

«Тольяттинский государственный университет»
Гуманитарно-педагогический институт
Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»
37.03.01 «Психология»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: **Взаимосвязь особенностей межличностного взаимодействия**
старших дошкольников и их социального интеллекта

Студент Р.Р. Суркова _____ (И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)

Руководитель Ст. преподаватель С.Ю. Николаева _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой к.псих.н., доцент Е.А. Денисова
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)

« » 20 г.

Тольятти 2017

Аннотация

Тема бакалаврской работы: Взаимосвязь особенностей межличностного взаимодействия старших дошкольников и их социального интеллекта.

Цель бакалаврской работы: изучение специфики взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия и компонентов социального интеллекта старших дошкольников.

Задачи бакалаврской работы:

1. Теоретически обосновать содержание и структуру понятий «межличностные взаимодействия» и «социальный интеллект».
2. Эмпирически изучить особенности межличностного взаимодействия и уровень сформированности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.
3. Выявить характер взаимосвязи параметров межличностного взаимодействия и компонентов социального интеллекта старших дошкольников.
4. Разработать рекомендации.

Структура и объем работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложения. Объем работы представляет 75 страниц. Во введении обоснована актуальность выбранной темы, поставлена цель выполнения выпускной квалификационной работы, сформулирована гипотеза, определены задачи, предмет и объект исследования. В первой главе выпускной квалификационной работы сделан анализ различных теоретических подходов в изучении проблемы межличностного взаимодействия старших дошкольников и их социального интеллекта. Во второй главе представлено экспериментальное исследование межличностного взаимоотношения со сверстниками и социального интеллекта дошкольников. В заключении сформулированы выводы по выпускной квалификационной работе. В приложении представлены промежуточные результаты исследований.

Количество источников литературы: 57 ед.

Количество приложений: 2 стр.

Количество иллюстраций: 18 ед.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	
1.1. Проблема межличностного взаимодействия дошкольников в трудах зарубежных и отечественных психологов.....	8
1.2. Исследование социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии.....	25
1.3. Особенности социального интеллекта у детей дошкольного возраста.....	39
Выводы по первой главе.....	44
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	
2.1. Организация и методы исследования.....	46
2.2. Результаты исследования межличностного взаимодействия со сверстниками и социального интеллекта дошкольников.....	50
2.3. Анализ взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия старших дошкольников и их социального интеллекта	60
Выводы по второй главе.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	69
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	74

ВВЕДЕНИЕ

Отношение человека к окружающим его людям составляет важнейшую часть человеческой жизни. По мнению С.Л. Рубинштейна, сердце человека заполнено тканью его отношения к окружающим его людям близким, знакомым, не знакомым. С характером этого отношения связано содержание его психической жизни, мысли, переживания, поступки, действия. Особенности межличностного взаимодействия личности определяют его нравственную ценность и его духовно-нравственное становление, самосознание и непосредственно отношение к миру в целом.

Асоциальные явления в молодежной среде, негативные поступки, противоречащие общечеловеческой морали, свои истоки берут в дошкольном и младшем школьном возрасте, тогда, когда закладывается фундамент межличностного взаимодействия. Собственно в данном возрасте у подрастающего человека формируются установки по отношению непосредственно к миру и себе в мире. Социальное окружение ребенка-дошкольника является важнейшим фактором определяющим формирование не только межличностного взаимодействия, но и его социального интеллекта. Сложное интегральное образование – социальный интеллект – включает в себе следующие компоненты: умение определять эмоциональное состояние по внешним признакам, понимать речевое и моторное выражение эмоций в аспекте той или иной конъюнктуры, осознавать логичность становления условий межличностного взаимодействия.

В психологических исследованиях проблема социального интеллекта отражалась непосредственно вместе с вопросами изучения деятельности. В трудах А.А. Бодалева [11], Т.А. Репиной [40], С.С. Белова [13], В.Н. Куницыной [26], Д.В. Ушакова [49], Л.П. Гримака [17], Н.А. Лужбиной [30], К.А. Альбухановой – Славской [1], Г.М. Бреслава [14] и других отражаются вопросы непосредственно восприятия человека человеком, формирования

образа партнера по общению в процессе его восприятия и толкования его лица, внешнего и выразительного поведения.

В работах зарубежных авторов Э. Берна [9], К. Роджерса и других проводилось исследование вопросов межличностного взаимодействия в связи с воплощением человеком базовых потребностей и достижением значимых для нее целей.

Главные навыки благоприятного общения - социальный интеллект и социальная компетентность, и их строение - исследовались в трудах Н.В. Ключевой, А.Я. Коломинского, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Д.В. Ушаковой, и других.

Актуальность исследования обуславливается потребностью в оптимизации межличностного взаимодействия и социального интеллекта детей дошкольного возраста как факторов благоприятного приспособления к социуму. Наличие противоречия между потребностями психологической практики в решении этой задачи и отсутствием эмпирических данных о характере взаимосвязи межличностных отношений и составляющих элементов структуры социального интеллекта дошкольников детерминирует содержание данного исследования.

Цель исследования – изучение специфики взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия и компонентов социального интеллекта старших дошкольников.

Объект исследования – межличностное взаимодействие и социальный интеллект старших дошкольников.

Предмет исследования - особенности взаимосвязи межличностного взаимодействия со сверстниками и социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что такие параметры межличностного взаимодействия дошкольников, как инициативность, чувствительность к воздействиям и преобладающий эмоциональный фон положительно связаны с компонентами социального интеллекта старших

дошкольников, а именно способностью определять эмоциональное состояние по внешним признакам, понимать вербальную экспрессию в контексте определенной ситуации, понимать логику развития ситуации межличностного взаимодействия.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать содержание и структуру понятий «межличностные взаимодействия» и «социальный интеллект».

2. Эмпирически изучить особенности межличностного взаимодействия и уровень сформированности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

3. Выявить характер взаимосвязи параметров межличностного взаимодействия и компонентов социального интеллекта старших дошкольников.

4. Разработать рекомендации.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**:

1. Метод теоретического анализа
2. Метод наблюдения особенностей межличностного взаимодействия дошкольников;
3. Психодиагностические методы
 - «Социометрия» Д. Морено;
 - диагностика социального интеллекта: распознавание эмоций и «Картинки».
4. Качественный и количественный анализ.
5. Методы математической статистики.

База исследования: исследование проводилось на базе дошкольной группы при МОУ Тёпловской СШ В нем приняли участие воспитанники подготовительной к школе группы в количестве 23 человек.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Проблема межличностного взаимодействия дошкольников в трудах зарубежных и отечественных психологов

В психологической науке первыми исследованиями в области межличностного взаимодействия в общем, и дошкольников в частности, занимались социальные психологи. Г. Зимель и Ч. Кули разработали теорию социального взаимодействия, согласно которой общественная жизнь появляется в ходе взаимодействия одного индивида с другим, и частота взаимодействия людей в группе выступает фундаментом становления межличностных контактов. Мысли Г. Зимеля и Ч. Кули нашли свое развитие в работах Д. Хомансона и Р. Бейлса. Данные исследователи трактуют взаимодействие как дидактическую единицу двусторонней стимуляции и реакции. Согласно Д. Хомансону, взаимодействие - процесс, при котором некая единица деятельности одного индивидуума выступает непосредственно стимулом некой единицы деятельности другого. В данном случае имеет место взаимодействие как элемент общественного поведения [2].

Взаимодействие как «интеракция» выступает начальным моментом изучения в сфере социальной психологии в русле концепций интеракционизма. Непосредственно к процессу межличностной коммуникации сводится социальное взаимодействие. В связи с этим ведущим предметом исследования являются средства воплощения и регулирования данного процесса, условия становления норм и установок межличностного взаимодействия. Источником развития норм социального взаимодействия является непосредственно ролевое поведение. Роль рассматривается, в виде комплекса действий, производимых человеком с целью воплощения позиции. Умение брать на себя роль другого, входить в положение того индивида, с которым происходит коммуникативное

взаимодействие, выступает одним из главных условий благополучного взаимодействия. Процедура присвоения ролей происходит посредством сознательного наставления и непроизвольного обучения. Ведущая роль отводится в данном процессе игре, которая выступает средством, дающим возможность дошкольнику овладевать разнообразными ролями и вступать в благополучное взаимодействие.

Развитие межличностного взаимодействия у детей дошкольного возраста отражается и в русле иных западных психологических школ. Формирование поведения дошкольников в бихевиоральном подходе (А. Айзенк [3]) в русле концепции социального научения исследуется с позиции следования нормам поведения. А так же с позиций приобретения непростых общественных навыков и привычек в ходе усвоения социально- приемлемых и социально- неприемлемых эталонов поведения под воздействием научения. Главными факторами научения выступают: наблюдение за поведением окружающих и персональный опыт. В процессе научения при помощи механизмов имитации и идентификации совершается постижение социального поведения, комплекса вознаграждений и взысканий, викарное подкрепление.

Поведение дошкольника в динамической концепции К. Левина, Б. Зейгарника характеризуется, как «функция от ситуации в целом». Развитие обуславливается трансформацией «жизненного пространства»: изменением потребностей, целей ребенка. Присвоение норм взаимодействия между дошкольниками осуществляется в процессе «индуцирования» окружающими (в первую очередь взрослыми) у ребенка необходимости поступать в соответствии с нормами поведения либо вопреки нормам («индуцированная» потребность) и ее поэтапным превращением непосредственно в персональную потребность дошкольника.

Психоаналитический подход (Фрейд З., Юнг К., Фрейд А.). изучает поведение дошкольника в связи с проблемами морально- нравственного развития, в виде процесса приспособления природных инстинктов к

требованиям социума, искоренение данных инстинктов. С позиций данного подхода, для того, чтобы дошкольник поступал в соответствии с нормами, следует и выдвигать перед ним требования, и формировать непоколебимую веру в обязательность их исполнения, при этом возможно вызывая чувство вины за негативное поведение.

К. Хорни полагает, что причины трудностей во взаимоотношениях дошкольников следует искать в нереализованных потребностях ребенка в любви, безопасности, защищенности. Стараясь преодолеть бессилие и покинутость («базальную тревожность») дошкольник исподволь вырабатывает тот или иной вариант взаимодействия с окружением, который в дальнейшем окажет влияние на становление характерологического типа и на формирование отношение к себе и к своему месту в мире. Вариант взаимодействия задается посредством трех направлений «движение к людям» (уступчивый тип), «движением против людей» (агрессивный тип) и «движением от людей» (отстраненный тип) [51].

В русле теории Э. Эриксона существенным требованием для благоприятного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, выступает возникновение инициативности, как благоприятного достижения целей дошкольного периода. Э. Эриксон отмечает, что инициативность несет в себе качества деловитости, проектирования и умения «атаковать» поставленную задачу. Инициативность нужна ребенку во всех его начинаниях [55].

Становление нормативного поведения в когнитивном подходе непосредственно обуславливается развитием морально- нравственного сознания. Нравственный поступок определяется персональными нравственными суждениями и представлениями, осознаваемыми моральными ориентированиями ребенка. Первым исследователем данной проблемы был Ж. Пиаже. Объектом его исследований в этом случае выступило содержание моральных норм, понимаемое в определенной форме в различные возраста. Ж. Пиаже обосновал факторы, оказывающие воздействие на то, в каком виде понимаются дошкольником нравственные

нормы. Определяющим среди них выступает состав и композиция отношений ребенка с окружающими людьми. Ж. Пиаже определил следующие *типы отношений* - отношения подчинения (со взрослым) и кооперации (со сверстником). Эти типы отношений присутствуют на определенной стадии нравственного сознания и соответствуют сущности суждений на данной фазе.

В отечественной психологии межличностное взаимодействие изучалось в русле культурно-исторического и деятельностного направлений. Здесь первостепенным выступает позиция Льва Семеновича Выготского о развитии ребенка дошкольного возраста в структуре его отношений к реальности - intersубъектности развития высших форм психики и поведения. И, помимо этого, высказывание В. Н. Мясищева, о том, что индивид развивается только во взаимоотношениях.

Рубинштейн С.Л. [42], Мясищев В.Н. [35], Бодалев А.А. [11], Коломенский Я.Л. [24] взаимодействие рассматривают непосредственно как внешнее (поведенческое) проявление, воплощение отношений людей друг к другу. Ученые называют два уровня взаимодействия между людьми в процессе деятельности: непосредственно деловые и осуществляемые по поводу данной деятельности. Именно последние имеют межличностный характер, воплощая отношения людей друг к другу.

В ходе анализа развития межличностного взаимодействия в сфере проблематики морально - нравственного развития ведется поиск психологических механизмов, способных изменить взаимодействие и повлиять на становление всех его аспектов одновременно (мотивационно-потребностного, когнитивного, эмоционально-оценочного).

Л.С. Выготский полагает, что у дошкольников сформированы «этические инстанции», которые регулируют непосредственно нормативное поведение [15]. Данное направление находит свое развитие в трудах Д.Б. Эльконина [54]. Он трактовал моральное развитие в виде усваивания эталонов нормативного поведения, заложенных в культуре и цивилизации.

