

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки/специальности)

Психология

(направленность (профиль)/специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Психологическое сопровождение развития социального интеллекта у детей
младшего школьного возраста

Обучающийся

А.А. Румянцева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук, доцент, Э.Ф. Николаева

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Аннотация

Исследование, проведенное в рамках выпускной квалификационной работы бакалавра, посвящено изучению возможностей психологического сопровождения развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

В работе представлены результаты теоретического анализа проблемы социального интеллекта личности, систематизированы данные о его сути, структуре и функциях, проанализированы представления различных научных концепций о нем. Рассмотрены закономерности его становления в ходе онтогенеза и особенности социального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Для понимания возможности развития этого феномена и формирования обеспечивающих его функциональность навыков рассмотрены подходы и методы, представленные в исследованиях.

Экспериментальная глава содержит материалы, отражающие логику, методическое обеспечение и ход эксперимента. Здесь представлен анализ полученных в ходе его психодиагностических данных, позволяющих сделать вывод о степени развитости эмоционального интеллекта испытуемых. В работе представлены разработанная программа психологического сопровождения развития социального интеллекта и результаты проверки ее эффективности. Также представлен результат сопоставительного анализа показателей социального интеллекта до и после участия в развивающей программе, анализ которых отразил наличие положительной динамики компонентов изучаемого (понимание эмоций, смысла ситуации, последовательности событий, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект).

Работа содержит введение, две главы, заключение по итогам исследования, список используемой литературы (71 источник). Для систематизации данных и наглядного их отображения в работе использованы 14 рисунков и 8 таблиц. Работа представлена на 93 страницах.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретический анализ проблемы социального интеллекта и особенностей его развития в младшем школьном возрасте.....	8
1.1 Социальный интеллект. Структура, функции, понятие	8
1.2 Научные исследования проблемы социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии. Развитие социального интеллекта в онтогенезе	18
1.3 Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте.....	28
1.4 Возможности развития и формирования социального интеллекта у младших школьников.....	34
Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей психологического сопровождения развития социального интеллекта у младших школьников.....	43
2.1 Организация экспериментального исследования	43
2.2 Специфика социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.....	48
2.3 Программа психологического сопровождения развития социального интеллекта младших школьников.....	60
2.4 Анализ полученных результатов.....	70
Заключение	81
Список используемой литературы	86

Введение

Актуальность исследования. Мир социального взаимодействия человека необычайно сложен и трудно определяем. Действительно, межличностное, внутри- и межгрупповое, а также все другие варианты взаимодействия и коммуникации людей, сложны, зачастую мало предсказуемы, что напрямую может влиять на качество социализации и личностной реализации человека. Значимость гармоничного взаимодействия человека с социумом показывает необходимость социо-психологического развития личности, которое обеспечивается социальным интеллектом.

Современные исследования, к сожалению, показывают снижение уровня социального интеллекта. Это выражается в неблагоприятных межличностных отношениях и проявляется в повышении оценочных суждений негативной коннотации, усилении социокультурных установок, порождающих напряжение и предубеждение по отношению к другому. Также следует отметить факт снижения количества прямых контактов и коммуникаций, уход человека в виртуальное общение, перегруженность жизни личности всевозможными гаджетами в ущерб живому общению, и влияние масс-медийной культуры с демонстрацией стереотипных и зачастую неконструктивных образцов поведения. Это искажает условия, которые необходимы человеку для формирования социального интеллекта и всех его компонентов, обеспечивающих конструктивную коммуникацию и успешную социализацию. А, как известно, именно в рамках системы социальных взаимодействий и формируются знания о других людях и отношения к ним и с ними, усваиваются паттерны отношений и взаимодействия. По мере взросления они усложняются, приобретают дифференциацию и качество. При неблагоприятных условиях же социальное развитие не достигает необходимого уровня и не обеспечивает эффективное функционирование личности в среде. Понятно, что такая социальная ситуация во многом определяет и качественные характеристики социального интеллекта.

Социальный интеллект изучается в психологии многими зарубежными и отечественными учеными – Э. Торндайком, Ф. Верноном, Дж. Гилфордом, Дж. Кильстромом, Дж. Космитцки, М. Стренбергом, Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, Л.Ф. Обуховой, Д.В. Ушаковым, Е.В. Новиковой, М.С. Якименко, Н.Д. Савенковой и многими другими.

Однако, накопленные научные данные о социальном интеллекте все еще сохраняют ряд противоречий:

- не смотря на изученность понятия социального интеллекта, его структуры и функций, все еще недостаточно глубоко изучены факторы, негативно или положительно влияющие на его развитие и на развитие его качественных характеристик;
- изученность компонентов социального интеллекта и имеющаяся определенность в том, что именно необходимо формировать для его развития, все еще недостаточно востребуется в практико-ориентированных исследованиях, направленных на изучение способов и приемов целенаправленного его развития, особенно в сензитивные периоды онтогенеза.

Такая ситуация в науке и одновременно значимость развитого социального интеллекта для благополучия и успешной социализации личности определяет проблему нашего исследования – изучение социального интеллекта и возможностей его своевременного формирования в сензитивные периоды развития личности, то есть в младшем школьном возрасте, который по мнению ученых таким и является.

Цель исследования – изучение возможностей психологического сопровождения процесса развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте.

Объект исследования – социальный интеллект детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – психологическое сопровождение развития социального интеллекта у младших школьников.

Гипотеза – мы предполагаем, что специально организованное психологическое сопровождение процесса развития социального интеллекта методами практической психологии будет способствовать становлению у детей таких его компонентов, как эмоциональный интеллект, знание о людях и правилах их взаимодействия и общения, их восприимчивость к социальным проявлениям людей и эмпатия.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ проблемы социального интеллекта и особенностей его формирования в младшем школьном возрасте;
- определить сформированность социального интеллекта у младших школьников и выделить его характеристики;
- разработать программу психологического сопровождения, направленную на развитие социального интеллекта детей младшего школьного возраста;
- проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Теоретико-методологическая основа исследования.

Научно-методологической основой исследования явились взгляды на проблему социального интеллекта и его особенностей у детей младшего школьного возраста Д. Дьюи, Э. Торндайка, Дж. Гилфорда, Н. Кантора, С.С. Беловой, О.В. Белоконь, Н.А. Кудрявцевой, В.А. Лабунской, А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова и других. Также, в основу исследования легли взгляды на нормы возрастного развития и их содержательные характеристики Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, Л.И. Божович.

Методы и методики исследования:

- метод теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы исследования;
- психодиагностические методы исследования:
- тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда;
- «Опросник эмоционального интеллекта» ЭМИН (детский вариант),

автор Д.В. Люсина;

– экспериментальные методы;

– метод количественного и качественного анализа.

Экспериментальной базой исследования выступило МБОУ г. Пушкино, Городского округа Пушкинский Московской области, «Образовательный комплекс № 8», начальное общее образование. В исследовании приняли участие обучающиеся 3-го Б класса в количестве 24-х человек.

Новизна исследования заключается в том, что в ходе теоретического и экспериментального изучения проблемы решался вопрос о возможности целенаправленного развития у младших школьников социального интеллекта и изучалось влияние на его становление формирования у детей устойчивых представлений об эмоциях и чувствах, рефлексии и самопонимания, навыков конструктивного взаимодействия и приобретения положительного опыта в межличностном общении.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации теоретических данных о сути, структуре и функциях социального интеллекта, представлений о нем, существующих в различных научных концепциях, а также в рассмотрении закономерностей его становления в ходе онтогенеза и особенности социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость выражена в разработке и апробации программы психологического сопровождения развития социального интеллекта у младших школьников, которая может применяться как педагогами психологами образовательных учреждений, так и педагогами при реализации задач воспитания ребенка.

Структура бакалаврской работы. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (71 источник), содержит 8 таблиц и 14 рисунков. Работа представлена на 93 страницах.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы социального интеллекта и особенностей его развития в младшем школьном возрасте

1.1 Социальный интеллект. Структура, функции, понятие

Социальный интеллект, по мнению Д.В. Ушакова, «это совокупность способностей, определяющая успешность социального взаимодействия, включающая в себя способность понимать поведение другого человека, свое собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации» [54].

Такое понимание, сложившееся в отечественной психологии, а в частности в психологии общения, отражает полностью и основную суть, и значимость этого научного понятия. Мир социального взаимодействия человека необычайно сложен и трудно определяем. Действительно, межличностное, внутри- и межгрупповое, а также все другие варианты взаимодействия и коммуникации людей, сложны, зачастую мало предсказуемы, что напрямую может влиять на качество социализации и личностной реализации человека.

Как указывают О.О. Андронникова и П.С. Герасимова, эти сложности могут определять «социальную уязвимость личности, проявляющуюся в снижении ее потенциала адаптивности и риске нарушения социализации и адаптации» [2], а, по мнению Е.В. Руденского, приводить к формированию «синдрома личной виктимности, понимаемой как система взаимосвязанных социальных и психологических качеств личности, выражающихся в дефиците компетентностей, которые обеспечивали бы человеку конструктивное взаимодействие с окружающими людьми в системе межличностных отношений и являющихся базовым условием социализации» [47].

Такая значимость гармоничного взаимодействия человека с социумом показывает необходимость понимания механизмов и детерминант его поведения в системе актуальных социальных отношений.

Эти проблемы для научного психологического исследования стали особенно актуальны со второй половины XX века и развивались они на стыке социальных и психологических наук в рамках антропологии, социологии, философии, психологии личности, социальной психологии, а выразились в исследованиях в социальной психологии личности и психологии общения.

В энциклопедическом словаре по психологии общения указывается В.Н. Куницыной, что «способность понимать других людей и действовать, или поступать мудро в отношении других можно определить как социальный интеллект личности... Это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [21].

Социальный интеллект, по мнению Ю.Н. Емельянова, это «сфера возможностей субъект-субъектного познания индивида, понимаемая как устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [18].

Приведенные нами определения социального интеллекта на современном этапе исследований этой проблемы не являются единственными. В каждой научной школе, поднявшей для исследования этот феномен, разработано свое понимание термина, где отражаются взгляды исследователей на природу социального интеллекта.

Так, систематизируя имеющиеся трактовки, можно выделить три основных направления. Отразим их в виде схемы (рисунок 1).

Социальный интеллект как вид интеллекта	Социальный интеллект как приобретенные навыки	Социальный интеллект как личностная черта
социальный интеллект - это познавательная способность, однородная с другими интеллектуальными способностями человека - вербальным, эмоциональным, логико-математическим, философско-экзистенциальным и остальными видами интеллекта	- социальный интеллект - это комплекс знаний, умений и навыков, приобретаемых человеком в ходе социализации - социальный интеллект - это психолого-технологический ресурс, представленный приобретенными достижениями личности	социальный интеллект это комплекс личностных черт, обеспечивающих успешность межличностного взаимодействия

Рисунок 1 – Подходы к пониманию феномена социального интеллекта

Рассмотрим более подробно структуру социального интеллекта личности.

Исследования социального интеллекта, выполняемые А.И. Савенковым, позволили ему систематизировать имеющиеся в науке данные по этому феномену. Так, он, по результатам исследований С.С. Беловой, И.Н. Андреевой, О.В. Луневой, Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова, Р. Стергнберга, Г. Олпорта, У. Дакс, Х. Вайсбаха и других, делает вывод о том, что социальный интеллект, где одной из главных составляющих является эмоциональный интеллект личности, представляет собой «способность человека адекватно выражать собственные эмоции, понимать эмоции и мотивы поведения других людей, как способность к познанию собственной эмоциональной сферы и социальных явлений и является фундаментом социальной компетентности личности» [48].

Известный исследователь проблемы социального интеллекта Дж. Гилфорд, раскрывая структурную организацию феномена, указал на то, что он представлен комплексом способностей, относящихся к интеллектуальным, но, в то же время, не связанным с так называемым общим интеллектом, а основной функцией этих способностей является «познание поведенческой информации» [68], обеспечивающее личности определить как содержание и смысл поведения, так и выделить действия и их последствия (результаты).

В совместных исследованиях с М. Салливаном, Дж. Гилфорд выделил элементы познаваемого человеком при социальном взаимодействии, в которые включил «поведенческую единицу, поведенческий класс, поведенческие отношения, поведенческие системы, поведенческие трансформации и поведенческий подтекст» [27].

Здесь он указал на способность:

- распознавать ментальные состояния, под которыми понимается «широкий спектр психологических состояний, которые включают в себя эмоции, мысли, поведение и восприятие мира человека» [44] и категоризировать их в классы с учетом типичности их протекания;
- распознавать связи между отдельными актами поведения и действий с возможностью их осмысления и интерпретации;
- распознавать устойчивость и последовательность систем (комплексов) поведенческих актов;
- распознавать имеющиеся изменения поведения и действий с возможностью последующей модификации реакций;
- распознавать «текст и контекст» [70] ситуации с возможностью прогнозировать последствия и действия.

Позже, Дж. Гилфорд совместно с М. Хендриксом выделили в социальном интеллекте компонент креативности, определяя ее функцию в социальном интеллекте как «способность дивергентного продуцирования в поведенческой сфере» [69], где дивергентность следует понимать, как

«творческое мышление, применяемое обычно для решения проблем и задач и заключающееся в поиске множества решений одной и той же проблемы» [64].

Креативность в социальном интеллекте позволяет:

- конструктивно взаимодействовать в соответствии с имеющимися ментальными состояниями;
- в отношениях действовать согласованно с поведением другого;
- быть последовательным в системе отношений с участниками поведенческого акта;
- трансформировать действия, их последствия с целью влияния на результаты поведения;
- «предугадывать различный исход множественных возможных ситуаций» [65].

Дальнейшее активное исследование проблемы социального интеллекта выразилось в моделях, разработанных У. Мишлом, С. Гринспэном, К. Космитски и О. Джоном, Н. Кантором и Дж. Кихлстромом [53].

Так, в конструктивном анализе У. Мишела были выделены компоненты, характеризующие поведенческую модель взаимодействия и определяющие социально-интеллектуальную активность личности:

- специальные навыки (компетенции), позволяющие личности моделировать варианты поведения на основании когнитивной переработки ситуации с ориентировкой на адаптивность поведенческой реакции;
- личностные компетенции, обеспечивающие точность и качество перцепции и интерпретации воспринимаемого с опорой на имеющиеся в сознании и опыте классы и категории поведенческих актов;
- личностная ориентация на выбор результат в зависимости от категории стимула;
- организация личного поведения в зависимости от выбранного результата;

– наличие «саморегуляторных систем и планов, самоустановленных целей, которые управляют личным поведением как в ситуациях отсутствия социальных регуляторов и внешних ограничителей, так и вопреки этим регуляторам и ограничителям» [50].

С. Гринспеном, известным специалистом по проблеме взаимодействия с людьми, больных аутизмом, автором методики эффективного взаимодействия Floortime, были выделены составляющие, которые определяют социальный интеллект личности, к которым он отнес «социальную чувствительность, социальную проницательность, основанную на моральных императивах, и социальное взаимодействие, позволяющее решать задачи» [16].

В концепции, сформулированной К. Космитски и О. Джоном, выделяются признаки, или, другими словами, характеристики, по которым можно понять наличие и даже степень развитости социального интеллекта человека. К ним они отнесли 7 позиций (рисунок 2):



Рисунок 2 – Модель социального интеллекта К. Космитски и О. Джона

В отечественной психологии структура социального интеллекта представлена в исследованиях А.Л. Южаниновой, М.И. Бобневой, В.Н. Куницыной, Д.В. Ушаковым, А.И. Савенковым. Они, не смотря на единое понимание сути и смысла социального интеллекта, по-разному систематизировали его содержательные характеристики.

Так, А.Л. Южанинова рассматривала социальный интеллект с позиций концепции способностей, но выделяла в нем как собственно способности – перцептивные и творческие (воображение), так и технологическую составляющую процесса взаимодействия, считая значимым техническое обеспечение процесса общения, имея в виду специальные действия, способствующие эффективности контакта [66].

М.И. Бобнева, изучавшая социализацию и социальное развитие личности в ходе ее становления. Ее взгляд заключается в понимании обусловленности социальной успешности, «социального статуса личности» [6] от комплекса личностных свойств и характеристик, обеспечивающих конструктивность в социальном взаимодействии и поведении. Так, она также на передний план выдвигает развитость социального интеллекта, обеспечивающегося развитой перцепцией, эмпатией и воображением личности, которые активны в ходе социальной реализации человека [6].

В.Н. Куницына по результатам исследования социального интеллекта выделила следующую его структуру:

- свойства личности, обеспечивающие социальную активность человека (общение, взаимодействие), и коммуникативный потенциал личности. Следствием этого является формирование таких «интегральных коммуникативных свойств личности, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость» [23], определяющих социальный интеллект человека;
- сознание и самосознание личности, содержащие позитивное самоотношение и отсутствие ригидности установок, поведения и взглядов;

- восприимчивость по отношению к социальным явлениям и понимание состояний и мотивов поведения окружающих, что позволяет быть гибким и моделировать адекватную реакцию и поведение;
- особенности «энергетических характеристик человека – выносливость, физическая и психическая, низкая истощаемость, устойчивый уровень активности» [22].

Д.В. Ушаков, исследователь интеллекта с позиций структурной и динамической его организации, в социальном интеллекте выделял компоненты, динамически действующие и взаимодействующие в рамках социальной активности личности. Представим модель Д.В. Ушакова на рисунке 3.



Рисунок 3 – Модель структуры социального интеллекта Д.В. Ушакова [54]

Представим также взгляд на социальный интеллект А.И. Савенкова. Он, используя факторный подход, выделяет два доминирующих фактора в виде специальных знаний и гибкое применение их в ходе социальных

контактов и взаимодействия. Специальные знания, которые он называет «кристаллизованными социальными знаниями» [48], которые приобретаются личностью в ходе социализации путем присвоения и социального научения и личного опыта социального взаимодействия. Вторым фактором, обеспечивающим успешное применение социального интеллекта – гибкость, выражен в готовности к решению разного рода задач, даже и не типичных, известных человеку в рамках познания и личного опыта. То есть, по мнению А.И. Савенкова, социальный интеллект содержательно представлен «тремя группами критериев – когнитивными, перцептивными и поведенческими» [48].

Также, для более полного понимания социального интеллекта следует уделить внимание и анализу функций этого феномена. Приведем понимание полезности социального интеллекта, то есть, функциональных преимуществ его наличия у человека, сформулированное М.В. Оданович, Д.А. Ростовых и В.Н. Куницыной.

Так, М.В. Оданович группирует функциональность в познавательно-оценочной деятельности, преимущества социального понимания в коммуникативно-ценностном аспекте деятельности, а также выделяет возможность рефлексии и последующей целенаправленной коррекции и развития личности [39].

