

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 Взаимосвязь социального интеллекта и готовности к обучению в школе  
у старших дошкольников

Обучающийся Н.В. Суворова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, И.Н. Григорьева

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

## Аннотация

Выпускная квалификационная работа бакалавра на тему: «Взаимосвязь социального интеллекта и готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста».

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к социально-личностной компетентности ребенка при переходе от дошкольного к школьному образованию. Несмотря на признание важности психологической готовности, роль социального интеллекта как ее важного фактора часто недооценивается на практике, где доминирует узконаправленная академическая подготовка.

Цель работы – теоретически обосновать и эмпирически подтвердить взаимосвязь между уровнем развития социального интеллекта и компонентами психологической готовности к школе у старших дошкольников, а также разработать практические рекомендации для педагогов и родителей.

Методы и методики. В исследовании применялся комплекс методов: теоретический анализ научной литературы, а также эмпирические методы: адаптированный тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, шкальная оценка сформированности социальных форм поведения (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) и комплексная диагностическая программа готовности к школе Н.И. Гуткиной. Для статистической обработки данных использовался корреляционный анализ Спирмена и U-критерий Манна-Уитни в программе IBM SPSS Statistics 23.

Выборка. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) Детского сада №3 «Колокольчик».

Основные результаты. Эмпирически доказана сильная положительная статистически значимая взаимосвязь между уровнем социального интеллекта и общей готовностью к школе ( $\rho = 0,741$  при  $p < 0,01$ ). Наиболее тесные связи выявлены с мотивационной ( $\rho = 0,692$ ) и произвольной ( $\rho = 0,723$ ) сферами готовности. Связь с интеллектуальным компонентом оказалась незначимой. У большинства детей (60-70%) выявлен низкий уровень развития социального

интеллекта, проявляющийся в трудностях понимания эмоционального контекста общения, прогнозирования последствий поведения и разрешения конфликтов.

Практическая значимость. На основе результатов разработаны системные рекомендации для педагогов ДООУ и родителей, направленные на развитие социального интеллекта через обогащение социальной среды, использование сюжетно-ролевых игр, развитие эмоционального словаря и коммуникативных навыков. Материалы работы могут быть использованы в программах психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников.

Ключевые слова: социальный интеллект, психологическая готовность к школе, старшие дошкольники, мотивационная готовность, произвольная регуляция, социальная перцепция, эмоциональный интеллект, дошкольное образовательное учреждение (ДООУ).

## Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы социального интеллекта и готовности к обучению в школе .....	8
1.1 Понятие и структура социального интеллекта .....	8
1.2 Подготовка детей к обучению в школе как теоретическая и практическая проблема современной психологии и педагогики.....	15
1.3 Психолого-педагогические аспекты работы ДОУ по подготовке детей к обучению в школе.....	21
Глава 2 Эмпирическое исследование взаимосвязи развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе.....	28
2.1 Организация и методика проведения исследования .....	28
2.2 Диагностика и анализ развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста	36
2.3 Математико-статистический анализ взаимосвязи развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста.....	50
2.4 Рекомендации по развитию социального интеллекта как фактора повышения готовности старших дошкольников к обучению в школе .....	53
Заключение .....	59
Список используемой литературы и используемых источников .....	61

## Введение

В настоящее время проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению приобретает особую значимость и привлекает внимание исследователей из различных научных областей. Психологи, педагоги и физиологи активно разрабатывают и обосновывают критерии такой готовности, дискутируя о наиболее целесообразном возрасте начала систематического обучения. Образно говоря, психологическую готовность к школе можно сравнить с фундаментом здания: именно от его прочности зависит надежность и качество всей будущей образовательной «постройки».

Готовность к школе представляет собой определенный уровень развития ребенка, необходимый для успешного усвоения учебных программ и адаптации к обучению в группе сверстников, а это тесно связано с понятием социального интеллекта. В отечественную психологию данный конструкт был введен Ю.Н. Емельяновым, который понимал под социальным интеллектом устойчивую способность, основанную на особенностях мыслительных процессов, аффективного реагирования и накопленного социального опыта, понимать себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [13].

Проблематикой социального интеллекта в разное время занимались такие видные ученые, как Э. Торндайк, Г. Олпорт, Дж. Гилфорд, а также представители отечественной психологии – М.И. Бобнева, Г.П. Геранюшкина, О.Б. Чеснокова и другие. Однако вопрос о том, является ли социальный интеллект фактором психологической готовности старших дошкольников, остается недостаточно изученным. Как отмечала М.И. Бобнева, социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере; при этом высокий общий интеллект может полностью обесцениваться социальной неадекватностью поведения и установок личности [40].

Несмотря на свою важность, роль социального интеллекта в развитии ребенка часто остается в тени, и ему не уделяется такого пристального внимания, как интеллектуальному развитию в узком, академическом смысле.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить существование взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и готовностью к обучению в школе у старших дошкольников, и подготовить на этой основе методические рекомендации для педагогов и родителей.

Объект исследования: готовность к обучению в школе.

Предмет исследования: взаимосвязь социального интеллекта и готовности к обучению в школе у старших дошкольников.

Гипотеза исследования: существует положительная взаимосвязь между уровнем развития социального интеллекта и уровнем психологической готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста. Предполагается, что чем выше уровень социального интеллекта (способность к распознаванию эмоций, пониманию логики социальных взаимодействий, прогнозированию поведения), тем более сформированными будут мотивационный и произвольный компоненты готовности к школе.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы взаимосвязи развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе в трудах современных исследователей.
2. Диагностировать и проанализировать уровень развития социального интеллекта и особенности готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста.
3. Математико-статистически обосновать взаимосвязь социального интеллекта и готовности к обучению в школе у старших дошкольников.
4. Подготовить рекомендации для педагогов ДОУ и родителей по формированию готовности к школьному обучению посредством развития социального интеллекта.

Методологическую основу исследования составили: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория ведущей деятельности Д.Б. Эльконина, концепция психологической готовности к школе Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной, а также современные теоретические подходы к пониманию структуры и развития социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М.И. Бобнева, Д.В. Ушаков).

База исследования: эмпирическое исследование проводилось в структурном подразделении федерального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №11» Детский сад №3 «Колокольчик» Министерства обороны Российской Федерации. В нем принимало участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: адаптированный тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, шкальная оценка сформированности социальных форм поведения (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс), комплексная программа диагностики готовности к школе Н.И. Гуткиной.

3. Методы математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, U-критерий Манна-Уитни для установления достоверности различий.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные на основе результатов исследования методические рекомендации для педагогов и родителей могут быть использованы для построения системы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников, направленной на развитие социального интеллекта как важного ресурса успешной адаптации к школьному обучению.

Структура работы: бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

# Глава 1 Теоретические основы социального интеллекта и готовности к обучению в школе

## 1.1 Понятие и структура социального интеллекта

Концепция социального интеллекта, несмотря на столетнюю историю изучения со времен Э. Торндайка, сохраняет статус дискуссионного феномена в психологической науке. Его сущность, структурная организация и механизмы развития интерпретируются через призму различных теоретических парадигм, отражающих методологические и культурные различия подходов. Важной точкой напряжения в научной дискуссии остается вопрос о его структуре: является ли она статичным набором способностей или динамической системой, формирующейся в онтогенезе и опосредованной культурными связями [51].

Изначально Э. Торндайк ввел понятие социального интеллекта, акцентируя его прагматическую функцию – «эффективность и дальновидность в межличностных отношениях, способность добиваться успеха в межличностной коммуникации» [43]. Это задало вектор понимания социального интеллекта как специфической способности, отличной от академического (психометрического) интеллекта, ориентированной на успешность взаимодействия.

Последующие исследователи развивали эту идею, но с разными акцентами. Так, Г. Олпорт сместил фокус на «антиципационную состоятельность» [32], то есть прогнозирование последствий поведения (своего и других) и точность социальной перцепции, которую он даже назвал «социальным даром». Дж. Гилфорд подчеркивал когнитивную природу, определяя социальный интеллект как «систему интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведения людей» [10] и выделяя его операциональные компоненты (содержание, операции, результаты). Д. Векслер делал акцент на адаптацию к социокультурным условиям и соответствие ожиданиям микросоциума [34]. Важно отметить, что уже на этом этапе

дискуссии обозначились основные ее аспекты: когнитивный (понимание, прогноз), перцептивный (восприятие социальных сигналов) и адаптационно-поведенческий (гибкость, соответствие нормам).

В настоящее время имеется значительное разнообразие в представлениях о структуре социального интеллекта, и это является основой для научной полемики. Так, зарубежные модели часто тяготеют к выделению двух-трех ключевых блоков. Например, С. Заккаро и соавторы фокусируются на «социальной перцепции (точное восприятие других) и поведенческой гибкости (способность адаптировать свое поведение)» [54]. С. Космитский и П. Джон предлагают более развернутую, но бинарную структуру, разделяя компоненты на поведенческие (социальная приспособляемость, эмоциональная теплота) и когнитивные (понимание социальных норм, антиципационная компетентность, открытость) [53].

В отечественной традиции структура часто рассматривается как более сложная и интегративная. Ю. Н. Емельянов, связывая социальный интеллект с «коммуникативной компетентностью», подчеркивал роль самопознания, эмоционального реагирования и прогнозирования [13]. М. И. Бобнева, В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова выделяют триаду: коммуникативно-личностный потенциал, перцептивные характеристики и самосознание (с акцентом на саморефлексию) [7]. А. И. Савенков предлагает дихотомию «кристаллизованных социальных знаний» (накопленный опыт) и «социально-когнитивной гибкости» (применение знаний в новых ситуациях) [37]. Д. В. Ушаков вовсе выносит структуру за рамки статичного набора компонентов, предлагая структурно-динамическую теорию, где «социальный интеллект – это процесс непрерывного развития и консолидации социального опыта на протяжении жизни» [44].

Несмотря на различия, прослеживается и значительная общность. Практически все рассмотренные подходы ([42, 32, 10, 54, 53, 7, 37]) признают социальную перцепцию и способность к прогнозированию (антиципации) как фундаментальные составляющие, кроме

того, поведенческая гибкость или адаптивность также является сквозным компонентом ([51, 53, 54]). Когнитивные факторы (понимание норм, социальных представлений, рефлексия) подчеркиваются и зарубежными ([10, 53]) и отечественными ([7, 13, 37]) авторами. Основное расхождение, таким образом, лежит не столько в перечне отдельных элементов, сколько в их иерархии, взаимосвязи и в акцентах: на когнитивных способностях ([10]), адаптивном поведении ([51, 54]), личностном потенциале и самосознании ([7, 13]) или динамике опыта ([44]).

Важным пунктом дискуссии является роль социокультурного фактора. Работа К. Эрли и С. Анг вводит понятие «культурного интеллекта» как «специфической способности к эффективному взаимодействию в мультикультурной среде, подчеркивая, что социальный интеллект не существует в вакууме, а формируется и проявляется в конкретных культурных условиях» [52]. Эта мысль резонирует и с позицией Д. Векслера об адаптации к социокультурным условиям, и с отечественным взглядом на социальный интеллект как результат социализации и интернорогации социального опыта ([7]), и данная сторона имеет очень важное практическое значение в современном мире, где, как справедливо отмечает А.В. Корниенко, доминирование виртуального общения («заочного общения в социальных сетях») ведет к дефициту навыков «глаза в глаза»: снижению точности социальной перцепции, способности прогнозировать поведение, устанавливать глубокие доверительные отношения и понимать личностный смысл [20].

На основе анализа статьи А.В. Корниенко можно выделить несколько основных дискуссионных вопросов:

— является ли социальный интеллект видом интеллекта ([10, 44], специфической социальной способностью ([43, 32]) или же его корректнее описывать в терминах коммуникативной или социальной компетентности ([13], отчасти [7])?

— насколько структура и проявления социального интеллекта универсальны, а насколько детерминированы культурным контекстом ([40, 52])? Требуется ли его измерение культурно-специфичных методик?

— подтверждается ли тезис [7] о слабой корреляции высокого социального интеллекта с академической успешностью и психометрическим интеллектом? Каковы механизмы этой возможной автономии?

— какие компоненты являются базовыми и необходимыми, а какие – производными или ситуативно зависимыми? Является ли антиципация ([32, 53]) и социальная перцепция ([7, 54]) абсолютным ядром, или же ключевую роль играет личностно-коммуникативный потенциал ([7, 20])?

— является ли социальный интеллект относительно стабильной характеристикой или динамической системой, развивающейся на протяжении жизни ([44, 37])?

Несмотря на дискуссионность, наблюдается тенденция к интегративному пониманию социального интеллекта в современной психологии, особенно в отечественных работах ([20]). Он все чаще описывается как «интегративный комплекс личностных способностей», формирующийся в процессе социализации и социального взаимодействия в культурном контексте, сочетающий когнитивные (знания, понимание, прогноз), перцептивные (восприятие) и поведенческие (гибкость, адаптация) аспекты, и направленный на обеспечение социальной эффективности и психологического благополучия ([37]).

Значительный вклад в понимание генезиса социального интеллекта вносит концепция Р. Селмана, выделяющая пять качественно различных стадий развития [40].

1. На досоциальной стадии (младенчество) доминирует эгоцентризм и неразличение внутренних/внешних детерминант поведения.

2. Переход к первой стадии характеризуется зарождением интереса к психическому миру других, а это является фундаментом для социальной перцепции.

3. Важный прорыв происходит на второй стадии, где развивается способность к децентрации – мысленному принятию позиции другого и координации различных точек зрения, что соответствует формированию антиципационной компетентности.

4. Третья стадия (10-12 лет) знаменует становление взаимности в отношениях и устойчивой самоидентичности.

5. На четвертой происходит осознание многоуровневости человеческой близости и плюрализма социальных связей.

Эта модель принципиально важна, так как демонстрирует, что структура социального интеллекта не является врожденной, а формируется в процессе социального взаимодействия, проходя качественные преобразования. Она имплицитно содержит структурные элементы: понимание себя, понимание отношений (дружеских, групповых, родительских), способность к рефлексии и прогнозированию, которые развиваются гетерохронно.