Вопросом усвоения эталонов поведения во взаимоотношениях занималась Л.И. Божович [12], Т. Антонова [4], М.И. Лисина [27], Е.О. Смирнова [44], В.Н. Куница [26]. Согласно Л.И. Божович [12], в дошкольном возрасте возникают мотивы, обусловленные сознанием, осознанно выдвинутой целевой установкой либо намерением. Касательно морального развития Л.И. Божович дает название этим мотивам - «моральные инстанции». Л.И. Божович делает попытку связать вместе когнитивный, эмоциональный, потребностный компонент морального (нормативного) поведения.

Вопрос приобретения новых форм (образцов) поведения рассматривается Б.Д. Элькониным непосредственно в процессе исследования акта опосредствования. Ученый говорит, что становление новых форм поведения идет посредством образцов, предъявленных в образно-символической форме, и их дальнейшего воплощения в поведении ребенка [54].

Механизмы нормативной регуляции изучаются С.Г. Якобсоном [57]. С формированием адекватной самооценки по отношению к своему собственному подведению посредством образов-эталонов непосредственно связывается развитие нормативной регуляции.

Якобсон С.Г. считает, что развитие навыков межличностного взаимодействия детей- дошкольников, с одной стороны, происходит посредством организации условий для появления противоречий интересов (конфликтных ситуаций) в коллегиальной деятельности ребят. С другой стороны, посредством непосредственного моделирования ситуаций конфликта, обеспечивающих присвоение норм в действительных взаимоотношениях, согласно схеме: построение конфликта, осмысление конфликта, выбор средств, осмысление средств [57].

В исследованиях межличностного взаимодействия Абраменковой В.В.[2], Колومинского Я.Л. [24], Марковой Т.А. [31], Приходько Ю.А. [39], Репиной Т.А. [40] называются разнообразные типы взаимодействия

(уступчивые и конфликтные и другие), их формирование и корректирование. Исследователи отмечают причины, оказывающие воздействие на становление отрицательных способов взаимодействия: скудность игровых умений и навыков общения, неразвитость потребностного компонента (Репина Т.А. [40], Рояк А.А. [41], Антонова Т.В. [4]), отрицательная семейная конъюнктура, негармоничный стиль воспитания (Смирнова Р.А. [44]) и другие.

В трудах В.А. Петровского становление личности взаимосвязывается с возникновением такой формы активности, как устремление. Оно вместе с иными составляющими включает в себе непосредственно способность к инициации действия и приобретает аспект «надситуативности» - выхода за границы имеющейся конъюнктуры. Ученый, основываясь на теории личности как идеальной представленности и продолженности индивида в другом индивиде и на данные педагогики сотрудничества, непосредственно обосновывает феномен «развивающего взаимодействия» и предлагает модели данного взаимодействия на положениях транзактного анализа. [38]

Т.В. Антонова указывает на то, что в элементарных обстоятельствах инициативность дает возможность протекания процесса эмпатии по всем его звеньям: сопереживание - сочувствие - импульс к содействию [4].

Несмотря на то, что в науке имеется большое количество достижений в вопросе межличностных взаимоотношений детей дошкольного возраста, огромное количество вопросов все еще остаются слабо изученными.

Говоря о проблеме межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста необходимо отметить, что, тяготение дошкольника к взаимодействию со сверстниками появляется гораздо позже, нежели его потребность во взаимодействии со взрослыми. В дошкольном возрасте период она уже достаточно выражена. Тогда, когда потребность во взаимодействии со сверстниками не удовлетворяется, можно говорить о неминуемой задержке социального становления. Особенно подходящие условия для воспитания и развития создает непосредственно только

коллектив сверстников, членом которого малыш становится, попадая в детский сад.[30]

Т. Шибутани, продолжая данную идею, пишет о том, что дошкольники, удерживаемые родителями от взаимодействия со сверстниками, в большинстве своем, в дальнейшем испытывают затруднения во взаимоотношениях. Ученый отмечал, что лишь коллектив равных приучает малыша к поступкам, выгодным всем членам взаимодействия и жестоко исправляет совершенные ошибки. Т. Шибутани предположил, что дефицит навыков общения ребенка- дошкольника со сверстниками, нарушает становление умения понимать людей [53].

Согласно М.И. Лисиной, коллектив дошкольников является первым самобытным детским социумом, особенности которого проявляется в совместных детских играх. Эти игры дают возможность дошкольникам объединяться друг с другом и взаимодействовать в виде маленьких и больших групп. Собственно в этих коллегиальных играх дошкольник получает опыт социального взаимодействия, который нужен для становления у него общности [27].

Актуальным направлением психологических изысканий выступает исследование совместной деятельности дошкольников и воздействие ее на взаимопонимание. Указанному аспекту посвящены труды Л.О. Карташова[22], Т.А. Репиной [40], Е.О. Смирнова [44] и Г.А. Урунтаева [48].

Ряд ученых (А.А. Бодалев [11], Я.Л. Коломинский [24], Б.Ф. Ломов [29], Б.Д. Парыгин [37]) в структуре межличностных процессов выделяют три связанных между собой *компонента*:

- поведенческий (праксический),
- эмоциональный (аффективный)
- информационный, или когнитивный (гностический).

Поведенческий компонент включает в себе непосредственное взаимодействие в ходе коллективной деятельности, общение, поступки членов коллектива, адресованные другим. Гностический компонент

заклучает в себе коллективной восприятие, дающее возможность осознать детьми психологические качества другого. В этом случае межличностные отношения будут аффективным, то есть вступит в силу непосредственно эмоциональный компонент структуры межличностных процессов.

Межличностные взаимодействия – есть разносторонняя и сравнительно стабильная система селективных, осознаваемых и чувственно переживаемых отношений между представителями коллектива либо группы. Несмотря на то, что межличностные взаимодействия проявляются в общении и в поступках индивидуумов, само бытие их существования существенно шире. Говоря образно, межличностные взаимодействия возможно уподобить айсбергу, у которого только надводная его часть взаимодействия в поведенческих аспектах человека, а иная, подводная часть, неизмеримо большая, является скрытой.

Межличностные взаимодействия обуславливают непосредственно социальный статус ребенка- дошкольника в группе. Эмоциональный комфорт, удовлетворение либо неудовлетворение ребенка в этой группе непосредственно обуславливаются тем, как складываются межличностные взаимодействия. Они обуславливают сплоченность детского коллектива, умения находить решение для выдвинутых задач.

Очередными аспектами межличностного взаимодействия дошкольников, согласно Т.В. Антоновой, выступают отношения и взаимоотношения. Отношение – есть точка зрения ребенка- дошкольника на все, что его окружает и на самого себя. Взаимоотношение – есть обоюдная позиция одного ребенка к другому, непосредственно позиция дошкольника по отношению к коллективу [4].

Отношения и взаимоотношения детей дошкольного возраста зарождаются в ходе игрового действия, коллективной трудовой деятельности, на занятиях и в других видах деятельности. Дети - дошкольники проявляют довольно большой размах взаимоотношений. Исследования Т.А. Репиной показывают, что в дошкольном учреждении

отношения детей в группе иногда складываются неблагоприятно. Вместе с благоприятным характером взаимодействия появляются и трудности, зачастую ведущие к «выпадению» дошкольника из коллектива сверстников. Проблемные взаимоотношения с одноклассниками создают препятствия для благоприятного общения дошкольников и полноценному становлению личностному росту ребенка. Негативное эмоциональное отношение, обусловленное трудностями в общении, зачастую ведет к возникновению закомплексованности, растерянности, отсутствию доверия к людям, появлению враждебности в поведении [40].

В старшем дошкольном возрасте происходит активный процесс формирования самосознания. Главный элемент развития – понимание себя в роли представителя того или иного пола. Присвоение поведенческих эталонов, характерных для определенного пола, является важнейшей составляющей целостного процесса социализации дошкольников. Социализация происходит не только посредством семейного воспитания, но и посредством группы сверстников. Группа детского сада выступает первичным детским социумом, складывающимся на фундаменте сюжетно-ролевой игры. В этом обществе присутствуют положительные условия для развития качеств общественности, зачатков коллективизма. Воспитывающее воздействие коллектива на ребенка- дошкольника детерминировано уникальной ценностью общества сверстников, и его эмоционально-чувственной привлекательностью.

Потребность принимать участие в совместной деятельности со сверстниками увеличивается непосредственно от младшего дошкольного возраста к старшему. Отторжения сверстника от игры в случае нарушения игровых правил является действенным воспитательным воздействием дошкольного социума по отношению к нарушителю.

Социально-психологические исследования межличностного взаимодействия детей, посещающих детский сад, проведенное Т.А. Репиной [40], Т.В. Антоновой [4], А.А. Рояк [41] на протяжении ряда лет, позволило

констатировать, что неверно расценивать отношения, появляющиеся между детьми в группе, как невольные, эпизодические, нестабильные, ситуационные и непосредственно чувственные. Группа детского сада для ребенка- дошкольника является источником разнообразных переживаний, как благоприятных, так и неблагоприятных. В группе приобретаются навыки общественного поведения и морально-нравственные нормы во взаимодействии детей друг с другом в определенных типах коллективной деятельности – игра, труд, изодетельность и другие. Коллектив сверстников в группе детского сада помимо других функций играет непосредственно функцию гендерной социализации. Т.А. Репина, проводя наблюдение за взаимодействием дошкольников, констатирует, что они склонны более положительно относиться к сверстникам одного с ними пола, с удовольствием участвуют с ними в совместной деятельности. Данная тенденция появляется довольно рано и к четырем годам она уже является хорошо выраженной. Дошкольники, правильно следующие поведению, свойственному полу, благоприятнее принимаются одноклассниками.

В данный момент перед воспитателем возникает непростая задача – поиск путей, которые способствуют дружбе между детьми разных полов и наряду с этим стараться не затормаживать прохождение половой дифференциации, организовывая лишь тонкую корректировку. Одним из путей преодоления разрозненности в группе детского сада без нарушения хода гендерной социализации является применение в работе сюжетно-ролевых игр, затрагивающих интересы ребят разных полов.

Вопросы теории межличностного взаимодействия и общения разрабатывали такие исследователи как Г.М. Андреева [7], А.Н. Леонтьев [28], С.Л. Рубинштейн [42]. Психолого-педагогические особенности межличностного взаимодействия и общения детей дошкольного возраста исследовала М.И. Лисина [27].

Г.М. Андреева изучает межличностное взаимодействие, как составляющий элемент структуры общения. Ученая отмечает, что

взаимодействие содержит обмен знаниями, через которые меняется поведение партнера. А также включает в себе построение совместных действий, дающих возможность коллективу воплотить некую единую для его членов деятельность [7].

А.Н. Леонтьев [28] и С.Л. Рубинштейн [42] также рассматривают деятельность с точки зрения взаимодействия.

В теории М.И. Лисиной [27] общение выступает непосредственно как коммуникативная деятельность, нацеленная непосредственно на развитие взаимоотношений. Отношения проходят свое становление и реализацию во взаимодействии индивидуумов. Способность к общению включает в себе:

- желание вступать в контакт с окружающими людьми и налаживать данные контакты («Я хочу!»);
- умения организовывать коммуникации («Я умею»), заключающие в себе умение слушать собеседника, чувственно сопереживать, разрешать проблемные моменты;
- знание и применение канонов и правил общения, которым надлежит следовать в процессе общения с окружающими людьми («Я знаю!»).

Анализ литературы позволил обосновать главные стороны общения:

- коммуникативная сторона (взаимообмен информацией между людьми);
- интерактивная сторона (построение взаимодействия между субъектами общения);
- перцептивная сторона (процесс восприятия друг друга субъектами общения и налаживание взаимопонимания).

Согласно Т.А. Репиной [40], общение малыша, только начавшего посещать детский сад, основывается непосредственно на тех представлениях о людях, которые сформировались у него в процессе воспитания семье и в яслях. В младшем дошкольном возрасте неречевое поведение довольно нормативно, и хорошо понимаемо всеми субъектами по общению: и

сверстниками, и взрослыми. Особенностью мнения, высказываемому о человеке в дошкольный период, является сильная нестабильность, высокая переменчивость, резко выраженная ситуативность. Главенствующую роль в становлении «точки зрения» об окружающих у дошкольника выполняют внешний вид и поступки педагога, а так же взаимоотношения между сверстниками. Изначальная оценка другого человека в большинстве своем складывается с опорой на мнение авторитетного взрослого. Конец дошкольного периода характеризуется явным увеличением отмечаемых в поведении сверстника характеристик. Старший дошкольник все чаще отмечает такие стороны личности, которые раньше ускользали от его внимания.

Процесс общения происходит при помощи различных средств. В науке определены следующие *категории средств общения* [40]:

1. экспрессивно - мимические средства общения (взор, пантомимика, телодвижения, различные вокализации);
2. предметно - действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, применяемые для реализации целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, предложение воспитателю предметов, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, показывающие сопротивление, желание избежать общения с взрослыми либо стремление приблизиться к ним);
3. речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики). Данные речевые средства общения появляются в дошкольном возрасте в указанном выше порядке. Они составляют непосредственно основные коммуникативные операции дошкольного периода.