Д.А. Ростовых, говоря о социальном интеллекте, представила более детализированный список. Так, она выделяет способность социального интеллекта стимулировать познание, обеспечивать накопление и обобщение опыта, способность организовывать, координировать и влиять на ход взаимодействия, а также состояние и поведение другого. Функциями социального интеллекта также являются возможность соотносить и организовывать поведение относительно социокультурных норм и общечеловеческой морали, прогнозировать и творчески модифицировать поведение в соответствии с актуальной задачей, распознавать имеющиеся тенденции и состояния, а также присваивать конструктивные модели и формы поведения [46].

Представим функции социального интеллекта на рисунке 4.



Рисунок 4 – Функции социального интеллекта по Д.А. Ростовых

В.Н. Куницына выделяет в качестве функций социального интеллекта такие категории, как «обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях; формирование программы и планов успешного взаимодействия в тактическом и стратегическом направлениях, решение текущих задач; планирование межличностных событий и прогнозирование их развития; мотивационная функция; расширение социальной компетентности; саморазвитие, самопознание, самообучение» [21].

Обобщая, можно сказать, что социальный интеллект по своей функциональности способствует построению качественных межличностных отношений в социуме, которые могут содержать характеристики прочности и долгосрочности, а также иметь тенденции развиваться и упрочиваться. Структурно же социальный интеллект существует как комплексное образование, обеспеченное работой когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности.

1.2 Научные исследования проблемы социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии. Развитие социального интеллекта в онтогенезе

Социальный интеллект активно изучается в психологии с середины прошлого века. Основы же для научных исследований были заложены еще в 20-е годы XX века. Уже в тот период Э. Торндайком в понятийном психологическом поле в ходе обсуждения проблемы интеллекта был сформулирован термин «социальный интеллект» [29]. По другим сведениям, понятие появилось позже благодаря работе Г. Банса [15]. Несмотря на это, социальный интеллект в тот период еще не стал отдельным предметом исследования, а обсуждение его включалось, с одной стороны, в изучение проблемы интеллекта человека, его сути и специфики, а с другой – в осмысление проблемы поведения человека в социуме и его взаимодействия с окружающими. Это привело к тому, что в 30-е годы стала все же исследоваться эта проблема, но на данный момент в поле внимания был вопрос измерения этого феномена, а также обсуждалась задача поиска методов исследования социального интеллекта, коим, по мнению исследователей, мог явиться метод «экспериментального моделирования» [36]. По сути, это ознаменовало следующий этап исследований социального интеллекта – период поиска психометрических средств для изучения этого феномена.

Благодаря этим исследованиям были более четко выделены характеристики поведения и взаимодействия человека с другими людьми, которые могли бы свидетельствовать о наличии социального интеллекта. Так, Ф. Верноном был предложен список критериев, определяющих наличие социального интеллекта у личности. Он туда включил:

- «– способность ладить с другими людьми в целом;
- обладание комплексом социальных методов, позволяющих человеку держать себя свободно и непринужденно в обществе других людей;

- знание социальных вопросов и проблем;
- чувствительность к стимулам, исходящим от других членов социальной группы;
- умение понять и проникнуть в настроения незнакомых людей, их личностные характеристики» [71].

Критерии, выделенные Ф. Верноном, открыли путь к разработке тестовых методик, позволяющих определять у человека наличие социального интеллекта и степень его сформированности. Так, Т. Хантом был разработан первый тест социального интеллекта университета Дж. Вашингтона (GWIST), в котором задействованы 7 субшкал – «оценка социальных ситуаций; запоминание имен и лиц; наблюдение за поведением человека; распознавание по словам человека его ментальных состояний; распознавание ментальных состояний по выражению лица человека; социальная информация; чувство юмора» [55].

В последствии этот тест изучался и неоднократно подвергался критике, но это повлияло положительно на поиск более совершенных методов анализа социального интеллекта у человека. Результаты этого поиска проявились уже во второй половине 20 века.

Дж. Гилфорд, исследуя интеллект, выделил в его структуре и социальный интеллект, названный им поведенческим компонентом интеллекта, как способности человек понимать другого. Его известные тесты интеллекта, разработанные на основе его модели, включали и параметры, позволяющие определить показатели понимания поведения других людей, их состояний и эмоций. Это, однако, не решило проблемы исследования социального интеллекта, и многие исследователи пришли к выводу, что наиболее яркие показатели его наличия и степени сформированности могут быть видны в результате наблюдения за поведением человека во взаимодействии с другими людьми. Как указали и Дж. Кильстром и Н. Кэнтон, проявление социального интеллекта отражаются как в

«понимании поведения людей, так и в адаптивном взаимодействии с ними» [67].

Последующие исследования уточняли и развивали понимание социального интеллекта, выделяли значимые факторы, определяющие признаки его в поведении. Так, в список попали способность заботиться о других людей и в целом интересоваться ими, эмпатийность, восприимчивость и способность быть открытым, выражать эмоции и воспринимать их, когда они испытываются другими людьми.

Интересным является тот факт, что социальный интеллект не коррелирует с наличием вербального интеллекта и сформированным абстрактно-логическим мышлением.

Исследования конца 20 века стали более информативны по отношению к социальному интеллекту. Дж. Космитцки, М. Стренберг, Н. Кэнтон и другие, изучая обыденные представления испытуемых об эффективном поведении, сформулировали понятие социальной компетентности, которое на их взгляд гораздо лучше отражало изучаемый феномен и не относилось напрямую к интеллекту в различных его видах. Также были выделены такие категории, как «социальное влияние и социальная память» [26].

На сегодняшний день накоплено уже достаточно научной информации для более полного понимания социального интеллекта, его структуре и функциях. Также собрана информация о связи содержания и специфики социального интеллекта с конкретной культурой, традициями и социальным укладом и системой отношений.

Также в исследованиях изучается и развитие социального интеллекта. Рассматривается, как происходит становление понимания других людей, динамика их взаимодействия и отношений.

Онтогенез (развитие) человека, как путь индивидуального изменения и становления функций организма и психики, формирования его личности на протяжении всего жизненного пути, рассматривается в науке как последовательное психическое развитие с установленными периодами, их

последовательностью и преемственностью. В этом контексте рассматривается и формирование социального интеллекта личности.

Учитывая это, следует сказать, что развитие социального интеллекта в ходе онтогенеза всегда рассматривается в контексте возрастного периода человека и закономерностей конкретного этапа. Имеющиеся в психологии данные о возрастном развитии позволяют делать и выводы о специфике социального интеллекта на каждом этапе онтогенезе, а также факторах его становления и специфики в контексте личности и индивидуальности.

Так, в отечественной психологии взгляды на социальный интеллект обусловлены исследованиями Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуховой.

Относительно социального становления личности, о котором долгое время не говорилось в исследованиях классиков напрямую, косвенно сообщались принципы, по которым происходит присвоение опыта взаимодействия с окружающими и «обрастание» личности социальными качествами и свойствами, обеспечивающими социализацию ребенка в ходе возрастного развития.

Л.С. Выготский в своей культурно-исторической концепции развития личности выделил интериоризацию, которая обеспечивает ребенку присвоение всего, что есть в рамках его социальных отношений в контексте конкретной культуры, и определяет психическое развитие и формирует личность и индивидуальность ребенка. Этот базовый принцип развития – интериоризация, обеспечивая развитие мышления ребенка, по мнению Л.С. Выготского, определяет и «сложные формы поведения, позволяющие познавать и психику другого, и самопознание, используя для этого тождественные методы» [13].

М.И. Лисина, рассматривающая развитие ребенка в контексте отношений, указывает, что в рамках существующей специфики межличностных контактов, существующих в каждом возрастном периоде развития и обеспечивающих это развитие посредством удовлетворения

имеющихся потребностей, у детей формируется и представление о межличностных отношениях каждый раз на доступном ребенку уровне. Если говорить об онтогенезе, то ее периодизация отношений соотносится и с накоплением социальных знаний, которые имеют преемственность, и наслаиваются и усложняются в контексте предыдущих этапов развития. Так, специфика ребенка в ранние периоды развития, где присутствует ситуативно-личностное развитие, представление о межличностных отношениях и других людях имеют аффективное основание и представляют собой собственно «аффективный комплекс» [25].

Д.Б. Эльконин, известный автор возрастной периодизации, рассматривающий развитие в обязательном контексте «социальной ситуации развития и ведущей деятельности» [62], также указывал на значимость ранних этапов онтогенеза с необходимым эмоциональным общением (как преобладающей ведущей деятельностью ребенка) для формирования и становления представлений о других, и отношений между людьми.

Л.Ф. Обухова, не занимаясь непосредственно развитием социального интеллекта, но систематизируя закономерности психического развития и мышления ребенка, в частности, все же указывала на первичное присвоение ребенком представлений о множественных социальных категориях в доречевые, то есть, полностью эмоционально-аффективные и моторно-поведенческие, периоды развития [38].

В психологии 20 века за рубежом развитие у человека социального интеллекта уже было непосредственно в поле внимания ученых. Ими была предложена систематизация этапов его становления, но происходило это в аспекте исследования интеллектуального развития детей. Так, в известных работах Ж. Пиаже, автора когнитивной теории развития ребенка, было сформулировано мнение, что стихийно происходящее интеллектуальное развитие обеспечивает детям и приспособление к среде, как к физической, так и социокультурной, что обеспечивает «вызревание операциональных структур, которые берут начало в предметно-жизненном опыте ребенка» [31].

В соответствии с теорией Ж. Пиаже пятистадийного развития интеллекта («сенсомоторное, символическое, интуитивное мышление, стадия конкретных операций, стадия формальных операций» [42]), имеет два направления, где первое – собственно развитие когнитивных структур, а второе это перенос накопленного в непосредственное социальное функционирование, которое становится от периода к периоду, преодолевая субъективность индивидуальных представлений, все более объективизированным.

Значимый вклад в понимание этапности развития социального интеллекта был сделан в работах Р. Селмана, изучавшего социальное поведение человека и разработавшего теорию социальных ролей. Он предложил теорию социальных ролей (или теорию социальной перспективы), которая, по сути, отражала развитие человеческой социальности посредством постепенного и более лучшего понимания позиций, взглядов и чувств других, которые отличаются от взглядов и чувств личности. В ходе детского развития как раз и происходит постепенное преодоление отношения ребенка, эгоцентричного в соответствии с возрастными возможностями, к другому как объекту, обусловленное присвоением все большее количества ролей, разнообразных по своему функциональному значению [20].

Р. Селман в рамках своей концепции разработал и периодизацию становления социального интеллекта. Представим его модель на рисунке 5.

Анализ становления социальности в онтогенезе проводился в науке и под другим углом зрения. Так, П. Эрвин изучал отношения детей с другими детьми и анализировал появление близких межличностных отношений между ними. Им было установлено, что ребенок проходит путь от этапа центричности на себе (до 5 лет) до уровня, где он понимает уже общечеловеческие ценности и строит свои взаимоотношения с другим на основании их, организуя отношения взаимопонимания, принятия индивидуальности своей и другого человека, взаимодоверия и преданности.

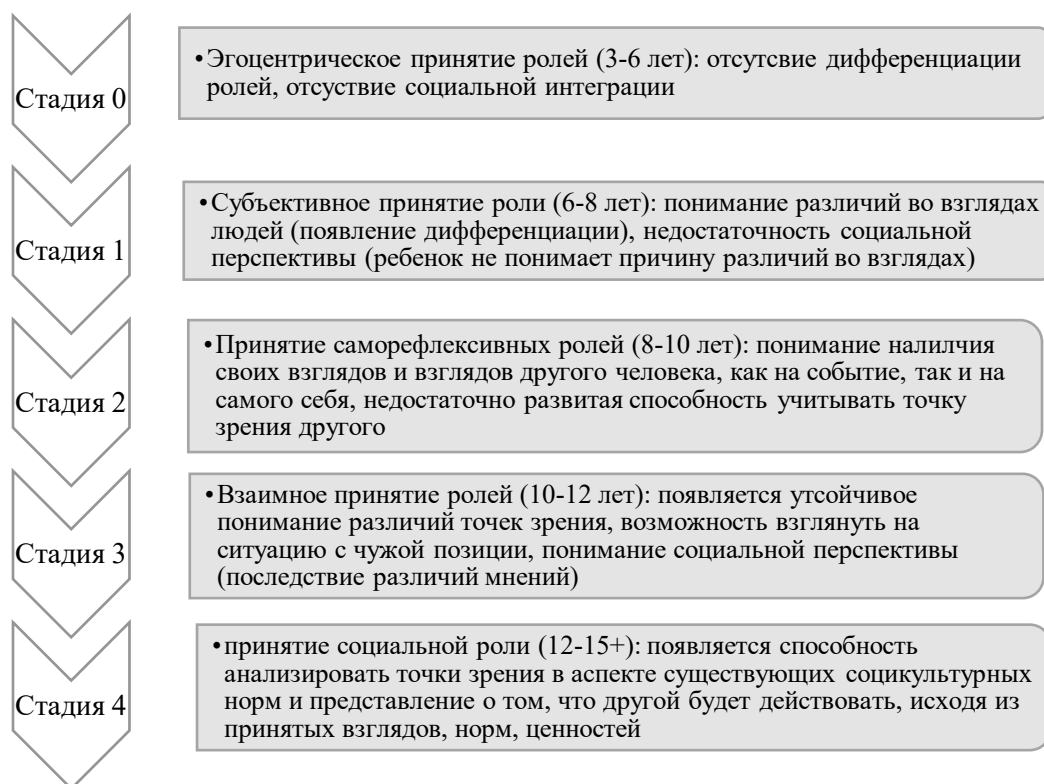


Рисунок 5 – Стадии развития социального интеллекта по Р. Селману

Этого этапа ребенок достигает в старшем подростковом возрасте (15 лет и старше). А от эгоцентрического этапа до этапа зрелых и содержательных межличностных отношений ребенок проходит три других – от субъективного (5-9 лет) к отношениям по однородности интересов и предпочтений (9-12 лет – «реципрокный этап» [32]) с последующим переходом к этапу взаимности (12-15 лет), выражающейся в похожести и наличии поддерживающих отношений.

Не менее важным моментом в исследовании социального интереса с учетом его значимости для эффективности личности в социуме является проблема поиска условий и факторов, положительно влияющих на его развитие у личности.

Известно, что в общем смысле для психического и личностного развития человека абсолютно значимым является наличие социокультурной среды, в рамках которой происходит социализация ребенка, которое

выступает тем самым необходимым условием формирования и социального интеллекта личности.

Учитывая, что социальный интеллект развивается, по мнению многих авторов, в рамках становления интеллекта в целом, где формируются представления, знания, связи между процессами и явлениями, накапливается опыт решения интеллектуальных задач в рамках актуального социального взаимодействия, были выделены определенные факторы, способствующие его становлению и развитию [27].

Так, выделенные факторы можно сгруппировать по отдельным признаками – средовые (разнообразная среда, семья и родительские отношения, социокультурное окружение), образовательные и деятельностно-поведенческие.

Исследования Л.Г. Матвеевой и Н.А. Батурина показывают, что в ходе социализации, где происходит «обучение посредством социального наследования и социальной памяти» [3], у ребенка происходит присвоение опыта посредством поколенческой преемственности. Здесь, «в структуре индивидуального социального интеллекта формируется определенный репертуар стереотипных способов, приемов и средств, которые позволяют устанавливать контакт с другими людьми и осуществлять оптимальное взаимодействие, а усваиваются они в процессе социализации» [32].

Рассмотрим выделенные нами группы факторов.

Так, на передний план среди влияющих факторов выдвигаются семья и семейные отношения, которые по мнению ученых практически всех научных школ и концептуальных направлений имеют первостепенную значимость как для психического развития ребенка, так и для его личности в аспекте содержания всех личностных сфер.

Исследования о влиянии семьи на развитие социального интеллекта ребенка отражаются в работах Н.А. Лужбиной, С.В. Харченко, Л.Д. Деминой, О.В. Шиловой и другими. Ими были изучены различные типы семей и существующих в них семейные отношения, благодаря чему было выявлены

негативно влияющие отношения и отношения, благоприятные для развития социального интеллекта.

Так, исследование специфики стиля родительского воспитания и развитости у детей социального интеллекта, выполненные О.И. Власовой, показали, что в семьях с авторитарным воспитанием наблюдается снижение уровня развитости способности понимать себя и других людей, а также осложняются и обедняются взаимоотношения с другими. Также негативно на социальное поведение детей действуют родительский сверхконтроль и нестабильное эмоциональное реагирование со склонностью к наказаниям. Все это, по мнению О.И. Власовой приводит к торможению развития эмоциональной составляющей социального интеллекта со спутанностью представлений о демонстрируемых другими эмоциях. Также негативно на развитие ребенка влияет ограничение его социальных контактов и влияния на него разнородных стимулов [11].

Негативно также влияет на развитие социального интеллекта детей несоблюдение темпов развития ребенка, неорганичное стимулирование развития его способностей в ущерб естественным возрастным нормам, ведущей деятельности, потребностям ребенка и его индивидуальным характеристикам.

Благодаря проведенным исследованиям были систематизированы особенности семейных отношений, которые были бы благоприятны для развития ребенка в целом, и для развития его социального интеллекта, в частности. Так, были выявлены следующие особенности семей, в которых дети демонстрировали более высокие социальные способности:

- наличие благоприятного психологического климата;
- наличие психологической близости и безусловного принятия;
- наличие качественной коммуникации, диалоговое взаимодействие;
- наличие условий для самовыражения и спонтанности;
- удовлетворение потребностей ребенка в общении, взаимодействии;

- отношения, ориентированные на личность и индивидуальность всех членов семьи;
- наличие отношений, в которых возможна кооперация, обеспечивающая совместность различных форм активности и деятельности.

Изучая социальную среду, как фактор становления и развития социального интеллекта, было выявлено положительное влияние на эту группу способностей группы сверстников. Особенно значимое влияние, по мнению исследователей (А.В. Макаров и другие), имеют организованные группы, которые предлагают образовательные учреждения разного уровня. Так, для дошкольников в группах детского сада происходит выход ребенка из первичной социальной среды, что расширяет и обогащает его социальный опыт и сформированные социальные представления о нормах и правилах. Также положительно влияет на развитие ребенка разнообразные виды деятельности, предлагаемые в условиях дошкольного учреждения, развивающие и подвижные игры и прочее [30].

