научный обиход Э. Торндайком (1920 г.), в первой половине и середине двадцатого века интересовались исследователи, изучавшие проблематику интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Ф. Вернон, Дж. Гилфорд, Э. Клапаред, О. Конт, Г. Олпорт, М. Салливан, В. Штерн и др.), а также педагоги и психологи, специализировавшиеся на проблемах психосоциального развития личности (П.П. Блонский, А.Ф. Лазурский, Э. Мейман, Л.Д. Росс, Д. Фребес, В. Штерн, В.М. Экземплярский, Э. Эриксон, П.М. Якобсон и др.). Различные аспекты этой проблемы с использованием другой терминологии о связи интеллекта и аффекта интенсивно изучались в отечественной науке (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Э. Ильенков, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л.

Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Много внимания различным аспектам психосоциального развития ребенка было уделено в трудах, посвященных изучению эмоциональной сферы личности (В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер, К. Изард, Я.Л. Коломинский и др.).

В современной науке социальный интеллект вполне определенно дифференцируется от других видов интеллекта (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Г. Гарднер, Л.И. Ларионова, О.В. Лунева, Л.В. Попова, М.А. Холодная, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.), и интенсивно исследуется в рамках различных научных школ (Н.А. Аминов, С.С. Белова, М.И. Бобнева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, А.А. Иванов, Н.Н. Князева, В.Н. Куница, В.А. Лабунская, Д.В. Люсин, Л.В. Малышева, Е.С. Михайлова, А.И. Савенков, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков и др.).

Близким, но не тождественным социальному интеллекту понятием, является эмоциональный интеллект, также интенсивно исследуемый в современной науке (О.А. Айгунова, И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, И.И. Ветрова, С.П. Деревянко, И.А. Егоров, Д.В. Люсин, Д.Р. Карузо, Н.В. Коврига, А.Р. Комарова, Дж. Майер, М.А. Манойлова, И.Н. Мещерякова, Дж. Мэтьюс, Е.Л. Носенко, А.С. Петровская, Р.Д. Робертс, Е.А. Сергиенко, П.В. Смирнова, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, Е.Л. Яковлева и др.).

Социальный интеллект лежит в основе социальной компетентности и служит фундаментом позитивной социализации личности ребенка. Наряду с эмоциональным, социальный интеллект рассматривается многими специалистами, как предиктор академической и жизненной успешности (Дж. Майер, А.В. Растянников, А.И. Савенков, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.).

Данные ряда исследований, свидетельствуют о наличии качественных различий в функционировании социального интеллекта на разных стадиях возрастного развития личности ребенка (И.Н. Андреевна, Ю.Д. Бабаева, С.С. Белова, Р. Бар-он, И.И. Ветрова, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Оллпорт, Г. Орме, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, Р. Стернберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.). Важным направлением современных исследований является выявление специфики онтогенетического

развития компонентов социального интеллекта ребенка в разные возрастные периоды.

Особое внимание уделяется исследователями проблематике развития социального интеллекта ребенка дошкольного возраста в современной педагогике (Т.В. Волосовец, И.Е. Емельянова, М.Б. Зацепина, С.И. Карпова, С.А. Козлова, В.А. Кривова, Н.С. Муродходжаева, Т.А. Павленко, Н.Г. Пантелеева, Н.Б. Полковникова, П.В. Смирнова, О.В. Шилова, Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова, О.В. Цаплина, А.Л. Южанинова и др.). Многие аспекты развития социального интеллекта разрабатывались в педагогических работах, направленных на изучение социальной компетентности детей (Н.Ф. Виноградова, А. Голфрид, Р. Дзурилла, И.А. Кудяева, И.Э. Куликовская, Л.А. Парамонова, У. Пфингстен, Р. Сроуф, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичева, С. Уотер, Р. Хинтч и др.). Ряд исследований посвящен изучению продуктивного взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми как фактора развития социальной компетентности дошкольников (Е.С. Евдокимова, Л. С. Киселева, Т. А. Данилова, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова, Е. П. Панько, О.В. Шилова и др.).

Однако специальных исследований, посвященных проблеме развития социального интеллекта дошкольников в процессе совместной деятельности со сверстниками, не проводилось, это определило выбор темы нашего исследования, актуальность которой обусловлена высоким образовательным потенциалом разных форм организации совместной деятельности различного предметного содержания для позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста и развития их социального интеллекта.

Анализ состояния проблемы социального развития личности ребенка в дошкольном возрасте в педагогической теории и образовательной практике выявил следующие **противоречия**:

*- на теоретико-методологическом уровне:*

между ориентацией современной системы образования на позитивную социализацию детей, развитие у них навыков гибкого социального поведения и недостаточностью научного знания о структурно-содержательных

характеристиках её основы - социального интеллекта, проявляющегося и формирующегося в старшем дошкольном возрасте;

между необходимостью адекватной оценки уровней развития социального интеллекта детей дошкольного возраста в образовательном учреждении и неразработанностью диагностического инструментария для оценки его базовых параметров и педагогических условиях современной образовательной среды;

*- на научно-теоретическом уровне:*

между выявленным в научных исследованиях образовательным потенциалом совместной деятельности для социально-коммуникативного развития дошкольников и недостаточной изученностью влияния совместной деятельности ребенка-дошкольника со сверстниками на развитие его социального интеллекта;

*- на организационно-технологическом уровне:*

между потребностью образовательной практики в развитии социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и отсутствием педагогической модели его развития, а также методического обеспечения для организации совместной деятельности старших дошкольников со сверстниками и взрослыми различной предметной направленности.

Необходимость разрешения этих противоречий посредством разработки педагогической модели и программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности составляют **проблему исследования**.

**Объект исследования** – социальное развитие личности старшего дошкольника.

**Предмет исследования** – развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в совместной деятельности различной предметной направленности.

**Цель исследования:** разработать и экспериментально проверить педагогическую модель развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

**Гипотеза** исследования базируется на предположении о том, что развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности будет способствовать разработка и реализация в образовательной практике специальной педагогической модели, включающей две взаимосвязанные части:

Первая часть - воспроизводит структурно-функциональные взаимосвязи между основными компонентами педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности:

- базовыми характеристиками социального интеллекта (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);
- формами организации совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая);
- видами детской деятельности, осуществляемыми в условиях дошкольной образовательной организации (игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, музыкальная и др.).

Основная функция первой части педагогической модели - служить источником для разработки педагогами методического инструментария развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности;

Вторая часть педагогической модели воспроизводит последовательные этапы образовательной работы по развитию социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности в условиях дошкольной образовательной организации.

Основная функция этой части модели – раскрыть направления деятельности педагога на каждом этапе образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

Основным условием, способствующим успешной реализации разработанной педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности является руководство педагога, предусматривающее:



- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;

- согласованное распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;

- создание игровых ситуаций взаимодействия в ходе занятий и повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации.

### **Задачи исследования:**

1. Выявить основные теоретические подходы к изучению процесса развития социального интеллекта ребенка.

2. Разработать методику педагогической диагностики уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников.

3. Выявить основные факторы развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста в современной образовательной среде.

4. Раскрыть образовательный потенциал совместной деятельности старших дошкольников для развития социального интеллекта.

5. Разработать педагогическую модель развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

6. Эмпирически проверить эффективность реализации педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

### **Методологическая основа исследования:**

- положения деятельностного подхода в образовании (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.А. Караковский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Новикова, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, Б.М. Теплов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.);

- положения личностно-ориентированного подхода в образовании (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, Н.Г. Савина, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.);

- теоретические подходы к проблемам позитивной социализации личности в условиях современного образования (Е.А. Алисов, А.Г. Асмолов, Ю. Бронфендренер, Т.В. Волосовец, И.Е. Емельянова, А.В. Мудрик, М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов и др.);

- теоретические подходы к исследованию социального интеллекта личности и его отдельных сторон (когнитивный, когнитивно-личностный, деятельностный, структурно-функциональный и др.), (К. Albrecht, С.С. Белова, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянова, N. Contor, В.Н. Куница, О.В. Лунева, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.).

- теоретические подходы к изучению процессов социального развития ребенка дошкольника в современной дошкольной образовательной организации (Т.В. Волосовец, И.Е. Емельянова, М.Б. Зацепина, С.И. Карпова, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.).

#### **Теоретическая основа исследования:**

- концепции социального интеллекта и механизмов его развития (Д. Айзенк, И.Н. Андреева, R. Bar-On, С.С. Белова, R. Boyatzis, J.P. Guilford, D. Caruso, О.М. Дьяченко, Ю.И. Емельянова, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, J.D. Mayer, R. Roberts, P. Salovey, R. Stergnberg, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.);

- концепции ведущих видов деятельности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

- идеи о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов, единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко, К. Левин, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.В. Люсин, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.);

- идеи об особенностях социального развития и воспитания дошкольников (А.В. Антонова, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Т.В. Волосовец, И.Е. Емельянова, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Т.С. Комарова, И.Э. Куликовская, Е.С. Неверович, Р.М. Чумичева, А.Д. Шатова и др.).

- теоретические решения проблемы развития социального интеллекта и социальной компетентности детей (О.А. Айгунова, С.И. Карпова, Т.С. Комарова,

В.А. Кривова, Н.С. Муродходжаева, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина, А.Л. Южанина и др.);

**Методы исследования:**

- теоретические: теоретический анализ, синтез, обобщение, интерпретация данных, моделирование;

- эмпирические: наблюдение, беседа, тестовые обследования, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы);

- методы качественной и количественной обработки данных.

**Эмпирическая база и этапы исследования.** В эмпирическом исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста из образовательных учреждений города Москвы:

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы – Начальная школа-детский сад № 1655 (ГБОУ Начальная школа - Детский сад №1655);

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №1517» (ГБОУ Гимназия № 1597);

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы гимназия №1597 (ГБОУ Гимназия № 1597).

*На первом этапе исследования* (сентябрь 2015- август 2016 гг.) – аналитико-синтетическом, проводилось изучение и теоретический анализ научных отечественных и зарубежных источников по проблеме развития социального интеллекта детей дошкольного возраста, выявление противоречий и постановка проблемы исследования, выдвижение рабочих гипотез, определение задач исследования. Были определены характеристики базовых структурных компонентов социального интеллекта, разработаны диагностический инструментарий и методика педагогической диагностики уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников, спроектирована педагогическая модель развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности со сверстниками и взрослыми.

Проведены пилотажные исследования по апробации и проверке методик педагогической диагностики и развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной со сверстниками деятельности, различной предметной направленности.

*На втором этапе исследования* (сентябрь 2016 – август 2018 гг.) – опытно-экспериментальном, апробирована педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности. С целью выявления эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности, осуществлен сравнительный анализ уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников в экспериментальных и контрольных группах.

*На третьем этапе исследования* (сентябрь 2018 – март 2019 гг.) – заключительном, были систематизированы, статистически обработаны и обобщены результаты исследования, сформулированы выводы, оформлена рукопись диссертации.

**Научная новизна исследования.** Выявлены основные теоретические подходы отечественных и зарубежных педагогов и психологов к изучению проблемы развития социального интеллекта личности ребенка старшего дошкольного возраста в научных исследованиях (когнитивный, когнитивно-личностный, деятельностный, структурно-функциональный и др.).

Определены основные характеристики и выявлены критерии оценки базовых параметров социального интеллекта, проявляющиеся у детей старшего дошкольного возраста («понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»; «адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением»).

Выявлено педагогическое воздействие на развитие социального интеллекта у старших дошкольников двух групп факторов: «внутриличностных» (психофизические особенности личности ребенка: особенности когнитивного развития, темперамент, характер и др.), и «межличностных» (факторы образовательной среды: микро-, мезо-, мега- и макросреды, где в качестве ведущих

выступают различные виды и формы организации совместной деятельности ребенка старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками).

Определена специфика совместной деятельности старших дошкольников различной предметной направленности со сверстниками и взрослыми в развитии социального интеллекта. Ключевыми её особенностями является то, что совместная деятельность со взрослым позволяет ребенку сформировать первичные позитивные эталоны для адекватных социально-поведенческих реакций, а совместная деятельность со сверстниками в большей мере ориентирована на их совершенствование, закрепление и интериоризацию.

Выявлен образовательный потенциал совместной деятельности детей (совместно-индивидуальной; совместно-последовательной; совместно-взаимодействующей) различной предметной направленности в процессе развития социального интеллекта старших дошкольников.

**Теоретическая значимость исследования.** Разработана педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности, включающая:

- основные этапы, условия, содержание, формы организации, методы и методики совместной деятельности различной предметной направленности с детьми старшего дошкольного возраста;
- базовые составляющие социального интеллекта ребенка (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);
- основные виды деятельности старших дошкольников, в которых социальный интеллект проявляется и формируется в условиях дошкольной образовательной организации (игровая, познавательно-исследовательская, двигательная и др.);
- формы организации совместной деятельности со сверстниками (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая).

Результаты исследования расширяют современные научные представления о работе с детьми старшего дошкольного возраста положениями о роли совместной

деятельности различной предметной направленности в развитии базовых составляющих социального интеллекта ребенка.

Созданная педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности развивает современные подходы к проблемам общего социального развития и позитивной социализации личности ребенка старшего дошкольного возраста в современной образовательной среде.

**Практическая значимость исследования.** Разработаны методические материалы для педагогической диагностики уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников, которые могут применяться в массовой образовательной практике. Эмпирически проверена эффективность педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности в разных предметных областях в условиях дошкольной образовательной организации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что совместная деятельность старших дошкольников со сверстниками и взрослыми является действенным фактором развития у них базовых параметров социального интеллекта. Разработанные в ходе формирующего этапа методические решения по организации и проведению совместной деятельности старших дошкольников в рамках различных видов деятельности доказали свою эффективность и могут быть внедрены в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. На основе выявленных в исследовании теоретических подходов отечественных и зарубежных ученых к изучению проблемы развития социального интеллекта личности ребенка старшего дошкольного возраста (когнитивный, когнитивно-личностный, деятельностный, структурно-функциональный и др.), определены основные характеристики и критерии оценки базовых параметров социального интеллекта («понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей»; «адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением»).

2. Методика оценки уровней развития базовых параметров социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста ориентирована на использование не только в исследовательских целях, но и в массовой практике дошкольного образования, поскольку позволяет оперативно проводить оценку базовых составляющих социального интеллекта старших дошкольников (включает: тесты, программы наблюдений, описание критериев и инструкции для экспертов).

3. Педагогическое воздействие на процесс развития социального интеллекта старших дошкольников осуществляется посредством двух групп факторов: внутриличностных и межличностных. К внутриличностным относятся психофизические особенности личности ребенка (особенности когнитивного развития, темперамент, характер и др.), включающие психические новообразования, приобретенные им в ходе собственного социального опыта. Межличностные более многообразны и включают в себя все факторы образовательной среды (микро-, мезо-, мега- и макросреды), где в качестве ведущих выступают различные виды и формы организации совместной деятельности различной предметной направленности ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

4. Образовательный потенциал совместной деятельности старших дошкольников со сверстниками и взрослыми, позволяющий развивать социальный интеллект ребенка, заключается в том, что совместная деятельность со взрослым позволяет ребенку сформировать первичные позитивные эталоны для адекватных социально-поведенческих реакций, а совместная деятельность со сверстниками в большей мере ориентирована на их совершенствование, закрепление и интериоризацию.

5. Педагогическая модель развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности различной предметной направленности в условиях дошкольной образовательной организации включает две взаимосвязанные части:

Первая часть - воспроизводит структурно-функциональные взаимосвязи между основными компонентами развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности:

базовыми характеристиками социального интеллекта личности старшего дошкольника (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);

формами организации совместной деятельности детей со сверстниками (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая);

видами деятельности старших дошкольников, в которых социальный интеллект ребенка проявляется и формируется в условиях дошкольной образовательной организации (игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, музыкальная и др.).

Основная функция этой части модели - служить источником для разработки педагогами методического инструментария развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности;

Вторая часть педагогической модели воспроизводит последовательные этапы образовательной работы по развитию социального интеллекта старших дошкольников в процессе их совместной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Основная функция второй части модели – раскрыть основные этапы, условия, содержание, формы организации и методы совместной деятельности различной предметной направленности с детьми старшего дошкольного возраста.

6. Основным условием, способствующим реализации разработанной педагогической модели развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности, является профессиональное руководство педагога, предусматривающее:

- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;

- четкое распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;



- создание игровых ситуаций взаимодействия в повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования обсуждались на заседаниях департамента Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях: «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса». (Всероссийская научно-практическая конференция. Москва, 2016, 2017, 2018 гг.); «Ребенок и мир: открытые возможности». (Международная научно-практическая конференция. Самара, 2018); «Игровая культура современного детства». (Международная научно-практическая конференция. Москва, 2018).

Теоретические положения и результаты эмпирического исследования используются при разработке практических занятий и чтении лекций в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

**Достоверность и надежность** полученных результатов исследования обеспечивались:

- соблюдением исходных теоретико-методологических принципов;
- применением комплекса традиционных методов и авторских, педагогических методик исследования, соответствующих предмету, целям и задачам исследования;
- объемом и репрезентативностью выборки;
- эмпирической проверкой выдвинутых гипотез;
- математической обработкой полученных результатов.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (207 наименований, из них 29 на иностранных языках) и пяти приложений. В тексте имеются рисунки, таблицы и диаграммы.

# ГЛАВА 1 ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

## 1.1 Эволюция представлений о социальном интеллекте в психологии и педагогике

Проблематика позитивной социализации, становления и социального развития личности на разных возрастных этапах традиционно является предметом исследований педагогов, психологов, философов, социологов, культурологов в разных странах мира. В последние десятилетия особенно интенсивно изучается один из важнейших её аспектов - диагностика и развитие социального интеллекта ребенка.

Несмотря на то, что термин «социальный интеллект» стал интенсивно использоваться сравнительно недавно, исследование проблематики социального интеллекта имеет давнюю историю. Специалисты по эволюционной психологии, в качестве гипотезы, выдвигают предположение о том, что одним из ведущих факторов выживания наших далеких предков в доисторические времена были не только когнитивные факторы, но и то, что впоследствии будет названо социальным интеллектом (Дж. Палмер, Л. Палмер и др.). Жизнь в сообществах требовала навыков адаптации в окружающей социальной среде, нашим далеким предкам было необходимо уживаться с другими людьми, находить общий язык с соплеменниками и представителями других племен. Поэтому закономерно, что еще Ч. Дарвин в своей работе: «Выражение эмоций у людей и животных», опубликованной в 1872 году, отмечал большую роль особенностей внешних эмоциональных проявлений для выживания и адаптации человека в обществе, выстраивания позитивных социальных отношений.

В научный обиход понятие «социальный интеллект» (social intelligence), по свидетельству специалистов (R. Sternberg, S. Stern R. Thorndike, В.С. Юркевич и др.), было введено американским ученым Э. Торндайком в начале XX века. Предложив это понятие для описания взаимодействия людей, он охарактеризовал

социальный интеллект как: «...способность понимать людей, мужчин и женщин, мальчиков и девочек, умение обращаться с людьми и разумно действовать в отношениях с людьми» [121].

В современной психологической и педагогической литературе проблематика социального интеллекта нередко объединяется с проблематикой изучения социальных эмоций, а, следовательно, исследования эмоциональной сферы ребенка. В современной педагогике и психологии результаты экспериментальных исследований эмоциональной сферы личности освещены сравнительно полно такими авторами как: Р. Вудвортс, 1950; Г. Линдслей, 1960; П. Фресс, 1975; Я. Рейковский, 1979; К. Изард, 1980. В этих работах в частности отмечается, что эмоции оказывают существенное влияние на актуализацию и накопление индивидом собственного социального опыта.

Одна из первых функций, обсуждаемых специалистами, использующими при этом разную терминологию, свидетельствует о способности эмоций оставлять следы в социальном опыте личности (П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов и др.). Это позволяет закреплять в формирующейся психике как удавшиеся, так и неудавшиеся воздействия. В ряде специальных работ обнаружено, что особенно ярко «следообразующая» функция проявляется в случаях переживания личностью особенно ярких, экстремальных эмоциональных состояний (Я.М. Калашник, А.Р. Лурия и др.).

Разработке диагностического инструментария, а также решения сугубо педагогических задач: проектирования содержания, форм организации и методов развития социального интеллекта предшествует обычно построение его теоретической модели, концепции. Однако не все исследователи утруждают себя этой задачей. Поэтому одним из важных источников понимания концептуального подхода к явлению социального интеллекта того или иного автора могут служить методики диагностики.

К числу первых тестов, для оценки социального интеллекта как качества личности, может быть отнесен тест американского ученого Т. Хант, созданный в 1926 году («George Washington Social Intelligence Test»). По существу, созданный Т. Хант тест, являлся анкетой, направленной на диагностику уровней развития

социального интеллекта. Методика, предложенная Т. Хант, включает задания, оценивающие критические решения, принятые испытуемым в различных ситуациях социального взаимодействия. Задания теста позволяли определять психическое состояние человека, могли также оценивать социальную память (на имена и лица), определять человеческое поведение и оценивать чувство юмора. Опыт использования этого теста в нашей стране не описан. Несмотря на широкое распространение этой методики в других странах, попытки измерения социального интеллекта с его помощью, особых достижений исследователям не принесли, а потому видимо тест Т. Хант не получил широкого распространения (R. Thorndike, S. Stern и др.).

Специалисты по обучению и детскому развитию: педагоги, педологи и психологи начала XX века много внимания уделяли изучению классического, абстрактного интеллекта, поскольку в то время понятие «социальный интеллект» не получило широкого распространения, в комплексе с ним нередко рассматривали социально психологические характеристики личности (П.П. Блонский, Д. Векслер, Э. Клапаред, А.Ф. Лазурский, Э. Мейман, Д. Фребес, В. Штерн, В.М. Экземплярский и др.). Например, известный советский специалист в области детской одаренности В.М. Экземплярский, не ограничил, как многие его современники, комплексное представление о потенциале личности только оценкой классического интеллекта. Предлагаемый им подход предполагал расширение поля зрения педагога, путем включения систему оценки потенциала личности, кроме когнитивных факторов, еще и эмоционально-волевой сферы. Несмотря на это можно сказать, что в свое время В.М. Экземплярский не был услышан. Специалистами, изучавшими проблематику потенциала личности (интеллект, креативность и др.), этот подход будет воспринят лишь в конце XX века, когда полноценно войдет в научный обиход понятие социальный интеллект.

Другой известный специалист в области изучения интеллектуального потенциала личности Г.Ю. Айзенк включал социальный интеллект в структуру общих когнитивных способностей, выделяя три его разновидности:

«...биологический интеллект, возникающий на основе нейрофизиологических и биохимических факторов, он непосредственно связан с деятельностью коры больших полушарий;

психометрический интеллект, измеряемый тестами интеллекта и зависящий как от биологического интеллекта, так и от социокультурных факторов;

социальный интеллект, представляющий собой интеллектуальные способности, проявляющиеся в повседневной жизни. Он зависит от психометрического интеллекта, а также от личностных особенностей, обучения и социально экономического статуса» [5, с.-113].

Известный американский психолог и педагог Д. Векслер, являющийся автором одного из самых популярных, широко применяемых тестов интеллекта (прежде всего, имеется в виду – «шкала интеллекта Векслера для детей дошкольного и младшего школьного возраста - «WPPSI», 1967 г.), предлагал рассматривать интеллект как общую способность человека действовать целенаправленно, рационально мыслить (D. Wechsler, 1939). В 1939 году он опубликовал свою работу, в которой способности человека были поделены на «интеллектуальные» и «неинтеллектуальные». В число неинтеллектуальных у Д. Векслера вошло все, что еще со времен Аристотеля относилось к аффективной сфере: личностные, социальные и др. Несмотря на то, что к разработке проблематики неинтеллектуальных способностей (социального интеллекта) Д. Векслер относился скептически, с его именем историки науки связывают гипотезу о том, что эти неинтеллектуальные способности являются ключевыми предикторами жизненного успеха человека.

Принципиальную важность эмоций в целом и социальных эмоций частности в социальном взаимодействии ребенка со сверстниками и взрослыми отмечали в разные годы многие известные ученые (Л.С. Выготский, К.Э. Изард, С.С. Томкинс и др.). Определяя в значительной мере успешность взаимодействия ребенка с окружающими, эмоции служат гарантом успешности его социального развития и служат фундаментом становления позитивной социализации. Особенности эмоциональной сферы личности ребенка оказывают влияние не только на формирование личностных черт, но также весьма существенно детерминируют

процесс общего когнитивного развития (Э. Клапаред, Ж. Пиаже, А.Ф. Лазурский, В. Штерн, В.М. Экземплярский и др.).

Одной из важных характеристик социального интеллекта является доминирующее эмоциональное состояние и настроение. Детский психолог С.С. Томпкинс отмечал, что, если ребенок постоянно находится в состоянии плохого настроения, если он часто выглядит расстроенным, от него не стоит ожидать активного стремления к исследованию социальной среды и окружающей обстановки, как это характерно для его позитивно настроенного сверстника, с доминирующим хорошим настроением. Примечательно, что открытый И.П. Павловым исследовательский рефлекс, служащий биологической основой исследовательского поведения ребенка, С.С. Томпкинс также относил к числу эмоций.

В целом можно отметить, что первой половине XX века проблема социального интеллекта привлекала внимание исследователей, но не относилась к числу приоритетных. При этом сторонники различных научных школ разрабатывали различные подходы к его изучению и вкладывали в понятие социальный интеллект разный смысл (F. Moss F. & T. Hunt, 1927; R. Strang, 1930; P.E. Vernon, 1933; J. Wedeck, 1947).

Заметным событием в деле становления современных представлений о социальном интеллекте, особенностях его оценки и развития в специальных исследованиях стала теоретическая разработка «структуры интеллекта» Дж. Гилфорда [34]. Дж. Гилфорд одним из первых предложил объемно-пространственную схему, как оригинальную графическую метафору для описания интеллекта человека, в которой он отвел особое место социальному интеллекту. Популярность модели Дж. Гилфорда в среде педагогов и детских психологов нашей страны обусловлена не только тем, что она была опубликована на русском языке, но в первую очередь тем, что она является открытой системой. С её помощью много лет идет конструирование методических решений для диагностики и развития различных сторон интеллекта.

Известный российский ученый М.А. Холодная, в самом конце XX века в своей работе, посвященной психологии интеллекта, отметила, что в современной

психологии к понятию «человек переживающий» интерес гораздо больше, чем к понятию «человек размышляющий» [132]. Говоря условно можно утверждать, что до конца 80-х годов XX века лучшие силы специалистов были направлены на изучение когнитивной сферы личности, и лишь в 90-е годы исследователи стали отмечать, что психология эмоций и социальных взаимодействий как наука едва достигла своего «совершеннолетия» (В.К. Вилюнас, Ю.Д. Гипенрейтер и др.).

Взгляды специалистов на возникновение и значение социальных эмоций, традиционно различались. Одни исследователи даже придерживались мнения о том, что в рамках науки о поведении – бихевиоризма, можно обойтись без понятия «эмоция» (К. Даффи, Г. Линдслей и др.). Поведенческие проблемы, с точки зрения данного подхода (бихевиоризма) значительно проще объяснять с помощью понятий «активация» или «возбуждение». Эти явления относятся к числу явно наблюдаемых, а потому поддаются объективной, строгой фиксации, и, следовательно, и не столь аморфны, как традиционные способы оценки интеллекта или эмоциональной сферы личности, принятые в классической науке.

Другие ученые в противоположность этим взглядам (С.С. Томкинс, К.Э. Изард и др.) настаивали на том, что эмоции образуют основу первичной мотивационной системы человека. Часть ученых склонна была рассматривать эмоции как ситуативные, кратковременные, преходящие состояния. В тоже время другие ученые придерживались убеждения о том, эмоции постоянные и относительно устойчивые психические образования, сопровождающие все поведенческие акты, делая их зависимыми от аффективных реакций человека (Р. Бар-Он, О.Н. Лунева, Дж. Майер, А.И. Савенков, П. Сэловей и др.).

Отдельно стоят работы, в которых странным образом утверждается, что эмоции разрушают и дезорганизуют поведение человека, что они являются основным источником психосоматических расстройств (А. Lazarus, D. Young и др.). Одновременно с ними другая группа специалистов склонна полагать, что все выглядит совершенно иначе. По их мнению, эмоции постоянно играют большую роль в течении мотивационных процессов личности. (К.Э. Изард, М. Леппер, О.Х. Маурер, А. Раппопорт, С.С. Томкинс и др.). Во всех теориях подчеркивается как очевидное, утверждение о том, что эмоции необходимы для выживания и

благополучия человека в социуме. Еще Ч. Дарвин, в своих работах, посвященных эмоциям человека и животных, подчеркивая эволюционное значение эмоций, говорил о том, что их значение состоит в том, что они обеспечили человеку новый тип мотивации, содействовали формированию новых поведенческих тенденций, позволили получить существенно большую вариативность социального поведения, необходимую для его позитивной социализации и успешной адаптации в социальной среде (В.К. Вилюнас, Ю.Д. Гипенрейтер, К.Э. Изард и др.).

В работах педагогического плана систематически подчеркивалась мысль о том, что эмоциональная сфера в значительной степени обусловлена особенностями социального опыта личности, и в первую очередь опыта, приобретенного в младенчестве и в раннем детстве (Т.В. Волосовец, Ю.Б. Гипенрейтер, И.Е. Емельянова, М.Б. Зацепина, С.И. Карпова, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Н.С. Муродходжаева, Т.А. Павленко, Н.Г. Пантеллеева, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.).

Важным этапом в изучении социального интеллекта, применительно к педагогике и образованию, стала опубликованная в 1983 году Г. Гарднером модель множественности интеллекта. Данная разработка получила широкую известность в среде педагогов исследователей и практиков образования. Автором предложена теоретическая конструкция, состоящая из относительно независимых друг от друга видов интеллекта, которые отвечают за высокие достижения личности в отдельных областях, в связи с этим Г. Гарднер предлагает выделять семь видов интеллекта:

- «...лингвистический интеллект;
- музыкальный интеллект;
- логико-математический интеллект;
- пространственный интеллект;
- телесно-кинестетический интеллект;
- личностные интеллекты: «внутреннеперсональный» и «внешнеперсональный» [31, с. 149-549].

С рассматриваемой нами точки зрения особенно интересны два последних вида интеллекта, в некоторых научных русскоязычных источниках их иногда еще



называют «внутриличностным» и «межличностным». По мнению Г. Гарднера, все эти виды интеллекта, представлены у каждого человека.

Особенно важно, что Г. Гарднер подчеркивает важность их своеобразного сочетания в структуре психики определенного человека. Сходную с этим предложением идею высказывал ранее советский ученый Б.М. Теплов, писавший о качественном сочетании различных способностей человека в структуре психики. Это качественное сочетание различных видов интеллекта определяет индивидуальный характер потенциала личности и формирует индивидуальный стиль взаимодействия личности с социальной средой.

Как мы уже отметили, понятие социальный интеллект, в современной психологии, а вслед за ней и в педагогике обычно обсуждается вместе с тесно связанной с ней проблематикой эмоционального интеллекта. Понятие «эмоциональный интеллект» вошло в психологию значительно позже понятия «социальный интеллект», произошло это в 60-х годах XX века. Его появление, впервые было отмечено в работе М. Белдока [156]. Впоследствии, понятие эмоциональный интеллект постепенно заняло свое пространство в кругу проблем, широко обсуждаемых психологами и педагогами. В 1985 году была опубликована работа У. Пэйна [191]; В 1988 году Р. Бар-Он ввел понятие – «эмоциональный коэффициент» (Emotional Quotient – «EQ»), по аналогии с IQ (Intelligence Quotient) В. Штерна, введенном еще в 1912 году.

Как отмечается специалистами, ключевым событием, активно способствовавшим широкому распространению проблематики эмоционального интеллекта в среде психологов, а впоследствии и педагогов, стала публикация в 90-х годах статьи П. Сэловея и Дж. Майера [185] (Ю.Д. Бабаева, В.С. Юркевич и др.). Широкий отклик профессиональные исследования социального интеллекта и эмоционального интеллекта вызвали в популярной педагогике и обыденной психологии. Тенденция активного заимствования и широкого распространения в обыденных представлениях понятий, изучаемых наукой, массовым сознанием наблюдается уже с начала XX века. Журналисты через средства массовой информации стремительно делают достижения науки достоянием обывателя, благодаря чему научные понятия начинают жить своей жизнью в средствах

массовой информации и обыденных суждениях, нередко при этом обрастая неподтвержденными фактами и легендами. Не избежали этого и рассматриваемые нами понятия «социальный интеллект» и «эмоциональный интеллект». Значительное содействие продвижению изучения проблематики эмоционального и социального видов интеллекта оказала работа журналиста, научного обозревателя газеты – «The New York Times» - Д. Гоулмана, опубликовавшего научно-популярную книгу - «Emotional Intelligence» [35].

С конца прошлого века научной психологией активно разрабатывается проблематика диагностики и развития эмоционального интеллекта, эти исследования оказали действенное влияние на разработку педагогических решений этих проблем в образовании. Так, в 1996 году израильский ученый Р. Бар-Он публикует свой новый тест для оценки эмоционального интеллекта - «Emotional Quotient Inventory». Предлагаемая методика содержит перечень вопросов для диагностики эмоционального интеллекта и позволяет рассчитать его коэффициент. Тест Р. Бар-она построен на разработанной им концепции и включает в себя все некогнитивные характеристики личности, позволяющие человеку быть успешным в разных социальных ситуациях. Р. Бар-Он выделяет пять блоков параметров, каждый из представленных блоков, характеризует навыки позволяющие человеку быть успешным в социальных отношениях:

- «...познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- преобладающее настроение (счастье, оптимизм)» [155].

В ряде научных исследований идет разработка проблем близких к изучению социального интеллекта и становлению социальной компетентности личности ребенка-дошкольника. Она проводится при изучении особенностей развития

различных аспектов психосоциальной сферы личности. Примером такого решения может служить «социально-когнитивная модель», предложенная авторами Н.Р. Криком и К.А. Доджем. Данная теоретическая модель разрабатывалась для оценки агрессивных состояний у детей. По замыслу авторов, их теоретическая модель включает шесть этапов:

- «...раскодирование социальных сигналов;
- интерпретация раскодированных сигналов;
- прояснение целей;
- формирование потенциальных ответов;
- оценка и выбор ответов;
- реализация выбранных ответов» [162].

Предложенная Н.Р. Криком и К.А. Доджем «социально-когнитивная модель» стала основанием для развития идеи становления социально-когнитивной сферы личности, разрабатываемой учеными Е.А. Лемеризом и У.Ф. Арсенио, Педагогами-исследователями в частности отмечается, что выражение таких эмоций как фрустрация, гнев, страх, в большинстве случаев влияет на восприятие информации, а, следовательно, на обучение (Lemerise E.A. & Arsenio U.F., 2000).

Разработка концепций, методик оценки и развития социального интеллекта продолжилась в начале XXI века. К решению этих задач подключились специалисты из разных стран и различных областей научного знания. Российскими и зарубежными учеными стали создаваться образовательные и тренинговые программы (Ю.Д. Бабаева, И.Н. Андреева, Р. Бар-он, Х. Вайсбах, Д. Карузо, У. Дакс, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Олпорт, Г. Орме, К.В. Петридис, П. Сэловей, А.И. Савенков, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.), а также педагогические модели развития эмоционального интеллекта, социального интеллекта, социальной компетентности детей в современной образовательной среде в различных видах детской деятельности (О.А. Айгунова, С.А. Козлова, В.А. Кривова, Н.С. Муродходжаева, Т.А. Павленко, З.В. Пархимович, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.).

Были проведены специальные исследования в области конструирования теоретических моделей эмоционального интеллекта и социального интеллекта.

Например, Д.В. Люсин предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как - «...способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [79, с. 33]. Он, следуя в фарватере идей Говарда Гарднера, выделяет два варианта его проявлений: «внутриличностный» и «межличностный». При этом оба, представленных варианта, предполагают актуализацию различных когнитивных процессов, социальных знаний, умений и навыков. Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина включает три компонента: «...когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.); особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) [79, с. 34].

Задачи диагностики и развития социального интеллекта ребенка-дошкольника в настоящее время относятся к числу важнейших проблем современного образования в целом и дошкольного образования в частности. Важность развития социального интеллекта старших дошкольников возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития, разобщенности современных детей, в значительной мере погруженных в виртуальную реальность. Важно и то, что высказанная еще Д. Векслером гипотеза о том, что социальный интеллект является действенным предиктором учебной и жизненной успешности находит подтверждение в специальных исследованиях. На основе собственных эмпирических исследований и умозаключений, Дж. Майер отмечал, что эмоциональный интеллект является причиной экзистенциальной успешности личности лишь на 1-10 %, при этом другие ученые утверждают, что эта цифра может достигать до 25 % (А.И. Савенков, В.С. Юркевич и др.).

Социальный интеллект относится к числу видов практического интеллекта (Р. Стернберг и др.). В 90-е годы интерес к практическим формам интеллекта заметно возрос. Научные изыскания в этом направлении психологов и педагогов в значительной мере активизировались благодаря изменениями в культуре. Позитивным итогом этого является то, что интерес к исследованию проблем практического интеллекта существенно повысился и в контексте обсуждения его проблематики заметно активизировалось внимание исследователей к

неакадемическим проявлениям интеллекта в целом, в число которых входит и социальный интеллект.

В настоящее время исследования социального интеллекта, эмоционального интеллекта, становления социальной компетентности личности идут в направлениях поиска решений сугубо прикладной проблематики. Одно из наиболее популярных направлений – изучение воздействия уровня развития социального интеллекта на академическую и жизненную успешность личности. Американский ученый Р. Стернберг предложил трехкомпонентную «теорию интеллекта», включающую в себя компоненты: «аналитические, творческие и практические» [119, с.93]. Р. Стернберг рассматривает интеллект, как основу академической и жизненной успешности личности.

По мнению Р. Стернберга: «Способность добиваться успеха зависит от умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих практических способностей, чтобы можно было адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять ее» [119, с.93]. Данная проблема, безусловно, заслуживает особого рассмотрения, но выходит за пределы предмета нашего исследования.

В этом плане особый интерес представляют наблюдения российского исследователя В.С. Юркевич. Она, ссылаясь на свои исследования особенностей социального поведения одаренных детей, отмечает, что 95% детей данной категории демонстрирует «...серьезные трудности в функционировании эмоциональной сферы» [146, с. - 8]. Автор отмечает часто проявляющуюся их «эмоциональную инфантильность» и «трудности в общении со сверстниками» [147, с.8].

Многие современные исследователи, предлагают рассматривать эмоциональный интеллект как часть, как элемент социального интеллекта [107]. Эта проблема смыкается с задачей дифференциации социального интеллекта, отделения его от других относительно точно диагностируемых видов интеллекта (IQ; EQ и др.). Работа исследователей по дифференциации этих понятий осложнялась тем, что измерение и эмоционального интеллекта, и социального

интеллекта традиционно осуществлялось преимущественно с помощью вербальных самоотчетов. Это не могло устраивать ни исследователей, ни практиков образования, поскольку было понятно, что кроме вербальных оценок и тем более самооценок для адекватного представления об уровне социального интеллекта личности необходима оценка его поведенческих проявлений.

Исследователи С. Космитский и О.П. Джон [177] были одними из первых, кто попытался объединить «вербальный» и «невербальный» подходы к диагностике и оценке социального интеллекта. Разработанная авторами концепция, включала семь элементов, объединенных в две большие группы: «когнитивные» и «поведенческие» [177]. Таким образом С. Космитский и О.П. Джон стремились актуализировать идею о том, что социальный интеллект представляет неразрывное единство «когнитивного» и «аффективного».

Известный российский ученый Д.В. Ушаков предлагает существенно ограничить понимание социального интеллекта как психического конструкта. «Социальный интеллект, - пишет Д.В. Ушаков, - если мы понимаем его как интеллект - это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» [125, с.18]. Такая трактовка понятия социальный интеллект, позволит, по мнению Д.В. Ушакова, отделить его от других видов интеллекта «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности – обобщенной и опосредованной» [125, с.18].

К иным результатам пришли исследователи Р.И. Риггио, С.И. Мэрфи и Ф.Дж. Пирозоло [187]. Проводить тестирования на уровень социального интеллекта, авторы предлагают по шести социальным навыкам: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль, социальная выразительность и социальный контроль. Они также в своей работе использовали тест на скрытые этические навыки (оценивались знания правильного поведения в различных социальных ситуациях). Проведенный Р.И. Риггио, С.И. Мэрфи и Ф.Дж. Пирозоло анализ показывает, что следует рассматривать эмоциональный интеллект как часть интеллекта социального.

В число составляющих, характеризующих социальный интеллект личности, американский ученый Ф.С. Чапин ввел понятие «социальной интуиции» [164]. Оно вошло практически во все существующие теоретические модели социального интеллекта.

В структуре общей оценки социального интеллекта и социальной компетентности личности благодаря исследованиям Н. Кантор и Р. Харлоу [161], появился важный параметр – «социальное прогнозирование». Наши исследования степени проявления данной характеристики социального интеллекта старших дошкольников показали, что дети этого возраста охотно рассуждают о своем будущем. При всей кажущейся «несерьезности» данных суждений, нельзя не заметить того, как это важно для ребенка.

В настоящее время исследования социального интеллекта, связанные с образовательными проблемами, разрабатываются в разных планах, постоянно расширяются и углубляются. Интенсивно ведутся работы, где социальный интеллект рассматривается в контексте культурно-обусловленного поведения человека (Erez & Earley (1993); Triandis (1994); Gelfand, Erez, & Aycan (2007)). Исследователями из разных стран разработано несколько моделей оригинального аналога социального интеллекта – «культурного интеллекта». Важно, что созданы специальные инструменты для его измерения: «шкала культурного интеллекта» (S. Ang, L. Van Dyne, K. Koch, 2003). Особое внимание педагогов и общества в целом, в настоящее время, привлекает проблема буллинга – психологического насилия, агрессивного поведения детей и подростков. Ряд исследователей посвятили проблемам связи проявлений социального интеллекта и детской агрессивности свои работы (S. Pabian & H. Vandebosch, 2016).

Неотъемлемым элементом социального интеллекта, по мнению ряда исследователей, следует считать эмпатию (F.S. Chapin -1967; R. Rosenthal 1979; А.И. Савенков 2006 и др.). В то же время другие ученые предлагают рассматривать эмпатию и социальный интеллект как разные понятия.

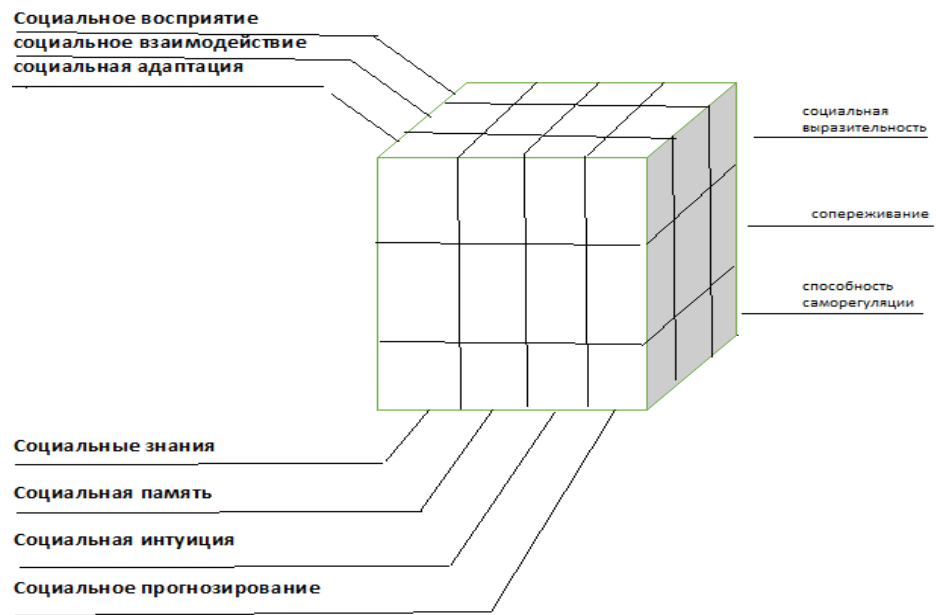
В настоящее время в отечественной педагогике как учеными, так и практиками образования большое внимание уделяется вопросам роли социального интеллекта как фактора, определяющего академическую и жизненную успешность

личности. Исследованиям связи эмоционального интеллекта и учебной успешности одаренных математиков было посвящено исследование О.А. Айгуновой, воздействие социального интеллекта на учебную успешность, а также популярность в среде сверстников изучалось в ряду зарубежных ученых [194].

Проведенный нами анализ теоретических источников показывает, что частные исследования идут очень интенсивно при этом базовые понятия: социальный интеллект (а также эмоциональный интеллект), социальная компетентность, которыми с легкостью оперируют исследователи, понимаются весьма различно. Естественно, что эти разночтения порождают множество сложностей в педагогических исследованиях и образовательной практике. Несмотря на это в современной педагогике, с опорой на предлагаемые теоретические модели проводится работа по выявлению закономерностей, по разработке содержания, форм организации, методов, средств и методик, ориентированных на развитие социального интеллекта и становления социальной компетентности личности в разные возрастные периоды, на разных уровнях образования.

По нашему мнению, вполне может быть принято допущение А.И. Савенкова, что эмоциональный интеллект можно рассматривать как компонент социального интеллекта [107]. Автор считает, что социальный интеллект личности составляют три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Его модель структуры социального интеллекта представлена в виде куба. Грани куба характеризует социальный интеллект с трех сторон. Первая грань - базовые составляющие социального интеллекта, вторая и третья - поведенческие характеристики, в которых социальный интеллект проявляется и формируется.





**Рисунок 1.1 Модель структуры социального интеллекта А.И. Савенкова [107, с.12].**

По утверждению автора, для решения прикладных задач (диагностики или развития социального интеллекта в образовательной среде) достаточно выбрать клетку на грани куба и определить её направленность. Предложенная модель вполне может быть использована в практике разработки программ диагностики и развития социального интеллекта детей разных возрастов, несмотря на свою нетрадиционность, она проста в использовании.

Изучив значительную часть теоретических моделей социального интеллекта разных ученых, мы пришли к выводу, что, несмотря на все различия, представленных специалистами концепций, во всех из них неизбежно присутствует три параметра: понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование собственных эмоций; управление своими эмоциями и социальным поведением. Данные три блока параметров отмечаются практически всеми исследователями и достаточно четко могут быть диагностированы у детей старшего дошкольного возраста. Из этого следует, что эти блоки характеристик следует считать базовыми составляющими социального интеллекта ребенка («понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей»; «адекватное выражение и регулирование ребенком

собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением»). Комплекс этих блоков параметров выступает в качестве инструментального определения социального интеллекта ребенка.