Общение с окружающими строится детьми с применением всех средств общения в комплексе. На первый план дети выдвигают те из них, которые нужны в ходе решаемой в данный момент времени задачи, и своих персональных особенностей. Некоторые аспекты, характеризующие становление разнообразных структурных компонентов общения -

потребности, мотивы, операции, в целом порождают целостные образования, представляющие из себя непосредственно уровни развития коммуникативной деятельности. Данным специфическим образованиям, выступающим в виде этапов онтогенеза общения, были даны названия форм общения (А.В. Запорожец [19], М.И. Лисина [27]).

Изучению общих и частных проблем общения и межличностного взаимодействия посвящены труды Б.Г. Ананьева [6], Г.М. Андреевой [7], А.А. Бодалева [11], А.В. Запорожца [19], И.А. Зимней [20], Я.Л. Коломинского [24], А.А. Леонтьева [28], М.И. Лисиной [27], Б.Д. Парыгина [37], А.В. Петровского [38], С.Л. Рубинштейна [42]. Данные исследователи считают общение одним из ведущих видов деятельности личности, наряду с трудом и учением.

Согласно мнению ученых, фундаментом межличностного взаимодействия являются принятые в социуме морально- нравственные требования к общению. Среди них можно отметить деликатность, обходительность, уважительность, скромность, неразрывно связанные с признанием оригинальности и самооценности любого человека.

По мнению Г.М. Андреевой [7] и А.А. Бодалева [11], индивид, имеющий высокий уровень межличностного взаимодействия обладает: умением видеть и понимать мир с позиции других; признанием, симпатией, стремлением оказывать поддержку окружающим; умением оставаться самим собой в общении с другими людьми; умением рефлексировать свои переживания, иметь свое мнение; способностью «идти вперед», налаживать контакты; умением говорить и поступать напрямую; стремлением раскрывать свою душу другим; умением выражать свои эмоции; любопытством.

Возникая на третьем году жизни, общение осуществляется на первых порах в виде непосредственно эмоционально – практического общения (два-четыре года). Тяготение к общению со сверстником проявляется в виде стремления к совместному участию в различных забавах. Малышу важно,

чтобы друг включился в его шалости и поддержал общую радость. Данный процесс несет в себе ведущую цель практической деятельности – коллективное участие в процессе, а итог с легкостью видоизменяется в процессе взаимодействия и зачастую вообще теряется из виду. Постоянные и незыблемые взаимоотношения между дошкольниками в коллективе возникают не сразу.

Эта форма общения характеризуется тем, что любой член межличностного взаимодействия, в первую очередь, озабочен привлечением внимания к своей персоне и непосредственно получению оценки своих поступков. Характеристики данной формы общения со сверстниками дают возможность для развертывания инициативы дошкольников.

На четвертом- пятом году жизни возникает ситуативно – деловая форма общения дошкольников со сверстниками. На этом этапе дети учатся налаживать между собой конструктивное сотрудничество. Они занимаются единым делом, вступают в отношения кооперации, и, несмотря на то, что часть дела выполняют персонально, стремятся согласовывать поступки, достигать одной цели. В игровой форме у детей развиваются нравственные качества; обязательства перед группой за порученное им дело, чувство партнерства и дружбы, координация поступков в ходе достижения одной цели, навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Данные игры дают возможность развивать у дошкольников уважительное отношение к родителям, к старшим, стремление проявлять заботу о младших.

Переключение от соучастия непосредственно к сотрудничеству – существенное достижение в области коммуникативной деятельности со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте дети систематически интересуются достижениями их друзей; скрывают от сверстников свои неуспехи и неудачи. Данный факт обусловлен следующим по значению содержанием потребности в общении со сверстником – непосредственно потребностью в признании и уважении со стороны ровесников.

Задержка в становлении общения со сверстниками в русле ситуативно – делового общения отрицательно воздействует на психологическое развитие ребенка- дошкольника. Дети сильно переживают свое изолированное положение, связанное с невозможностью осуществлять игровую деятельность.

Согласно А.Н. Леонтьеву [28], не менее значимыми составляющими межличностного взаимодействия выступают непосредственно знания, умения и навыки, имеющие отношение к речевой активности. В ней выделяют *содержательную, выразительную и побудительную стороны*.

Содержательная сторона - актуальность, существенность и аргументированность мыслей. *Выразительность речи* – чувственная насыщенность: речь бывает насыщенной, динамичной либо сухой и безжизненной. *Побудительная сторона* речевой деятельности - ее воздействие на сознание, чувства и волю слушателя. Степень восприятия речи слушателями обуславливается уровнем речевой культуры, содержащей все стороны речевой активности.

Ведущая роль в развитии межличностного взаимодействия дошкольника принадлежит игре. Она выступает результативным способом развития личности дошкольника, его моральных и волевых качеств. Игра осуществляет потребность влияния ребенка на окружающую действительность. В.А. Сухомлинский отмечал, что игра – есть огромное окно, через которое во внутренний мир малыша проникает живительный поток представлений, понятий об окружающей действительности. Игра – есть искра, которая зажигает огонек любопытства и любознательности.

Н.В. Гавриш полагает, что в игре дошкольнику первоначально раскрываются отношения, присутствующие у людей в ходе их профессиональной деятельности, их полномочия и обязанности. Именно игра дает возможность ребенку почувствовать себя полноценным членом группы, давать беспристрастную оценку действиям и поступкам своих друзей и своим собственным. Роль взрослого состоит в том, чтобы акцентировать

внимание игроков на тех целях, которые будут вызывать единство эмоций и поступков, давать возможность детям устанавливать отношения между собой, основанные на дружбе, бескорыстности, беспристрастности, обоюдной обязательности и ответственности.

Творческая совместная игра выступает школой воспитания чувств детей. Морально- нравственные качества, сложившиеся в ходе игры, непосредственно воздействуют на поведение ребенка в жизнедеятельности. Наряду с этим, умения, сформировавшиеся в процессе ежедневного общения дошкольников друг с другом и со взрослыми, в будущем найдут свое развитие в ходе игровой деятельности.

Т.Н. Ушакова так же считает, что главное стремление дошкольного периода – жажда сотрудничества, разворачивающаяся на фоне коллективной игровой деятельности. В ходе дошкольного детства игра видоизменяется. Игры с сюжетом и ролями заменяются на игры с правилами. Для старших дошкольников игры с правилами являются своеобразными упражнениями во взаимодействии с окружающими. Они дают возможность дошкольникам осознать свои обязательства, выступающие непосредственно в виде всеобщих правил. Трудность данной формы общения обусловлена двойным характером переживаний и взаимоотношений игроков. Увлеченно проигрывая выбранную роль, дошкольник не теряет чувства реальности, понимает, что на самом деле он не является больным, и врач – это лишь его сверстник. Показывая внешнее уважение врачу, он, возможно, испытывает иные чувства – осуждает его, завидует ему. В том случае, когда игра очень увлекает дошкольника, когда он осмысленно и основательно проник в роль, игровые переживания побеждают его эгоцентричные мотивы [49].

Конец дошкольного возраста знаменуется тем, что существенно увеличиваются отражающиеся в поведении сверстника особенности. Дошкольник все чаще отмечает такие стороны личности, которые раньше не привлекающие его внимания.

Социально-перцептивные способности, в число которых включена и способность к психологическому толкованию неречевого поведения, выступают в роли одного из существенных компонентов отражательно-поведенческого взаимодействия ребенка с ребенком и с группой людей.

А.А. Бодалев [11] отмечает, что вступая во взаимодействие с окружающими людьми в незнакомо для себя типе деятельности, индивид делает опору непосредственно на обобщенный им опыт познания людей и их поведения, накопленный в других видах деятельности. Общение ребенка, пришедшего в детский сад, основывается на тех представлениях о людях, которые сложились у него в семье.

Это положение имеет отношение и к неречевому опыту межличностного взаимодействия. Младший дошкольный возраст характеризуется ярким неречевым поведением, которое правильно понимается детьми и взрослыми.

Раиса Ивановна Деревянко сопоставила *мотивы межличностного взаимодействия* дошкольников с взрослыми и со сверстниками. Ею была проведена серия экспериментов, в ходе которых уточнялось отношение детей к взрослому и к сверстнику. В итоге были определены трансформации в содержании мотивации общения с взрослыми и со сверстниками.

В становлении мотивов межличностного взаимодействия дошкольников между собой Деревянко Р.И. отметила следующее: уже к трем годам сверстники вызывают у дошкольников яркий интерес, а их положительные качества побуждают к взаимодействию. У младших дошкольников наблюдается так называемый «эффект невидимого зеркала» - стремление через другого ребенка видеть самого себя. Дошкольники разыскивают в сверстнике свой образ, свое отражение. Им актуально понять, как они сами предстают в данном зеркале. Только к семилетнему возрасту «невидимое зеркало» тускнеет и становится видимым. Дошкольники начинают замечать товарища, взаимодействие с которым применяют для познания и утверждения себя. К концу дошкольного периода в центр

внимания ставится непосредственно сам товарищ, его личность, его умения и знания. Появляется способность вести внеситуативные разговоры.

К семи годам дети в межличностном взаимодействии начинают более ясно и правильно давать оценку своим сверстникам. Помимо этого они испытывают необходимость в узнавании мнения сверстников о них самих.

Следовательно, межличностное взаимодействие – это комплекс умений и навыков, обуславливающих доброжелательное влияние людей друг на друга, конструктивное разрешение различных задач общения в совместной деятельности.

Развитие навыков межличностного взаимодействия для детей дошкольного возраста крайне актуально. Благополучность и состоятельность межличностного взаимодействия детерминируют непосредственно формирование самооценки, успешности в различных видах деятельности, успеваемости и развития личности в целом.

1.2. Исследование социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии

Социальный интеллект - относительно новый термин, используемый в психологической науке. Своему развитию он обязан таким зарубежным ученым, как Г. Айзенк [3], Дж. Гилфорд [16], Г. Оллпорт [36], Р. Стернберг [45], Э. Торндайк. Немаловажное значение в исследовании социального интеллекта имели труды Дж. Гилфорда. Он создал тест, позволяющий измерить уровень социального интеллекта и обосновал факторно-аналитическую модель интеллекта, где отдельное место уделено непосредственно социальному интеллекту.

В своих исследованиях Г. Айзенк тоже отделял социальный интеллект от общего интеллекта. Он предложил трехкомпонентную схему взаимовключенных видов интеллекта [3].

Э. Торндайк также изучал социальный интеллект и трактовал его с позиций бихевиоризма.

Среди отечественных психологов можно отметить Н. А. Аминова [5], М. И. Бобневу [10], Я.И. Михайлову [33], Ю. Н. Емельянова [18], В.Т. Кудрявцева [25], В. Н. Куницыну [26], М. В.Молоканова [34], Л. И. Уманского [47], А.Л. Южанинову [56], Д.В. Ушакова[50]. Так Д.В. Ушаков в своем труде «Социальный интеллект как вид интеллекта» разнопланово охарактеризовал социальный интеллект и сформулировал структурно-динамическую теорию социального интеллекта [50]. Я.И. Михайлова систематизировала все теории социального интеллекта, дала описание имеющимся в науке методам речевой и неречевой диагностики указанного феномена [33].

Социальный интеллект – есть умение верно осознавать поведение людей. Без этого умения не возможно благоприятное межличностное взаимодействие и благополучная общественная адаптации [34].

Понятие «социальный интеллект» первоначально применил в психологии Э. Торндайк в тысяча девятьсот двадцатом году. Э. Торндайк социальным интеллектом считал способность правильно понимать окружающих, действовать разумно по отношению к ним. Э. Торндайк трактовал социальный интеллект как нестандартную когнитивную способность, обуславливающую благоприятное взаимодействие с окружающими. Он считал, что социальный интеллект сам по себе является видом общего интеллекта человека. Однако, Э. Торндайк не уделял внимания отношениям, складывающимся между социальным интеллектом и иными типами интеллекта. Главная функция социального интеллекта по Э. Торндайку заключается в предсказании и предвидении поведения окружающих.

С умениями высказывать стремительные, практически доведенные до автоматизма суждения об окружающих, давать прогноз более вероятным реакциям человека связывал социальный интеллект Г. Оллпорт. Социальный

интеллект – умение индивида верно постигать свое собственное поведение и поведение окружающих в социуме. Г. Оллпорт полагал, что социальный интеллект – есть социальный дар, который нужен для установления тончайшего баланса в поведении, обуславливающего плавность и бесконфликтность во взаимоотношениях с окружающими. увеличения тактичности в общении, следует развивать умение прогнозировать возможные реакции другого индивида. В связи с этим социальный интеллект тесным образом взаимосвязан с умением быстро высказывать свое мнение об окружающих. Наряду с этим социальный интеллект относится больше к поведению, чем к оперированию понятиями. Его продуктом является непосредственная общественная адаптация, но не основательность понимания. При данном определении социальный интеллект рассматривается как свойство, необходимое для благоприятного взаимодействия с людьми, выражающееся в умении давать прогноз поступкам другого индивида. Исследователь полагает, что социальный интеллект больше связан с поведенческими навыками, чем с когнитивными способностями [36].