Исследования, проведенные в последнее время, к сожалению, показывают снижение уровня социального интеллекта. К этому приводит повышение оценочных суждений, применяемых в межличностных отношениях, усиление социокультурных установок, порождающих напряжение и предубеждение, снижение количества прямых контактов и коммуникаций, уход в виртуальное общение, перегруженность взаимодействий личности со всевозможными гаджетами в ущерб живому общению, влияние масс-медийной культуры с демонстрацией стереотипных образцов поведения и прочее.

Подводя промежуточный итог, следует сказать, что средовое влияние в ее количественных и качественных характеристиках имеет огромное значение для формирования социального интеллекта. Здесь в системе отношений присваиваются знания о других людях и отношений к ним и с ними, а также паттерны отношений и взаимодействия, которые по мере

взросления и развития усложняются, приобретают дифференциацию и качество, или, напротив, при неблагоприятных условиях не достигают необходимого уровня познания социальной действительности, который обеспечивал бы личности эффективное функционирование в среде.

1.3 Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте

Анализируя особенности становления социального интеллекта в онтогенезе, мы уже выделили характеристику периода развития этих способностей, присущих детям младшего школьного возраста.

Так, П. Эрвин обозначил, что для младшего школьного возраста характерным является сохранение субъективности в восприятии и оценке других с приписыванием им чувств, позиций, идентичных своим. Однако в этом же возрасте происходит динамическое изменение качества социального интеллекта и с 9 лет начинается уже отношения с другим как с Другим, отличным от себя, но ребенок выбирает и строит отношения с теми, у кого интересы и предпочтения такие же как у него.

Исследования Р. Селмана определили, что ребенок в период младшего школьного возраста проходит несколько этапов развития социального интеллекта – «субъективное принятие роли (стадия 1), принятие саморефлексивных ролей (стадия 2) и стадия взаимного принятия ролей (стадия 3)» [31].

Рассмотрим более подробно особенности социального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Период развития ребенка в младшем школьном возрасте, границы которого по современным стандартам представлены 6-7 годами и продолжаются до 10-11 лет, характеризуется тем, что у детей активно продолжается формирование психической деятельности, но она уже осуществляется в более сложных формах и на более высоком качественном

уровне. Развивается и личность ребенка со всеми ее сферами, а также сознание и самосознание [37].

Данный период ознаменует собой переход человека к более зрелому существованию – он все еще ребенок, но находится уже в другом социальном пространстве, где у него новая социальная роль, условия реализации, новые правила и требования. В возрастной психологии этот этап развития считают значимым для становления детской социальности, в котором происходит развитие ребенка в условиях образовательной системы. Здесь меняется ведущая деятельность детей, и как сказал Д.Б. Эльконин, в рамках «учения у ребенка формируются все значимые возрастные новообразования – произвольности, внутреннего плана действий, самоконтроля и рефлексии» [63].

Если давать более детальные характеристики психическому и личностному развитию младшего школьника, то можно выделить появление у детей одного из новообразований – произвольности всех психических процессов и когнитивной деятельности в целом, обеспечиваемой этими процессами – объем памяти увеличивается, мышление перестает быть наглядно-образным и, развиваясь, становится словесно-логическим, речь усложняется, и не только в количественных показателях увеличения активного и пассивного словарного запаса, а и в связной речи, как в диалогической, так и монологической, появляется аналитико-синтетическая деятельность мозга, обеспечивающая познание и творчество [4]. Меняется по качеству и внимание ребенка. Как указывают в своих исследованиях А.А. Реан, Я.Л. Коломинский и другие, оно развивается от непроизвольного в начале возрастного периода до произвольного с увеличившимися показателями «устойчивости, объема, концентрации» [45].

Другим новообразованием у младшего школьника является «развитие внутреннего плана действий» [12]. Это образование, по сути, есть приобретаемая детьми способность мыслить во внутреннем плане, оперируя образными единицами мышления, или как сказала М.И. Лисина,

«способность «действовать во внутреннем плане, оперируя образами (моторными или зрительными)» [25].

Важным приобретением в этом возрасте является, как мы уже говорили, способность к рефлексии. Становясь субъектом собственной деятельности, ребенок начинает применять и к самому себе «...мыслительные (рациональные) процессы, направленные на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к другим, своих задач, назначения и так далее... Понятийно, процессуально и функционально рефлексия связана с самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием...» [7].

Говоря о развитии социального интеллекта у детей младшего школьного возраста, следует подчеркнуть, что он формируется именно в рамках новой социальной роли ребенка и благодаря формирующимся у него в ходе возрастного этапа новообразованиям. Большую роль в социальном интеллекте играет развивающиеся рефлексия и самосознание, обеспечивающие ему самопонимание своих потребностей и мотивов, а проявляющаяся способность к саморегуляции и самоконтролю обеспечивает постепенно согласованность индивидуального поведения и деятельности в соответствии с требованиями и нормами.

Изучая проблему социального интеллекта, мы выявили, что основными его характеристиками являются когнитивный, эмоциональный и деятельности компоненты, выражающиеся в комплексе знаний об окружающем социальном мире, распознавание в этом мире известных явлений и познание неизвестных, понимание самого себя и других людей, способность к эмоциональной регуляции, умения, обеспечивающие межличностное взаимодействие и общение.

Для понимания специфики социального интеллекта младшего школьника необходимо разобраться, что представляет собой его «социальное

познание, эмоциональный интеллект, социальная сензитивность и социальная креативность» [60].

Так, для ребенка в этом возрасте, где в новой социальной ситуации развития требуются уже и новые умения и навыки, повышается осознанность по отношению к испытываемым эмоциям, а позиция школьника, который находится в регламентированных условиях, обязывает овладевать навыками эмоциональной регуляции и управлять своими реакциями и поведением. Помимо внешних условий новой среды у ребенка активизируется внутренняя потребность в положительном отношении учителей и сверстников, что также стимулирует определенное поведение, желательное как для позитивной оценки себя извне, так и собственной самооценки. Это в свою очередь стимулирует восприимчивость к чувствам, переживаниям других людей, определяя развитие социальной сензитивности. Из описанного видно, что социальный интеллект детей – это продукт, результат, взаимосвязанной работы всех сфер личности, приводящих к гармоничному взаимодействию со средой и окружающими людьми без потери самого себя.

Следует отметить, согласно многим исследованиям, что в данном возрасте развитие когнитивного компонента интеллекта и его социальный аспект не могут развиваться равномерно. Дети в начале этапа все еще спонтанны, им с трудом дается самоорганизация, соблюдение дисциплины, межличностные отношения их ситуативно обусловлены.

Благодаря проведенным исследованиям специфики разных аспектов социального интеллекта было выявлено некоторые показатели, позволяющие понимать особенности становления детской социальности. Так, в исследовании О.Н. Петригиной было выявлено, что у детей к 8-9 годам на основании когнитивно-знаниевого компонента дети научаются прогнозировать развитие событий, дают объяснения того, как надо бы реагировать. Ею же (О.Н. Петригиной) было установлено, что результаты зависят от системы обучения, которую применяет образовательное учреждение. Например, дети, проходящие программу начальной школы по

системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, демонстрируют более высокие показатели этой способности, чем дети, обучающиеся по системе Л.В. Занкова и Н.Б. Истоминой [41].

В этом же исследовании она выявила, что правильно дополнить сюжет удается детям, обучающимся по программе «Школа 2100», миссия которой «обеспечить ребенка функциональной личности, способной применять знания для решения жизненных задач» [56]. А вот эмоциональный интеллект по результатам этого же исследования у детей сформирован довольно-таки слабо – им в этом возрасте, независимо от программы обучения, трудно распознавать и называть эмоции, они затрудняются называть состояния с опорой на демонстрируемую позу или мимику, то есть, не распознают признаки в невербальном общении.

Исследования, проведенные Т.Л. Шабановой и Е.С. Журба, показали, что в основной своей массе дети 8-10 лет демонстрируют низкие показатели развитости таких компонентов социального интеллекта, как «социальное познание и социальные навыки» [60].

Для знаний младшего школьника о социальном мире, как о мире разных людей, с разными особенностями, картинами мира, потребностями, эмоциями и способами их проявления, поведенческими особенностями, и общения между ними характерны невысокие показатели сформированности этих представлений. Лишь около трети детей хорошо ориентируются в изучаемых аспектах.

Знание и понимание эмоций (эмоциональный интеллект) по результатам исследования Т.Л. Шабановой и Е.С. Журба также имеет недостаточную сформированность. Понимание и распознавание своих и чужих эмоций у большинства детей вызывает затруднения, лишь отдельные дети умеют вычленять и называть испытываемые эмоции, сдерживать спонтанное реагирование, выстраивать взаимодействие с другим с учетом их переживаний. Распознавать и называть свои эмоции детям удастся чуть лучше, однако управлять ими младшим школьникам все еще трудно.

Еще труднее им понимать эмоции, как свои, так и чужие. Соответственно, детям трудно называть испытываемые ими чувства, описывать их, давать им объяснения и выделять причину. Также трудно детям распознавать состояния и намерения по невербальным признакам. Лучше детям этого возраста удастся влияние на других, правда влияние у них проявляется зачастую в виде манипулирования, а вот личная регуляция состояний, обусловленных эмоциями или желаниями, для младших школьников затруднительна. Дети этого возраста только овладевают способностью не демонстрировать во вне свои чувства и им это удастся лучше, чем регуляция [60].

Недостаточно сформирована в этом возрасте эмпатия, а выделение состояний других им может быть доступно, но только в случае направленного внимания. И то, правильное толкование наблюдаемого зачастую остается ошибочным и часто соотносится с собственной личностью, причем без учета контекста ситуации и имеющейся в ней задачи (например, «учитель / он (относительно сверстников) меня не любит»).

Необходимая для социального интеллекта творческая, нестандартность при решении социальных задач также у детей развита слабо. Им в поведении не свойственна гибкость, их поведенческие реакции стереотипны и обусловлены как правило существующими локальными (контактная среда) социокультурными нормами [60].

Исследования, проведенные Н.Н. Васягиной, показали идентичные результаты по сформированности социального интеллекта младших школьников. Так, изучив детей на этапе завершения этого периода развития, было установлено, что им все еще сложно применять имеющиеся знания для понимания и толкования социальных ситуаций, затрудняются они и в понимании демонстрируемых эмоциональных реакций, в вербализации чувств, сложно достраивать ситуацию на основании контекста. Такие признаки напрямую говорят о низком уровне социального интеллекта детей 10-11 лет [8].

В.Ю. Семенов, предложивший «трехфакторную модель социоэмоционального интеллекта» [51], изучая формирование социального интеллекта детей младшего школьного возраста, установил, что по мере взросления ребенка развивается и усложняется его социальный интеллект. Так, по мере развития накопленные знания и представления о социальной жизни, поведении и чувствах, своих и другого, улучшается анализ и понимание этих явлений, развивается способность к правильному моделированию последствий действий и поступков, поведения в целом. Помимо этого, развивающийся когнитивный компонент положительно влияет и на управление собственным поведением, регуляцию эмоций. Также В.Ю. Семенов установил, что тревожность негативно влияет на показатели социального интеллекта. Сопоставляя в исследовании различия в развитии социального интеллекта у мальчиков и девочек, было выявлено отсутствие связи уровней развития с полом ребенка [51].

Таким образом, социальный интеллект ребенка младшего школьного возраста остается все еще недостаточно развит ни в знаниевом, ни в эмоциональном, ни в деятельностно - поведенческом структурном элементах.

1.4 Возможности развития и формирования социального интеллекта у младших школьников

Анализ проблемы социального интеллекта, его структуры, последовательности его развития в онтогенезе и специфики его в младшем школьном возрасте, проведенный в рамках исследования, показал, что этот феномен является сложным психическим образованием личности и интегративен по своей сути и содержанию.

Анализ специфики социального интеллекта в младшем школьном возрасте показал, что для ребенка в этот период характерным является сохранение субъективности в восприятии и оценке других с приписыванием им чувств, позиций, идентичных своим. Однако в этом же возрасте

происходит динамическое изменение качества социального интеллекта и с 9 лет начинается уже отношения с другим как с Другим, отличным от себя, но ребенок все еще стремится выбирать и строить отношения с теми, у кого интересы и предпочтения такие же, как у него.

В этом возрасте ребенок в социальных контактах уже способен понимать роли и принимать их, а развивающаяся рефлексия обеспечивает самоанализ ролевого поведения, что позволяет ему уже лучше понимать и других людей. В межличностном взаимодействии и контактах младший школьник уже также способен как реализовывать роль, так и принимать роль другого человека.

Не смотря на все возрастные возможности иметь вполне развитый социальный интеллект, многие исследования показывают, что его сформированность в этом возрасте недостаточно хороша. Дети затрудняются понимать и точно распознавать состояния не только других, но и свои собственные. Им трудно осознанно организовывать свое поведение с использованием приобретенных умений социального поведения и общения. Они испытывают затруднения в регуляции своих эмоциональных состояний и в самоорганизации своего поведения в социальном взаимодействии.

Такое положение дел явно показывает необходимость целенаправленных занятий по развитию социального интеллекта.

Сегодня, все программы и мероприятия, направленные на решение этой задачи, строятся на основании понимания структурных элементов этого феномена, а также учитывают результаты исследований, продемонстрировавших условия и факторы, которые были бы благоприятны для развития этого вида интеллекта и навыков понимания социальных феноменов взаимодействия, конструктивного поведения в межличностном общении, а также способностей к самопознанию и самопониманию. Также в них учитывается необходимость формирования эмоционального интеллекта, обеспечивающего человеку распознавание эмоциональных контекстов

ситуации и поведения, а также позволяющего овладевать эмоциональной регуляцией и самоорганизацией поведения.

Помимо этого, в эффективные программы включается и работа над снижением тревожности, а также коррекция неадекватной самооценки, негативное влияние которых на социальный интеллект и реализацию его продукта в реальной жизни также выявлено благодаря исследованиям [49].

Следует отметить, что программы, обеспечивающие развитие младших школьников, различаются и могут быть образовательными (реализуемыми педагогами образовательных учреждений при обучении детей в начальной школе), психолого-педагогическими и психологическими, направленными или на развитие личности, или на профилактику какой-либо недостаточности, или на коррекцию отдельных качеств, свойств или форм активности личности ребенка.

В образовательных программах начальной школы заложено решение всех задач развития детей младшего школьного возраста в аспекте нормы данного возрастного этапа. ФГОС НОО, где стандартизированы результаты, способы и формы обучения и развития, заявляет, что основной целью в образовании детей младшего школьного возраста является «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира..., достижение ребенком целей личностного, социального и познавательного развития» [57].

Установленный регламент и определенная в стандарте цель достигается сегодня различными программами обучения: «система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, программа развивающего обучения Л.В. Занкова, программы «Школа России», «Гармония», «Школа 2000...», «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Классическая начальная школа», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний» [56].

В каждой из этих программ заложен комплекс направлений деятельности, обеспечивающих полноценное и всестороннее развитие

психики и личности ребенка. Результатом обучения в начальной школе должна стать полноценная социализация ребенка в соответствии с возрастными нормами. В параметры социализации входит и социальный интеллект.

В исследовании, проведенном В.И. Долговой и Н.В. Цветковой, посвященном выявлению сформированности отдельных компонентов социального интеллекта у младших школьников, обучающихся в разных образовательных программах (традиционной, Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, Н.В. Занкова), было выявлено, что такой компонент, как рефлексия развита у детей примерно одинаково. Но, есть и отличия, проявившиеся в представлениях детей об отношении и оценке себя сверстниками, родителями и педагогами. Так, описывая себя, дети, обучающиеся по традиционной системе и системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, в большей степени использовали перечисление личностных качеств, а обучающиеся по системе Н.В. Занкова отражали социальные характеристики. Также было выявлено, что у младших школьников в системе В.Н. Занкова было обнаружено, что образ реального и идеального Я имеют выраженные расхождения, что может трактоваться как недостаточность сформированности Я-образа, искажение самооценки, повышение уровня притязаний и зависимость самоотношения от внешних оценок [17].

Изучение межличностных отношений показало, что дети, обучающиеся в развивающих системах используют более конструктивные стили общения. Дети, проходящие подготовку в традиционной системе обучения чаще склонны к компромиссам. Это, по мнению исследователей, коррелирует с ориентацией детей на оценки окружающих, что определяет поведение, вызывающее одобрение других. Это достигается за счет развитой наблюдательности, которая помогает детям распознавать отношение, намерения других в социальном взаимодействии и подстраиваться для получения положительного отношения и оценки себя. В

целом эти дети конформны, присоединяются к большинству. Одновременно с этим им свойственно в социально безопасных для собственной личности ситуациях проявлять себя подавляющими других, демонстрировать свое превосходство, болезненно реагировать на критику [17].

В.И. Долгова, Н.В. Цветкова, подводя итоги исследования, считают, что развивающие системы обучения положительно влияют на формирование личностных особенностей и Я-концепцию личности ребенка. Так, система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, развивающая ребенка с упором на становление понятийного мышления, самопознания и понимания себя и других, становление межличностного общения в разных своих видах и приобретение опыта сотрудничества, приводит к формированию адекватной самооценки, самопринятию и принятию других, к большей свободе от оценок и мнений окружающих. Этим детям легче дается эмоциональная регуляция, их активность имеет направленность, они эффективно взаимодействуют с другими как в деловых ситуациях, так и в межличностном общении.

Обучение в развивающей системе Л.В. Занкова, ориентированной на обретение теоретических знаний и картины мира в целом с опорой на чувственный опыт и наблюдательность, также положительно влияет на формирование социального интеллекта детей. Но, тем не менее, есть здесь и различия. Так, дети в большей степени зависят от оценок себя другими, они склонны самоутверждаться в межличностных контактах, хотя в целом готовы к сотрудничеству и вполне толерантны в общении.

Исследование, проведенное В.И. Долговой, Н.В. Цветковой, показало, что система обучения, применяемая в начальной школе, имеет большие ресурсы для формирования социального интеллекта детей в младшем школьном возрасте. Развивающие подходы в обучении создают необходимые условия для развития и становления личности, а дидактические методы и приемы становятся значимыми факторами,

формирующими необходимые знания и навыки, комплексно развивая ребенка [43].

Во многих других исследованиях также рассматривается возможность развития социального интеллекта, но уже с использованием подходов, развивающих личность или формирующих определенные качества и навыки.

Так, И.Ю. Исаева изучала возможности создания «развивающую предметно-пространственную среду, как условие становления социального интеллекта детей, где будет развиваться осознание социальных взаимодействий, проигрывание различных социальных ролей, моделирование, решение проблемных социальных ситуаций, рефлексия и самоанализ собственных социально-интеллектуальных проявлений» [19]. По ее мнению, эффективными для решения этих задач являются игровая деятельность (ролевые игры, игры в командах), творческая и арт-деятельность (художественная), в которых в благоприятных условиях, будут формироваться необходимые знания и качества личности, а также навыки общения и взаимодействия.