## **1.2 Педагогическая диагностика социального интеллекта у старшего дошкольника**

Критерии, методы и методики оценки социального интеллекта интенсивно разрабатываются современными учеными разных стран мира, представляющих различные научные школы (О.А. Айгунова, И.Н. Андреева, Р. Бар-он, С.С. Белова, И.И. Ветрова, Х. Вайсбах, У. Дакс, С.И. Карпова, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, В.В. Одинцова, Е.А. Орёл, Г. Орме, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, П.В. Смирнова, Р. Стергнберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, М. Холл, А.Г. Шмелев и др.). Результаты этих разработок находят широкое применение в прикладных исследованиях педагогов и психологов (О.А. Айгунова, С.И. Карпова, В.А. Кривова, Н.С. Муродходжаева, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.) и образовательной практике.

Есть смысл рассматривать критерии, методы и методики диагностики эмоционального и социального интеллекта как психологических конструктов параллельно, поскольку базовые структурные элементы их теоретических моделей часто дублируют друг друга. Теоретический анализ различных концепций ученых, разрабатывавших теоретические модели социального интеллекта, дает основание утверждать, что несмотря на разницу представлений и научных подходов, в большинстве из них присутствуют три блока параметров:

понимание собственных эмоций и эмоций других людей;

выражение и регулирование собственных эмоций;

управление своими эмоциями и поведением.

Несмотря на то, что некоторые авторы предлагают рассматривать другие параметры социального интеллекта: «социальная память» (А.И. Савенков и др.); «понимание мотивов поведения других людей» (П. Сэловей, Дж. Майер,

Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков и др.); «познание собственной личности» (Р. Бар-он и др.). Таким образом можно считать, что при диагностике социального интеллекта старших дошкольников можно ограничиться тремя вышеназванными блоками параметров.

Разработка диагностического инструментария имеет долгую историю. Американский психолог Г. Олпорт предлагал описывать социальный интеллект как особое умение правильно судить людей, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных отношениях. Определяя набор психических характеристик, которые обеспечивают лучшее понимание других людей, данный автор в частности отмечал, что в структуре качеств личности социальный интеллект выступает как отдельная способность [89].

Особенно важно то, что при этом Г. Олпорт подчеркивал то, что социальный интеллект имеет большее отношение к поведению, чем к оперированию понятиями. Интересно и то, что Г. Олпорт рассматривал социальный интеллект как особый социальный дар, обеспечивающий человеку «плавность в общении с людьми».

Результаты проведенного нами теоретического анализа убеждают в том, что диагностический инструментарий для комплексной оценки социального интеллекта ребенка-дошкольника в образовании может быть классифицирован следующим образом:

методики вербальной диагностики (проективные методики, опросники, анкеты, самоотчеты и т.п.);

методики невербальной диагностики (тесты, праксиметрические, методики и т.п.);

методики оценки поведенческих проявлений социального интеллекта (экспертная оценка поведенческих особенностей на основе наблюдения, анализ и оценка решения проблемных ситуаций социального взаимодействия людей и др.).

При этом также нельзя не отметить, что подавляющее большинство методик диагностики социального интеллекта, разработанных учеными различных научных школ, ориентирована на работу с подростками, юношами и взрослыми. Лишь

небольшая часть методик такого рода разрабатывалась с учетом особенностей детей дошкольных возрастов.

Естественно, что авторы методик диагностики социального интеллекта и социальной компетентности дошкольников не могут не учитывать возрастные особенности личностного развития детей данной возрастной группы. Например, А.В. Запорожец, описывая сложности диагностики абстрактного интеллекта дошкольников, в частности отмечал, что на процесс тестирования когнитивной сферы личности дошкольника существенно влияет мотивационная составляющая. Например, А.В. Запорожец, подчеркивал, в качестве характерной черты, отсутствие интереса ребенка к выполнению заданий взрослого. Это, по его утверждению, может «свести на нет» все усилия экспериментатора. Даже в том, случае, когда ребенок принимает познавательную задачу и пытается её решить, практические или игровые приемы, применяемые экспериментатором, побуждающие ребенка действовать определенным образом, трансформируют задачу и придают своеобразный, несколько искаженный характер содержанию и направленности детских ответов. Очевидно, что без учета этих моментов невозможна оценка детского интеллекта в целом и социального интеллекта в частности, а главное крайне затруднена их адекватная интерпретация, необходимая при использовании в образовательном процессе.

Для оценки различных аспектов социальной компетентности детей дошкольного возраста разработано множество методик, часть которых направлена на выявление характеристик, относящихся к социальному интеллекту. К числу наиболее популярных у исследователей и практиков диагностических методик, позволяющих оценивать социально психологическую сферу личности ребенка-дошкольника и отдельных элементов социального интеллекта, на наш взгляд, могут быть отнесены:

тест «Эмоциональные лица», адаптированная версия М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (позволяет оценить способность ребенка различать и вербально обозначать базовые эмоции);

методика оценки сформированности образа «Я», предложенная Д.Б. Элькониным и Л.А. Венгером;

модифицированный вариант методики «Лесенка» - авторы С.Г. Якобсон и В.Г. Щур (направлена на самооценку, как на механизм регуляции поведения, самопознания и оценивания себя ребенком);

методика изучения самооценки и морального поведения С.Г. Якобсон, Г.И. Моревой (направлена на выявление особенностей самооценки детей при нарушении/соблюдении ими моральных норм);

методика изучения самооценки и оценки личностных качеств сверстников Т.А. Репиной (направлена оценку степени доброжелательности в отношении со сверстниками);

проективная методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (позволяющая оценивать особенности эмпатии, как гуманистической, так и эгоцентрической);

методика Е.С. Михайловой, разработанная на основе теста социального интеллекта для взрослых «Гилфорда-Саливана» (включает два субтеста: «истории с завершением» - измеряет способность предвидеть последствия поведения людей в какой-либо ситуации и предсказывать ее развитие; «группы экспрессии» - направлена на изучение способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека);

модифицированные К.А. Доджем, широко распространенные методики Дж. Морено, направленные на определение социального статуса детей в группе сверстников [165].

Отдельно представим нашу авторскую методику – «Комплексной экспертной оценки базовых параметров социального интеллекта дошкольника (Т.Д. Савенкова, 2017). Наш опыт показал, что данная методика позволяет получить необходимые для коррекции образовательной практики возможности. В предлагаемой нами методике оценка производится по трем параметрам: когнитивным, эмоциональным и поведенческим. Социальный интеллект старшего дошкольника оценивается нами в соответствии с нашим инструментальным определением, по трем блокам параметров: «адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением».

В ряде исследовательских работ, ориентированных на образовательную практику, используются большие комплексы методических инструментов для оценки социального интеллекта, так, например, в пилотажных исследованиях, проведенных А.И. Савенковым и его последователями (В.А. Кривова, Н.С. Муродходжаева, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.), для оценивания отдельных параметров, социального интеллекта старших дошкольников, использовались разнообразные диагностические методики праксиметрического плана.

Некоторые из методик, применяемых вышеуказанными исследователями, мы использовали в ходе нашего пилотажного исследования. В частности, нами использовалась широко известная методика «эмоциональные лица», в модификации М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [114].

В одной из серий пилотажного исследования мы, также повторили с детьми старшего дошкольного возраста широко известный опыт (Р. Бар-Он, П. Сэловей и др.), получивший условное наименование - «зефирный эффект». Задача ребенка удержаться от сиюминутных желаний (съесть зефирину) ради большей выгоды в будущем. В ряде работ было показано, что этот простой опыт позволяет определить степень дальнейшей академической и жизненной успешности ребенка и, следовательно, служит относительно надежным предиктором успешности [157].

В ходе пилотажного исследования мы также экспериментировали с методиками самооценки. Мы опирались на опыт анализа самооценки личности ребенка (дети 5-9 лет), как одного из базовых инструментов регуляции поведения, проведенный исследователями С.Г. Якобсон и В.Г. Щур. Авторами, с этой целью, использовался модифицированный вариант методики «Лесенка».

Прямое отношение к проблематике социального интеллекта, по мнению некоторых исследователей, имеет оценка степени сформированности у ребенка «образа «Я». С этой целью, ряд авторов (П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.), наряду с методикой «Лесенка» [146], использовали в своих экспериментах методику, предложенную Д.Б. Элькониным, и Л.А. Венгером, для оценки общего уровня социального развития. По итогам обследования выявляется идеальная и

реальная самооценка ребенка, делаются выводы о сформированности образа «Я» дошкольника.

Наши наблюдения показали, что устойчивость и неустойчивость к стрессу, готовность эффективно мыслить в сложных конкурентных ситуациях ярко проявляется детьми в процессе участия в конкурсах. В настоящее время в дошкольных образовательных организациях проводится много разнообразных конкурсов. Участие в конкурсе любой тематической направленности для любого ребенка – стресс. Здесь важно то, что один способен справиться с напряжением и мобилизовавшись эффективно действовать, а другой теряет уверенность, его интеллектуальная продуктивность начинает заметно снижаться.

Широкую известность у исследователей и практиков получил, адаптированный Е.С. Михайловой вариант диагностики развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, разработанный на основе методики Дж. Гилфорда и М. О’Салливан. Его официальное название: «Методика исследования социального интеллекта».

Диагностический материал данного теста включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Методика рассчитана не только на старших дошкольников, она может применяться в широком возрастном диапазоне, начиная с 5 лет. Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит от 12 до 15 заданий. Время проведения каждого из субтестов ограничено. В ряде специальных научных работ, посвященных вопросам оценки социального интеллекта детей, отмечается (М. О. Саливан (1965) и М. Тинопар (1966), что эта методика показала высокую надежность всех субтестов. Авторы утверждают, что ими было установлена высокая прогностическая валидность данных диагностических инструментов.

В вопросе оценки этого теста не все исследователи единодушны. Так, например, исследователи: Д. В. Люсин, Н. Д. Михеева, Д.В. Ушаков и Т.Н. Тихомирова, отмечают ряд сложностей, возникающих при использовании

методики измерения социального интеллекта созданной Дж. Гилфордом и М. О'Салливан, и адаптированной для российской выборки Е.С. Михайловой.

Д. В. Люсин и Н. Д. Михеева провели анализ психометрических свойств этой методики (Д.В. Люсин, Н.Д. Михеева, 2004), в результате которого выяснили, что в настоящем виде российская адаптация этого теста не обладает необходимым уровнем надежности и валидности. По их утверждению, необходимо переработать или заменить некоторые задания с тем, чтобы повысить их адекватность социально-культурным особенностям, ментальности и измеряемым конструктам. В качестве отдельной проблемы указанные исследователи выделяют определение правильных ответов на каждое задание.

Д.В. Ушаков и Т.Н. Тихомирова разработали специальные методики оценки социального интеллекта у детей старшего и младшего школьного возраста. В основу этих методик была положена схема, предложенная Р. Стернбергом для оценки социального интеллекта в сфере бизнеса и военной службы (Р. Стернберг, 2002). Как известно, Р. Стернберг рассматривает социальный интеллект как один из вариантов (видов) практического интеллекта, а такие характеристики как интуицию и мудрость относит к его прототипическим формам. Это идея вполне логично укладывается в предложенную им теоретическую схему – различения академического интеллекта («book smart») и интеллекта практического («street smart»). Предложенные им тесты практического интеллекта оценивают способность человека находить адекватные решения ситуаций общения с другими людьми.

Также исследователями Д.В. Ушаковым и Т.Н. Тихомировой были определены три основные сферы приложения социального интеллекта школьников – отношения с учителями, сверстниками и родителями. В качестве показателя социального интеллекта школьников было принято соответствие оценок испытуемого усредненным оценкам экспертов. Технически это соответствие вычислялось при помощи коэффициента корреляции между ответами испытуемого и средним баллом, проставленным экспертами. Естественно, что тем самым авторы пытаются избежать зависимости тестовых оценок, поставленных экспертами, от



склонности того или иного тестирующего выставлять высокие либо низкие оценки во всех случаях.

С помощью данного теста, авторами были выявлены положительные корреляции социального интеллекта подростков с их академической успеваемостью. Показана связь социального интеллекта с популярностью школьников в среде сверстников. Тест является хорошим диагностическим инструментом в тех ситуациях, когда психологу необходимо быстро составить целостное впечатление о личности младшего школьника, которое включает оценки не только интеллектуальных, но и социальных навыков ребенка.

Другие исследователи О.Е. Смирнова и В.М. Холмогорова предложили комплект методик диагностики межличностных отношений дошкольников [116, с.17-21]. Общей особенностью, предложенной данными авторами методики оценки межличностных отношений, выступающих частью социального интеллекта ребенка, является то, что испытуемому предъявляют определенную проблемную, для него ситуацию. В отличие от классического метода проблемных ситуаций, в ситуации обследования ребенок сталкивается не с реальным конфликтом, а с воображаемой проблемной ситуацией, представленной в проективной форме. Это может быть изображение какого-либо знакомого и понятного сюжета на картинках, в рассказах, незаконченных историях и пр. Во всех этих случаях ребенок должен предложить свой вариант решения социальной проблемы. Оценка социального интеллекта ребенка-дошкольника, по мнению авторов, предполагает не только оценку его когнитивных способностей, но и способность поставить себя на место других персонажей – преодолеть эгоцентризм, увидеть проекцию собственного возможного поведения в предложенных обстоятельствах.

Нами описаны наиболее распространенные методики диагностики социального интеллекта и социальной компетентности детей. Для диагностики, в исследовательских и практических целях, безусловно, нет необходимости использовать абсолютно все представленные методики. Вместе с тем следует обязательно изучать развитие всех указанных сфер, ибо лишь использование комплекса методик может дать целостное и полное представление об особенностях социального развития ребенка.

### **1.3 Основные факторы развития социального интеллекта личности в период старшего дошкольного возраста**

Какой бы важной не считалась задача выявления критериев, подбора методов и методик точной диагностической оценки социального интеллекта ребенка, его социальной компетентности, все же с точки зрения педагогики и образовательной практики, задача развития данных личностных конструктов выглядит более интересной в профессиональном педагогическом плане. Развитие социального интеллекта, как и становление позитивной социализации ребенка-дошкольника в целом, происходит под воздействием множества внешних и внутренних факторов. В современной науке, как известно, фактор трактуется как причина, движущая сила какого-либо процесса или явления, определяющая его характер и отдельные черты. Естественно, что при построении процесса развития социального интеллекта старшего дошкольника принципиально важно определить основные факторы, как внешние, так и внутренние, воздействующие на данный процесс.

Также необходимо определить такую важную отправную точку, какой является, в нашем случае, научное представление о развитии личности ребенка и его основных механизмах. Понятие развитие на максимально высоком уровне, в современной философии, трактуется как направленное, закономерное изменение. В психологии и педагогике с опорой на это понимание, феномен развития рассматривается как «...регулярные и относительно стойкие изменения в строении тела и нервной системы, в процессах мышления и поведении» [87, с.53]. Следовательно, говоря о развитии личности ребенка, мы вправе рассматривать регулярные и относительно стойкие изменения в его организме, мышлении, эмоциональной сфере детской личности, содержании, формах и методах социального взаимодействия, и других поведенческих проявлениях. В качестве результатов этих изменений выступает более организованное, сложное, стабильное, базирующееся на когнитивных достижениях, эффективное социальное поведение. При этом постоянно следует иметь в виду и возможности регресса, которые обычно не обсуждаются применительно к педагогическим теоретическим

моделям и образовательной практике, однако, в реальности они могут наблюдаться. Эта мысль убедительно развернута в работах, посвященных прогнозированию развития одаренных детей советского психолога Н.С. Лейтеса [73].

Для характеристики развития мыслительной деятельности человека российским биологом Н.П. Бехтеревой (1966) был предложен «принцип индивидуально формирующихся мозговых систем», согласно которому реализация одной и той же психической деятельности может обеспечиваться различающимися мозговыми системами. Это означает, что механизмы мыслительной деятельности человека представляют собой системы, состоящие из «жестких» (стабильных) и «гибких» (вариативных) звеньев. В дальнейшем эти представления получили подтверждение в её специальных эмпирических исследованиях, где было убедительно показано, что в решении одной и той же мыслительной задачи принимают участие как постоянно активирующиеся участки головного мозга (жесткие звенья), так и новые области мозга, названные исследователем «гибкими звеньями» [17].

К числу наиболее общих, неизменно стоящих перед образованием и ориентированным на развитие, целей позитивного эволюционирования (развития) личности ребенка можно отнести следующие:

оценку степени универсальности изменений – к числу универсальных относятся изменения, происходящие у всех людей (и детей, и взрослых) как представителей данного биологического вида, вне зависимости от специфики культурных влияний. Например, в ходе наблюдений было выявлено, что на втором-третьем месяце жизни дети начинают отвечать улыбкой при виде человеческого лица, а в возрасте около года произносят первые слова, к тринадцати месяцам уже могут самостоятельно ходить (Г. Гезелл, Н. Ньюкомб и др.). Описание этих универсальных изменений создает почву для объяснения их происхождения;

индивидуальные различия – в развитии психосоциальной и когнитивной сфер личности существует большая вариативность и это - также общеизвестный факт. Владение информацией о причинах, происхождении и особенностях этих различий принципиально важно с точки зрения воспитания и обучения так, как

только на этой основе может быть выбрана адекватная стратегия и подобран необходимый педагогический инструментарий;

оценку степени влияния ситуации на поведение – например, дружелюбный и открытый при общении дома ребенок, может проявить себя замкнутым и застенчивым при встрече с людьми в другой ситуации (на улице, в детском саду и т.п.). Ребенок подросткового возраста скорее подвергнется влиянию вредной привычки, если референтные для него сверстники, расценивают это как доблесть. В этих процессах многое зависит от сиюминутного воздействия ситуации, и многое определяется действенностью микросредовых факторов (семья, сверстники, образовательное учреждение и др.). Говоря об оптимизации воздействия внешних факторов, обычно адресуются к понятию «экология детства» (Ю. Бронфенбренер, Дж. Гибсон, В.И. Панов, А.В. Мудрик, А.С. Обухов и др.).

Данная проблематика разрабатывается в рамках подхода, именуемого экологической психологией, этот подход получил широкое признание в среде педагогов и детских психологов. Он стал основой для разработки ряда педагогических теорий и образовательных практик. Наименование «экологический подход» применительно к педагогике и психологии впервые было предложено использовать американским психологом Дж. Гибсоном и в дальнейшем было развито в работах другого американского психолога и педагога, иностранного члена Российской академии образования - Юрия Бронфенбренера. В отечественной науке эта линия интенсивно развивается в рамках научной школы А.В. Мудрика (М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов и др.), в исследованиях В.А. Ясвина и др. В современной науке об образовании это направление также интенсивно разрабатывается в рамках изучения проблематики воздействия на личность образовательной среды (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.В. Рубцов и др.). С утверждением идей экологической психологии связано появление и повсеместное распространение широко применяемого, в современной профессиональной литературе, понятия «образовательная среда» (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, В.А. Ясвин и др.).

В современной педагогической теории и образовательной практике вполне отчетливо осознается мысль высказанная Ю. Бронфенбреном о том, что и

развитие, и образование личности не следует отождествлять с освоением одних только специальных учебных программ. Образование и развитие личности есть итог действия широкого спектра разнородных внешних и внутренних факторов. Современные специалисты не связывают образование детей только с деятельностью специальных социальных институтов: детских садов, школ, колледжей или университетов. Уже само понятие образовательная среда, как бы по-разному его не трактовали различные авторы, подчеркивает факт многоплановости и многоуровневости воздействий на личность ребенка. Оно обязательно включает в себя широкий спектр внешних и внутренних факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности ребенка.

Многими исследователями постоянно подчеркивается, что образовательная среда не является элементом психики человека. Также естественно и то, что развитие психики ребенка нельзя рассматривать вне связи с окружающей средой (Л.С. Выготский). «Социальная среда, - Писал Л.С. Выготский, - является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [28, с. 265]. Это актуализирует процесс изучения образовательной среды. Без этих исследований не могут быть адекватно поняты многие принципиально значимые проблемы, связанные с развитием как общих когнитивных способностей, так и приобретением ребенком нового социального опыта.

В современной педагогике учитывается не только то, что процесс развития личности необходимо изучать с учетом естественного окружения, но и то, что это естественное окружение, или социальный контекст, существует и оказывает влияние на нескольких уровнях, каждый из которых можно рассматривать как самостоятельный фактор развития. В своих работах Ю. Бронфенбреннер выделяет четыре группы таких факторов: микросистема; мезосистема; экзосистема; макросистема. Эта же мысль неоднократно подчеркивается в концепции «социального научения» А. Бандуры. Данный автор утверждал, что человек, среда и его поведение взаимодействуют между собой и образуют результирующее

поведение. При этом ни один из трех этих компонентов в отдельности нельзя рассматривать как определяющий поведение человека.

В своих работах А. Бандура предлагает учитывать, как влияние внешней среды, так и самой личности на поведение, а также обратное движение - влияние поведения на личность и среду. По его утверждению, люди способны оказывать эффективное влияние на внешнюю среду, поступая определенным образом, а, измененная ими внешняя среда, в свою очередь, в дальнейшем воздействует на их личностные особенности и поведенческие проявления. А. Бандура отмечает, что, несмотря на то, что все три элемента активно взаимодействуют, в определенные моменты жизни какой-то из них может приобрести больший, по сравнению с другими, вес и стать доминирующим.

Важным представляется подчеркнутое А. Бандурой утверждение, что человеческое поведение регулируется далеко не только извне, оно в значительной мере является и саморегулируемым. Одним из важных следствий, приобретаемых людьми из прямого или замещающего опыта, являются стандарты поведения. По своей сути - это имплицитные модели. Они, будучи однажды сформированы и интериоризированы в сознании и подсознании как поведенческие стандарты становятся базой для самооценки личности.

Проводя эксперименты с детьми А. Бандура совместно с М. Куперсом обнаружили, что дети-дошкольники, которым предъявлялись модели, устанавливающие высокие поведенческие стандарты, одобряли свои действия только в случае их превосходного выполнения, и напротив, дети, которым показывали модели, вознаграждающие себя за малые достижения, также поощряли себя за минимальные успехи. Важным выводом их исследований является то, что внутреннее подкрепление, обеспечиваемое индивидуальными стандартами поведения, оказывает большее влияние, чем поведение извне. При этом если стандарты выполнения деятельности человеком очень высоки (обычно определяется как перфекционизм), они могут стать источником серьезных личных переживаний и даже неврозов.

Одной из ключевых задач детского развития, решаемых в условиях действия образовательной среды, выступает формирование самосознания личности ребенка.

Ребенок дошкольного возраста, набирая опыт взаимодействия с другими людьми в окружающей его социальной среде, должен постепенно сам найти ответы на вопросы о том, кем он является, и какое место занимает в обществе. Постепенное осознание собственной индивидуальности, становление первых ростков идентичности и вместе с тем, понимание своего места среди других людей, делают дошкольника полноправным и адекватным участником социальных отношений.

Одним из первых ученых, выделивших два фундаментальных компонента самосознания или самости, был У. Джемс. Он расклассифицировал самость на два компонента: «Моё» и «Я». К «Моё» относится все, что человек может назвать своим. Сюда входит все от способностей и личностных характеристик, до материальной собственности. В свою очередь, «Я» - это познающий субъект. «Я» призвано осознавать собственную сущность. Изучение процесса формирования самосознания охватывает оба аспекта самости – и «Я», и «Моё».

Методы воспитания и развития самосознания в значительной мере зависят от национально-культурных факторов: этнической ментальности, особенностей, предпочтений и традиций. Так в европейских, американских и в значительной мере российских культурно-образовательных традициях принято с уважением относиться к самобытности, уникальности человека как личности. В детях с самых ранних лет культивируется самостоятельность, целеустремленность. Им предоставляют значительную свободу мыслей и действий. Детям стараются выделить отдельную комнату, им покупают множество игрушек и др. Детей с дошкольного возраста вовлекают в систему конкурсов, соревнований, культивируя, тем самым, дух соревновательности и соперничества.

Существуют и прямо противоположные культурные и образовательные традиции, где больше всего ценится понимание себя, как части какого-либо целого (этнической общности, семьи, группы и др.). В таких традициях обычно особо значимым является расстановка важности адекватного понимания социального контекста и социальных ролей, четкого представления о своем месте в этих социальных структурах. Социальный контекст таких культур задает другие, причем относительно жесткие рамки для эмоциональных и поведенческих проявлений.

Ребенок еще до достижения двухлетнего возраста способен составить представление о самом себе (Е.А. Сергиенко и др.). С возрастом суждения о себе становятся все более полными, вырастая в относительно адекватные представления о себе, о своих способностях, возможностях и особенностях, называемых «Я-концепцией». «Я-концепция» обычно рассматривается в профессиональной литературе, как итог опросов и самоотчетов детей о самих себе и своих отличиях от других людей. Такими методами можно выявить качества, которые сам ребенок считает наиболее ценными и важными. При анализе и интерпретации результатов добытых при помощи подобных методов исследования, следует постоянно иметь в виду, что для составления более полной картины морального сознания личности ребенка следует оценивать еще поведенческие и мотивационные проявления.

Для, безусловно, важного с точки зрения теории и методики воспитательной работы, изучения установок личности на себя, исследователями М. Куном и М. Макпартлендом была создана специальная диагностическая методика, получившая множество наименований («тест установок личности на себя»; «тест 20-ти высказываний»; «тест 20-ти утверждений на самоотношение»; «тест-опросник – «Кто я?» и т.п.). Методика широко используется в современных условиях для коррекции результатов воспитательной работы, выявления содержательных характеристик идентичности личности.

С детьми младшего возраста (по классификации ЮНЕСКО - «ребенок младшего возраста» – ребенок от 0 до 10 лет) подобные методики в модифицированном виде также широко используются. В результате такого рода изысканий выявилось, что дети до семилетнего возраста чаще склонны характеризовать себя через описание своих физических качеств (рост, цвет волос и т.п.) и любимые занятия (играть в кубики, куклы, мяч и др.). Они редко характеризуют собственные умения (читать, считать и др.), редко говорят о своих эмоциональных переживаниях. Постепенно, ближе к периоду среднего детства, дети, давая себе характеристики, переходят к более абстрактным утверждениям. Так постепенно, осознавая неповторимость своих чувств и эмоций, дети начинают понимать, что они во многом не похожи на других (С.А. Козлова, В.С. Мухина и др.).



В процессе познания ребенком собственного «Я», происходит неявная, имплицитная оценка своих личностных качеств. Если «Я-концепция» может быть ограничена простым описанием представлений о самом себе, то самооценка предполагает вынесение по их поводу оценочных суждений (Р. Берне, Л.В. Бороздина, Э.Л. Носенко и др.). При диагностике самооценки в исследованиях и практике воспитательной работы обычно возникают большие сложности. Так, например, замечено, что ребенок дошкольного возраста, как правило, не желает признавать наличие у себя негативных качеств (В.С. Мухина и др.). Для детей характерно общее ощущение собственной ценности, при этом самооценка не подвержена вариациям в зависимости от вида деятельности. Ребенок-дошкольник как правило еще не способен отделять оценку собственной личности от оценки за выполненную им какую-либо работу. Поэтому для того, чтобы общую самооценку ребенка, сделать более, позитивной родителям и педагогам следует акцентировать внимание ребенка на том, в чем он действительно силен (С.А. Козлова, А.И. Савенков и др.).

Важным условием позитивной социализации личности ребенка является освоение им культурных правил, социально принятых норм и их соблюдения. Способность контролировать и регулировать свое поведение на основе принятых в культуре правил и норм, принимая при этом во внимание чувства, интересы, потребности других людей – важная черта любого воспитанного человека. Одним из показателей высокого уровня развития самоконтроля является готовность и способность ребенка отсрочить выполнение желания, для того, чтобы в дальнейшем получить нечто более ценное.

Существует ряд методов и приемов, позволяющих повысить уровень внутреннего когнитивного контроля ребенка, а, следовательно, и его способность откладывать сиюминутные желания. Пять таких способов предложены известным ученым Н. Ньюкомб:

«...обучать детей умению отвлекаться от привлекательных качеств желаемого объекта;

методика тренировки самоконтроля, построенная на том, что даже маленькие дети могут использовать самоинструкции;

научиться контролировать своё внимание;

позитивная оценка (в специальных экспериментах было замечено, что даже данная авансом позитивная оценка (например, достаточно ребенка назвать ответственным, терпеливым и т.п.) повышает способность отсрочить желаемое (И. Дж. Тонер, И.П. Мооре и Б.А. Иммос);

«подражание человеку, откладывающему удовольствие» (А. Бандура и У. Мишель) «агенты социализации» (по А. Бандуре – это педагоги, родители и др.) могут успешно развивать в ребенке способность отсрочивать удовлетворение желаний для достижения более ценных результатов, путем обучения ребенка способам когнитивного регулирования социального поведения или выступая в качестве образцов для подражания».

Исследователи Дж. Х. Блок и Дж. Блок ввели понятие – «эго-контроль». Ими было экспериментально доказано, что слишком высокий и слишком низкий самоконтроль могут иметь дезадаптивный характер и приводят к сложностям в социальном поведении. Так трехлетние дети, отнесенные исследователями к группе сверхконтролирующих, демонстрировали устойчивую тенденцию к нерешительности, конформности, немотивированному откладыванию получения желаемого. Они оказывались более пассивны в незнакомой ситуации, но при этом демонстрировали и положительные качества: настойчивость, склонность планировать свои действия. Кроме того, во взаимодействии с другими эти дети не проявляли бурных эмоций, они, как правило, имели узкий круг стабильных интересов и выражали свои потребности в косвенной форме. Дети, квалифицируемые как недостаточно себя контролирующие, напротив, были непослушны, экспрессивны, спонтанны и любопытны. В то же время они демонстрировали не способность к сосредоточению и отсрочиванию удовольствия. Эти наблюдения говорят о том, что крайние варианты – и «чрезмерный», и «недостаточный» эго-контроль следует рассматривать как нежелательные.

Другую, любопытную с точки зрения позитивной социализации личности ребенка в образовании, характеристику выявили исследователи Дж. Х. Блок и Дж. Блок. Авторами вводится понятие – «пластичности эго-контроля». На основе собственных исследований, Х. Блок и Дж. Блок пришли к выводу о том, что

наиболее успешным является переключение с более высокого к более низкому уровню контроля и наоборот. Обладающие высокой «пластичностью эго-контроля» дети способны быть собранными в некоторых ситуациях, например, на занятиях в детском дошкольном образовательном учреждении и при этом они могут демонстрировать неуравновешенность, спонтанность и повышенную эмоциональность в других ситуациях (играх, общении со сверстниками и взрослыми и др. Исследования данных авторов показали, что уровень развития «пластичности эго-контроля» ребенка определяется оценкой его эмоциональности, степенью эмпатийности и социальной отзывчивости.

Уровень «эго-контроля» личности ребенка, как степень его пластичности являются относительно устойчивыми образованиями на протяжении дошкольного детства. Исследование Дж. Х. Блок и Дж. Блок, в частности, показало, что когда участвовавшие в их экспериментах дети достигли возраста семи лет (четыре года спустя после первоначального распределения по указанным группам) у них были замечены некоторые поведенческие особенности. Дети, вошедшие в группу с недостаточным самоконтролем, были более энергичны, любопытны, непоседливы, спонтанны, по сравнению с детьми, имеющими высокий уровень самоконтроля. Они проявляли большую агрессивность и склонность к манипулированию другими. Дети с высоким уровнем самоконтроля (отмеченным в 3-х летнем возрасте) в семь лет были застенчивы и зажаты. Другие проявления высокого эго-контроля зависели от уровня эго-пластичности ребенка. Высокий уровень эго-контроля проявившейся у ребенка в 3-х летнем возрасте, в сочетании с высокой пластичностью является хорошей основой для прогноза хорошей адаптированности в возрасте 7-ми лет. Для таких детей характерен низкий уровень тревожности и высокий уровень социализированности.

Важным индикатором позитивной социализации личности является, развитое для своего возраста, просоциальное поведение ребенка. Под термином просоциальное поведение, в данном контексте понимаются относительно стабильные, позитивные социальные действия ребенка: помощь другим, умение делиться чем-либо, альтруизм, сочувствие, забота и т.п. В данном случае речь идет о поведении, которое приносит пользу другим людям или обществу в целом.

Термин «просоциальное поведение» введен был социологами в качестве антонима «антисоциального поведения» в 80-е годы XX века (К. Д. Бэтсон).

Первые ростки просоциального поведения можно наблюдать уже у младенцев и, конечно, у 2-3-х летних детей. Существенно интенсифицируется просоциальное поведение в период старшего дошкольного возраста. В этой связи важен вопрос о том, можно ли рассматривать просоциальность как интегративное и относительно устойчивое личностное свойство. Исследования показывают, что дети более склонные к коммуникациям и сотрудничеству, также оказываются более щедры и отзывчивы по отношению к другим. Было выявлено, что дошкольники демонстрируют существенные связи между различными типами просоциального поведения (Д. Баумринг, К. Д. Бэтсон, Н. Ньюкомб и др.).

Лонгитюдные исследования просоциального поведения свидетельствуют о том, что такого рода поведенческие стратегии довольно устойчивы в процессе развития личности. Коэффициенты корреляции между просоциальным поведением в двухлетнем возрасте и просоциальным поведением 5-6 лет спустя, носят статистически значимый характер (Д. Баумринг). Вариативность просоциального поведения ребенка в значительной мере зависит от особенностей культуры. Дети, выросшие в условиях, где уклад жизни основан на сотрудничестве и взаимопомощи членов семьи и в целом членов общества, более ориентированы на сотрудничество. Ребенок выросший в обществе, построенном на конкуренции, будет социализироваться иначе.

Кроме культурно-образовательных традиций, важным фактором развития просоциального поведения является личностный характер и индивидуальный уровень эмпатии личности. Индивидуальные различия в уровнях и степенях развитости этой важной составляющей социального интеллекта проявляются с самого раннего детства и как показывают исследования, оказываются довольно устойчивыми. Например, одни дети, наблюдая плачущего ребенка, сами начинают плакать, другие реагируют более спокойно и рационально. В процессе развития связь между эмпатией и характером просоциального поведения становится все более тесной (Н.П. Аникеева и др.).

С педагогической точки зрения, при решении задач теории и методики воспитания важно, что опыт проигрывания чужой роли (например, в ходе сюжетно-ролевых игр, либо театрализованной деятельности детей в дошкольной образовательной организации) способствует повышению уровня эмпатии (Т.С. Комарова, А.И. Савенков и др.). Это также было обнаружено при наблюдениях за детьми, участвовавшими в разыгрывании различных ролей и теми, кто не имел такого опыта (Р. Дж. Янотти и др.).

Важным фактором развития эмпатии является надежная привязанность. Младенцы, имевшие надежную привязанность к матери, в более старших возрастах демонстрировали большую озабоченность плохим настроением, взаимодействовавших с ними взрослых, проявляли больше сочувствия по отношению к сверстникам (Н. Ньюкомб и др.). В воспитании просоциального поведения взрослые как правило используют методы: обучения на собственном примере, рассуждение, прямое указание и возложение на ребенка ответственности.

Исследования отечественных и зарубежных ученых выявили особую значимость микросреды ребенка для развития социальных способностей (Х.Х. Басс, Р. Бар-Он, Т.В. Волосовец, Дж. Голдсмит, К. Додж, И.Е. Емельянова, М.Б. Зацепина, И.Е. Емельянова, Дж. Каган, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Дж. Кэмпос, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, С. Резник, Р. Пломин, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, Н. Снидман О.В. Цапина и др.). Одним из ведущих факторов социализации ребенка в этой связи выступает семья. Социальный опыт ребенка, полученный им в общении со взрослым, является важнейшим условием развития его социального интеллекта и становления социальной компетентности ребенка. В первую очередь через общение со взрослым ребенок получает знания о людях, правилах поведения. У него формируется представление о собственном «образе «Я».

В этой связи становится принципиально важным то, как взрослый настроен по отношению к ребенку. Насколько в общении с ним взрослый проявляет живой интерес к достижениям и насколько заинтересованно готов к переживанию и преодолению неудач (С.И. Карпова, В.А. Кривова, С.А. Козлова, А.И. Савенков и др.). Положительное эмоциональное отношение к ребенку, поощрение его

самостоятельности, принятие личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему, отсутствие чрезмерных наказаний – важнейшие условия социального развития детской личности (А. Адлер, А.Я. Варга, А.И. Захаров К. Роджерс и др.).

Эффективность условий развития эмоциональной сферы личности и социального интеллекта дошкольников в значительной мере обусловлена тем, что в экологической психологии (Ю. Бронфенбренер и др.) и социальной педагогике (А.В. Мудрик и др.) именуется «мезосредой». В условиях мезосреды, по утверждению классиков педагогической науки, происходит взаимодействие между микро-средовыми факторами. От того насколько слажено или противоречиво выстроено взаимодействие между семьей, предпочтениями, принятыми в среде сверстников и требованиями образовательного учреждения, зависит уровень социального развития личности.

Исследователь А.И. Усова подчеркивает, что в период дошкольного детства у ребенка возникает, активно развивается и формируется интерес к взаимодействию со сверстниками и взрослыми, актуализируется потребность в выстраивании социальных отношений. На этой основе складываются спонтанно и развиваются профессионально, под руководством взрослых, различного рода варианты совместной деятельности. Сверстники, входящие в состав группы детского сада, в дошкольном образовательном учреждении становится первым значимым, действенным компонентом личностной микросреды ребенка.

Традиционно считалось и считается по сей день, выявленное в специальных исследованиях утверждение, что важным фактором развития социального интеллекта ребенка является игра и игрушка (Ю.В. Акимова, С.А. Козлова, О.А. Ключко, А.И. Савенков, Е.О. Смирнова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.). Игра традиционно относится к числу универсальных развивающих видов деятельности детей-дошкольников. В играх старших дошкольников происходит развитие основных психических новообразований (Д.Б. Эльконин и др.), совершенствуются умения и навыки взаимодействия со сверстниками, формируются первые навыки совместной деятельности. «Особенностью игровой деятельности детей, - писал Л.С. Выготский, - является способность действовать в познавательной, т.е. в

мысленной, а не всегда видимой ситуации» [28]. В игре психикой ребенка осуществляется поэтапный переход действий в умственный план, у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память.

Преимущественно через игру старший дошкольник знакомится с особенностями поведения других людей, взаимоотношений между людьми, приобретает основные навыки общения, развивает социальные способности необходимые для установления контакта со сверстниками. В играх интенсивно эксплуатируется, а потому и активно развивается способность к эмпатии, формируются первые аффилятивные связи. Имеется в виду относительно прочно сформированная потребность ребенка в создании теплых, доверительных, позитивно эмоционально окрашенных отношений со сверстниками и взрослыми. В совместной игре со сверстниками у дошкольника возникают такие важные психологические новообразования, как ориентация на окружающих, умение преодолевать эгоцентризм, путем оценивания своих поступков и игровых действий. Формируются базовые механизмы культуры социального поведения, такие как: контроль и самоконтроль своих эмоциональных и поведенческих реакций, оценка и самооценка своих действий в коллективе сверстников.

Следование условиям игры с необходимостью требуют от ребенка учета и соблюдения специальных правил, сосредоточения на отношениях и коммуникациях с другими детьми и предметах, включенных в игровую ситуацию. Это обычно оговаривается в начале игры путем выяснения и принятия содержания разыгрываемых сюжетов. Возникающая и реализующаяся в игре потребность в общении, в эмоциональном контакте, вынуждает ребенка к целенаправленному социальному взаимодействию. Правда, нельзя не заметить того, что большинству современных ученых приходится признать, что эти представления о детских играх скорее характерны для прежних времен – начала и второй половины XX века (Е.О. Смирнова и др.). У современных детей существенным образом изменились игрушки, а вместе с ними и детские игры, и их сюжеты. Ряд исследователей считают, что современные дети стали вообще реже играть и в индивидуальные, и в коллективные игры (театрализованные, сюжетно-ролевые игры с правилами и т.п.),

в частности, снизилась продолжительность детских игр, упростились сюжеты (Е.О. Смирнова и др.).

Не соглашаясь с этими выводами, другие исследователи утверждают о том, что современные дети не стали играть меньше, существенно изменились лишь сами детские игры (А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.). Изучение свободной, нерегламентированной деятельности современных дошкольников обнаруживает, что значительная часть детей (более 40%) в свободное время занимаются изобразительной деятельностью, предметными действиями с игрушками, чаще с гаджетами (В.В. Моторин, П.В. Смирнова и др.). Это не может не сказываться на их социальном развитии и межличностном общении.

В следованиях физиологов неоднократно отмечалось, что в онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных навыков. В ситуациях общения с другими людьми в коллективных играх со сверстниками дети оказываются вовлеченными в реальные споры и даже конфликты. Они вынуждены искать возможности разрешения спорных и конфликтных ситуаций, учатся прочитывать и понимать мысли, чувства и мотивы своих сверстников и взрослых.

Советские и российские исследователи О.Б. Чесноков и Е.В. Субботский провели изучение социального интеллекта как адаптивной характеристики личности, как варианта развивающегося детского творчества, проявляющегося с определенной частотой. По мнению данных исследователей, социальный интеллект ребенка следует рассматривать как возможность становления способности разбираться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения, устанавливать образование причинно-следственной связи между действиями отдельных лиц и отношений между людьми. Детское восприятие и понимание мотивов поведения и социальных действий других людей зависит от степени важности отношений к ним ребенка.

Большинство маленьких детей дошкольного возраста, выстраивая отношения с другими людьми, не нуждаются в развитом социальном интеллекте. Происходит это до тех пор, пока нет столкновения интересов ребенка с интересами других людей. Ребенок формирует у себя эти паттерны поведения в будущем, когда будет



принят сверстниками и взрослыми как полноценный партнер по коммуникации. Можно рассматривать этот уровень социального развития, как первичную, наиболее простую форму проявления социального интеллекта. Постепенно, причем довольно быстро, дети начинают осознавать, что они могут не только выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми, но и манипулировать ими.

Примерно в возрасте трех-четырёх лет, фиксируются приобретенные ребенком первичные формы социального интеллекта. К трем годам дети постепенно овладевают способностью проектировать и предвосхищать события. К четырем годам начинают понимать, что они могут обманывать и быть обманутыми сами. К шести годам и старше социальный интеллект ребенка выходит на новый уровень развития и приобретает более близкий развитым формам характер. Старшие дошкольники, не имеющие патологий, как правило, уже хорошо владеют социальной функцией языка. Они осознают, что язык отражает социальный статус людей, хорошо понимают, что и произносимые слова, их ритм и тональность, с которой они произносятся, зависят от эмоциональной окрашенности отношений к людям, к которым они обращены. Дети довольно быстро улавливают нюансы речи и приспособляются к возникающим новым для себя социальным ролям (К. Рубин и Л. Роза-Креснон).

В течение старшего дошкольного возрастного периода, социальное восприятие ребенком коммуникаций со сверстниками и взрослыми становится значительно более целостным и строится на анализе коммуникаций и социальных ситуаций. Становление социального интеллекта происходит ежеминутно и перманентно в повседневной жизни. Нарушения, возникшие по тем или иным причинам, в развитии социального интеллекта в дошкольном детстве приводят в дальнейшем к агрессии, изоляции, и, как следствие, к непониманию сверстников, а порой и сложностям в общении со взрослыми.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что характеристики социального интеллекта у детей дошкольного возраста проявляются в решении межличностных проблем, возможности выбора стратегии социального поведения, умении применять их в решении социальных проблем. Главную роль играет самооценка, эмоции и внутренние установки ребенка. Социальный интеллект - это интеллект

индивида, который формируется в процессе социализации, под влиянием обстоятельств определенной социальной среды. Социальный интеллект как психологическое образование развивается в процессе социализации при взаимодействии субъекта - объекта отношения.

### **Выводы по первой главе**

Проблематика позитивной социализации, становления и социального развития личности на разных возрастных этапах традиционно является предметом исследований педагогов, психологов, философов, социологов, культурологов в разных странах мира. В последние десятилетия особенно интенсивно изучается один из важнейших её аспектов - диагностика и развитие социального интеллекта личности ребенка. Эти научные изыскания в значительной мере стимулируются изменениями в культуре, где существенно вырос интерес к проблематике практического интеллекта, его частных видов (социального интеллекта, эмоционального интеллекта) и прототипических форм (интуиция, мудрость и др.)

Важность задачи развития социального интеллекта старших дошкольников возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития, разобщенности современных детей, в значительной мере погруженных в виртуальную реальность. Важно, что социальный интеллект является действенным предиктором учебной и жизненной успешности.

Характеристики социального интеллекта у детей дошкольного возраста проявляются в решении межличностных проблем, возможности выбора стратегии социального поведения, умении применять их в решении социальных проблем. Главную роль играет самооценка, эмоции и внутренние установки ребенка. Социальный интеллект - это интеллект индивида, который формируется в процессе социализации, под влиянием обстоятельств определенной социальной среды. Социальный интеллект как психологическое образование развивается в процессе социализации при взаимодействии субъекта - объекта отношения.

Теоретический анализ зарубежных и отечественных научных источников по проблеме развития социального интеллекта показал отсутствие единого определения данного феномена и диагностических методик его оценки. Несмотря на достаточно большое количество определений понятия «социальный интеллект», представленных в зарубежных и отечественных исследованиях, среди ученых преобладает мнение, что социальный интеллект является самостоятельным видом интеллекта, обеспечивает успешное включение человека в социум, в социальную жизнь общества, позволяя быстро адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

Эволюция представлений о социальном интеллекте проявляется, начиная от его выделения как самостоятельного конструкта и предмета исследований, до появления разнообразных теоретических подходов к его изучению (когнитивного, когнитивно-личностного, деятельностного, прикладного, компонентного, социологического и др.).

Становление социального интеллекта в детском возрасте исследуется в основном в когнитивном и коммуникативном аспектах. Согласно мнению большинства специалистов, характеристики социального интеллекта у детей дошкольного возраста проявляются в способности понимать эмоциональные состояния и мотивы своих поступков и поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия, находить способы выхода из конфликтной ситуации, выбирать стратегии социального поведения и уметь применять их в различных ситуациях.

В научных исследованиях выявлена взаимосвязь социального интеллекта с интеллектуально-личностными особенностями ребенка и уровнем его общей самооценки. Произведены попытки развести близкие по смыслу понятия «социальный интеллект» и «социальная компетентность». В качестве отличительной характеристики социальной компетентности отмечается умение ребенка выстраивать отношения с учетом не только собственных интересов, но и интересов других людей, осознавать себя частью коллектива, общества, брать на себя ответственность и действовать, исходя из общих целей.

На развитие социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте влияют две группы мега-факторов: «внутриличностные» и «межличностные». К «внутриличностным» факторам относятся психофизические особенности ребенка (особенности когнитивного развития, темперамент, характер и др.), включающие психические новообразования, приобретенные им в ходе собственного социального опыта. «Межличностные» - более многообразны и включают в себя все факторы образовательной среды (микро-, мезо-, мега- и макросреды). Обе группы факторов следует учитывать при построении процесса развития социального интеллекта у детей.