Предложенная И.Ф. Башировым трехкомпонентная модель представляет социальный интеллект как «синтез когнитивных, эмоциональных и коммуникативно-организационных элементов» [6]. Когнитивный компонент включает не только социальные знания и память (имена, лица), но и специфические операциональные стороны: социальное мышление (анализ чувств, настроений, рефлексия чужих поступков), социальное прогнозирование (планирование действий, рефлексия собственного развития) и социальную перцепцию (активное слушание, понимание невербалики). Эмоциональный компонент объединяет социальную чувствительность (экспрессивность, эмпатию) и способность к саморегуляции (самоконтроль, устойчивость). Коммуникативно-организационный компонент охватывает адаптивность (убеждение, открытость) и навыки взаимодействия. Эта модель переводит абстрактные способности в конкретные наблюдаемые показатели, однако она вызывает дискуссию о границах между компонентами: например, является ли «понимание языка жестов» [6] исключительно когнитивным навыком или требует объединения с эмоциональной чувствительностью?

Альтернативный взгляд В.Н. Куницыной выделяет энергетические характеристики (психофизиологическую выносливость) как неотъемлемый элемент структуры, и подчеркивает, что продуктивное социальное взаимодействие требует ресурсного обеспечения, а это ставит вопрос о включении конституциональных факторов в структуру социального интеллекта [36].

Дискуссию о назначении социального интеллекта обогащает подход М.В. Оданович, который отмечает три его важные функции: познавательно-оценочную (анализ отношений человека к миру), коммуникативно-ценностную (взаимопонимание) и рефлексивно-коррекционную (самопознание и коррекция недостатков) [40]. Дополнительную глубину вносит позиция Ю.Н. Емельянова и А.Л. Южаниновой, связывающая социальный интеллект с социальной сенситивностью и интуицией как основой для прогнозирования [36]. Это порождает дискуссионный вопрос: является ли интуиция самостоятельным структурным элементом или продуктом взаимодействия когнитивных и эмоциональных компонентов? Ю.Н. Емельянов явно склоняется ко второму, он рассматривает интуицию как механизм, который объединяет в себе перцептивные и когнитивные данные для быстрого построения умозаключений в условиях дефицита информации.

Наиболее острая часть дискуссии касается «факторов риска», препятствующих развитию социального интеллекта у будущих психологов. Анализ литературы позволил выявить следующие структурные пробелы.

1. Дефицит «познания систем поведения» [5] – неспособность видеть взаимосвязь социальных связей клиента, анализировать историю его коммуникаций и интерпретировать их. Особенно выражен у первокурсников и напрямую угрожает прогностической функции социального интеллекта.

2. Низкая дифференцированность социального Я, которая проявляется в неадекватной самооценке (чаще заниженной) и искажает восприятие других, а также затрудняет прогнозирование их реакций [5]. Это нарушает перцептивный и рефлексивный компоненты.

3. Парадокс рефлексии. Выявлено [38], что чрезмерно высокий уровень рефлексии (постоянный контроль, анализ множества переменных) так же дезадаптивен для социального взаимодействия, как и низкий. Оптимальным признается средний уровень, обеспечивающий баланс между анализом и спонтанностью. Это ставит под сомнение безусловную позитивную трактовку рефлексии как компонента структуры.

4. Несформированность профессионального самосознания. Отсутствие четкого представления о структуре личности и необходимых качествах психолога [4] блокирует целенаправленное развитие важных компонентов социального интеллекта, особенно когнитивных (социальные знания, мышление) и коммуникативно-организационных.

5. «Теоретичность» подготовки. Отрыв фундаментальных знаний от практики социального взаимодействия [38] препятствует развитию поведенческой гибкости, социальной адаптивности и применению «кристаллизованных социальных знаний» в реальных ситуациях.

То есть структура социального интеллекта предстает не как застывшая конструкция, а как динамическая система, развитие которой в профессиональной сфере сопряжено с преодолением специфических трудностей и системных ограничений.

Таким образом, социальный интеллект предстает как динамическая, многоуровневая система, структура которой объединяет когнитивные (социальное мышление, прогнозирование), перцептивные (точность понимания вербальных и невербальных сигналов), эмоциональные (эмпатия, саморегуляция) и поведенческие (гибкость, адаптивность) компоненты. Его развитие носит гетерохронный характер и проходит качественные стадии от эгоцентризма к взаимности и множеству социальных связей. Кроме того, значимым является преодоление «факторов риска» таких как, например, дефицит системного понимания поведения, дисбаланс рефлексии, несформированность профессионального самосознания.

## **1.2 Подготовка детей к обучению в школе как теоретическая и практическая проблема современной психологии и педагогики**

Проблема подготовки детей к обучению в школе, несмотря на длительную историю ее изучения, сохраняет свою острую актуальность в современной психолого-педагогической науке и практике. Ее теоретическое осмысление исторически базируется на фундаментальных исследованиях возрастного развития.

Ян Амос Коменский был одним из первых педагогов, занимавшихся подробной разработкой вопросов дошкольного воспитания. Он считал, что седьмой год жизни - это возраст, когда следует начинать систематическое школьное обучение, чтобы ребенок «не испортился от безделья» [19], пять-шесть лет воспитания и образования в материнской школе достаточный и оптимальный срок для того, чтобы заложить основы физического, нравственного и умственного развития. Педагог уделял много внимания подготовке детей к школьному обучению. Он рекомендовал родителям заблаговременно возбуждать у ребенка любовь и интерес к школе. С этой целью советовал разъяснять детям, как важно учиться в школе, расположить их к учителю, познакомив с ним еще до начала занятий.

В России проблему готовности детей к школьному обучению одним из первых обозначил К.Д. Ушинский. Не вводя само понятие «готовность к обучению», он обращал внимание на тот факт, что начало любого этапа методического обучения (т.е. обучения по какой-то программе с использованием той или иной методики) базируется на определенном уровне развития ребенка, будь то первоначальное обучение родному языку и счету или обучение в средней школе. В связи с этим особую важность приобретает вопрос о времени начала обучения. Ушинский К.Д. считал, что «лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше, хотя, как то, так и другое, имеют свои дурные стороны» [15, С. 244]. Определяя основные направления подготовки детей к началу систематического обучения, К. Д. Ушинский

отмечал, что на седьмом году жизни следует заниматься с ребенком рисованием, развивать «способность сосредоточивать внимание на одном предмете», «слушать то, что ему говорят», учить «выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями». Наиболее подходящими для данного возраста методами подготовки к обучению он считал беседы о предметах, окружающих ребенка и изображенных на картинках; заучивание несложных песенок; подготовку руки в процессе детского рисования; счет предметов.

Л.С. Выготский, рассматривая возраст как целостную динамическую структуру, подчеркивал, что переход на новый этап развития определяется внутренними изменениями, «переломами и поворотами в его течении, которые и задают главные эпохи построения личности ребенка» [9]. Им же была разработана периодизация (новорожденность, младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст), где дошкольный период непосредственно предшествует школьному обучению.

Д.Б. Эльконин связывал периодизацию со сменой ведущего вида деятельности, утверждая, что именно последовательная смена деятельностей обеспечивает полноценность развития, в дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра [50].

Теоретические подходы к проблеме подготовки детей к школе были сформулированы Н.К. Крупской. В ее трудах проводилась идея взаимосвязи детского сада и школы, зависимости школьного обучения от результативности дошкольного воспитания. «Если мы поставим правильно дошкольное воспитание ребят, мы тем самым подыдем школу на более высокую ступень, она даст больший эффект», - писала Н.К. Крупская [23, С. 243]. Она со всей определенностью поставила задачу всестороннего воспитания детей в детском саду как основу для их подготовки к школе. При этом Н.К. Крупская предостерегала от одностороннего понимания подготовки к школе только как подготовки к обучению грамоте. В своих работах она подчеркивала, что детский сад не может быть просто маленькой школой, копируя содержание и формы школьной работы. Образование дошкольника она связывала не с

изучением основ наук, учебных предметов, а, прежде всего, с активным познанием ребенком действительности, в которой он живет, настойчиво подчеркивала мысль об особом характере воспитания и обучения детей в детском саду, обусловленном своеобразием дошкольного возраста.

Н.И. Гуткина определяла психологическую готовность как «нужный и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» [12].

Л.И. Божович конкретизировала структуру этой готовности, выделяя следующие основные параметры:

- мотивационное развитие (познавательные и социальные мотивы),
- развитую интеллектуальную сферу,
- готовность к произвольной регуляции познавательной деятельности.

Автор подчеркивала, что «психологическая готовность к обучению в школе складывается из уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов и готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности» [8].

Однако анализ показывает, что вопреки пониманию уникальности и незаменимости игровой деятельности в дошкольном возрасте (Выготский, Эльконин), начиная с 5.5-6 лет, родители массово отдают детей на подготовительные курсы, фокусирующиеся на выработке простейших школьных знаний, умений и навыков (счет, письмо, чтение), фактически подменяя игру ранним обучением по школьному типу [9, 50], а это приводит к тому, что «первоклассники развиты хуже, чем их сверстники в середине прошлого века» и, как ни парадоксально, «дети все равно оказываются неготовыми к школе» [9]. Данное противоречие обусловлено непониманием родителями и частью педагогов принципиального различия между интеллектуальной подготовкой (натаскивание на навыки) и психологической готовностью, которая формируется именно внутри игровой деятельности как ведущей для дошкольника и представляет собой предпосылки к овладению учебной деятельностью [1, 22].

Основными предпосылками, согласно отечественной психологии, являются:

- наличие познавательных и социальных мотивов учения,
- умение работать по образцу и правилу,
- умение слушать взрослого и выполнять его инструкции,
- умение обобщать [2, 22].

Практическая проблема усугубляется изменяющимися социальными условиями и образовательными стандартами (ФГОС). С одной стороны, ФГОС дошкольного образования (ФГОС ДО) предусматривает «портрет выпускника ДОУ», включающий физическое развитие, любознательность, эмоциональную отзывчивость, овладение средствами общения, способность управлять поведением, планировать действия, решать интеллектуальные задачи, иметь первичные представления о мире и овладеть универсальными предпосылками учебной деятельности [35].

С другой стороны, негласные требования школ к будущим первоклассникам зачастую сводятся к формальным академическим навыкам (умению читать), а родительская тревога, подогреваемая возможностью конкурсного отбора в желаемые школы, порождает запрос на интенсивную интеллектуализацию в ущерб развитию мотивации и саморегуляции [2, 18]. Это приводит к распространенной ошибке, когда родители и даже педагоги развивающих центров под «готовностью к школе» подразумевают исключительно умение считать, писать и читать, тогда как истинная готовность, согласно современным исследованиям, базируется на трех фундаментальных компонентах: саморегуляции, мотивации и интеллектуальном развитии [18].

Саморегуляция (произвольность) определяется как способность ребенка владеть собой, контролировать свое поведение, понимать смысл правил, удерживать инструкции, организовывать свою деятельность и знания [2]. Это «фундамент, на котором потом будет строиться все образовательное здание» [18]. Однако педагоги со стажем констатируют, что именно навыки

саморегуляции у современных детей страдают в первую очередь [29]. Развитие саморегуляции неразрывно связано с игрой, где ребенок сталкивается с правилами и ограничениями, учится контролировать свои импульсы (как в игре «Колечко-колечко») [2]. Проблема заключается в том, что родители, выросшие в 90-е годы, сами могли упустить этот этап развития, а современный ритм жизни («сложная система логистики», по выражению Е. Лутковской) часто не оставляет времени для совместных игр и бытовых дел, которые также являются мощным ресурсом для развития произвольности и мелкой моторики [48].

Мотивация рассматривается как «смысл и топливо для желания ребенка идти в школу и учиться» [14]. Различают внешнюю мотивацию (красивый портфель, ожидания семьи) и внутреннюю – гордость ролью ученика, познавательный интерес. Формирование внутренней мотивации – это «не технология, а скорее искусство, напрямую связанное с развитием личности ребенка и его отношениями со значимым взрослым» [14]. Современная проблема заключается в том, что жизнь дошкольника часто не соответствует его потребностям из-за высокого темпа и перегруженности занятиями, а также в подмене внутренней мотивации внешними стимулами и оценками [1, 2]. Выготский указывал, что «деятельность ребенка – детская, она должна быть устроена таким образом, чтобы он был источником этой деятельности», а А.В. Запорожец предупреждал: «Если тянуть ребенка за уши, то уши станут большими, а ребенок останется маленьким», подчеркивая невозможность насильственной подготовки к школе [39].

Интеллектуальное развитие, хотя и является важным компонентом, часто гипертрофируется в практике подготовки, оно включает не столько запас знаний, сколько способность сравнивать, выделять существенное, рассуждать, делать выводы, а главное – выраженное желание познавать мир (познавательную потребность) [1]. Интеллектуальная готовность определяется в беседе через общие знания о мире, начальные математические представления, ориентацию во времени и пространстве, знакомство со звуками и буквами, развитие логики и речи [12]. Проблема здесь двойственна: с одной стороны,

родители недооценивают важность развития познавательной активности в раннем и дошкольном возрасте (1-6 лет), с другой – начинают интенсивно «натаскивать» ребенка за год до школы, перегружая его информацией, которую он не всегда может усвоить, а это в итоге может привести к негативному отношению к учебе [2].

Особую остроту проблеме придает кризис 7 лет. Это период кардинальных изменений: ребенок начинает сравнивать себя с другими, оценивать свои возможности, ищет авторитет, утрачивает интерес к игрушкам, тянется к старшим, демонстрирует изменения в эмоциональной сфере (вспышки гнева, раздражительность, наигранность поведения). Этот кризис, схожий по динамике с кризисом 3 лет, знаменует утрату детской непосредственности и готовность к принятию новой социальной роли – роли ученика. Неготовность ребенка к школе на этом фоне часто игнорируется родителями, которые, «вставая в позу» вопреки рекомендациям педагогов, все равно отправляют ребенка в первый класс [17, 24].