А.В. Макаровым и Т.С. Цыбуленковой для достижения целей развития социального интеллекта были разработаны и апробированы психологические методы, представленные «психогимнастикой, арт-терапией, творческими, сюжетно-ролевыми играми, играми-драматизациями, подвижными и коммуникативными играми, упражнениями, способствующими развитию коммуникативных навыков, снятию страхов и повышению уверенности в себе, снижению агрессии и ослаблению негативных эмоций» [30]. Они также обратили внимание на необходимость работы с семьей с целью развития благоприятных детско-родительских отношений, а также родительской осведомленности о социальном интеллекте, его значимости для эффективного функционирования в социуме и способах его развития у детей в рамках внутрисемейного взаимодействия. Для этого они предлагают применять практико-ориентированные

просветительские программы, дискуссионные встречи, тематические встречи для формирования навыков конструктивного взаимодействия с детьми.

У О.В Шиловой в исследовании отражен опыт использования «фасилитированной дискуссии», как метода, позволяющего детям свободно обсуждать определенные темы, высказываться и под управлением психолога приходить к определенным выводам. Работа в группе организуется по правилам работы тренинговых психологических групп, где главным условием эффективности являются открытость, безоценочное принятие и активность участников [61].

Широко для формирования социального интеллекта применяются методы активного обучения, социально-психологические тренинги разной направленности. Для овладения навыками эмоциональной регуляции используется психогимнастика, методы эмоциональной разгрузки и прочие современные психотехнологии, методы и приемы.

Анализ эффективности всех применяемых методов показывает, что осознанное и направленное их применение оказывает положительное влияние на развитие всех структурных компонентов социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Выводы по первой главе

Социальный интеллект представляет собой комплекс способностей, позволяющих распознавать у себя и других людей ментальные состояния, связи между отдельными актами поведения и действий с возможностью их осмысления и интерпретации, видеть устойчивость и последовательность систем поведенческих актов, наблюдать имеющиеся изменения поведения и влиять на эти изменения. Социальный интеллект позволяет обеспечивать конструктивное межличностное взаимодействие, согласовывать личное поведение с поведением другого, обеспечивать последовательность в системе отношений, преобразовывать действия с целью изменений их последствий в аспекте конструктивности.

Личностными характеристиками человека с развитым социальным интеллектом являются развитая перцепция, эмпатия и воображение личности, позитивное самоотношение и отсутствие ригидности установок, поведения и взглядов, восприимчивость по отношению к социальным явлениям и понимание состояний и мотивов поведения окружающих.

Функциями социального интеллекта являются стимуляция процессов познания, обеспечение и накопление опыта, влияние на поведение, как собственного, так и другого, моделирование конструктивных вариантов взаимодействия, а также стимуляция личностного роста и развития.

Социальный интеллект изучался Э. Торндайком, Ф. Верноном, Т. Хантом, Дж. Гилфордом, Дж. Кильстромом, Н. Кэнтором, Дж. Космитцки, М. Стренбергом. В отечественной психологии взгляды на социальный интеллект обусловлены исследованиями Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуховой и продолжаются Е.В. Новиковой, М.С. Якименко, Н.Д. Савенковой, И.С. Вотчиным, Д.В. Ушаковым.

Социальный интеллект развивается в онтогенезе в соответствии с темпами и закономерностями психического и личностного развития человека. На его развитие влияют средовые факторы в их количественных и качественных характеристиках, где в системе отношений присваиваются знания о других людях и отношениях, паттерны отношений и взаимодействия, которые по мере взросления усложняются, приобретают дифференциацию и качество, или, напротив, при неблагоприятных условиях не достигают необходимого уровня возможностей познания социальной действительности, который обеспечивал бы личности эффективное функционирование в среде.

В младшем школьном возрасте происходит развитие личностных новообразований, где посредством реализации ребенком новой социальной роли активно формируется и социальный интеллект. Рефлексия и самосознание обеспечивают детям понимание потребностей и мотивов, а проявляющаяся способность к саморегуляции и самоконтролю обеспечивает

постепенно согласованность индивидуального поведения и деятельности в соответствии с требованиями и нормами. Усложнение когнитивной деятельности позволяет видеть явления, устанавливая между ними связи, что положительно влияет и на построение коммуникаций с миром.

Однако, социальный интеллект ребенка младшего школьного возраста остается все еще недостаточно развит ни в знаниевом, ни в эмоциональном, ни в деятельностно-поведенческом структурных элементах. Для ребенка в этот период характерным является сохранение субъективности в восприятии и оценке других с приписыванием им чувств, позиций, идентичных своим. Не смотря на все возрастные возможности иметь вполне развитый социальный интеллект, многие исследования показывают, что его сформированность в этом возрасте недостаточно хороша. Дети затрудняются понимать и точно распознавать состояния не только других, но и свои собственные. Им трудно осознанно организовывать свое поведение с использованием приобретенных умений социального поведения и общения. Они испытывают затруднения в регуляции своих эмоциональных состояний и в самоорганизации своего поведения в социальном взаимодействии.

Для формирования социального интеллекта широко применяются методы активного обучения, социально-психологические тренинги разной направленности. Для овладения навыками эмоциональной регуляции используется психогимнастика, методы эмоциональной разгрузки и прочие современные психотехнологии, методы и приемы.

Анализ эффективности всех применяемых методов показывает, что осознанное и направленное их применение оказывает положительное влияние на развитие всех структурных компонентов социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей психологического сопровождения развития социального интеллекта у младших школьников

2.1 Организация экспериментального исследования

Экспериментальное исследование, выполненное в рамках выпускной квалификационной работы бакалавра, на тему «Психологическое сопровождение развития социального интеллекта у младших школьников», направлено на выявление и апробацию возможностей стимулирования развития компонентов социального интеллекта детей младшего школьного возраста психолого-педагогическими методами и средствами.

Для организации исследования нами была сформулирована гипотеза о том, что специально организованное психологическое сопровождение процесса развития социального интеллекта методами практической психологии будет способствовать становлению у детей таких его компонентов, как эмоциональный интеллект, знание о людях и правилах их взаимодействия и общения, и восприимчивость к социальным проявлениям людей и эмпатии.

Для достижения этой цели нами была разработана программа экспериментального исследования, представленная четырьмя этапами:

1-й этап – сбор психодиагностической информации о состоянии социального интеллекта младшего школьника и степени его развитости (констатирующий этап эксперимента);

2-й этап – разработка и апробация программы психологического сопровождения развития социального интеллекта у младших школьников (формирующий этап эксперимента);

3-й этап – проверка эффективности разработанной и примененной программы сопровождения (контрольный этап эксперимента);

4-й этап – подведение итогов исследования, анализ и сопоставление полученных результатов.

Для достижения целей экспериментального исследования нами были подобраны психодиагностические методики, обеспечивающие получение информации о развитости социального интеллекта детей.

Также проанализированы и отобраны методики и технологии, направленные на формирование необходимых компонентов социального интеллекта. На основании проведенного теоретического анализа проблемы исследования и анализа эффективных способов формирования социального интеллекта разработана программа развития социального интеллекта.

Нами была сформирована группа испытуемых, коими выступили дети младшего школьного возраста девятого года жизни (8-9 лет), обучающиеся 3 Б класса в МБОУ школа «Образовательный комплекс № 8» г. Пушкино, Московской области, в количестве 24-х человек.

Для сбора психодиагностической информации нами были отобраны следующие методики:

- тест «Социальный интеллект» [33] Дж. Гилфорда;
- «Опросник эмоционального интеллекта» [28] ЭМИН (детский вариант), автор Д.В. Люсин.

Данные психодиагностические методики, направленные на изучение особенностей социального интеллекта и определения уровня его сформированности у испытуемых.

Представим описание психодиагностического инструментария.

Тест «Социальный интеллект» [33] Дж. Гилфорда.

Данная психодиагностическая методика предназначена для выявления структурных компонентов социального интеллекта в соответствии с авторской концепцией Дж. Гилфорда. Для этого в методике предлагается 4 субтеста, которые помогают понять, как у испытуемого развито понимание поведения человека, может ли он спрогнозировать развитие ситуации с

учетом ее контекста, узнает ли эмоции и чувства как по позам, жестам и мимике, так и по используемым словам в определенном значении.

Субтесты представлены невербальным и вербальным стимульным материалом, а время работы с каждым субтестом (и с методикой в целом) имеет ограничение. В тест включены субтесты следующего порядка – «истории с завершением, группы экспрессии, вербальная экспрессия, истории с дополнением» [33].

Перед работой с тестом детям объясняется процедура и дается инструкция, в которую включены правила, ограничения и рекомендации. Также детям объясняют, что ответы надо давать с учетом типичности ситуаций и не стараться выискивать какие-то оригинальные варианты ответов. Также детям необходимо объяснить, что в случае затруднений с вариантом ответов, нужно все же подумать и выбрать тот вариант, который кажется самым правильным.

Испытуемым для работы предоставляется стимульный материал и индивидуальные бланки для ответов на задания субтестов.

Для получения информации ответы детей обрабатываются в соответствии с ключом и тестовыми нормами. Полученные результаты свидетельствуют о развитости каждой отдельной изучаемой способности и о развитости социального интеллекта в целом по совокупности полученных баллов по каждому субтесту.

«Опросник эмоционального интеллекта» [40] ЭМИн (детский вариант), автор Д.В. Люсин.

Данная методика построена на основании понимания автора сути эмоционального интеллекта и компонентов, отражающих его наличие. Так, Д.В. Люсин считает, что «эмоциональный интеллект – это способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими собственными, так и чужими» [35].

Автор также уточняет, что данная методика позволит судить лишь о представлении человека о самом себе, а это может отличаться от его

способности понимать свои и чужие чувства и выстраивать отношений с их учетом в реальной жизни. Тем не менее, представление позволяет определить продуктивность наблюдательности за эмоциями и знаниевый конструкт, позволяющий их узнавать и называть в невключенной в контакт позиции [28]. Тем не менее, эта методика признана валидной для изучения эмоционального интеллекта.

Методика представляет собой опросник, в который включены 46 фраз, описывающих эмоционально насыщенное взаимодействие. Например, «Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть. Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения» [35]. Каждая фраза дает информацию о межличностном или внутриличностном эмоциональном интеллекте.

В методике для систематизации ответов, отражающих стороны эмоционального интеллекта, используются 4 шкалы и 5 субшкал.

Шкалы показывают следующие стороны эмоционального интеллекта:

- «межличностный ЭИ (шкала МЭИ) – способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими;
- внутриличностный ЭИ (шкала ВЭ) – способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими;
- понимание эмоций (шкала ПЭ) – способность к пониманию своих и чужих эмоций;
- управление эмоциями (шкала УЭ) – способность к управлению своими и чужими эмоциями» [35].

Субшкалы показывают сформированность межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта (по каждой шкале):

- «– понимание чужих эмоций (субшкала МП) – чуткость к внутренним состояниям других людей; способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, голос, поза) и/или интуитивно;

- управление чужими эмоциями (субшкала МУ) – способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, склонность к манипулированию людьми;
- понимание своих эмоций (субшкала ВП) – способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин их возникновения, способность к вербальному описанию;
- управление своими эмоциями (субшкала ВУ) – способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные;
- контроль экспрессии (субшкала ВЭ) – способность контролировать внешние проявления своих эмоций» [28].

Для получения информации испытуемым предоставляется бланк с вопросами и выбором вариантов ответов по принципу согласия – несогласия с двумя промежуточными позициями. Соответственно, справа от утверждения необходимо определить иерархию согласия в 4-х позициях – от 0 о 3. Для детей младшего школьного возраста можно упрощать оценку высказывания. Им предоставляется возможность поставить 1 в графу, с которой ребенок согласен, не согласен или согласен /не согласен в какой-то степени.

Подсчет суммы баллов позволяет определить выраженность каждой изучаемой стороны эмоционального интеллекта выделить уровень ее развитости у конкретного испытуемого. В методике заложено 5 степеней сформированности – «очень низкое, никое, среднее, высокой и очень высокое значение» [35].

Далее мы отразим результаты проведенного эксперимента.

2.2 Специфика социального интеллекта у детей младшего школьного возраста

Для достижения целей констатирующего этапа исследования нами были получены результаты по двум психодиагностическим методикам, описанных нами выше.

Исследование проводилось с группой испытуемых – учащихся 3 Б класса в количестве 24 человек, из которых мальчиков – 11 человек, девочек – 13 человек. Все дети относятся к одной возрастной группе – им от 8 до 9 лет (девятый год жизни). Так как в соответствии с темой и целью нашего исследования не предусматривался анализ сформированности социального интеллекта у разнополых детей, мы не дифференцировали группу испытуемых по полу.

Перед началом работы с тестовым материалом мы проанализировали учебную успеваемость испытуемых. Этот анализ позволял получить информацию о соответствии детей возрастной норме развития и их способности реализовывать учебную деятельность, как ведущую в этот возрастной период, и осваивать программы образования в начальной школе в допустимых рамках. Анализ показал, что все дети хоть и в разной степени, но успешно справляются с учебными задачами. Так, в данной учебной группе минимальный средний балл – 3,85, то есть по норме оценивания детей вполне соответствует оценке «хорошо». В целом вся учебная группа справляется с учебными задачами и, по мнению педагога, показывает хорошие и отличные результаты. То есть несмотря на то, что есть дети, у которых учебная деятельность протекает с неравномерным успехом, их развитие соответствует возрастным нормам. Этот вывод позволяет нам изучать и анализировать развитость эмоционального интеллекта без ориентации на возможность осложнений темпов развития или ограничений развития.

Анализ сформированности СИ проводился в рамках возрастного развития, что позволяло увидеть тенденции уровней развитости социального интеллекта по средним групповым показателям.

Представим полученные данные и их анализ.

Тест «Социальный интеллект» [34] Дж. Гилфорда.

В соответствии с требованиями обработки результатов теста «Социальный интеллект» нами были подсчитаны композитные оценки каждого испытуемого. Представим полученные данные по каждому испытуемому в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень развитости компонентов социального интеллекта испытуемых (n=24)

Субтесты	Уровень развития социального интеллекта (средние балы по группе)				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Субтест 1	3	5	10	11	
Субтест 2	2	3	6	9	
Субтест 3	2	4	7	9	
Субтест 4	2	4	8	10	
Композитная оценка (max=55)	9	16	31	39	0
Стандартная оценка	1	2	3	4	—

Приведенные в таблице 1 данные о средних показателях группы испытуемых по каждому субтесту демонстрируют как уровень развитости социального интеллекта детей, так и позволяют отследить более сформированные его компоненты. Для большей наглядности отразим эти данные на гистограмме (рисунок 6).

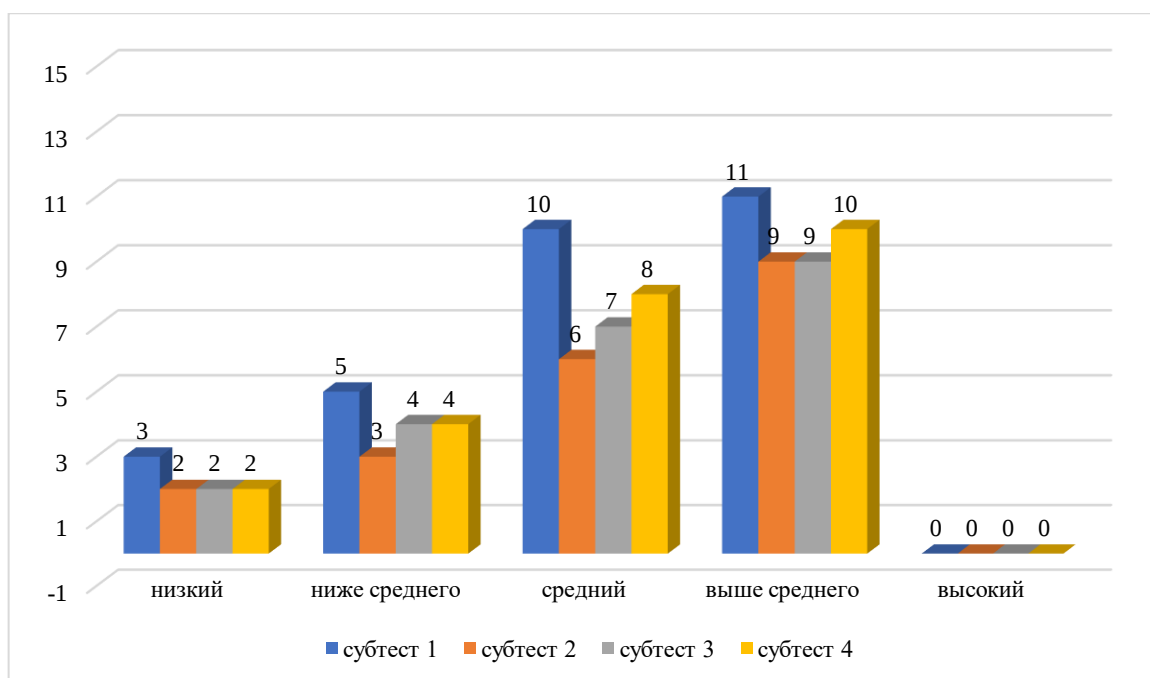


Рисунок 6 – Показатели развитости отдельных компонентов социального интеллекта разного уровня его развития у испытуемых

На гистограмме наглядно видно, что детям с любым уровнем развития социального интеллекта лучше всего давались задания 1-го субтеста, в котором нужно было определить самый вероятный вариант поведения людей в предложенной ситуации. Ситуации все были отражены при помощи рисунков, а суть задания заключалась в выборе наиболее типичного и прагматичного поведения в рамках контекста ситуации. Также легче детям было понимать задания 4-го субтеста, где нужно было дополнить ситуацию, то есть указать один из предложенных ситуационных фрагментов, который бы был адекватен предложенной ситуации в задании и логично встраивался в нее, дополняя ее до целого.

Нельзя сказать, что разница между результатами первого и четвертого субтеста значительна. Однако это позволяет сделать вывод о том, что испытуемые имеют лучше сформированный знаниевый конструкт социального интеллекта, что позволяет им выделять правильный и конструктивный вариант разрешения ситуации и встраивать в ситуацию фрагмент, соотносящийся по содержанию и смыслу целой ситуации.

Второй и третий субтесты детям даются труднее, суть заданий для них пока сложна. Им хуже удается подбирать картинки, отражающие идентичные эмоции и состояния, изображенные в задании (субтест 2). Также дети ошибаются чаще в понимании изменений смысла высказывания в зависимости от контекста взаимодействия и взаимодействия в рамках социальных ролей и позиций (субтест 3).