В наибольшей степени на развитие социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте оказывают влияние факторы микросреды: семья, сверстники, образовательные организации, реализующие программы основного дошкольного и дополнительного образования детей. От выстраивания системы социально-педагогического партнерства между семьями воспитанников и педагогами дошкольного образования зависит успешность процесса позитивной социализации детей и воспитание у них гибких навыков социального поведения.

Для оценки уровня развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста разработаны диагностические методики, анализ содержания которых свидетельствует об их направленности в основном на выявление когнитивных параметров в структуре социального интеллекта и в меньшей степени на выявление эмоциональных и поведенческих проявлений. Специалисты советуют использовать комплекс методик для наиболее полных представлений об уровне социального развития ребенка.

Основополагающим условием развития социального интеллекта у старших дошкольников большинство ученых считает постоянное общение ребенка со сверстниками и взрослыми в разных видах и формах организации совместной деятельности различной предметной направленности (игровой, познавательной, художественной, музыкальной и др.).

## **ГЛАВА 2 СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПЕРИОД СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1 Развитие социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками**

Практика совместной деятельности, реализуемая путем общения и активного взаимодействия ребенка-дошкольника со взрослыми и сверстниками, является главным средством не только психосоциального, но и общего когнитивного развития его личности. Совместная деятельность создает предпосылки для формирования позитивной социализации, формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств ребенка, совершенствования сотрудничества детей, преодоления, свойственного дошкольникам, эгоцентризма, выражаемого в первых попытках действовать в интересах других людей. Совместная деятельность, по утверждению А.В. Запорожца, формирует у детей способность сочувствия к другим людям, дает первый опыт переживания чужих нужд и потребностей как своих собственных [48].

В трудах российских педагогов и детских психологов совместная деятельность детей дошкольного возраста традиционно рассматривается как ведущий инструмент развития детских взаимоотношений, коммуникативных способностей. Она традиционно выступает в качестве необходимого условия совершенствования их социально-поведенческих проявлений и адаптации к социальным отношениям.

Совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста может осуществляться как минимум в двух вариантах. Во-первых, это совместная деятельность ребенка со взрослым. Именно о таком варианте педагогического взаимодействия писала в свое время М. Монтессори, подчеркивая важность

специфики сотрудничества взрослого и ребенка, выраженного в её трудах фразой «...помоги мне сделать это самому» [83, с. 41].

Несколько иначе трактовал вариант педагогического взаимодействия ребенка со взрослым Л.С. Выготский, характеризуя свою идею о зонах актуального и ближайшего развития. Обучение ведет за собой развитие, в том случае, когда взрослый ориентируется на зону ближайшего развития ребенка, расширяя тем самым зону его актуального развития [28]. В дальнейшем эта линия исследований была продолжена в разработке идей педагогики развивающихся общностей, ведущим принципом которой выступает сотрудничество детей и взрослых, создающее условия более продуктивного освоения ребенком новых поведенческих образцов и формирования новых для него продуктивных, социальных действий.

В качестве второго варианта совместной деятельности можно отметить различного рода взаимодействия детей со сверстниками и детьми разных возрастов. Виды и формы этого взаимодействия хорошо расклассифицированы и описаны в трудах многих исследователей, работавших в области социальной и педагогической психологии, педагогики (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.К. Рошин, В.В. Рубцов, а.И. Савенков, В.А. Соснин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский, П.Н. Шихирев и др.). Совместная деятельность детей привлекала внимание исследователей не сама по себе, её традиционно рассматривали как средство развития личности ребенка. Исследованиям эмоционально-психологических состояний участников совместной деятельности посвятил свои работы А.Н. Лутошкин; групповое волевое усилие изучал Л.И. Акатов; характер совместного решения проблемных задач подростками исследовал А.М. Матюшкин и др. Кроме того, мотивацию групповой деятельности изучал Е.И. Тимошук; проблемы сотворчества исследовались: Д.В. Ушаковым, С.Ю. Степановым и А.В. Растянниковым. Теория и методика коллективного творчества дошкольников разрабатывалась Т.С. Комаровой и А.И. Савенковым.

В современных работах по педагогике и детской психологии совместная деятельность рассматривается как организованная система активности

взаимодействующих индивидов. В число её главных отличительных признаков включены:

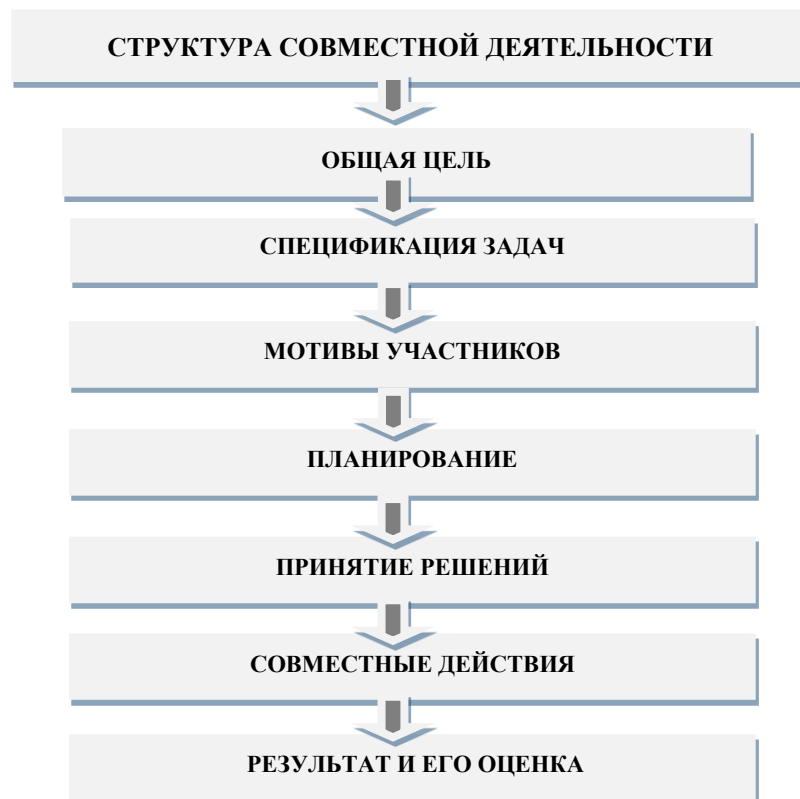
присутствие участников в одном пространстве и в одно время, создающее возможность непосредственного делового контакта между ними, предполагающего обмен действиями, информацией, продуктами деятельности;

наличие у участников совместной деятельности единой цели, осознание каждым из участников представлений об едином результате;

наличие руководителя в лице педагога, либо кого-то из участников совместной деятельности, возможно и распределение функций руководства между участниками;

разделение функций в процессе реализации совместной деятельности между участниками, обусловленное содержанием деятельности, характером цели, особенностями средств и условий её достижения.

Структура совместной деятельности может быть наглядно представлена схематически, например, так как на рисунке 2.1.



**Рисунок 2.1 Структура совместной деятельности детей**

В соответствие с теорией деятельности, развиваемой в отечественной науке, структура совместной деятельности включает ряд составляющих: общие цели, спецификация задач, мотивы участников, планирование, принятие решений, совместные действия и оценка результатов (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Центральным компонентом структуры совместной деятельности является её цель. В качестве общей цели совместной деятельности обычно рассматривается идеально представляемый общий результат, достичь которого стремится групповой субъект деятельности, в нашем случае группа детей старшего дошкольного возраста. Не менее важным компонентом психологической структуры совместной деятельности является общий мотив, побуждающий участников к участию в совместной деятельности. При выполнении текущих задач совместной деятельности рождаются совместные действия и продукт совместной деятельности. В общую структуру совместной деятельности входит также общий педагогический результат, к которому приходят в итоге участники. Подчеркнем, что он (педагогический результат) не тождественен, полученному детьми продукту совместной деятельности. Рефлексия каждого участника совместной деятельности имеет место в ситуациях оценки полученного результата.

Результаты исследований педагогических возможностей процесса совместной деятельности детей нашли широкое применение в научных работах адресованных образовательной практике (С.М. Ахунджаровой, В.К. Дьяченко, И.Е. Емельяновой, С.И. Карповой, С.А. Козловой, Т.С. Комаровой, З.В. Пархимович, А.И. Савенкова, Ф.А. Сохиной, Е. И. Тихеевой и др.), а также работах в области педагогики сотворчества (С.Ю. Степанов, Л.И. Уманский и др.). Особенно широкое распространение получила проблематика изучения совместной учебной деятельности (В.К. Дьяченко, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.). В образовательной практике совместная деятельность может быть разнообразной по формам организации, по предметной направленности, по тематике. В этом качестве могут выступать и совместные игры, и развивающие занятия учебного плана, и коллективные спортивные, и совместные художественные мероприятия (спектакли, коллективные изобразительные композиции и др.) и т.п.



Естественно, что предметное содержание совместной деятельности накладывает свой отпечаток на её характер и может её существенно детерминировать, однако в отношении форм организации взаимодействия детей в процессе работы вариативность оказывается небольшой. Важная работа по классификации форм организации совместной деятельности детей, в отечественной науке, была проведена в исследованиях Л.И. Уманского. Автором были выделены и описаны три формы организации совместной деятельности. Выделенные и названные Л.И. Уманским классификационные решения актуальны и в настоящее время: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая [124].

В педагогическом плане особенно важно то, что в процессе совместной деятельности разносторонне развивается просоциальное поведение детей, интенсифицируются их коммуникации, активизирующие межличностные отношения, возникающие между её участниками на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий. В плане педагогическом эти коммуникации и межличностные контакты принципиально важны, поскольку именно они и несут основной педагогический заряд, а потому имеют самостоятельную ценность для решения педагогических задач по позитивной социализации личности ребенка, развитию его социального интеллекта. Эти функционально-ролевые взаимодействия обусловлены предметным содержанием и формами организации совместной деятельности. Возникающие в результате межличностные контакты детей оказывают существенное результативное воздействие как на процесс, так и на результаты совместной деятельности.

В практическом, воспитательном отношении принципиально важными оказываются поведенческие стратегии детей-участников по отношению к своим партнерам по совместной деятельности. Эти стратегии могут строиться на базе стремления детей к взаимопомощи и сотрудничеству и при этом быть ориентированы на содействие и результативную помощь другим, активное стремление к достижению общих целей. Может быть и иначе, в процессе совместной деятельности могут проявляться противоречия и противодействия

достижению целей другими участниками и даже возможно возникновение «социального паразитизма».

В развитии исследований педагогических аспектов теории совместной деятельности детей важнейшим этапом стала разработка идеи «коллективного субъекта деятельности», предложенная и развитая: К.А. Абульхановой, А.И. Донцовым, А.Л. Журавлевым, А.С. Чернышевым и другими исследователями. Тем самым специалисты в области совместной деятельности стремились подчеркнуть мысль об активной сущности группы по отношению к выполняемой совместной деятельности. Результаты этих исследований внесли ряд принципиальных изменений в представления о детерминации совместной деятельности группы различными внешними и внутренними факторами. Таким образом, было доказано, что не только предметное содержание совместной деятельности определяет её результат, активную роль здесь играют групповые психологические феномены, социально-психологические процессы, состояния и свойства членов коллектива.

Работы авторов: А.И. Донцова, Е.М. Дубовской и И.М. Улановской, посвященные разработке теоретических аспектов проблемы определения критериев анализа совместной деятельности, содействовали углублению знаний теоретиков и практиков о механизмах действия и педагогических возможностях совместной деятельности [42]. Исследованию генезиса субъекта совместной деятельности в группах детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов были посвящены научные исследования А.С. Чернышева и Т.И. Сурьяниновой. Этими авторами было обнаружено, что генезис совместной деятельности определяется двумя основными факторами: уровнем организованности детей в группе и степенью неопределенности деятельности, которую участникам надо самостоятельно организовать. Особенно интересно то, что авторами подчеркивается особое место феномена лидерства в структуре этих результатов, выступающего в качестве основного социально-психологического механизма, обеспечивающего генезис процесса развития группового субъекта деятельности [129].

Существенное расширение изучения проблематики совместной деятельности было осуществлено в рамках развития теории развивающего обучения (В.В.

Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.). Специфика этих разработок заключалась в смысловом переходе к рассмотрению проблем образования, основанного на интенсификации систем развивающихся взаимодействий детей и освоения ими разных направлений сотрудничества. В итоге это привело к внедрению в образовательную практику новой парадигмы обучения, рассматривающей в качестве ведущего своего компонента организацию групповой (совместной) учебной работы.

Естественно, что в рамках развитой научной школы «развивающего обучения» проблема совместной деятельности разрабатывалась на материале преимущественно начального образования. В ходе этой исследовательской деятельности В.В. Рубцовым был выделен ряд перспективных вопросов для дальнейших исследований (соотношение индивидуальных и групповых форм обучения; принципы создания групп детей, действующих в процессе обучения; соотношение учебных действий ребенка и взрослого в развивающейся и развивающей общности «взрослый - ребенок»; поиск знаковых средств, эффективных для организации совместной деятельности и др.) [105].

Результаты педагогических и психологических исследований свидетельствуют о том, что и успешность совместной деятельности, и степень результативности ребенка, входящего в состав коллектива и участвующего в ней, зависимы от множества причин социально-психологического характера (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.К. Роцин, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, В.А. Соснин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский, П.Н. Шихирев и др.). Отмечая важность этого обстоятельства для дошкольной педагогики и дошкольного образования, следует постоянно иметь в виду, что педагогов, во всех случаях, должна интересовать не столько эффективность деятельности группы и участвующего в ней ребенка, сколько педагогическая ценность этого участия. Этот собственно педагогический аспект эффективности совместной деятельности детей важен в плане позитивной социализации личности дошкольника. В дошкольном образовании, как и на других ступенях образования, принципиально важен

собственный, индивидуальный, личностный опыт коммуницирования, получаемый детьми в ходе совместной деятельности.

В педагогической теории и образовательной практике как совместную обычно рассматривают деятельность, направленную на создание разными людьми общего, единого продукта. При этом как совместную можно рассматривать не только деятельность предполагающую непосредственное объединение усилий разных детей для решения какой-либо единой задачи, но даже выполнение ими индивидуальной работы в присутствии других.

В специальных педагогических исследованиях, проводимых преимущественно на материале учебной деятельности, неоднократно было замечено, что уже сам факт присутствия других людей, при выполнении ребенком какой-то деятельности влияет положительно (фасилитация), либо отрицательно (ингибция) на её течение и конечный продукт (N. Triplet 1898, F. Allport, R. Zajonc, 1965 и др.). причем это касается не только не только предметного, но и в полной мере педагогического результата. Поэтому даже индивидуальная деятельность, осуществляемая в присутствии других людей, скорее должна рассматриваться уже как деятельность совместная. В научных работах по психологии и педагогике действие данного механизма описывается специальными терминами: «социальная фасилитация» и «социальная ингибция». Данные особенности социального поведения личности характеризуют психолого-педагогическое воздействия самого факта присутствия других людей на действия индивида, внешне воспринимаемые как индивидуальные.

Обычно, рассматривая и описывая деятельность механизмов фасилитации/ингибции в образовании, специалисты имеют в виду определенные последствия учебной и воспитательной работы, вызываемые лишь фактом присутствия других людей, вне зависимости от степени активности этих людей и степени их реального, действенного участия в совместном процессе деятельности. Объективно явления социальной фасилитации/ингибции в современной науке относят к числу пограничных областей индивидуальной и социальной психологии. Как бы то ни было – для педагогики и практики образования эти явления имеют большую ценность и вызывают большой интерес исследователей и практиков.

Нельзя не отметить, что несмотря на то, что сами феномены социальной фасилитации/ингибиции давно открыты, хорошо и подробно описаны еще в XIX столетии, в поле зрения педагогов-исследователей и специалистов в области образовательной практики они оказались относительно недавно. При этом особенно редко обсуждается проблематика ингибиции, а фасилитацию обычно рассматривают только с одной точки зрения - преимущественно как механизм, которым пользуется взрослый, выступающий в данных условиях фасилитатором (Дж. Фрейнберг, К. Роджерс и др.).

В качестве одного из наиболее ярких примеров подобного рода может служить широко известная российским педагогам книга К. Роджерса и Дж. Фрейнберга: «Свобода учиться» [103]. В ней повсеместно в качестве фасилитатора выступает учитель, и данный подход по нашим оценкам, характерен для большинства научно-педагогических работ. Безусловно, функция фасилитатора/ингибитора с воспитателя и учителя физически снята быть не может, но также очевидна мысль о том, что все участники образовательного процесса оказывают стимулирующее или подавляющее воздействие друг на друга.

Важно также подчеркнуть, что специалистами, как педагогами, так и психологами, изучающими процессы фасилитации/ингибиции, как неизбежного следствия любой совместной деятельности, подчеркивается, что и сами ситуации присутствия других людей крайне неоднородны. В ситуациях не только совместной деятельности, но простого присутствия других людей даже находящихся в роли пассивных зрителей, непременно проявляется «публичный эффект влияния». Например, этот эффект можно наблюдать, в моменты, когда двум людям приходится общаться с человеком в присутствии третьих лиц, или, например, выступать публично. Например, общение пары людей и общение этой же пары, в присутствии третьих лиц неизбежно будут существенно различаться по форме, по содержанию, по лексике, и даже по эмоциональным реакциям. Выступление человека, будь он взрослый или ребенок, перед большой аудиторией также будет качественно иным в отличие от аналогичного сообщения, сделанного этим же человеком, в условно говоря, интимных ситуациях: общения с отражением в зеркале или в паре с близким знакомым.

В специальных педагогических работах и трудах исследователей в области социальной и педагогической психологии описан ряд специфических эффектов фасилитации/ингибиции. Естественно, что желательно, чтобы они были взяты на вооружение педагогами. Так, например, в случае, когда присутствующие выполняют роли участников решения задачи, работающих индивидуально, мы имеем дело с «коакционным эффектом» (совместно-индивидуальная форма организации совместной деятельности). Данный эффект широко распространен и его можно наблюдать в ситуациях традиционного школьного обучения, где это обычно называется «фронтальной работой». Д.Б. Эльконин, характеризуя этот способ организации учебной деятельности младших школьников, отмечал, что такой вариант учебного взаимодействия вполне можно признать коллективным по форме, но он же призывал постоянно помнить, что данная работа индивидуальна по результату [145]. Такой же точки зрения придерживается автор «коллективного способа обучения» В.К. Дьяченко [43].

В социально-психологическом и педагогическом плане совершенно иначе будет выглядеть ситуация взаимодействия и результат групповой активности, когда продукты деятельности каждого участника, выполненные индивидуально, становятся частью единой, общей работы. В таких педагогических ситуациях мы вправе говорить уже о полноценной совместной деятельности, но эта деятельность развивается также вследствие проявления эффекта, названного учеными, «коакционным». В ситуациях, когда каждый член группы принимает активное участие в создании некоего единого, общего продукта (решении задачи, создание коллективного рисунка и т.п.), мы имеем дело с вариантом совместной деятельности, названной «совместно-индивидуальной» (Л.И. Уманский и др.).

Учеными Ч. Бондом и Л. Титусом подробно описаны принципиально важные, с точки зрения педагогической теории и образовательной практики, эффекты социальной фасилитации/ингибиции. Проведя серию теоретических исследований методом «мета-анализа» итогов эмпирических исследований многих авторов, ученые пришли к заключениям о том, что присутствие других людей:

«...повышает уровень физиологического возбуждения индивидуума (правда, происходит это лишь в случаях выполнения сложной задачи);

повышает скорость выполнения простой задачи и понижает скорость выполнения сложной задачи;

уменьшает точность сложного действия и немного увеличивает точность простого действия» [158].

Несмотря на то, что психологами феномены социальной фасилитации/ингибиции принято относить к пограничной области исследований индивидуальной и групповой психологии, нам эти феномены представляются интересными в контексте обсуждения проблем образовательной эффективности совместной деятельности в целом и коллективного творчества дошкольников в частности. С точки зрения решения педагогических задач, любопытна картина поведения ребенка-дошкольника в любой ситуации социального взаимодействия и особенности усвоения новых социальных ролей и поведенческих моделей.

Традиционно, особое место в педагогических и психологических исследованиях совместной деятельности детей и взрослых занимает проблема соотношения эффективности индивидуальных и групповых действий (В.В. Рубцов и др.). Исследователями потенциала совместной деятельности замечено, что, в данном случае, целое неравно сумме частей (Б.Ф. Ломов, А.Л. Журавлев и др.). Отмечается, что групповое действие, как правило, качественно и количественно превосходит действие среднего индивидуума, но при этом нередко уступает по параметру эффективности действию «незаурядной» личности. Это, в единстве с обсуждением вопросов ролевой структуры группы, актуализирует проблему адекватного, с точки зрения решения воспитательных задач, подбора членов группы для совместной деятельности. Как отмечают в своих работах специалисты, изучавшие проблематику совместной деятельности [100; 66], для успеха группы в её состав обязательно должен входить субъект, превосходящий своих партнеров в изобретательности и компетентности. Также, в качестве принципиально значимого момента, эти исследователи, отмечали, что этот субъект должен обладать лидерскими способностями. Отмеченные обстоятельства, вероятно, принципиально важны с точки зрения психологии труда, но вряд ли это также интересно с точки зрения решения педагогических задач в практике образования [100; 66].

Однако именно развитие этих идей породило ряд гипотетических предположений, часто находящих свое подтверждение в педагогике, социальной практике и образовании. Речь идет еще об одном эффекте фасилитации - гипотезе «диффузии ответственности» (Б. Латане, Дж. Дарли, Л. Бикман, И.У. Мазес, А. Кош, М.А. Валлах и др.). Гипотеза диффузии ответственности исходит из того, что групповая работа порождает не только потребности в коммуникации, но и эмоциональные контакты между членами группы и может привести к тому, что индивидум будет испытывать меньшую ответственность за рискованные решения, поскольку они вырабатывались не им лично, а всей группой. Участник совместной деятельности, предлагающий или поддерживающий рискованное решение, в данном случае уверен, что, если рискованные шаги приведут к неудаче, он будет ответственен не один, ответственность распространится на всех членов группы.

Другой феномен, получивший е менее громкое наименование - «гипотеза лидерства», фактом своего существования подчеркивает то, что члены группы склонные, до начала коллективного обсуждения плана совместной работы, к выбору более рискованных решений, стремятся к господству над другими участниками и существенно большему на них влиянию – к руководству (лидерству). В результате, нередко оказывается, что окончательная степень группового риска может быть результатом влияний руководителя, узурпировавшего роль лидера группы.

Эффект, возникающий в ситуациях совместной деятельности, получивший наименование - «гипотеза риска как ценности» основывается на понимании о приоритетности и высокой престижности риска в современных социальных отношениях. Предполагается, что в результате этого большая часть людей ментально должна стремиться к принятию на публике более рискованных решений. Отмечается, что даже осторожные в индивидуальной деятельности люди, в условиях группового взаимодействия оказываются мотивированы изменять свои оценки, склоняясь в сторону большего риска. Современному человеку важно создать о себе впечатление, как о личности способной рисковать.



Не менее интересен, в педагогическом плане и «эффект групповой поляризации». С его помощью описывается явление возрастания экстремальности мнений участников совместных обсуждений в процессе принятия группового решения. В процессе совместного обсуждения проблемы, позиции отдельных членов группы, как правило, сдвигаются к полюсам. Иначе говоря, индивидуальное мнение каждого участника после обсуждения обычно становится более радикальным, чем оно было до обсуждения. Важно отметить, что на бытовом уровне, часто влияющем на решение воспитательных задач, поскольку педагоги практики нередко пользуются имплицитными концепциями, господствует прямо противоположное понимание. Считается, что открытое обсуждение проблем, способствует, сближению точек зрения спорящих индивидов.

В процессе изучения совместной деятельности, специалистами выявлен эффект «изменения притязаний группы». Исследователями замечено, что успех, как и в индивидуальных делах, повышает, а неудача снижает уровень притязаний группы. В данном случае можно сделать вывод о том, что группа детей, работающих совместно ведет себя аналогично индивиду. Раскрывая и описывая позитивные эффекты, возникающие в условиях совместной деятельности детей и взрослых, было бы несправедливо обойти вниманием и негативные результаты взаимодействия. К ним относятся, например, такие эффекты как: «социальная лень» или «социальный паразитизм». В специальных работах исследователей отмечается, что люди, стремящиеся к максимальной производительности, в условиях групповой работы прилагают меньшие усилия, чем в случае индивидуальной деятельности. Особенно наглядно это выражено в ситуациях, когда индивидуальный результат представляется участнику неразличимым в общем конечном, коллективном продукте (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов и др.).

Проведенный анализ теоретических источников убедительно свидетельствует о том, что совместная деятельность – эффективный инструмент позитивной социализации дошкольников, но подобно любому другому инструменту она может быть использована с разной степенью результативности. В любом случае можно отметить, что образовательный потенциал совместной

деятельности в значительной мере не раскрыт и используется в образовательной практике далеко не в полной мере.

Для понимания воспитательного воздействия механизмов совместной или коллективной деятельности необходима классификация её возможных вариантов – форм организации. Классификация позволит избавиться от плохо структурированных описаний отдельных методических заданий и даст возможность последовательно разрабатывать педагогические аспекты проблемы позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности. На классификацию также возлагается задача структурирования возможных организационно-методических решений, это позволит выстроить образовательную деятельность с учетом постепенного усложнения встающих перед детьми совместно решаемых творческих задач.

В психологии совместной деятельности, изучаемой в разное время представителями различных научных школ (В.Г. Асеев, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, Д.А. Ошанин, А.И. Савенков, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.), выделено три основные формы её организации. Они обычно обозначаются терминами, предложенными известным психологом и педагогом Л.И. Уманским: «совместно-индивидуальная»; «совместно-последовательная»; «совместно-взаимодействующая» [124]. Естественно, что эти названия условны, однако нельзя не заметить того, что они четко отражают специфические особенности каждой формы организации совместной деятельности.

Совместно-индивидуальная форма организации совместной деятельности обычно квалифицируется как самая простая. Суть её организационного механизма заключается в том, что каждый из участников процесса совместной деятельности создает свой продукт, который впоследствии становится частью общего, коллективного результата.

Характерной особенностью, обычно не достаивающейся внимания специалистов, изучающих совместную деятельность, выступает в этом случае момент наличия/отсутствия общего замысла. Замысел может существовать, и он может быть оговорен заранее в начале работы и тогда участники способны с разной степенью его учитывать, но он может присутствовать только в планах

руководителя (в нашем случае педагога). И, конечно, возможна ситуация, когда никакого плана или общего замысла может не быть изначально, просто на заключительном этапе полученные каждым участником продукты могут быть соединены в единую общую конструкцию.

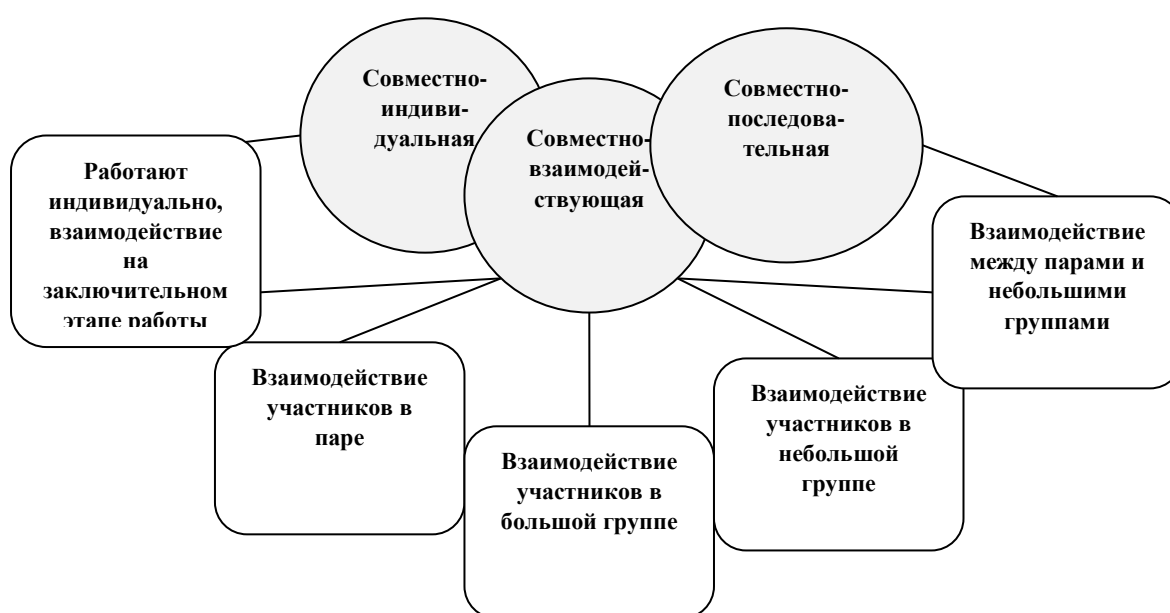
В педагогическом отношении важны все три варианта реализации совместно-индивидуальной формы организации деятельности. Первый учит планировать свою работу, соотнося ее с общим замыслом и деятельностью других, а второй вносит в работу интригующий элемент необычности – работа, создававшаяся индивидуально вдруг образует часть некоего нового целого. Третий вариант особенно привлекателен с точки зрения развития креативности, поскольку содержит элементы импровизации.

Следующая форма организации совместной деятельности получила условное название «совместно-последовательной». Проиллюстрировать её специфику можно спортивной эстафетой или производственным конвейером. Как следует из наименования данной формы организации и приведенных примеров, в данном случае, результат деятельности одного участника становится предметом деятельности следующего и так может продолжаться долго (в зависимости от количества участников). Педагогов нередко беспокоит ассоциация данной организационной модели с производственным конвейером, по бытующему мнению, лишенным каких-либо творческих возможностей. Однако, образовательная практика и наши исследования показывают, что отказываться от этой формы организации совместной деятельности детей, категорически не правомерно. В деле развития социального интеллекта, формирования умений и навыков сотрудничества и сотворчества детей эта форма организации совместной деятельности результативна.

Самой сложной в плане организации и реализации, по утверждениям большинства специалистов, является совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности [42; 47; 63;124]. В процессе её реализации согласование действий участников процесса взаимодействия возможно и порой необходимо на всех этапах работы – от проектирования и корректировки замысла, до завершения, рефлексии и анализа результатов. При этом совместно-

взаимодействующая форма организации совместной деятельности варьируется в зависимости не только от предметной направленности, но в первую очередь, от количества участников. Наиболее простой вариант взаимодействия – в паре, более сложный в больших по составу группах.

Представленная нами схема на рисунке 2.2, характеризующая процессы взаимодействия участников в разных формах организации совместной деятельности, позволяет наглядно представить, какой разнообразной по форме организации может быть совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста. Зоны взаимного наложения основных форм организации совместной деятельности призваны подчеркнуть условность их выделения. Цель данной схемы – служить ориентиром при организации практической работы с детьми по развитию их социального интеллекта в условиях совместной деятельности со сверстниками различной предметной направленности. Эти формы организации



**Рисунок 2.2 Характер взаимодействия участников в разных формах организации совместной деятельности**

взаимодействия универсальны и практически не зависят от предметной специфики деятельности. Они могут осуществляться на любом предметном содержании, будь то игра, изобразительная деятельность, конструирование, спортивные игры, театральная деятельность или хоровое пение.

Построение процесса позитивной социализации дошкольника с использованием потенциала сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками, способно быть очень результативным. Совместная деятельность способствует воспитанию таких элементов социального - ориентированного поведения, как отзывчивость, обязательность, создает прекрасные условия для формирования навыков сотрудничества, формирует первый опыт лидерства.

Проведенный теоретический анализ работ психологов и педагогов, а также собственные пилотажные исследования позволили нам сформулировать ряд требований, которые необходимо соблюдать для успешного функционирования детей старшего дошкольного возраста в ходе разнообразной предметной совместной деятельности:

- «ощущение позитивной взаимной зависимости» - участники совместной деятельности должны осознавать, что их общая деятельность приносит пользу каждому. Главным инструментом достижения этого условия выступает установление общих целей, общее планирование, позволяющее разделить обязанности, материалы и сведения между всеми участниками;

- «сотрудничество и сотворчество» – все участники совместной деятельности должны поддерживать тесные деловые контакты друг с другом;

- «единство индивидуальной и коллективной ответственности» – каждый участник совместной деятельности должен овладеть основными действиями, важными для выполнения совместной работы, каждый несет ответственность за свою работу и общий результат;

- «построение позитивных межличностных отношений» – участники совместной деятельности должны быть ориентированы на освоение умений и навыков межличностного взаимодействия;

- «развитие способности к рефлексии результатов» - каждый участник должен научиться адекватно оценивать общий продукт и свой вклад в его осуществление.

## **2.2 Педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности**

Для решения педагогических задач, ориентированных на образовательную практику, связанных с диагностикой и развитием социального интеллекта у старших дошкольников в современной образовательной среде необходима педагогическая модель, описывающая основные контуры этой деятельности и задающая дидактические рамки всей методической работе в данном направлении. Предлагаемая нами педагогическая модель ориентирована, в первую очередь, на работу по развитию социального интеллекта у старших дошкольников, кроме того, она способна осветить многие вопросы, связанные с его диагностикой, осуществляемой в процессе участия ребенка в совместной со сверстниками деятельности различной предметной направленности.

В современной науке результаты научных исследований в области разработки концепций эмоционального и социального интеллекта находят широкое применение в ориентированных на практику, прикладных психологических, педагогических работах и современной образовательной практике. Наиболее интенсивно проводится разработка методического инструментария для диагностики социального интеллекта и оценки развития социальной компетентности (И.Н. Андреева, С.С. Белова, И.И. Ветрова, Д.В. Люсин, В.В. Одинцова, Е.А. Орёл, Е.А. Сергиенко, Д.В. Ушаков, М. Холл, А.Г. Шмелев и др.). В педагогике и образовательной практике с опорой на предложенные теоретические модели ведется активная работа по выявлению закономерностей, разработке содержания, форм организации, методов, средств и методик, ориентированных на развитие социального интеллекта и социальной компетентности личности в разные возрастные периоды. Наша задача состоит в том, чтобы расклассифицировать и охарактеризовать способы конструирования содержания, форм организации методов и методик развития социального интеллекта ребенка-дошкольника в условиях совместной деятельности со сверстниками различной предметной направленности, осуществляемого при деликатном участии взрослых (педагогов и родителей).

Основная функция этой теоретической модели заключена в создании возможностей для разработки практически неограниченного числа методических инструментов для выявления и развития базовых составляющих социального интеллекта. Эта работа, в свою очередь, должна служить основой для создания методических решений становления и развития социальной компетентности ребенка в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения. В наиболее простом виде структура социального интеллекта, а, следовательно, и содержательной части, разрабатываемой нами теоретической модели развития его у старших дошкольников, выглядит так, как представлено на рисунке 2.3.

Схема позволяет увидеть основные блоки параметров социального интеллекта ребенка, подлежащие оценке и развитию в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

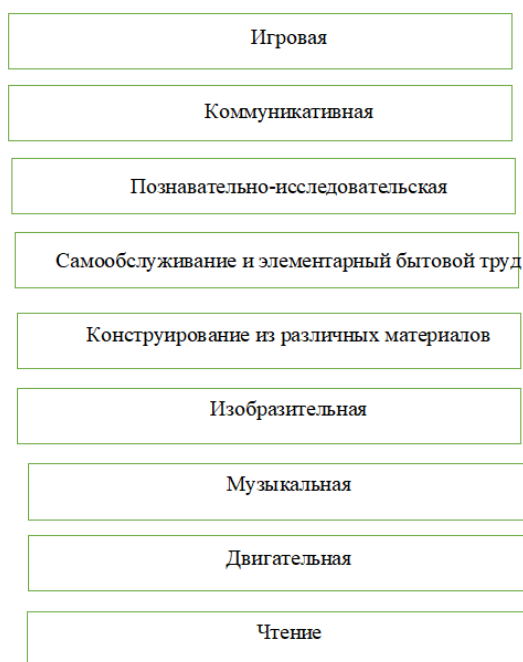


**Рисунок 2.3 Структура и содержание основных блоков параметров социального интеллекта ребенка**

Как мы уже отмечали, социальный интеллект ребенка-дошкольника развивается во всех образовательных областях и во всех видах деятельности, в которые так или иначе вовлечены дети. Поэтому следующий элемент нашей теоретической модели – образовательные области, виды детской деятельности, которыми обычно заняты старшие дошкольники в дошкольном образовательном учреждении. В тексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО. п. 2.7) они перечислены и представлено конкретное содержание основных образовательных областей, а соответственно им и определенное количество видов деятельности дошкольников.

Предметная направленность содержания занятий по развитию социального интеллекта зависит от возрастных, индивидуальных особенностей детей и того в каких видах деятельности должны реализовываться задачи данного уровня образования. Согласно Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования Российской Федерации, дети в детском саду и в своей повседневной жизни занимаются следующими видами деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, самообслуживанием и элементарным бытовым трудом, конструированием из различных материалов, изобразительной, музыкальной, двигательной, чтением. На рисунке 2.4 представлена схема, включающая перечень видов деятельности старших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении. Опишем кратко особенности и возможности каждого вида деятельности старших дошкольников в деле развития социального интеллекта ребенка.





**Рисунок 2.4 Основные виды деятельности детей  
в детском саду и в повседневной жизни**

Игровая деятельность. Игра ведущий вид деятельности дошкольника, в игре формируются основные психические новообразования (Д.Б. Эльконин и др.). Игровая деятельность дошкольников включает сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игр. Важнейшими педагогическими задачами здесь выступают: развитие игровой деятельности детей; формирование положительного отношения к себе и окружающим; приобщение детей к элементарным общепринятым моральным и нравственным нормам, а также правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коммуникативная деятельность. Развития способностей ребенка к построению коммуникаций – одно их главных средств и одновременно одна из главных задач развития социального интеллекта дошкольника. Содержательно коммуникативная деятельность старших дошкольников включает в себя общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками. В процессе коммуникативной деятельности решаются задачи развития свободного общения со взрослыми и сверстниками, задачи развития всех компонентов устной речи детей в различных

видах деятельности. Благодаря коммуникативной деятельности, происходит практическое овладение старшими дошкольниками нормами речи.

Познавательно-исследовательская деятельность. Главным средством развития базовых когнитивных навыков выступает познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников. Она, в первую очередь, ориентирована на развитие исследовательского поведения и стимулирование их познавательных интересов детей. Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя исследования ребенком объектов, событий и явлений окружающего мира, наблюдения и экспериментирование с ними. В то же время познавательно-исследовательская деятельность старшего дошкольника направлена на исследования ребенком особенностей социальных отношений людей. Основные задачи познавательно-исследовательской деятельности детей: развитие у детей сенсорной культуры; познавательно-исследовательской продуктивной (конструктивной) деятельности; формирование элементарных математических представлений; формирование целостной научной картины мира, изучение социальных отношений, путем целенаправленного расширения кругозора детей.

Самообслуживание и элементарный бытовой труд. Самообслуживание и элементарный бытовой труд старших дошкольников ориентированы на решение традиционных задач трудового воспитания, развитие трудовой деятельности детей. Основные задачи: развитие у детей навыков самообслуживания, воспитание ценностного отношения к результатам собственного труда и результатам труда других людей; формирование первичных представлений о профессиях и трудовой деятельности взрослых, роли труда в обществе и жизни каждого человека.

Конструирование из различных материалов. Конструирование из различных материалов предполагает создание детьми конструкций из различных материалов: бумаги, пластилина, природных материалов. Особенно популярны в последние годы различные модели детских конструкторов. Многие производители детских игрушек и разработчики высокотехнологичных игр создают наборы для детского конструирования позволяющие работать как индивидуально, так и совместно нескольким детям. В ходе конструирования ребенок начинает решать первые дизайнерские задачи и учится работать совместно с другими детьми и взрослыми.

Изобразительная деятельность. Изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста – традиционно относится к числу самых любимых детских занятий. Она всегда выступала важным педагогическим средством. Изобразительная деятельность включает: рисование, лепку, аппликацию, создание коллажей и др. Этот вид активности детей направлен на совершенствование навыков продуктивной деятельности детей, развитие детского творчества, приобщение детей к восприятию и пониманию произведений изобразительного искусства. Изобразительная деятельность – важный фактор социального развития ребенка-дошкольника.

Музыкальная деятельность. Музыкальная деятельность детей старшего дошкольного возраста включает: восприятие и понимание красоты и смысла музыкальных произведений, пение, освоение музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах. Этот вид деятельности направлен на первичное развитие музыкально-художественной грамотности детей и приобщение их к музыкальному искусству. Музыкальная деятельность, также как изобразительная и другие виды художественной деятельности, обращена к эмоциям и чувствам детей и ориентирована на их социальное развитие.

Двигательная деятельность. Интенсивная двигательная активность – витальная потребность любого здорового ребенка. Двигательная деятельность, прежде всего, направлена на овладение ребенком основными движениями. Важная задача психофизического развития ребенка - накопление и обогащение двигательного опыта, формирование потребностей в двигательной активности и физическом совершенствовании, а также развитие физических качеств. На основе физической, двигательной активности выстраивается множество совместных, командных игр и мероприятий, позволяющих тренировать социальную сферу личности ребенка.

Восприятие художественной литературы и фольклора (чтение). Требование владеть чтением не применимо к детям старшего дошкольного возраста, несмотря на это многие современные старшие дошкольники обучаются чтению за долго до поступления в школу. С самого раннего возраста дети любят, когда им читают родители, бабушки, дедушки или другие взрослые. Задача чтения - формирование

у старших дошкольников начальных представлений о целостной картине мира, первичных представлений о литературе как виде искусства, развитие литературной речи, приобщение к словесному творчеству, в том числе развитие художественного восприятия литературных произведений и эстетического вкуса. Детские книги, как художественные, так и научно-популярные, содержат объемный, выверенный в возрастном отношении материал о научной картине мира, нравственных нормах и социальных правилах.

Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности различной предметной направленности предполагает определенную последовательность образовательной работы. В соответствии с логикой процесса развития социального интеллекта у старших дошкольников выстраивается образовательная работа в дошкольной образовательной организации.

На основе теоретического анализа содержательных характеристик базовых параметров социального интеллекта, форм организации совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая), содержания различных видов детской деятельности нами была разработана педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

Педагогическая модель развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности различной предметной направленности в условиях дошкольной образовательной организации включает две взаимосвязанные части (подструктуры):

Первая часть (подструктура) - воспроизводит структурно-функциональные взаимосвязи между основными компонентами развития социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности:

- базовыми характеристиками социального интеллекта (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);
- формами организации совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая);

- видами деятельности старших дошкольников, в которых социальный интеллект ребенка проявляется и формируется в условиях дошкольной образовательной организации (игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, музыкальная и др.).

Основная функция этой части модели - служить источником для разработки педагогами методического инструментария развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности;

Вторая часть (подструктура) модели - воспроизводит последовательные этапы образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности в условиях дошкольной образовательной организации.

Основная функция этой части модели – охарактеризовать основные направления деятельности педагога на каждом этапе образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

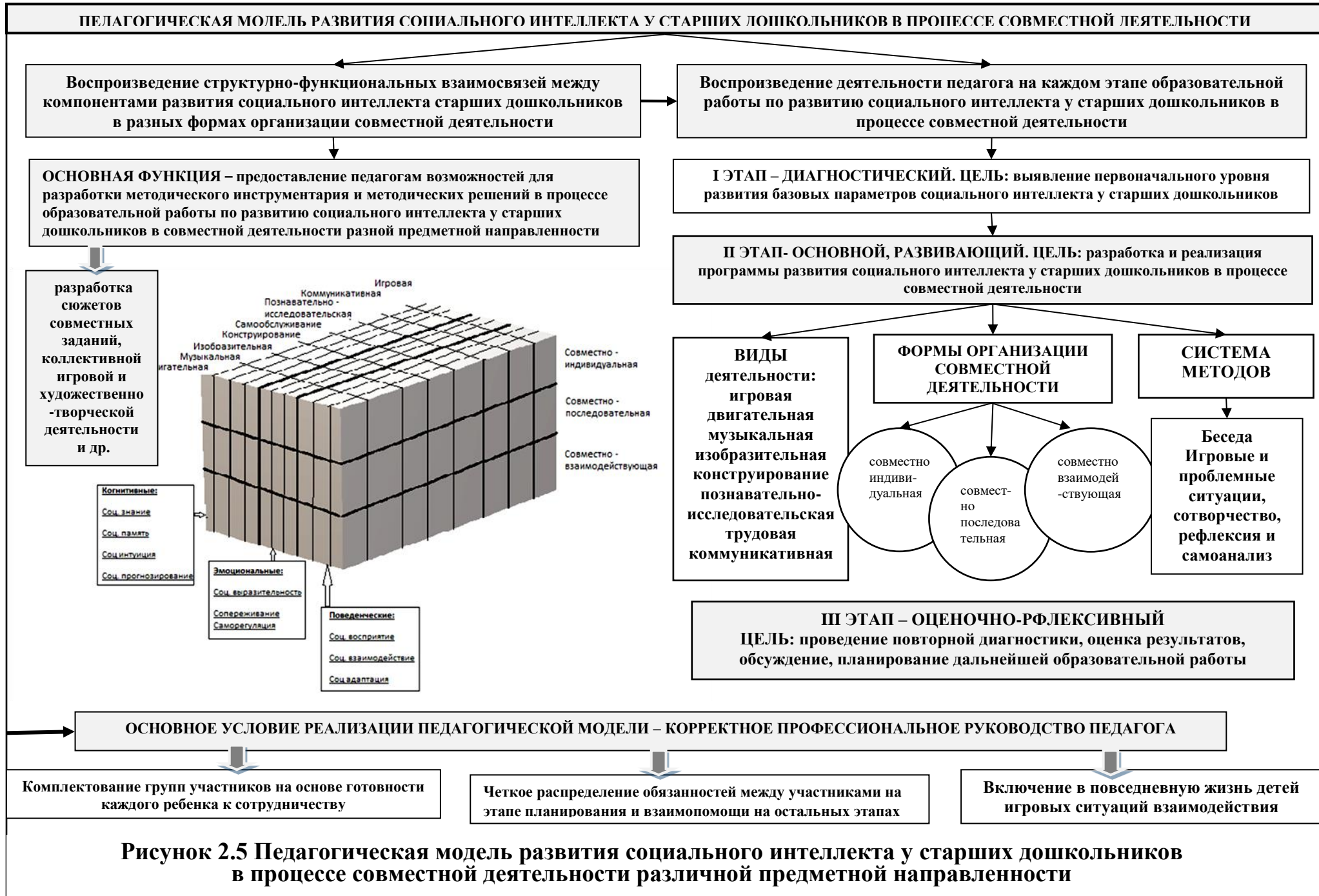
Основными условием, способствующим реализации разработанной модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности, является профессиональное руководство педагога, предусматривающее:

- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;

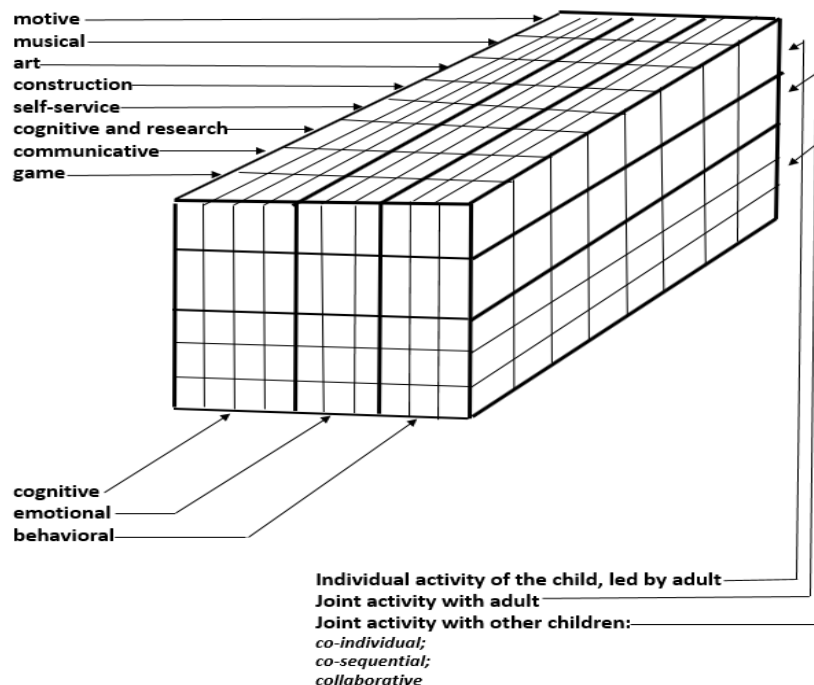
- четкое распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;

- создание игровых ситуаций взаимодействия в повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации.