Таким образом, подготовка детей к обучению в школе как теоретическая проблема в современной психологии и педагогике заключается в необходимости дальнейшего изучения и объединения классических теорий возрастного развития (Выготский, Эльконин, Божович, Гуткина) с реалиями изменяющегося детства, образовательных стандартов (ФГОС ДО) и социальных запросов. Как проблема практическая, она проявляется в глубоком противоречии между пониманием незаменимости игры и естественных путей развития саморегуляции, мотивации и познавательной активности в дошкольном детстве и распространенной практикой ранней, зачастую формальной интеллектуализации, подменяющей истинную психологическую готовность, а это неизбежно ведет к росту трудностей адаптации, снижению учебной мотивации и эмоциональному неблагополучию детей на начальном этапе школьного обучения.

### **1.3 Психолого-педагогические аспекты работы ДОУ по подготовке детей к обучению в школе**

Подготовка старших дошкольников к обучению в школе представляет собой сложный процесс, который требует создания специфических психолого-педагогических условий в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), а основным нормативным документом, регламентирующим эту деятельность, выступает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), вступивший в силу в 2014 году. ФГОС ДО устанавливает обязательные требования к дошкольному образованию, нацелен на поддержание преемственности целей и задач между дошкольным и начальным общим образованием, а также регулирует содержание образовательных программ, разработанных для осуществления дошкольного образования [35]. Согласно данному стандарту, образовательные программы дошкольного образования должны быть направлены на разностороннее развитие детей с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, формируя тот уровень знаний и личностных качеств, который необходим для успешного усвоения программ начальной школы. На этапе завершения дошкольного учреждения готовность ребенка предполагает, что он проявляет инициативу и самостоятельность, активно взаимодействует со сверстниками, обладает развитым воображением, достаточно хорошо владеет устной речью, способен к волевым усилиям и принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности [29].

Важнейшим аспектом работы ДОУ является диагностика уровня готовности ребенка к школе, выступающая основой для планирования коррекционно-развивающей работы. Как отмечает О. Н. Кузнецова, педагогам ДОУ необходимо проводить психолого-педагогическую диагностику дошкольников на выявление школьной готовности [24]. Результаты диагностики позволяют выявить детей, не готовых к школьному обучению, и определить содержание развивающей работы, направленной на профилактику

школьной неуспеваемости [2]. Эта работа должна носить комплексный характер и охватывать все компоненты психологической готовности: мотивационный, волевой, интеллектуальный и речевой. При этом, как подчеркивает С. В. Новикова, решающее значение в усвоении школьной программы имеют не сами по себе знания и умения, а уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности ребенка, которые складываются постепенно и нуждаются в систематическом внимании в условиях детского сада [31]. Поэтому педагоги ДОО должны планировать и реализовывать подготовку детей к школе в строгом соответствии с требованиями ФГОС ДО и возрастными особенностями дошкольников, организуя деятельность таким образом, чтобы помочь детям успешно перейти на новый этап их жизни [21].

Руководство деятельностью дошкольника со стороны педагога является центральным направлением работы ДОО по формированию готовности к школе. О. Н. Кузнецова выделяет несколько направлений этой работы:

- организация развивающих занятий с детьми,
- проведение специальных занятий по формированию психологической готовности детей к обучению в школе,
- психолого-педагогическая диагностика,
- индивидуальные и групповые консультации для родителей,
- анкетирование родителей по особенностям развития дошкольника [24].

При этом, как подчеркивает автор, эффективность подготовки обеспечивается только совместными усилиями всех участников образовательного процесса, взаимодействующих с дошкольником.

М. В. Лаврентьева конкретизирует задачи, направленные на формирование готовности:

- формирование у детей правильных представлений о школе,
- формирование положительного эмоционального отношения к школе,
- формирование опыта учебной деятельности [26].

Для реализации этих задач она рекомендует использовать разнообразные формы и методы: беседы о школе, экскурсии в школу, чтение художественной литературы о школе, разучивание стихов, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, сюжетно-ролевые игры в школу. Эти формы работы способствуют не только информированию детей о школьной жизни, но и формированию эмоционально-положительного образа школы и учебной деятельности.

Особое внимание в работе ДОУ уделяется формированию интеллектуальной готовности. А. В. Лобанова указывает, что важным условием для этого являются систематические занятия со взрослыми, без помощи которых ребенку трудно ориентироваться в пространстве, времени, социальном окружении [28]. Даже при наличии у ребенка знаний об окружающем мире, у него может не сформироваться целостное представление о картине мира, следовательно, задача педагога – помочь дошкольникам обобщить и систематизировать имеющиеся знания. Для этого, по мнению автора, необходимо создавать проблемные ситуации во время образовательной деятельности, задавать вопросы, побуждающие детей к активной мыслительной деятельности.

В. А. Чернобровкин и О. А. Айгенцигер выделяют следующие педагогические условия, делающие процесс формирования интеллектуальной готовности эффективным:

- осуществление комплексной диагностики интеллектуальных умений с целью выявления нарушений темпов развития и своевременной коррекционно-развивающей и профилактической работы;
- построение образовательного процесса с учетом принципов комплексного подхода и возрастных особенностей детей;
- взаимодействие ДОУ с семьей, направленное на обеспечение комплексного развития интеллектуальной готовности дошкольников [47].

Формирование речевой готовности, включающей правильное звукопроизношение, богатый словарный запас, умение строить предложения и

связно излагать мысли, рассматривается как неотъемлемая часть подготовки к школе.

С. В. Новикова отмечает, что любые отклонения в речи могут отрицательно сказаться на школьном обучении [31]. Для развития правильной речи автор рекомендует использовать скороговорки, пословицы, стишки, произведения устного народного творчества.

О. И. Лавлинская акцентирует внимание на развитии активного словаря как главного фактора обучения ребенка в школе, указывая, что дети с недостаточным лексическим запасом испытывают значительные трудности в выражении мыслей и общении со сверстниками [25].

Работа над фонематическим слухом, по мнению Н. И. Гуткиной, является «залогом успешного овладения чтением и письмом, так как его недостаточная развитость ведет к ошибкам в произношении, а впоследствии – на письме» [12].

Не менее важным направлением работы ДООУ является формирование мотивационной готовности и «внутренней позиции школьника». Н. А. Козлова и И. В. Забродина видят основу мотивационной готовности в любопытстве и любознательности дошкольников, связанных со стремлением узнавать новое [17]. Для их развития авторы считают важными:

- демократический стиль общения педагога с детьми,
- разнообразие форм образовательной деятельности,
- деятельностный подход,
- объединение учебного материала,
- содействие родителей в жизни ДООУ.

Е. В. Зайкова предлагает использовать специальные виды игр для развития мотивационной сферы: игры на развитие внимания и воображения; игры на развитие внутренней позиции школьника; игры на развитие внимания, памяти, логики; игры на развитие познавательных процессов [14]. Гибкость игровой деятельности расширяет возможности педагога по решению психологических задач, а сам ребенок в игре приобретает новые знания, умения и навыки.

Р. А. Леонтьева и Г. В. Тугулеева разработали авторскую технологию, предполагающую использование развивающих игр и упражнений, образовательной деятельности, чтения художественной литературы, индивидуальных и групповых консультаций, дидактических и словесных игр, игр-ситуаций для развития интереса к школе и формирования положительных представлений о школьной жизни [27].

Особое внимание, как отмечают Е. А. Типичкина и Е. Н. Бойко, следует уделять детям с проблемами в эмоциональной сфере (повышенной тревожностью, агрессивностью, склонностью к истерикам, эмоциональной заторможенностью или расторможенностью, демонстративным поведением), так как они чаще других испытывают трудности при переходе в школу и нуждаются в особой поддержке педагогов и родителей [42].

Формирование волевой готовности, включающей произвольность поведения, способность к самоконтролю, умение выполнять не очень привлекательную работу и доводить дело до конца, также требует специальной работы в ДОУ. Н. М. Федченко указывает на эффективность игр с правилами как средства овладения своим поведением [46]. С помощью игры дети учатся контролировать свои желания и регулировать действия, так как даже в простой игре существуют правила, управляющие и регулирующие поведение дошкольников. Для развития эмоционально-волевой сферы и навыков общения Е. В. Эклер рекомендует использовать программу С. В. Крюковой «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», которая позволяет детям научиться выражать свое эмоциональное состояние через жесты, мимику, интонацию с помощью специальных игр, упражнений и этюдов [49].

Вторым не менее значимым направлением работы ДОУ является взаимодействие с семьей воспитанника. Как подчеркивают В. В. Петялина и Т. Г. Киселева, роль семьи в жизни ребенка и его подготовке к школе остается очень важной, однако современные родители зачастую уделяют детям недостаточно времени из-за занятости на работе [33]. Авторы выделяют три типа семей, влияющих на подготовку к школе по-разному:

- семьи с взаимовыгодным отношением к детям,
- семьи с авторитарной позицией,
- семьи, где родители инфантилизируют ребенка.

Я. Я. Козьмина отмечает, что сотрудничество детского сада, родителей и школы является важнейшим фактором успешности подготовки, однако такие значимые аспекты готовности, как желание ребенка идти в школу и его социальная компетентность, часто недооцениваются родителями [18].

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков предлагают родителям конкретные рекомендации:

- проводить доверительные беседы с ребенком, обсуждая конфликтные ситуации;
- быть внимательными, уделять ребенку больше времени, проявлять любовь и ласку;
- не высказывать в присутствии ребенка своих опасений относительно школы и не пугать ею;
- завести традицию вечерних бесед перед сном;
- избегать крика;
- адекватно оценивать свои требования к ребенку;
- соблюдать правильный режим дня как средство профилактики неврозов [30].

Таким образом, психолого-педагогическая работа ДООУ по подготовке детей к обучению в школе представляет собой целенаправленный, системный процесс, объединяющий диагностику, развивающие занятия по всем компонентам готовности (мотивационному, волевому, интеллектуальному, речевому) с использованием разнообразных форм и методов (игры, беседы, экскурсии, проблемные ситуации, художественная литература), а также активное и компетентностно ориентированное взаимодействие с семьями воспитанников. Эта работа должна осуществляться в строгом соответствии с требованиями ФГОС ДО и быть направлена на формирование у старшего

дошкольника тех качеств и уровня развития, которые обеспечат его успешную адаптацию и обучение в новой социальной ситуации развития – школе.

В итоге, социальный интеллект трактуется как динамическая, многокомпонентная система, формирующаяся в онтогенезе (Р. Селман) и опосредованная культурным контекстом (К. Эрли, С. Анг). Зарубежные подходы выделяют бинарные компоненты (социальная перцепция и поведенческая гибкость – С. Заккаро; когнитивные и поведенческие аспекты – С. Космитский, П. Джон). Отечественные исследователи выделяют интегративность, триаду коммуникативно-личностного потенциала, перцепции и самосознания (М.И. Бобнева, В.Н. Куницына), дихотомию знаний и гибкости (А.И. Савенков) или динамику социального опыта (Д.В. Ушаков). Общим ядром признаются социальная перцепция, антиципация и поведенческая адаптивность. Теоретическая основа подготовки к школе базируется на классических концепциях: возрастные периоды как структурные целостности (Л.С. Выготский); ведущая роль игровой деятельности в дошкольном возрасте (Д.Б. Эльконин); психологическая готовность как комплекс мотивационных, интеллектуальных и волевых компонентов (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина).

Деятельность ДОУ регламентируется ФГОС ДО и направлена на формирование: интеллектуальной готовности через систематизацию знаний и проблемные ситуации (А.В. Лобанова, В.А. Чернобровкин); речевой готовности (фонематический слух, словарный запас – Н.И. Гуткина, О.И. Лавлинская); мотивационной сферы с использованием игр, демократического стиля общения (Н.А. Козлова, Е.В. Зайкова); волевых качеств посредством игр с правилами (Н.М. Федченко). Диагностика (О.Н. Кузнецова) и коррекция включают все компоненты готовности. Значимую роль играет взаимодействие с семьей (Я.Я. Козьмина, Н.В. Нижегородцева). Для детей с эмоциональными трудностями применяются специализированные программы (С.В. Крюкова). Эффективность обеспечивается системностью, соответствием ФГОС ДО и партнерством с родителями.

## **Глава 2 Эмпирическое исследование взаимосвязи развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе**

### **2.1 Организация и методика проведения исследования**

В рамках данного исследования изучалась взаимосвязь социального интеллекта и готовности к обучению в школе старших дошкольников.

В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) структурного подразделения федерального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №11» Детский сад №3 «Колокольчик» Министерства обороны Российской Федерации. Из них 10 мальчиков и 10 девочек.

Эмпирическое исследование проходило в 3 этапа:

— первый этап – подбор методик и наблюдения за детьми (апрель 2025г.).

— второй этап – диагностический (май 2025 г.). Исследование проводилось в добровольном порядке, с согласия родителей в одно и то же время до 12 часов.

— третий этап – заключительный (июнь-июль 2025 г.). На этом этапе был проведен анализ результатов, на основании которого были сформулированы выводы, подобраны и даны рекомендации по развитию социального интеллекта старших дошкольников.

В процессе подготовки участников к исследованию были проведены информационные собрания, чтобы ознакомить родителей и детей с целями и методами предстоящего исследования. Родителям было дано подробное объяснение процедур и предоставлена возможность задавать вопросы, чтобы свести к минимуму возможные опасения и создать атмосферу доверия.

Процедуры сбора данных включали индивидуальные и групповые занятия, на которых дети выполняли задания по методике. Все занятия проводились в знакомой детям обстановке, чтобы обеспечить максимальный

комфорт и достоверность ответов.

Обзор подобранного психодиагностического инструментария для исследования взаимосвязи социального интеллекта и готовности к обучению в школе в старшем дошкольном возрасте представлен в таблице (таблица 1).