Как было указано выше, ряд ученых социальный интеллект изучают как составляющий элемент общего интеллекта. Наиболее известными среди них являются модели интеллекта Д. Гилфорда и Г. Айзенка.

Д. Гилфорда в своей теории под *социальным интеллектом* понимает целостную интеллектуальную способность, обуславливающую успех в коммуникациях и социальном приспособлении. Он считает, что социальный интеллект участвует в процессе объединения и регулировки умственных процессов, взаимосвязанных с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей) [3, с 130]. Операциями, определяющими социальный интеллект, являются общественная чувствительность, социальное восприятие, память и общественное мышление [16].

Факторно-аналитические исследования, проводимые Дж. Гилфордом с целью создания тестовых программ изучения общих способностей, закончились появлением кубической модели структуры интеллекта. Данная модель позволяет обосновать сто двадцать факторов интеллекта. Их возможно классифицировать в соответствии с тремя независимыми переменными, характеризующими процедуру переработки информации: сущность представляемой информации (особенности стимульного материала); процедуры обработки информации (интеллектуальные действия); итоги обработки информации.

Любая интеллектуальная способность рассматривается непосредственно в терминах определенного содержания, операций, итога и обозначается комбинацией трех индексов: содержание предъявляемой информации, операции по переработке информации, результаты обработки информации.

Содержание предъявляемой информации:

Образы (F) – визуальные, акустические, проприоцептивные и иные образы, которые отображают физиологические особенности объекта.

Символы (S) – официальные обозначения: буквенные обозначения, цифры, ноты, кодовые обозначения.

Семантика (M) – концептуальная информация, как правило, выраженная при помощи слов; речевые идеи и понятия; смысл, передающийся при помощи слов либо рисунка.

Поведение (B) – информация, выражающая ход общения между людьми: мотивация, потребности, состояние, идеи, установки, обуславливающие поведение людей.

Операции по переработке информации:

Познание (C) – обнаружение, распознавание, осмысление, постижение информации.

Память (M) – заучивание и хранение информации.

Дивергентное мышление (D) – создание большого количества различных альтернатив, закономерно связанных с предлагаемой информацией, разнoвариантный поиск путей разрешения проблемы.

Конвергентное мышление (N) – обрeтение одного логического следствия из предлагаемой информации, непосредственно поиск единственно верного пути разрешения проблемы.

Оценивание (E) – сопоставление и оценивание информации по заданному критерию.

Результаты обработки информации:

Элементы (U) – самостоятельные единицы информации, единичные данные.

Классы (C) – основания отнесения объектов к определенному классу, классификация информации в соответствии с едиными составляющими либо свойствами.

Отношения (R) – диагностирование отношений среди информационных единиц, связи между элементами.

Системы (S) – сгруппированные структуры информационных единиц, совокупности связанных между собой частей, информационные объединения, целостные сети, сложившиеся из составляющих.
Трансформации (T) – изменение, преобразование, изменение формулировки информации.

Импликации (I) – итоги, заключения, логично связанные с той или иной информацией, однако покидающие ее пределы.

Следовательно, модель Д. Гилфорда описывает сто двадцать интеллектуальных факторов или способностей. Любой умственной способности соответствует маленький кубик, который образуется тремя осями координат: содержание, операции, результаты (Рисунок 1). Огромная практическая значимость модели Д. Гилфорда для многих наук озвучивалась рядом ведущих ученых. Среди них А. Анастази, Ж. Годфруа, Б. Кулагин.



Рисунок 1 . Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда.

Темным цветом обозначен блок социального интеллекта

Согласно концепции Д. Гилфорда, социальный интеллект является собой непосредственно комплекс интеллектуальных способностей, который не зависит от факторов общего интеллекта. Эти способности, как и общеинтеллектуальные, возможно описать в виде следующих переменных: содержание, операции, итоги. Дж. Гилфорд определил операцию – познание (С) – и направил свои эксперименты на познании поведения (СВ). Данная способность включает в себе шесть факторов:

Познание элементов поведения (СВU) – умение вычленять из контекста речевую и неречевую выразительность поведения человека.

Познание классов поведения (СВС) – умение видеть единые свойства в некоем потоке экспрессивной либо непосредственно ситуационной информации о поведении человека.

Познание отношений поведения (СВR) – умение осознавать отношения, которые существуют между элементами информации о поведении.

Познание систем поведения (CBS) – умение осознавать логичность формирования цельных конъюнктур взаимодействия индивидуумов, сущность их поведения в определенных конъюнктурах.

Познание преобразований поведения (CBT) – умение осознавать трансформацию значения похожего поведения (речевого либо неречевого) в разнообразных ситуациях.

Познание результатов поведения (CBI) – умение предугадать последствия поведения, опираясь на имеющуюся информацию [16].

Г. Айзенк [3] предложил *общую концепцию интеллекта*. Он считает интеллект таким же научным феноменом, как и притяжение, электроэнергия, биохимические связи: несмотря на то, что они не видны глазом, не ощущаются, а, в следствии этого, согласно мнению ряда ученых, не «материальны», они не теряют своего когнитивного значения непосредственно в виде научных концепций. Отмечая трудности трактования интеллекта, Г. Айзенк полагает, что в большинстве своем данный факт следует из того, что на сегодняшний день имеется три сравнительно отличающихся и, вместе с тем, сравнительно самостоятельных концепций интеллекта. Вместе с тем Г. Айзенк не склонен противопоставлять их друг другу и делает попытку объединить их «под одной крышей». Данное объединение представлено на схеме (Рисунок 2).



Рисунок 2 . Объединение разнообразных типов интеллекта по Г. Айзенку

Биологический интеллект есть природно - обусловленные способности к переработке информации. Они непосредственно взаимосвязанны со структурами и функциями коры головного мозга. Это начальный, самый основательный критерий интеллекта, который выступает в виде генетической, физиологической, нейрологической, биохимической и гормональной основы когнитивного поведения. Он связан со структурами и функциями коры головного мозга, без которых неосуществимо разумное поведение. Д. Векслер полагает, что всякое определение интеллекта должно быть в своей основе в первую очередь биологическим.

Психометрический интеллект является связующим звеном биологического интеллекта с социальным. Он выходит на поверхность и его проявления видны исследователю. Это то, что Спирмен назвал общим интеллектом (g).

Социальный интеллект – интеллект человека, формирующийся в ходе процесса усвоения индивидом эталонов поведения в социуме, под воздействием тех или иных общественных условий [3].

Ю. Н. Емельянов [18], изучал социальный интеллект в русле практической психологической деятельности – увеличение речевой компетентности личности при помощи динамичного социально-психологического обучения. Ученый отмечает, что область возможностей субъект-субъектного познания личности возможно назвать его социальным интеллектом. Под ним следует понимать стабильную, основанную на специфичности интеллектуальных процессов, эмоционального реагирования и общественного опыта способность осознавать себя и окружающих, их взаимоотношения и способность давать прогноз межличностным событиям. Исследователь выдвигает понятие «коммуникативная компетенция», похожий на понятие социальный интеллект. Коммуникативная компетенция складывается вследствие присвоение общественных контекстов. Этот процесс является нескончаемым и стабильным. Он содержит вектор от интер- к интра-, от важнейших межличностных перипетий к результатам

понимания данных событий, непосредственно закрепленных в познавательных структурах психики в виде умений, и навыков. Эмпатия выступает фундаментом чувствительности – специфической чуткости к психологическим состояниям окружающих, их стремлениям, ценным ориентациям и целевым установкам. Она в свою очередь создает социальный интеллект. Ю.Н. Емельянов считает, что со временем эмпатическая способность нивелируется, она вытесняется условными средствами представленности. Следовательно, социальный интеллект является сравнительно свободным праксеологическим образованием.

Проведенный теоретический анализ позволил обосновать *источники развития социального интеллекта*:

Жизненный опыт. Ему принадлежит главное значение в становлении коммуникативной компетенции. Актуален опыт общения между людьми, имеющий следующие особенности: он социален, заключает в себе присвоенные нормы и ценности определенных социальных условий; он персонален, потому что основывается на персональных особенностях и психологических моментах жизнедеятельности конкретного индивида.

Искусство, – общеэстетическая деятельность делает индивида богаче. Это происходит когда человек непосредственно выступает в роли создателя произведений искусства и тогда, когда он является личностью, воспринимающей творения искусства. Искусство дает возможность для становления коммуникативных умений.

Общая эрудиция – база подлинных и сгруппированных гуманитарных знаний, относящихся к истории и культуре человеческих коммуникаций, находящихся в распоряжении определённой личности.

Научные методы – предусматривают объединение различных источников коммуникативной компетенции. Они позволяют описать, концептуализировать, объяснить и сделать прогноз межличностного взаимодействия с дальнейшим созданием прикладных средств увеличения

коммуникативной компетенции на уровне личности, группы и коллектива и всего социума.

Коммуникативная компетенция по своей форме и сущности соотносится с характеристиками реализуемых общественных ролей человека. В литературе выделяют также профессиональную коммуникативную компетенцию и общую коммуникативную компетенцию.

Ю.П. Емельянов [18] так же видит связь между социальным интеллектом и ситуативной адаптацией. Социальный интеллект содержит в себе непринужденное владение речевыми и неречевыми средствами социального поведения, – любыми типами семиотических систем. Ученый дополняет коммуникативную компетенцию моментами, имеющими отношение к познанию общественной и физической среды, в которой живет индивид. А так же умениями оказывать воздействие на среду для реализации своих персональных целей. И в условиях совместной деятельности выстраивать свои действия так, чтобы они были ясны для других.

А.Л. Южанинова [56] полагает, что социальный интеллект выступает в роли третьей характеристики умственной структуры. Он дополняет практический и логический интеллект, которые непосредственно отражают сферу субъект-объектных отношений, напротив социальный интеллект – сферу субъект-субъектных отношений.

Исследователями отмечается, что социальный интеллект участвует в регулировании социального поведения. Он является средством познания социальной реальности. И способствует объединению и регулировке когнитивных процессов, связанных с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). Этот вид интеллекта дает возможность присваивать информацию, осознавать и делать прогноз поступкам и действиям окружающих, благоприятно приспосабливаться к разнообразным структурам отношений между людьми (семейным, деловым, дружеским). Исследователями обнаружено положительное влияние

социального интеллекта на успехи в профессиональной деятельности и воздействие на самореализацию человека в целом.

Трактуя интеллект как индивидуально-личностное свойство индивида, ученые полагают, что в его функциях наблюдается двойная детерминированность социального интеллекта. Анализ литературы дал возможность обосновать следующие функции: *познавательно-оценочную, коммуникативно-ценностную, рефлексивно-коррекционную*[21].

Персонального потенциала личности, обязательного для достижения намеченного результата в деятельности, действенной помощи окружающих, в определении сущности взаимодействий между людьми, детерминированных процессом вхождения в социум.

Социальный интеллект позволяет перерабатывать информацию, нужную для составления прогноза итогов деятельности. С одной стороны, человек, при получении информации об особенностях деятельности окружающих, понимает ее, и подчиняет подчинение ей выполняемые интеллектуальные операции. А с другой стороны, при переработке информации идет развитие суждений непосредственно о роли происходящего.

Н.А. Мечинская [32] пишет, что информация в процессе восприятия может приниматься человеком и являться благоприятной либо отвергаться и являться неблагоприятной. В обоих случаях идет речь о проявлениях интеллектуальной инициативности, связанной с установливанием той или иной скорости переработки информации.

Почерпнутая информация отражается в оценочных суждениях о возможности ее применения, о действительных уровнях достижения результатов. В общем, она включается в ход самопознания, дающего возможность индивиду, понять самого себя, свою ипостась. Вхождение в данный процесс дает возможность показать себя субъектом учебно-познавательной деятельности. Исходя из своих интеллектуальных возможностей и сложившихся общественных ситуаций индивид получает

опыт постановки целей. Следовательно, осуществление данной функции дает возможность отбирать актуальную информацию, которая адекватна сложившимся конъюнктурам для осуществления себя как субъекта (когнитивный аспект), составить оценочные суждения о происходящем, непосредственно включая человека в процесс целеполагания (оценочный аспект). Но данная функция не дает возможность определить ценностный смысл ее достижения, что происходит при реализации следующей функции.

Коммуникативно-ценностная функция социального интеллекта отражается с необходимости правильно постигать окружающих людей, и вместе с тем быть понятым ими. В ходе познания себя в систематическом общении с окружающими, зарождается процесс активного выделения и присвоения нормативов и эталонов взаимоотношений.