Педагогическая модель представлена на рисунке 2.5



Основой для разработки первой части (подструктуры) нашей педагогической модели стала трехмерная модель А.И. Савенкова [197]. Предложенная им трехмерная модель содержит практически полный обзор социальной жизни детей дошкольного возраста, при этом она может использоваться и как инструмент оценки динамики уровня позитивной социализации ребенка в процессе воспитания в детском саду, обеспечиваемого соответствующими образовательными программами. Теоретическая модель диагностики и развития социального интеллекта дошкольника, разработанная А.И. Савенковым представлена на рисунке 2.6.



**Рисунок 2.6** Теоретическая модель диагностики и развития социального интеллекта дошкольника [198, с. 207].

На основе данной многофакторной модели автором был построен ряд практических инструментов для лонгитюдной оценки результативности педагогических усилий взрослых и отслеживания образовательных результатов детей в детском саду. Структура социального интеллекта и её генеральные проявления, по утверждению автора, производны от процессов формирования и специфических особенностей становления и развития личности в детстве.

Предлагаемая А.И. Савенковым теоретическая модель диагностики и развития социального интеллекта ребенка дошкольного возраста, представленная в виде параллелепипеда, предполагает решать педагогические задачи по разработке программ и методик, включая в действие множества способов взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми. Подчеркнем, что среди них: самостоятельная деятельность ребенка; индивидуальная деятельность ребенка под руководством взрослого; совместная деятельность со взрослым; совместная деятельность с другими детьми. Как видим, автором учитывается максимальный набор способов взаимодействия детей и взрослых. Мы в нашей работе, решаем частную педагогическую задачу - разрабатываем только варианты взаимодействия детей в малых и больших группах со сверстниками.

Разрабатывая по предложенной аналогии собственную педагогическую модель развития социального интеллекта старшего дошкольника, мы также воспользовались аналогией с широко известной схемой - «структуры интеллекта», американского психолога Дж. Гилфорда. В предложенной данным автором теоретической модели «Структуры интеллекта», как известно, представлен не социальный, а классический, или, как его чаще называют – «абстрактный» интеллект. В 70-е годы XX века много аналогично в виде куба была сделана теоретическая модель содержания школьного образования известным советским дидактом И.Я. Лернером [74, с.152]. Аналогичная схема иллюстрирует подход к разработке содержания образования, предложенный известным американским педагогом Ф. Уильямсом, названная автором «когнитивно-аффективной моделью содержания образования» [163].

Практиков образования, занимающихся проблемой развития когнитивных и психосоциальных способностей детей, привлекало в аналогичных моделях то, что при внимательном изучении этих объемно-пространственных схем можно обнаружить множество различных еще не известных когнитивных и психосоциальных способностей. Многие ученые отмечали, что с точки зрения решения прикладных педагогических задач наиболее продуктивны



многофакторные теоретические модели (А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, К. Хеллер и др.).

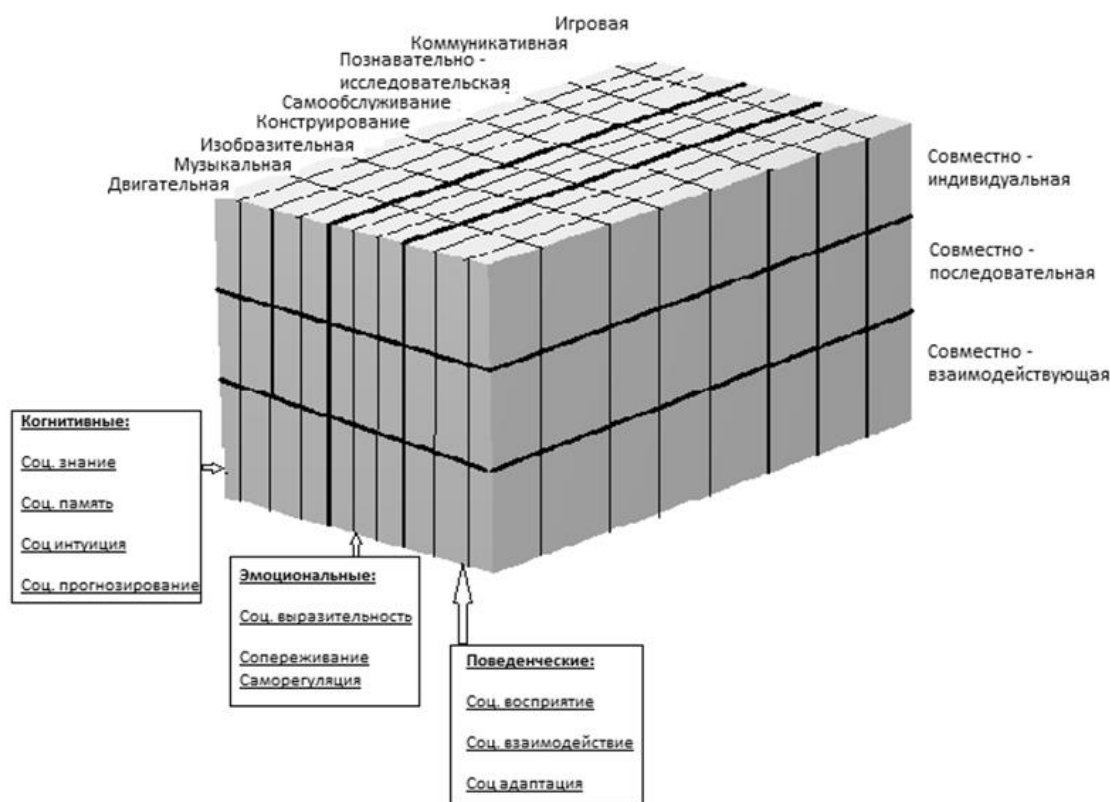
Разработанная нами первая часть (подструктура) педагогической модели развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста, также представлена в виде параллелепипеда. Каждая грань этого параллелепипеда характеризует процессы развития социального интеллекта ребенка с трех сторон:

первая грань содержит базовые составляющие социального интеллекта ребенка (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);

вторая – основные образовательные области, виды деятельности старших дошкольников, в которых социальный интеллект ребенка проявляется и формируется в дошкольном образовательном учреждении (игровая, познавательно-исследовательская, двигательная и др.);

третья грань характеризует формы организации совместной деятельности детей (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая).

Наша модель отличается от описанной выше теоретической модели А.И. Савенкова, тем, что мы, в соответствии с предметом нашего исследования (развитие социального интеллекта ребенка в условиях совместной деятельности), исключили индивидуальную деятельность ребенка и его совместную деятельность со взрослым. В нашей модели представлены только три формы организации совместной деятельности детей в процессе совместной деятельности различной предметной направленности (рис.2.7).



**Рисунок 2.7 Подструктура педагогической модели  
развития социального интеллекта у старших дошкольников  
в совместной деятельности различной предметной направленности**

Задача предложенной модели - служить источником для разработки методического инструментария решения задачи развития социального интеллекта дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности. Для понимания специфики действия механизмов совместной деятельности необходима классификация её возможных вариантов. В современной педагогической науке выделено и принято, как мы уже отметили, три основных формы организации совместной деятельности: совместно-индивидуальная; совместно-последовательная; совместно-взаимодействующая.

Для того, чтобы воспользоваться данной схемой, достаточно выбрать одну из клеток и рассмотреть какие линии её образуют. Пересечение линий на трех гранях нашего параллелепипеда позволяет разрабатывать множество методических решений, как для диагностики, так и развития базовых составляющих социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста.

Возьмем для примера на первой грани нашего параллелепипеда в третьем сверху ряду клетку в крайнем левом столбце. Она символизирует вид деятельности - «игровую», форму организации совместной деятельности – «совместно-индивидуальную», параметр социального интеллекта – «социальные знания». Следовательно, возникающая перед нами задача может быть сформулирована так: «как с помощью игровой деятельности (образовательная область - игра), используя совместно-индивидуальную форму организации развивать ребенка, обучая его «социальным знаниям - знаниям о людях, знаниям специальных правил, пониманию других людей».

Эта задача для педагога является классической дивергентной, условие задачи одно, а вариантов решения бесконечное множество. Примером одно из таких решений может служить совместная игра на оценку поведения другого человека и тренировку по определению уровня и преодолению детского эгоцентризма – «как воспринимают одну и ту же ситуацию разные люди». С этой целью предлагаем детям короткий неоконченный рассказ: «Алеша жил на 23-м этаже жилого дома. Однажды он нашел газету, которую его папа читал вчера. Алеша стал рвать газету и бросать кусочки бумаги с балкона, вниз. Бумажки красиво кружились в воздушных потоках и падали на тротуар, на газон и даже на головы прохожих ... Что бы ты сказал Алеше, если был: его другом? его мамой, возвращающейся из магазина? его дедушкой, гуляющим во дворе? полицейским, который идет по улице? его папой, возвращающимся с работы?». Каждый ребенок выполняет свою задачу на знание нравственных норм и восприятие внешнего контроля поведенческих проявлений героя рассказа - Алеши. Причем осуществляется это на основе совместно-индивидуально формы организации деятельности. Индивидуальное высказывание каждого ребенка вносит свой вклад в содержание создаваемого общего продукта – совместной социальной оценки рассказа о поведении мальчика Алеши.

Возьмем грань параллелепипеда, где у нас обозначен вид деятельности - «изобразительная». Задания по изобразительной деятельности, ориентированные на работу с детьми старшего дошкольного возраста, позволяющие развивать

практически все параметры социального интеллекта, в условиях различных форм организации совместной деятельности представлены в исследованиях А.И. Савенкова, выполненного под руководством Т.С. Комаровой [63]. Предложенные в этой работе сюжеты для коллективных занятий, но изобразительной деятельности можно результативно использовать в программе развития социального интеллекта старших дошкольников.

Разработка сюжетов совместных работ в разных формах организации совместной деятельности старших дошкольников, направленных на развитие социального интеллекта, может быть очень разнообразной. Сочетая три элемента в каждой клетке нашей объемно-пространственной модели, можно разработать бесконечное количество простых и сложных заданий для детей.

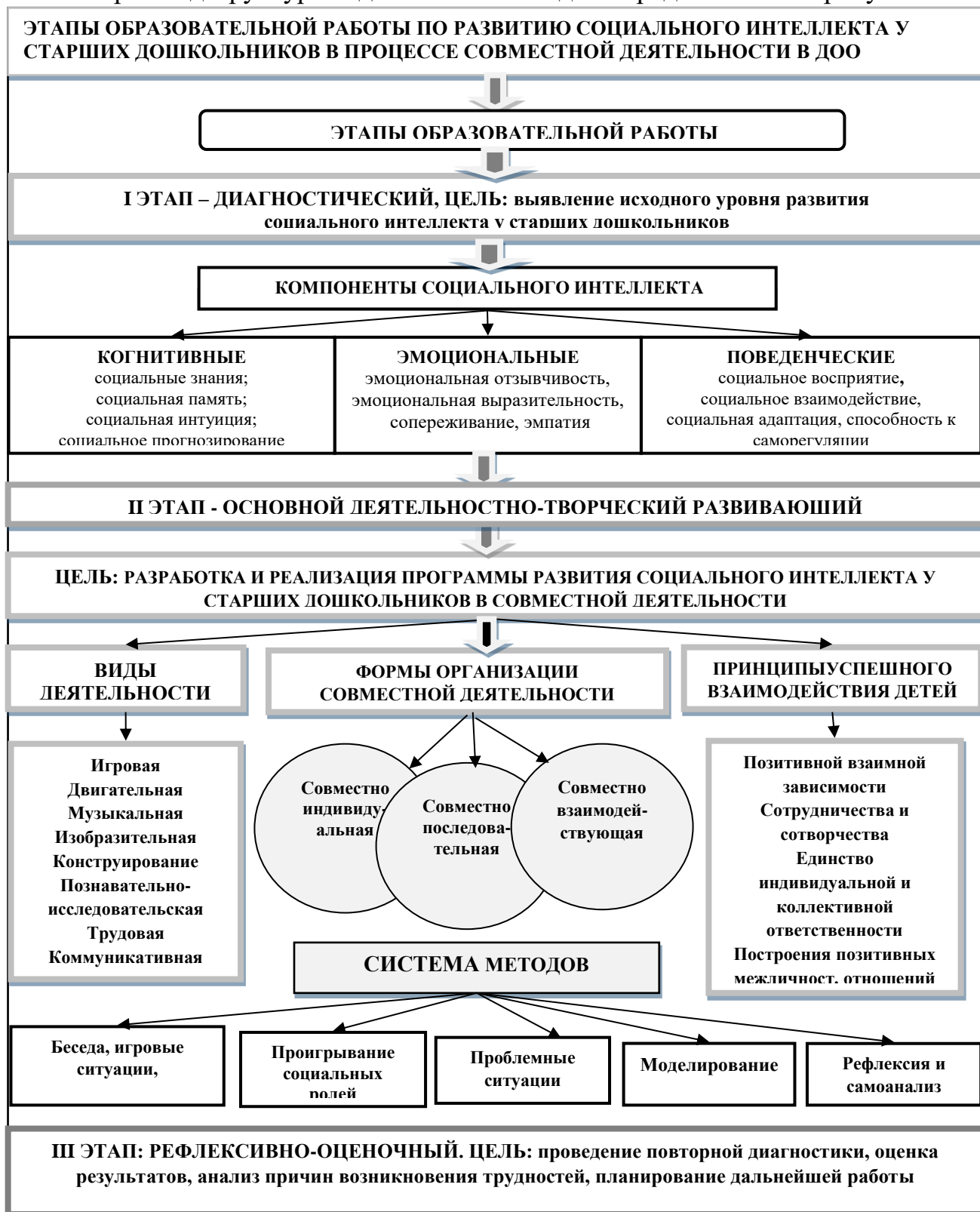
Вторая часть модели отражает содержание деятельности педагога на каждом этапе образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности:

I этап - *диагностический*, предполагает выявление исходного уровня развития базовых параметров социального интеллекта у старших дошкольников; анализ и оценку результатов; обсуждение с коллективом педагогов содержания программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

II этап – *основной*, характеризуется как деятельностно-творческий, развивающий. Его цель заключается в разработке и реализации программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми разной предметной направленности. Содержание программы выстраивается на основе разработанной нами в ходе теоретического анализа модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности.

III этап – *рефлексивно-оценочный*, включает повторную диагностику уровня развития базовых параметров социального интеллекта у детей, анализ и обсуждение результатов, выявление причин возникновения трудностей, планирования дальнейшей работы.

Вторая подструктура педагогической модели представлена на рисунке 2.8.



**Рисунок 2.8** Этапы образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности

Мы, безусловно, разделяем утверждение Л.С. Выготского, неоднократно отмечавшего в своих работах то, что развитие личности ребенка происходит не столько спонтанно, сколько целенаправленно, в результате активного и, вместе с тем деликатного, воздействия взрослого [29]. Ученик и последователь Л.С. Выготского А.В. Запорожец неоднократно отмечал, важнейшую роль референтного взрослого в данном процессе [49]. Взаимодействие этого референтного взрослого с ребенком позволяет ему сформировать в собственном сознании необходимые для позитивного включения в социум социальные нормы, стандарты и модели способов эффективных действий. Важно, что ребенок подражает эмоциональным реакциям и социальным поведенческим проявлениям этого взрослого, поскольку взрослый служит образцом для подражания.

Поэтому основным условием эффективности реализации педагогической модели и объединяющим две ее части, является руководство педагога, предполагающее:

- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;
- четкое распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;
- создание игровых ситуаций взаимодействия в повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации.

Очень важно, составляя программу развития социального интеллекта у старших дошкольников максимально активизировать все параметры социального интеллекта, используя разные виды деятельности и формы совместной работы детей старшего дошкольного возраста.

## Выводы по второй главе

Анализ теоретических источников позволяет сделать вывод о том, что практика совместной деятельности, реализуемая путем общения и активного взаимодействия ребенка-дошкольника со взрослыми и сверстниками, является главным средством психосоциального развития его личности. Совместная деятельность со сверстниками создает предпосылки для позитивной социализации, формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств ребенка, совершенствования сотрудничества детей, преодоления, объективно свойственного дошкольникам, эгоцентризма, выражаемого в первых попытках действовать в интересах других людей. В процессе совместной деятельности у детей интенсифицируются межличностные отношения, возникающие на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий, которые обусловлены содержанием и формами организации совместной деятельности. Возникающие межличностные отношения оказывают существенное воздействие на процесс и результаты совместной деятельности.

С учетом характера взаимоотношений участников в разных формах организации совместной деятельности различной предметной направленности нами была разработана педагогическая модель развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности, включающая две взаимосвязанные части:

Первая часть - воспроизводит структурно-функциональные взаимосвязи между основными компонентами педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности:

- базовыми характеристиками социального интеллекта (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);
- формами организации совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая);

- видами детской деятельности, осуществляемыми в условиях дошкольной образовательной организации (игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, музыкальная и др.).

Основная функция первой части педагогической модели - служить источником для разработки педагогами методического инструментария развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности. Вторая часть педагогической модели воспроизводит последовательные этапы образовательной работы по развитию социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности в условиях дошкольной образовательной организации. Основная функция этой части модели - раскрыть направления деятельности педагога на каждом этапе образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

Основным условием, способствующим успешной реализации разработанной педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности является руководство педагога, предусматривающее:

- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;

- согласованное распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;

- создание игровых ситуаций взаимодействия в ходе занятий и повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации.

Мы предполагаем, что реализация модели в образовательной практике с детьми старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации позволит активизировать развитие базовых параметров социального



интеллекта у старших дошкольников (когнитивных, эмоциональных, поведенческих).

На основе предлагаемой модели можно построить ряд практических инструментов для лонгитюдной оценки педагогических усилий и отслеживания педагогических результатов.

Проведенный анализ теоретических источников убедительно свидетельствует о том, что совместная деятельность – эффективный инструмент позитивной социализации старших дошкольников, но подобно любому другому инструменту она может быть использована с разной степенью результативности. В любом случае можно отметить, что образовательный потенциал совместной деятельности в значительной мере не раскрыт и используется в образовательной практике далеко не в полной мере.

### **ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗЛИЧНОЙ ПРЕДМЕТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

#### **3.1 Общая характеристика эмпирического этапа исследования эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности**

Эмпирическая часть исследования проводилась по классической схеме с участием экспериментальных и контрольных групп. В состав выборки вошли несколько групп старших дошкольников в возрасте седьмого года жизни из дошкольных структурных подразделений образовательных комплексов города Москвы:

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы – Начальная школа-детский сад № 1655 (ГБОУ Начальная школа - Детский сад №1655);

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №1517» (ГБОУ Гимназия № 1597);

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы гимназия №1597 (ГБОУ Гимназия № 1597).

Общее количество детей, принявших участие в эмпирическом исследовании, составило 251 человек, из них в экспериментальные группы вошли 124 ребенка, в контрольные группы – 127 детей. В исследовании также приняли участие 32 педагога (воспитатели и детские практические психологи). Эмпирическое исследование началось с пилотажного эксперимента (2015-2016 уч. год), в ходе которого прошли апробацию диагностические методики, позволившие сформировать минимальный и достаточный комплект оценочных материалов для определения уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников.

Также прошли апробацию, использовавшиеся в дальнейшем, на формирующем этапе эксперимента, принципы разработки содержания, форм организации, методов и методик развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста в совместной деятельности различной предметной направленности.

Основная экспериментальная работа проводилась два учебных года: 2016-2017 и 2017-2018 уч. гг. В 2016-2017 уч. году в исследовании приняли участие 125 детей: 62 ребенка составляли экспериментальные группы и 63 ребенка - контрольные группы. В 2017-2018 уч. году в исследовании приняли участие 126 детей: 62 ребенка составили экспериментальные группы и 64 ребенка - контрольные группы.

Цель эмпирического этапа исследования заключалась в апробации модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности и проверке ее эффективности посредством сравнительного анализа результатов по уровням развития базовых параметров социального интеллекта у детей в экспериментальных и контрольных группах.

В ходе педагогического эксперимента мы стремились подтвердить или опровергнуть предположение о том, что уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста взаимосвязан с адекватным выражением и регулированием детьми собственных эмоций; пониманием ими мотивов социального поведения других людей, а также с объективной успешностью старших дошкольников в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Кроме основной гипотезы, мы хотели математически подтвердить либо опровергнуть факт наличия, и, в случае положительного результата, математически установить степень связанности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в структуре модели развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника.

Общая схема проведения эмпирического этапа исследования с участием экспериментальных и контрольных групп была традиционной. При этом

диагностический и итоговый этапы исследования были полностью идентичны в плане использования диагностических инструментов для оценки уровней социального интеллекта старших дошкольников.

На формирующем этапе проведения эксперимента педагогами использовались специально разработанные планы образовательной деятельности различной предметной направленности, построенные с использованием разработанной нами педагогической модели развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста в различных формах организации деятельности детей. В контрольных группах, в числе других образовательных задач, решались задачи развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, но их решение достигалось с помощью традиционного содержания, методов и форм организации деятельности.

Эмпирическое исследование началось в 2015-16 учебном году с пилотажного эксперимента. Он позволил уточнить проблему и сформулировать рабочие гипотезы исследования. В ходе пилотажного эксперимента прошли апробацию диагностические методики, позволившие сформировать необходимый и достаточный комплект оценочных материалов для определения уровней развития базовых характеристик социального интеллекта старших дошкольников. Также прошли апробацию подходы к разработке содержания, методов форм организации, а также методик развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности.

На первом, диагностическом этапе эмпирического исследования нами была проведена оценка уровней развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Диагностическая оценка осуществлялась на основе модели социального интеллекта разработанной нами в ходе проведения теоретического этапа исследования. Диагностический инструментариий разрабатывался в соответствии с выделенными параметрами, а интегративная оценка давала общее представление об уровнях развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста. Оценка уровней сформированности социального интеллекта старших дошкольников проводилась с использованием

диагностического инструментария, включающего комплекс как общеизвестных, так и авторских методик.

Как уже отмечалось, результативность модели развития социального интеллекта старших дошкольников следует оценивать по трем основным группам параметров. Это понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций, а также управление своим мышлением и социальным поведением.

Первый блок параметров – «понимание ребенком-дошкольником мотивов социального поведения и эмоций других людей». Он включает критерии:

«Идентификация ребенком базовых эмоций» - для оценки этого параметра (понимание эмоций других людей) мы использовали карточки из методического комплекта «Эмоциональные лица» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго. Аналогичных методик существует много, по нашему мнению, данный вариант наиболее приемлем для работы со старшими дошкольниками.

Способность к сопереживанию – готовность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм). Способность детей-дошкольников к сопереживанию оценивалась методом экспертов, в качестве которых выступали выбранные нами эксперты (воспитатели детских садов и детские практические психологи).

Подсчет сырых баллов, проставленных экспертами, производился в соответствии со следующей шкалой. Экспертам предлагались следующие критерии и показатели:

ребенок способен входить в положение других людей, ставить себя на место другого – 5 баллов;

ребенок не всегда способен входить в положение других людей, ставить себя на место другого – 4 балла;

ребенок часто не способен входить в положение других людей, ставить себя на место другого – 3 балла;

ребенок не способен входить в положение других людей, ставить себя на место другого – 2 балла;

у ребенка проявляется явно выраженный эгоцентризм – 1 балл.

Склонность к суггестивному (проявление способности убеждать других) воздействию. Оценивалась экспертами, в качестве которых также выступали воспитатели детских садов и детские практические психологи. Для выставления сырых баллов, им предлагались следующие критерии:

ребенок обладает явно выраженными суггестивными способностями – 5 баллов;

ребенок обладает способностями к суггестивному воздействию, но часто не склонен их применять – 4 балла;

ребенок не обладает суггестивными способностями, при этом склонен к психическому заражению – 3 балла;

ребенок не обладает склонностями и суггестивными способностями – 2 балла;

ребенок индифферентен к психическому заражению и не обладает суггестивными способностями – 1 балл.

Для оптимизации процесса подведения итогов, экспертам предписывалось все оценки занести в таблицу 3.1.

**Таблица 3.1**

**Образец протокола оценки по блоку параметров - «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»**

№	Имя, фамилия	Критерии оценки			
		Идентификация базовых эмоций	Способность к сопереживанию	Склонность к психическому заражению	Сумма баллов
1.					
2.					
...	...				

Второй блок параметров – «адекватное выражение и регулирование ребенком-дошкольником собственных эмоций». Этот блок включал:

Выражение эмоций – эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль. Оценивалась методом экспертов, в качестве которых выступали воспитатели детских садов и детские практические психологи. Для наблюдения за детьми и выставления оценок, им предлагались следующие критерии и показатели:

у ребенка наблюдается абсолютно адекватное выражение собственных эмоций – 5 баллов;

ребенок не всегда точно выражает эмоции – 4 балла;

у ребенка наблюдается не точное выражение эмоций – 3 балла;

ребенок обладает неадекватным выражением эмоций – 2 баллов;

ребенок не способен адекватно выражать собственные эмоции – 1 балл.

Доминирующее настроение оценивалось методом экспертов, в качестве которых выступали воспитатели детских садов и детские практические психологи.

Для наблюдения за детьми экспертам предлагались следующие критерии:

ребенок позитивен, всегда в хорошем настроении – 5 баллов;

чаще пребывает в хорошем настроении, чем в плохом – 4 балла;

хорошее и плохое настроение постоянно чередуются – 3 балла;

преобладает плохое настроение – 2 балла;

ребенок постоянно всем недоволен и капризен – 1 балл.

Результаты заносились в таблицу 3.2.

**Таблица 3.2**

**Образец протокола оценки по блоку параметров - «Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»**

№	Имя, фамилия	Критерии оценки		
		Выражение эмоций	Доминирующее настроение	Сумма баллов
1				
2				
...	...	...	...	...

Третий блок параметров – «управления ребенком старшего дошкольного возраста своими эмоциями и поведением»:

Способность к саморегуляции – умение ребенка регулировать собственные эмоции и чувства. Оценивалась методом, предложенным экспертами, в качестве которых выступали воспитатели детских садов и детские практические психологи. Для наблюдения за детьми им предлагались следующие критерии:

- хорошо контролирует собственные эмоции – 5 баллов;
- не всегда хорошо контролирует собственные эмоции – 4 балла;
- не всегда контролирует собственные эмоции – 3 балла;
- плохо контролирует собственные эмоции – 2 балла;
- не способен контролировать собственные эмоции – 1 балл.

Стрессоустойчивость – способность ребенка эффективно действовать в условиях стресса. Оценивалась методом экспертов, в качестве которых выступали воспитатели детских садов и детские практические психологи. Для наблюдения за детьми им предлагались следующие критерии:

- ребенок способен мобилизоваться в условиях эмоционального напряжения – 5 баллов;
- ребенок не всегда способен мобилизоваться в условиях эмоционального напряжения – 4 балла;
- ребенок, как правило, не способен мобилизоваться в условиях эмоционального напряжения – 3 балла;
- ребенок не умеет настроиться на работу в условиях эмоционального напряжения – 2 балла;
- ребенок теряется в условиях эмоционального напряжения – 1 балл.

Результаты заносились в таблицу 3.3.



Таблица 3.3

**Образец протокола оценки по блоку параметров - «Управление своими эмоциями и поведением»**

№	Имя, фамилия	Критерии оценки		
		Способность к саморегуляции	Стрессоустойчивос ть	Сумма баллов
1				
2				
...				

Поскольку главным инструментом развития социального интеллекта в нашем исследовании выступала совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста, на диагностическом этапе исследования мы использовали методику оценки способностей детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству. Оценка осуществлялась экспертами, в качестве которых выступали педагоги и психологи дошкольных образовательных организаций, участвовавших в нашем исследовании. Для оценки были разработаны три группы критериев:

участие детей в планировании будущей работы;

участие детей в процессе совместной работы (сотрудничество, сотворчество);

анализ и оценка результатов совместной деятельности.

Оценка степени активности и результативности участия каждого ребенка в планировании, реализации и анализе продуктов совместной деятельности по выделенным критериям активности в совместной деятельности осуществлялась на основе использования шкалы полярных баллов и предполагала получение детьми следующих отметок:

максимальная активность и результативность – 5 баллов;

не всегда активен и результативен – 4 балла;

активность и результативность в равной мере сочетаются с индифферентным отношением к совместной работе – 3 балла;

проявляет низкую активность и результативность – 2 балла;

пассивен и нерезультативен – 1 балл.

Они заносились и суммировались в таблице 3.4.

**Таблица 3.4**

**Образец бланка для оценки старших дошкольников по блоку параметров – «способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству»**

№	Имя, фамилия	Критерии оценки			
		участие в планировании будущей работы	участие в процессе совместной работы (сотрудничестве, сотворчестве)	анализ и оценка результатов совместной деятельности	Сумма баллов
1					
2					
...					

**Таблица 3.5**

**Соответствие суммы баллов уровням «Способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству»**

Уровень креативности	Сумма баллов
Очень высокий	15-13
Высокий	12-10
Нормальный, средний	9-7
Низкий	6-4
Очень низкий	3-0

Общая оценка уровня развития социального интеллекта ребенка определялась как сумма баллов по семи параметрам развития. Уровни развития

социальной компетентности дошкольника в зависимости о суммы баллов представлены в таблице 3.6.

Таблица 3.6

**Уровни развития социальной компетентности дошкольника**

<b>Уровень развития социальной компетентности дошкольника</b>	<b>Сумма баллов</b>
Очень высокий	35-32
Высокий	31-25
Нормальный, средний	24-18
Низкий	17-11
Очень низкий	10-4

Предлагаемые методики отвечают базовым требованиям, обычно применяемым к диагностическим инструментам: валидности, надежности, дискриминантности и др. С точки зрения образовательной практики, важно то, что они также достаточно экономичны в плане сил и времени для проведения диагностических процедур, поэтому вполне могут использоваться воспитателями детских садов.

Для обработки количественных результатов мы использовали методы математической статистики и таблицы, разработанные в трудах [15].

В ходе анализа полученных эмпирических данных необходимо было получить обоснованный ответ на вопрос: не является ли различие между выборочными средними величинами случайным.

Для этого нами рассчитывалась величина (1)

$$t = \frac{(\langle x \rangle_i - \langle x \rangle_k)}{S_0} \sqrt{\frac{n_i n_k}{n_i + n_k}} \quad (1)$$

Она имеет распределение Стьюдента с  $(n_i + n_k - 2)$  степенями свободы, если выборки неразличимы.

$$S_0^2 = \frac{1}{n-2} \sum_{i=1}^2 (n_i - 1) S_i^2 - \text{суммарная дисперсия, где} \quad (2)$$

$S_i^2$  - выборочные дисперсии каждой выборки;

$n_i$  - объемы выборок<sup>1</sup>

Анализ данных проводился с использованием программы «Microsoft Excel» и предполагал следующие процедуры:

Рассчитывалась величина (1), после чего находилось критическое значение  $t_{кр}$ . этого параметра<sup>2</sup>. В случае, если  $t > t_{кр}$ , то различие между средними величинами считается значимым, в противном случае - нет, т.е. может быть объяснено случайностью.

Для проверки гипотезы об однородности выборок нами использовался критерий Смирнова. Его адекватность обусловлена тем, что в ходе нашего исследования необходимо было сравнить суммарные показатели, распределения, которых близки к нормальным.

Критерий Смирнова позволяет проверять гипотезу об однородности (неразличимости) двух выборок, не зависимо от их функций распределения.

Суть критерия Смирнова состоит в следующем. Строятся две выборочные функции распределения  $F_i$  и  $F_j$ , после чего по формуле (3) находится максимальное расстояние между ними,

$$D_{n,m} = \sup |F_i - F_j| \quad (3)$$

которое при  $n, m > 20$  обладает свойством, что величина (4) подчиняется распределению Колмогорова.

$$K = \sqrt{\frac{nm}{n+m}} D_{n,m} \quad (4)$$

<sup>1</sup> Во всех рассматриваемых случаях в нашем исследовании  $n = 2$ .

<sup>2</sup> Уровень значимости, как и для всех иных педагогических исследований, нами был принят равным 5%

На уровне значимости  $\alpha = 0,05$  критическое значение этой функции равно  $K_{крит.} = 1,26$ . Если величина (4) меньше критической, то гипотеза о статистической неразличимости выборок принимается. В противном случае считается, что различия в функциях распределения выборок являются значимыми.

Предложенный комплексный диагностический инструментарий, а также статистические методы обработки данных позволяют адекватно оценивать социальный интеллект ребенка-дошкольника и на этом основании корректировать педагогическую работу по его развитию.

Статистический анализ полученных данных позволяет увидеть индивидуальный, свойственный только данному ребенку характер развития его эмоциональной сферы. По предложенным параметрам можно проектировать индивидуальные программы развития социального интеллекта каждого ребенка. Педагоги дошкольных образовательных учреждений могут усилить внимание к тем сторонам развития эмоциональной сферы личности ребенка, которые представляются им наиболее ценными.

Как будет показано ниже, предлагаемые подходы эффективны не только в исследовательских целях, но и в условиях практической работы в детских дошкольных образовательных организациях.

### **3.2 Диагностический этап эмпирической проверки эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности**

В ходе диагностического этапа эмпирического исследования нами были проведены оценки уровней развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, входивших в состав экспериментальных и контрольных групп. Полный перечень таблиц, содержащих результаты обследования детей на констатирующем этапе исследования, приведен в приложениях (Приложение А; Приложение Б; Приложение В; Приложение Г, которые обобщены в приложении

Д). В данном разделе в качестве примера мы детально представим процедуру оценивания контрольных и экспериментальных групп по группе параметров «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей» (приложение А). Еще раз отметим, что эта группа параметров включала идентификацию ребенком базовых эмоций ( $A_1$ ); способность к сопереживанию ( $A_2$ ), склонность к психическому заражению ( $A_3$ ), а также определение суммарного параметра ( $A_{sum}$ . (таблица 3.7).

Таблица 3.7

**Составные компоненты блока критериев «Понимание дошкольником мотивов социального поведения других людей»**

Обозначение компонента	Значение компонента
$A_1$	Идентификация базовых эмоций
$A_2$	Способность к сопереживанию
$A_3$	Склонность к психическому заражению
$A_{sum}$	$A_1+A_2+A_3$

Таблица 3.8

**Оценки детей из контрольной группы по блоку параметров - «Понимание мотивов социального поведения других людей»**

№	Критерии оценки			
	Идентификация базовых эмоций	Способность к сопереживанию	Склонность к психическому заражению	Сумма баллов

1.	3	3	3	9
2.	4	3	4	11
3.	3	2	2	7
4.	3	2	2	7
5.	3	3	2	8
6.	3	2	3	8
7.	2	3	3	8
8.	3	2	2	7
9.	2	3	3	8
10.	3	3	3	9
11.	3	2	3	8
12.	3	3	2	8
13.	2	3	3	8
14.	3	4	3	10
15.	2	3	3	8
16.	3	3	2	8
17.	3	3	3	9
18.	2	3	3	8
19.	3	3	3	9
20.	3	2	3	8
21.	3	3	3	9
22.	3	2	4	9
23.	3	4	3	10
24.	3	3	3	9
25.	3	2	2	7
26.	4	3	4	11
27.	3	2	3	8
28.	3	3	3	9
29.	3	3	3	9
30.	1	2	2	5

Аналогичным образом было проведено обследование детей в экспериментальных группах (таблица 3.9).

Таблица 3.9

**Оценки детей из экспериментальной группы по блоку параметров -  
«Понимание мотивов социального поведения других людей»**

№	Критерии оценки			
	Идентификация базовых эмоций	Способность к сопереживанию	Склонность к психическому заражению	Сумма баллов
1	2	3	3	8
2	3	3	4	10
3	3	3	3	9
4	2	3	3	8
5	3	3	3	9
6	3	3	3	9
7	3	2	3	8
8	3	2	3	8
9	2	2	3	7
10	3	3	3	9
11	2	3	3	8
12	3	3	3	9
13	2	3	3	8
14	2	3	3	8
15	3	3	3	9
16	3	3	2	8
17	3	2	3	8
18	2	3	2	7
19	2	3	3	8
20	3	3	3	9
21	3	2	2	7
22	2	3	2	7
23	3	2	3	8
24	3	3	3	9
25	2	2	3	7
26	3	3	2	8



27	3	3	3	9
28	3	2	2	7
29	2	3	3	8
30	2	2	2	6

Графическое частотное сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп по суммарному параметру - «Понимание мотивов социального поведения других людей» изображено на рисунке 3.1.



**Рисунок 3.1 Графическое представление результатов по блоку параметров - «Понимание мотивов социального поведения других людей» на диагностическом этапе исследования**

Как видно из рисунка 3.1, оценки экспериментальной и контрольной групп на первом, диагностическом этапе исследования, по группе параметров - «понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей», практически не различимы.

В таблицах 3.11, 3.12 приведены коэффициенты корреляции по группе параметров - «Понимание мотивов социального поведения других людей» в контрольной и экспериментальной группах до педагогического эксперимента.

Полученные результаты позволяют достоверно утверждать, что различия между контрольной и экспериментальной группой на диагностическом этапе эмпирического исследования – не значимы (приложение А).

Таблица 3.10

## Сравнение по t-критерию Стьюдента

	T13	T14	delta
Среднее	8,1	8,4	-0,3
Дисперсия	0,782759	1,489655	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	53		
t-статистика	-1,09003		
P(T<=t) одностороннее	0,140316		
t критическое одностороннее	1,674116		
P(T<=t) двухстороннее	0,280631		
t критическое двухстороннее	2,005746		

Таблица 3.11

## Сравнение по t-критерию Стьюдента

Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
Группы до эксперимента			

	<i>T13</i>	<i>T14</i>	delta
Среднее	8,1	8,4	-0,3
Дисперсия	0,782759	1,489655	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
Df	53		
t-статистика	-1,09003		
P(T<=t) одностороннее	0,140316		
t критическое одностороннее	1,674116		
P(T<=t) двухстороннее	0,280631		
t критическое двухстороннее	2,005746		

Таблица 3.12

**Коэффициенты корреляции между параметрами в экспериментальной  
группе**

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-0,089	0,086
2		1	0,183
3			1

Таблица 3.13

**Коэффициенты корреляции между параметрами в контрольной группе**

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	0,067	0,311
2		1	0,266
3			1

В таблицах 3.14 и 3.15 приведены суммарные оценки детей контрольной и экспериментальной групп по второй группе параметров - «Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций».

Таблица 3.14

**Оценки детей из экспериментальной группы по блоку параметров-  
«Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»**

№	Критерии оценки		
	Выражение эмоций	Доминирующее настроение	Сумма баллов
1	1	2	3
2	3	2	5
3	2	2	4
4	1	3	4
5	1	2	3
6	1	2	3
7	2	1	3
8	3	2	5
9	2	3	5
10	1	2	3
11	2	2	4

12	2	1	3
13	2	2	4
14	1	1	2
15	2	2	4
16	2	1	3
17	2	1	3
18	2	3	5
19	1	1	2
20	1	2	3
21	2	2	4
22	3	1	4
23	3	1	4
24	1	2	3
25	2	2	4
26	2	1	3
27	2	1	3
28	2	1	3
29	1	2	3
30	1	2	3

Таблица 3.15

**Оценки детей из контрольной группы по блоку параметров -  
«Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»**

№	Критерии оценки		
	Выражение эмоций	Доминирующее настроение	Сумма баллов
1	2	1	3
2	3	2	5
3	2	2	4
4	2	3	5
5	2	1	3
6	2	2	4

7	2	1	3
8	1	2	3
9	1	3	4
10	2	3	5
11	2	1	3
12	2	1	3
13	2	3	5
14	2	2	4
15	2	3	5
16	3	2	5
17	3	1	4
18	2	1	3
19	2	2	4
20	2	2	4
21	3	3	6
22	1	2	3
23	1	1	2
24	2	2	4
25	2	1	3
26	2	2	4
27	2	2	4
28	3	1	4
29	1	3	4
30	3	1	4

Графическое представление результатов оценок детей из контрольной и экспериментальной групп по блоку параметров - «Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций» приведено на рисунке 3.2.



**Рисунок 3.2** Графическое представление результатов оценок детей из контрольной и экспериментальной групп по блоку параметров - «Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»

Как видно на представленном графике, очевидны практически идентичные результаты обследования. Они подтверждены методами математической статистики, приведенными в приложении Б.

Далее приведем результаты обследования контрольной и экспериментальной групп по группе параметров - «Управление своими эмоциями и поведением». Их частотный анализ приведен на рисунке 3.3.



**Рисунок 3.3** Результаты оценивания контрольной и экспериментальной групп по блоку параметров - «Управление своими эмоциями и поведением»

Очевидно, что разница в оценках, полученных детьми экспериментальной и контрольной групп, также не существенна, что подтверждено методами математической статистики (приложение В).

Следующий суммарный параметр, по которому осуществлялось обследование, была способность детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству. Обобщенные результаты обследования контрольной и экспериментальной групп приведены на рисунке 3.4.



**Рисунок 3.4 Графическая визуализация результатов обследования детей по параметрам - «Способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству»**

Как свидетельствуют данные, представленные на рисунке 3.4, оценка способностей детей старшего дошкольного возраста к планированию совместной деятельности, творческому участию в ней и анализу совместно полученных результатов на диагностическом этапе эмпирического исследования, показала, что как в экспериментальных, так и в контрольных группах дети демонстрируют сходный, весьма посредственный уровень развития по данному параметру.

Суммарные оценки уровней развития способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству детей экспериментальных и контрольных групп на диагностическом этапе нашего эмпирического исследования обобщены в таблице 3.16 (приложение Г).

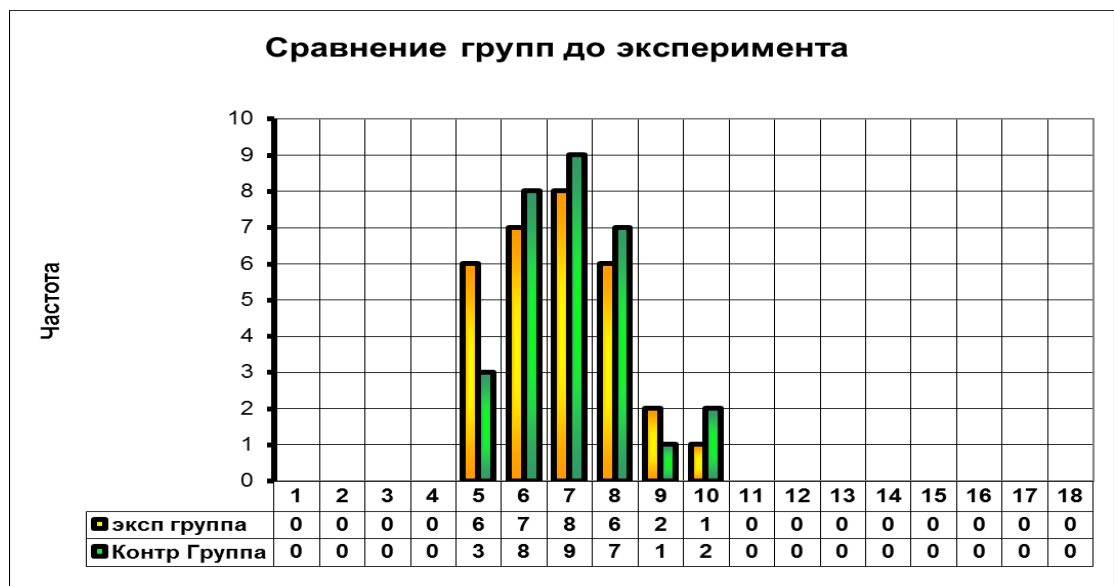


Таблица 3.16

**Суммарные оценки уровней развития способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству детей экспериментальных и контрольных групп на диагностическом этапе эмпирического исследования**

Группы	Очень высокий	Высокий	Нормальный средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальные	нет	1	25	4	нет
Контрольные	нет	2	24	6	нет

Как видно из приведенных выше эмпирических данных, на «диагностическом» этапе эмпирического исследования уровни развития детей в экспериментальных и контрольных группах практически идентичны.



**Рисунок 3.5 Графическая визуализация результатов обследования детей по уровням развития способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству детей экспериментальных и контрольных групп на диагностическом этапе эмпирического исследования**

Эти же результаты подтверждены методами математической статистики (приложение Д).

Таблица 3.17

**Оценки уровней развития социального интеллекта детей  
экспериментальных и контрольных групп на диагностическом этапе  
исследования**

Группы	Очень высокий	Высокий	Нормальный средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальные	Нет	14%	73%	12%	1%
Контрольные	1%	13%	72%	12%	2%

Как видно из представленных таблиц 3.16 и 3.17 на начальном этапе нашего эмпирического исследования (до начала проведения эмпирического этапа) уровни развития социального интеллекта детей в экспериментальных и контрольных группах были практически идентичны.

**3.3 Формирующий этап эмпирической проверки эффективности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности**

Цель формирующего этапа исследования заключалась в разработке содержания и реализации программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности на основе предложенной педагогической модели (рис. 2.5).