Проанализируем уровень сформированности социального интеллекта у детей в группе испытуемых. Представим результаты в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели сформированности социального интеллекта у испытуемых (n=24)

Уровень	Количество испытуемых	Доля испытуемых
Низкий	3	12,5 %
ниже среднего	12	50 %
Средний	7	29,2 %
выше среднего	2	8,3 %
Высокий	0	0 %

Для наглядности отразим эти данные на диаграмме (рисунок 7).

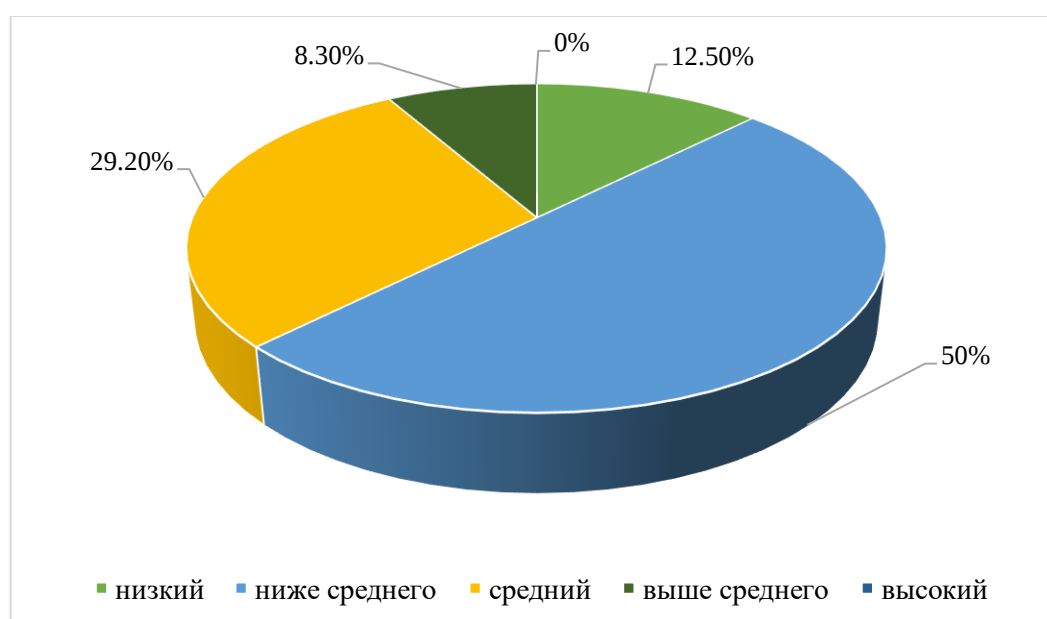


Рисунок 7 – Показатели степени сформированности социального интеллекта у испытуемых

Отображенные на диаграмме показатели уровня сформированности социального интеллекта у детей нашей выборки показывают, что почти две трети из них имеют низкие показатели социального интеллекта: 12,5 % – низкий уровень развития, а 50 % – ниже среднего. Этим детям трудно понимать смысл поведения, трудно предполагать последствия и строить прогнозы относительно развития событий. Это отражается, как правило, на качестве межличностных отношений – дети спонтанны, сконцентрированы на себе и своих состояниях, с трудом определяют причинность и не воспринимают состояния и особенности реагирования других людей. Могут также не учитывать контекст ситуации, в которой происходит взаимодействие. Это понятным образом негативно влияет на взаимоотношения, может вызывать негативные эмоции, что в свою очередь может искажать понимание ситуации, что мешает формированию правильного и адекватного социального опыта и снижать социальную адаптированность ребенка.

Лишь треть детей (29 %) имеют среднеразвитый социальный интеллект. Если анализировать это в контексте возрастной нормы, то следует отметить естественность таких показателей для детей этой возрастной группы. Их регулятивные возможности только формируются в этом возрасте, ориентация на другого в социальном взаимодействии только еще начинает проявляться (дети не так давно преодолели детскую эгоцентрическую позицию при восприятии мира), следовательно, и восприимчивость к проявлениям особенностей поведения, реакций и состояний других увеличивается и становится более качественной. Этим детям лучше дается понимание правильного и конструктивного разрешения ситуаций различного рода, они лучше понимают состояние человека по невербальным признакам, лучше улавливают контекст ситуации и достаточно социализированы, чтобы понимать смысл высказывания (прямое ли это сообщение или сообщение с подтекстом).

Всего двое детей из группы (8,3 %) при решении заданий теста продемонстрировали социальный интеллект выше среднего уровня. Им свойственно хорошее понимание происходящих событий, состояний людей. Они понимают ситуацию в целом, ее динамику, видят ее развитие. Эти дети в целом в большей степени социально ориентированы. Они направлены на коммуникацию, легко ступают в контакт и хорошо взаимодействуют с другими в разных социальных ролях. Можно предполагать, что данный уровень развитости социального интеллекта присущ детям с определенным содержанием их индивидуальных и личностных характеристик, но может быть, что это есть результат целенаправленного развития и воспитания детей в соответствии с социокультурными нормами и правилами в ходе их личного онтогенеза в рамках семьи и семейного воспитания.

Обобщая, можно сказать, что практически все дети данной выборки нуждаются в целенаправленной работе по развитию социального интеллекта, так как в соответствии с научными данными социальный интеллект положительно влияет на адаптацию детей и качество их социализации. Так, по данным многочисленных исследований, сделаны выводы о том, что «уровень развития социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень развития общего интеллекта...» [33].

Теперь представим результаты исследования эмоционального интеллекта детей.

«Опросник эмоционального интеллекта» [40] ЭмИн (детский вариант), автор Д.В. Люсин.

Для получения результатов детям предлагался бланк с утверждениями, где они должны были сделать отметку в соответствии со своим представлением о том, как выражается у них то, что указано в утверждении.

Сделанная детьми отметка в соответствующей графе затем пересчитывается в соответствии с ключом, а результаты подсчитываются

путем суммирования всех баллов и определения отношения этой суммы к уровню развитости каждой стороны эмоционального интеллекта.

Представим полученные результаты в таблице 3.

Таблица 3 – Выраженность уровней сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых (n=24)

Уровень эмоционального интеллекта	Количество испытуемых	Доля испытуемых
очень низкий	7	29,2 %
низкий	11	45,8 %
средний	4	16,7 %
высокий	2	8,3 %
очень высокий	0	0 %

Данные, приведенные в таблице 3 показывают, что при исследовании эмоционального интеллекта очень высокого уровня его сформированности также не было обнаружено, как и при изучении социального интеллекта.

Для подробного анализа представим полученные данные более наглядно на диаграмме (рисунок 8).

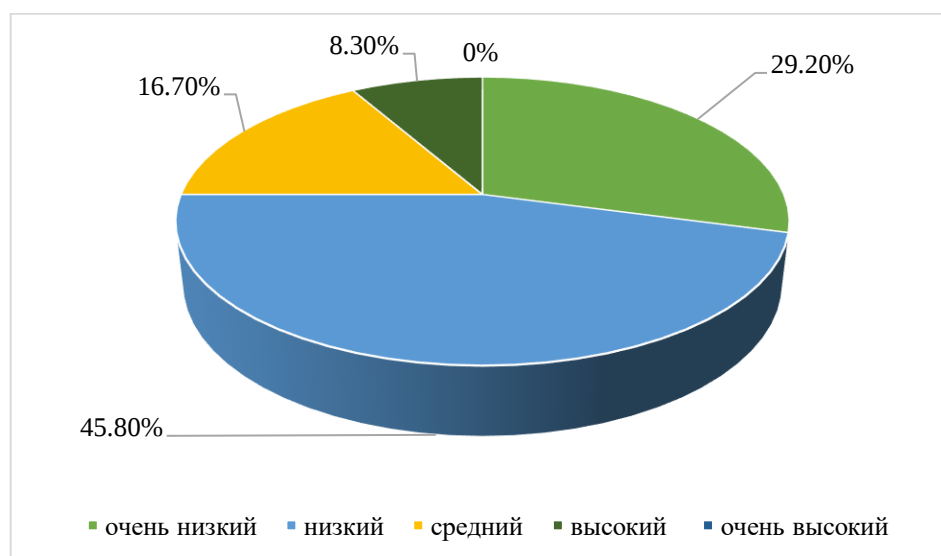


Рисунок 8 – Представленность испытуемых по уровню сформированности эмоционального интеллекта

На представленной диаграмме хорошо видно, что детей с хорошо развитым эмоциональным интеллектом (ЭИ) лишь малое количество. Так, детей с очень высоким уровнем в группе испытуемых нет вообще, но есть дети, у которых он развит в достаточной степени – 8,3 %, то есть двое из группы имеют высокие показатели развития.

Эти дети хорошо распознают и понимают, как свои чувства и состояния, так и чувства других людей. Вероятно, они наблюдательны и у них вполне сформирована рефлексия, позволяющая наблюдать и распознавать чувства, которые они испытывают. Учитывая, что по словам автора, этот тест в большей степени отражает представление детей о своих умениях понимать, распознавать и даже влиять на свои и чужие чувства, возможно их высокие показатели отражают их хорошую осведомленность о мире чувств и состояний человека, а также знания о том, что это такое и как надо себя вести, когда человек испытывает чувства и эмоции. Это также означает, что развитие ребенка в целом и социальное, в том числе происходит в хорошем соответствии с возрастными нормами.

Чуть хуже показатели ЭИ у еще четырех детей (16,7 %). Их ответы соответствуют среднему уровню развития эмоционального интеллекта. Учитывая возраст детей, можно сказать, что их знания о чувствах и эмоциональных состояниях вполне сформированы, но требуют еще уточнения и дифференциации. Это будет способствовать развитию самопознания, рефлексии, самопонимания, а, следовательно, и развитию наблюдательности. Это положительно скажется на его межличностных отношениях, где он научится лучше понимать и учитывать состояния и чувства и партнеров по общению. Это будет способствовать качеству отношений во всех видах межличностного взаимодействия.

К сожалению, большая часть испытуемых – детей младшего школьного возраста имеют неудовлетворительные показатели развитости эмоционального интеллекта. Так, 75 % испытуемых имеют низкий уровень развития изучаемой категории, из которых почти третья часть (29,2 %)

показали очень низкие результаты. Этим детям трудно выделять как свои, так и чужие эмоции, чувства и состояния. Они не уверены в том, что предложенные утверждения относятся к ним в полном объеме. Это означает, что у них недостаточно развита наблюдательность по отношению к своему миру, они затрудняются распознавать свои и чужие чувства, сложен для них самоконтроль и не сформирована саморегуляция (они не дают положительных ответов на вопросы типа «Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть; Я контролирую выражение чувств на своем лице; Я умею контролировать свои эмоции...» [35]).

Также трудно детям с этим уровнем развития ЭИ организовывать свое поведение в соответствии с чувствами или переживаниями, которые испытывает другой человек. Дети теряются при необходимости оказывать поддержку другим. Эта группа детей все еще спонтанна, следовательно, нуждается в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта.

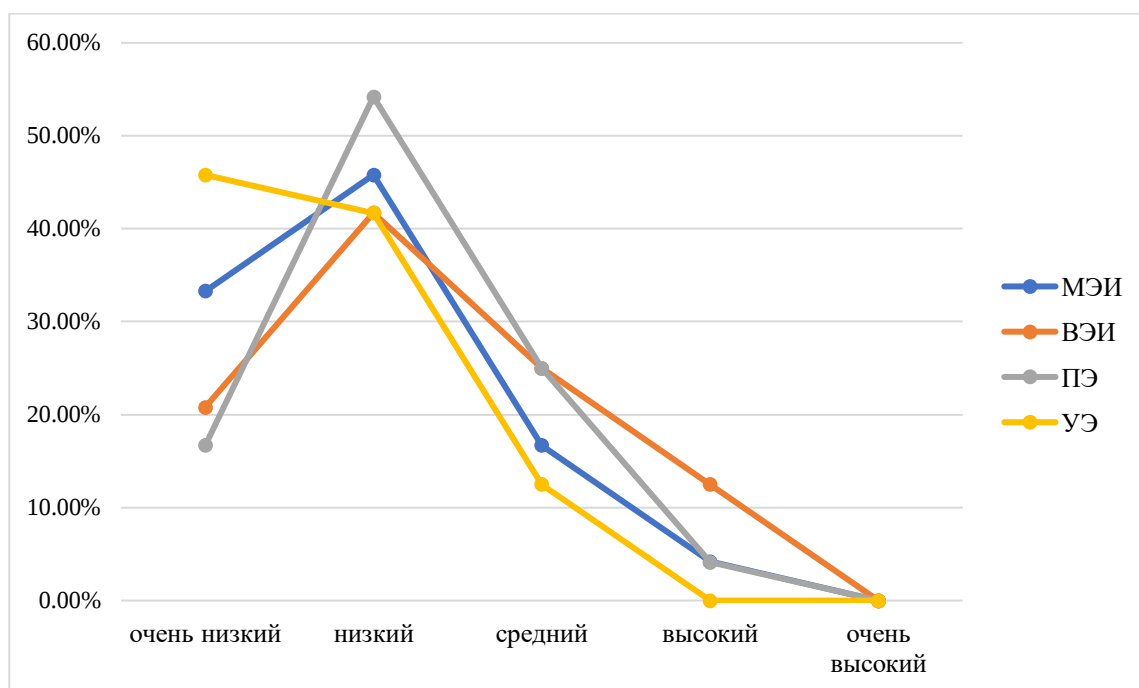
Нами был проанализирован ЭИ детей по каждой шкале, которая является составляющей для целостно функционирующего человека.

Представим результаты анализа в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты анализа сформированности эмоционального интеллекта по отдельным шкалам

Шкалы	Уровни развитости эмоционального интеллекта									
	очень низкий		низкий		средний		высокий		очень высокий	
	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля
МЭИ	8	33,3 %	11	45,8 %	4	16,7 %	1	4,2 %	0	0 %
ВЭИ	5	20,8 %	10	41,7 %	6	25 %	3	12,5 %	0	0 %
ПЭ	4	16,7 %	13	54,2 %	6	25 %	1	4,1 %	0	0 %
УЭ	11	45,8 %	10	41,7 %	3	12,5 %	0	0 %	0	0 %
Примечания: – МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; – ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; – ПЭ – понимание эмоций; – УЭ – управление эмоциями.										

Для наглядности представим результаты по каждой шкале эмоционального интеллекта на гистограмме (рисунок 9).



Шкалы: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями

Рисунок 9 – Развитость различных компонентов эмоционального интеллекта у испытуемых

На диаграмме наглядно видно распределение показателей испытуемых по каждой шкале относительно уровня сформированности компонентов эмоционального интеллекта.

Так, в каждой шкале максимально выражены показатели низкого уровня развитости эмоционального интеллекта. Характеристику этих детей мы уже давали выше. Здесь можно отметить, что труднее детям дается понимание эмоций, и учет и считывание их у другого в межличностном взаимодействии.

Если рассматривать очень низкие показатели, то здесь управление эмоциями и управление своим поведением в моменты эмоционального реагирования. Управление эмоциями сложно для всех детей одинаково – ни один ребенок в группе испытуемых не набрал высоких баллов по этой шкале.

Для удобства сравнения развитости эмоционального интеллекта по каждой шкале, отразим данные на гистограмме (рисунок 10).

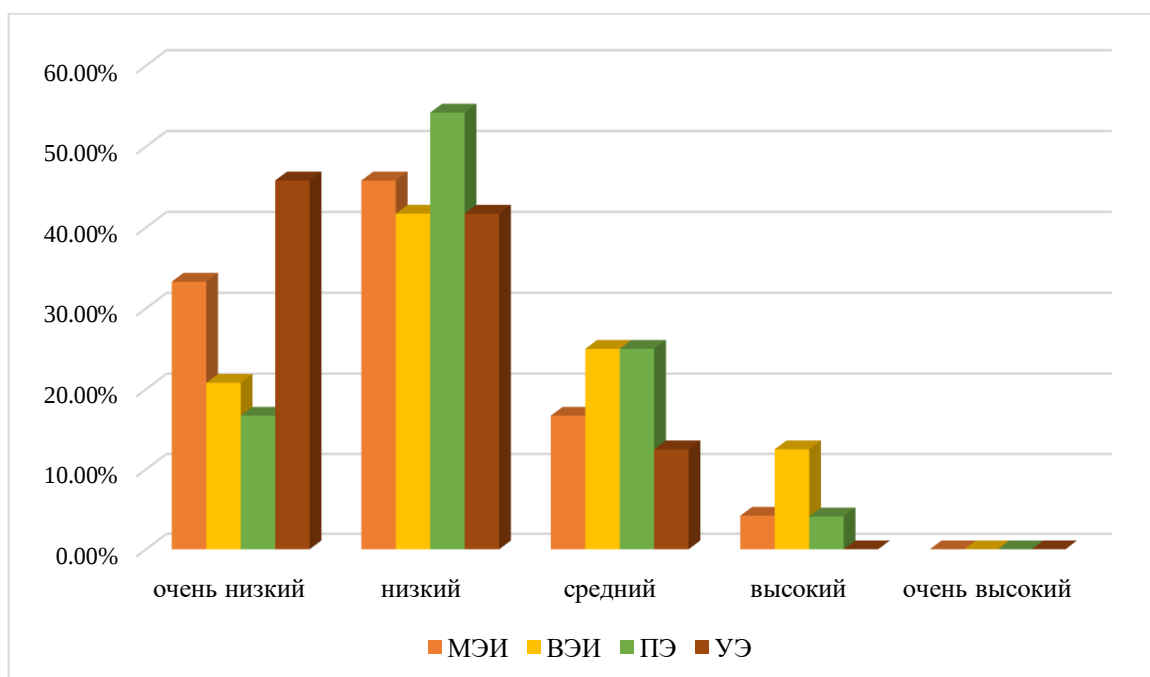


Рисунок 10 – Сравнение степени сформированности эмоционального интеллекта по каждой шкале

На диаграмме ярко видно, что детям сложнее всего управлять своими эмоциями и вести себя так, чтобы можно было поменять эмоции и состояния других людей.

Понимание эмоций тоже вызывает у детей затруднения, но все же показателей с очень низким уровнем понимания меньше, чем по другим шкалам. Однако в категории «низкий уровень» количество испытуемых, имеющих трудности с правильным пониманием большее количество.

Также отметим, что детей среднего уровня развития понимания эмоций в целом и своих собственных большее количество, чем детей с такими же показателями по другим шкалам. А вот в категории «высокий уровень» преобладают показатели по внутриличностному эмоциональному интеллекту. То есть, в группе испытуемых есть дети, которым уже достаточно легко дается самопонимание своих чувств и состояний.