Н.И. Чуприкова [52] констатирует, что общение проявляется в способности человека передавать суть содержания о чем-либо, показывать свое эмоциональное состояние, отношение к сообщаемой информации и к самому слушателю; наконец в том, чтобы выражать намерения и цели сообщения. Помимо этого, ученые расценивают коммуникацию, как вариант установления связи между индивидом и обществом, и как процесс постижения смысла между имеющимися жизненными ценностями. Человек не только вступает в контакт и воспринимает информацию, но и видоизменяет ее, при этом ставя новые задачи, проблемы, которые касаются общественных отношений.

Согласно К.А. Альбухановой-Славской [1], данная внутренняя деятельность выражается в ожидании того или иного отношения, мнения, оценок со стороны определенных людей либо коллектива в целом. Данный факт ведет к становлению имиджа. Его содержание обуславливается реалистичностью ума индивида, его способностями непредвзято воспринимать и систематизировать многочисленные и разнообразные оценки его другими людьми. Этот факт дает возможность разработать свой образ, основываясь на имеющихся ценностях.

Налицо наличие взаимосвязи познавательно-оценочной функции социального интеллекта и коммуникативно-ценностной функции. Комплекс ценностей нельзя расценивать как итог оценочного познания. Целевая установка получает семантическую ценность в ходе определения средств ее приобретения при воплощении коммуникативно-ценностной функции. Коммуникация дает возможность индивиду приобрести верную информацию об общественных условиях и осуществить обратную связь в виде ценностных представлений о ней. Ценностная составляющая данной функции дает возможность устанавливать отношение к окружающему миру. Это предполагает инициативу в определении персональной позиции к происходящему в социуме.

Рефлексивно-коррекционная функция находит свое отражение в познании человеком себя и в осознании преимуществ и недостатков познавательной деятельности. Помимо этого данная функция позволяет внести трансформации в ход взаимодействия, нацеленного на снижение душевного конфликта, который позволяет осуществлять контроль чувств и желаний.

Рефлексия связывает человека с обществом. Она выражается, в понимании индивидом его восприятия окружающими. Рефлексия является деятельностью самопознания строения духовного мира, максимальных оснований бытия и мышления, а так же культуры человека в целом.

В.Д. Шадриков расценивает интеллект как элемент духовных дарований наряду с духовностью. Исходя из того, данная функция дает возможность не просто давать оценку окружающему миру, но соотносить духовные компоненты личности и изменять взаимодействие *и* социумом, детерминирующие духовные изменения человека.

Корректирующий момент функции социального интеллекта отображается в гарантировании стабильности внутреннего мира, во взаимоотношении с социумом. Это происходит потому, что социальный интеллект оказывает наставляющее действие на созидание, затрагивает

смыслообразующие процессы. Корректирующая роль социального находит свое проявление не только в сфере интеллектуальных процессах, но непосредственно и в установлении подвижного равновесия среди умственной и эмоциональной сферами человека. Социальный интеллект полностью блокирует негативные эмоции, позволяет найти выход из сжившегося стрессового состояния, дает возможность выбрать правильный механизм психологической защиты, нацеленной на поддержание самоуважения человека. Итогом этого становится формирование определенного поведения человека. Помимо этого коррекция выражается в ходе формирования персональной личностной точки зрения. Она отражается непосредственно в определении своего индивидуального образа действия и поступков.

Композиция всех функций социального интеллекта отражается в их соподчинении. Проявление социального интеллекта обуславливается конкретным наполнением деятельности, которая обуславливает преобладание определенной функции. В ходе постановки целей главенствующей является познавательная-оценочная функция, а оставшиеся создают условия. Спецификация целевой направленности обуславливается воплощением коммуникативно-ценностной функции. Установление персонального темпа воплощения своего потенциала ведет к преобладанию рефлексивно-коррекционной функций.

1.3 Особенности социального интеллекта у детей дошкольного возраста

Вопрос социального интеллекта в последнее время все чаще затрагивает внимание психологов. Данный факт детерминирован увеличением темпов общественной жизни. Это требует от индивида большего приспособления к обществу, навыка адаптировать свою деятельность к новой для человека конъюнктуре. Период до школьного детства - главнейший период становления личности и межличностных взаимоотношений. Еще А.В. Запорожец [19] отмечал роль ценнейших психологических и физиологических свойств и качеств, которые приобретает ребенок, для развития его личности. Становление социального интеллекта в дошкольном возрасте помогает приспособлению малыша к условиям обучения в образовательном учреждении, благополучности вхождения в новую для него, усложненную, общественную среду.

Анализ литературы (Л.А. Коломинский [24], А.В. Запорожец [19], С.Л. Рубинштейн [42]) позволил констатировать, что в период дошкольного возраста возможно осуществлять расширение ресурсов дошкольника, которые нужны для налаживания взаимоотношений с окружающими. Так как в данный возрастной период зарождаются и развиваются личностные свойства, оказывающие воздействие на социализацию ребенка. Данного положения придерживались Н.А. Ананьев [6], Ю.А. Ямпольская, Ю.А. Приходько [39]. В настоящее время происходит реформирование системы дошкольного образования, активно внедряется Федеральный государственный образовательный стандарт, который немаловажную роль отводит развитию социального интеллекта. Стандарт указывает на потребность развивать интересы дошкольников, любознательность и когнитивную мотивацию; формировать познавательные действия; развивать воображение и творческую активность; развивать первичные представления о себе и об окружающих, а так же об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира и так далее. Но, вопреки тому, что

в настоящее время в ходе реформирования дошкольного воспитания, появления новых программ, разработки методических пособий, становлению коммуникативной и эмоциональной сферы дошкольника не уделяется достаточного внимания. Что нельзя сказать про умственное развитие дошкольника. Искоренение несовершенства коммуникативных умений следует рассматривать в качестве одной из главнейших задач воспитания детей до школьного возраста.

Анализ литературных источников (Н.В. Ключева [23], Р.А. Смирнова [44], Л.И. Уманский [47], Д.В. Ушаков [50], Т. Шибутани [53]) позволяет говорить о все увеличивающейся значимости социального интеллекта как непосредственного условия взаимодействия с обществом. Тем не менее, на сегодняшний день отсутствуют психометрически аргументированные методы, позволяющие исследовать составляющие элементы социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. И число эмпирических исследований, посвященных непосредственно применению средств и методов воспитания для увеличения уровня сформированности социального интеллекта очень скудно.

В дошкольном возрасте социальный интеллект проявляется в том, что дошкольники способны понимать поступки и действия окружающих, понимают и осознают речь человека, а также его неречевые реакции: пантомимика, позы, жесты. Социальный интеллект выступает когнитивной частью коммуникативных способностей дошкольника.

В онтогенезе социальный интеллект появляется несколько позднее, нежели эмпатия, которая является эмоциональной частью коммуникативных способностей. Эмпатия в дошкольном возрасте проявляется в том, что вступая в спорные ситуации и конфликты, учась договариваться друг с другом, дошкольники научаются осознавать мысли, эмоции и желания других. [33]

Отечественная психология основывает становление социального интеллекта на закономерностях психического развития ребенка. Так О.Б.

Чеснокова и Е.В. Субботский считают, что необходимо рассматривать социальные и интеллект не только как природой заложенную способность, но как приспособительные и творческие способности, формирующиеся с той или иной регулярностью. Согласно О.Б. Чесноковой, социальный интеллект в дошкольном возрасте следует рассматривать, с точки зрения вероятности приобретения дошкольником умения ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, в обстоятельствах межличностного общения и развитии умения находить причинно-следственные связи среди действий либо отношений людей в процессе развития общественной деятельности в различные возрастные периоды. Осознавание дошкольниками мотивов поступков окружающих обуславливается значимостью отношений с ними для самого дошкольника и присутствия навыков межличностного общения.

Большое количество детей младшего дошкольного возраста во взаимодействии с окружающими не нуждаются непосредственно в социальном интеллекте до того времени, пока не произойдет размолвка в интересах дошкольника с интересами окружающих. В процессе этого у них зарождается поведение, одобряемое партнером по общению. Это является зачаточной формой социального интеллекта. Младшие дошкольники начинают осознавать возможности манипулирования партнерами по общению. При этом применяют искусственно сформированные модели поведения. В возрасте трех-четырех лет проявляются первичные проявления социального интеллекта. К трем годам дошкольники приобретают навыки планирования событий реальной жизни. К четырем годам они уже осознают, что их можно обмануть, и то, что они так же способны обманывать других. В четыре года дошкольники начинают осознавать поступки окружающих. В пять лет они осознают, что окружающие способны обманываться сами. В старшем дошкольном возрасте социальный интеллект характеризуется высоким уровнем развития. Он проявляется в умении воздействовать на партнера по взаимодействию. Дошкольник приобретает навыки введения в заблуждение с целью применения скрытых возможностей

коммуникации. В данный возрастной период дошкольники начинают осознавать социальную обусловленность поведения.

Согласно Н.А. Лужбиной, в старшем дошкольном возрасте дети в целом постигают социальную функцию речи. Дошкольники понимают тот факт, что речь отображает общественный статус человека, его роль и место в обществе. Старшие дошкольники довольно правильно осознают, что система взаимодействий между детьми обуславливает речь, интонацию, с которой произносятся слова и саму форму общения. Дошкольники довольно стремительно замечают речевые нюансы и адаптируются к выполнению тех или иных ролей. [30]

Я.И. Михайлова считает, что в данный период становится осознанным, анализирующим процесс восприятия. Обучение социальному интеллекту в дошкольном возрасте идет в повседневной жизнедеятельности в детском саду. Скудность в формировании социального интеллекта в дошкольном возрасте, может привести к возникновению у детей враждебности, необщительности, и вследствие этого, отвержению окружающими детьми [33].

Развитие социального интеллекта в дошкольном возрасте, по мнению Д.В. Ушакова, происходит посредством решения межличностных проблем. В ходе данного процесса дошкольник припоминает один либо несколько вариантов решения проблемы и помещает их непосредственно в «рабочее пространство» где происходит их разрабатывание и воплощение в жизнь. Извлечение из памяти стратегии поведения в конфликте может быть механическим либо преднамеренным. Для того чтобы стиль поведения в конфликте был извлечен из памяти, необходимо, чтобы он уже был сформирован в познавательном репертуаре ребёнка. Новые стили поведения возникают посредством изменения уже существующих. В том случае, когда средовые факторы не являются стандартными, выбор приобретает осознанный характер. Любая выбранная стратегия методично оценивается с учетом вероятности ее реализации и вероятной продуктивности. Стратегия,

соответствующая указанным критерием, воплощается в жизнь. Утверждение успеха либо неудачи - критический момент в ходе разрешения социальных задач и становления социального интеллекта в дошкольном возрасте. В том случае, когда проблема разрешена благоприятно, то процесс завершается и информация переносится в длительную память. В том случае, когда применяемая стратегия частично благоприятная, ребенок принимает итог так, как будто он был полностью благоприятным. При неблагоприятном результате, процесс решения социальных задач будет вестись согласно принципу обратной связи. Дошкольник, возможно откажется от выбранной им целевой установки, возможно он выберет иную цель, и в этом случае процесс начнется с самого сначала. Дошкольник, возможно, решит повторить действия, возможно сменит вариант действия для реализации той же цели [49].

И.Ю. Исаева сделала вывод о том, что социальный интеллект ребенка дошкольного возраста имеет ряд характеристик. Ядром социального интеллекта является определенный уровень познавательного и эмоционального развития дошкольника. Можно говорить о том, что степень сформированности социального интеллекта в дошкольном возрасте обуславливается степенью сформированности общего интеллекта. Перцептивный компонент социального интеллекта отражается в способности дошкольника понимать себя, в своей самооценке, в способности к рефлексии. А так же в возможности осознавать окружающих посредством процесса децентрации и эмпатии, а также саму ситуацию общения и взаимодействия. Прогностический компонент социального интеллекта заключается в умении дошкольников предвидеть (вообразить) пути развития ситуации общения через ее анализ, через определение ее главных признаков и сопоставления их с осознанием себя и других внутри определенной конъюнктуры. Поведенческий компонент социального интеллекта дошкольника проявляется в уровне овладения методами общения, речевыми умениями и навыками, и мотивационной составляющей.

Огромный вклад в социально-компетентное поведение ребенка дошкольного возраста так же вносят самооценка, внутренние установки, эмоции. К. А. Додж разработал социально-когнитивную концепцию, которая состоит из ряда этапов:

1. Декодирование общественной информации (осознанное либо механическое).
2. Толкование декодированных сигналов. Дошкольник путем привлечения своей памяти, осознает смысл информации.
3. Дошкольник осознает и разрабатывает возможные реакции на данную информацию.
4. Оценивание любого из возможных вариантов поступков и поиск наилучшего. В дальнейшем дошкольник начинает поступать согласно выбранному варианту. [34]

Следовательно, можно констатировать, что формирование социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте происходит посредством разрешения ребенком межличностных проблем. А также через формирование умения применять варианты общественного поведения при решении социальных задач. Ведущую роль в данном процессе выполняют самооценка, эмоции и внутренние установки дошкольника.