В соответствии со структурой образовательной работы, представленной в модели, программа развития социального интеллекта реализуется на втором, (основном) – деятельностно-творческом, развивающем этапе. Анализ результатов диагностического этапа позволил разработать структуру и содержание программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе разных форм организации совместной деятельности различной предметной направленности.

Программа включает две относительно автономные и при этом тесно связанные между собой части:

- в первую – «ядерную» часть программы входят специальные занятия по разным предметным областям, ориентированные на ежедневную образовательную деятельность детей в дошкольной организации. В ходе этих занятий различной предметной направленности, посредством специально разработанных сюжетов для совместных игр и заданий, педагогам предоставляется возможность целенаправленно работать с детьми по развитию у них базовых параметров социального интеллекта;

- вторая часть программы, по замыслу формирующего этапа исследования, должна охватить множество самых разных аспектов жизнедеятельности детей в детском саду и весь спектр предметных занятий, включенных в основные образовательные программы дошкольного образования.

Прежде всего, следует отметить мобильный характер программы: отсутствие жесткого алгоритма проведения занятий, вариативность содержания заданий с включением большого количества игровых сюжетов, игр-драматизаций, в том числе, с участием взрослых (педагогов, родителей) в роли партнеров, включение их в процесс творческого взаимодействия и сотворчества с детьми - обеспечивают программе устойчивый интерес детей и педагогов.

В тоже время, успешная работа по данной программе предполагает высокий уровень профессионального мастерства педагога, владение умениями изобретать, импровизировать, комбинировать, включать в повседневную жизнь детей игровые ситуации взаимодействия, корректно руководить разными видами и формами организации детской деятельности, особенно совместной как наиболее сложной по характеру межличностного взаимодействия участников.

Для того чтобы педагоги в работе с дошкольниками могли успешно реализовать содержание программы мы провели несколько практических семинаров, в ходе которых рассказали о содержательных характеристиках социального интеллекта, о методиках его диагностики у взрослых и у детей. Особое внимание уделили ознакомлению с разработанной нами комплексной

педагогической диагностикой базовых параметров социального интеллекта у дошкольников с тем, чтобы педагоги могли использовать ее для оперативного выявления уровня развития социального интеллекта детей.

Основная цель проведения практических семинаров с педагогами – формирование у них готовности к реализации программы развития социального интеллекта в образовательной практике работы со старшими дошкольниками.

Задачи:

- формирование знаний и представлений о социальном интеллекте, методах его диагностики у взрослых и детей;

- ознакомление со структурой и содержанием программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в разных формах организации совместной деятельности;

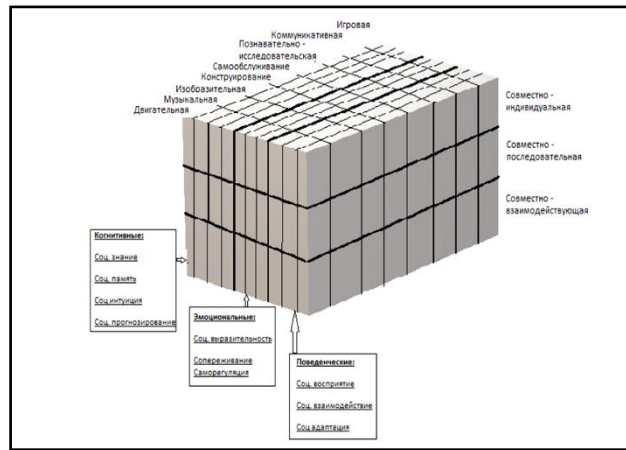
- овладение педагогами методикой работы с моделью развития социального интеллекта, графически представленной в форме параллелепипеда (п.2.2, рис. 2. 7), каждая грань которого характеризует процессы развития социального интеллекта у старших дошкольников с трех сторон:

- базовые компоненты (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);

- основные виды детской деятельности (игровая, двигательная, познавательно-исследовательская и др.);

- формы организации совместной деятельности детей (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая).

С целью освоения педагогами алгоритма работы с моделью мы изготовили индивидуальные дидактические карточки с ее изображением для всех педагогов, участвующих в реализации программы (рис.3.7).



**Рисунок 3.7 Дидактическая карточка для педагогов с изображением структурной части педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности**

В ходе проведения семинаров, мы объясняли, что в данной объемно-пространственной схеме небольшой фрагмент (структурная клетка), образованный пересечением линий на трех гранях параллелепипеда, позволяет разрабатывать множество методических инструментов для диагностики и развития базовых компонентов социального интеллекта ребенка. Для овладения алгоритмом работы, мы в качестве примера просили педагогов в третьем ряду сверху «взять» клетку в четвертом столбце. Она символизирует вид деятельности - «игровую», форму организации совместной деятельности – «совместно-индивидуальную», параметр социального интеллекта – «социальное прогнозирование». Социальное прогнозирование, как параметр социального интеллекта, предполагает развитие умений формулировать планы собственных действий, отслеживать траекторию и осуществлять рефлекссию собственного развития. Следовательно, возникающая перед нами задача может быть сформулирована так: «Как с помощью игровой деятельности, используя совместно-индивидуальную форму организации, развивать у ребенка способности к социальному прогнозированию?». В качестве наиболее простого примера может быть предложена игра–беседа на тему: «Кем я хочу быть». Каждый ребенок, участвуя в этой коллективной беседе, делится своими знаниями о профессиях взрослых, рассказывает о своих планах. Дети

приобретают полезный коммуникативный опыт, учатся слушать друг друга и самое важное в нашем случае – делать первые шаги к планированию своего будущего.

Для следующего примера мысленно «войдем внутрь нашего параллелепипеда», возьмем клетку в четвертом ряду, в девятом слева (втором справа) столбце на самой последней грани. Эта клетка символизирует вид деятельности - «двигательную», форму организации совместной деятельности – «совместно-последовательную», параметр социального интеллекта – «социальное взаимодействие». Напомним, что этот параметр ориентирован на развитие способности и готовности детей работать совместно, способности к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству. В качестве задания, отвечающего всем этим требованиям, вполне подойдет классическая спортивная эстафета и т.д.

Затем, опираясь на образ модели, воспитатели и детские практические психологи экспериментальных групп подбирали существующие и разрабатывали собственные авторские задания и сценарии занятий по развитию базовых характеристик социального интеллекта.

В процессе подготовки педагогов к работе по программе мы обращали особое внимание на сформулированные нами ключевые принципы организации образовательной работы, которые в полной мере отражают основную миссию программы:

*принцип опоры на исследовательское поведение ребенка в процессе освоения базовых элементов социального интеллекта* (целенаправленное воздействие взрослых на процесс развития социального интеллекта ребенка – очень важно, но при этом следует постоянно помнить, что значительную часть социальных явлений ребенок познает самостоятельно, взаимодействуя со сверстниками и взрослыми);

*принцип организации совместной деятельности детей на высоком уровне сложности* (в ходе специальных занятий с детьми по развитию у них социального интеллекта необходимо давать им задания на высоком уровне трудности, предполагающие интенсивное социальное взаимодействие, только так можно обеспечить поступательное развитие);

*принцип последовательного усложнения процесса социального взаимодействия детей в условиях совместной деятельности* (постепенное усложнение процесса социального взаимодействия детей в образовательной деятельности, направленной на развитие социального интеллекта, способно обеспечить поступательное развитие у них базовых составляющих социального интеллекта);

*принцип опоры на игровые сюжеты и приемы совместной деятельности детей при разработке заданий* (в игре дошкольника формируются основные психические новообразования, поэтому все занятия по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста должны строиться на основе игровых сюжетов);

*принцип движения от сотрудничества к сотворчеству в процессе выполнения совместной деятельности* (совместная деятельность уже сама по себе стимулирует коммуникативную активность детей, формирует умения сочетать свои интересы с интересами и потребностями других людей, но совместное творчество требует усилий другого более высокого порядка, поэтому общее движение решаемых ребенком социальных задач должно иметь тенденцию от сотрудничества к сотворчеству);

*принцип опоры на рефлексивно-деятельностные образовательные технологии при разработке занятий по развитию социального интеллекта ребенка* (кроме самой совместной работы, важным фактором развития социального интеллекта старших дошкольников являются коллективные обсуждения выполненных вместе работ, рефлексия и фиксация в сознании ребенка собственных успехов и неудач – важный фактор развития социального интеллекта ребенка).

Семинары предшествовали началу работы педагогов по программе, на них они не только знакомились с содержанием экспериментальной программы, но и отрабатывали технические приемы, методы и технологии работы с детьми. На каждой экспериментальной базе, где проводился формирующий этап эмпирического исследования, было проведено четыре практических семинара для

формирования готовности педагогов к началу реализации программы развития социального интеллекта.

Нами были включены в программы всех образовательных областей, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, специальные курсы, стимулирующие совместную деятельность детей. В практике современного дошкольного образования широко распространены разнообразные специальные курсы по развитию общих когнитивных способностей и психосоциальной, а также целенаправленного психофизического развития сферы личности ребенка.

В современной теории обучения они обычно рассматриваются как варианты «горизонтального» и «вертикального» обогащения содержания дошкольного образования. При этом очевидно, что и общий уровень социального развития ребенка, и развитие его социального интеллекта проявляются и совершенствуются постоянно во всех видах деятельности. Специальные курсы, традиционные и оригинальные сюжеты разработанных специально для них игр и занятий подобного рода ни в коем случае не являются единственным источником развития этих важных сфер детской психики.

Однако, именно такого рода занятия призваны придать структурированность процессу развития ключевых сфер социального интеллекта личности ребенка, призваны придать воспитательному процессу бóльшую целенаправленность и результативность.

К важнейшим дидактическим функциям специальных курсов по психосоциальному развитию ребенка могут быть отнесены три: *диагностическая, развивающая и прогностическая*. Таким образом, и в ходе реализации нашего курса, вне зависимости от предметной направленности, осуществляется пролонгированная диагностика социального интеллекта старших дошкольников, поскольку разовая диагностика может быть не точна. Вторая, главная функция специальных курсов – развивающая. В процессе освоения нашего курса, участвуя в выполнении совместных заданий и игр, дети развивают свои социальные компетенции.



Третья - прогностическая функция направлена на то, чтобы предвидеть как социальный интеллект ребенка в целом и его отдельные составляющие, будут развиваться в будущем, на последующих возрастных этапах.

Еще раз подчеркнем, что поскольку предложенный нами блоки совместных занятий различной предметной направленности ориентированы на развитие социального интеллекта, то функцию развития можно считать основной, приоритетной. При этом нельзя не учитывать, что участие ребенка в занятиях по развитию социального интеллекта создает прекрасные условия для пролонгированной диагностики и построения объективного прогноза развития социального интеллекта и отдельных его параметров у каждого ребенка.

В современной профессиональной педагогической и методической литературе по дошкольному образованию предлагается множество интересных заданий и отдельных, частных методических приемов, описывающих различные варианты организации совместной деятельности детей на разном игровом и предметном материале. Как правило, эти задания позволяют эффективно развивать частные характеристики и качества, присущие людям с высоким социальным интеллектом. При этом конечно, отдельные занятия не способны давать необходимого, в профессионально организованном воспитательном процессе, целостного развивающего эффекта. Такой эффект может быть достигнут только путем применения специальной развивающей программы, построенной на основе профессионально разработанной теоретической модели.

Наш опыт и пилотажные исследования убедили нас в том, что разработать программу развития социального интеллекта ребенка-дошкольника невозможно таким же образом, как, например, разрабатываются обычные предметные программы для дошкольников (по развитию речи, по окружающему миру, изобразительной деятельности и т.п.). Если традиционные образовательные программы состояются как максимально подробно описанные, жестко сконструированные алгоритмы с относительно строго закрепленной последовательностью заданий, то программа по диагностике, развитию и прогнозированию развития такого многоаспектного психического явления, каким

является социальный интеллект, должна содержать значительное большее количество степеней свободы педагога.

Обусловлено данное обстоятельство тем, что уровень и темп развития социального интеллекта у каждого ребенка индивидуален, очень разнообразны и ситуации, возникающие при взаимодействии детей в микро-среде (семья - детский сад - сверстники). Развитие социального интеллекта старших дошкольников опосредовано бесчисленным количеством разнородных факторов. Поэтому даже сами попытки построения универсального алгоритма развития социального интеллекта у ребенка старшего дошкольного возраста становится невозможным.

Предлагаемый нами подход к проектированию содержания и структуры программы развития социального интеллекта у старших дошкольников имеет особую методическую основу. Наша экспериментальная работа показала, что в рассматриваемом случае наиболее продуктивен способ структурирования осваиваемого материала *по принципу логарифмической спирали*. Этот способ структурирования материала в большей мере обеспечивает нужный развивающий эффект и позволяет решать задачи диагностики и прогнозирования.

Такая структура программы курса, ориентирует педагога на то, что один и тот же параметр социального интеллекта отрабатывается на занятиях периодически, многократно. Естественно, что с каждым разом содержание заданий, уровень их сложности, постоянно корректируется, что естественным образом приводит к постепенному усложнению и расширению решаемых задач, за счет обогащения новыми все более сложными компонентами. Каждый социальный навык, каждое действие, каждая операция, каждое позитивное поведенческое проявление подвергается углубленной проработке. Имея общую структуру и опираясь на результаты пролонгированной диагностики, педагог имеет возможность самостоятельно разрабатывать общее содержание и сценарии каждого занятия, соотносясь с уровнем развития социального интеллекта и социальной компетентности детей, с которыми он работает.

В соответствии с базовыми параметрами социального интеллекта нами были выделены основные блоки предусмотренных программой специальных занятий,

построенных как совместные игры или другие виды совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Преимущественно использовались занятия тренингового типа, как разработанные нами и встречающиеся в специальной литературе, так и разработанные воспитателями, принявшими нашу концепцию развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и работавшие по нашей программе.

Задания на развитие социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности, тонко детализированы. Чтобы в них содержались обучающие моменты, они строятся с определенным уровнем глубины, допускающей разные уровни сложности и степени проникновения в сложные социальные явления.

Разработка сюжетов заданий и общих сценариев занятий с использованием разных форм организации совместной деятельности детей – важная часть работы, но более важным и сложным оказалась корректировка содержания задач в процессе реализации программы. Структурирование материала по принципу логарифмической спирали требует, чтобы воспитатель детского сада многократно возвращался с детьми к проработке ранее рассматриваемых проблем, направленных на отработку определенных параметров социального интеллекта, но делал это каждый раз уже на новом, более сложном уровне.

В качестве примера приведем некоторые занятия из разработанного нами банка методик для экспериментальных групп старших дошкольников. *Первая группа* предлагаемых нами заданий ориентирована на развитие блока параметров, отнесенных к числу *когнитивных параметров* социального интеллекта: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование.

Человека с высоким социальным интеллектом и развитой социальной компетентностью отличает свободное владение знаниями о людях, знаниями специальных правил, понимание и способность к вербализации чувств и эмоций других людей. Для развития представлений ребенка о социальных знаниях, знаниях о людях, знаниях о специальных правилах социального поведения,

совершенствования осознания чувств, эмоций и переживаний других людей, хорошим заданием могут служить детские рисунки, объединенные общей темой: «портреты людей».

Дружеские связи детей старшего дошкольного возраста возникают ситуативно. При этом, уже в этом возрасте можно фиксировать появление явно выраженных дружеских отношений. Для развития этой важной составляющей социального интеллекта, детям, входящим в состав экспериментальных групп, например, предлагалось задание всем вместе нарисовать коллективный портрет нашей группы. Каждый ребенок рисовал портрет своего «самого лучшего» друга, а затем эти портреты размещались на общем листе. Завершалось занятие коллективным обсуждением созданной композиции.

Данное задание выполнялось с целью развития когнитивного компонента социального интеллекта, с использованием изобразительной деятельности, на основе её совместно-индивидуальной формы организации. Дети обычно рисуют портреты очень быстро и коллективное занятие проходит в интенсивном темпе. Это позволяет воспитателю сосредотачиваться не только на задачах изобразительной деятельности, но и решать проблемы развития социального интеллекта ребенка в условиях совместной деятельности детей. Выполняя портреты друзей, дети учились распознавать эмоции и чувства других людей, определять их доминирующее настроение, работая вместе, они выстраивали друг с другом простые и сложные коммуникации, обсуждали и даже спорили.

Педагоги, в процессе этой работы, обратили внимание на то, что даже если не акцентировать внимание детей на задаче вербализации человеческих эмоций, на чувствах и переживаниях изображаемых ими детей. Сами дошкольники, в ходе выполнения таких заданий, имплицитно, на подсознательном уровне стремились фиксировать эмоциональные реакции и настроение изображаемых. Легко и свободно оперируя линиями, цветовыми пятнами и тональными отношениями, дети взаимодействовали друг с другом и, решая изобразительные задачи, приобретали важный социальный опыт.

Обязательным элементом таких занятий становилась коллективная беседа, проводимая воспитателя после завершения работы, в ходе которой обычно обсуждались вопросы:

«Кого, из ребят нашей группы, ты считаешь самым хорошим, самым надежным, своим другом?»;

«Какими качествами, по твоему мнению, обладает твой лучший друг?»;

«Хочешь ли ты, чтобы тебя другие дети считали хорошим другом?»;

«Что для этого надо делать, как надо себя вести?».

Коллективные обсуждения требуют от детей вербализации своих социальных знаний и представлений, актуализируя компетенции детей в сфере социальных отношений, они могут стать эффективным средством обучения навыкам формулирования норм и правил позитивного дружеского общения со сверстниками.

Развить сюжет этого задания можно путем коллективной работы, зафиксировав, сформулированные выше вопросы и содержащиеся в них правила на большом общем листе бумаги с помощью пиктографического письма (иногда оно заменялось письмом печатными буквами). Старшие дошкольники пиктографическим письмом, как правило, с удовольствием пользуются. Навыки традиционного письма большинству из них еще недоступны. Обычно развивая полученные выше вопросы, мы фиксировали с детьми следующие важные для воспитанного человека, с развитым социальным интеллектом правила:

помогать друзьям-сверстникам;

делиться с другими детьми;

учиться вместе играть и вместе другими детьми заниматься разными делами;

останавливать друзей, если они делают что-то плохое;

сказать другим детям, если они в чем-то не правы;

не ссориться и не спорить по пустякам;

играть со всеми дружно;

не завидовать;

если ты поступил плохо, не бойся в этом признаться, извинись;

спокойно принимай советы и помощь других ребят;  
не радуйся, когда кто-то проигрывает, если можешь, помоги проигравшему;  
если сам проиграл, не срывай свою обиду на других, и ты обязательно выиграешь в следующий раз.

Естественно, что дети старшего дошкольного возраста вряд ли сформулируют их сами, эта работа может быть выполнена ими только при деликатном участии со стороны педагогов. Воспитателю важно подвести детей к этим идеям и создать у них ощущение, что все это они сформулировали и нарисовали сами. В

Основопологающим условием успешности детей в совместной деятельности является руководство педагога, предусматривающее владение технологией поэтапного включения детей в совместные формы коллективной творческой деятельности (рис. 3.10)



**Рисунок 3.10** Этапы включения дошкольников в совместные формы коллективной творческой деятельности

На рисунке представлены три формы организации совместной деятельности, наиболее простой является совместно-индивидуальная, поскольку предусматривает в основном работу ребенка индивидуально и вступление во взаимодействие с другими участниками только на заключительном этапе, когда соединяются работы каждого участника для создания общего продукта коллективного творчества.

Например, занятие на тему «Жилой дом»: дети сначала рисуют каждый свою квартиру, тщательно прорабатывая интерьер и балкон, и затем соединяют их вместе в общий дом. Поэтому педагог сначала (на первом этапе) привлекает детей к совместно-индивидуальной форме организации совместной деятельности.

В качестве еще одного примера представим совместную сюжетно-ролевую игру, ориентированную на развитие у старших дошкольников социальной памяти. Мы назвали, условно, эту игру - «Опиши внешность своего друга». Выполняли мы его посредством группового взаимодействия в группе датского сада, объединив детей в пары. Дети вставали спиной друг к другу, а воспитатели, по очереди, просили каждого ребенка описать внешний облик другого ребенка из его пары. В описание обычно попадали: особенности лица, доминирующее настроение, прическа, одежда и др. При этом, конечно, описание можно тут же сравнить с оригиналом и сделать вывод о степени точности, полученных ответов. Взаимодействие в паре на основе совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности – один из простейших, но эффективных способов совместной деятельности для решения задачи развития социального интеллекта у старших дошкольников.

Следующей формой организации совместной работы является – *совместно-последовательная*, получившая условное название «производственный конвейер», когда результат работы одного человека становится предметом деятельности другого участника.

В качестве примера приведем задание, направленное на развитие у детей параметров когнитивного компонента социального интеллекта. Это задание построено на вербальном материале. Небольшой группе детей (4-5 детей)

предлагалось сочинить сказку-импровизацию. Дети вставали возле небольшого столика, лицом к остальным ребятам своей группы (выполнявшим роль слушателей). Перед каждым ребенком на столе лежала карточка с изображением, картинкой вниз. Первый ребенок поднимал, лежащую перед ним карточку и тут же придумывал несколько простых предложений. Например, ему открывалась карточка с изображением лисенка. Ребенок, например, произносил: «В темном лесу жил маленький, веселый лисенок. Он очень любил играть, но играть ему было не с кем. Его папа все время был на охоте, а мама играть не любила. У неё было много дел в норе, где они жили». Второй ребенок поднимал свою карточку, например, на ней была изображена ёлочка. Второй ребенок продолжал сочинение сказки-импровизации: «Рядом с лисьей норой, в которой жил наш лисенок, росла небольшая зеленая елочка. Она умела говорить и сказала лисенку: «Давай играть вместе». Давай – ответил ей лисенок!». Затем свою карточку поднимал третий ребенок и сказка-импровизация пополнялась новыми героями и подробностями их отношений и взаимодействия.

Как не сложно заметить, это задание по форме организации напоминает спортивную эстафету, в которой не учитывается скорость выполнения задания, но ценится умение услышать товарища и продолжить, начатую им творческую историю. Взаимодействие детей осуществляется по принципу совместно-последовательной формы организации совместной деятельности. Результат, полученный одним ребенком, становится точкой отсчета для выполнения работы другим ребенком-участником.

На третьем этапе, когда у детей уже сформировались навыки сотрудничества и умения работать в команде на всех этапах работы, можно приступить к наиболее сложной форме организации совместной деятельности - совместно-взаимодействующей.

Нами были разработаны задания, в результате выполнения, которых группой создавалась одна общая композиция, но игровые сюжеты позволяли придать процессу творческого взаимодействия ступенчатый характер. Первоначально дети работают в парах и в небольших группах, и затем взаимодействие осуществляется



между этими парами и группами. Педагогу и на этапе планирования, и на этапах выполнения работы следует корректировать взаимодействие детей. Но как показывает практика, наиболее эффективно не столько вмешательство на ранних этапах, сколько правильно построенное обсуждение завершенных работ [52].

В процессе организации коллективного взаимодействия, сотрудничества и сотворчества, особое внимание следует уделить композиционному решению коллективной работы. Пиктографическое письмо предполагает использование разнообразных изобразительных символов, и педагогу надо добиваться того, чтобы изображение каждого из этих символов было выполнено в общем, едином стиле и работало на общую, единую композицию. Такая работа станет для детей хорошей тренировкой умений работать совместно, потребует от них проявления целого ряда социальных знаний, умений и навыков.

Важной характеристикой ребенка с позитивно развивающимся социальным интеллектом является социальная память. Успешно развивать её способно помочь рисование детьми портретов знакомых людей по памяти. Как правило, старшие дошкольники рисуют по памяти, даже те, кого они хотят изобразить находятся рядом с ними. Сделать задание более ориентированным на развитие базовых параметров социального интеллекта, можно несколько усложнив его. Предложим детям такое задание: «Давайте сделаем портрет лучшего друга по памяти» и добавим: «Нарисуй, что изменилось во внешности твоего лучшего друга в течение нескольких месяцев». Это может быть одежда (несколько месяцев тому назад было лето, а теперь осень), может быть, он подрос, изменил причёску, а, может быть, стал по-другому относиться к другим детям и взрослым.

Для развития эмоциональной составляющей социального интеллекта старших дошкольников, мы использовали сюжет совместно выполняемой детьми композиции на тему: «Птички на дереве». Работа выполнялась на основе совместно-взаимодействующей формы организации образовательной деятельности детей. Все дети, входящие в состав группы детского сада, получали силуэты вырезанных педагогом из полу-картона различных птичек. Дети сначала планировали свою композицию «птичьего мира» - определяли какие птицы будут

добрыми, какие злыми, какие веселыми, какие грустными, какие удивленными, какие возмущенными и т.п. Затем каждый ребенок выполнял свою часть работы, с помощью цветowych пятен и линий, придавая птичке нужное эмоциональное состояние. После чего, вместе с воспитателем наклеивал (с помощью клеящего карандаша) свою птицу. В итоге получилась большая интересная совместная композиция – «Птички на дереве».

Другое коллективное задание для развития социального интеллекта и становления социальной компетентности у старших дошкольников – сюжетно-ролевая игра - «Словесный портрет хорошо знакомого человека». Перед детьми ставилась задача словесно описать кого-то из хорошо знакомых ребенку людей (маму, папу, бабушку др.). Такое задание создает хорошие условия для обучения детей умениям актуализировать в собственном сознании и вербализировать наблюдаемое социальное поведение. Это вынуждает ребенка учиться выделять существенные детали, и важные поведенческие особенности людей, определять специфику доминирующего настроения изображаемого, особенности его эмоциональной сферы и социального поведения.

Выполняя такие задания, педагоги старались заострять внимание детей на том, что в этих словесных портретных зарисовках желательно использовать социально приемлемые, необходимые слова. Это содействовало не только развитию социального интеллекта ребенка и помогало ему стать более компетентным в области социальных отношений. Подобные упражнения расширяют его диапазон социального реагирования, совершенствуют его активный и пассивный словарь социальных терминов.

Некоторые из педагогов, работавших с нами, пытались выполнить подобные задания иначе. Например, каждый ребенок в группе детского сада, по очереди, задумывается над тем, чей портрет, из числа присутствующих детей, он будет сейчас описывать словесно. После этого дети начинали словесно «рисовать» портреты избранного человека, отмечая при этом как характерные внешние черты, так и внутренние психологические особенности личности, не называя при этом имени этого человека. Другим детям нужно было определить (угадать), о ком идет

речь, кого из ребят описывает автор. Развить данный сюжет удавалось, предложив детям подсказку - какого киногероя или персонажа мультфильма напоминает описываемый ребенок, или даже сказать на какое животное или растение он похож.

К числу важных свойств человека с развитым социальным интеллектом относится - социальное прогнозирование. Развивать его позволяет коллективная беседа, переходящая в коллективную изобразительную работу на тему: «Кем я хочу быть». Дети любят рассуждать о своих ближайших и отдаленных планах и перспективах. Охотно рассказывают о том, кем они хотят стать в будущем. В ряду профессий, популярных у современных детей, множество самых разных: врачи, пожарные, парикмахеры для собак, владельцы кото-кафе и др. В ходе коллективной беседы, начатой воспитателем, дети делятся своими планами, затем им предлагалось нарисовать свои портреты в будущем, изобразив себя представителями какой-либо профессии. Затем эти портреты монтировались на общем листе. Дети, закончившие свои портреты раньше других, участвовали в создании с воспитателем единой композиции. Такое задание создавало хорошую основу для развития способностей ребенка к социальному прогнозированию, формулированию планов собственных действий. В перспективе это будет содействовать отслеживанию и планированию своего развития, рефлексии собственного развития и оценки неиспользованных, альтернативных возможностей. Конечно, бóльшая часть этих важных в социальном плане задач еще не актуализирована в сознании ребенка, но первые шаги на этом пути делаются уже в старшем, дошкольном детстве.

Интересной версией этого задания стала более сложно организованная работа, выполняемая детьми коллективно на основе совместно-взаимодействующей формы организации деятельности. Напомним, что эта форма организации совместной деятельности детей предполагает, что участники коллективной работы сотрудничают на всех этапах её выполнения - от замысла и реализации до окончательного завершения.

В этом случае совместная работа детей начиналась, при активном содействии воспитателя, с обсуждения общей композиции коллективного портрета. Затем,

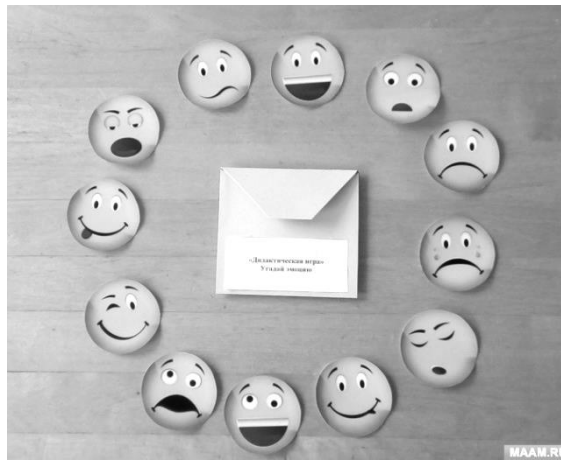
приступив к выполнению собственных портретов, дети постоянно советовались друг с другом по поводу размеров изображения, его особенностей (изображение лица, или фигуры полностью и др.), цветового решения и др. Монтировалась общая композиция на завершающем этапе также коллективно. Дети обсуждали каждый совместный шаг. Наш эксперимент показал, что совместная работа такого рода создает хорошие условия для развития у старших дошкольников важных характеристик социального интеллекта - способностей и готовности помогать другим, учит совместной согласованной работе, позволяет развивать способность к коллективному взаимодействию, в том числе и к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству.

Хорошим средством для развития социальной памяти в нашем исследовании проявила себя коллективная игра, условно названная нами - «Что изменилось». Основная цель этого задания – развитие внимания и наблюдательности ребенка в сфере социальных отношений, необходимых для эффективного общения. Выполнялось эта совместная работа в группе детского сада. Детям предлагали по очереди становиться «водящим». Водящий выходил из комнаты. За это время в участники игры производили несколько изменений в своей одежде, прическах, перемещались на другие места (не желательно, чтобы было больше двух-трех изменений и важно, чтобы все изменения были видимы). Водящий должен был по возможности все запомнить. Его задача - продемонстрировать социальную память – правильно определить и отметить все изменения.

Для диагностики способности детей идентифицировать и вербализировать базовые эмоции мы, как уже отмечено выше использовали специальные карточки с изображением детей. Решая задачу развития этой способности, мы также использовали аналогичные. Дети пытались прочесть эмоции изображенных на карточках мальчиков, девочек и взрослых людей. Задание ребенку – «скажи, что чувствуют люди, изображенные на каждой картинке». В ходе занятий мы часто обращались к детям с просьбой сделать такое же лицо, как на выбранной картинке. Это усложняло задание и делало его интереснее и веселее. Еще одним вариантом развития этого задания с карточками может стать вопрос – «придумать и описать

различные жизненные ситуации, в которых человек испытывает те или иные эмоции».

Хорошим материалом для решения образовательных задач развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности со сверстниками являются «смайлики», широко распространенные в сети Интернет. Эти схематические изображения, выражающие человеческие эмоции очень нравятся детям (рис. 3.8).



**Рисунок 3.8 Дидактическое пособие «Узнай эмоцию»**

Мы разработали специальное задание, направленное на чтение этих схем детьми. Таким образом, удалось потренировать способности понимания детьми мимических выражений человеческого лица, обучать их читать схемы, безошибочно определять и словесно обозначать эмоции.

Для проведения игры-занятия мы брали смайлики со схематическими изображениями базовых эмоций. Разместив их на доске, мы предлагали детям сначала назвать изображенные эмоции, а затем графически изобразить эмоции (радость, удивление, интерес, гнев, злость, страх, стыд, презрение, отвращение) на листочке бумаги.

Важным средством, воздействующим на общий фон настроения детей старшего дошкольного возраста, является цвет. Причем с помощью цвета и дети, и взрослые нередко сами выражают свое настроение. Специалисты по цветоведению (психологи, художники, дизайнеры и др.) всегда уделяли много внимания тому, как

влияет тот или иной цвет на настроение, эмоциональное самочувствие личности и даже на работоспособность. Есть специальные разработки, описывающие, с какими эмоциями какой цвет обычно ассоциируется у большинства людей, эти стереотипы опираются на глубинные, архетипические, пласты человеческой психики и фундаментальные культурные традиции.

Посредством коллективной беседы мы закрепляли знания о том, какие эмоции человека какому настроению соответствуют, какие чувства обычно вызывают те или иные цвета. Мы обратили внимание на то, что выполняя это задание, старшие дошкольники экспериментальных групп интуитивно выбирали светлые тона и яркие цвета для обозначения положительных эмоций, и темные для эмоций отрицательных, негативных. Наш опыт показал, что в подобных беседах взрослому желательно уклоняться от прямых оценочных суждений и подсказок. Важно, чтобы каждый ребенок сам пытался решить какой цвет ему хочется использовать для выражения того или иного настроения. Педагог должен деликатно подвести ребенка к мысли о том, что в природе существует множество эмоций и возможно такое же огромное количество цветов и их оттенков, многие из которых очень похожи друг на друга. И для большинства из них в нашем языке, при всем его многообразии, даже нет слов.

Наша экспериментальная работа на формирующем этапе исследования показала, что хорошим игровым упражнением, развивающим умения ребенка описывать свое настроение и распознавать особенности настроения других людей, тренировать собственную способность к сочувствию и сопереживанию может быть коллективная игра, условно названная нами «мое настроение». Воспитатель предлагал старшим дошкольникам рассказать товарищам по группе детского сада о своем настроении. В этом случае также можно пойти другим путем – использовать образы эмоционально ярко окрашенных известных персонажей – людей и животных – из сказок и мультфильмов. Многие игры современных детей основаны на сюжетах мультсериалов. Участниками этих игр вместе с детьми становятся герои мультфильмов. Старшие дошкольники охотно выстраивают свои игровые сюжеты с использованием коммуникаций и социальных ситуаций,

созданных в этих мультсериалах. Поведение детей и героев этих игр обычно ярко окрашено эмоционально.

Массу возможностей для развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста дает такая коллективная, творческая деятельность, какой является театрално-игровая (игры-драматизации). Неслучайно в дошкольном образовании этому уделяется большое внимание. Результативным занятием для развития социального интеллекта старших дошкольников оказалось игровое задание - «мини-театр - маски». С его помощью мы стремились совершенствовать коммуникативные способности и расширять социальный репертуар игровой деятельности ребенка. Каждый из детей в группе получал от педагога задание - выразить с помощью собственной мимики любую из базовых эмоций: горе, радость, боль, страх, удивление и др. задача других ребят - правильно прочесть и точно назвать эмоцию, которую пытался изобразить автор.

В число заданий нашей программы, с целью развития социального интеллекта старших дошкольников, была включена методика, построенная на игровой ситуации на тему: «Шкатулка эмоций». Она, как показало наше исследование, позволяет успешно развивать у старших дошкольников эмоциональную чувствительность и важные для человека с развитым социальным интеллектом, умения словесно обозначать собственные эмоции и чувства. Для выполнения этого задания воспитателями создавались два варианта шкатулок: одна – «для хороших эмоций», другая - «для плохих эмоций» (рис. 3.9).



**Рисунок 3.9 Дидактическое пособие - «Шкатулки для хороших и плохих эмоций»**

Затем детьми, мысленно в шкатулку «для хороших эмоций» складывалось все, что ассоциируется с ощущением счастья, радости, благополучия. Детям давали подсказки о том, что «плохое» и «хорошее» можно наблюдать визуально, воспринимать на слух, с помощью обоняния или осязания.

В качестве таких подсказок нередко использовались такие высказывания: *можно понаблюдать и увидеть счастливую улыбку; послушать, и можно услышать веселое пение птиц; ощутить приятный вкус фруктов или лесных ягод; с помощью обоняния уловить аромат весеннего цветка, соснового леса и др.; с помощью осязания ощутить мягкую шерстку котенка.*

Подобные этой мысленные операции проделывались детьми со шкатулкой «для плохих эмоций». В неё, также мысленно складывалось все, что нас беспокоит, тревожит, вызывает волнение и страх: *грубые слова людей; страшный лай злой собаки; рычание большого хищного зверя и др.*

К числу важнейших характеристик человека с развитым социальным интеллектом относятся: умение слушать, понимать и слышать собеседника, преодолевать свойственный детям когнитивный и моральный эгоцентризм.

Приведем один из использованных нами в экспериментальной работе игровых сюжетов. Один из таких игровых сюжетов мы условно назвали - «Послушаем и поговорим о том, как мы говорим». В этой ситуации воспитатель произносил с разными интонациями одну и ту же хорошо понятную детям фразу, например: «Здравствуйте дети!» или - «Давайте поиграем!» и т.п. Эту фразу можно произнести с разной эмоционально-окрашенной интонацией: весело, грустно, радостно, печально, удивленно, агрессивно, смешно, зло, испуганно и т.д. В ходе нашей работы мы видоизменяли эту игровую ситуацию за счет изменения самой фразы. Естественно, задание принципиально усложнялось, если педагог предлагал детям самим выступить в роли актеров, произносящих фразы с разной эмоциональной окраской.

Выполняя эти задания, в ходе коллективного обсуждения и обмена мнениями, дети учились не только правильно определять эмоции, но и описывать эмоцию в речевом высказывании, вести диалог друг с другом и т.д. Таким образом,



в комплексе с развитием социального интеллекта решались задачи развития речи (обогащение словаря, диалогической и монологической форм связной речи, интонационной выразительности и др.).

Наши наблюдения за детьми в ходе проведения формирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что, выявленные и обоснованные в ходе теоретического анализа воспитательные эффекты совместной деятельности объективно проявляются на практике. Так, например, в условиях совместной деятельности детей уже сам процесс рационального разделения обязанностей способен создать возможности для развития и коррекции социального взаимодействия, совершенствования у детей навыков выстраивания коммуникаций, проявления ими лидерских способностей и готовности к сотворчеству.

Проявились и другие известные эффекты совместной деятельности детей, указывающие на то, что совместное творчество, в плане развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста, может быть значительно более результативным, чем аналогичная индивидуальная работа. Сотворчество радикально отличается от репродуктивной совместной деятельности детей тем, что предполагает не подавление личных интересов и инициатив каждого, а, напротив, требует инициативы и творческой энергии всех участников для достижения максимального результата.

Например, занятие на сюжет «Наша любимая сказка». В ходе беседы педагог выясняет, кто из детей какую сказку любит больше других и почему. Какие герои кажутся ему наиболее привлекательными. Затем детей, выразивших свои симпатии к одним и тем же сказкам, объединяем в пары.

Задача детей нарисовать совместную работу, изобразив героев своей любимой сказки. Лучше всего в данном случае предложить детям работать гуашью на больших листах плотной бумаги. От умения договориться с партнером, правильно спланировать свою композицию, от умения и желания работать вместе, не мешая а, напротив, помогая друг другу, зависит в данном случае успех деятельности пары. Опыт показывает, что если первая проблема успешно решена

и между участниками работы не возникло непреодолимых разногласий на этапе планирования, то следующий этап согласования совместных действий проходит относительно безболезненно, без споров, обид и ссор. Дети делят между собой обязанности по-разному. В одних парах разделение идет по принципу – «половину работы делает один, а другую половину - другой».

Общая стилистика социальных отношений человека зависит от процессов её формирования и структурируется уже в детстве. В дальнейшем она является одним из наиболее устойчивых, обобщенных показателей социального развития индивида. У детей старшего дошкольного возраста стилистика социального мышления и коммуницирования находится в стадии активного формирования и, следовательно, ребенок в этом плане более пластичен, чем взрослый. В силу того, что социально-стилевая проблематика лежит за пределами нашего исследования, мы, в данном случае, акцентировали внимание не на стилях, а на тех ролях, которые достаются каждому из участников процесса коллективного творческого взаимодействия.

Такой подход позволил нам тщательно изучить индивидуальные особенности детей из экспериментальных групп и выявить характер выстраиваемых между ними отношений за пределами нашего специального курса совместных игровых занятий по развитию социального интеллекта детей. На этой основе мы пытались в повседневной, спонтанной совместной деятельности детей формировать детские объединения для совместных дел так, чтобы один и тот же ребенок в разных группах оказывался перед необходимостью выполнять разные роли.

Еще до конца формирующего этапа экспериментальной работы мы с воспитателями заметили положительные изменения в поведении детей: они стали более внимательными друг к другу, в условиях совместной деятельности легче устанавливали контакты, быстрее договаривались о совместных действиях, планировали совместную работу и достигали результата. К концу учебного года практически все дети экспериментальных групп могли правильно объяснить различные эмоциональные состояния (собственные и наблюдаемые у других

людей), установить причинно-следственные связи и прогнозировать развитие ситуации взаимодействия, воспитатели свидетельствовали о том, что меньше стало конфликтных ситуаций и ссор детей в группе.

Результаты пролонгированного наблюдения за детьми в ходе формирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод, что для развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста совместная деятельность оказалась результативным инструментом. Все формы её организации: (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая), предоставляют возможность спроектировать характер отношений и содержание взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми таким образом, чтобы активизировать развитие базовых параметров социального интеллекта.

С целью максимального использования образовательного потенциала совместной деятельности необходимо руководство педагога, включающее:

- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;
- четкое распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;
- создание ситуаций игрового взаимодействия и включение их в повседневную жизнь детей в дошкольной организации.

Результаты проведенного исследования показали необходимость дополнить перечень условий, представленный в педагогической модели, еще одной позицией – владение педагогами дошкольного образования профессиональными компетенциями в области развития социального интеллекта у дошкольников.

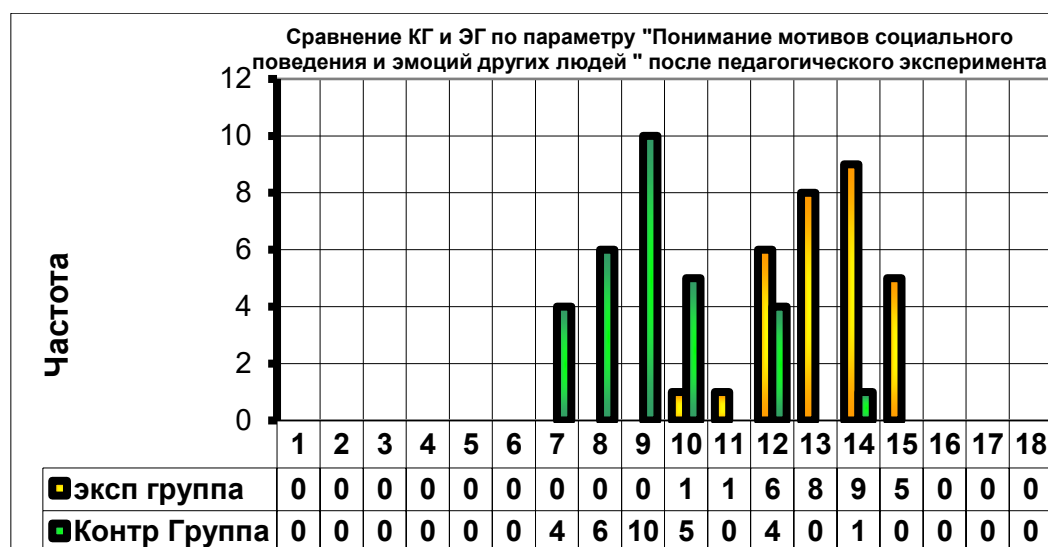
### **3.4 Контрольный этап эмпирической проверки модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности**

Контрольный этап исследования по целям и направлениям деятельности соотносится с третьим, заключительным оценочно-рефлексивным этапом образовательной работы по развитию социального интеллекта у старших дошкольников, представленным в педагогической модели. Данный этап включает повторную диагностику уровня развития базовых параметров социального интеллекта у детей, анализ и обсуждение результатов, выявление причин возникновения трудностей, планирование дальнейшей образовательной работы в данном направлении.

Таким образом, заключительный, контрольный этап нашего эмпирического исследования был нацелен на оценку результативности предложенной нами модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности. Основным критерием эффективности реализации модели является выраженная положительная динамика в уровне развития базовых параметров социального интеллекта у детей экспериментальных групп по сравнению с такими же показателями у детей в контрольных группах.

Полный перечень таблиц, содержащих результаты повторной диагностики, приведен в приложениях (приложение Б; приложение В; приложение Г; приложение Д). В данном параграфе мы развернуто представим результаты только по блоку параметров - «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей» (приложение Б).

На рисунке 3.10 приведен сопоставительный анализ оценок детей контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) по данному параметру до и после педагогического эксперимента.



**Рисунок 3.11** Гистограммы частотного распределения контрольной и экспериментальной групп по блоку параметров – «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей» после педагогического эксперимента

Как видно из рисунка 3.11 оценки, полученные старшими дошкольниками из экспериментальной и контрольной групп, на заключительном этапе исследования существенно различаются. Значимость различий подтверждают методы математической статистики (таблица 3.12).

**Таблица 3.12**

**Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями по блоку параметров - «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»**

	<i>T</i> <sub>1</sub>	<i>T</i> <sub>2</sub>	delta
Среднее	13,26667	9,266667	4
Дисперсия	1,581609	2,96092	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	53		

t-статистика	10,27949		
P(T<=t) одностороннее	1,59E-14		
t критическое одностороннее	1,674116		
P(T<=t) двухстороннее	3,18E-14		
t критическое двухстороннее	2,005746		

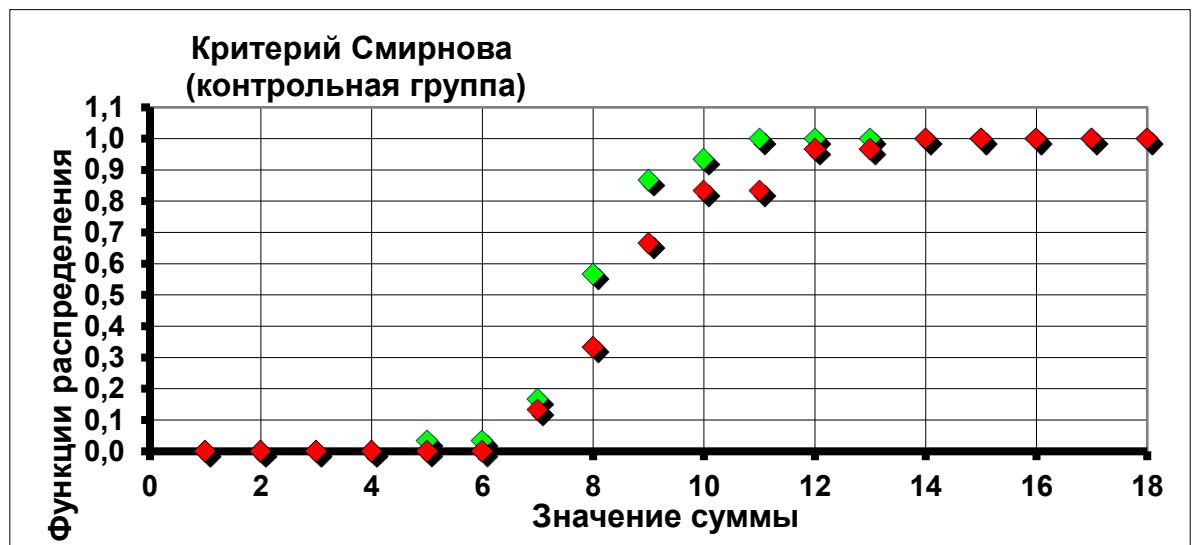
Интересен сопоставительный анализ динамики изменений в контрольной и экспериментальной группах в ходе педагогического эксперимента (рис. 3.12, 3.13 и 3.14, 3.15).