Подводя итоги результатам, полученным на констатирующем этапе эксперимента, можно сказать, что социальный интеллект детей младшего школьного возраста нашей выборки испытуемых в совокупности с его эмоциональным компонентом развиты у детей в недостаточной степени. Большинство детей показывают низкие результаты по обеим методикам. Примерно треть детей показывают средние уровни развития этой стороны интеллекта. А хорошо развит социальный интеллект у примерно десятой части группы испытуемых.

Недостаточность развития социального и эмоционального интеллекта у испытуемых, не смотря на их хорошие и нормальные достижения в учебной деятельности, могут быть обусловлены, с одной стороны, еще недостаточной зрелостью таких личностных новообразований как самопознание и рефлексия, а с другой стороны спонтанностью приобретения знаний об этой стороне человеческой жизни и личности, и сложностью обобщать и переводить в универсальные классификации личные познания в рамках индивидуальных характеристик и персонального социального опыта взаимодействий.

Эти причины, не зависимо от их первостепенности для полученных низких показателей развития социального и эмоционального интеллекта, ясно указывают на необходимость целенаправленной работы по развитию этой стороны личности. На наш взгляд, как раз программа психологического сопровождения развития социального интеллекта, способна обеспечить детей младшего школьного возраста и необходимыми знаниями и необходимым опытом.

Представим далее материалы о разработанной и апробированной программе психологического сопровождения развития социального интеллекта у испытуемых.

2.3 Программа психологического сопровождения развития социального интеллекта младших школьников

Программа психологического сопровождения развития младших школьников разработана нами в рамках цели исследования и в соответствии с гипотезой о том, что специально организованные мероприятия, направленные на развитие социального интеллекта детей младшего школьного возраста методами практической психологии будет способствовать становлению у детей таких его компонентов, как эмоциональный интеллект, когнитивно-знаниевый компонент, содержащий знание о людях и правилах их взаимодействия и общения, восприимчивость к социальным проявлениям человека и эмпатия. В целом постепенное и последовательное решение этих задач содержательно и деятельностно обеспечит социальный интеллект ребенка.

Цель программы – создание условий для развития социального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Для достижения цели программы нами были поставлены следующие задачи:

- приобретение и актуализация знаний об эмоциях, чувствах и состояниях человека, и их проявлениях в поведении и общении;
- приобретение и актуализация знаний о правилах общения и взаимодействия;
- развитие навыков саморегуляции;
- развитие навыков конструктивного общения;
- развитие навыков совместной деятельности.

Программа построена на определенных принципах:

- доступности и соответствии возрастным нормам;
- последовательности и преемственности;
- практико-ориентированности;
- деятельностности и творческой;

- ориентации на зону ближайшего развития;
- ориентированность на индивидуальность ребенка.

Для разработки программы и наполнении ее содержанием нами использовались исследования и материалы, выполненные И.В. Никулиной [35], В.Я. Мачневым, Е.И. Чердымовой [33], О.С. Хухлаевой [59], А.В. Березиной [5], И.А. Агаповой [1], У. Стиксурдом, Н. Джонсоном [52], Н.Ю. Хрящевой [58], И.В. Вачковым [10, 9], Дж. Готтманом [14] и другими.

Для организации психологического сопровождения нами применялись такие виды деятельности практического психолога, как психологическое просвещение и профилактика, реализуемая при помощи методов социально-психологического тренинга и других практико-ориентированных психотехнологий.

Психологическое просвещение, целью которого является обеспечение людей специальными знаниями о психике, личности, ее свойствах и состояниях, о, позволяет в нашей программе оснастить детей знаниями о мире эмоций и чувств, о специфике человеческого общения и взаимодействия. Основными методами работы здесь являются направленные тематические сообщения (мини лекции), круглый стол и дискуссии, где обсуждаются изучаемые явления.

Психологическая профилактика, предназначенная для решения задач развития и формирования личностных компонентов, необходимых для ребенка на текущем возрастном этапе, а также на следующем этапе взросления, то есть, цель работы – это стимуляция становления новообразований и ориентация на зону ближайшего развития. Для эффективной работы в рамках психологической профилактики используются ролевые игры, работа в группе, упражнения и задания для развития навыков эмоциональной регуляции. Так же в рамках нашей цели используются коммуникативные игры и упражнения, в ходе которых дети не только получают опыт взаимодействия, но и развивают навыки рефлексии, самопознания и самопонимания, эмпатии, саморегуляции.

Работа в программе психологического сопровождения реализуется на основе базовых принципов, принятых в практической психологии и психотерапии:

- безусловное принятие личности ребенка;
- безоценочная обратная связь;
- открытость;
- активность и инициативность;
- спонтанность;
- конфиденциальность.

Программа психологического сопровождения развития социального интеллекта младших школьников представлена комплексом встреч-занятий, где на каждом из них будут комплексно решаться задачи развития необходимых компонентов социального интеллекта – когнитивного, эмоционального, поведенчески-деятельностного.

Всего для апробации в программу включены 8 встреч, которые проводились один раз в неделю. Время занятия – 1 академический час. Вся программа реализовывалась в течение 2 месяцев.

Для участия в программе были включены все испытуемые, вне зависимости от констатированного у них уровня социального и эмоционального интеллекта. Это обосновано тем, что младший школьный возраст – это период, когда у ребенка социальное развитие абсолютно органично возрастным задачам развития и дети этого возраста в целом сензитивны по отношению к восприятию и пониманию пространства человеческого общения, взаимодействия и поведения и социальной жизни в целом.

Все занятия программы имеют одинаковую структуру и в каждом работа реализуется в три этапа – 1-й – вводный, 2-й – основной и третий – заключительный.

Цель вводного этапа – поприветствовать детей, настроить их на работу и обозначить стоящие задачи.

Цель второго этапа – создать условия и организовать работу над стоящими перед программой задачами:

- приобретение знаний об эмоциях, чувствах и состояниях,
- работа над пониманием собственных эмоций и получение навыков саморегуляции,
- репетиция и приобретение навыков конструктивного общения и межличностного взаимодействия.

Цель третьего этапа – подведение итогов, выделение главного, обсуждение домашнего задания, прощание, ориентация на следующую встречу.

Представим краткий обзор занятий программы.

Программа психологического сопровождения развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Занятие 1. «Мир общения и мир эмоций».

Цель – ознакомить детей с аспектом межличностного взаимодействия, эмоциональных реакций, их значения и влияния на настроение, самочувствия и общение с другими людьми.

Этап 1. Введение.

Организация работы, объяснение правил работы – сообщение о безоценочности и принятии. Мотивация на активность, открытость, инициативность.

Знакомство и самопрезентация. Для решения задачи используется индивидуальное представление себя и сообщение о своих увлечениях или особенностях (на выбор ребенка). Так как дети являются учениками одного класса и хорошо знакомы друг с другом, ведущий акцентирует внимание группы на качествах, которые будут способствовать снятию напряжения, возникновению интереса и преодолению дистанцированности между членами учебной группы.

Игра на сплочение. Например, «Молекулы», где все участники двигаются свободно и хаотично. Когда ведущий называет какую-либо цифру

(три, пять и прочее), дети должны остановиться и объединиться в соответствии с названным количеством.

Этап 2. Основной.

Называется тема и детей просят высказаться по поводу того, что они знают по этому поводу. Для обсуждения применяется метод дискуссии.

Вопросы для обсуждения:

- Что значит общение? Что происходит во время общения? Что человек делает, общаясь (говорит, слушает, наблюдает и так далее)? Легко ли общаться с другими людьми? Какие трудности есть при общении?
- Что такое эмоции? Какие эмоции вы можете назвать? Как они проявляются? Почему возникают те или иные эмоции?
- Чем отличается поведение взрослых и детей? Можно ли научиться общаться?

В ходе обсуждения стимулируется активность детей, оказывается помощь в оформлении высказываний. Ведущим выделяется значимое, то есть то, что будет подчеркиваться в итогах дискуссии.

Для систематизации информации ведущим заготавливается список важных позиций по обсуждаемым проблемам, который по завершению дискуссии вывешивается и остается на протяжении всей работы. За основу позиций списка берутся правила конструктивного общения. К ним можно обращаться по ходу всех занятий.

Этап 3 – заключительный.

Цель – подведение итогов, ориентация детей на дальнейшую работу, обозначение преимуществ, которые можно получить от занятий.

Домашнее задание. Детей просят понаблюдать за собой, друзьями, близкими, чтобы увидеть кто как разговаривает (быстро или медленно, громко или тихо, и так далее), как реагирует в разных ситуациях. Свои наблюдения просят занести в рабочую тетрадь. Рабочие тетради раздаются детям в конце встречи. Тетради предлагается детям оформить по желанию,

но в соответствии с темой встреч: «Общение с людьми», «Я среди людей» и так далее (разрешается делать наклейки, рисунки).

Занятия 2–7. «Мир эмоций и мир общения».

На всех занятиях комплексно будут решаться задачи приобретения знаний об эмоциях, чувствах и состояниях. Также будет проводиться работа над пониманием собственных эмоций и получением навыков саморегуляции. В работу также будут включены игры и упражнения для репетиции и приобретения навыков конструктивного общения и межличностного взаимодействия.

Для этого используются игры на определение эмоций, на их невербальное проявление (мимика, поза, движение и положение рук и прочее).

Также используются ролевые игры, в которых одновременно осваиваются навыки общения и взаимодействия, а также понимание состояний и эмоций партнера по общению.

В работу вводятся упражнения для эмоциональной регуляции. Осваиваются приемы саморегуляции, доступные младшему школьнику.

В соответствии с принципом наглядности на занятиях используются наглядные материалы – рисунки людей, выражающих различные эмоции, сюжетные рисунки для отражения различных ситуациях взаимодействия с различными реакциями людей и прочее.

Каждое занятие начинается с введения, где дети приветствуют друг друга. Здесь включаются игры-разминки для установления контакта и снятия напряжения.

Например: «Мое настроение», «Увлечение или любимое дело – Я люблю (рисовать, заниматься спортом, читать, петь, учиться играть на музыкальных инструментах...)», «Подбери характеристику другому, но на ту же букву, с какой начинается его имя: Валера – вежливый, Дима – добрый, Света – солнечная и так далее» (в этой игре детям требуется помощь, как ведущего, так и других детей).

На основном этапе применяются следующие игры:

- на знакомство с эмоциями и их понимание:
- «Назови эмоцию», «Лепестки чувств» (с использованием рисования, где детям раздаются заготовки в виде лепестков, которые они должны назвать какой-либо эмоцией или чувством, и раскрасить определенным цветом);
- «Определи, какое я испытываю чувство» (дети без слов демонстрируют эмоцию – радость, злость, грусть, обиду, а другие называют ее); «Мимика» (под руководством ведущего дети морщат лоб, хмурят брови и так далее, а другие определяют эмоцию);
- «Опиши выражение лица» (используется сюжетная картинка, а лица участников события не прорисованы. Дети должны описать выражение лица в контексте ситуации);
- вербальные игры – «Заверши предложение»: друг злится, когда...; злость – это когда...; я радуюсь, когда...; мама сердится, когда...; и так далее; «Расскажи о своем страхе»;
- «Опиши качество, которое тебе нравится в людях» – ребенок описывает, а другие стараются угадать, какое качество он загадал.
- игры на развитие навыков саморегуляции:
- управление эмоциями: «Смена эмоции»: покажи, как ты злишься и поменяй состояние на радость, а теперь на грусть и так далее. Здесь необходимо подчеркнуть, что человек сам управляет своим телом и мимикой, чтобы демонстрировать эмоции.
- дыхательные упражнения – дыхание животом (детям предлагается сесть в удобную расслабленную позу и делая вдох, почувствовать воздух в животе; вдох носом, выдох (длинный) через рот); «напряжение – расслабление» – ребенок напрягает определенные группы мышц и затем сбрасывает напряжение («представь, что ты сжал пальцами камень, почувствуй напряжение, а теперь представь, что ты бросил камень на землю и почувствуй, как расслабились твои руки»).

Упражнения можно подбирать в зависимости от ситуации и группы детей – упражнение на релаксацию, расслабление под музыку и так далее.

– упражнения на понимание процесса общения: коммуникативные игры:

– «дай описание своего друга» (дети делятся на пары и описывают друг друга; группа может дополнять описание); «Опиши человека, с кем тебе нравится общаться» (по результатам ведущий помогает выделить качества, помогающие общению – доброжелательность, улыбающееся выражение лица, спокойный голос, внимательные глаза, умение слушать внимательно и так далее); ролевые игры, например, «мама и ребенок в разных ситуациях – мама устала, ребенок получил плохую отметку, ребенок хочет отказать маме», «учитель – ученик», «продавец – покупатель» и другие; «Вежливость» – дети проигрывают ситуации, где надо извиниться перед другом, который обиделся, оказать поддержку расстроенному из-за плохой отметки другу, высказать недовольство, попросить о помощи и так далее.

Все упражнения в программе взаимозаменяемы. Обязательным условием является анализ происходящего и подведение итогов, чтобы у детей закреплялась необходимая информация. В ходе встречи детям можно предлагать подвижное динамическое упражнение для снятия напряжения и эмоционального переключения.

Ведущему необходимо постоянно давать детям положительную обратную связь для поддержания рабочего настроения и самоуважения. Этот также положительно повлияет на познание и понимание ребенком самого себя.

В конце каждого занятия детям дается домашнее задание в контексте задач программы. Обязательно подводятся итоги и резюмируются основные положения по материалам занятия.

Занятие 8. Заключительное.

Цель – подведение итогов и обобщение освоенного материала.

Этап 1. Введение.

Вступительное слово ведущего о том, что именно изучалось в ходе встреч, выделение значимых положений о том, почему важно понимать свои и чужие эмоции и состояния, почему важно быть внимательным и вежливым и зачем надо уметь себя успокоить и снять напряжение.

После этого детям предлагается поприветствовать друг друга, подходя к другому и используя жесты, мимику, слова и прикосновения (объятия, рукопожатие, прикосновение к плечу и прочее).

Этап 2. Основной.

Упражнение «Положительные и отрицательные эмоции» - работа проводится в подгруппах, где дети составляют список эмоций и делят их на две категории. Детям предлагается использовать схемы, таблица, рисунки для систематизации эмоций. Затем каждая подгруппа представляет результаты своей работы. По итогам обсуждения составляется общий список эмоций.

Упражнение «Правила общения» – работа в подгруппах, но состав подгрупп необходимо поменять (это даст детям опыт совместной деятельности с разными партнерами). Задание аналогично предыдущему. По окончании также продукт предъявляется всей группе и составляются общие правила общения.

Между упражнениями детям предлагается игра-релаксация.

После расслабления детям предлагают подвижную игру-развлечение «Изобрази сказанное» – всем одновременно дается указание изобразить что-либо, а дети это показывают: покажи, как ходит бегемот; как ведет себя болельщик, как ходит уставший человек, веселый человек, как ведет себя человек, внезапно ушибший ногу, которому жмет обувь. Далее дети переходят ко второму упражнению основного этапа.

Этап 3 – заключительный.

Завершение работы.

Краткое подведение итогов. Мотивация на дальнейшее развитие и совершенствование. Положительная обратная связь от ведущего. Прощание и пожелания успехов.

В ходе реализации программы нами проводилось наблюдение за детьми, за особенностями их реакций и поведения. Так, было отмечено, что в ходе занятий у детей была заметна положительная динамика в показателях повышения знаний и понимания эмоций, их поведение становилось конструктивны, в ситуациях взаимодействия дети быстрее адаптировались к ситуации и лучше ориентировались на другого в аспекте выполняемого задания.

Улучшение дифференцировки эмоций и чувств выражалось, например, в постепенном переходе к их четкому называнию, в расширении понимания разницы их выражения в невербальном плане. Также дети быстро начали использовать название и характеристики эмоциональных состояний и почти не использовали характеристики личности – вместо «добрый / злой» – «злость, гнев / радость, понимание» и так далее.

Поведенческие изменения были отмечены в виде целенаправленной активности, деятельности. Так, если в начале встреч дети были сдержаны и медлили приступать к выполнению заданий, им требовалось поощрение, поддержка, то далее они меньше беспокоились о том, как они справятся и как их оценят, и быстрее включались в ход выполнения упражнений, больше интересуясь содержанием деятельности и ее целью.

В ходе работы над общением и эффективной коммуникацией дети постепенно становились более открытыми, дружелюбными, выражали поддержку другим и помогали справляться с заданиями.

Наблюдаемые нами особенности, на наш взгляд, ярко демонстрировали актуальность такой работы для детей этого возраста. Это отражало теоретические положения о возрастной сензитивности и готовности к осознанному овладению такими параметрами социального интеллекта, как знания о социальном взаимодействии, понимание себя и другого,

распознавание и оценка эмоциональных состояний и чувств, как собственных, так и других людей, способность к выражению своего мнения и самого себя в целом, способность к пониманию и сопереживанию другому в ходе общения и взаимодействия, рефлексивность и саморегуляция.

Помимо наблюдения, для более четкого понимания влияния специально организованных занятий на развитие социального интеллекта, нами были проведены повторны измерительные психодиагностические процедуры, результаты которых мы представим ниже.

2.4 Анализ полученных результатов

На заключительном этапе исследования нами был проведен контрольный эксперимент, целью которого была проверка результативности апробированной программы психологического сопровождения развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Для этого мы предложили детям повторно пройти тест на выявление уровня развития социального интеллекта и тест эмоционального интеллекта. Учитывая, что для младшего школьного возраста социальный интеллект является результатом новообразований, приобретаемых ребенком на этом этапе развития, мы предложили детям уже знакомые им психодиагностические материалы. Это позволило проанализировать с одной стороны динамику развития изучаемого феномена, а с другой проанализировать, способны ли дети обучаться в ходе повседневной жизни и занятий.

Представим результаты констатирующего этапа исследования.

Тест «Социальный интеллект» [34] Дж. Гилфорда.

Представим полученные данные по каждому субтесту в таблице 5.

Таблица 5 – Сопоставительный анализ показателей сформированности социального интеллекта у испытуемых до и после эксперимента (n=24)

Уровень	Представленность детей по уровню сформированности социального интеллекта			
	до эксперимента		после эксперимента	
	кол-во	доля	кол-во	доля
Низкий	3	12,5 %	1	4,2 %
Ниже среднего	12	50 %	8	33,3 %
Средний	7	29,2 %	10	41,7 %
Выше среднего	2	8,3 %	4	16,7 %
Высокий	0	0 %	1	4,1 %

Количественный анализ, представленный в таблице 5, показывает, что показатели развитости социального интеллекта у испытуемых после их участия в целенаправленной программе, сдвинулись на позиции, отражающие его более высокий уровень.