Выводы по первой главе

Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Вопрос межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте очень актуален, так как именно процесс межличностного взаимодействия во многом обуславливает дальнейшее развитие личности дошкольника, его отношения к окружающим людям, к самому себе и к миру в целом. В том случае, когда у дошкольника не сформированы навыки межличностного взаимодействия, у него возможно возникновение межличностных и

внутриличностных конфликтов, которые во взрослом возрасте разрешить очень трудно, а зачастую и не возможно.

2. Детское сообщество, являясь одним из факторов личностного развития дошкольника, обуславливает становление социального интеллекта. Социальный интеллект – есть способность осознавать желания, чувства и эмоциональные состояния другого человека по речевым и неречевым признакам. Социальный интеллект можно трактовать как проявление предусмотрительности в отношениях между людьми. Социальный интеллект коррелирует с умением высказывать быстрые, практически произвольные суждения об окружающих, давать прогноз реакциям индивида на ту или иную информацию.

3. Исследованию взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия старших дошкольников и их социального интеллекта посвящена вторая глава настоящего исследования. Особенности взаимосвязи, выявленные эмпирическим путем необходимо положить в основу теоретического осмысления данной проблемы и разработки подходов к организации жизни и формирования детской субкультуры в условиях дошкольного учреждения.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕТА

2.1. Организация и методы исследования

Целью данной работы является исследование взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия и социального интеллекта старших дошкольников. Многообразие подходов к пониманию межличностных отношений (социометрический, социокогнитивный, деятельностный) существенно осложняют выбор методов измерения данного свойства личности. Все моменты межличностного взаимодействия, такие как желание и умение сотрудничать, потребность в общении, способность к анализу важны. Однако необходимо выделить ключевые образования, определяющие специфику межличностного взаимодействия и реальную картину детского взаимодействия. Такими параметрами межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста являются: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон общения, субъект-объектность отношения. Помимо этого, к таким показателям относится симпатия или антипатия сверстников.

Выборку исследования составили воспитанники дошкольного образовательного учреждения при МОУ Тепловская СШ посещающие подготовительную к школе группу, в количестве 23 человек.

Для измерения данных параметров межличностного взаимодействия выбраны следующие процедуры:

- *Метод наблюдения «Особенности межличностного общения детей дошкольного возраста».* Метод дает возможность изучить межличностное общение дошкольника в естественных для него условиях. *Основными критериями оценки параметров общения выступают четыре шкалы:*

- *Шкала инициативности общения* дает возможность непосредственно изучить отношение дошкольника к своим сверстникам. Низкие значения по

данной шкале свидетельствуют о слабом стремлении к общению либо констатировать факт неумения вступать в диалог, поддерживать его.

- *Шкала чувствительности* к воздействиям окружающих детей дает возможность выявить наличие либо отсутствие так называемой «коммуникативной глухоты». Низкие баллы по этой шкале свидетельствуют об отсутствии умения слышать и понимать сверстника, сотрудничать с ним. Причиной данной явления может быть множество факторов, такие как крайний эгоцентризм, низкая эмпатия, недоразвитие общих способностей.

- *Шкала преобладающего эмоционального фона* указывает на доминирование негативного либо позитивного настроения в общении. Если в поведении дошкольника наличествует раздражение, крик, оскорбления, агрессивное отношение к сверстникам, то это говорит о нарушениях внутренней психологической основы общения.

- *Шкала «Отношение к другому»* позволяет сделать заключение об отношении к другому на основе доминирования объективного (предметного) или субъективного (личностного) начала. В первом случае отношение сводится к использованию другого в своих интересах, манипуляции им. Личностное отношение характеризуется внутренней связью с другим и проявлением разнообразных форм сопричастности: эмпатии, сопереживание, содействие.

Сырые данные по каждой из шкал оцениваются в баллах от 0 до 3. Наблюдение проводят воспитатели групп независимо друг от друга и специалист по развивающему обучению. На основании их протоколов определяется уровень развития межличностного общения дошкольника по каждой из шкал и в целом по методике.

Суммарный балл оценивается по трехуровневой шкале:

- 0-4 балла – низкий уровень межличностного общения;
- 5-8 баллов – средний уровень межличностного общения;
- 9-12 баллов высокий уровень межличностного общения.

Метод социометрии Дж. Морено дает возможность исследовать устоявшиеся избирательные отношения. К старшему дошкольному возрасту уже формируются те или иные предпочтения отдельных детей, их притягательность либо наоборот, отвержение. Привлекательность и популярность старших дошкольников в группе определяется их личностными особенностями, проявляющимися в первую очередь в процессе игровой деятельности.

Исследование проводится индивидуально. Испытуемому демонстрируется рисунок корабля и задаются вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого бы из своей группы ты взял себе в помощники и отправился с ними в дальнее путешествие?
2. Кого из ребят пригласил в качестве гостей?
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?

Опираясь на сумму выборов, набранным каждым из испытуемых, определяется его социометрический статус. Дети разделяются на группы:

- Популярные – те, кто получил наибольшее число выборов по 1 пункту.
- Предпочитаемые – те, кто получил наибольшее число выборов по 2 пункту.
- Отверженные – те, кто получил наибольшее число выборов по 3 пункту.

Данная методика имеет номинальный тип шкалы.

Измерение параметров социального интеллекта старших дошкольников проводилось с помощью проективной методики *«Картинки»* предложенной *Смирновой О.Е и Холмогоровой В.М.* В основе методики лежит проекция возможного собственного поведения в предлагаемые конъюнктуры. Диагностика проводится индивидуально. Ребенку предлагают последовательно 4 картинки, с изображением ситуаций из повседневной жизни. Дошкольнику необходимо разрешить проблему, связанную с отношениями людей в социуме. Решение проблемы в контексте

определенной ситуации требует понимания логики развития ситуации межличностного взаимодействия. Ситуации:

1. «Коллектив детей не принимает своего сверстника в игровое взаимодействие».
2. «Девочка взяла у другой девочки ее куклу и сломала ее».
3. «Мальчик взял без спроса игрушку девочки».
4. «Мальчик ломает постройку из кубиков, которую построили дети»

Ребенку предлагается рассказать о том, что бы он стал делать на месте обиженного персонажа.

Оценка результатов проводится в номинальной шкале по следующим вариантам ответов:

1. Агрессивное решение проблемы (побью, дам по голове)
2. Уход от ситуации либо обращение ко взрослому.
3. Вербальное решение проблемы (объясню)
4. Конструктивное решение проблемы (починю куклу или отдам свою; подожду, пока доиграют)

На основании результатов ответов испытуемых выделяют три уровня развития социального интеллекта:

- высокий – доминирование ответов №3 и №4;
- средний – доминирование ответов №3 и №2;
- низкий – доминирование ответов №1 и №2.

Для определения характера связи между особенностями межличностного общения социальным интеллектом дошкольников использован непараметрический критерий Пирсона, так как данные представлены в номинальных шкалах. Критерий рассчитывается между показателями уровней межличностного общения и социального интеллекта; между уровнем социального статуса и социальным интеллектом. Критическое значение критерия при трех степенях свободы для уровней статистической значимости $p \leq 0.05$ соответствует значению 7.815, для уровня статистической значимости $p \leq 0.01$ соответствует значению 11.345.

2.2. Результаты исследования межличностного взаимодействия со сверстниками и социального интеллекта дошкольников

Представим результаты исследования межличностного общения детей старшего дошкольного возраста, полученные на основе метода наблюдения в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты исследования компонентов межличностного общения дошкольников

№	Инициативность общения	Чувствительность к воздействиям сверстников	Преобладающий эмоциональный фон	Отношение к другому (субъект-объект)	Сумма и уровень межличностного общения
Денис С	3	2	2	2	9 высокий
Женя М	3	3	3	3	12 высокий
Влад Г	3	2	2	2	9 высокий
Кира М	2	2	2	2	8 средний
Валя М	1	1	0	0	2 низкий
Влад Т	1	2	1	1	5 средний
Маша К	3	2	2	2	9 высокий
Саша П	2	2	2	2	8 средний
Олеся С	3	3	3	3	12 высокий
Игнат Г	3	2	2	2	9 высокий
Настя М	3	2	2	2	9 высокий
Поля А	2	2	2	1	7 средний
Софья Т	1	2	2	1	6 средний
Макар Т	3	3	3	3	12 высокий
Катя Ж	0	1	0	0	1 низкий
Варя С	3	2	2	2	9 высокий
Толя Ф	3	2	2	2	9 высокий

Оля Ц	2	2	2	2	8 средний
Саша Р	3	3	3	3	12 высокий
Гена П	1	2	1	1	5 средний
Паша Т	1	2	0	2	5 средний
Ваня Б	2	2	2	2	8 средний
Дима И	2	3	2	2	9 высокий

Обобщим результаты исследования компонентов межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста и представим их в таблице 2.

Таблица 2.

Обобщенные результаты исследования компонентов межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста

Компоненты межличностного взаимодействия	Уровни развития компонентов межличностного взаимодействия			
	Высокий	Средний	Низкий	Отсутствует компонент
Инициативность общения	11 (48%)	6 (26%)	5 (22%)	1 (4%)
Чувствительность к воздействиям сверстников	5 (22%)	16 (70%)	2 (8%)	0
Преобладающий эмоциональный фон	4 (18%)	14 (61%)	2 (8%)	3 (13%)
Отношение к другому (субъект-объект)	4 (18%)	13 (56%)	4 (18%)	2 (8%)

Из таблицы 2 видно, что почти половина детей (48%) обладают высокой инициативностью в общении. Они проявляют инициативу в

процессе привлечения сверстников к своим занятиям и действиям, вступают в разнообразные типы взаимодействия (игра, диалоги, полилогии). 6 детей (26%) также проявляют инициативу в общении, но не бывают настойчивыми и если дети не принимают их предложения, то они отступают, не навязывают своего мнения или игрового действия. Пять детей (21%) являются ведомыми, очень редко проявляют инициативность в общении и чаще склонны следовать за другими испытуемыми, удовлетворяя их интересы. Один испытуемый не проявляет вообще никакой инициативы в общении и, как правило, проводит время в одиночестве либо склонен следовать за другими.

Представим результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Инициативность общения» на рисунке 1.

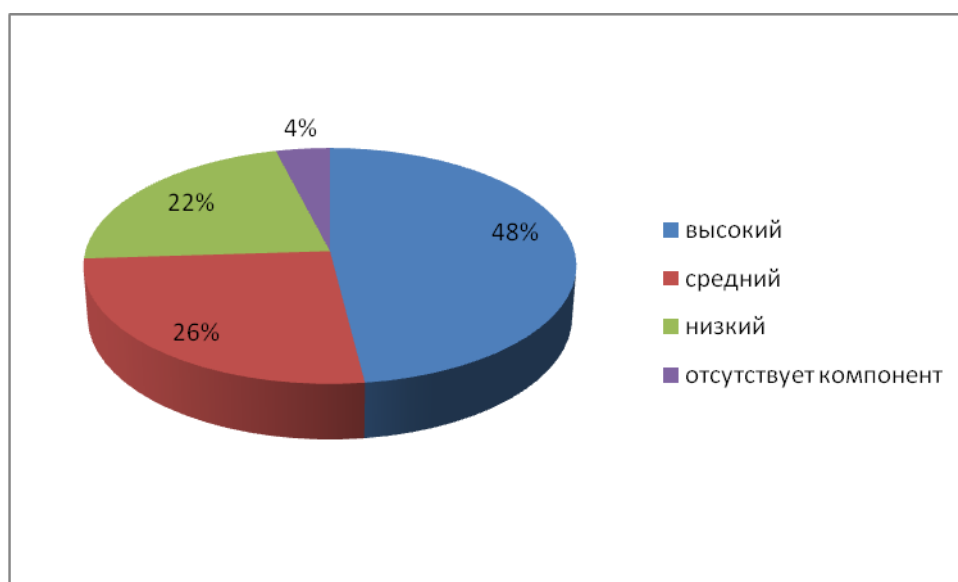


Рис.1. Результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Инициативность общения»

Следующий фактор межличностного общения связан с откликаемостью на речевое воздействие сверстника. Большая часть детей (69,5%) показали средние значения по данному фактору. Следовательно, они не всегда отвечают на предложения сверстника либо не могут объяснить причину отказа от его предложения. Только пять детей (22%) всегда с готовностью и удовольствием подхватывают идеи окружающих, включаются в деятельность предложенную сверстником. Два дошкольника (9%) лишь в

редких случаях реагируют на инициативу детей, а скорее предпочтут индивидуальную игру коллективной.

Представим результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Чувствительность к воздействиям сверстников» на рисунке 2.