Таблица 1 – Психодиагностический инструментарий исследования взаимосвязи социального интеллекта и готовности к обучению в школе

Название	Автор/ источник	Цель	Показатели
Тест «Социальный интеллект» Гилфорда, модифицированный для проведения его на детях 5-6 лет	Дж. Гилфорд	Оценка уровня развития социальных навыков и эмоциональной компетенции у дошкольников.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- познание поведения (умение «читать» социальные сигналы),</li> <li>- познание эмоций (распознавание чувств других),</li> <li>- прогнозирование развития ситуаций,</li> <li>- гибкость в выборе стратегий взаимодействия.</li> </ul>
Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения)	А.М. Щетинина, Л.В. Кирс	Диагностика уровня сформированности основных социальных компетенций и поведенческих паттернов у ребенка на основе многопозиционного наблюдения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Конфликтность в совместной игре.</li> <li>- Эмпатия и поддержка.</li> <li>- Доброжелательность в общении.</li> <li>- Стратегия разрешения конфликтов.</li> <li>- Помощь другим.</li> <li>- Кооперативность.</li> <li>- Самоконтроль негативных проявлений.</li> <li>- Учет интересов группы.</li> <li>- Гибкость в конфликтных ситуациях.</li> <li>- Принятие социальных норм.</li> </ul>
Комплексная программа «Психологическая готовность к школе»	Н.И. Гуткина	Выявление уровня психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивационная;</li> <li>- произвольная;</li> <li>- интеллектуальная;</li> <li>- речевая.</li> </ul>

Рассмотрим данный психодиагностический инструментарий более детально.

Для диагностики уровня развития социальных навыков и эмоциональной компетенции у дошкольников применялся специально адаптированный для дошкольников тест Гилфорда, включающий задания на понимание эмоций, предсказание поведения в социальных ситуациях, анализ невербальных сигналов.

Адаптированная версия включает 4 субтеста, упрощенных для дошкольников. Каждый субтест использует визуальные материалы (картинки) и игровые инструкции.

1. Субтест «Истории с завершением». Ребенок выбирает, как закончится ситуация на картинке.

Материал: парные изображения:

- левая картинка - начало истории (например, девочка уронила мороженое);

- три правые картинки - варианты окончания (плачет; смеется; покупает новое).

Инструкция: «Посмотри, что случилось с девочкой? Как ты думаешь, что будет дальше? Покажи картинку».

Засчитывается выбор наиболее логичного/типичного продолжения (например, плач).

2. Субтест «Группы экспрессии». Задача: узнать одинаковые эмоции/состояния на разных картинках.

Материал:

- три картинки слева - персонажи в одном состоянии (например, все радуются);

- четыре картинки справа - одна соответствует группе, остальные - отвлекающие.

Инструкция: «Найди, кто тоже радуется, как эти трое».

3. Субтест «Вербальная экспрессия» (упрощенный). Задача: определить, в какой ситуации фраза звучит по-разному.

Материал: простые сюжеты (ребенок просит игрушку у друга, мама забирает опасный предмет у ребенка, мальчик отнимает мяч и т.д.) с репликами, например «Дай мне!».

Инструкция: у ребенка спрашивают: «В каком случае эти слова говорят сердито?».

Оценка: Выбор ситуации, где меняется интонация/смысл (п. 3 — агрессия).

4. Субтест «Истории с дополнением». Задача: восстановить пропущенный фрагмент истории.

Материал: 4 картинки, связанные сюжетом, где одна отсутствует (например, мальчик разбил вазу → мама грустит → ??? → мальчик дарит цветы).

Инструкция: «Какой картинке не хватает? Что было между этими картинками?».

Оценка: выбор изображения, объясняющего причину (например, мальчик убирает осколки).

При затруднениях допустимы наводящие вопросы («Посмотри на лицо мальчика: он злится или радуется?»).

Время не ограничивается жестко, но фиксируются случаи отказа или утомления.

Обработка результатов

За каждый правильный ответ - 1 балл.

Максимальный балл за субтест - 5–7 (в зависимости от количества заданий).

Общий балл - сумма по всем субтестам.

Качественный анализ:

Низкий уровень (0–30% баллов). Ребенок не понимает связей между поведением и эмоциями, путает простые ситуации.

Средний уровень (31–70%). Понимает явные эмоции (радость/грусть), но ошибается в сложных (обида, вина).

Высокий уровень (71–100%). Четко прогнозирует последствия действий, распознает нюансы (сарказм, смущение).

В таблице 2 представлена интерпретация результатов по каждому субтесту.

Таблица 2 – Интерпретация по субтестам

Субтест	Что оценивает	Низкий уровень
Истории с завершением	Предвидение последствий поведения	Выбирает случайные/нелогичные окончания
Группы экспрессии	Распознавание эмоций по мимике/жестам	Не отличает злость от удивления
Вербальная экспрессия	Понимание контекста речевых ситуаций	Не видит разницы между просьбой и требованием
Истории с дополнением	Умение восстанавливать причинно-следственные связи	Не связывает поступок и реакцию («разбил вазу → мама плачет»)

Для диагностики уровня развития основных социальных компетенций и поведенческих паттернов у ребенка использовалась шкальная оценка сформированности социальных форм поведения. Её суть заключается в фиксации степени проявления у ребенка противоположных социальных качеств.

Методика основана на независимом оценивании поведения ребенка разными взрослыми: воспитателями, родителями и помощниками педагогов. Каждый участник оценки получает анкету с 10 биполярными шкалами. На каждой шкале представлены два полюса:

- положительный («+») отражает социально одобряемое поведение (например, «Умеет дружно играть», «Проявляет доброжелательность»);
- отрицательный («-») указывает на социально нежелательные проявления (например, «Часто ссорится», «Агрессивен»).

Шкала разделена на 10 делений в обе стороны. Оценщик отмечает положение на шкале, соответствующее наблюдениям за ребенком. Например, если ребенок обычно сотрудничает, но изредка конфликтует, оценка может выглядеть как 7 баллов на «+» и 3 балла на «-».

Методика охватывает 10 пар поведенческих противоположностей:

- способность к мирному взаимодействию («Умеет дружно играть») и склонность к конфликтам («Часто ссорится»),
- эмпатию («Сочувствует, помогает») и равнодушие («Не выражает сочувствия»),
- доброжелательность («Добр по отношению к другим») и агрессию («Обижает других»),
- самостоятельность в разрешении споров («Решает конфликты сам») и зависимость от взрослых («Жалуется педагогам»),
- готовность помогать («Оказывает помощь») и безразличие («Равнодушен к нуждам»),
- умение согласовывать действия («Кооперируется с другими») и несогласованность («Действует индивидуально»),
- самоконтроль («Сдерживает негатив») и импульсивность («Не управляет эмоциями»),
- учет интересов других («Уступает, подчиняет свои интересы») и эгоцентризм («Настаивает на своём»),
- принятие социальных норм («Следует правилам») и их игнорирование («Нарушает нормы»).

Результаты анализируются в три этапа:

1. Сравниваются данные от разных взрослых (например, воспитателя и родителей), чтобы выявить устойчивые поведенческие паттерны.

2. По каждой шкале отдельно вычисляется средний балл для положительного («+») и отрицательного («-») полюсов. Например, если трое взрослых оценили шкалу «Доброжелательность и агрессия» как (6+, 4-), (7+, 3-), (5+, 5-), средний балл «+» = 6,0, «-» = 4,0.

3. Суммируются все средние баллы по позитивным шкалам и отдельно - по негативным. Преобладание «+» баллов указывает на гармоничную социализацию; доминирование «-» баллов сигнализирует о проблемах; смешанные результаты отражают неустойчивость поведения [16].

Для выявления уровня психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению применялась комплексная программа «Психологическая готовность к школе» Н.И. Гуткиной. Программа обследует четыре основные сферы развития, для каждой из которых применялась одна методика [11]:

1. Мотивационная сфера. Методика «Внутренняя позиция школьника». Эта методика выявляет готовность ребёнка принять новую социальную роль ученика с помощью специальной беседы из 12 вопросов. Ребёнка спрашивают, хочет ли он идти в школу, предпочитает ли роль ученика или учителя в игре, что для него важнее – уроки или перемены. Основное значение имеют ответы, отражающие учебную мотивацию, например, отказ от альтернативы «остаться дома» в пользу школы, объяснение желания учиться («чтобы научиться читать»). Сформированная позиция школьника проявляется в осознанном стремлении к учёбе, а не к игре или формальным атрибутам школы.

2. Произвольная сфера. Методика «Домик». Методика оценивает способность ребёнка к произвольной регуляции действий с помощью срисовывания образца – домика из геометрических фигур. Важны точность воспроизведения: сохранение всех деталей (окно, труба, забор), пропорций, пространственного расположения элементов. Ошибки (пропуск деталей, смещение крыши, «завал» линий) указывают на несформированность зрительно-моторной координации, пространственного восприятия или самоконтроля.

3. Интеллектуальная сфера. Методика «Сапожки». Методика исследует обучаемость и уровень обобщения. Сначала ребёнка учат кодировать картинки цифрами: 1 – если на фигурке есть сапожки, 0 – если их нет. Затем правило применяется к новым объектам: снеговикам с головными уборами (эмпирическое обобщение: «шляпа = сапожки как признак») и геометрическим фигурам со штриховкой (теоретическое обобщение: «любой отличительный признак»). Успешный перенос правила на абстрактные задачи показывает умение выделять существенные признаки и применять знания в новых условиях.

4. Речевая сфера. Методика «Звуковые прятки». Методика проверяет фонематический слух – основу для обучения чтению и письму. Ребёнку называют звук (например, [Ш]), а затем произносят слова («шапка», «кошка», «дом»). Задача – определить, есть ли заданный звук в слове. Ошибки (пропуск звука или ложное обнаружение) указывают на трудности различения звуков речи. Ребёнку разрешается повторять слова вслух, чтобы опереться на артикуляцию.

В таблице 3 представлены критерии оценивания мотивационной сферы.

Таблица 3 – Критерии оценки уровней мотивационной готовности

Уровень	Характеристика ответов
Высокий	Ребенок демонстрирует учебную мотивацию, хочет учиться, принимает роль ученика, проявляет познавательный интерес.
Средний	Преобладают социальные или внешние мотивы (друзья, школьные атрибуты), учебный интерес слабо выражен.
Низкий	Доминируют игровые мотивы, негативное отношение к школе, отсутствие внутренней позиции школьника.

Произвольная сфера оценивается количеством и типом ошибок:

0–2 негрубые ошибки (неровные линии, мелкие искажения) – высокий уровень. Хорошее развитие произвольности, зрительно-моторной координации.

3–4 ошибки (1–2 грубые: пропуск трубы/окна; 1–2 негрубые) - средний уровень. Требуется тренировка внимания и пространственного восприятия.

Более 5 ошибок (из них более 2 грубых: смещение элементов, искажение пропорций) – низкий уровень. Риск трудностей в письме и выполнении инструкций.

Интеллектуальная сфера оценивается по числу решённых «загадок» (из 4 возможных):

- 4 загадки - высокий уровень. Отличное обобщение (теоретическое и эмпирическое), лёгкий перенос правил.

- 2–3 загадки - средний уровень. Успешное решение на знакомом материале, но трудности с абстракцией (геометрические фигуры).

- 0–1 загадка - низкий уровень. Неумение обобщать или применять правило в новых условиях.

Речевая сфера оценивается по количеству ошибок в определении звука в словах (для 4 звуков):

- 0 ошибок - высокий уровень. Фонематический слух развит отлично.

- 1–2 ошибки - средний уровень. Единичные трудности (чаще со свистящими/шипящими).

- 3 и более ошибок - низкий уровень. Риск дисграфии.

Далее для статистической обработки данных будет использоваться корреляционный анализ Спирмена и U-критерий Манна-Уитни, которые позволят выявить наличие или отсутствие взаимосвязи между социальным интеллектом и готовностью к школе.

На основе теоретического анализа и практического изучения будут подготовлены рекомендации для педагогического состава ДООУ и родителей по развитию социального интеллекта старших дошкольников.

## **2.2 Диагностика и анализ развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста**

Диагностика уровня развития социальных навыков и эмоциональной компетенции у дошкольников проводилась с помощью специально адаптированного для дошкольников теста Гилфорда.

Методика № 1 тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд) [3].

Цель: оценка уровня развития социальных навыков и эмоциональной компетенции у дошкольников.

Диагностика по данной методике проводилась индивидуально. Ребёнку последовательно предъявлялись задания четырёх субтестов с использованием

визуальных материалов. Задания подавались в игровой форме («давай поиграем в угадайку», «помоги герою»), а поощрялись похвалой, одобрением. Время выполнения не ограничивалось, чтобы снизить тревожность.

Субтест №1 «Истории с завершением» проводился нами следующим образом. Мы демонстрировали ребенку рисунок, изображающий определенную ситуацию, и картинки, которые иллюстрируют варианты её окончания. Ребёнку было необходимо выбрать один из них, для этого мы использовали наглядный материал (Приложение А) из альбома для экспресс-диагностики социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста Н.В. Микляевой [3].

По результатам проведения субтеста №1 мы получили следующие количественные показатели:

50% детей (10 человек) группы имеют низкий уровень. Эти дети не способны понимать чужие эмоции и последствия чужих действий, не могут выбрать адекватную стратегию собственного поведения.

35% детей (7 человек) имеют средний уровень, они испытывают трудности в понимании чужих эмоций либо не умеют предполагать, что произойдет в ответ на чужое действие.

15% детей (3 человека) имеют высокий уровень. Эти дети способны описывать чужие эмоции, предполагать реакцию человека в какой-либо ситуации.

Наглядно результаты по субтесту №1 представлены на рисунке 1.