Для наглядности отразим эти данные на гистограмме (рисунок 11).

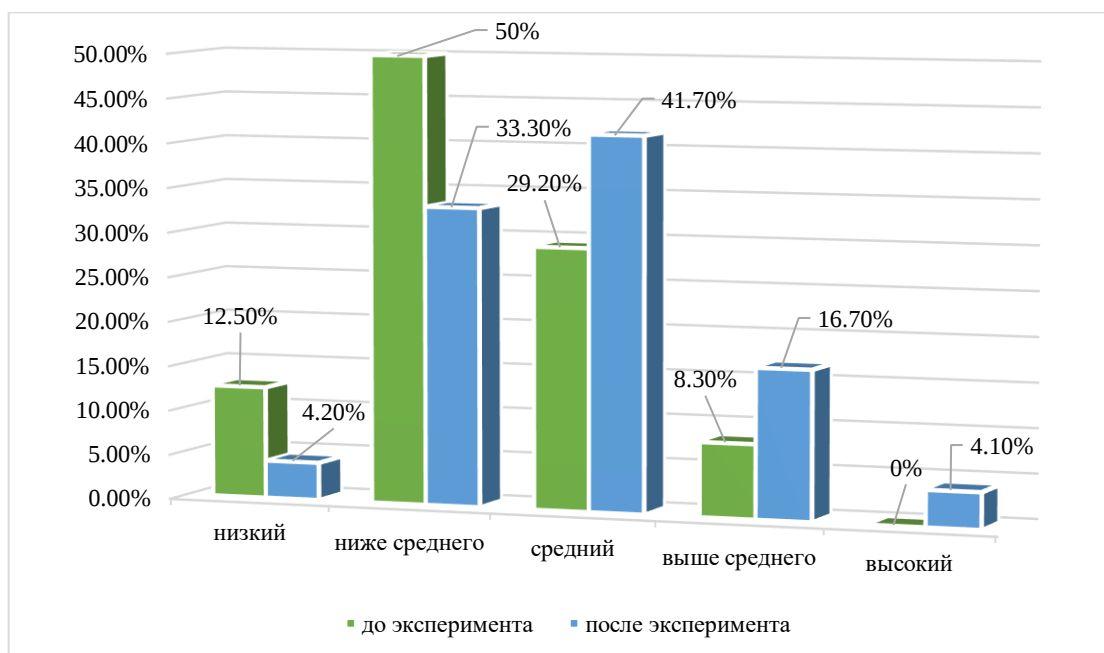


Рисунок 11 – Сравнение показателей степени сформированности социального интеллекта у испытуемых до и после эксперимента

Наглядное отображение динамики уровня социального интеллекта испытуемых подтверждает необходимость специально организованных занятий, направленных на формирование различных компонентов социального интеллекта. Доказывает это повышения процента детей со средним и выше среднего уровнем развитости изучаемого феномена. Также после развивающих занятий один ребенок показал высокие результаты. Особенно заметно уменьшение детей с очень низким и ниже среднего уровнем развитости социального интеллекта.

Изменение показателей показывает, что дети стали лучше ориентироваться в сути заданий, им легче различать эмоции и учитывать суть предложенной ситуации. Дети четче понимают логику развития событий и знают лучшую последовательность действий в тех или иных социальных и жизненных ситуациях. Испытуемые после эксперимента стали делать меньше ошибок в субтесте на поиск позы, мимики или жеста, идентичных состояниям, предложенным в задании. Также они лучше определяют сообщение с подтекстом в другом контексте межличностного взаимодействия.

Отразим также динамику композитных оценок по каждому субтесту (таблица 6).

Таблица 6 – Динамика эффективности решения задач теста по каждому субтесту (n=24)

Субтесты	Уровень развития социального интеллекта (средние баллы по группе)									
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Субтест 1	3	4	5	7	10	12	11	12	–	13
Субтест 2	2	3	3	4	6	8	9	11	–	12
Субтест 3	2	2	4	5	7	7	9	10	–	10
Субтест 4	2	3	4	5	8	9	10	11	–	12
Композитная оценка (max=55)	9	12	16	21	31	36	39	44	–	47

Количественный анализ композитной оценки, которую получили дети при решении заданий субтестов, показывает улучшение результатов по каждому направлению исследования в тесте Дж. Гилфорда.

Отразим для наглядности эту динамику на гистограмме (рисунок 12).

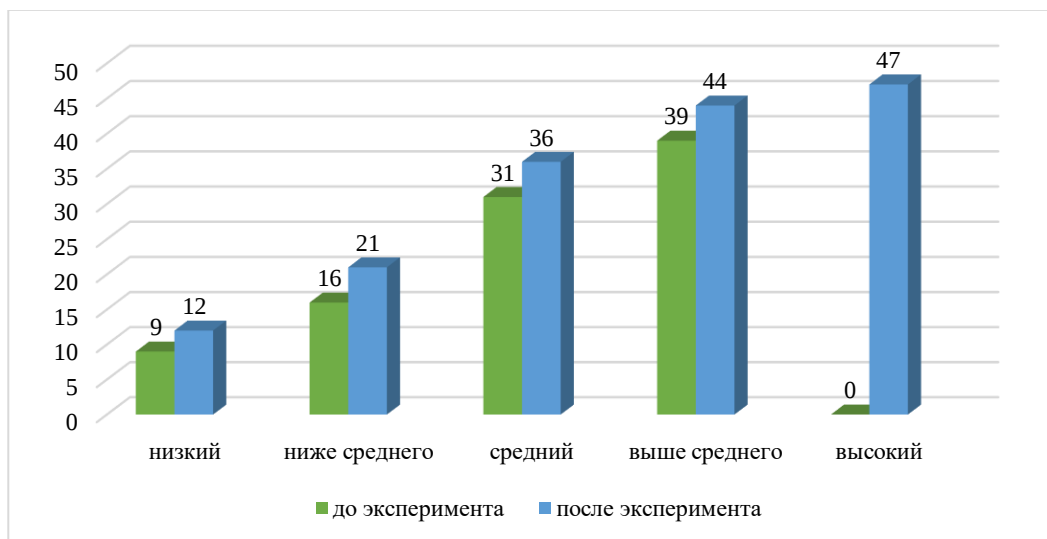


Рисунок 12 – Динамика композитных баллов субтестов

Анализ композитных показателей по каждому субтесту ясно показывает, что у всех детей улучшились результаты по решению заданий. Благодаря этому процент детей с более высоким уровнем развития социального интеллекта возрос по сравнению с исследованием до участия испытуемых в программе психологического сопровождения.

Так, больше половины детей теперь показали результаты, соответствующие среднему выше среднего уровням развития – 41,7 % среднего уровня и 16,7 % выше среднего. На констатирующем этапе эти показатели были заметно ниже – 29,2 % среднего уровня и 8,3 % – выше среднего. После участия в программе один ребенок (4,1 %) показал результаты, соответствующие высокому уровню развития социального интеллекта.

Теперь проанализируем динамику результатов по эмоциональному интеллекту.

Представим полученные данные в таблице 7.

Таблица 7 – Сопоставительный анализ динамики показателей эмоционального интеллекта испытуемых

Уровень эмоционального интеллекта	Представленность испытуемых по уровню развития эмоционального интеллекта			
	до эксперимента		после эксперимента	
	количество	доля	количество	доля
Очень низкий	7	29,2 %	2	8,3 %
Низкий	11	45,8 %	5	20,8 %
Средний	4	16,7 %	12	50 %
Высокий	2	8,3 %	4	16,7 %
Очень высокий	0	0 %	1	4,2 %

Данные, приведенные в таблице 7, показывают, что показатели эмоционального интеллекта у детей выросли – уменьшилось количество детей с низким уровнем развития, увеличилось количество детей со средним и высоким уровнем развития, а также один ребенок смог показать результаты, соответствующие очень высокому уровню развития.

Для более наглядного отражения выявленной динамики покажем это на гистограмме (рисунок 13).

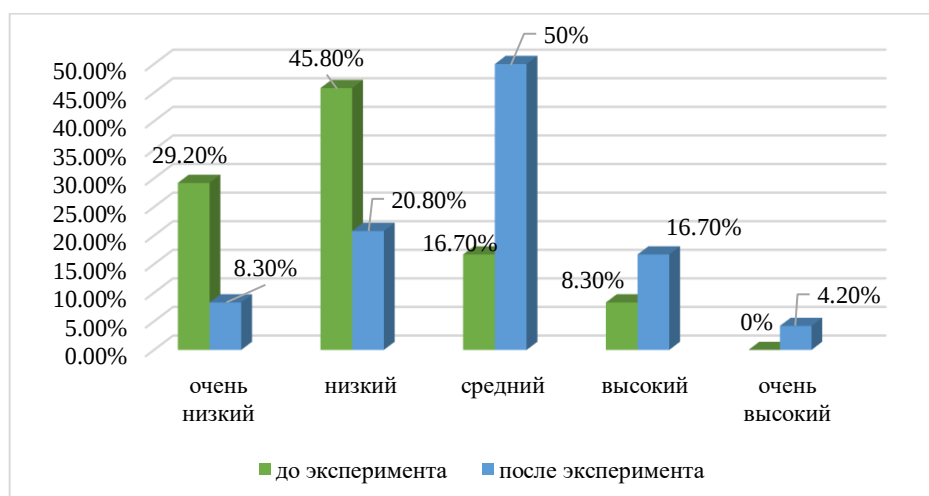


Рисунок 13 – Динамика количества детей по каждому уровню эмоционального интеллекта

На гистограмме наглядно видно увеличение процента детей с хорошим уровнем развития эмоционального интеллекта – 50 % испытуемых имеют теперь средний уровень ЭИ (по сравнению с 16,7 %), в два раза увеличилось количество детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта (16,7 % по сравнению с 8,3 %) и один ребенок показал очень высокий уровень развития – 4,2 %.

Детей с низкими показателями развития эмоционального интеллекта после участия в программе значительно уменьшилось – с почти 50 % до 30 %.

То есть, дети после участия в программе стали хорошо распознавать и понимать свои чувства и состояния, и чувства других людей. Они стали более наблюдательны, рефлексивны. Высокие показатели отражают их более высокую осведомленность о мире чувств и состояний человека, а также знания о поведении в эмоционально насыщенных ситуациях.

Такие показатели отражают также, что теперь большее количество испытуемых лучше ориентированы в межличностных отношениях, способны учитывать чувства партнера по общению, способны конструктивно взаимодействовать и оставаться целенаправленными.

Нами также были проанализированы показатели эмоционального интеллекта по каждой шкале.

Представим результаты анализа в таблице 8.

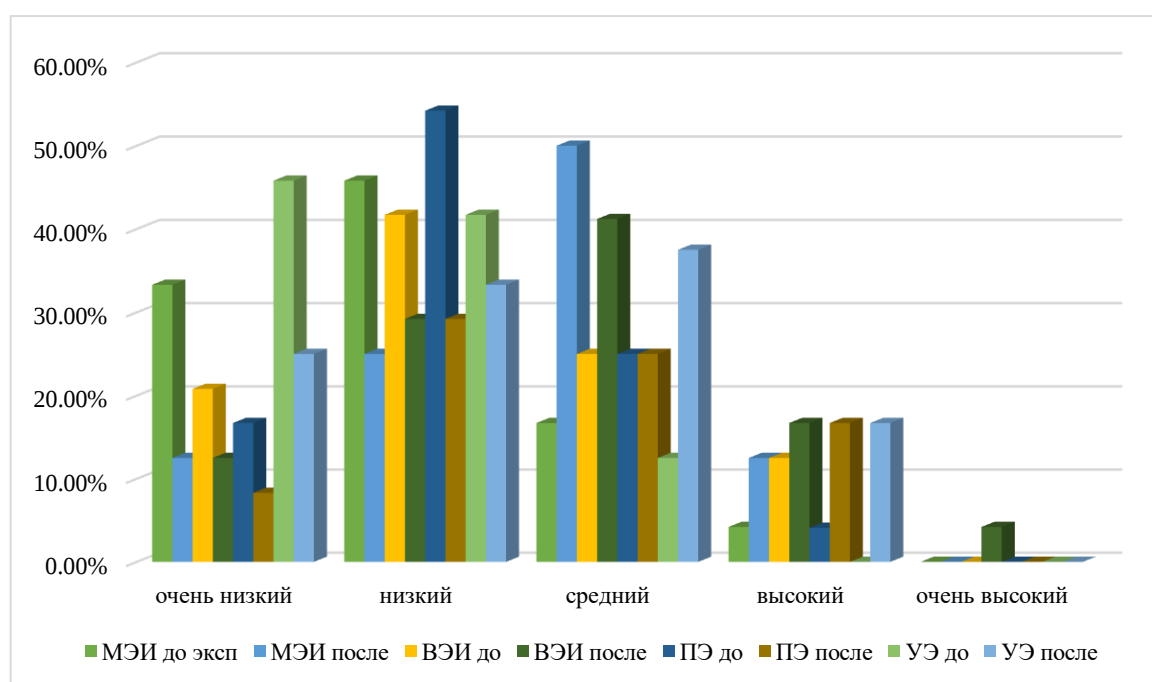
Таблица 8 – Сопоставительный анализ сформированности эмоционального интеллекта по отдельным шкалам

Шкала	Уровни развитости эмоционального интеллекта до и после эксперимента									
	очень низкий		низкий		средний		высокий		очень высокий	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
МЭИ	33,3 %	12,5 %	45,8 %	25 %	16,7 %	50 %	4,2 %	12,5 %	0 %	0 %
ВЭИ	20,8 %	12,5 %	41,7 %	29,2 %	25 %	41,2 %	12,5 %	16,7 %	0 %	4,2 %
ПЭ	16,7 %	8,3 %	54,2 %	29,2 %	25 %	45,8 %	4,1 %	16,7 %	0 %	0 %

Продолжение таблицы 8

Шкала	Уровни развитости эмоционального интеллекта до и после эксперимента									
	очень низкий		низкий		средний		высокий		очень высокий	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
УЭ	45,8 %	25 %	41,7 %	33,3 %	12,5 %	37,5 %	0 %	16,7 %	0 %	0 %
Примечания: – МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; – ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; – ПЭ – понимание эмоций; – УЭ – управление эмоциями.										

Для наглядности восприятия динамики представим данные на гистограмме (рисунок 14).



Шкалы: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями

Рисунок 14 – Различия показателей уровня развития по каждой шкале эмоционального интеллекта до и после эксперимента

На диаграмме наглядно видна динамика распределения показателей по каждой шкале относительно уровня сформированности компонентов эмоционального интеллекта.

Анализ отдельных показателей отражает, что по прежнему сложным для детей остается эмоциональная регуляция, особенно для детей с низким уровнем развития эмоционального интеллекта. Следует отметить, что у них показатели также улучшились – всего лишь четверть детей по этой субшкале показали низкие результаты, в то время как до участия в программе их было почти половина. По остальным шкалам у детей с низким уровнем развития ЭИ также видна динамика – так, если до участия в программе в среднем был показатель 23,6 %, а после программы показатель повысился – стал 11 %, то есть ошибочных ответов стало практически также в два раза меньше. Дети стали лучше понимать эмоции, распознавать их у себя и других, понимать и регулировать эмоции и состояния.

У детей со средним, высоким уровнями также повысилось количество ответов, отражающих наличие у него той или иной характеристики, описанной в утверждениях теста. Резко возросли показатели по всем шкалам – и по межличностному эмоциональному интеллекту, и по внутриличностному, а также по шкалам «понимание эмоций» и «управление эмоциями». В среднем показатели выросли примерно в два раза – если до участия в программе средний процент положительных выборов составлял 20,8 %, то после участия испытуемых в программе психологического сопровождения развития социального интеллекта стало 39,5 %. Также после программы появился один ребенок, ответы которого стали соответствовать очень высокому уровню развития эмоционального интеллекта. Следует, правда, отметить, что переход на более высокий качественный уровень произошел из-за повышения количества положительных ответов по шкале «внутриличностный эмоциональный интеллект».

Таким образом, выявленная нами динамика показателей развитости социального и эмоционального интеллекта у испытуемых-детей младшего школьного возраста, явно показывает положительное влияние на формирование понятий, представлений и критериев и навыков распознавания и понимания эмоций человека, его состояний, контекстов и подтекстов

ситуации, что говорит о лучшей наблюдательности и восприимчивости детей к явлениям межличностного взаимодействия, знаний конструктивного поведения, и формирование навыков самопознания, рефлексии и самопонимания.

То есть, целенаправленное развитие социального интеллекта не только обеспечивает социо-психологическое развитие личности младшего школьника, но и способствует качественному развитию психики и личности в аспекте возрастных задач, стимулируя развитие у него таких новообразований, как рефлексия, эмпатия, самоконтроль и саморегуляция.

Выводы по второй главе

Экспериментальное исследование направлено на апробацию возможностей становления компонентов социального интеллекта у детей младшего школьного возраста психолого-педагогическими методами и средствами. Для достижения этой цели нами была разработана программа экспериментального исследования, представленная следующими этапами: организационным, констатирующим, формирующим, контрольным.

Для сбора информации о степени сформированности социального и эмоционального интеллекта нами была сформирована группа испытуемых – дети девятого года жизни, 24 человека, обучающиеся 3 Б класса в МБОУ школы «Образовательный комплекс № 8» г. Пушкино, Московской области.

Сбор психодиагностической информации проводился при помощи теста «Социальный интеллект» [33] Дж. Гилфорда и «Опросника эмоционального интеллекта» [28] Д.В. Люсина.

Анализ полученных данных показал, что у детей социальный и эмоциональный интеллект сформирован недостаточно. Больше половины детей показали низкий уровень его развитости. Им трудно понимать смысл поведения, трудно предполагать последствия и строить прогнозы относительно развития событий. Это отражается на качестве межличностных отношений – дети спонтанны, сконцентрированы на себе и своих состояниях, с трудом определяют причинность и не воспринимают состояния и

особенности реагирования других людей. Треть детей показывают средний уровень развития этой стороны интеллекта, а высокий уровень показали 10 % испытуемых.

Недостаточность развития социального интеллекта у испытуемых, не смотря на их хорошие и нормальные достижения в учебной деятельности, могут быть обусловлены, с одной стороны, еще недостаточной зрелостью таких личностных новообразований как самопознание и рефлексия, а с другой стороны отсутствием последовательности в развитии у детей необходимых социальных навыков, что подтверждает необходимость специально организованной работы.