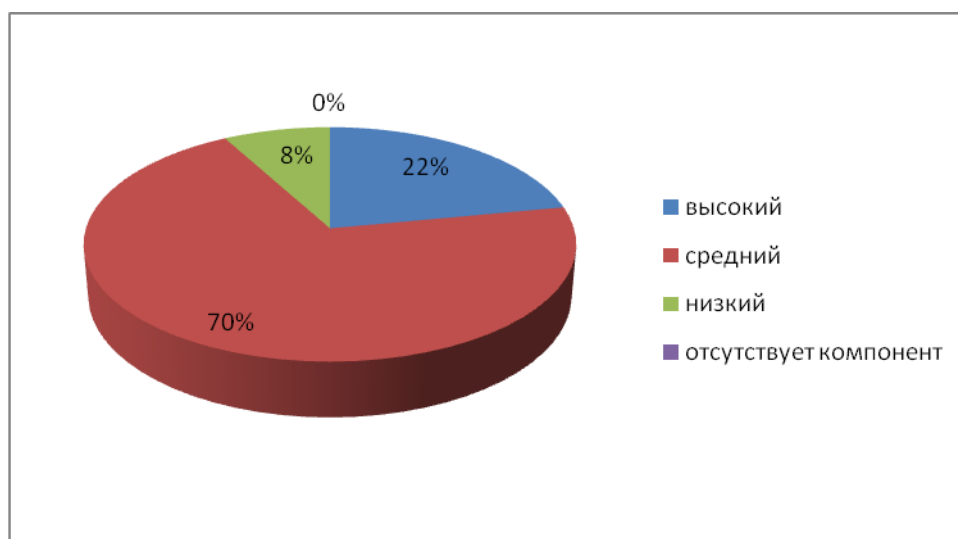


Рис.2. Результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Чувствительность к воздействиям сверстников»

К важнейшей качественной характеристике общения следует отнести преобладающий эмоциональный фон. Именно он дает представление о внутреннем комфорте (дискомфорте) личности в ситуации межличностного взаимодействия, и обуславливается большим количеством факторов. 61% испытуемых имеют в ситуации общения нейтрально-деловой фон, то есть их эмоциональное состояние уравновешено, соответствует роли в игре или содержанию деятельности. Четыре ребенка (18%) имеют доминирующий позитивно-оптимистический фон настроения, то есть их эмоции положительны, они улыбки и доброжелательны, эмоционально устойчивы в провоцирующих нестабильность ситуациях. Адекватно реагируют на капризы и агрессию сверстника, не отвечая им тем же, а пытаясь

конструктивно решать проблему. Два человека (8,%) с доминированием апатичности, безразличия в межличностном общении характеризуется бедностью эмоциональных проявлений, мимики, жестикуляции и речевых высказываний. Три ребенка отличаются агрессивностью, эмоциональные проявления не адекватны силе стимула. Дети склонны к крику, возмущениям по поводу поведения и действий сверстников. В случае отказа идти на уступки способны от вербальной агрессии переходить к физической.

Представим результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Преобладающий эмоциональный фон» на рисунке 3.

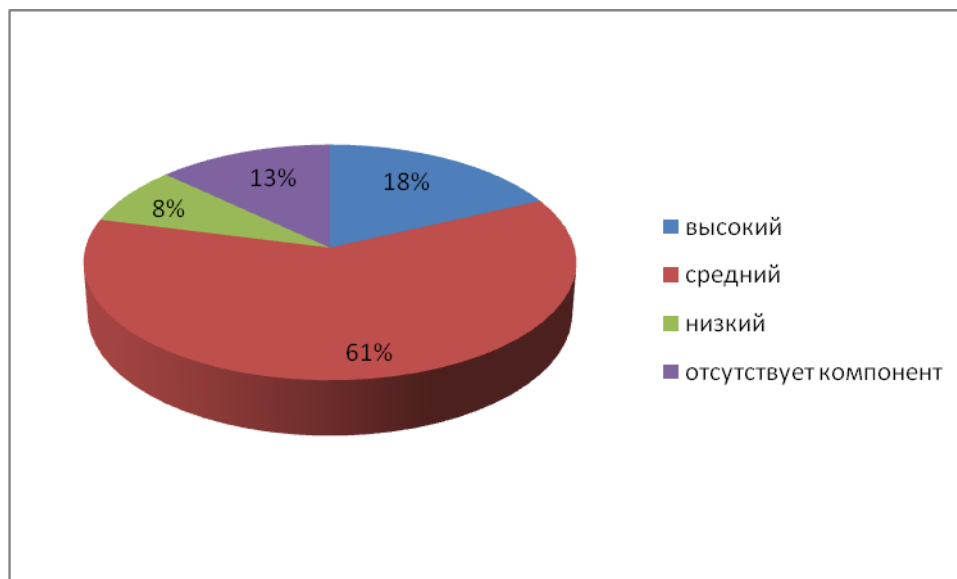


Рис.3. Результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Преобладающий эмоциональный фон»

Анализ субъект-объектных отношений детей показал, что 74% испытуемых воспринимают другого как субъекта общения. При этом трое детей способны к сопричастности другому, то есть умеют сопереживать или сорадоваться. Остальные проявляют интерес к эмоциональному состоянию сверстника, но он чаще пассивный. Шесть человек выстраивают общение с другим как с объектом, поэтому способны использовать другого в своих интересах или проявляют безразличие к чувствам другого.

Представим результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Отношение к другому» на рисунке 4.

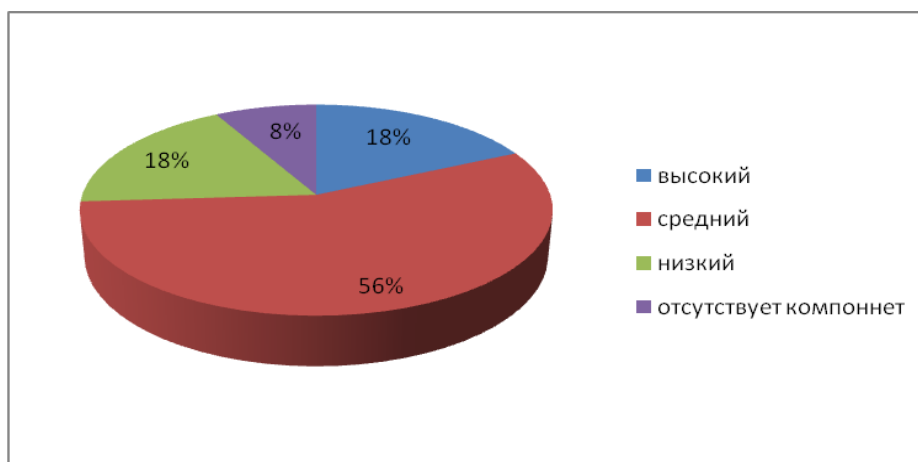


Рис. 4. Результаты исследования уровней развития компонента межличностного взаимодействия «Отношение к другому»

Суммарная оценка состояния межличностного общения дошкольника показывает, что 12 человек (52%) имеют высокий уровень развития данного личностного свойства. Два ребенка показали крайне низкие значения по данному свойству и 9 дошкольников (39%) отличаются средними значениями показателей межличностного общения.

Представим обобщенные результаты исследования уровней межличностного общения детей старшего дошкольного возраста на диаграмме на рисунке 5.

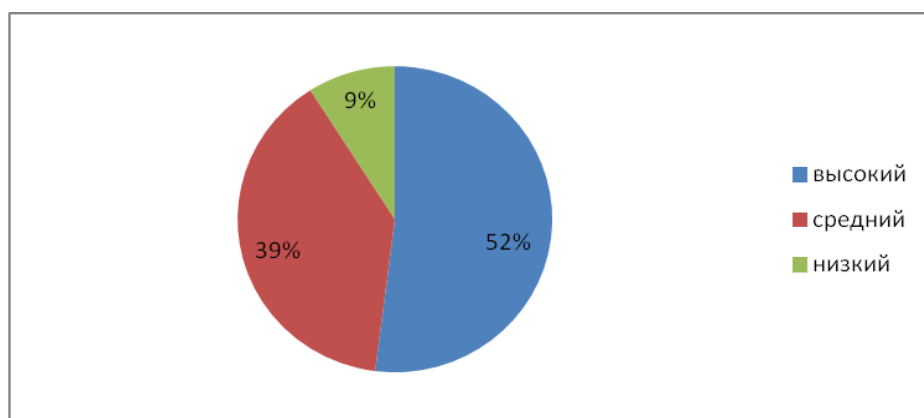


Рис. 5. Результаты исследования уровней межличностного общения детей старшего дошкольного возраста

Средний показатель межличностного общения по выборке 7,9, что соответствует среднему уровню.

Представим результаты социометрического исследования дошкольников в таблице 3. Суммарный балл получаем путем сложения частоты выборов по каждой из позиций с учетом знака (+, + и -)

Таблица 3.

**Результаты исследования социометрического статуса
дошкольников**

№	Частота выбора 1 позиции (+)	Частота выбора 2 позиции (+)	Частота выбора 3 позиции (-)	Сумма выборов	Социометрическ ий статус
Денис С	2	4	0	6	Предпочитаемый
Женя М	6	5	0	11	Популярный
Влад Г	1	4	0	5	Предпочитаемый
Кира М	1	3	0	4	Предпочитаемый
Валя М	0	0	8	- 8	Отверженный
Влад Т	0	0	5	5	Отверженный
Маша К	2	3	0	5	Предпочитаемый
Саша П	1	7	1	7	Предпочитаемый
Олеся С	7	6	0	13	Популярный
Игнат Г	4	4	1	7	Предпочитаемый
Настя М	3	3	1	5	Предпочитаемый
Поля А	2	5	1	6	Предпочитаемый
Софья Т	0	1	5	4	Отверженный
Макар Т	6	2	1	7	Популярный
Катя Ж	0	0	7	-7	Отверженный
Варя С	2	2	1	3	Предпочитаемый
Толя Ф	4	1	1	4	Предпочитаемый
Оля Ц	1	1	1	1	Предпочитаемый

Саша Р	5	3	0	8	Популярный
Гена П	0	1	2	-1	Отверженный
Паша Т	0	0	4	-4	Отверженный
Ваня Б	1	1	0	2	Предпочитаемый
Дима И	3	2	1	4	Предпочитаемый

Представим результаты исследования социометрического статуса детей дошкольного старшего возраста на рисунке 6.

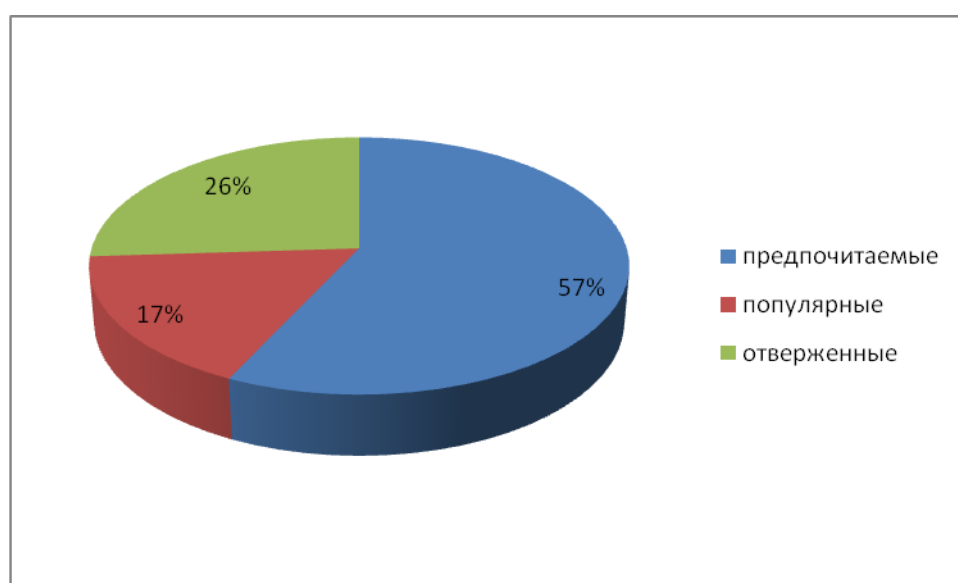


Рис. 6. Результаты исследования социометрического статуса детей старшего дошкольного возраста

Результаты социометрического опроса показали наличие в группе четырех социометрических звезд (17%). Это дети, получившие самое большое число выборов, то есть их предпочли взять в свою команду путешественников ребята из группы.

Шесть человек (26%) оказались отвергнутыми, их не взяли «на борт корабля», а оставили на суше. С учетом знака при суммировании частоты выборов они имеют показатели со знаком «-».

57% испытуемых оказались среди предпочитаемых, их чаще всего брали в качестве гостей. Социометрический статус ребенка в данном

возрасте указывает на степень их популярности, основанной на оценке личностных характеристик, симпатии и привлекательности как партнера в игре.

Результаты исследования социального интеллекта дошкольников представим в таблице 4. Детям предлагалось выбрать варианты поведения в четырех проблемных ситуациях. Вариант ответа оценивается качественно, путем отнесения его к какому – либо из 4 вариантов. В таблице указана частота встречаемости каждого из вариантов поведения.

Таблица 4.