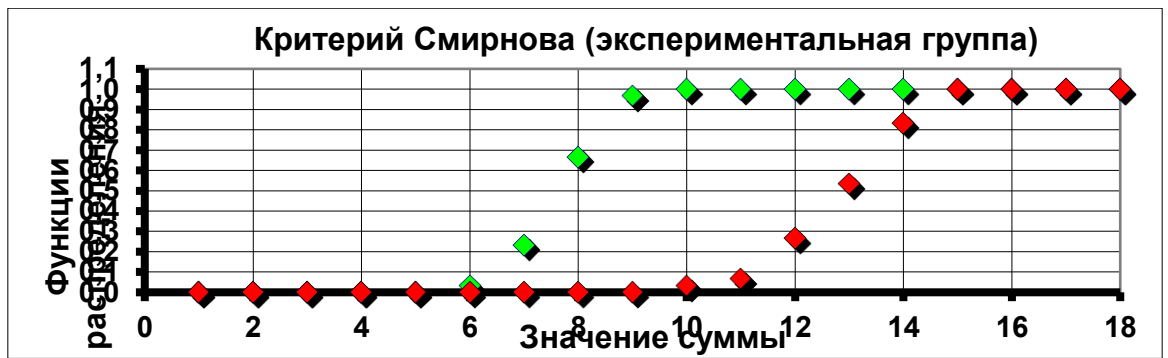
**Рисунок 3.12 Динамика изменений в контрольных группах по группе параметров - «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей» до и после проведения педагогического эксперимента**



**Рисунок 3.13** Динамика изменений в экспериментальных группах по блоку параметров – «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей» до и после проведения педагогического эксперимента



**Рисунок 3.14** Графическая визуализация расчетов по критерию Смирнова для контрольной группы по блоку параметров – «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»



**Рисунок 3.15** Графическая визуализация расчетов по критерию Смирнова для экспериментальной группы по блоку параметров – «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»

Анализ рисунков 3.11, 3.12 и 3.13, 3.14 позволяет выявить положительную динамику в обеих группах по блоку параметров - «Понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей», хотя очевидна разница в динамике изменения. Этот факт связан с тем, что развитие понимания мотивов социального поведения и эмоций других людей у детей из контрольных групп осуществлялось с использованием традиционных подходов. Педагоги, работавшие с этими детьми, действовали в этом направлении интуитивно, не используя при этом педагогические возможности совместной деятельности детей.

Следующий блок параметров, по которому осуществлялось обследование детей, было «Адекватное выражение и регулирование ими собственных эмоций» (рис. 3.16).



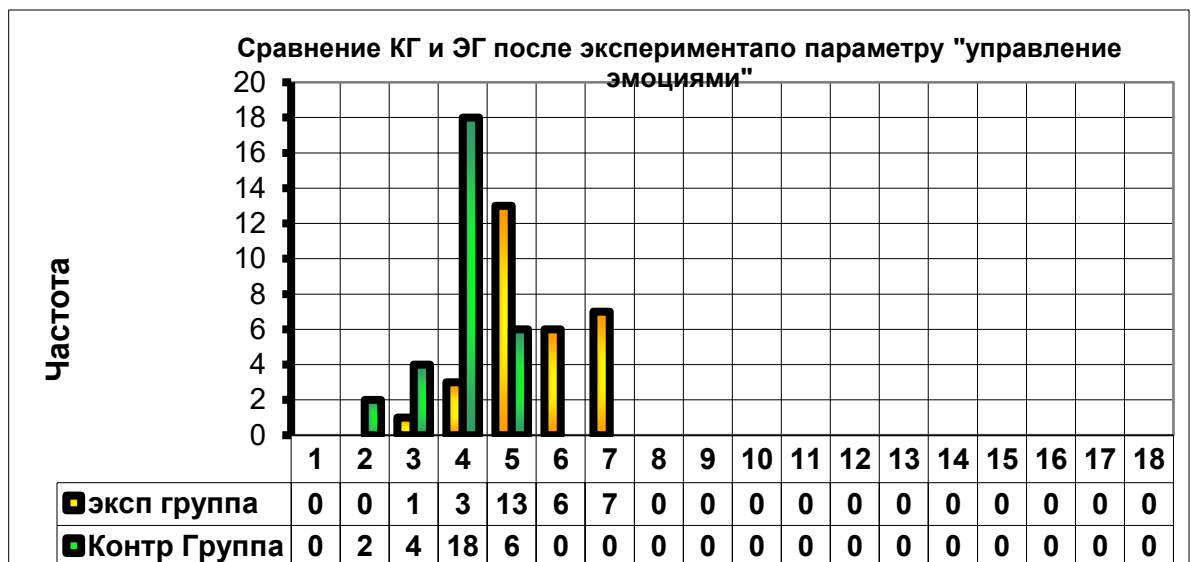
**Рисунок 3.16** Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп по блоку параметров - «Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций» на заключительном этапе эмпирического исследования



Результаты, полученные старшими дошкольниками из экспериментальной и контрольной групп по блоку параметров - «Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций», на заключительном этапе исследования, также существенно отличаются. Дети из экспериментальных групп продемонстрировали существенный рост показателей по данному блоку параметров.

Однако нельзя не отметить, что дети из контрольной группы также показали прогресс в развитии этих качеств, при этом степень его выраженности оказалась меньшей по сравнению с экспериментальной группой. За время пребывания в старшей и средней группах детского сада дети подросли, однако с ними велась работа по традиционной системе, также дававшая свои результаты в плане развития социального интеллекта ребенка.

Сопоставление результатов детей по третьему блоку параметров – «Управление своими эмоциями и поведением» также предполагало сравнительный анализ динамики контрольной и экспериментальной групп. Его результаты приведены на рисунке 3.17.



**Рисунок 3.17 Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп по блоку параметров - «Управление своими эмоциями и поведением» на заключительном этапе эмпирического исследования**

Оценки, полученные детьми из экспериментальной и контрольной групп по блоку параметров - «Управление своими эмоциями и поведением», после проведения формирующего этапа исследования, существенно разнятся. Явное преимущество обнаруживается у старших дошкольников из экспериментальных групп.

Рост показателей детей из контрольных групп также, как и в предыдущих случаях, проявился, но оказался незначительным.

Не менее важными показателями результативности реализации педагогической модели являются данные, полученные в результате оценки степени успешности детей из экспериментальных контрольных групп по блоку параметров - «способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству» (рис. 3.18).



**Рисунок 3.18 Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп блоку параметров - «Способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству» на заключительном этапе эмпирического исследования**

Результаты, представленные на рисунке 3.18, свидетельствуют о существенном прогрессе в этом направлении детей из экспериментальных групп. Оценка способностей детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в

нашем исследовании, к планированию совместной деятельности, творческому участию в ней и анализу совместно полученных результатов, на заключительном этапе нашего эмпирического исследования, показала, что как в экспериментальных, так и в контрольных группах дети демонстрируют рост оценок по данным характеристикам. Причем прогресс в уровне развития этих характеристик у детей из экспериментальных групп существенно выше, чем у детей из групп контрольных (рис. - 3.16 - 3.18).



Рисунок 3.19 Сопоставительный анализ динамики развития детей из контрольной группы по блоку параметров - «Способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству»



Рисунок 3.20 Сопоставительный анализ динамики развития детей из экспериментальной группы по блоку параметров - «Способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству»

Как видно из рисунков 3.18 и 3.19, на контрольном этапе эмпирического исследования уровни развития детей в экспериментальных и контрольных группах по блоку параметров - «Способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству», существенно различаются. При этом заметно превышение результатов детей из экспериментальных групп, которое также подтверждено методами математической статистики.

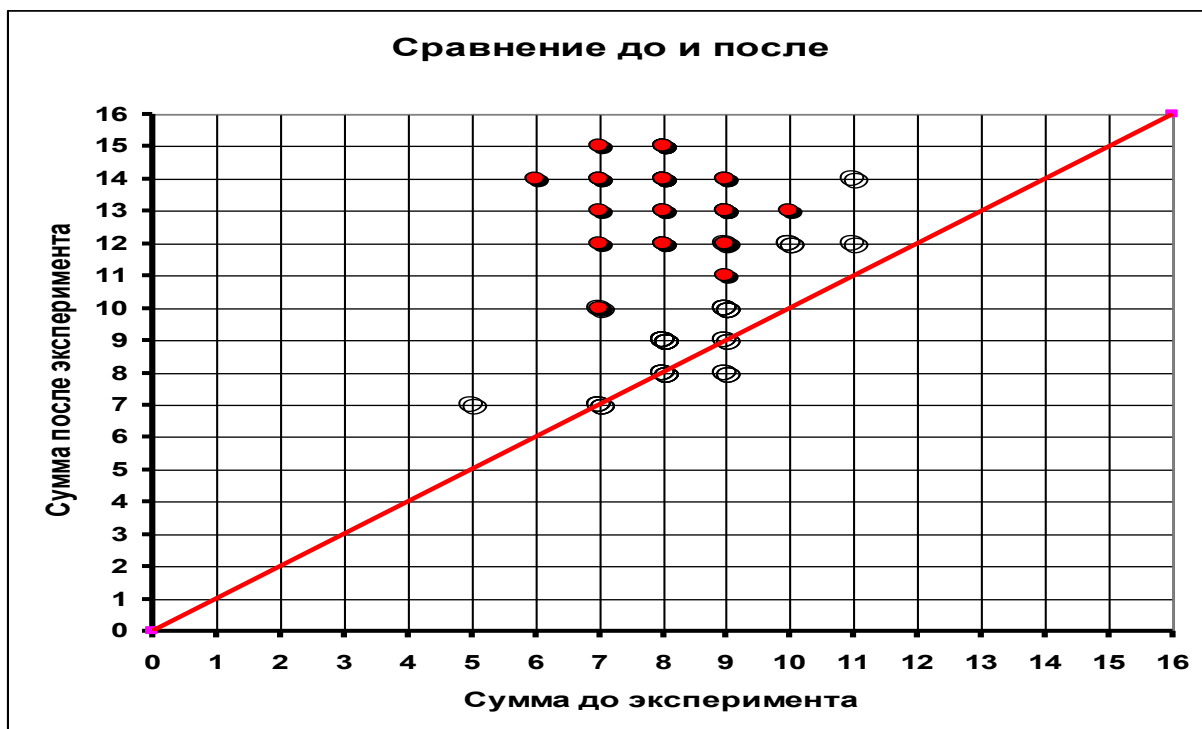
Обобщение и систематизация полученных результатов позволила осуществить уровневую дифференциацию детей экспериментальных и контрольных групп после проведения педагогического эксперимента (таблица 3.13).

**Таблица 3.13**

**Оценки уровней развития социального интеллекта детей  
экспериментальных и контрольных групп на контрольном этапе  
эмпирического исследования**

Группы	Очень высокий	Высокий	Нормальный средний	Низкий	Очень низкий
Экспериментальные	6%	28%	66%	0	0
Контрольные	2%	15%	68%	13%	2%

Мы также предприняли попытку визуализировать зависимости, отражающие отношение показателей «после» экспериментального обучения к показателю «до» начала эксперимента. На рисунке 3.19, полученные нами результаты для экспериментальной группы отражены красными кружками, для контрольной группы - прозрачными кружками.



**Рисунок 3.21 Сравнение суммарных показателей по уровнях развития социального интеллекта старших дошкольников в контрольных и экспериментальных группах до и после проведения педагогического эксперимента**

На рисунке 3.21 очевидно целенаправленное влияние теоретической модели: «красные» кружки явно удалились от линии равенства и «сгруппировались», в то время, как контрольная группа (прозрачные кружки) практически осталась на исходном уровне, при этом все показатели развивались хаотично.

Таким образом, полученные результаты наглядно и математически достоверно демонстрируют преимущества в развитии социального интеллекта у старших дошкольников экспериментальных групп по сравнению с их сверстниками - детьми из контрольных групп.

Анализ и обсуждение результатов проведенного исследования на заключительном, оценочно - рефлексивном этапе образовательной работы позволили сформулировать ряд выводов.

Результаты экспериментальной работы подтвердили наше предположение о высоком образовательном потенциале совместной деятельности для развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста (интенсивно

формируются межличностные отношения детей, развиваются коммуникативные умения и навыки, дети овладевают умениями работать в команде сверстников и т.д.).

В тоже время, в наших наблюдениях в ходе эмпирического этапа исследования, явно проявились и другие важные особенности совместной деятельности. Так, например, наблюдаемый нами эффект, именуемый *«гипотезой диффузии ответственности»*, иногда приводил к тому, что групповая дискуссия (рефлексия), активизируя эмоциональные контакты между детьми, способствовала тому, что некоторые дети начинали испытывать меньшую ответственность за рискованные решения, поскольку они вырабатывались всей группой. Ребенок – участник совместной работы, предлагающий или поддерживающий рискованное решение, в данном случае нередко оказывался уверен в том, что, если рискованные шаги приведут к неудаче, он будет отвечать не один, ответственность распространится на всех членов группы.

Явно проявилось и то, что дети – участники совместной творческой деятельности, склонные в моменты начала дискуссии о совместном плане к выбору более рискованных решений, стремились к лидерству, доминированию и оказанию большего влияния на весь процесс коллективной работы сверстников. Иначе говоря, явно демонстрировали выраженные лидерские качества и пытались получить руководящие роли. Это сказывалось на конечном результате работы. В этих случаях окончательная степень группового риска, как правило, определялась результатом влияния лидера группы.

В нашем исследовании проявился также и эффект, получивший название *«гипотезы риска как ценности»*. Как известно, он основывается на представлениях людей о престижности риска в современной культуре, которую осознают уже старшие дошкольники. Даже осторожные, неинициативные дети, в условиях групповой дискуссии оказались мотивированными к изменению своих оценок в сторону принятия более рискованных решений.

Интересный педагогический результат дало то, что в психологии малых групп называется *«эффектом групповой поляризации»*. В процессе принятия

группового решения наблюдалось явление возрастания экстремальности мнений детей-участников. Согласно особенностям проявления этого эффекта, в ходе коллективного обсуждения проблемы, позиции отдельных членов группы обычно сдвигаются к полюсам, индивидуальное мнение каждого участника после обсуждения становится более радикальным, чем оно было до обсуждения.

С точки зрения решения задачи развития социального интеллекта ребенка-дошкольника важно, что наши наблюдения за ходом выполнения детьми совместных работ позволили наблюдать эффект изменения притязаний группы. Старшие дошкольники, участвовавшие в работе наших экспериментальных групп, явно продемонстрировали, что успех повышает, а неудачные решения снижают уровень притязаний группы.

Наблюдая позитивные эффекты, работающие на задачу развития социального интеллекта ребенка-дошкольника, возникающие в условиях совместной деятельности, мы сталкивались и с некоторыми негативными проявлениями. К ним можно отнести, например, иногда проявляющуюся «социальную лень» («социальный паразитизм»). Дети, стремящиеся к максимальной продуктивности, в условиях групповой работы прилагают меньшие усилия, чем в случае индивидуальной деятельности. Особенно ярко это выражено в ситуациях, когда индивидуальный результат представляется участнику неразличимым в общем продукте совместной деятельности.

Таким образом, можно заключить, что совместная деятельность – эффективный инструмент позитивной социализации и развития социального интеллекта у старших дошкольников, но подобно любому другому инструменту она может быть использована с разной степенью результативности. Основополагающая роль принадлежит педагогу, его личностным качествам, стилю общения с детьми, профессиональному руководству. Именно педагог содействует становлению у ребенка способности разбираться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения, устанавливать образование причинно-следственной связи между действиями участников совместной деятельности, в том числе, и отношений между ними.

### Выводы по третьей главе

В процессе эмпирического исследования была проверена эффективность разработанной и обоснованной в ходе теоретического анализа педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

В ходе педагогического эксперимента мы стремились подтвердить или опровергнуть предположение о том, что уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста взаимосвязан с адекватным выражением и регулированием детьми собственных эмоций; пониманием мотивов социального поведения других людей, а также с объективной успешностью старших дошкольников в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Кроме основной гипотезы, мы хотели математически подтвердить либо опровергнуть факт наличия, и, в случае положительного результата, математически установить степень связанности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в структуре модели развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника.

С целью оценки уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах исследования был подобран диагностический инструментарий, включающий комплекс как общеизвестных, так и авторских методик и разработана методика комплексной педагогической диагностики базовых параметров социального интеллекта.

Результаты констатирующего этапа исследования показали преимущественно средний уровень развития базовых параметров социального интеллекта у большинства старших дошкольников (73%), принявших участие в эмпирическом исследовании. А также факт отсутствия выстроенной системы целенаправленной работы по развитию социального интеллекта у дошкольников в образовательной практике в дошкольных учреждениях.



С учетом анализа результатов констатирующего этапа эмпирического исследования был составлен план проведения формирующего этапа, включающий следующие направления работы:

- разработка структуры и содержания программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности на основе предложенной педагогической модели (п.2.2, рис. 2.5);

- проведение практических семинаров с педагогами с целью формирования их готовности работать по нашей экспериментальной программе развития социального интеллекта у детей.

В процессе серии практических семинаров с педагогами мы формировали представления о социальном интеллекте, о его содержательных характеристиках, о методиках диагностики у взрослых и у детей. Особое внимание уделили ознакомлению с разработанной нами комплексной педагогической диагностикой базовых параметров социального интеллекта у дошкольников с тем, чтобы педагоги могли использовать ее для оперативного определения уровня развития социального интеллекта у детей. Занятия на семинарах помогли подготовить воспитателей к успешному началу реализации программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности на формирующем этапе эмпирического исследования.

Программа включала две относительно автономные и при этом тесно связанные между собой части. В первую – «ядерную» часть программы – входил специальный курс, ориентированный на образовательную деятельность старших дошкольников, призванный в форме специально разработанных сюжетов для совместных игр и занятий целенаправленно работать с детьми по развитию у них базовых параметров социального интеллекта. Вторая часть программы включала работу по развитию социального интеллекта в процессе различных аспектов жизнедеятельности детей в детском саду (НОД, режимные моменты, самостоятельной игровой, художественная деятельность и др.). Особенностью программы является отсутствие жесткой регламентации занятий, педагог использует любую возможность для создания ситуаций межличностного общения

и взаимодействия детей в разных формах организации совместной деятельности различной предметной направленности.

Заключительный, контрольный этап эмпирического исследования был нацелен на оценку результативности педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности. Повторная диагностика базовых параметров социального интеллекта у детей в экспериментальных и контрольных группах, а также сравнительный анализ результатов выявил существенную разницу в уровнях развития социального интеллекта у дошкольников, принявших участие в исследовании. В экспериментальных группах была выявлена значительно более выраженная положительная динамика в уровнях развития социального интеллекта по всем группам параметров (увеличилось количество детей имеющих максимальную оценку (очень высокий) по уровню развития социального интеллекта).

Разница в уровнях развития базовых параметров социального интеллекта у детей в экспериментальных и контрольных группах подтверждена статистическими методами (t-критерий Стьюдента, критерий Смирнова). Качественный анализ результатов экспериментальной работы выявил не только количественные, но качественные позитивные изменения в уровнях развития каждого из выделенных параметров социального интеллекта у детей в экспериментальных группах и контрольных группах. Динамика изменений в контрольных группах незначительна, но тоже присутствует, что объясняется во многом взрослением детей в течение учебного года и образовательной работой в дошкольных учреждениях.

Анализ результатов эмпирического исследования дает право сделать вывод об эффективности реализации в образовательном процессе педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности, а также программе его развития в условиях дошкольной образовательной организации.

Еще одна задача эмпирического исследования состояла в установлении факта наличия/отсутствия связей эмоционального, когнитивного и поведенческого

компонентов в структуре самой модели развития социального интеллекта старшего дошкольника. Для этого были рассмотрены объединенные выборки экспериментальных и контрольных групп «до» и «после» педагогического эксперимента. Нами математически подтверждена гипотеза о наличии связей между эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами в структуре модели развития социального интеллекта старшего дошкольника в процессе совместной деятельности, а также доказаны ее преимущества по сравнению с существующими подходами.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в совместной деятельности различной предметной направленности, достигнута цель, подтверждена гипотеза, решены поставленные задачи.

Важность педагогической задачи развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития, разобщенности современных детей, в значительной мере погруженных в виртуальную реальность.

Теоретический анализ показал, что уровень развития социально-эмоциональной сферы человека в значительной степени обусловлен особенностями его социального опыта, и в первую очередь - опыта, приобретенного в дошкольном детстве. В старшем дошкольном возрасте складываются субъективные и объективные предпосылки для развития социального интеллекта ребенка: наличие определенного социального опыта, стремление к расширению социальных контактов, устойчивое желание вступать в коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, стремление участвовать в совместной деятельности различных форм и разной предметной направленности, изменение социальной ситуации развития в период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту.

Особенности социального интеллекта у детей дошкольного возраста проявляются в их способностях понимать эмоциональные состояния и мотивы своих поступков и поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми, находить способы выхода из конфликтной ситуации, выбирать стратегии социального поведения и уметь применять их в различных ситуациях.

В качестве основных характеристик базовых параметров социального интеллекта старших дошкольников нами рассматривались: выражение и регулирование ребенком собственных эмоций; понимание мотивов социального

поведения и эмоций других людей; управление своими эмоциями и социальным поведением.

Педагогическое воздействие на процесс развития социального интеллекта старших дошкольников осуществляется посредством двух групп факторов: внутриличностных и межличностных. К внутриличностным относятся психофизические особенности личности ребенка (особенности когнитивного развития, темперамент, характер и др.), включающие психические новообразования, приобретенные им в ходе собственного социального опыта. Межличностные более многообразны и включают в себя все факторы образовательной среды (микро-, мезо-, мега- и макросреды), где в качестве ведущих выступают различные виды и формы организации совместной деятельности ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

Развивающий потенциал совместной деятельности старших дошкольников со сверстниками и взрослыми заключается в том, что совместная деятельность со взрослым позволяет ребенку сформировать первичные позитивные эталоны для адекватных социально-поведенческих реакций, а совместная деятельность со сверстниками в большей мере ориентирована на их совершенствование, закрепление и интериоризацию.

В ходе теоретического анализа и пилотажных исследований была разработана педагогическая модель развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности различной предметной направленности, включающая две взаимосвязанные части:

Первая часть - воспроизводит структурно-функциональные взаимосвязи между основными компонентами развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности:

базовыми характеристиками социального интеллекта личности старшего дошкольника (когнитивные, эмоциональные, поведенческие);

формами организации совместной деятельности детей со сверстниками (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая);

видами деятельности старших дошкольников, в которых социальный интеллект ребенка проявляется и формируется в условиях дошкольной образовательной организации (игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, музыкальная и др.).

Основная функция этой части модели - служить источником для разработки педагогами методического инструментария развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности;

Вторая часть педагогической модели воспроизводит последовательные этапы образовательной работы по развитию социального интеллекта старших дошкольников в процессе их совместной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Основная функция второй части модели – раскрыть основные этапы, условия, содержание, формы организации и методы совместной деятельности различной предметной направленности с детьми старшего дошкольного возраста.

С целью экспериментального подтверждения эффективности разработанной модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности были проведены три этапа эмпирического исследования, в котором приняли участие дети 7-го года жизни из дошкольных структурных подразделений общеобразовательных комплексов города Москвы с 2015 по 2018 гг.

На констатирующем и контрольном этапах эмпирического исследования была проведена оценка уровней развития социального интеллекта у старших дошкольников в экспериментальных и контрольных группах. С этой целью, на основе теоретической модели социального интеллекта, была разработана авторская методика педагогической диагностики уровней развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного в условиях дошкольной образовательной

организации. Методика предполагала оценку педагогами трех блоков параметров социального интеллекта: «понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»; «адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением». Исследование показало, что интегративная оценка дает общее представление об уровнях развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста.

Результаты начального констатирующего этапа эмпирического исследования свидетельствуют о преимущественно среднем уровне развития базовых параметров социального интеллекта у большей части детей. Отсутствие статистически значимых различий в уровнях развития базовых параметров социального интеллекта у детей в экспериментальных и контрольных группах предоставило нам право сравнивать эти группы детей на итоговом (контрольном) этапе эмпирического исследования. Также нами были выявлены факты не целенаправленности, ситуативности педагогической работы по развитию социального интеллекта у дошкольников в образовательной практике дошкольных организаций в целом.

На формирующем этапе эмпирического исследования на основе спроектированной педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности была разработана и реализована специальная образовательная программа, включающая две относительно автономные и при этом тесно связанные между собой части. В первую – «ядерную» часть программы – входили специальные занятия с использованием различных форм организации совместной деятельности старших дошкольников различной предметной направленности, осуществляемые в ходе образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. Автор, а также участвовавшие в исследовании педагоги, с учетом теоретической модели развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности, разрабатывали сюжеты заданий для совместных игр и предметных занятий, направленных на развитие базовых составляющих социального интеллекта. Вторая часть программы

включала повседневную работу педагогов по развитию социального интеллекта детей в процессе различных аспектов их жизнедеятельности в детском саду (режимные моменты, самостоятельная игровая, художественная деятельность и др.).

Учитывая результаты констатирующего этапа исследования с педагогами дошкольных учреждений, участвующих в формирующем этапе экспериментальной работы, была проведена серия практических семинаров с целью совершенствования профессиональных компетенций в области социального развития дошкольников и формировании готовности к началу реализации экспериментальной программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности. Как показали наши наблюдения и результаты контрольного этапа исследования, проведенная работа с педагогами на семинарах, во многом способствовала успешности реализации программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности на формирующем этапе эмпирического исследования.

Заключительный, контрольный этап эмпирического исследования был нацелен на оценку результативности предложенной нами модели развития социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности. Повторная педагогическая оценка уровней развития социального интеллекта у детей в экспериментальных и контрольных группах, а также сравнительный анализ результатов с использованием методов математической статистики, выявил более выраженную положительную динамику в уровнях развития социального интеллекта по всем параметрам у детей в экспериментальных группах.

Еще одна задача эмпирического исследования состояла в установлении факта наличия/отсутствия связей эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в структуре самой модели развития социального интеллекта старшего дошкольника. Для этого были рассмотрены объединенные выборки экспериментальных и контрольных групп «до» и «после» педагогического эксперимента. Нами математически подтверждена гипотеза о наличии связей



между эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами в структуре модели развития социального интеллекта старшего дошкольника в процессе совместной деятельности, а также доказаны ее преимущества по сравнению с существующими подходами.

В процессе эмпирического исследования доказала свою эффективность предложенная методика комплексной педагогической диагностики уровней развития базовых параметров социального интеллекта, позволяющая педагогам дошкольного образования оперативно проводить оценку уровня развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, на основании анализа результатов экспериментальной работы можно сделать вывод о подтверждении гипотезы исследования, достижении цели и решении всех поставленных задач.

Проблема развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста является одной из важнейших современных педагогических задач, она является частью большой работы по позитивной социализации личности в современной образовательной среде. Поэтому дальнейшие исследования в данном направлении могут быть расширены в плане развития различных аспектов социальной компетентности ребенка.

**Список литературы:**

1. Абраменкова, В.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и способы ее исследования у дошкольников / В.В. Абраменкова // Новые исследования в психологии. – М.; 1978, № 2 (19), - С. 89-93.
2. Абраменкова, В.В. Развитие действенной групповой эмоциональной идентификации в дошкольном детстве. / В.В. Абраменкова // «Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии» Под ред. В.В. Давыдова и М.И. Лисиной. –М.; 1978, - С. 87-93.
3. Абраменкова, В.В. Совместная деятельность детей как фактор гуманизации межличностных отношений в группе (на примере изучения действенной групповой эмоциональной идентификации у дошкольников) / В.В. Абраменкова// «Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания». –М.; 1979, - С. 94-96.
4. Адамова, П.А. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации/ П.А. Адамова, В.В. Винникова, Т.А. Газарова, Л.Ю. Борохович // Образование и воспитание, 2017, №2., - С. 21-24.
5. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд/ Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. №1, 1995, - С. 111-131.
6. Андреева, И.Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева// Материалы Международной междисциплинарной научно-практической конференции, 19-20 декабря 2003 г., г. Минск.; 2004.
7. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации. / И.Н. Андреева// Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Издательство Институт психологии РАН. –М.; 2009. – С. 31-39.
8. Андреева, А.И. Научный факт: критерии ценности знания. /А.И. Андреева // Педагогика, №6, 2018, с. 35–40.

9. Анфисова, С.Е. Развитие социального и эмоционального видов интеллекта дошкольников в процессе анализа произведений художественной литературы. / Анфисова С.Е., Андриянова Н.И., Сидоренкова М.А.// - М.; Научное отражение. 2018. № 1 (11). – С. 5-8.
10. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьезного./ Т.А. Апинян// Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. - СПб; Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003, 398 с.
11. Архипкина, О.С. Реконструкция субъективного семантического пространства, означающего эмоциональные состояния. / О.С. Архипкина// - М.; Вести. Моск. ун-та. Сер. Психология. 1981, № 2. - С.40-44.
12. Бабаева, Т. И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: автореф. канд. дис. 130001 / Бабаева Татьяна Игоревна. – Л.; 1975, 24 с.
13. Бабаева, Ю.Д. Эмоции и проблемы классификации видов мышления / Ю. Д. Бабаева, И. А. Васильев, А. Е. Войскунский, О. К. Тихомиров // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1999. № 2. - С. 91–96.
14. Бажанов, В.А., Шкурко Ю.С. Современная нейронаука и образование: новые аргументы в пользу старых приемов. / В.А. Бажанов, Ю.С. Шкурко // Педагогика. 2018, №8, -С. 29-38.
15. Белова, С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализации./ С.С. Белова// Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. –М.; Изд-во «Институт психологии РАН», 2004, -С. 39-62.
16. Белоконь, О.В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. / О.В. Белоконь // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Издательство Институт психологии РАН. –М.; 2009. – С.60-79.
17. Бехтерева, Н.П. Здоровый и больной мозг человека. 2-е издание, переработанное и дополненное. /Н.П. Бехтерева // - Л.; Наука, 1988. 262 с.

- 18.Большев, Л.Н. Таблицы математической статистики./ Л.Н. Большев, Н.В. Смирнов // - М.; Наука, 1983. 464с.
- 19.Корн, Г.А. Справочник по математике (для научных работников и инженеров) / Г.А. Корн, Т.М. Корн // -М.; Наука, 1978. 837с.
- 20.Брюханова, И.И. Совместная деятельность с родителями по формированию у дошкольников привычки к здоровому образу жизни. / И.И. Брюханова, В.М. Пантыкина // Молодой ученый. 2015, № 10 (90), -С. 1102-1104.
- 21.Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А.Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров// Изд-во Московского университета, 1980. 192 с.
- 22.Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс // -М.; Лик пресс. 1998. 160 с.
- 23.Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. / В.К. Вилюнас // - М., Издательство Московского Университета. 1976. 143 с.
- 24.Волосовец, Т.В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии./ Т.В. Волосовец, О.А. Зыкова// - М; «Русское слово», 2015. 216 с.
- 25.Волосовец, Т.В. Аксиологические основания детствосберегающей концепции дошкольного образования /Т.В. Волосовец // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. – С. 8-13.
- 26.Волосовец, Т.В. Сбережение народа начинается с детства /Т.В. Волосовец // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2018. № 2. - С. 3-7.
- 27.Воропаев, М.В. Проблема предметной определенности повседневности как педагогического феномена / М.В. Воропаев // Сибирский педагогический журнал. 2015, №4, - С. 178-185.
- 28.Выготский, Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии / Л.С. Выготский // –М.; Академия наук СССР. Вопросы философии, №6, 1970, 400 с.
- 29.Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л.С. Выготский// Т. 4. Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. –М.; 1984, 265 с.

30. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. –М.; Академия наук СССР. № 2, 1975, -С. 147-158.
31. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественности интеллекта./ Г.Гарднер // Пер. с английского. –М.; ООО «И.Д. Вильямс», 2007, 512 с.
32. Гельгорн, Э. Эмоции и эмоциональные расстройства / Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу // Издательство МИР. –М.; 1966, 672 с.
33. Гимадиева, Л.П. Технологическая карта организации совместной деятельности. / Л.П. Гимадиева // Дошкольное воспитание. №4 (149), 2019, - С.56-59.
34. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления /Дж.Гилфорд // Под ред. А.М. Матюшкина. –М.; 1965, - С. 433-456.
35. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман // Пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.; АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
36. Грот, Н. Психология чувствований в ее истории и главных основах. /Н. Грот // Санкт-Петербург, Имп. Акад. наук, 1879-1880, XIV(2), 569 с.
37. Дарвин, Ч. Выражение эмоций у животных и человека. / Ч. Дарвин // Сочинения том 5, -М.; 1953. – С. 909-920.
38. Декарт, Р. Страсти души. / Р. Декарт // Сочинения в 2 т.-Т. 1.- М.; Мысль, 1989. 654 с.
39. Додонов, Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности /Б.И. Додонов // -М.; Академия наук СССР. Вопросы психологии, 1975, № 6, – С. 21-33.
40. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. / Б.И. Додонов // - М.; Политиздат, 1978, 272с.
41. Долгих, Н.В. Организация интегрированной совместной физкультурно-развивающей деятельности с детьми / Н.В. Долгих // Дошкольное воспитание. 2019, №4 (149), - С. 32-35.
42. Донцов, А.И., Разработка критериев анализа совместной деятельности / А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская // Вопросы психологии. 1998, № 2, - С. 61-71.

43. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко // - М.; Народное образование, 2001. 496 с.
44. Ежкова, Н.С., Совместная деятельность старших дошкольников: научный анализ / Ежкова Н.С., Виссарионова А.В // Приднепровский научный вестник. 2018. Т. 3. № -1., - С. 82-85.
45. Емельянова, И.Е., Развитие личности ребенка в аспекте духовно-творческой самореализации / И.Е. Емельянова // Вестник ВЭГУ. – Уфа. – 2017. –№5 (91). – С. 51-59.
46. Журавлев, А.Л. Предмет и структура социальной психологии / А.Л. Журавлев // Психология XXI века: учебник для вузов. под ред. В. Н. Дружинина. –М.; ПЕР СЭ, - С.613–616.
47. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев // -М.; Институт психологии РАН, 2005, 640 с.
48. Запорожец, А. В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии, № 6, 1974. – С.260-275.
49. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец // в двух томах. Том 1. - М.: Педагогика, 1986. 323 с.
50. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды/ А.В. Запорожец // Том 2. - М.; Педагогика, 1986. 229 с.
51. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко // -М.; Тривола, 1995, 64 с.
52. Илеува, М.Ф. Совместная деятельность как основа развития готовности дошкольников к взаимопомощи / М.Ф. Илеува // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 4-2 (76). -С. 35-38.
53. Изард, К. Е. Эмоции человека / К.Е. Изард // Издательство МГУ, -М.; 1980, 464 с.
54. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин // - СПб.; Издательский дом «Питер», Серия «Мастера психологии», 2001, 752 с.
55. Каку, М. Будущее разума /М. Каку // - М.; Альпина Нон-фикшн, 2015, 502 с.

- 56.Карпова, С.И. Развитие детской одаренности в отечественной системе образования / С.И. Карпова, Е.И. Сухова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2018, Том 23, №171, -С.30-42.
- 57.Карпова, С.И. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности / С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова, З.В. Пархимович // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2018, Том 23, №174, -С.99-107.
- 58.Карпова, С.И. Развитие у детей старшего дошкольного возраста художественных способностей создавать образ человека в рисовании портрета / С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова, З.В. Пархимович // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2019, Том 24, №178, -С.100-109.
- 59.Кеннон, В. Физиология эмоций / В. Кеннон // Перевод с англ. –Л.; Рабочее изд-во «Прибой», 1927, 175 с.
- 60.Козлова, С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников / С.А. Козлова, Н.К. Дедовских, В.Д. Калишенко // -М.; Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Под ред. С. А. Козловой. –М.; Издательский центр «Академия», 2002, 128 с.
- 61.Козлова, С.А. Воспитание коллективизма в дошкольном возрасте / С.А. Козлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017, №1, -С.4-8.
- 62.Козлова, С.А. Метод «развивающего дискомфорта» в воспитании детей дошкольного возраста / С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018, №5, -С.19-26.
- 63.Комарова, Т.С., Савенков, А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. / Т.С. Комарова, А.И. Савенков // -М.; Учебное пособие. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). 2017. 108 с.
- 64.Кошелева, Н.В. Интеллектуальные игры как средство развития математических способностей детей дошкольного возраста с 5 до 7 лет / Н.В.

- Кошелева, Н.Ю. Ожогова // -М.; Дошкольное воспитание. № 4 (149), 2019, - С. 11-13.
65. Краснощекова, Н.В. Диагностика развития личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты, игры, упражнения / Н.В. Краснощекова // -Ростов-на-Дону.; Феникс, 2006. 299 с.
66. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская // - М.; Аспект Пресс, 2009. 318 с.
67. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша // - СПб.; Учебник для вузов. 2001, 544 с.
68. Куприянов, Б.В., Методы воспитания: очередная попытка понимания. / Б.В. Куприянов // Образование и общество. 2014, №4, - С.39.
69. Лау, Ф. Введение в критическое мышление и теорию креативности / Ф. Лау, У. Джо // -М.; Эксмо, 2017, 369 с.
70. Леднева, С.А. Детская одаренность глазами педагогов / С.А. Леднева // Начальная школа. 2003, №1, -С.80 - 83.
71. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – 2-е изд. -М.; Политиздат, 1977. – 304 с.
72. Леонтьев, А.Н. Эмоции/ Леонтьев А.Н., Судаков К. В. // -М.; Большая Советская Энциклопедия, том 30. 1978.
73. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес // -М.; Академия, 2000, 320 с.
74. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер // -М.; НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1983, 352 с.
75. Линдслей, Д.Б. Эмоции / Д.Б. Линдслей // В кн.: Экспериментальная психология, Том 1, -М.; 1960. –С. 629-639.
76. Литвинов, В.А. О роли состязательности в мотивации обучения / В.А. Литвинов, Л.М. Осинцева // Педагогика. №3, 2018, -С. 43-47.



- 77.Лунева, О.В. Социальный интеллект как категория социальной психологии / О.В. Лунева // -М.; Знание. Понимание. Умение. № 1, 2010, -С.146-151.
- 78.Лунева, О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта / О.В. Лунева // - М.; Знание. Понимание. Умение. № 3, 2011, - С. 231-236.
- 79.Люсин, Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты / Д.В. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. Под ред. Г.А. Емельянова. –М.; Изд. Смысл, 2000. –С.29-36.
- 80.Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. –М.; Институт психологии РАН, 2004, - С.29-39.
- 81.Макдауголл, У. Основные проблемы социальной психологии / У. Макдауголл // Пер. с 4-го англ. изд. М.Н. Смирновой, под ред. Н.Д. Виноградова. – М.; Космос, 1916, XIV, 282 с.
- 82.Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология / Т.Д. Марцинковская // -М.; Учебник. Гардарики, 2000. 255с.
- 83.Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори // Сост. Вступительная статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. –М.; Карапуз. 2000. 272 с.
- 84.Муродходжаева, Н.С. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Н.С. Муродходжаева, А.В. Мадумарова // Информатизация образования: теория и практика. –М.; Сборник материалов международной научно-практической конференции. 2015. -С.100-112.
- 85.Муродходжаева, Н.С. Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект. / Н.С. Муродходжаева // European Social Science Journal. 2014, № 7-3 (46), - С.94-99.
- 86.Никандров, Н.Д. Текст и воспитание / Н.Д. Никандров // Педагогика. 2018, № 7, - С.62-75.

87. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка. / Н. Ньюкомб // Перевод с англ. В. Белоусов, -СПб.; Питер. 2002, 639 с.
- 88.Ольшанникова, А.Е. К психологической диагностике эмоциональности. / А.Е. Ольшанникова // В книге: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. –М.; 1978, - С.93-105.
- 89.Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт // Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. 464с.
- 90.Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме // -М., КСП, 2003, 272 с.
- 91.Панько, Е.А. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Панько Е.А., Коломинский Я.Л. // -М.; Линка-Пресс, 2009. 269 с.
- 92.Пархимович, З.В. Формирование психологической готовности ребенка к школе на этапе предшкольного образования / З.В. Пархимович // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. Ред.-сост. А.И. Савенков. –М.; Перо, 2017, -С.40-43.
- 93.Петровский, В.А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления / В.А. Петровский // В сборнике: К вопросу о диагностике личности в группе. –М.; 1973, -С. 69-78.
- 94.Петровский, А.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация / Петровский А.В., Туревский М.А. // Психологическая теория коллектива. Под ред. А. В. Петровского. –М.; 1979, -С. 74-94.
- 95.Полковникова, Н.Б. Исследование аксиологических составляющих процесса формирования межличностных отношений взрослых и старших дошкольников / Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018, №1, -С. 50-54.
- 96.Практический интеллект. под ред. Р. Стернберга / Р.Стенберг // - Practical Intelligence in Everyday Life. -СПб.; Питер, 2002, 272 с.

97. Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер // - М.; Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
98. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки. /Под редакцией А.И. Савенкова // 2-е издание. Учебное пособие для академического бакалавриата. –М.; Юрайт, 2019, 110 с.
99. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я. Л. Коломинский // -СПб.; Издательство «Питер», 2000. 416 с.
100. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский // Перевод с польского и вступительная статья В.К. Вилюнаса. Общая редакция О.В.Овчинниковой. - М.; Прогресс, 1979, 392 с.
101. Роуз, Т. Долой среднее. Новый манифест индивидуальности. / Т. Роуз // Москва. «Манн, Иванов и Фребер». 2018. 244 с.
102. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн // - СПб.; Серия: Мастера психологии. Питер, 2002, 720 с.
103. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейнберг, // Науч. ред. А.Б. Орлов; Пер. с англ. Орлова С.С. и др. - М.: Смысл, 2002. 527 с.
104. Рудовская, И.Л. Влияние совместной деятельности на развитие сотрудничества у детей 5-го года жизни. / И.Л. Рудовская // в сборнике: Вопросы дошкольной педагогики и детской психологии. –М.; 1968, - С. 43-47.
105. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед.наук СССР. -М.; Педагогика, 1987. 160 с.
106. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков // -М.; НКЦ, 2015, 128с.
107. Савенков, А.И. Структура социального интеллекта / А.И. Савенков // Современная зарубежная психология. 2018, Том 7, № 2, -С. 7-15. doi:10.17759/jmfp.2018070201.

108. Савенков, А.И. Савенкова, Т.Д. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков / А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова // - М.; Одаренный ребенок. 2016, № 3, -С. 6-12.
109. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / А.И. Савенков, О.А. Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова // Научный редактор А.И. Савенков. -М.; Перо. 2016. 206 с.
110. Савенкова, Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника / Т.Д. Савенкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017, № 3 (41), -С. 47-53.
111. Савенкова, Т.Д. Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности / Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. // - М.; Известия института педагогики и психологии образования. 2018, № 1, -С. 100-113.
112. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие / Е.А. Сергиенко // Новый взгляд. -М.; Изд. «Институт психологии РАН», 2006, 464 с.
113. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0) / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова // -М.; 2010, 176с.
114. Семаго, Н.Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик / Н.Я. Семаго // Школа здоровья. -М.; 1998, Том 5, № 3-4.
115. Семенака, С.И. Развитие социального интеллекта дошкольников в контексте нравственного воспитания / С.И. Семенака, О.А. Хальченко // -М; Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2016. № 4 (5), -С. 52-57.

116. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // -М.; Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005, 158с.
117. Спасибенко, С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Соц.-гуманитарные знания. Психология обучения. Издательство Современного гуманитарного университета. -М.; 2002, № 2, -С.109-125.
118. Субботский, Е.В. Генезис морального поведения у дошкольников / Е.В. Субботский // Вестник Московского университета. Психология, № 3, 1973, - С. 13-25.
119. Субботский, Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е.В. Субботский // -М.; Издательство Московского университета, 1976, 143 с.
120. Сухова, Е.И. Формирование универсальных познавательных компетенций на базе развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста / Е.И. Сухова, К.К. Халикова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017, №4, -С.26-36.
121. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк // Пер. с англ. Е. В. Герье. С предисловием Л. С. Выготского (с.5-23). -М.; Работник просвещения (7-я тип. "Искра революции" Мосполиграф), 1930, 235с.
122. Тхостов, А.Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. № 2, 1999, -С.3-14.
123. Туревский, М.А. Зависимость действенной групповой эмоциональной идентификации от размера группы и уровня ее развития / М.А. Туревский // Новые исследования в психологии, НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, №2 (17), 1977, -С. 79-82.

124. Уманский, Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л.И. Уманский // Методология и методы социальной психологии. Институт психологии РАН. –М.; 1979, 248 с.
125. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Д.В. Ушаков // Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. -М.; Институт психологии РАН. 2004, -С.11-29.
126. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Д.В. Ушаков // Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. -М.; Иститут психологии РАН. 2009. 351 с.
127. Фадеева, О.В. Развитие социального интеллекта дошкольников (исследовательский аспект) / О.В. Фадеева, Д.Д. Самсонкина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 6. -С. 21-26.
128. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. –М.; ТЦ Сфера, 2018, 216 с.
129. Чернышев, А.С. Генезис группового субъекта деятельности / А.С. Чернышев, Т.И. Сурьянинова // Психологический журнал. 1990. Том 11, № 2. - С.7-15.
130. Чеснокова, О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии, 2005, № 6, -С.35-45.
131. Харитоновна, И.В. Особенности социального интеллекта старших дошкольников и его развитие средствами психогимнастики / Харитоновна Ирина Викторовна // Автореферат дис. кандидата психологических наук специальность 13.00.04. Кубан. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – Краснодар.; 2006. 24 с.
132. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная // 2-е изд., перераб. и доп. -СПб.; Питер, 2002. 272с.