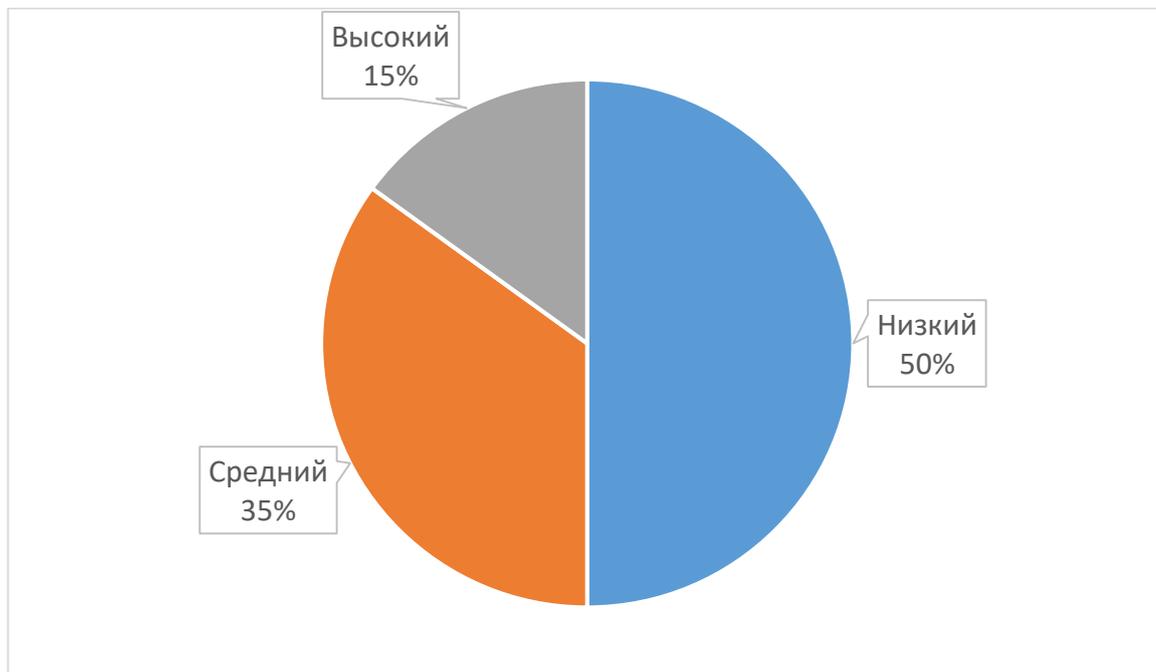


Рисунок 1 – Результаты диагностики по субтесту №1 «Истории с завершением»

При выполнении субтеста «Истории с завершением» были отмечены качественные различия в понимании детьми причинно-следственных связей. Так, Серёжа (5 лет) быстро выбрал картинку со смеющейся девочкой, однако не смог вербально обосновать свой выбор, что свидетельствует о недостаточной рефлексии эмоциональных состояний. В отличие от него, Маша (6 лет) не только выбрала вариант с плачущей девочкой, но и прокомментировала: «Она расстроилась, потому что испачкала платье», продемонстрировав тем самым способность к анализу социальной ситуации.

По Субтесту №2 «Группы экспрессии» были получены следующие данные:

45% детей (9 человек) имеют низкий уровень. Дети с низким уровнем не способны определить или продемонстрировать эмоцию, не могут выполнить задание даже при помощи.

50% детей (10 человек) имеют средний уровень. К среднему уровню мы отнесли детей, которые испытывают трудности в определении чужой эмоции

либо в демонстрации её, объединение ситуаций одним эмоциональным фоном производят при подсказке взрослого.

5% (1 человек) имеют высокий уровень. Этот ребенок умеет определять эмоции, демонстрировать их и объединять разные ситуации одной эмоцией.

Наглядно результаты по субтесту №2 представлены на рисунке 2.

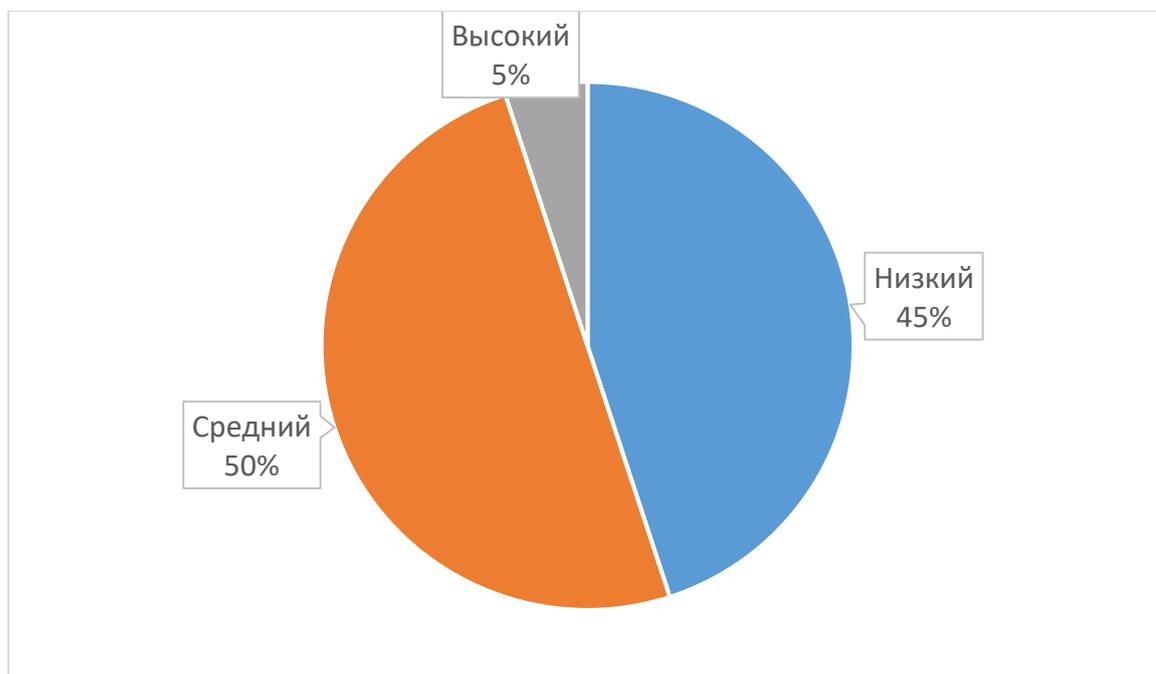


Рисунок 2 – Результаты диагностики по субтесту №2 «Группы экспрессии»

По результатам проведения Субтеста №3 «Вербальная экспрессия» мы выделили следующие количественные и качественные показатели:

60% детей (12 человек) имеют низкий уровень. К низкому уровню отнесены дети, которые не понимают задания, не могут перенести эмоции на фразу и употребить её в верном контексте.

20% детей (4 человека) имеют средний уровень. К среднему уровню отнесены дети, которые испытывают некоторые трудности в переносе эмоционального оттенка на фразу либо находят подходящую для фразы с данной эмоцией ситуацию при помощи взрослого.

20% детей (4 человека) группы имеют высокий уровень. К высокому уровню мы отнесли детей, которые способны определить эмоцию и перенести её на фразу; дети понимают, в какой ситуации уместно произнести фразу с данной эмоцией, определяют невербальные признаки эмоций.

Наглядно результаты по субтесту №3 представлены на рисунке 3.

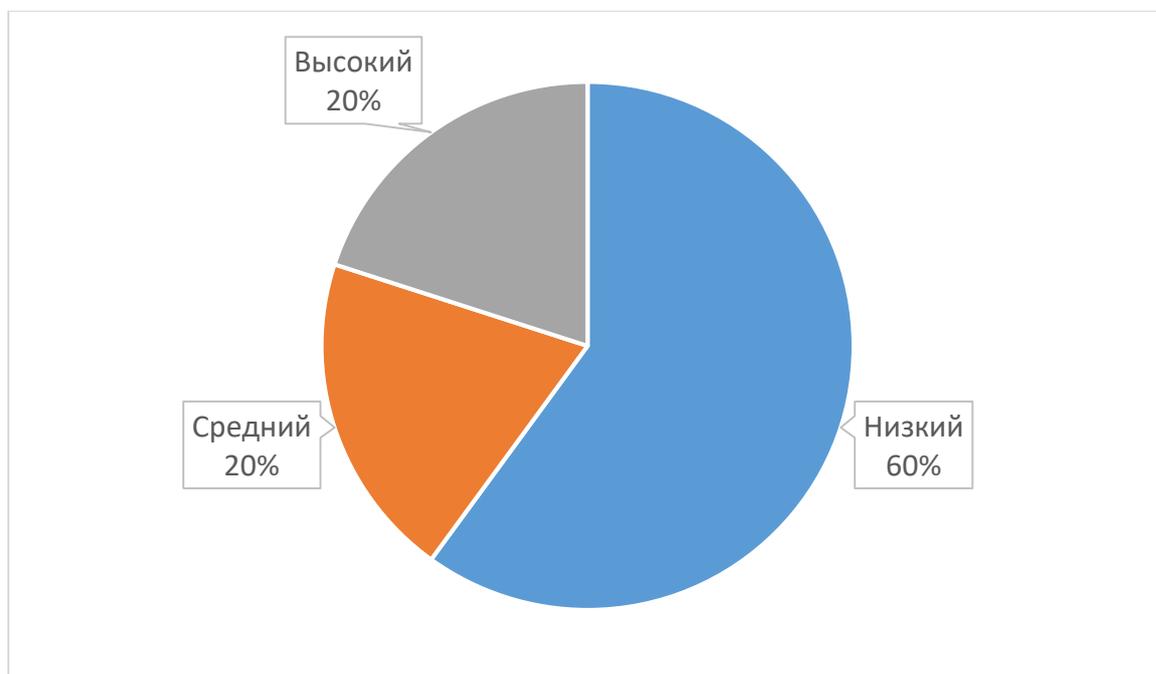


Рисунок 3 – Результаты диагностики по субтесту №3 «Вербальная экспрессия»

Анализ результатов субтеста №4 «Истории с дополнением» показал следующие данные:

45% детей (9 человек) имеют низкий уровень. Они не способны анализировать логику взаимодействия людей, и у них нет понимания поведения людей в этих ситуациях.

35% детей (7 человек) имеют средний уровень. Эти дети испытывают некоторые трудности в анализе логики взаимодействия и значении понимания поведения людей, они не всегда могут выбрать правильный ответ, исходя из внутренних принципов и само оценки.

20% детей (4 человека) имеют высокий уровень, они могут анализировать свои и чужие поступки, владеют логикой ситуации, могут предположить последующую или предшествующую ситуацию для данного исхода.

Наглядно результаты по субтесту №4 представлены на рисунке 4.

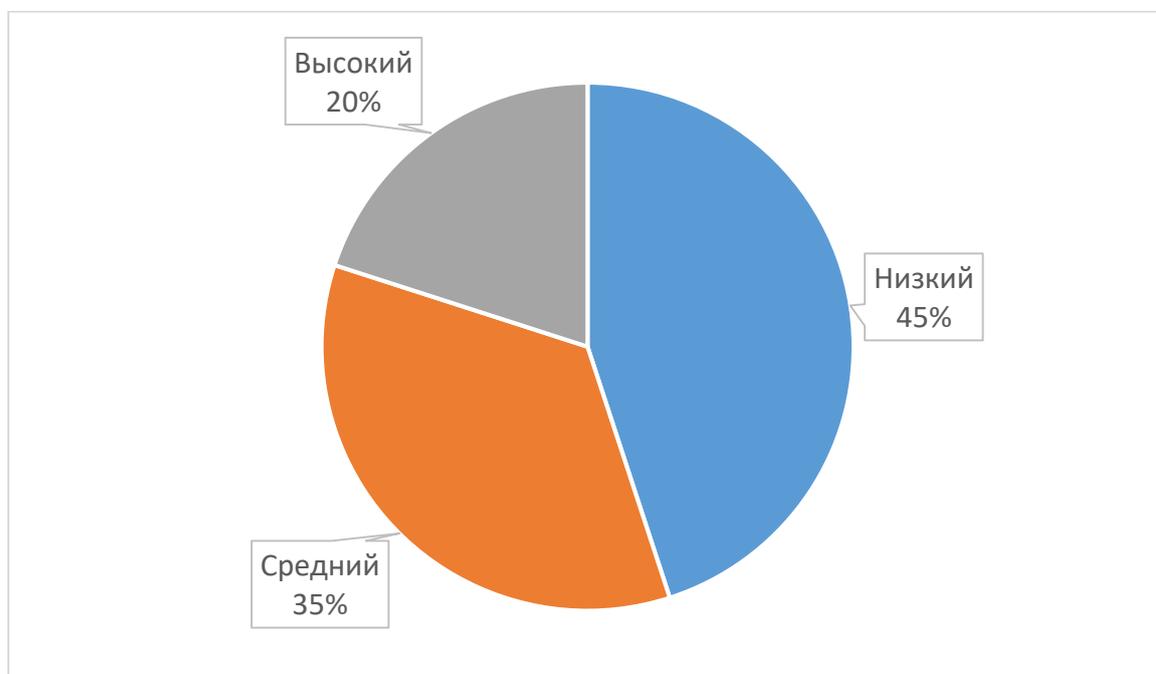


Рисунок 4 – Результаты диагностики по субтесту №4 «Истории с дополнением»

На основе полученных данных мы можем сделать вывод о том, что большинство детей группы имеют низкий уровень сформированности социального интеллекта. Наибольшие трудности были выявлены в области вербальной экспрессии, где 60% детей не смогли адекватно распознать и интерпретировать эмоциональный контекст высказываний. Также значительные затруднения наблюдались в прогнозировании последствий поведения и понимании логики социальных взаимодействий: около половины детей показали низкие результаты в субтестах на завершение историй и анализ групп экспрессии. Лишь незначительная часть детей (15–20%) продемонстрировала высокий уровень способностей к распознаванию эмоций,

прогнозированию поведения и анализу причинно-следственных связей в социальных ситуациях.

Методика № 2. Шкальная оценка социальных форм поведения (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) [16].

Цель: Диагностика уровня сформированности основных социальных компетенций и поведенческих паттернов у ребенка.

Оценка проводилась независимо тремя взрослыми (воспитатель, родитель, помощник воспитателя). Наблюдение велось в естественных условиях – во время свободной игры, занятий, режимных моментов. Дети не знали, что за ними наблюдают в диагностических целях, чтобы избежать искажения поведения.

По результатам независимой оценки тремя взрослыми (воспитатель, родитель, помощник воспитателя) по шкальной оценке сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) были получены усредненные данные, позволившие выделить три условные группы детей с различными профилями социального поведения.

1. Группа с условно благополучным социальным профилем (30% детей, 6 человек). У этих детей наблюдается устойчивое преобладание положительных баллов над отрицательными по всем основным шкалам. Например, по шкале «Конфликтность - кооперативность» средний балл составляет +7,5, это свидетельствует о выраженной способности к мирному взаимодействию и совместной игре. На шкале «Эмпатия» фиксируется высокий балл (+8), указывающий на постоянную готовность помочь, посочувствовать сверстнику.