На следующем этапе экспериментального исследования нами была разработана программа психологического сопровождения развития социального интеллекта у младших школьников. Она позволяла проверить гипотезу о том, что специальные занятия, направленные на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта методами практической психологии будут способствовать осознанию и пониманию правил взаимодействия и общения, восприимчивости к эмоциональным проявлениям человека и эмпатия.

На основании гипотезы были выделены задачи программы – приобретение и актуализация знаний об эмоциях, чувствах и состояниях человека, их проявлениях в поведении и общении, о правилах общения, развитие навыков саморегуляции. Программа построена по принципам соответствия возрастным нормам, практико-ориентированности, ориентации на зону ближайшего развития и индивидуальность ребенка.

Программа представлена комплексом занятий, всего для апробации в программу включены 8 встреч, которые проходили один раз в неделю; время занятия – 1 академический час.

По завершению программы был проведен контрольный эксперимент, целью которого была проверка результативности апробированной программы. Анализ результатов показал рост показателей уровня развитости

и эмоционального, и социального интеллекта – все показатели выросли примерно в два раза (до участия в программе средний процент положительных выборов составлял 20,8 %, после участия – 39,5 %). Дети стали лучше понимать эмоции, распознавать их у себя и других, понимать и регулировать эмоции и состояния, понимать суть ситуации, ее контекст.

Выявленная нами динамика показателей развитости социального интеллекта показывает положительное влияние программы на формирование понятий, представлений и навыков распознавания и понимания эмоций человека, его состояний, контекстов и подтекстов ситуации. Это говорит о лучшей наблюдательности, понимании межличностного взаимодействия, рефлексии и самопонимания.

Таким образом, целенаправленное развитие социального интеллекта не только обеспечивает социо-психологическое развитие личности младшего школьника, но и способствует качественному развитию психики и личности в аспекте возрастных задач, стимулируя развитие у него таких новообразований, как рефлексия, эмпатия, самоконтроль и саморегуляция.

Заключение

Выпускная квалификационная работа бакалавра посвящена изучению проблемы социального интеллекта, его особенностей в младшем школьном возрасте и возможностей его целенаправленного формирования. В рамках проблемы нами была сформулирована тема исследования «Психологическое сопровождение развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста». Целью исследования стала необходимость изучения возможностей психологического сопровождения процесса развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте.

В ходе исследования нами был изучен социальный интеллект как научная проблема, систематизированы его особенности у детей младшего школьного возраста, а также проанализированы возможности целенаправленного развития социального интеллекта.

Так, в ходе теоретического этапа исследования было установлено, что социальный интеллект представляет собой комплекс способностей, позволяющих распознавать у себя и других людей ментальные состояния, связи между отдельными актами поведения и действий с возможностью их осмысления и интерпретации, видеть устойчивость и последовательность систем поведенческих актов, наблюдать имеющиеся изменения поведения и влиять на эти изменения. Социальный интеллект позволяет обеспечивать конструктивное межличностное взаимодействие, согласовывать личное поведение с поведением другого, обеспечивать последовательность в системе отношений, преобразовывать действия с целью изменений их последствий в аспекте конструктивности.

Личностными характеристиками человека с развитым социальным интеллектом являются развитая перцепция, эмпатия и воображение, позитивное самоотношение и отсутствие ригидности установок, поведения и взглядов, восприимчивость по отношению к социальным явлениям и понимание состояний и мотивов поведения окружающих. Функциями

социального интеллекта являются стимуляция процессов познания, обеспечение и накопление опыта, влияние на поведение, как собственное, так и другого человека, моделирование конструктивных вариантов взаимодействия, а также стимуляция личностного роста и развития.

Социальный интеллект изучался Э. Торндайком, Ф. Верноном, Т. Хантом, Дж. Гилфордом, Дж. Кильстромом, Н. Кэнтором, Дж. Космитцки, М. Стренбергом. В отечественной психологии взгляды на социальный интеллект обусловлены исследованиями Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуховой и продолжаются Е.В. Новиковой, М.С. Якименко, Н.Д. Савенковой, И.С. Вотчиным, Д.В. Ушаковым.

Социальный интеллект развивается в онтогенезе в соответствии с темпами и закономерностями психического и личностного развития человека. На его развитие влияют средовые факторы, где в системе отношений присваиваются знания о других людях, паттерны отношений и взаимодействия, которые по мере взросления усложняются, приобретают дифференциацию и качество, или, напротив, при неблагоприятных условиях не достигают необходимого уровня познания социальной действительности, который обеспечивал бы личности эффективное функционирование в среде.

В младшем школьном возрасте происходит развитие личностных новообразований, где посредством реализации ребенком новой социальной роли активно формируется и социальный интеллект. Рефлексия и самосознание обеспечивают детям понимание потребностей и мотивов, а проявляющаяся способность к саморегуляции и самоконтролю обеспечивает согласованность индивидуального поведения в соответствии с требованиями и нормами. Усложнение когнитивной деятельности позволяет видеть явления и устанавливать между ними связи.

Однако, социальный интеллект ребенка младшего школьного возраста остается все еще недостаточно развит ни в знаниевом, ни в эмоциональном, ни в деятельностно-поведенческом компонентах. Для ребенка в этот период характерным является сохранение субъективности в восприятии и оценке

других с приписыванием им чувств, позиций, идентичных своим. Не смотря на все возрастные возможности иметь вполне развитый социальный интеллект, многие исследования показывают, что его сформированность недостаточно хороша. Дети затрудняются понимать и точно распознавать состояния не только других, но и свои собственные. Им трудно осознанно организовывать свое поведение с использованием приобретенных умений социального поведения и общения. Они испытывают затруднения в регуляции своих эмоциональных состояний и в самоорганизации своего поведения в социальном взаимодействии.

Такое положение дел показывает необходимость целенаправленных занятий по развитию социального интеллекта.

Программы, обеспечивающие развитие младших школьников, различаются и могут быть образовательными (реализуемыми педагогами при обучении детей в школе), психолого-педагогическими и психологическими, направленными на развитие личности, профилактику какой-либо недостаточности, на коррекцию отдельных качеств, свойств или форм активности ребенка. Для формирования социального интеллекта широко применяются методы активного обучения, социально-психологические тренинги разной направленности. Для овладения навыками эмоциональной регуляции используется психогимнастика, методы эмоциональной разгрузки и прочие современные психотехнологии, методы и приемы. Анализ эффективности всех методов и технологий показывает, что осознанное и направленное их применение оказывает положительное влияние на развитие всех структурных компонентов социального интеллекта младших школьников.

В ходе экспериментального исследования, направленного на апробацию возможностей становления компонентов социального интеллекта у испытуемых, была разработана программа, представленная следующими этапами: организационным, констатирующим, формирующим, контрольным.

Для решения задач эксперимента была сформирована группа испытуемых, в которую вошли дети девятого года жизни в количестве 24-х человек, обучающихся в 3 Б класса МБОУ школы «Образовательный комплекс № 8» г. Пушкино, Московской области.

На этапе сбора психодиагностической информации был измерен уровень социального и эмоционального интеллекта. Анализ полученных данных показал, что у испытуемых социальный и эмоциональный интеллект сформирован недостаточно. Больше половины детей имеют низкий уровень его развитости – им трудно понимать смысл поведения, трудно предполагать последствия и строить прогнозы относительно развития событий. Это отражается на качестве межличностных отношений – дети спонтанны, сконцентрированы на себе и своих состояниях, с трудом определяют причинность и не воспринимают состояния и особенности реагирования других людей. Треть детей показывают средний уровень развития этой стороны интеллекта, а высокий уровень показали 10 % испытуемых.

Недостаточность развития социального интеллекта у испытуемых, не смотря на их хорошие и нормальные достижения в учебной деятельности, могут быть обусловлены как недостаточной зрелостью таких личностных новообразований как самопознание и рефлексия, так и отсутствием последовательности в развитии у детей необходимых социальных навыков, что подтверждает необходимость специально организованной работы.

Далее нами была разработана программа психологического сопровождения развития социального интеллекта у младших школьников. Она позволяла проверить гипотезу о том, что специальные занятия, направленные на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта методами практической психологии будут способствовать осознанию и пониманию правил взаимодействия и общения, восприимчивости к эмоциональным проявлениям человека и развития эмпатии. На основании этого были выделены задачи программы – приобретение и актуализация знаний об

эмоциях, чувствах и состояниях человека, их проявлениях в поведении и общении, о правилах общения, развитие навыков саморегуляции. Программа построена по принципам соответствия возрастным нормам, практико-ориентированности, ориентации на зону ближайшего развития и индивидуальность ребенка.

Программа представлена комплексом занятий, всего для апробации в программу включены 8 встреч, которые проходили один раз в неделю; время занятия – 1 академический час.

По завершению программы был проведен контрольный эксперимент, целью которого была проверка результативности апробированной программы. Анализ результатов показал рост показателей уровня развитости и эмоционального, и социального интеллекта – все показатели выросли примерно в два раза (до участия в программе средний процент положительных выборов составлял 20,8 %, после участия – 39,5 %). Дети стали лучше понимать эмоции, распознавать их у себя и других, понимать и регулировать эмоции и состояния, понимать суть ситуации, ее контекст.

Выявленная нами динамика показателей развитости социального интеллекта показывает положительное влияние программы на формирование понятий, представлений и навыков распознавания и понимания эмоций человека, его состояний, контекстов и подтекстов ситуации, что говорит о лучшей наблюдательности, понимании межличностного взаимодействия, рефлексии и самопонимания.

Таким образом, целенаправленное развитие социального интеллекта не только обеспечивает социо-психологическое развитие личности младшего школьника, но и способствует качественному развитию психики и личности в аспекте возрастных задач, стимулируя развитие у него таких новообразований, как рефлексия, эмпатия, самоконтроль и саморегуляция.

Список используемой литературы

1. Агапова А. И, Давыдова М. А. Веселая психогимнастика, или Как научить ребенка управлять самим собой. М.: АРКТИ, 2011. 168 с.
2. Андронникова О. О., Герасимова П. С. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности [Электронный документ] // СибСкрипт. 2016. №4 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-rol-i-sotsialnogo-intellekta-v-sotsializatsii-lichnosti> (дата обращения: 30.09.2024).
3. Батурин Н. А., Матвеева Л. Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность [Электронный документ] // Психология. Психофизиология. 2009. №42 (175). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-i-emotsionalnyy-intellekt-mify-i-realnost> (дата обращения: 30.09.2024).
4. Белошистая А. В., Левитес В. В. Развитие логического мышления младшего школьника. Учебное пособие для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2019. 129 с.
5. Березина А. А. Психология в деятельности учителя начальной школе: учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 347 с.
6. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М. : Наука, 1979. 312 с.
7. Большой психологический словарь: изд-е 4-е расшир. / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
8. Васягина Н. Н., Дитенберг Д. А. Развитие социального интеллекта у младших школьников [Электронный документ] // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnogo-intellekta-u-mladshih-shkolnikov-1> (дата обращения: 30.09.2024).
9. Вачков И. В. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 3 классе. М. : Генезис, 2016. 144 с.

10. Вачков И. В. Сказки о самой душевной науке. М. : Генезис, 2017. 416 с.
11. Власова О. И. Психология социальных способностей: структура, динамика развития: Монография. К. : ИПЦ «Киевский университет», 2011. 308 с.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Эксмо, 2023. 544 с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 4. Детская психология. М. : ЁЁ Медиа, 2024. 431 с.
14. Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. 296 с.
15. Гоулман Д. Социальный интеллект. Новая наука о человеческих отношениях. М. : АСТ, 2021. 576 с.
16. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М. : Теревинф, 2017. 512 с.
17. Долгова В. И., Цветкова Н. В. Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте [Электронный документ] // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sistemy-obucheniya-mladshih-shkolnikov-na-formirovanie-mezhlichnostnoy-refleksii-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 30.09.2024).
18. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. 168 с.
19. Исаева И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2011. 27 с.
20. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е издание. СПб: Питер, 2024. 944 с.

21. Куницына В. Н. Социальный интеллект // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2015. 672 с. С. 151-152.
22. Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.05 / Санкт-Петербург. ун-т. Санкт-Петербург, 1991. 38 с.
23. Куницына В. Н., Казаринова Н. В. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
24. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Смысл, 2020. 527 с.
25. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009, 320 с.
26. Лунева О. В. История исследования социального интеллекта (окончание) [Электронный документ] // Знание. Понимание. Умение. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-issledovaniya-sotsialnogo-intellekta-okonchanie> (дата обращения: 30.09.2024).
27. Лунёва О. В. Основные модели социального интеллекта [Электронный документ] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-modeli-sotsialnogo-intellekta> (дата обращения: 30.09.2024).
28. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Электронный документ] // Психологическая диагностика, 2006. №4 URL: https://www.researchgate.net/publication/311706448_Novaa_metodika_dla_izmerenia_emocionalnogo_intellekta_oprosnik_EmIn (дата обращения: 30.09.2024).
29. Майерс Д. Социальная психология. 7-е издание. СПб: Питер, 2024. 800 с.
30. Макаров А. В., Цыбуленкова Т. С. Условия развития социального интеллекта дошкольников [Электронный документ] // Science Time. 2015. №7

(19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-sotsialnogo-intellekta-doshkolnikov> (дата обращения: 30.09.2024).

31. Манина К. Е. Становление социального интеллекта в онтогенезе [Электронный документ] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sotsialnogo-intellekta-v-ontogeneze> (дата обращения: 30.09.2024).

32. Манина К. Е. Факторы становления социального интеллекта на различных этапах онтогенеза [Электронный документ] // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory- stanovleniya-sotsialnogo-intellekta-na-razlichnyh-etapah-ontogeneza> (дата обращения: 30.09.2024).

33. Мачнев В. Я., Чердымова Е. И. Социальный и эмоциональный интеллект: монография. Самара: Издательство Самарского университета, 2022. 148 с.

34. Михайлова Е. С. Тест Гилфорда. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство. СПб. : ИМАТОН, 2018. 56 с.

35. Никулина И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие. Самара : Издательство Самарского университета, 2022. 82 с.

36. Носс И. Н. Экспериментальная психология: учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 321 с.

37. Обухов А. С. Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум. М. : Юрайт, 2024. 425 с.

38. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М. : Юрайт, 2012. 460 с.

39. Оданович М. В. Дидактические условия становления социального интеллекта старшего подростка в процессе решения учебно-познавательных задач: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2002. 20 с.

40. Панкратова А. А., Корниенко Д. С., Люсин Д. В. Апробация краткой версии опросника ЭМИн // Психология. Журнал ВШЭ, 2022. №4. С. 822-834.
41. Петригина О. Н. Изучение социального интеллекта у младших школьников [Электронный документ] // Наука. Инновации. Технологии. 2007. №49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sotsialnogo-intellekta-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 30.09.2024).
42. Пиаже Ж. Психология ребенка. СПб. : Питер, 2003. 190 с.
43. Попова Т. В. Формирование социального интеллекта в условиях современного образования // ЭСГИ. 2017. №3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnogo-intellekta-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.08.2024).
44. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний. М.: Института психологии РАН, 2021. 186 с.
45. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 574 с.
46. Ростовых Д. А. Социальный интеллект как фактор общественного развития в условиях информатизации: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11 [Место защиты: Рос. гос. социал. ин-т]. Москва, 2007. 187 с.
47. Руденский Е. В. Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 217-222.
48. Савенков А. И. Структура социального интеллекта [Электронный документ] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. №2. С. 7-15. doi:10.17759/jmfr.2018070201(дата обращения: 30.09.2024).
49. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников: учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 146 с.
50. Салливан Г., Дж. Роттер, У. Мишел. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. М. : Прайм-Евро, 2007. 128 с.

51. Семенов В. Ю. Трехфакторная модель социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков [Электронный документ] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2015. №174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trehfaktornaya-model-sotsioemotsionalnogo-intellekta-mladshih-shkolnikov-i-podrostkov> (дата обращения: 30.09.2024).
52. Стиксурд У., Джонсон Н. Самостоятельные дети. Как ослабить контроль и научить ребенка управлять собственной жизнью. М. : Манн. Иванов, Фербер, 2022. 512 с.
53. Столяренко Л. Д. Социальная психология личности и групп. Ростов н/Д. : Феникс, 2024. 320 с.
54. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования. Труды института психологии РАН / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова, М. : Институт психологии РАН, 2004. 174 с. С. 11-29.
55. Фатихова Л. Ф., Харисова А. А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие Уфа : Уфимский фил. МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 69 с.
56. Фегулова Т. А. Образовательные программы начальной школы. М. : Юрайт, 2024. 468 с.
57. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. Официальный текст. М. : Интермедиатор, 2024. 256 с.
58. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. СПб. : Речь, 2014. 272 с.
59. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе (1-4 класс). М. : Генезис, 2017. 312 с.
60. Шабанова Т. Л., Журба Е. С. Исследование особенностей социального интеллекта у младших школьников в контексте задач возрастного развития [Электронный документ] // БГЖ. 2019. №1 (26). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-sotsialnogo-intellekta-u-mladshih-shkolnikov-v-kontekste-zadach-voznrastnogo-razvitiya>. (дата обращения: 30.09.2024).

61. Шилова О. В., Никитина Е. Ю. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым [Электронный документ] // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnogo-intellekta-u-starshih-doshkolnikov-i-pervoklassnikov-v-protsesse-obscheniya-so-znachimym-vzroslym> (дата обращения: 30.09.2024).

62. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2006. 384 с.

63. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детских возрастах // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. В.: МОДЭК, 2010. 400 с.

64. Энциклопедический психологический словарь-справочник. Минск: Харвест, 2021. 864 с.

65. Юдина И. И., Рольник Б. Р. Социальный интеллект как один из аспектов психологического анализа личности // СТПН. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-odin-iz-aspektov-psihologicheskogo-analiza-lichnosti> (дата обращения: 30.09.2024).

66. Южанинова Л. А., Хлевная Е. А. Где твоя волшебная кнопка? Как развивать эмоциональный интеллект. СПб: Питер, 2013. 240 с.

67. Cantor N., Kihlstrom J. F. Personality and social intelligence. N.J.: Prentice-Hall; London: Prentice-Hall International, 1987. 304 p.

68. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill. 1967. 538 p.

69. Hendricks M., Guilford J. P., Hoepfner R. Measuring creative social intelligence. Los Angeles (Calif.): ERIC Clearinghouse, 1969. 35 p.

70. O'Sullivan, M., Guilford, J. P., DeMille, R. The measurement of social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory, No. 34. University of Southern California, Los Angeles. 1965.

71. Vernon P. E. Some characteristics of the good judge of personality [Электронный документ] // Journal of Social Psychology. 1933, 4. P. 42-57. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1933.9921556> (дата обращения: 30.09.2024).