133. Холмогорова, А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. 1999, №2. –С.61-75.
134. Хохлова, Л.П. Межличностное восприятие и проявление действенной эмоциональной идентификации в юношеских группах / Хохлова Любовь Прокофьевна // диссертация кандидата психологических наук специальность 19.00.07. –М.; 1980. 143с.
135. Фатихова, Л.Ф. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова // Уфа, Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010, 69 с.
136. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. №1155. Электронный ресурс: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-stadart-dok.html>.
137. Фресс, П. Эмоции. В книге: Экспериментальная психология / П. Фресс // Пер. с фр. И. Кружилина, М. Малеева; Науч. ред. пер. на рус. яз. Л.В. Винокурова. - 12. изд. - СПб.; Питер, 2003 (ГПП Печ. Двор). 159с. ISBN 5-94723-361-4
138. Цаплина, О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника / О.В. Цаплина // Детский сад от А до Я. 2016, № 1 (79), -С. 44-53.
139. Шахманова, А.Ш. Психолого-педагогические основы практики раннего обучения детей до трех лет / А.Ш. Шахманова, М.С. Джамиева // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. –М.; 2019, №1, - С. 56-60.
140. Шматок, Л.В. Сухова, Е.И. Преемственность в деятельности дошкольной образовательной организации и начальной школы по приобщению детей к русским народным традициям / Л.В. Шматок, Е.И. Сухова // -М.; Среднее профессиональное образование. 2018, №4, -С.50-54.
141. Шилова, О.В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым

- взрослым / Шилова Ольга Владимировна // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук специальность 190007 ГОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет. -Нижний Новгород,; 2009, 224 с.
142. Шустова, И.Ю. Воспитание в событии: ситуативная педагогика / И.Ю. Шустова // Педагогика. №1, 2018, -С. 53-61.
143. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка / А.М. Щетинина // Учебно-методическое пособие. -Великий Новгород.; НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000, 88 с.
144. Щур, В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности. Теория и эксперимент. - М.; АПН СССР, 1982. 170с.
145. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин чл.-кор. АПН СССР // – М.; Знание, 1974. 63 с.
146. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. № 3 (4), Июль-Сентябрь 2005, - С. 4-10.
147. Юркевич, В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. Электронный ресурс. 2018, Том 7, № 2, -С.28–38. doi:10.17759/jmfp.2018070203
148. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии: научный журнал под ред. Е.В. Щедрина. 1997, №4 июль-август 1997, -С. 20-27.
149. Andrèani, T. Les conduites emotives. Paris, 1968.
150. Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27, p.339-351.



151. Anwer, M., Malik N.I., Maqsood A., Rehman G. The moderation role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence among young adults. *Pakistan Journal of Psychology*. 2017, Vol. 48(2), P. 3-20.
152. Arnold M. B. An excitatory theory of emotion. - In: Reymert M. L. (ed.). *Feelings and emotions*. N.Y.; 1967.
153. Arnold, M.B. Emotion, motivation and the limbic system. - *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, 1969, v. 159, N 3.
154. Arnold, M. B. Perennial problems in the field of emotion. — In: Arnold M. B. (ed.). *Feelings and emotions*. N.Y.; 1970.
155. Bar-On, R. Emotional intelligence and self-actualization. *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, 2001, P. 82-97.
156. Beldoch, M. (1964), Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication, in J. R. Davitz et al., *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, p. 31-42.
157. Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*. 2000, Vol. 5, № 2, P. 191-200. doi:10.1016/S1359-1789(98)00029-9.
158. Bond C, Titus L. Social facilitation: a meta-analysis of 241 studies// *Psychological Bulletin* 1983, Vol. 94, No. 2, -p. 265-292.
159. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. K.N. Strongman (Ed.). *International Review of Studies on Emotion* V.T. Chichester. Wiley, 1991.
160. Cannon, W. B. The James-Lange theory of emotion: a critical examination and an alternative theory. - *Amer. J. Psychol.*, 1927, v. 39, N 1 - 4. "embo T. Der Arger als dynamisches Problem. - *Psychol. Forsch.*, 1931, Bd. 15. " f f y E. Leeper's «Motivational theory of emotion». - *Psychol. Rev.*, 1948, v, 55, N 6. •lodge F. A. The emotions in a new role. — *Psychol. Rev.*, 1935, v. 42, N 6. 27 Библиотека <http://www.koob.ru>

161. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit. *Personality and intelligence*. Eds. R.J. Sternberg, P. Ruzgis. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1994, p.137-168.
162. Crick, N.R. Dodge, K.A. (1994) A review reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 115, 74-101.
163. Cline S., *The independent learner. A Guide to Creative independent Study*, D.O.K. Publishers EAST AURORA, NY 14052, 1986. 84 c.
164. Chapin F.S., *The Social Insight Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1967, 242 p.
165. Dodge K.A., Coie J.D. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53(6). pp. 1146—1158.
166. Dodge K.A., Lansford J., Burks V., Bates J.E., Pettit G., Fontaine R.. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*. 2003. 74. pp. 374—393.
167. Earley, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
168. Feshbach N. D., Roe K. Empathy in 6- and 7-year-olds. - *Child Devel*, 1968, v. 39.
169. Forgas J. P., Bower O. H. Mood effects on personality - perception judgments. - *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53 (1), p.53-60.
170. Frujda N.H., Zammuner V.L. Etichettamento delle proprie emozioni G. ital. *psicol*. 1992, Vol. 13, № 3.
171. Goldberg C. Why Hamlet could not love. *Psychoanal and Psychother. Intelligence*. 1991. Vol. 9. №1.
172. Goleman D. Sex Roles Reign Powerful as Ever in the Emotions //The New York Times, August, 23, 1988.

173. Green F., Schneider F. Age differences in behavior of boys on three measures of altruism. - *Child Devel.*, 1974, v. 45.
174. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. Eds. S. Ang, L. van Dyne. New York: Routledge, 2015, 414 p.
175. Izard C. E. The structure and functions of emotions: Implications of cognition, motivation and personality. - In: 1. S. Cohen (Ed.). *The G. Stanley Hall Lecture Series*. - Washington, D.C., American Psychological Association, 1989, Vol. 9, p.35-73.
176. Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, p.81-89.
177. Kosmitzki C., John O.P. The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1993, Vol. 15, № 1. p. 11-23. doi:10.1016/0191-8869(93)90037-4.
178. Lazarus R. S. Emotion as coping process. - In: Arnold M. B. (ed.). *The nature of emotion*. -Baltimore.; 1968.
179. Malatesta C. Z. The role of emotions in the development and organization of personality. - In: R. Thompson (Ed.). *Socioemotional Development*. - Nebraska Symposium on Motivation, 1990, p.1-56.
180. Masters J. C. Effects, of social Comparison upon the imitation of neutral and altruistic behaviors by young children. — *Child Devel.*, 1972, v. 43, N. 1.
181. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54, NN 3, 4. p. 772 - 781.
182. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT. User's Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002, 109p.
183. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. John D. Mayer; Eds. Marc A. Brackett, Peter Salovey. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004, 329 p.

184. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology. N.Y., 2005. 368 p.
185. Mayer J.D., Salovey P. Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2) 2008, p.421-436.
186. Meijs N., Cillessen A.H.N., Scholte R.H.J. et al. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity // *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39. p. 62-72.
187. Murphy L. B. Social behavior and personality sympathy. N. Y.; 1937.
188. Nowrer O. H. Learning theory and personality dynamics. N. Y.; 1950.
189. O'Connor P., Nguyen J., Anglim J. Effectively Coping With Task Stress: A Study of the Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF), *Journal of Personality Assessment*. 2017, Vol. 99, № 3. p.304-314.
190. Pabian S., Vandebosch H. Developmental trajectories of cyber(bullying) perpetration and social intelligence during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*. 2016. Vol. 36(2). p. 145–170.
191. Payin W. A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence, Self-integration, Relating to Fear, Pain and Desire. UMI, 1985 – 934 p.
192. Papez I. W. A proposed mechanism of emotion. - *Arch. Neurol. Psychiat.*, 1937.
193. Peeters M., Cillessen A., Scholte R. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 2010, Vol. 39, № 9, p. 1041-1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9.
194. Plutchik R. Emotion in the context of evolution. - In: *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. - NewYork, Harper & Row, 1980, p.119-127.
195. Razaee A., Mousanezhad Jeddi E. Relationship between wisdom, perceived control of internal states, perceived stress, social intelligence, information processing styles and life satisfaction among college students. *Current Psychology*. 2018. Vol. 1. p. 1-7. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9804-z>.

196. Resenhan D. L., Underwood B., Moore B. Affect moderates self-gratification and altruism - *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1974, v. 30.
197. Riggio, R. E., Murphy, S. E., & Pirozzolo, F. J. (Eds.). (2002). *Множественные интеллекты и лидерство*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
198. Savenkov, A.. Theoretical Model of Preschoolers' Social Intelligence Development. // *EC Psychology and Psychiatry* 8.3 (2019): - p. 206-211.
199. Selfand other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) / K.A. Pekaar, [et al.]. *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 120. p. 222-233. doi:10.1016/j.paid.2017.08.045
200. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity / N. Meijs [et al.]. *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39. № 1. p. 62—72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9
201. Staub E. The use of roleplaying and induction in children's learning of helping and sharing behavior — *Child Devel.*, 1971, v. 42, N. 3.
202. The development of emotional intelligence in adolescence. I. Esnaola [et al.]. *Anales de psicología*. 2017, Vol. 33, № 2, p.327-333.
203. The moderation role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence among young adults. Электронный ресурс. M. Anwer [et al.]. *Pakistan Journal of Psychology*. 2017. Vol. 48. № 2. p. 3-20. URL:<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=129038835&lang=ru&site=ehost-live> (дата обращения: 16.05.2018).
204. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. Электронный ресурс. A. Kaukiainen [et al.]. *Aggressive Behavior*. 1999. Vol. 25. № 1. p. 81-89. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291098-37%281999%2925%3A2%3C81%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-M> (дата обращения: 16.05.2018).

205. Turner W. D. Altruism and its measurement in children. - J. Abn. Soc. Psychol., 1948, v. 43.
206. Wechsler D. The measurement and appraisal adult intelligence (4-th edn), 1958. -135 p.
207. Yarrow M. R., Scott P. M., Masler C L. Learning concern for others. — Devel. Psychol., 1973, v. 8, N. 2.

## Приложение А

## «Понимание мотивов социального поведения других людей»

Таблица 13

	ЭкспГруппа		До экспер	
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>Asum</i>
	2	3	3	8
	3	3	4	10
	3	3	3	9
	2	3	3	8
	3	3	3	9
	3	3	3	9
	3	2	3	8
	3	2	3	8
	2	2	3	7
	3	3	3	9
	2	3	3	8
	3	3	3	9
	2	3	3	8
	2	3	3	8
	3	3	3	9
	3	3	2	8
	3	2	3	8
	2	3	2	7
	2	3	3	8
	3	3	3	9
	3	2	2	7
	2	3	2	7
	3	2	3	8
	3	3	3	9
	2	2	3	7
	3	3	2	8
	3	3	3	9
	3	2	2	7
	2	3	3	8
	2	2	2	6
<b>N=</b>	<b>30</b>			
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>2.600</b>	<b>2.700</b>	<b>2.800</b>	<b>8.100</b>
<b>max</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>min</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-0.089	0.086
2		1	0.183
3			1

Таблица 14

	КонтрГруппа		До экспер	
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>Asum</i>
	3	3	3	9
	4	3	4	11
	3	2	2	7
	3	2	2	7
	3	3	2	8
	3	2	3	8
	2	3	3	8
	3	2	2	7
	2	3	3	8
	3	3	3	9
	3	2	3	8
	3	3	2	8
	2	3	3	8
	3	4	3	10
	2	3	3	8
	3	3	2	8
	3	3	3	9
	2	3	3	8
	3	3	3	9
	3	2	3	8
	3	3	3	9
	3	2	4	9
	3	4	3	10
	3	3	3	9
	3	2	2	7
	4	3	4	11
	3	2	3	8
	3	3	3	9

	3	3	3	9
	1	2	2	5
<A>	2.833	2.733	2.833	8.400
max	4	4	4	11
min	1	2	2	5

Таблица 21

	ЭкспГруппа		После экспер	
	A1	A2	A3	Asum
	5	5	5	15
	4	4	5	13
	4	4	4	12
	5	5	5	15
	3	4	4	11
	5	4	5	14
	4	5	5	14
	3	4	5	12
	3	4	5	12
	4	5	4	13
	5	4	5	14
	4	5	5	14
	3	5	4	12
	5	5	5	15
	4	5	4	13
	3	4	5	12
	4	4	5	13
	5	4	5	15
	4	5	5	14
	4	5	3	12
	5	4	5	14
	4	4	5	13
	5	5	4	14
	4	4	5	13
	3	4	3	10
	5	5	5	15
	4	4	5	13
	5	4	5	14
	5	4	4	13
	4	5	5	14

Rij			
	1	2	3
1	1	0.067	0.311
2		1	0.266
3			1

<A>	4.167	4.433	4.633	13.267
max	5	5	5	15
min	3	4	3	10

Rij			
	1	2	3
1	1	0.168	0.288
2		1	-0.137
3			1

Таблица 22

	КонтрГруппа		После экспер	
	A1	A2	A3	Asum
	3	4	3	10
	4	4	4	12
	2	2	3	7
	3	4	3	10
	2	3	3	8
	4	3	2	9
	2	3	3	8
	2	2	3	7
	3	3	3	9
	3	4	3	10
	2	3	4	9
	3	3	3	9
	2	3	3	8
	4	4	4	12
	3	3	3	9
	3	2	3	8
	3	3	2	8
	4	2	3	9
	3	3	3	9
	3	4	2	9
	3	4	3	10



	3	3	3	9
	4	5	3	12
	2	3	3	8
	2	3	2	7
	4	5	5	14
	3	3	3	9
	4	4	4	12
	4	3	3	10
	3	2	2	7

<b>&lt;A&gt;</b>	<b>3.000</b>	<b>3.233</b>	<b>3.033</b>	<b>9.267</b>
<b>max</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
<b>min</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	0.454	0.278
2		1	0.427
3			1

Набор критериев:

*A1* - Идентификация базовых эмоций

*A2* - Способность к сопереживанию

*A3* - Склонность к психическому заражению

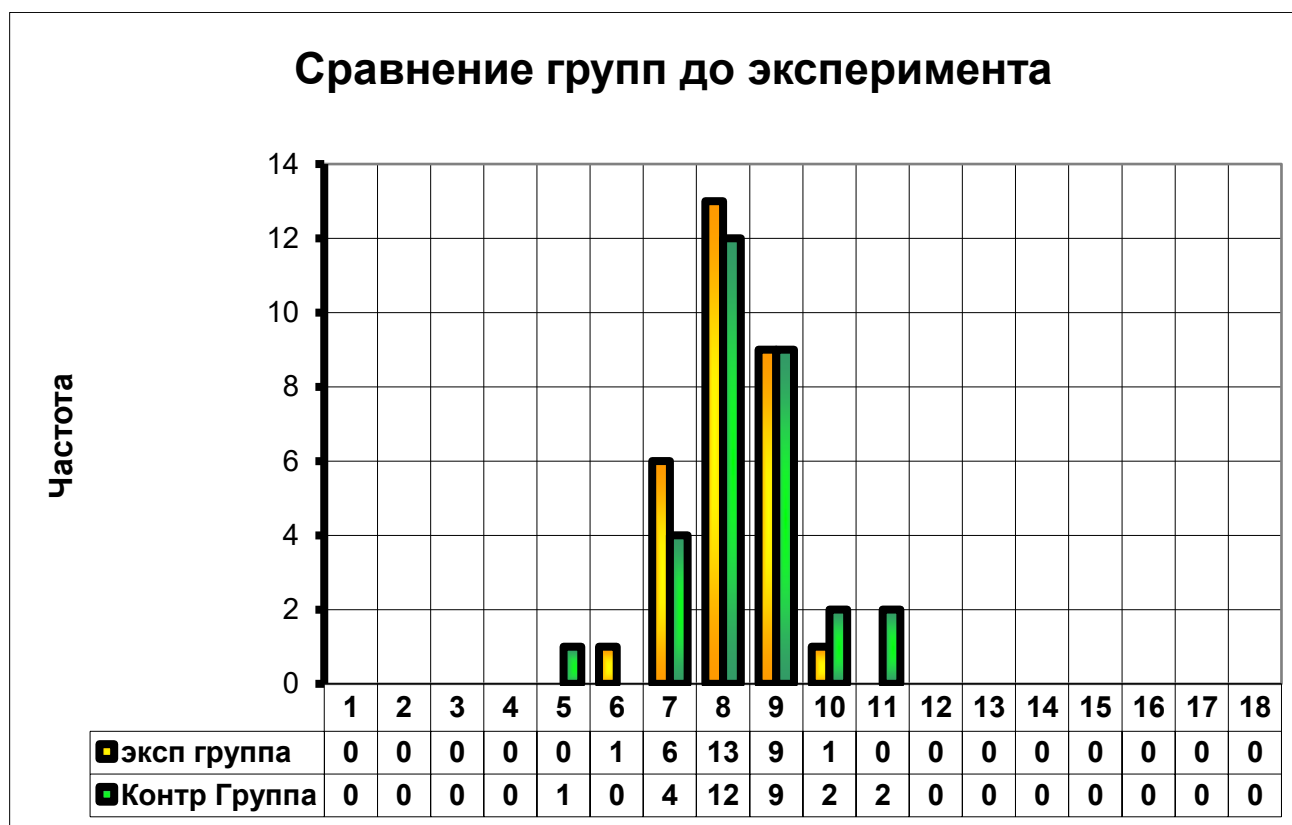
*Asum* =  $A1 + A2 + A3$

## Сравнение по виду гистограмм

До эксперимента

<i>Эксперим. группа</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	1
7	6
8	13
9	9
10	1
11	0
12	0
13	0
14	0
15	0
16	0
17	0
18	0
Еще	0

<i>Контр. группа</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
1	0
2	0
3	0
4	0
5	1
6	0
7	4
8	12
9	9
10	2
11	2
12	0
13	0
14	0
15	0
16	0
17	0
18	0
Еще	0

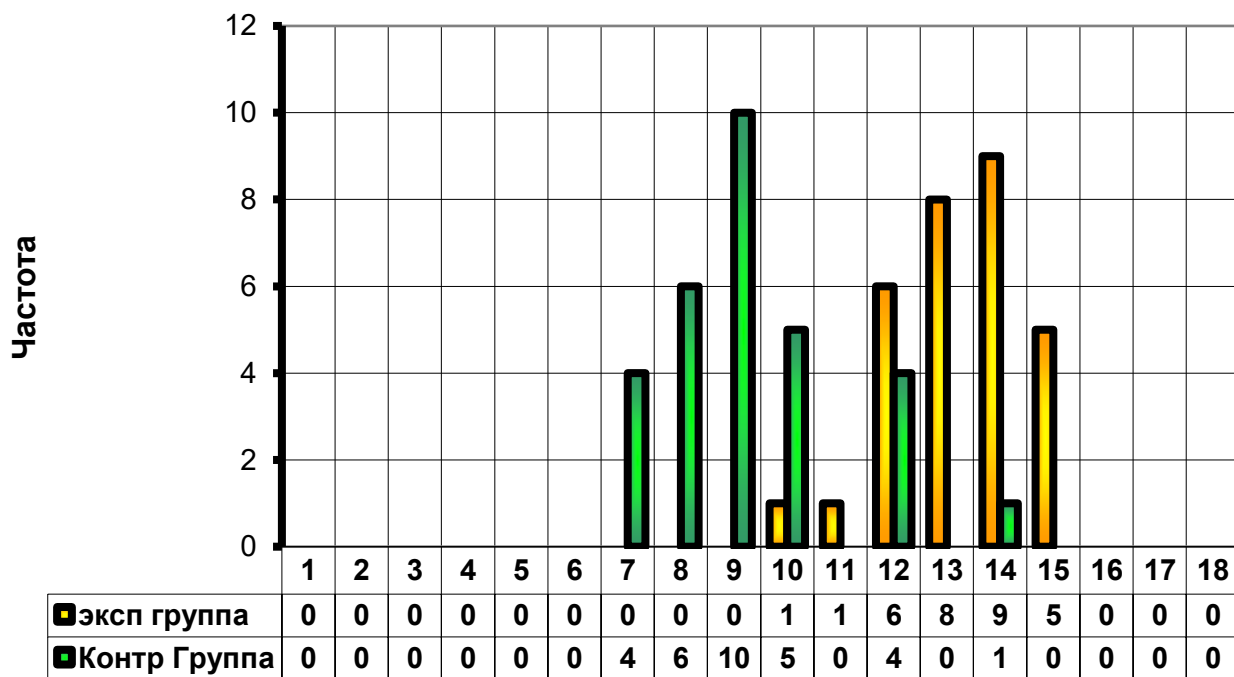


## После эксперимента

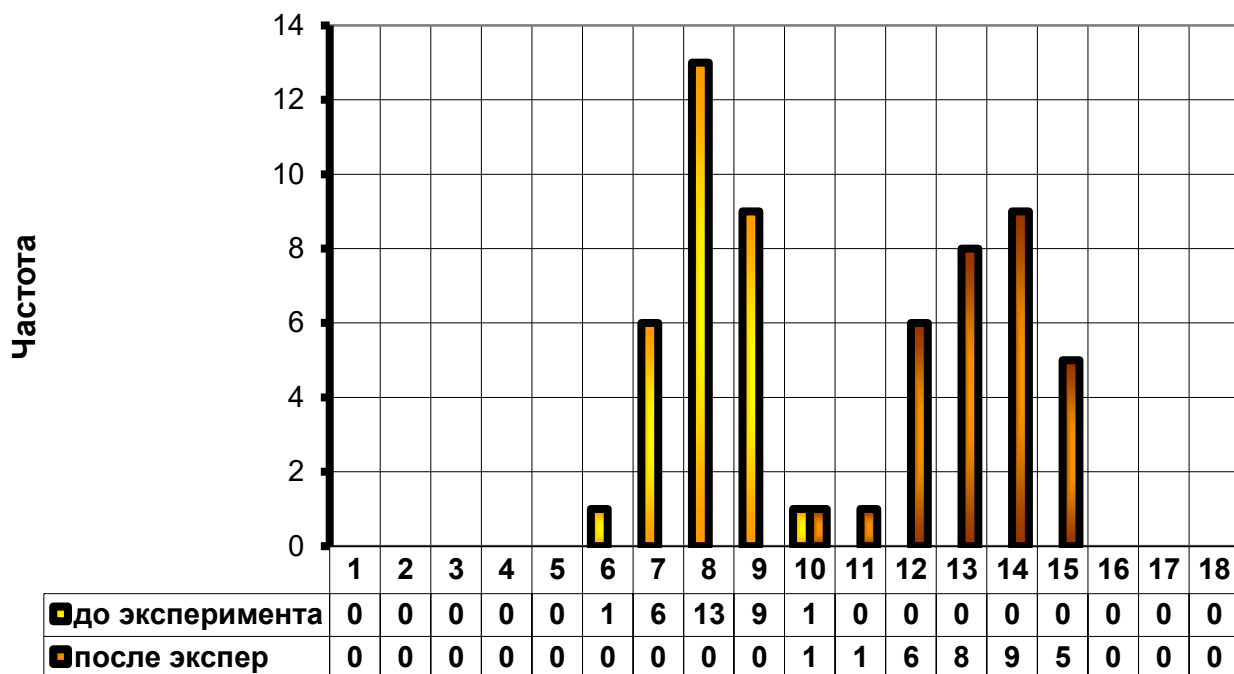
<i>Эксперим. группа</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0
9	0
10	1
11	1
12	6
13	8
14	9
15	5
16	0
17	0
18	0

<i>Контр. Группа</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	4
8	6
9	10
10	5
11	0
12	4
13	0
14	1
15	0
16	0
17	0
18	0

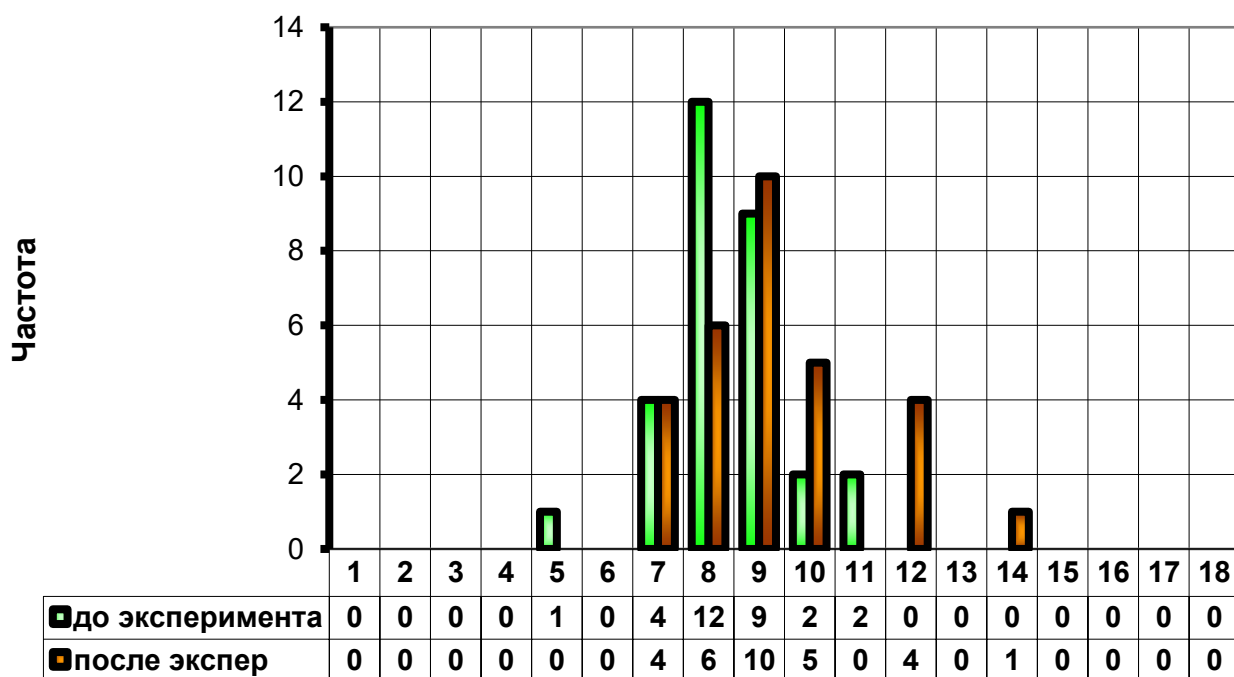
## Сравнение групп после эксперимента



### Эксп. группа до и после эксперимента



### Контр. группа до и после эксперимента



## Сравнение по t-критерию Стьюдента

Группы до эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T13	T14	delta
Среднее	8.1	8.4	-0.3
Дисперсия	0.782759	1.489655	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	53		
t-статистика	-1.09003		
P(T<=t) одностороннее	0.140316		
t критическое одностороннее	1.674116		
P(T<=t) двухстороннее	0.280631		
t критическое двухстороннее	2.005746		

Эксп. группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T13	T21	delta
Среднее	8.1	13.26667	5.166667
Дисперсия	0.782759	1.581609	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	52		
t-статистика	-18.4041		
P(T<=t) одностороннее	9.97E-25		
t критическое одностороннее	1.674689		
P(T<=t) двухстороннее	1.99E-24		
t критическое двухстороннее	2.006647		

Группы после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T21	T22	delta
Среднее	13.26667	9.266667	4
Дисперсия	1.581609	2.96092	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	53		
t-статистика	10.27949		
P(T<=t) одностороннее	1.59E-14		
t критическое одностороннее	1.674116		
P(T<=t) двухстороннее	3.18E-14		
t критическое двухстороннее	2.005746		

Контр. Группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T14	T22	delta
Среднее	8.4	9.266667	0.866667
Дисперсия	1.489655	2.96092	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	52		
t-статистика	-2.25011		
P(T<=t) одностороннее	0.01435		
t критическое одностороннее	1.674689		

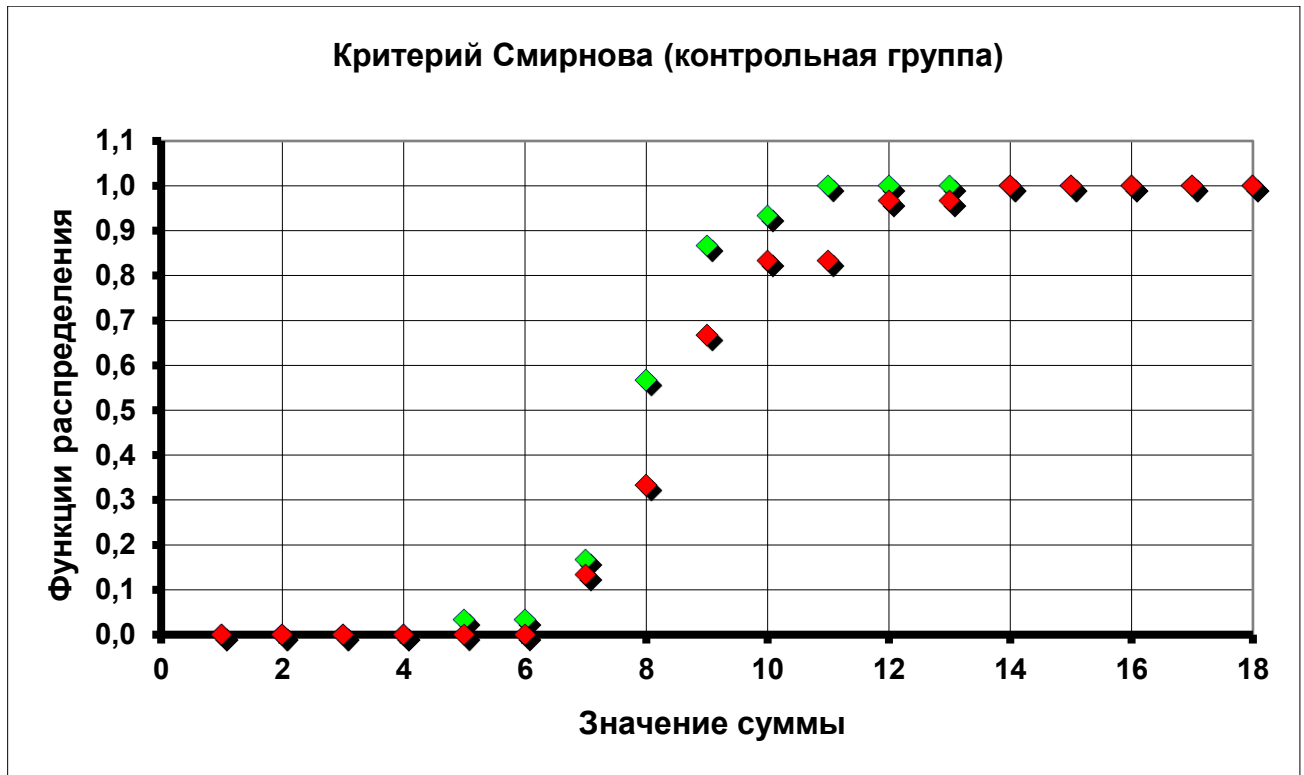
P(T<=t) двухстороннее	0.0286 99		
--------------------------	--------------	--	--

t критическое двухстороннее	2.0066 47		
--------------------------------	--------------	--	--

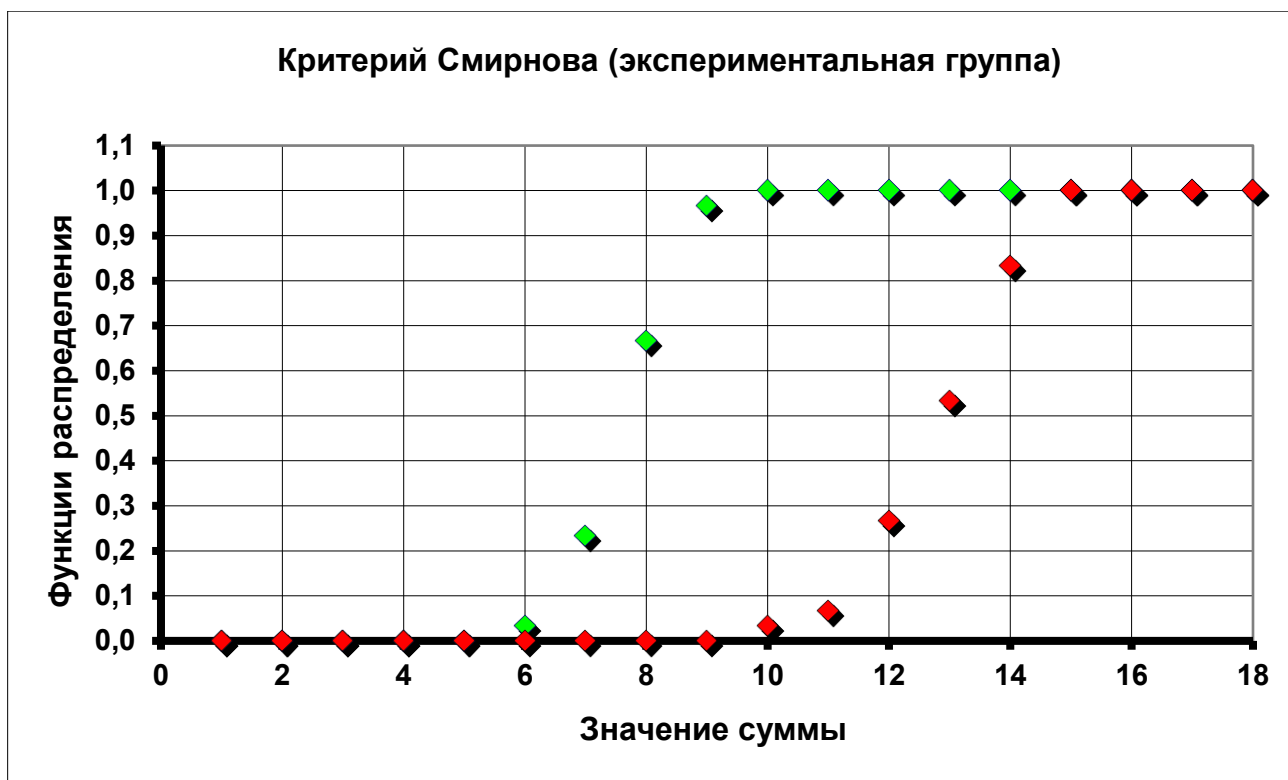
### Критерий Смирнова

Контр. группа до и после эксперимента					
k	fi(2)	fi(4)	F2	F4	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	0	0	0.000	0.000	0.000
3	0	0	0.000	0.000	0.000
4	0	0	0.000	0.000	0.000
5	1	0	0.033	0.000	0.033
6	0	0	0.033	0.000	0.033
7	4	4	0.167	0.133	0.033
8	12	6	0.567	0.333	0.233
9	9	10	0.867	0.667	0.200
10	2	5	0.933	0.833	0.100
11	2	0	1.000	0.833	0.167
12	0	4	1.000	0.967	0.033
13	0	0	1.000	0.967	0.033
14	0	1	1.000	1.000	0.000
15	0	0	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.233
				K=	<b>0.904</b>

Критическое  
K= 1.26



k	fi(1)	fi(3)	F1	F3	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	0	0	0.000	0.000	0.000
3	0	0	0.000	0.000	0.000
4	0	0	0.000	0.000	0.000
5	0	0	0.000	0.000	0.000
6	1	0	0.033	0.000	0.033
7	6	0	0.233	0.000	0.233
8	13	0	0.667	0.000	0.667
9	9	0	0.967	0.000	0.967
10	1	1	1.000	0.033	0.967
11	0	1	1.000	0.067	0.933
12	0	6	1.000	0.267	0.733
13	0	8	1.000	0.533	0.467
14	0	9	1.000	0.833	0.167
15	0	5	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.967
				K=	<b>3.744</b>



## Приложение Б

### Анализ группировки

$A_{sum}$	$B_{sum}$	$C_{sum}$	$D_{sum}$	$SS$
8	3	4	9	24
10	5	4	6	25
9	4	3	7	23
8	4	3	5	20
9	3	2	6	20
9	3	3	6	21
8	3	3	5	19
8	5	3	8	24
7	5	3	8	23
9	3	4	5	21
8	4	4	7	23
9	3	3	5	20

8	4	4	7	23
8	2	3	7	20
9	4	4	8	25
8	3	2	9	22
8	3	3	7	21
7	5	3	6	21
8	2	3	5	18
9	3	4	8	24
7	4	2	7	20
7	4	3	7	21
8	4	3	8	23
9	3	4	5	21
7	4	4	7	22



8	3	4	10	25
9	3	4	8	24
7	3	3	6	19
8	3	4	6	21
6	3	3	6	18

8	4	3	8	23
9	4	3	7	23
9	4	4	9	26
5	4	4	6	19

<i>A<sub>sum</sub></i>	<i>B<sub>sum</sub></i>	<i>C<sub>sum</sub></i>	<i>D<sub>sum</sub></i>	<i>SS</i>
9	3	4	8	24
11	5	4	7	27
7	4	3	6	20
7	5	2	7	21
8	3	3	6	20
8	4	2	6	20
8	3	4	5	20
7	3	3	8	21
8	4	4	7	23
9	5	5	5	24
8	3	3	7	21
8	3	2	8	21
8	5	4	7	24
10	4	3	8	25
8	5	2	10	25
8	5	3	6	22
9	4	2	8	23
8	3	3	6	20
9	4	4	8	25
8	4	2	7	21
9	6	3	10	28
9	3	2	6	20
10	2	4	5	21
9	4	3	7	23
7	3	2	7	19
11	4	3	6	24

<i>A<sub>sum</sub></i>	<i>B<sub>sum</sub></i>	<i>C<sub>sum</sub></i>	<i>D<sub>sum</sub></i>	<i>SS</i>
15	7	6	12	40
13	6	7	14	40
12	8	7	13	40
15	7	7	12	41
11	8	5	8	32
14	6	5	11	36
14	8	6	13	41
12	6	5	10	33
12	8	5	12	37
13	8	3	13	37
14	8	6	12	40
14	7	6	13	40
12	7	7	10	36
15	7	5	14	41
13	6	5	15	39
12	7	6	10	35
13	7	7	12	39
15	7	4	11	37
14	8	5	12	39
12	5	4	11	32
14	5	7	13	39
13	6	5	14	38
14	6	5	11	36
13	7	4	12	36
10	6	7	10	33
15	8	5	15	43
13	5	6	13	37

14	8	5	13	40
13	7	5	12	37
14	8	5	10	37

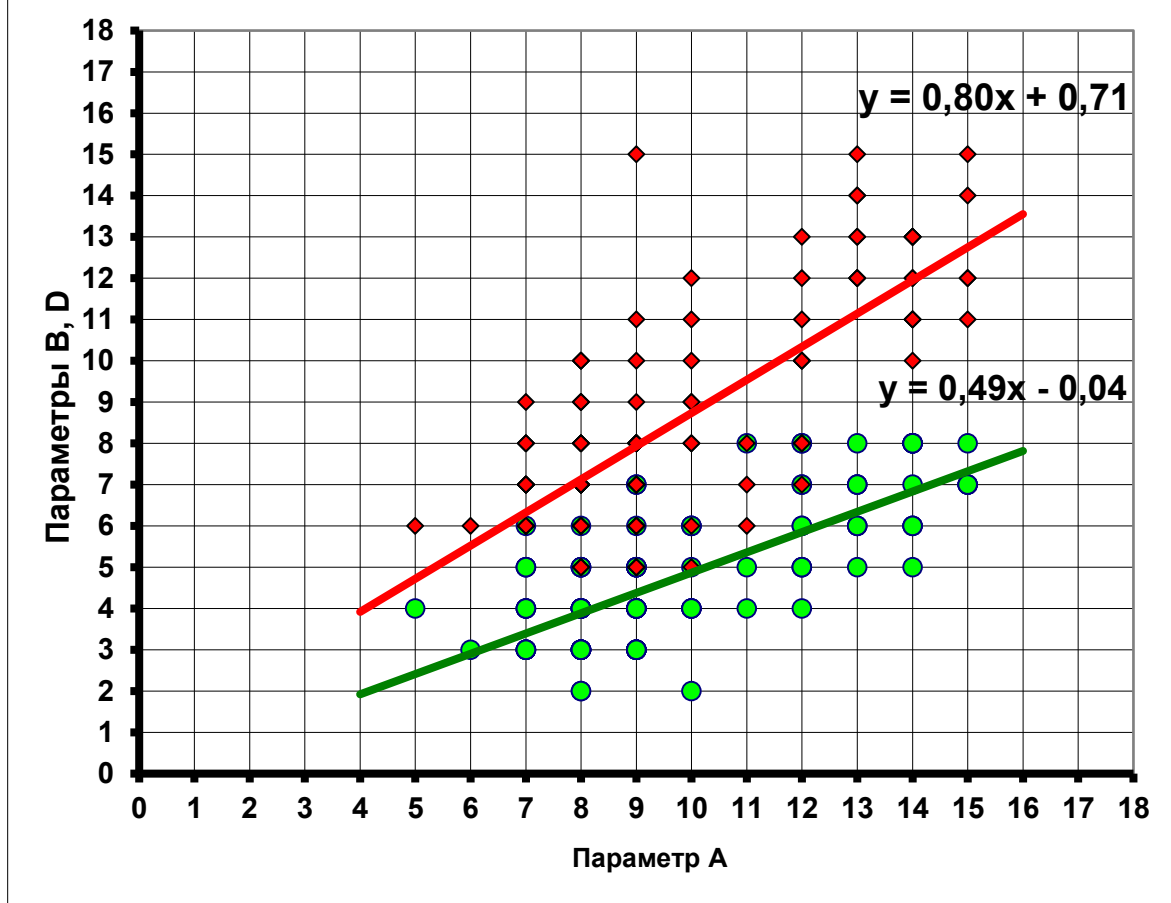
<i>A<sub>sum</sub></i>	<i>B<sub>sum</sub></i>	<i>C<sub>sum</sub></i>	<i>D<sub>sum</sub></i>	<i>SS</i>
10	4	4	9	27
12	5	4	8	29
7	3	3	9	22
10	4	5	8	27
8	3	3	6	20
9	3	2	6	20
8	4	4	6	22
7	3	4	8	22
9	4	4	7	24
10	6	5	11	32
9	4	4	7	24
9	5	5	8	27
8	4	4	7	23

12	5	5	8	30
9	7	4	15	35
8	4	4	7	23
8	6	4	9	27
9	5	5	6	25
9	7	4	11	31
9	5	4	7	25
10	6	3	12	31
9	5	4	8	26
12	4	4	7	27
8	5	4	10	27
7	3	2	7	19
14	6	5	11	36
9	5	4	8	26
12	6	3	8	29
10	4	4	9	27
7	6	4	6	23

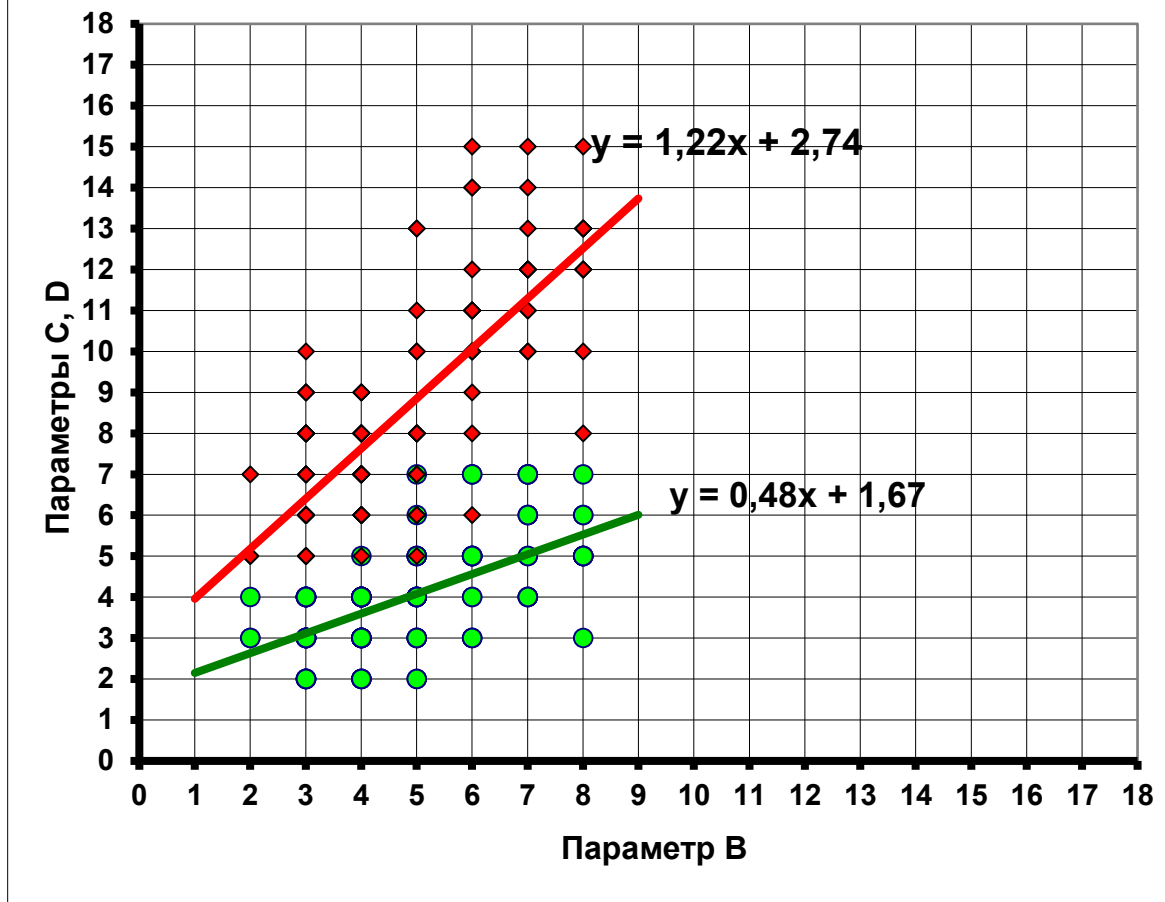
Корреляционная матрица

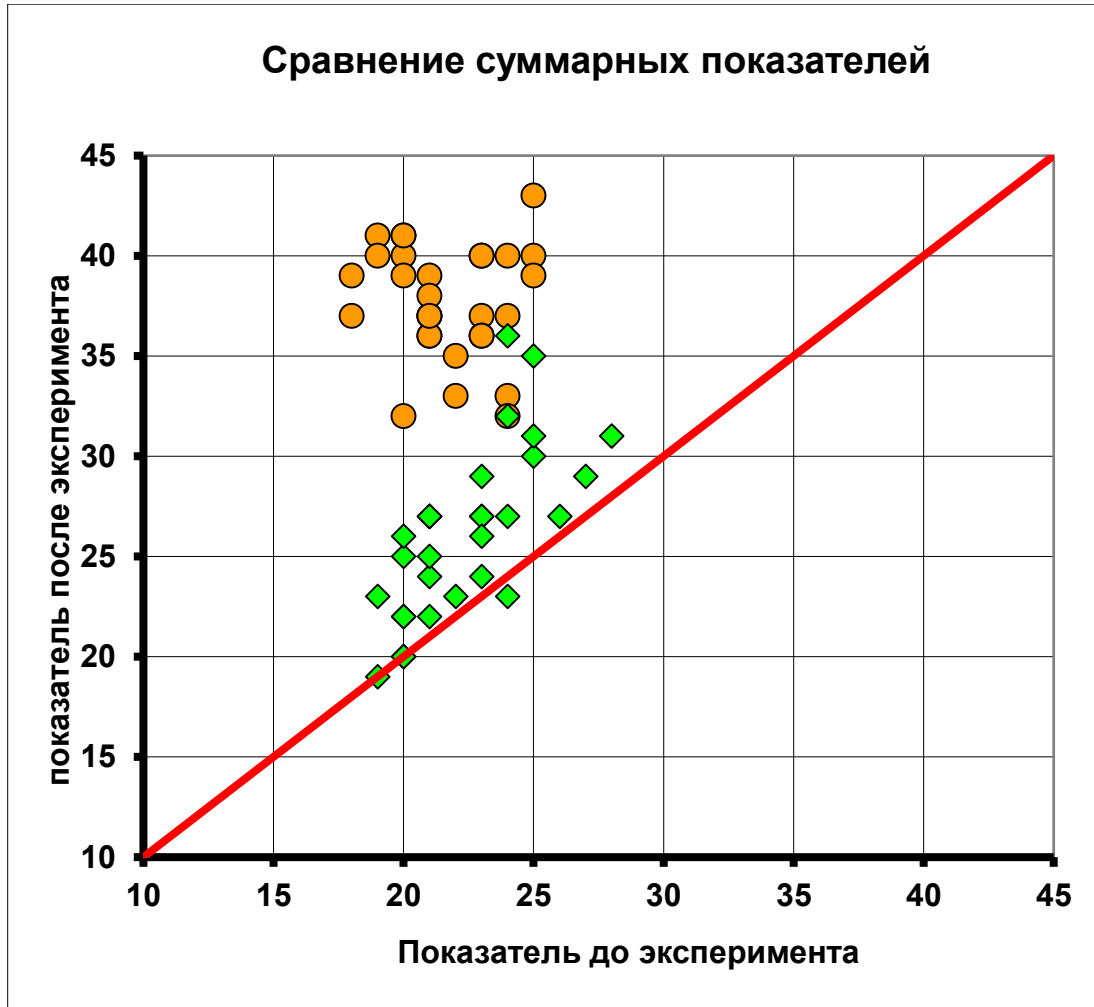
	<i>A<sub>sum</sub></i>	<i>B<sub>sum</sub></i>	<i>C<sub>sum</sub></i>	<i>D<sub>sum</sub></i>
<i>A<sub>sum</sub></i>	1	0.7345	0.6777	0.7438
<i>B<sub>sum</sub></i>		1	0.6237	0.7572
<i>C<sub>sum</sub></i>			1	0.5974
<i>D<sub>sum</sub></i>				1