Данные от разных наблюдателей (воспитатель, родитель) в этой группе практически совпадают, а это говорит об устойчивости демонстрируемых моделей поведения в разных условиях (детский сад, дом). Эти дети адекватно используют стратегии разрешения споров, чаще всего пытаются договориться самостоятельно.

2. Группа с конфликтным или неустойчивым профилем (50% детей, 10 человек). Для этой группы характерен смешанный профиль с выраженным

разбросом оценок как по разным шкалам, так и между наблюдателями. Например, воспитатель может ставить низкий балл по шкале «Самоконтроль» (-6), отмечая импульсивность и частые вспышки гнева в группе, в то время как родитель, наблюдая ребенка в более комфортной домашней обстановке, ставит нейтральную или даже положительную оценку.

Наиболее проблемными зонами являются «Гибкость в конфликтах» (средний балл -5) и «Принятие социальных норм» (средний балл -4). Дети этой группы понимают правила, но часто их игнорируют в ситуации фрустрации, предпочитают жаловаться взрослому, а не решать конфликт самостоятельно. Их доброжелательность сильно зависит от сиюминутного настроения и деятельности.

3. Группа с пассивным или зависимым профилем (20% детей, 4 человека). У этих детей наблюдается невысокий уровень как негативных, так и позитивных проявлений. Их средние баллы по шкалам «Активность в помощи» и «Инициативность в общении» близки к нулю. Они не провоцируют конфликты (низкие баллы по «Агрессивности», например, +2), но и не проявляют активной социальной позиции: редко предлагают помощь, с трудом включаются в совместную деятельность, предпочитают наблюдать со стороны.

По шкале «Зависимость от взрослых» фиксируются высокие баллы (-7), это проявляется в постоянном поиске поддержки, одобрения и помощи педагога даже в простых бытовых ситуациях. Их социальное поведение характеризуется как робкое и нерешительное.

Ниже представлена сводная таблица, которая обобщает результаты по методике «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения» для всей группы (таблица 4).

Таблица 4 - Сводные результаты оценки социальных форм поведения у старших дошкольников

Оцениваемое социальное качество (позитивный полюс)	Средний групповой балл по позитивному полюсу (+max=10)	Средний групповой балл по негативному полюсу (-max=10)	Преобладающий тип реакции в группе	Комментарий и интерпретация
Кооперативность (умеет дружно играть)	5,8	4,2	Неустойчивый	Склонны к сотрудничеству, но конфликты возникают регулярно из-за дележа игрушек или ролей в игре.
Эмпатия (сочувствует, помогает)	4,5	5,5	Негативный	Чаще демонстрируют равнодушие к проблемам сверстников. Помощь оказывают только по указанию взрослого.
Доброжелательность (добр по отношению к другим)	6,2	3,8	Позитивный	В спокойной обстановке большинство детей проявляют доброту. Вспышки агрессии носят ситуативный характер.
Стратегия разрешения конфликтов (решает конфликты сам)	3,0	7,0	Резко негативный	Ярко выражена зависимость от взрослого. Преобладающая стратегия — жалоба или физическая агрессия.
Готовность помогать (оказывает помощь)	5,0	5,0	Нейтральный	Помощь не является устойчивой моделью поведения. Проявляется эпизодически, в основном по отношению к друзьям.

Продолжение таблицы 4

Самоконтроль (сдерживает негатив)	4,0	6,0	Негативный	Низкий уровень произвольной регуляции. Характерны импульсивные реакции (крики, толкание, плач).
Учет интересов группы (уступает, подчиняет свои интересы)	3,5	6,5	Резко негативный	Ярко выраженный эгоцентризм. Действуют исходя из сиюминутных желаний, не учитывая общие правила игры.
Принятие социальных норм (следует правилам)	6,5	3,5	Позитивный	Правила понимают и принимают, но соблюдают в основном под контролем взрослого. Без контроля часто нарушают.
Общий социальный профиль группы	~4,8	~5,2	Неустойчивый с тенденцией к негативному	Группе свойственны несформированность важных социальных компетенций, эгоцентризм и низкая самостоятельность в разрешении конфликтов.

Для наглядности и более глубокого анализа была также построена таблица, распределяющая детей по условным типам на основе их суммарных баллов (таблица 5).

Таблица 5 - Типология детей на основе сформированности социальных форм поведения

Тип социального поведения	Количество детей	% от группы	Краткая характеристика
Гармоничный (устойчивое преобладание позитивных оценок >+7)	4	20%	Адекватно ведут себя в большинстве ситуаций, проявляют инициативу в помощи, способны к конструктивному диалогу со сверстниками.
Неустойчивый/Конфликтный (смешанный или негативный профиль, баллы от +4 до -4)	12	60%	Поведение сильно зависит от ситуации и настроения. Эпизоды доброжелательности сменяются вспышками агрессии или обидчивости.
Пассивный/Зависимый (низкие оценки по всем шкалам, высокая зависимость от взрослых)	4	20%	Избегают взаимодействия, не вступают в конфликты, но и не проявляют просоциальной активности. Требуют постоянного одобрения и руководства со стороны взрослого.

Результаты методики выявили, что у большей части группы наблюдаются выраженные трудности либо в регуляции собственного поведения и эмоций (конфликтный профиль), либо в просоциальной активности и самостоятельности (пассивный профиль).

Наблюдение по шкальной оценке социальных форм поведения выявило выраженные различия в стратегиях взаимодействия. Артём (5,5 лет) в конфликтной ситуации предпочитал силовые методы решения («Я первый взял!»), это отразилось в высоких баллах по шкале «Конфликтность». Лена (6 лет) в аналогичной ситуации проявила поведенческую гибкость: сначала

предложила обмен, а затем привлекла взрослого как медиатора, а это соответствует высокому уровню кооперативности.

Методика № 3. Комплексная программа диагностики готовности к школе (Н.И. Гуткина) [11].

Цель: выявление уровня психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Диагностика проводилась индивидуально. Каждый ребёнок приглашался в отдельную комнату в одинаковое время (до 12 часов). Задания предъявлялись последовательно, с чёткими инструкциями. Использовались игровые формулировки («поиграем в школу», «поможем кукле решить задачки»). Во время проведения заданий поддерживалась доброжелательная атмосфера, похвала за усилия.

По результатам проведения комплексной диагностики готовности к школе в группе из 20 детей старшего дошкольного возраста были получены следующие данные по основным сферам развития.

1. Мотивационная сфера (методика «Внутренняя позиция школьника»):

- высокий уровень (сформированная учебная мотивация) выявлен у 3 детей (15%). Эти дети четко выражают желание учиться, чтобы «узнавать новое», «научиться читать». Они предпочитают роль ученика, а не учителя в игре, а учебные занятия ценят выше перемен;

- средний уровень (преобладание социальных/игровых мотивов) у 9 детей (45%). Доминируют мотивы, связанные с внешними атрибутами («красивый ранец», «новые друзья») или игровой деятельностью («в школе можно играть на перемене»). Познавательный интерес выражен слабо;

- низкий уровень (не сформирована) выявлен у 8 детей (40%). Дети демонстрируют явное нежелание идти в школу, предпочитают дошкольные виды деятельности, не видят смысла в обучении.

При диагностике мотивационной готовности обращало на себя внимание различие в ответах детей. Дима (6 лет) связывал школу исключительно с игровой деятельностью («Там можно играть с друзьями»), это характерно для

внешней мотивации. Полина (6 лет) четко обозначила учебные цели: «Хочу научиться писать буквы и решать задачи как мама».

## 2. Произвольная сфера (Методика «Домик»):

- высокий уровень продемонстрировали 3 ребенка (15%). Рисунок выполнен точно, все элементы присутствуют, их пропорции и пространственное расположение сохранены. Линии четкие, без разрывов;

- средний уровень у 8 детей (40%). Наблюдаются 3-4 ошибки: негрубые искажения пропорций, незначительный «завал» забора, линии неровные, но общая структура узнаваема;

- низкий уровень выявлен у 9 детей (45%). Множественные грубые ошибки: отсутствие важных элементов (трубы, окна), сильное искажение формы, выходящее за рамки образца, неспособность скопировать сложные элементы (забор).

Методика «Домик» позволила оценить уровень произвольной регуляции. Кирилл (5,5 лет) выполнял задание импульсивно, без ориентации на образец, пропустил существенные детали. София (6 лет) проявила стратегический подход: многократно сверялась с образцом.

## 3. Интеллектуальная сфера (Методика «Сапожки»):

- высокий уровень у 6 детей (30%). Легко усваивают правило и переносят его на новый материал, успешно решают все 4 «загадки», в том числе с геометрическими фигурами, демонстрируют способность к абстрактному обобщению;

- средний уровень выявлен у 9 детей (45%). Правило усваивают, но применяют его неуверенно, путаются при переходе на абстрактные признаки (штриховка). Решают 2-3 задачи, часто с помощью экспериментатора;

- низкий уровень у 5 детей (25%). Не могут понять и удержать правило кодирования даже на уровне конкретных признаков (сапожки/шляпа). Решают 0-1 задачу.

Особенно показательными были результаты методики «Сапожки». Никита (6 лет) успешно осуществил перенос правила на абстрактный материал,

объяснив: «Здесь тоже есть отличительный признак – штриховка!». Ваня (5,5 лет) испытал трудности при переходе от конкретных признаков к абстрактным.

#### 4. Речевая сфера (Методика «Звуковые прятки»):

- высокий уровень наблюдался у 4 детей (20%). Точно определяют место заданного звука в слове, не допускают ошибок;

- средний уровень выявлен у 10 детей (50%). Допускают 1-2 ошибки, чаще всего на оппозиционные звуки ([с]-[ш], [з]-[ж]);

- низкий уровень у 7 детей (30%). Допускают 3 и более ошибок, не могут выделить звук из состава слова, показывают несформированность фонематического слуха.

Фонематический слух (методика «Звуковые прятки») оказался наиболее развит у Алины (6 лет), которая верно идентифицировала звук [Ш] даже в сложных позициях. Матвей (5,5 лет) пропускал звук в стечениях согласных, а это может указывать на риск возникновения трудностей при овладении грамотой.

Сводная таблица результатов диагностики готовности к школе представлена ниже (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты диагностики готовности к школе

Сфера готовности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационная	3 чел. (15%)	9 чел. (45%)	8 чел. (40%)
Произвольная	3 чел. (15%)	8 чел. (40%)	9 чел. (45%)
Интеллектуальная	6 чел. (30%)	9 чел. (45%)	5 чел. (25%)
Речевая	4 чел. (20%)	10 чел. (50%)	6 чел. (30%)

Таким образом, проведенное исследование выявило низкий уровень развития социального интеллекта у большинства старших дошкольников, который наиболее ярко проявился в трудностях понимания эмоционального контекста вербального общения и прогнозирования последствий поведения. Одновременно с этим диагностика психологической готовности к школе показала наибольшую недостаточность в мотивационной и произвольной

сферах, а это свидетельствует о несформированности внутренней позиции школьника и способности к саморегуляции.

### **2.3 Математико-статистический анализ взаимосвязи развития социального интеллекта и готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста**

Для проверки статистической значимости гипотезы о наличии взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и компонентами психологической готовности к школе был применен комплекс методов математической статистики. Обработка данных проводилась с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics 23. Выбор методов обусловлен характером полученных данных (порядковая шкала измерений), объемом выборки (N=20) и необходимостью проверки распределения на соответствие нормальному закону.

Первоначально для всех анализируемых показателей был проведен анализ нормальности распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка. Результаты анализа представлены в Таблице 7.

Таблица 7 - Результаты проверки распределения показателей на нормальность с помощью критерия Шапиро-Уилка

Показатель	W	p
Общий балл социального интеллекта (тест Гилфорда)	0.892	0.031
Познание поведения (Субтест 1)	0.901	0.045
Распознавание эмоций (Субтест 2)	0.878	0.017
Вербальная экспрессия (Субтест 3)	0.857	0.006
Понимание логики взаимодействий (Субтест 4)	0.865	0.008
Общий балл готовности к школе (программа Гуткиной)	0.884	0.022
Мотивационная готовность	0.843	0.004
Произвольная готовность	0.869	0.010
Интеллектуальная готовность	0.912	0.067
Речевая готовность	0.897	0.038

Как видно из Таблицы 7, распределение большинства анализируемых показателей статистически значимо ( $p < 0.05$ ) отклоняется от нормального. В связи с этим для анализа взаимосвязей был выбран непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $\rho$ ), а для сравнения групп – U-критерий Манна-Уитни.

Была выдвинута основная гипотеза: Существует положительная статистически значимая взаимосвязь между уровнем развития социального интеллекта и уровнем сформированности психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Для проверки данной гипотезы был проведен корреляционный анализ. Результаты расчета коэффициентов корреляции Спирмена между общим баллом социального интеллекта, его компонентами и общими и частными показателями готовности к школе представлены в Таблице 8.

Таблица 8 - Матрица коэффициентов корреляции Спирмена ( $\rho$ ) между показателями социального интеллекта и готовности к школе (N=20)

Показатель	Общий балл готовности	Мотивационная готовность	Произвольная готовность	Интеллектуальная готовность	Речевая готовность
Общий балл СО	0.741	0.692	0.723	0.421	0.581
Познание поведения	0.663	0.601	0.587	0.388	0.442
Распознавание эмоций	0.512	0.489	0.432	0.351	0.397
Вербальная экспрессия	0.702	0.654	0.718	0.402	0.523
Логика взаимодействий	0.687	0.633	0.649	0.409	0.562

Анализ данных Таблицы 8 позволяет сделать следующие выводы:

1. Обнаружена сильная положительная статистически значимая связь ( $\rho = 0.741$ ,  $p < 0.01$ ) между интегральным показателем социального

интеллекта и общей готовностью к школе. Это подтверждает основную гипотезу исследования.