## Корреляция параметров A(B), A(D)



## Корреляция параметров В(С), В(Д)





## Приложение В

## «Управление своими эмоциями и поведением»

Таблица 17

	Эксп группа		До экспер	
		<i>C2</i>	<i>C3</i>	<i>Csum</i>
		2	2	4
		3	1	4
		2	1	3
		2	1	3
		1	1	2
		2	1	3
		1	2	3
		2	1	3
		2	1	3
		2	2	4
		2	2	4
		2	1	3
		3	1	4
		1	2	3
		3	1	4
		1	1	2
		1	2	3
		2	1	3
		2	1	3
		3	1	4
		1	1	2
		1	2	3
		1	2	3
		3	1	4
		3	1	4
		2	2	4
		1	3	4
		2	1	3
		1	3	4
		1	2	3
<b>N=</b>	<b>0</b>			
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>-</b>	<b>1.833</b>	<b>1.467</b>	<b>3.300</b>
<b>max</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>min</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

<i>Rij</i>			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	-0.563
3			1

Таблица 18

	КонтрГруппа		До экспер	
		<i>C2</i>	<i>C3</i>	<i>Csum</i>
		2	2	4
		2	2	4
		2	1	3
		1	1	2
		2	1	3
		1	1	2
		2	2	4
		1	2	3
		2	2	4
		3	2	5
		1	2	3
		1	1	2
		2	2	4
		1	2	3
		1	1	2
		1	2	3
		1	1	2
		1	2	3
		2	2	4
		1	1	2
		2	1	3
		1	1	2
		2	2	4
		2	1	3
		1	1	2
		2	2	4
		2	1	3
		1	1	2
		1	2	3
		2	1	3
		2	2	4

		2	2	4
<A>	-	1.567	1.533	3.100
max	0	3	2	5
min	0	1	1	2

Rij			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	0.231
3			1

Таблица 25

	ЭкспГруппа	После экспер		
		C2	C3	Csum
		3	3	6
		4	3	7
		4	3	7
		3	4	7
		3	2	5
		3	2	5
		3	3	6
		2	3	5
		2	3	5
		2	1	3
		3	3	6
		4	2	6
		5	2	7
		3	2	5
		2	3	5
		3	3	6
		5	2	7
		3	1	4
		3	2	5
		1	3	4
		3	4	7
		3	2	5
		2	3	5
		1	3	4
		4	3	7
		3	2	5
		3	3	6
		3	2	5
		3	2	5
		2	3	5

<A>	-	2.933	2.567	5.500
max	0	5	4	7
min	0	1	1	3

Rij			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	-0.194
3			1

Таблица 26

	КонтрГруппа	После экспер		
		C2	C3	Csum
		2	2	4
		2	2	4
		2	1	3
		2	3	5
		2	1	3
		1	1	2
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		2	2	4
		3	1	4
		2	2	4
		1	3	4
		3	2	5
		2	2	4
		3	1	4
		2	1	3
		3	1	4

		2	2	4
		2	2	4
		1	1	2
		3	2	5
		2	2	4
		2	1	3
		2	2	4
		2	2	4

<A>	#####	2.100	1.800	3.933
max	0	3	3	5
min	0	1	1	2

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	-0.144
3			1

Набор критериев:

*C2 - Способность к саморегуляции*

*C3 - Стрессоустойчивость*

*Csum = C2+C3*









## Сравнение по t-критерию Стьюдента

Группы до эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T17	T18	delta
Среднее	3.3	3.1	0.2
Дисперсия	0.424138	0.713793	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	54		
t-статистика	1.026911		
P(T<=t) одностороннее	0.15452		
t критическое одностороннее	1.673565		
P(T<=t) двухстороннее	0.309041		
t критическое двухстороннее	2.004879		

Эксп. группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T17	T25	delta
Среднее	3.3	5.5	2.2
Дисперсия	0.424138	1.155172	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	48		
t-статистика	-9.58848		
P(T<=t) одностороннее	4.92E-13		
t критическое одностороннее	1.677224		
P(T<=t) двухстороннее	9.84E-13		
t критическое двухстороннее	2.010635		

Группы после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T25	T26	delta
Среднее	5.5	3.933333	1.566667
Дисперсия	1.155172	0.616092	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	53		
t-статистика	6.447562		
P(T<=t) одностороннее	1.74E-08		
t критическое одностороннее	1.674116		
P(T<=t) двухстороннее	3.49E-08		
t критическое двухстороннее	2.005746		

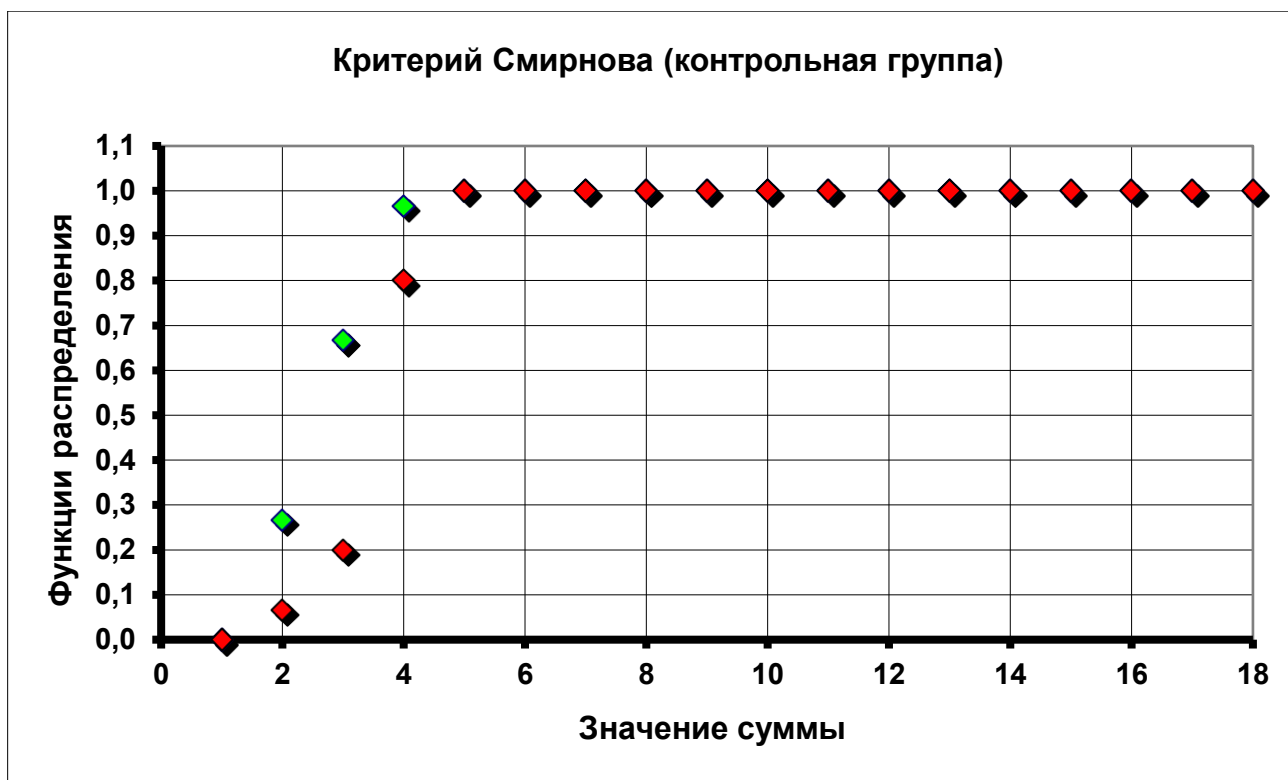
Контр. Группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T18	T26	delta
Среднее	3.1	3.933333	0.833333
Дисперсия	0.713793	0.616092	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	58		
t-статистика	-3.95797		
P(T<=t) одностороннее	0.000104		
t критическое одностороннее	1.671553		
P(T<=t) двухстороннее	0.000209		
t критическое двухстороннее	2.001717		

## Критерий Смирнова

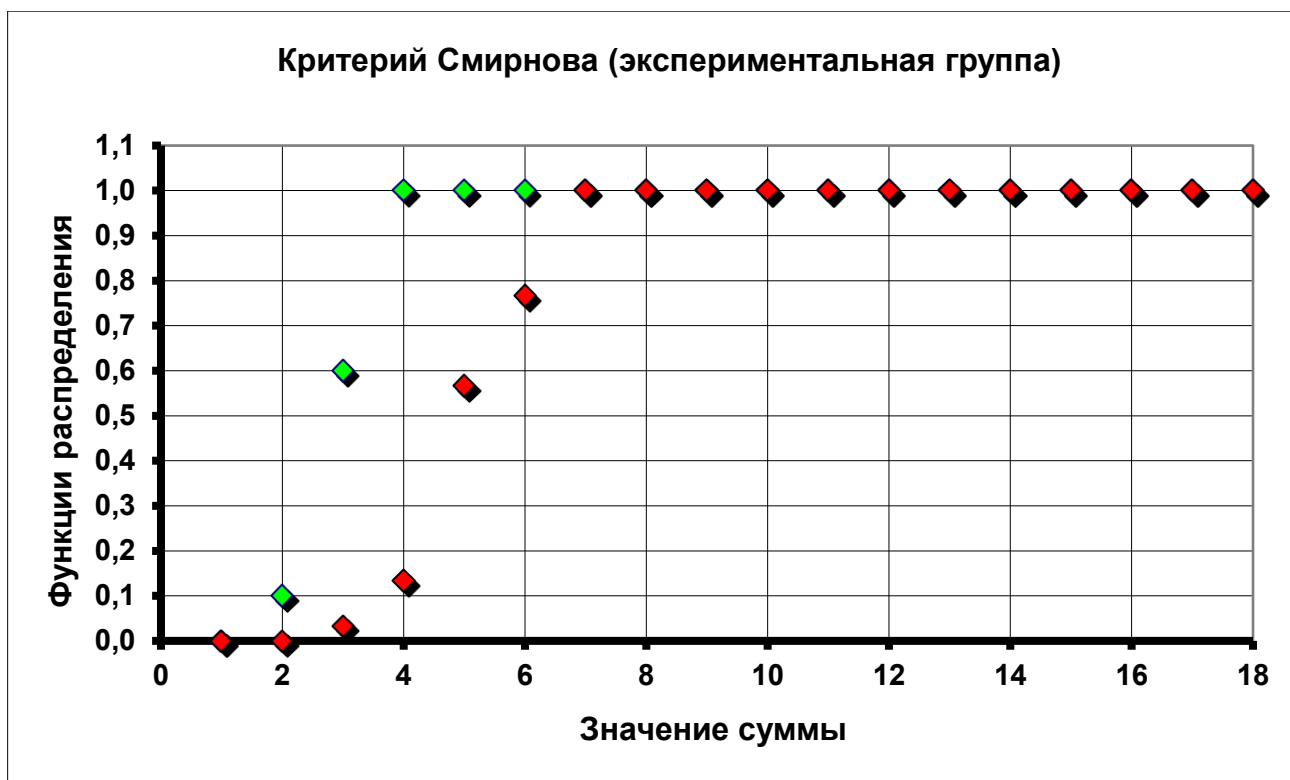
Контр. группа до и после эксперимента					
k	fi(2)	fi(4)	F2	F4	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	8	2	0.267	0.067	0.200
3	12	4	0.667	0.200	0.467
4	9	18	0.967	0.800	0.167
5	1	6	1.000	1.000	0.000
6	0	0	1.000	1.000	0.000
7	0	0	1.000	1.000	0.000
8	0	0	1.000	1.000	0.000
9	0	0	1.000	1.000	0.000
10	0	0	1.000	1.000	0.000
11	0	0	1.000	1.000	0.000
12	0	0	1.000	1.000	0.000
13	0	0	1.000	1.000	0.000
14	0	0	1.000	1.000	0.000
15	0	0	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.467
				K=	1.807

Критическое

K= 1.26



k	$f_i(1)$	$f_i(3)$	F1	F3	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	3	0	0.100	0.000	0.100
3	15	1	0.600	0.033	0.567
4	12	3	1.000	0.133	0.867
5	0	13	1.000	0.567	0.433
6	0	6	1.000	0.767	0.233
7	0	7	1.000	1.000	0.000
8	0	0	1.000	1.000	0.000
9	0	0	1.000	1.000	0.000
10	0	0	1.000	1.000	0.000
11	0	0	1.000	1.000	0.000
12	0	0	1.000	1.000	0.000
13	0	0	1.000	1.000	0.000
14	0	0	1.000	1.000	0.000
15	0	0	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.867
				K=	3.357
				K <sub>кр</sub> =	1.26



## Приложение Г

«Способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству»

Таблица 19

	ЭкспГруппа		До экспер	
	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>	<i>Dsum</i>
	3	3	3	9
	3	2	1	6
	3	1	3	7
	2	1	2	5
	2	2	2	6
	2	1	3	6
	3	1	1	5
	2	3	3	8
	1	3	4	8
	2	2	1	5
	3	2	2	7
	2	1	2	5
	2	3	2	7
	2	3	2	7

	2	3	3	8
	3	3	3	9
	2	2	3	7
	2	1	3	6
	2	2	1	5
	3	2	3	8
	3	2	2	7
	2	2	3	7
	2	3	3	8
	1	2	2	5
	3	3	1	7
	3	4	3	10
	3	3	2	8
	1	3	2	6
	2	2	2	6
	2	1	3	6
<b>N=</b>	<b>30</b>			

<A>	2.267	2.200	2.333	6.800
max	3	4	4	10
min	1	1	1	5

Rij			
	1	2	3
1	1	0.025	-0.179
2		1	0.152
3			1

Таблица 20

	КонтрГруппа		До экспер	
	D1	D2	D3	Dsum
	2	2	4	8
	2	3	2	7
	2	2	2	6
	2	3	2	7
	2	1	3	6
	2	2	2	6
	2	1	2	5
	2	3	3	8
	2	2	3	7
	2	1	2	5
	2	2	3	7
	2	3	3	8
	2	2	3	7
	3	2	3	8

Таблица 30

	ЭкспГруппа		После экспер	
	D1	D2	D3	Dsum
	4	5	3	12
	5	4	5	14
	4	4	5	13
	5	5	2	12
	2	2	4	8
	3	4	4	11
	4	4	4	13
	4	3	3	10
	4	4	4	12
	5	4	4	13
	4	4	4	12

	3	5	2	10
	2	2	2	6
	3	3	2	8
	2	2	2	6
	2	3	3	8
	2	3	2	7
	3	3	4	10
	1	3	2	6
	1	2	2	5
	2	2	3	7
	2	2	3	7
	1	3	2	6
	2	3	3	8
	2	2	3	7
	2	3	4	9
	2	2	2	6
N=	30			
<A>	2.033	2.400	2.600	7.033
max	3	5	4	10
min	1	1	2	5

Rij			
	1	2	3
1	1	0.225	0.250
2		1	-0.013
3			1

	5	4	4	13
	3	3	4	10
	4	5	5	14
	5	5	5	15
	4	3	3	10
	5	4	3	12
	4	3	4	11
	4	4	4	12
	5	4	3	11
	5	4	4	13
	4	5	5	14
	4	4	3	11
	5	4	3	12
	3	3	4	10



	5	5	5	15
	5	4	4	13
	5	4	4	13
	4	4	4	12
	4	3	3	10
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>4.233</b>	<b>3.933</b>	<b>3.867</b>	<b>12.033</b>
<b>max</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
<b>min</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	0.570	-0.061
2		1	0.224
3			1

Таблица 31

	<b>КонтрГруппа</b>		<b>После экспер</b>	
	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>Dsum</b>
	4	2	3	9
	2	3	3	8
	2	3	4	9
	3	3	2	8
	2	1	3	6
	2	2	2	6
	2	2	2	6
	2	3	3	8
	2	2	3	7
	5	4	2	11

	2	2	3	7
	2	3	3	8
	2	2	3	7
	3	2	3	8
	5	5	5	15
	2	2	3	7
	3	4	2	9
	2	2	2	6
	4	5	3	11
	2	3	2	7
	4	4	4	12
	2	3	3	8
	3	2	2	7
	2	4	4	10
	2	2	3	7
	5	4	2	11
	2	3	3	8
	2	3	3	8
	2	3	4	9
	2	2	2	6
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>2.633</b>	<b>2.833</b>	<b>2.867</b>	<b>8.300</b>
<b>max</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
<b>min</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	0.615	0.066
2		1	0.331
3			1

Набор критериев:

*D<sub>1</sub>* - участие в планировании будущей работы

*D<sub>2</sub>* - участие в процессе совместной работы (сотрудничество, сотворчество)

*D<sub>3</sub>* - анализ и оценка результатов совместной деятельности

$D_{sum} = D_1 + D_2 + D_3$

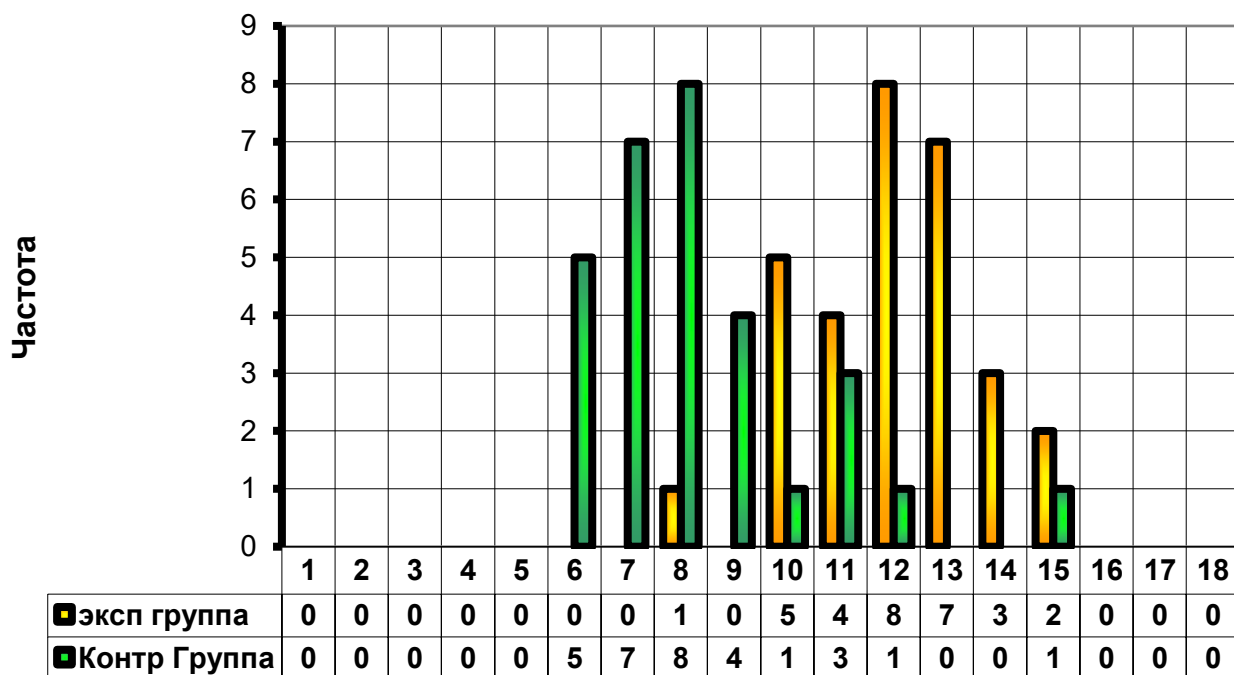


## После эксперимента

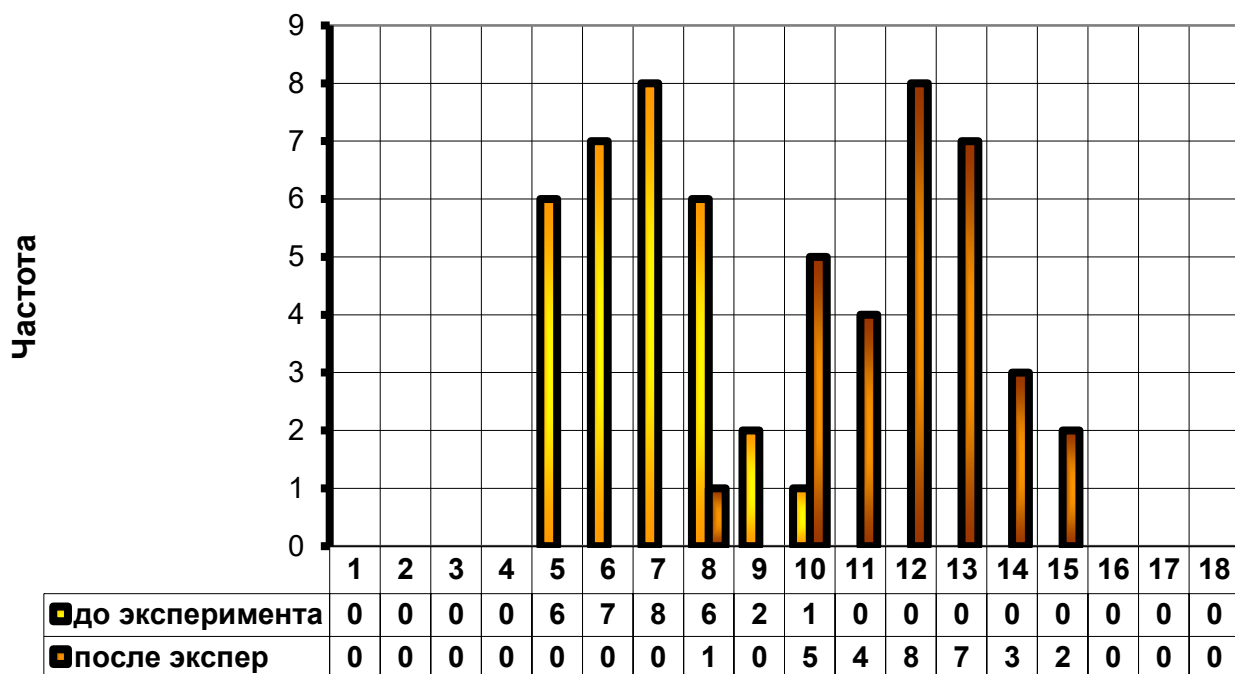
<i>Эксперим. группа</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	1
9	0
10	5
11	4
12	8
13	7
14	3
15	2
16	0
17	0
18	0

<i>Контр. Группа</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	5
7	7
8	8
9	4
10	1
11	3
12	1
13	0
14	0
15	1
16	0
17	0
18	0

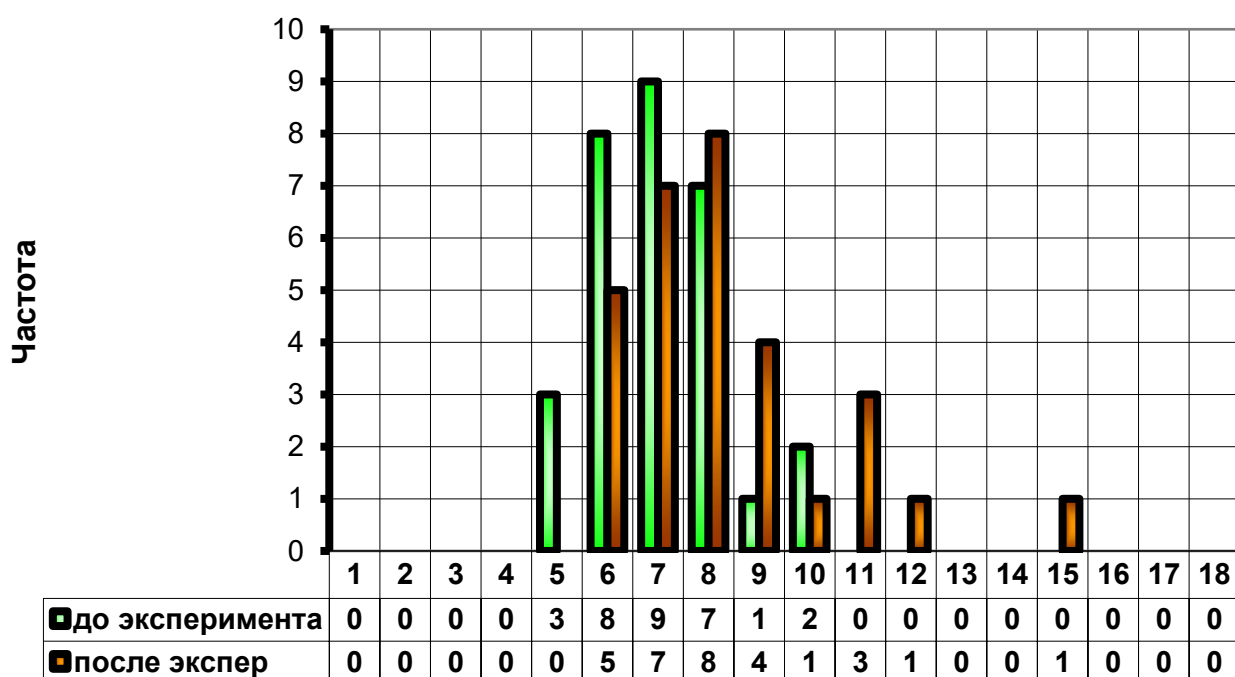
## Сравнение групп после эксперимента



### Эксп. группа до и после эксперимента



### Контр. группа до и после эксперимента



## Сравнение по t-критерию Стьюдента

Группы до эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T19	T20	delta
Среднее	6.8	7.033333	0.233333
Дисперсия	1.82069	1.688506	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	58		
t-статистика	-0.68223		
P(T<=t) одностороннее	0.248903		
t критическое одностороннее	1.671553		
P(T<=t) двухстороннее	0.497806		
t критическое двухстороннее	2.001717		

Эксп. группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T19	T30	delta
Среднее	6.8	12.03333	5.233333
Дисперсия	1.82069	2.654023	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	56		
t-статистика	-13.5505		
P(T<=t) одностороннее	1.27E-19		
t критическое одностороннее	1.672522		
P(T<=t) двухстороннее	2.54E-19		
t критическое двухстороннее	2.003241		

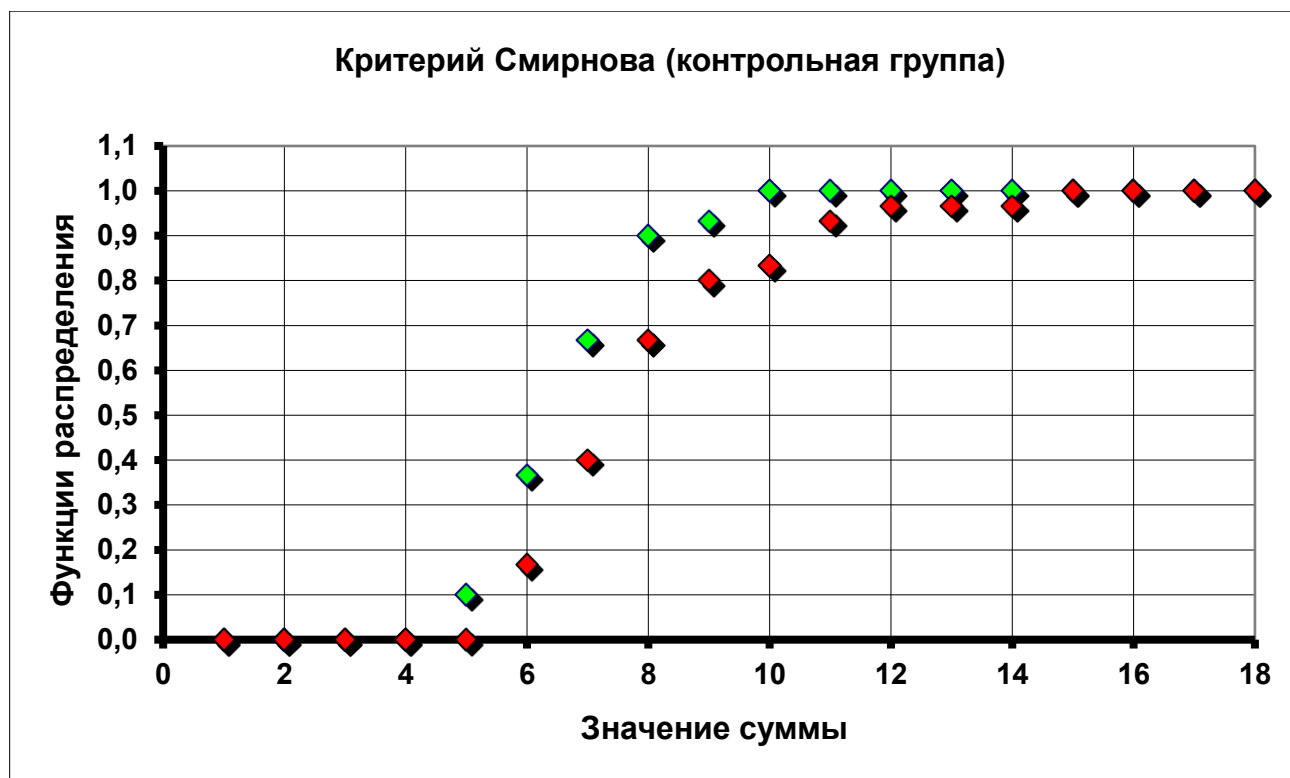
Группы после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T30	T31	delta
Среднее	12.03333	8.3	3.733333
Дисперсия	2.654023	4.286207	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	55		
t-статистика	7.761943		
P(T<=t) одностороннее	1.07E-10		
t критическое одностороннее	1.673034		
P(T<=t) двухстороннее	2.13E-10		
t критическое двухстороннее	2.004045		

Контр. Группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T20	T31	delta
Среднее	7.033333	8.3	1.266667
Дисперсия	1.688506	4.286207	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	49		
t-статистика	-2.83834		
P(T<=t) одностороннее	0.003291		
t критическое одностороннее	1.676551		
P(T<=t) двухстороннее	0.006581		
t критическое двухстороннее	2.009575		

## Критерий Смирнова

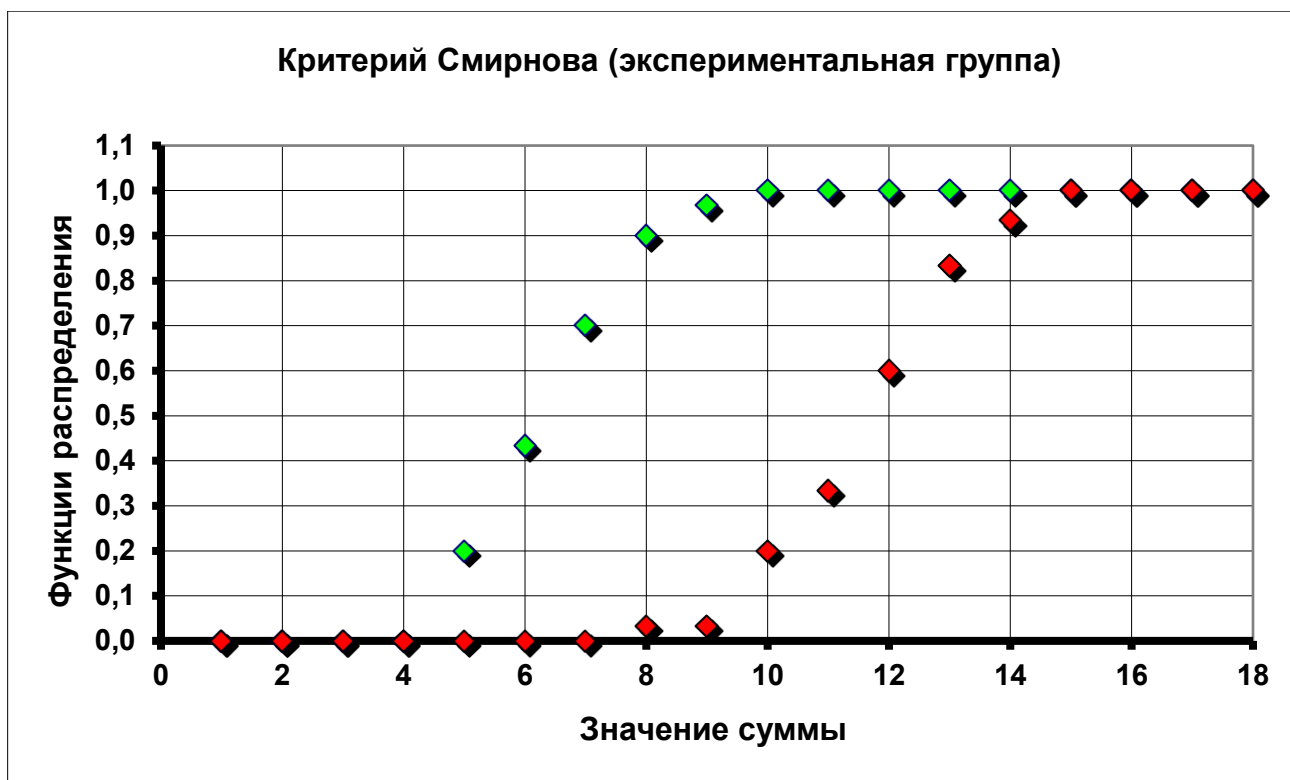
Контр. группа до и после эксперимента					
k	fi(2)	fi(4)	F2	F4	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	0	0	0.000	0.000	0.000
3	0	0	0.000	0.000	0.000
4	0	0	0.000	0.000	0.000
5	3	0	0.100	0.000	0.100
6	8	5	0.367	0.167	0.200
7	9	7	0.667	0.400	0.267
8	7	8	0.900	0.667	0.233
9	1	4	0.933	0.800	0.133
10	2	1	1.000	0.833	0.167
11	0	3	1.000	0.933	0.067
12	0	1	1.000	0.967	0.033
13	0	0	1.000	0.967	0.033
14	0	0	1.000	0.967	0.033
15	0	1	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.267
				K=	1.033

K<sub>кр</sub>= 1.26



k	$f_i(1)$	$f_i(3)$	F1	F3	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	0	0	0.000	0.000	0.000
3	0	0	0.000	0.000	0.000
4	0	0	0.000	0.000	0.000
5	6	0	0.200	0.000	0.200
6	7	0	0.433	0.000	0.433
7	8	0	0.700	0.000	0.700
8	6	1	0.900	0.033	0.867
9	2	0	0.967	0.033	0.933
10	1	5	1.000	0.200	0.800
11	0	4	1.000	0.333	0.667
12	0	8	1.000	0.600	0.400
13	0	7	1.000	0.833	0.167
14	0	3	1.000	0.933	0.067
15	0	2	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.933
				K=	3.615

K<sub>кр</sub>= 1.26



## Приложение Д

«Адекватное выражение и регулирование собственных эмоций»

Таблица 15

	ЭкспГруппа		До экспер	
	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>Bsum</i>	
	1	2	3	
	3	2	5	
	2	2	4	
	1	3	4	
	1	2	3	
	1	2	3	
	2	1	3	
	3	2	5	
	2	3	5	
	1	2	3	
	2	2	4	
	2	1	3	

		2	2	4
		1	1	2
		2	2	4
		2	1	3
		2	1	3
		2	3	5
		1	1	2
		1	2	3
		2	2	4
		3	1	4
		3	1	4
		1	2	3
		2	2	4
		2	1	3
		2	1	3
		2	1	3



		1	2	3
		1	2	3
<b>N=</b>	<b>0</b>			
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>-</b>	<b>1.767</b>	<b>1.733</b>	<b>3.500</b>
<b>max</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>min</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	-0.228
3			1

Таблица 16

	КонтрГруппа		До экспер	
		<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>Bsum</i>
		2	1	3
		3	2	5
		2	2	4
		2	3	5
		2	1	3
		2	2	4
		2	1	3
		1	2	3
		1	3	4
		2	3	5
		2	1	3
		2	1	3

Таблица 23

	ЭкспГруппа		После экспер	
		<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>Bsum</i>
		4	3	7
		3	3	6
		3	5	8
		3	4	7
		3	5	8
		3	3	6
		3	5	8
		3	3	6
		4	4	8

		2	3	5
		2	2	4
		2	3	5
		3	2	5
		3	1	4
		2	1	3
		2	2	4
		2	2	4
		3	3	6
		1	2	3
		1	1	2
		2	2	4
		2	1	3
		2	2	4
		2	2	4
		3	1	4
		1	3	4
		3	1	4
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>-</b>	<b>2.033</b>	<b>1.867</b>	<b>3.900</b>
<b>max</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>min</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	-0.207
3			1

		4	4	8
		3	5	8
		3	4	7
		4	3	7
		3	4	7
		3	3	6
		4	3	7
		3	4	7
		4	3	7
		4	4	8
		3	2	5
		3	2	5

		3	3	6
		3	3	6
		4	3	7
		3	3	6
		3	5	8
		3	2	5
		3	5	8
		3	4	7
		3	5	8
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>-</b>	<b>3.267</b>	<b>3.633</b>	<b>6.900</b>
<b>max</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>min</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	-0.164
3			1

Таблица 24

	<b>КонтрГруппа</b>	<b>После экспер</b>		
		<b>B2</b>	<b>B3</b>	<b>Bsum</b>
		2	2	4
		3	2	5
		1	2	3
		1	3	4
		1	2	3
		2	1	3
		2	2	4
		1	2	3
		2	2	4

Набор критериев:

*B2* - Выражение эмоций

*B3* - Доминирующее настроение

$Bsum = B2+B3$

		3	3	6
		2	2	4
		2	3	5
		2	2	4
		3	2	5
		4	3	7
		2	2	4
		3	3	6
		2	3	5
		3	4	7
		2	3	5
		3	3	6
		2	3	5
		2	2	4
		3	2	5
		2	1	3
		3	3	6
		2	3	5
		3	3	6
		2	2	4
		3	3	6
<b>&lt;A&gt;</b>	<b>-</b>	<b>2.267</b>	<b>2.433</b>	<b>4.700</b>
<b>max</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>min</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

<b>Rij</b>			
	1	2	3
1	1	-	-
2		1	0.380
3			1









## Сравнение по t-критерию Стьюдента

Группы до эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T15	T16	delta
Среднее	3.5	3.9	-0.4
Дисперсия	0.672414	0.782759	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	58		
t-статистика	-1.8162		
P(T<=t) одностороннее	0.037255		
t критическое одностороннее	1.671553		
P(T<=t) двухстороннее	0.074509		
t критическое двухстороннее	2.001717		

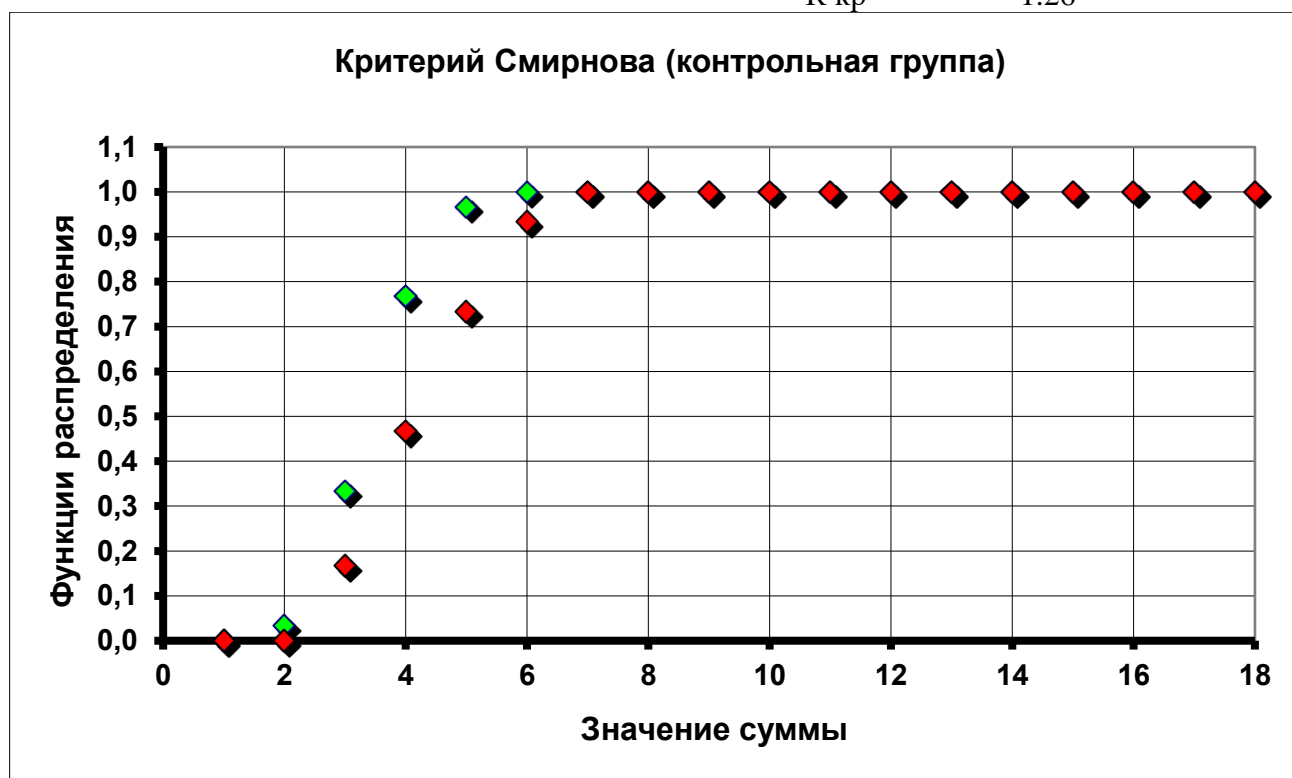
Эксп. группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T15	T23	delta
Среднее	3.5	6.9	3.4
Дисперсия	0.672414	0.989655	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	56		
t-статистика	-14.4449		
P(T<=t) одностороннее	7.74E-21		
t критическое одностороннее	1.672522		
P(T<=t) двухстороннее	1.55E-20		
t критическое двухстороннее	2.003241		

Группы после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T23	T24	delta
Среднее	6.9	4.7	2.2
Дисперсия	0.989655	1.389655	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	56		
t-статистика	7.81192		
P(T<=t) одностороннее	7.89E-11		
t критическое одностороннее	1.672522		
P(T<=t) двухстороннее	1.58E-10		
t критическое двухстороннее	2.003241		

Контр. Группа до и после эксперимента			
Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями			
	T16	T24	delta
Среднее	3.9	4.7	0.8
Дисперсия	0.782759	1.389655	
Наблюдения	30	30	
Гипотетическая разность средних	0		
df	54		
t-статистика	-2.97289		
P(T<=t) одностороннее	0.0022		
t критическое одностороннее	1.673565		
P(T<=t) двухстороннее	0.0044		
t критическое двухстороннее	2.004879		

## Критерий Смирнова

Контр. группа до и после эксперимента					
k	fi(2)	fi(4)	F2	F4	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	1	0	0.033	0.000	0.033
3	9	5	0.333	0.167	0.167
4	13	9	0.767	0.467	0.300
5	6	8	0.967	0.733	0.233
6	1	6	1.000	0.933	0.067
7	0	2	1.000	1.000	0.000
8	0	0	1.000	1.000	0.000
9	0	0	1.000	1.000	0.000
10	0	0	1.000	1.000	0.000
11	0	0	1.000	1.000	0.000
12	0	0	1.000	1.000	0.000
13	0	0	1.000	1.000	0.000
14	0	0	1.000	1.000	0.000
15	0	0	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.300
				K=	1.162

K<sub>кр</sub>= 1.26



k	fi(1)	fi(3)	F1	F3	D
1	0	0	0.000	0.000	0.000
2	2	0	0.067	0.000	0.067
3	15	0	0.567	0.000	0.567
4	9	0	0.867	0.000	0.867
5	4	3	1.000	0.100	0.900
6	0	7	1.000	0.333	0.667
7	0	10	1.000	0.667	0.333
8	0	10	1.000	1.000	0.000
9	0	0	1.000	1.000	0.000
10	0	0	1.000	1.000	0.000
11	0	0	1.000	1.000	0.000
12	0	0	1.000	1.000	0.000
13	0	0	1.000	1.000	0.000
14	0	0	1.000	1.000	0.000
15	0	0	1.000	1.000	0.000
16	0	0	1.000	1.000	0.000
17	0	0	1.000	1.000	0.000
18	0	0	1.000	1.000	0.000
				D=	0.900
				K=	3.486

$K_{кр} = 1.26$