2. Наиболее тесные связи социальный интеллект демонстрирует с мотивационной ( $\rho = 0.692$ ,  $p < 0.01$ ) и произвольной ( $\rho = 0.723$ ,  $p < 0.01$ ) сферами готовности к школе. Это означает, что дети, лучше понимающие социальные ситуации и эмоции других, проявляют более высокий познавательный интерес и лучше владеют навыками саморегуляции.
3. Связь с интеллектуальной готовностью является слабой и не достигает уровня статистической значимости ( $\rho = 0.421$ ,  $p > 0.05$ ). Это свидетельствует об относительной независимости академических способностей от социального интеллекта.
4. Связь с речевой готовностью является умеренной и значимой ( $\rho = 0.581$ ,  $p < 0.01$ ), это подчеркивает коммуникативную составляющую как социального интеллекта, так и успешности в школе.
5. Наиболее прогностически значимыми компонентами социального интеллекта относительно школьной готовности являются «Познание поведения» (способность прогнозировать последствия) и «Вербальная экспрессия» (понимание контекста высказываний).

Для наглядной демонстрации силы связи был использован метод дихотомизации выборки. Все испытуемые были разделены на две группы на основе медианного значения общего балла социального интеллекта ( $Me = 18.5$ ):

- группа 1 ( $n=10$ ) - дети с низким уровнем социального интеллекта ( $\leq 18.5$  баллов),
- группа 2 ( $n=10$ ) - дети с высоким уровнем социального интеллекта ( $\geq 19$  баллов).

Далее с помощью U-критерия Манна-Уитни было проведено сравнение этих групп по уровню сформированности общей готовности к школе. Результаты представлены в Таблице 9.

Таблица 9 - Результаты сравнения уровня готовности к школе у детей с разным уровнем социального интеллекта (U-критерий Манна-Уитни)

Показатель	Группа 1 (низкий СИ)	Группа 2 (высокий СИ)	U	Z	p
	Средний ранг	Средний ранг			
Общая готовность к школе	6.90	14.10	15.0	- 3.12	0.002

Результаты, представленные в Таблице 9, показывают, что средний ранг показателя общей готовности к школе в группе детей с высоким социальным интеллектом (14.10) статистически значимо выше, чем в группе детей с низким социальным интеллектом (6.90). Полученное значение  $U = 15.0$  при  $p = 0.002$  позволяет отвергнуть нулевую гипотезу ( $H_0$ ) об отсутствии различий и принять альтернативную гипотезу ( $H_1$ ) на высоком уровне значимости. Это означает, что дети с высоким уровнем социального интеллекта имеют достоверно более высокий уровень психологической готовности к обучению в школе.

#### **2.4 Рекомендации по развитию социального интеллекта как фактора повышения готовности старших дошкольников к обучению в школе**

Как показало проведенное исследование, наиболее проблемными зонами у детей являются понимание эмоционального контекста вербального общения, прогнозирование последствий поведения, распознавание эмоций и логики социальных взаимодействий. Эти проблемы напрямую связаны с низким уровнем мотивационной и произвольной готовности к школе, а это подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию социального интеллекта как важного ресурса успешной адаптации к школьному обучению.

Для педагогов дошкольных образовательных учреждений первостепенное значение имеет создание развивающей социальной среды, которая бы стимулировала формирование социального интеллекта в

повседневном взаимодействии. Необходимо организовывать деятельность таким образом, чтобы дети постоянно находились в ситуациях, требующих проявления социальной компетентности, например, совместное планирование деятельности, распределение ролей в играх, коллективное обсуждение конфликтов и поиск путей их разрешения.

Особое внимание следует уделять развитию эмоционального словаря детей – регулярно обсуждать эмоциональные состояния персонажей литературных произведений, самих детей и педагогов, использовать специальные «эмоциональные календари», где дети могут отмечать свое настроение и его причины. Целесообразно вводить в расписание ежедневные ритуалы «круга общения», где каждый ребенок имеет возможность высказаться о своих переживаниях, научиться слушать других и оказывать поддержку.

Эффективным инструментом развития социального интеллекта выступает сюжетно-ролевая игра, которая должна занимать центральное место в подготовке к школе, а не вытесняться учебными занятиями. Педагогам рекомендуется создавать условия для сложных ролевых игр с большим количеством участников и развернутым сюжетом («больница», «строительство», «космическое путешествие»), где дети самостоятельно договариваются о правилах, распределяют роли и разрешают возникающие противоречия. В таких играх естественным образом формируется способность к децентрации – умению принимать точку зрения другого, предвидеть последствия своих действий и корректировать поведение в соответствии с социальным контекстом.

Важным направлением работы является целенаправленное развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации. Для этого следует использовать специальные упражнения:

- «озвучивание» немых сценок, где дети по мимике и жестам должны определить содержание ситуации,

- игры на определение эмоций по интонации говорящего,

- практику «активного слушания» в парах.

Особое внимание необходимо уделять детям с низкими показателями по субтесту «Вербальная экспрессия», организовать для них индивидуальные занятия с логопедом и психологом, направленные на понимание многозначности речевых высказываний в зависимости от контекста.

Для родителей рекомендации носят более конкретный, повседневный характер и должны быть включены в семейный уклад.

Прежде всего, необходимо пересмотреть отношение к подготовке к школе, сместив акцент с академических навыков (чтение, письмо, счет) на развитие социально-эмоциональной компетентности. Родителям рекомендуется ежедневно обсуждать с ребенком события прошедшего дня, обращать внимание не на факты, а на чувства и переживания участников этих событий: «Как ты думаешь, почему мальчик расстроился?», «Что можно было сделать, чтобы помочь?», «Как бы ты поступил на его месте?». Такой анализ развивает способность к рефлексии и пониманию причинно-следственных связей в поведении людей.

Крайне важным является ограничение времени, проводимого ребенком с цифровыми устройствами, и увеличение времени для реального социального взаимодействия, например, совместных настольных игр с правилами, семейных прогулок, встреч с другими детьми. Именно в живом общении, а не в виртуальной среде, формируются навыки распознавания невербальных сигналов, эмпатии и поведенческой гибкости. Родителям следует поощрять инициативу ребенка в установлении контактов, разрешать бытовые конфликты со сверстниками сначала самостоятельно, и лишь при необходимости включаться в ситуацию, не решая проблему за ребенка, а помогая ему найти конструктивный выход.

Особую роль играет развитие произвольной регуляции через посредством бытовых поручений и обязанностей. Ребенок должен выполнять постоянные несложные дела (убрать игрушки, помочь накрыть на стол, ухаживать за растением), которые требуют от него планирования, самоконтроля и доведения начатого до конца. Это формирует волевой компонент готовности к школе,

тесно связанный с социальным интеллектом – способность подчинять свои желания требованиям ситуации и социальным нормам.

Для обеспечения преемственности между детским садом и семьей необходимы систематические консультации и совместные мероприятия. Педагогам рекомендуется регулярно знакомить родителей с результатами диагностик и давать индивидуальные рекомендации по развитию слабых компонентов социального интеллекта их ребенка. Действенной формой работы являются родительские клубы с практическими занятиями, где взрослые могут на собственном опыте освоить техники развития социального интеллекта:

- проиграть типичные конфликтные ситуации,
- потренироваться в «активном слушании» ребенка,
- научиться использовать я-сообщения вместо оценок и критики.

Ниже представлена сводная таблица с конкретными практиками для педагогов и родителей, сфокусированными на развитии компонентов социального интеллекта (таблицу 10).

Таблица 10 – Рекомендации по развитию социального интеллекта

Компонент социального интеллекта	Рекомендации для педагогов ДОУ	Рекомендации для родителей
Социальная перцепция	Ежедневные «минутки настроения» с обсуждением эмоций; использование фотографий и картинок для анализа выражений лиц и поз; игры на угадывание эмоций по описанию ситуаций.	Совместный просмотр и обсуждение мультфильмов с акцентом на чувства персонажей; обсуждение реальных ситуаций в магазине, транспорте, на детской площадке.
Вербальная и невербальная коммуникация	Театрализованные игры-этюды; упражнения на изменение интонации одной и той же фразы; обучение языку жестов и мимики в коммуникации.	Игры в «испорченный телефон»; упражнение «скажи то же самое, но по-другому»; обучение вежливым формам обращения и просьбы.

Продолжение таблицы 10

Компонент социального интеллекта	Рекомендации для педагогов ДОУ	Рекомендации для родителей
Антиципационная компетентность	Метод «завершения историй» с обсуждением вариантов развития событий; проективное рисование «что было до? что будет после?»; обсуждение последствий поступков героев книг.	Совместное планирование семейных событий (поездка, праздник) с прогнозированием этапов и возможных трудностей; анализ «если бы поступил иначе...» в бытовых ситуациях.
Поведенческая гибкость и кооперация	Организация сложных сюжетно-ролевых игр с необходимостью договариваться; парные и групповые проекты (постройка замка, создание коллажа); обучение стратегиям разрешения конфликтов.	Привлечение ребенка к командным видам деятельности (спортивные игры, совместная готовка); поощрение конструктивных предложений по решению семейных задач; обучение компромиссу.
Эмоциональная саморегуляция	Создание «уголков уединения»; обучение техникам глубокого дыхания и самоуспокоения; ритуалы начала и окончания дня, дающие чувство предсказуемости и безопасности.	Сохранение постоянного распорядка дня; обучение ребенка распознаванию телесных признаков эмоций (дрожат руки, учащается дыхание) и методам управления ими; избегание практики физических наказаний.

Реализация данных рекомендаций требует от взрослых изменения собственной позиции: от директивного управления к сопровождающему и поддерживающему взаимодействию. Как педагогам, так и родителям необходимо демонстрировать высокий уровень собственного социального интеллекта – проявлять эмпатию, уважать мнение ребенка, открыто обсуждать ошибки и конфликты, показывать пример конструктивного поведения.

Таким образом, средствами математико-статистического анализа (корреляционный анализ Спирмена и U-критерий Манна-Уитни) подтверждена основная гипотеза исследования. Обнаружена сильная, положительная, статистически значимая взаимосвязь между уровнем развития социального интеллекта и уровнем психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста ( $\rho = 0.741$  при  $p < 0.01$ ).

Социальный интеллект в наибольшей степени взаимосвязан с мотивационно-волевой сферой готовности к школе (мотивация и произвольность).

Связь социального интеллекта с чисто интеллектуальными аспектами готовности является слабой и статистически незначимой.

Сербальный компонент социального интеллекта (понимание контекста высказываний) является наиболее прогностически значимым для успешности будущего школьного обучения.

Разделение выборки на группы с высоким и низким социальным интеллектом показало, что различия в уровне их готовности к школе носят не случайный, а системный характер ( $U = 15.0$ ,  $p = 0.002$ ). Это доказывает, что развитие социального интеллекта можно рассматривать как важнейшее условие и ресурс формирования психологической готовности ребенка к переходу на новую ступень образования.

Предложена система конкретных рекомендаций для педагогов и родителей, направленная на практическую реализацию развития социального интеллекта в условиях ДООУ и семьи. Для педагогов основными являются создание развивающей социальной среды, использование сюжетно-ролевых игр, развитие эмоционального словаря и коммуникативных навыков. Для родителей акцент сделан на смещении фокуса с академической подготовки на социально-эмоциональное развитие, организацию живого общения, развитие произвольности через бытовые обязанности и анализ ежедневных социальных ситуаций.

Подчеркнута необходимость комплексного и системного подхода, включению работы по развитию социального интеллекта в повседневное взаимодействие с детьми, а также важность партнерства между ДООУ и семьей. Эффективность предложенных мер обусловлена их ориентированностью на конкретные выявленные проблемы и их связь с компонентами психологической готовности к школе.

## Заключение

Выполненное исследование было посвящено изучению взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и психологической готовностью к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями современной системы образования к личностным и социально-адаптивным компетенциям ребенка на этапе перехода от дошкольного к школьному обучению, а также распространенной практикой недооценки развития социального интеллекта в пользу узконаправленной академической подготовки.

Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и решить все сформулированные задачи.

Теоретический анализ научной литературы показал, что социальный интеллект представляет собой сложное образование, включающее когнитивные (социальное прогнозирование, понимание норм), перцептивные (распознавание эмоций, интерпретация невербальных сигналов), эмоциональные (эмпатия, саморегуляция) и поведенческие (адаптивность, гибкость) составляющие. Его развитие проходит качественные стадии – от эгоцентризма к взаимности и сложным социальным взаимодействиям, это согласуется с концепцией Р. Селмана и некоторыми отечественными подходами (М.И. Бобнева, Д.В. Ушаков и др.).

Эмпирическая часть исследования, проведенная на выборке из 20 старших дошкольников, подтвердила выдвинутую гипотезу. С помощью адаптированного теста Дж. Гилфорда и методики Н.И. Гуткиной была установлена сильная положительная связь между уровнем социального интеллекта и общей готовностью к школе ( $\rho = 0,741$  при  $p < 0,01$ ).

Наиболее тесные корреляции выявлены с мотивационной ( $\rho = 0,692$ ) и произвольной ( $\rho = 0,723$ ) сферами готовности, а это свидетельствует о том, что дети с развитым социальным интеллектом проявляют более высокий

познавательный интерес, лучше владеют саморегуляцией и имеют сформированную внутреннюю позицию школьника.

В то же время связь с интеллектуальной готовностью оказалась незначимой, это подчеркивает относительную автономию социального и академического интеллекта.

Качественный анализ данных выявил существенные трудности у большинства детей в области вербальной экспрессии, прогнозирования последствий поведения и понимания логики социальных взаимодействий. Низкие показатели мотивационной и произвольной готовности указывают на недостаток именно социально-эмоционального развития, а не знаний или умений.

На основе полученных результатов были разработаны практические рекомендации для педагогов и родителей, направленные на развитие социального интеллекта путем обогащения социальной среды, использования сюжетно-ролевых игр, развития эмоционального словаря, формирования навыков коммуникации и саморегуляции. Подчеркнута важность партнерства между ДОО и семьей для обеспечения преемственности в развитии ребенка.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что социальный интеллект является значимым фактором психологической готовности к школе, особенно её мотивационно-волевого компонента.

Развитие социального интеллекта должно рассматриваться как приоритетное направление работы педагогов-психологов и воспитателей ДОО, поскольку оно создает основу не только для успешной адаптации к школе, но и для дальнейшего личностного и социального благополучия ребенка.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочного влияния развития социального интеллекта в дошкольном возрасте на академическую успеваемость и социальную адаптацию в начальной школе, а также в разработке и апробации комплексных программ развития социального интеллекта для детей.

## Список используемой литературы и используемых источников

1. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе. М., 2002. - 148 с.
2. Ажиев, А. В. Психолого-педагогическая готовность дошкольника к обучению в школе / А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева // Вопросы науки и образования : теоретические и практические аспекты : материалы Международной научно-практической конференции. – Прага, 2017. – С. 446-452.
3. Альбом для экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста (в 3-х раб. тетр.) : приложение к сборнику научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции «Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее» / Под ред. Н. В. Микляевой. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 55 с.
4. Арефьев С.Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03 / С.Л. Арефьев. – Ленингр. Ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1978. – 17 с
5. Барабанщикова Т. А. Социальный интеллект и самооценка как факторы профессиональной успешности будущих психологов / Т.А. Барабанщикова, М. М. Рязанова // Педагогика и психология. – №2 – 2010. – С. 17-22.
6. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. ....канд.пед.н./ И.Ф. Баширов. – М.: 2006. – 181 с.
7. Бобнева М. И., Куницына В. Н., Казаринова Н. В. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2002. С. 469–474.
8. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 398 с.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2020. – 678 с.

10. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433–456.
11. Гуткина, Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина. – Москва, 2002. – 68 с.
12. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2020. - 208с.
13. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю, Н. Емельянов. - М.: Просвещение, 1995. - 183 с.
14. Зайкова, Е. В. Об исследовании мотивационной готовности детей к обучению в школе / Е. В. Зайкова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2020. – № 34. – С. 100-106.
15. Избранные труды: в 4 кн. / К. Д. Ушинский; [сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров]. – М.: Дрофа, 2005.
16. Информационно-методические материалы для специалистов психологической службы по применению диагностического инструментария по изучению коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья, особенностей межличностных отношений в семье», Донецк: ДРУМЦ ПС СО, – 2021 г. – 161 с.
17. Козлова, Н. А. Особенности формирования мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе / Н. А. Козлова, И. В. Забродина // Аллея науки. – 2020. – № 10. – С. 896-899.
18. Козьмина, Я. Я. Согласованность представлений родителей и педагогов дошкольного образования / Я. Я. Козьмина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 9 (7). – С. 34-40.
19. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.

20. Корниенко А.В. Анализ понятия и структуры социального интеллекта в зарубежных и отечественных исследованиях // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2021. №2 (36). – С. 140-144.
21. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – Москва : Просвещение, 1996. – 160 с.
22. Кравцов Г.Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М.: Знание, 2022. 190 с.
23. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 5. М., 1958.
24. Кузнецова, О. Н. Модель формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе / О. Н. Кузнецова // Психолого-педагогические аспекты самоорганизации личности в процессе образования : материалы международной научно-практической конференции. – Пенза, 2018. – С. 83-88.
25. Лавлинская, О. И. Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников в процессе их подготовки к школьному обучению / О. И. Лавлинская // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (272). – С. 59-62.
26. Лаврентьева, М. В. Современные аспекты подготовки детей к обучению к школе в условиях детского сада / М. В. Лаврентьева // Дошкольное образование. - 2015. – № 4. – С. 24-32.
27. Леонтьева, Р. А. Формирование мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе / Р. А. Леонтьева, Г. В. Тугулева // Международный студенческий научный вестник. – 2021. – № 3-5. – С. 658-660.
28. Лобанова, А. В. Психолого-педагогические условия и методики развития готовности детей к обучению в школе / А. В. Лобанова // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 3 (67). – С. 304-312.

29. Мазова, Е. А. Готовность дошкольников к обучению в школе / Е. А. Мазова // Вопросы педагогики. – 2017. – № 10. – С. 48-50.
30. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва : Владос, 2021. – 326 с.
31. Новикова, С. В. Психологическая подготовка – ведущий фактор готовности детей к школе / С. В. Новикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 6. – С. 125-130.
32. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. / пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 461 с.
33. Петялина, В. В. Влияние семьи на развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / В. В. Петялина, Т. Г. Киселева // Чтения Ушинского : материалы V международной конференции. – Ярославль, 2017. – С. 158-162.
34. Практический интеллект / Р.Дж. Стенберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2022. 272 с.
35. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) [Электронный ресурс] : от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 11.04.2025).
36. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] Электрон.дан. – Режим доступа: [http://iamtiptop.ru/p/iam\\_11661.html](http://iamtiptop.ru/p/iam_11661.html) (дата обращения 15.03.2025)
37. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 94–101.

38. Саутина Е.С. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта студентов-психологов: дис. ....канд.пед.н./ Е.С. Саутина. – Тамбов: 2008. – 202 с.
39. Слостенин В. А. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика: учеб. для СПО / В. А. Слостенин. — М.: Юрайт, 2023. — 374 с.
40. Социальные нормы и регуляция поведения / Бобнева М.И.; Отв. ред.: Шорохова Е.В. - М.: Наука, 1978. - 311 с.
41. Социальный интеллект [Электронный ресурс] Электрон.дан. – Режим доступа: <http://www.psychonia.ru/demas-295-4.html> (дата обращения 20.03.2025).
42. Типичкина, Е. А. Особенности эмоциональной готовности ребенка к школе / Е. А. Типичкина, Е. Н. Бойко // Научная компетентность молодых ученых : идеи, перспективы, направления : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Армавир, 2019. – С. 243-245.
43. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ, 2020. 704 с.
44. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, ис следования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 176 с.
45. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] Электрон.дан. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 02.04.2025).
46. Федченко, Н. М. К проблеме исследования и развития саморегуляции детей дошкольного возраста / Н. М. Федченко // Integration of the scientific community to the global challenges of our time : материалы международной научно-практической конференции. – Япония, 2017. – С. 375-382.
47. Чернобровкин, В. А. Педагогические условия формирования интеллектуальной готовности детей к школе / В. А. Чернобровкин, О. А.

Айгенцигер // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Магнитогорск, 2018. – С. 81-86.

48. Школа: все получится! От детского психолога Елены Лутковской. Москва «Никея» 2019г. 10-45с.

49. Эклер, Е. В. Влияние социализации дошкольников на формирование готовности ребенка к школе / Е. В. Эклер // Психология, педагогика, образование : Актуальные и приоритетные направления исследований : материалы международной научно-практической конференции. – Саратов, 2017. – С. 172-174.

50. Эльконин Д.Б.Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989, - 554 с.

51. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] Электрон.дан. – Режим доступа: <http://www.newpsycholog.ru/newlos-313-3.html> (дата обращения 11.03.2025).

52. Earley P. C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003. 379 p.

53. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conception of social intelligence / C. Kosmitzki // Personality and Individual Differences., 1993. Vol. 15. № 1. P. 11–23.

54. Zaccaro S. J. The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success. Washington, D. C.: American Psychological Association, 2001. 363 p.

## Приложение А

### Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда



*Что произошло?*

(мальчик строит замок) (приходит хулиган и рушит замок)

*Что он сделает потом?*



1. (правильный выбор:  
справится с обидчиком сам)



2. (пойдет жаловаться  
взрослому)



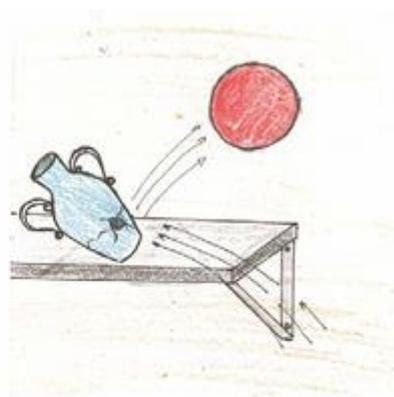
3. (будет плакать)

Рисунок А.1 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 1 (ситуация 1)

## Продолжение приложения А



*Что произошло?*  
(девочка играет в мяч  
в комнате с вазой, мама грозит  
ей пальцем, рот открыт,  
лицо строгое)



(мяч разбивает вазу)



1. (девочка плачет, мама дает  
ей конфету, утешает её)



2. (девочке стыдно за  
разбитую вазу,  
мама недовольна)



3. (девочка радуется, а мама начинает играть с ней в мяч)

Рисунок А.2 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 1 (ситуация 2)

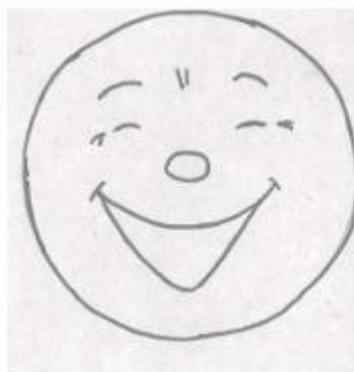
Продолжение приложение А



(грустный, плачет)



(удивляется, удивленный)



(веселый, смеется, улыбается)

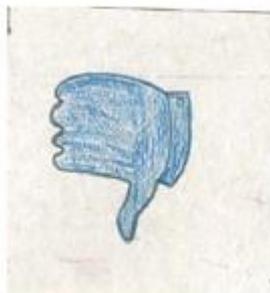


(злой, сердитый, злится, хмурится)

**материал.**



(болеющий человек)



(пиктограмма —  
синий палец вниз)



(собака с больной  
лапой)

Рисунок А.3 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда (Субтест 2) (ситуация 1)

## Продолжение приложения А



(символический человек танцует и улыбается)



(символический человек запускает фейерверк)



(символическое изображение праздника)



(символический кулак и символический удар)



(сердитый человек, руки уперты в бока)



(злой смайл в профиль)

### Субтест 3:



(выражение лица грустное, испуганное)

Рисунок А.4 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 2 (ситуация 2)

## Продолжение приложения А



1. Ребенок играет на полу, мама с улыбкой ему что-то говорит, сделав вопросительный жест.



2. Девочка сидит за столом и что-то делает, воспитательница доброжелательно интересуется у неё, что та делает.



3. Один мальчик обижает девочку, другой испуганно и расстроено поднял руку и пытается его остановить.

Рисунок А.5 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 2 (ситуация 3)

## Продолжение приложения А

картинки



(выражение лица злое, сердитое)



1. Учительница грозит пальцем расшумевшимся, хулиганящим детям.



2. Мама укладывает ребенка спать, прижимает палец к губам и улыбается, как бы говоря ему «не шуми».



3. Праздник. Дети танцуют под музыку и веселятся.

Рисунок А.6 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 3 (ситуация 1)

## Продолжение приложения А



(выражение лица веселое)



1. Два мальчика ссорятся, один явно бросает злую фразу «Ну и хорошо!». Лица злые, виден конфликт.



2. Мама хвалит мальчика и дает ему конфету. Мама при этом что-то говорит.

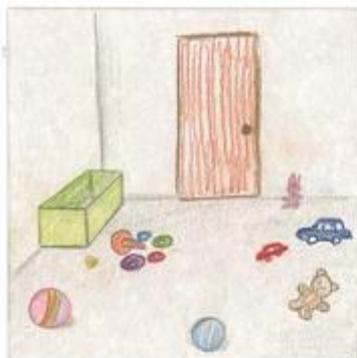


3. Мама ругает ребенка, тот грустен, подавлен, опустил голову в плечи.

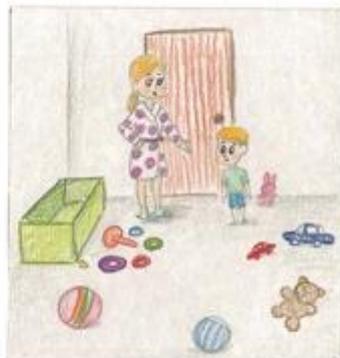
Рисунок А.7 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 3 (ситуация 2)

## Продолжение приложения А

### Субтест 4:



1. (по комнате раскиданы игрушки)



2. (мама строго смотрит и показывает сыну на беспорядок)

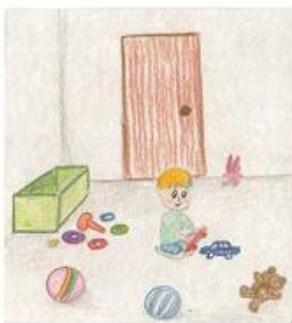


3.

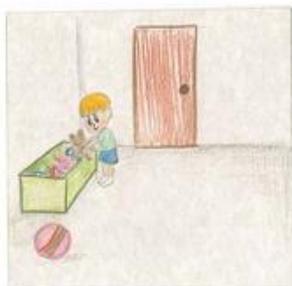


4. (мама хвалит мальчика, игрушки убраны).

#### Выбор ответа:



1. Мальчик продолжает играть в игрушки.



2. Мальчик убирает игрушки сам.

Рисунок А.8 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 4 (ситуация 1)

## Продолжение приложения А



3. Игрушки убирает мама.

мама убирает



1. (дети играют в мяч возле дороги)



2. (мячик улетел в сторону дороги)

Рисунок А.9 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 4 (ситуация 2)

Продолжение приложения А



3. (дети бегут в сторону дороги за мячом, а женщина грозит им пальцем встревожено и предупреждает об опасности)



4.

**Выбор ответа:**



1. Женщина ругает детей и уводит их с дороги за руки.

Рисунок А.10 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 4 (ситуация 3)

## Продолжение приложения А



2. Женщина начинает играть с детьми, встав на проезжую часть.



3. Женщина доброжелательно улыбается и дает конфеты детям, которые вернулись с дороги уже с мячом.

Рисунок А.11 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 4 (ситуация 4)

## Продолжение приложения А



1. (по дороге идут мальчик и девочка с шариками в руках)



2. (у девочки улетает шарик, мальчик удивленно смотрит)



3.



4. (мальчик отдает шарик девочке)

**Выбор ответа:**



1. Мальчик злорадствует и недобро смеется над девочкой, насмехается, девочка плачет.

Рисунок А.12 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 4 (ситуация 5)

## Продолжение приложения А



2. Мальчик спокойно отпускает шарик в небо, решив, что девочка сделала это специально. Девочка плачет.



3. Девочка начинает плакать, а мальчик о чем-то серьезно задумывается.

Рисунок А.13 - Наглядный материал для адаптированного для дошкольников теста Гилфорда. Субтест 4 (ситуация б)