**Результаты исследования социального интеллекта дошкольников
(методика «Картинки»)**

№	Агрессивное решение	Уход или жалоба взрослому	Вербальное решение	Продуктивное решение	Уровневая характеристика социального интеллекта
Денис С	0	1	3	0	высокий
Женя М	0	0	1	3	высокий
Влад Г	0	1	2	1	высокий
Кира М	3	1	0	0	низкий
Валя М	2	2	0	0	низкий
Влад Т	0	3	1	0	низкий
Маша К	1	1	2	0	средний
Саша П	0	3	1	0	низкий
Олеся С	0	0	1	3	высокий
Игнат Г	0	1	3	0	высокий
Настя М	0	2	2	0	средний
Поля А	0	3	1	0	низкий

Софья Т	3	1	0	0	низкий
Макар Т	0	3	1	0	низкий
Катя Ж	3	0	1	0	низкий
Варя С	0	1	2	1	высокий
Толя Ф	0	1	2	1	высокий
Оля Ц	3	1	0	0	низкий
Саша Р	0	2	2	0	средний
Гена П	1	1	2	0	средний
Паша Т	0	1	3	0	высокий
Ваня Б	3	1	0	0	низкий
Дима И	0	4	0	0	низкий
	19 выборов	34 выбора	30 выборов	9 выборов	

Результаты исследования социального интеллекта детей показали, что выбор продуктивного решения в проблемной ситуации встречается у дошкольников реже всего (9,7% от всего числа выборов). Из этого следует, что социальный интеллект дошкольников еще не достаточно зрел и они не готовы брать на себя ответственность за решение проблемной ситуации. Самое большое число выборов приходится на вариант ухода от решения проблемы (37%). В этом случае дети либо ничего не предпринимают для выхода из ситуации (уйду, заплачу и т.д.) либо обращаются за помощью к взрослому, формулируя ее как жалобу на сверстника. Достаточно большое число выборов (32.6%) приходится на вербальное решение проблемы. В этом случае ребенок делает попытку увещевать своего обидчика, взывать к его совести, берут на себя роль поучающего взрослого.

Представим обобщенные результаты исследования социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста на рисунке 7.

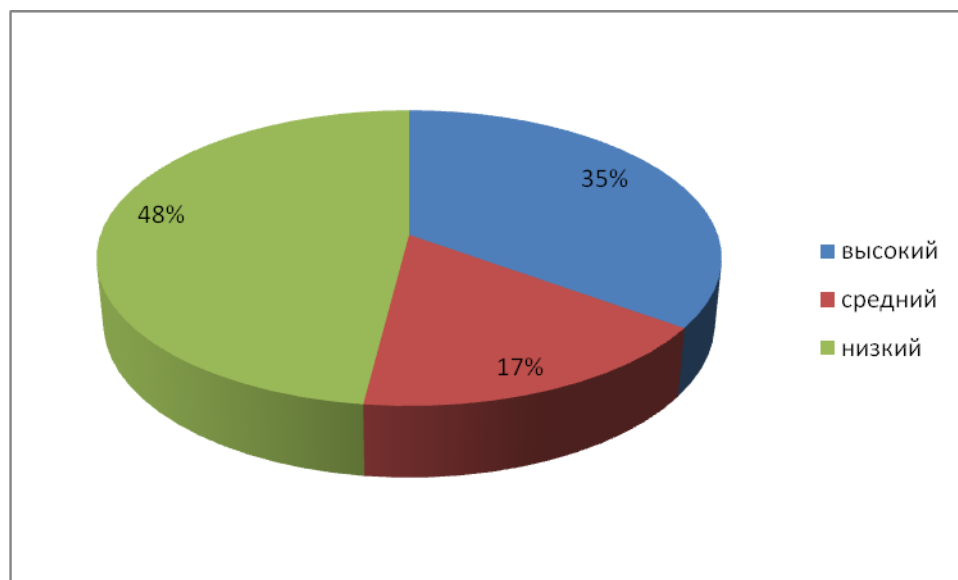


Рис. 7. Обобщенные результаты исследования социального интеллекта

Обобщенные результаты измерения социального интеллекта старших дошкольников следующие: высокий уровень социального интеллекта имеют 8 (34.7%) дошкольников, средний 4 (17%) детей и низкий 11 (48%) человек. Как видно данные не укладываются в нормальное распределение признака. Доминируют высокие и низкие показатели социального интеллекта.

2.3. Анализ взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия старших дошкольников и их социального интеллекта

С целью подтверждения (опровержения) гипотезы исследования проведем анализ полученных результатов путем сопоставления особенностей межличностного общения дошкольников и показателей их социального интеллекта. Показатели измерения межличностного общения дошкольников переводим в номинальные шкалы (высокий уровень – 3 балла; средний – 2 балла; низкий – 0,1 балл). Показатели социального интеллекта также представим в номинальной шкале. Соотношение частот встречаемости измеренных признаков представим в таблице 5.

Таблица 5.

**Частоты встречаемости уровней инициативности в общении и
социального интеллекта дошкольников**

Уровень инициативности в общении	Уровни социального интеллекта		
	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	7	2	2
Средний	0	0	6
Низкий	1	2	3

Рассчитанное значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 9.056$. $\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает $\chi^2_{0.05}$, следовательно, различия между двумя распределениями (инициативность в общении и социальный интеллект) можно считать достоверными. Дошкольники с высоким уровнем социального интеллекта отличаются и высокой инициативностью в общении. Они чаще всего доброжелательны, участливы, откликаются на потребности сверстников, готовы помочь и содействовать детям. При этом выделились двое дошкольников, которые имеют высокие показатели инициативности в общении, но низкий социальный интеллект. Эти дети решают проблемные ситуации через выбор агрессивного поведения, поэтому их показатели социального интеллекта низкие.

Соотношение частот встречаемости чувствительности к воздействиям сверстников и социального интеллекта представим в таблице 6.

Таблица 6.

Частоты встречаемости уровней чувствительности к воздействиям сверстников в общении и социального интеллекта дошкольников

Уровень чувствительности к воздействию сверстников	Уровни социального интеллекта		
	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	2	1	2
Средний	6	3	6
Низкий	0	0	2

Рассчитанное значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 2.132$. $\chi^2_{\text{эмп}}$ не превышает $\chi^2_{0.05}$, следовательно, различия между двумя распределениями (чувствительность к воздействиям сверстников в общении и социальный интеллект) можно считать не достоверными. Основная частота показателей чувствительности располагается в зоне средних значений. Вероятно поэтому, не удастся выявить различия между двумя признаками.

Соотношение частот встречаемости видов эмоционального фона при общении и социального интеллекта дошкольников представим в таблице 7.

Таблица 7.

Частоты встречаемости вида эмоционального фона в общении и социального интеллекта дошкольников

Эмоциональный фон	Уровни социального интеллекта		
	Высокий	Средний	Низкий
Агрессивный	1	0	2
Апатичный	0	1	1
Нейтрально-деловой	5	2	7
Оптимистичный	2	1	1

Рассчитанное значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 9.017$. $\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает $\chi^2_{0.05}$, следовательно, различия между двумя распределениями (эмоциональный фон и социальный интеллект) можно считать достоверными. Нейтрально-деловой и оптимистичный фон настроения связаны с высокими показателями социального интеллекта. При этом снова выявлена тенденция связи высокого показателя социального интеллекта с агрессивным фоном настроения. А также с агрессивностью связан и низкий показатель социального интеллекта.

Соотношение частот встречаемости такой характеристики общения как субъект – объектное отношение к сверстнику и социального интеллекта дошкольников представим в таблице 8.

Таблица 8.

Частоты встречаемости характера отношения к сверстнику в общении и социального интеллекта дошкольников

Характер отношения к сверстнику	Уровни социального интеллекта		
	Высокий	Средний	Низкий
Как к объекту	0	1	5
Нейтрально-пассивное	4	2	5
Как к субъекту	4	1	1

Рассчитанное значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 11.7$. $\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает $\chi^2_{0.01}$, следовательно, различия между двумя распределениями (субъект – объектное отношение к сверстнику и социальный интеллект) можно считать достоверными. Предметное, объектное отношение к сверстнику порождает обиды, зависть, злость и неприязнь, что отражается на низких показателях социального интеллекта. Наоборот, субъектное, личностное отношение к сверстнику взаимосвязано высоким и показателями развития социального интеллекта.

Соотношение частот встречаемости статусного положения в группе и уровня развития социального интеллекта дошкольников представим в таблице 9.

Таблица 9.

Частоты встречаемости вида социального статуса и социального интеллекта дошкольников

Вид социального статуса	Уровни социального интеллекта		
	Высокий	Средний	Низкий
популярный	2	1	1
принимаемый	5	2	6
отверженный	1	1	4

Рассчитанное значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 10.887$ превышает $\chi^2_{0.05}$, следовательно, различия между двумя распределениями (социальный статус и социальный интеллект) можно считать достоверными. Популярные дети, имеющие самый высокий социальный статус в группе, отличаются высокими показателями социального интеллекта. И, наоборот, среди отверженных детей с низким социальным статусом большинство имеют низкие показатели социального интеллекта.

Выводы по второй главе

1. В результате проведенного исследования гипотеза нашла свое подтверждение. Большинство выделенных особенностей межличностного общения дошкольников положительно коррелируют с уровнем социального интеллекта. Социальный интеллект дошкольников отличается доминированием вербальных решений проблемной социальной ситуации. Дети склонны указывать сверстнику на правильное или не правильное поведение и действие. Наиболее часто также встречаются варианты ухода от проблемы и

агрессивного ее решения. Высокий уровень социального интеллекта отличает продуктивное решение проблемной ситуации, при котором ребенок самостоятельно и бесконфликтно решает проблему с учетом своих интересов и интересов обидчика. Это свидетельствует о высоком уровне морально-нравственного развития личности. Однако подобное поведение у старших дошкольников, принявших участие в исследовании, встречается только в 8% случаев.

2. В группе детей старшего дошкольного возраста уже сложились отношения симпатии-антипатии, которые проявляются в предпочтении одних детей другим. Исследование социометрической структуры группы позволило выявить популярных детей (17%), предпочитаемых (57%) и отверженных (26%). Несмотря на то, что в данном возрасте еще отсутствуют общие цели и объединяющая всех общая деятельность, дети уже выделяют своих сверстников по степени личной привлекательности. Статус ребенка влияет на его развитие в последующих возрастных ступенях.
3. Использование методов статистики позволило на достоверном уровне выявить взаимосвязь особенностей общения и социального интеллекта дошкольников. Самые высокие значения связи обнаружены между социальным интеллектом и отношением к сверстнику как субъекту. Дети с низкими показателями социального интеллекта сводят отношения со сверстниками к соревнованию и использованию их в своих интересах. Для них характерно желание превзойти, быть лучшими и первыми любыми средствами. Эти дети не способны к проявлению сопереживания и содействию.
4. Обнаружена нелинейная связь между социальным интеллектом и инициативностью в общении. Так дети с высокими показателями инициативности могут иметь как высокие значения социального интеллекта, так и отличаться агрессивными тенденциями в поведении.

5. Обнаружена положительная связь между эмоциональным фоном ребенка и социальным интеллектом. Дети с оптимистичным и нейтрально-деловым фоном настроения имеют более высокие показатели интеллекта и в проблемной социальной ситуации выбирают конструктивные способы решения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование убедительно доказывает наличие связи между особенностями межличностного взаимодействия дошкольников и уровнем их социального интеллекта. Решение проблемы направленности связи в данном случае не столь проблематично. Вероятно, что, прежде всего, у ребенка формируются навыки межличностного общения, которые будут положены в основу развития социального интеллекта. Поэтому задача дошкольного учреждения состоит в создании условий для формирования навыков эффективного межличностного общения ребенка.

Результаты данного исследования указывают на то, что первостепенное значение следует уделять развитию субъект – субъектных отношений между детьми. Отношение к другому, как к ценности, уважение его выбора, умение радоваться достижениям и победам сверстника выступают основой развития таких отношений. Отношение к другому, как к объекту, характеризуется наличием зависти, пожеланием неудачи другому, желанием превзойти, быть первым в игре. Это определяет отсутствие эмпатии, сострадания и содействия в какой-либо деятельности. Отношение к другому как к предмету межличностного общения отрицательно коррелирует с показателями социального интеллекта. В ситуации социального конфликта эти дошкольники проявляют агрессию и не способны услышать точку зрения сверстника. Отношение к другому, как к цели положительно коррелирует со способностью в децентрации, что свидетельствует о высоком уровне социальной и личностной зрелости дошкольника.

Эмоциональный фон, являясь особенностью межличностного общения, связан с показателями социального интеллекта. Дети с оптимистичным и нейтрально-деловым эмоциональным фоном межличностного общения имеют средне-высокие показатели социального интеллекта. Также эти дошкольники имеют высокий социальный статус в коллективе сверстников.

В данной работе получены обобщенные характеристики особенностей межличностного общения и социального интеллекта на основе которых выделены общие закономерности их взаимосвязей. Однако, для воспитательной практики наибольший интерес представляют детские переживания, которые с возрастом могут стать основой межличностных и внутриличностных проблем. Своевременное распознавание проблемных и конфликтных форм в отношениях со сверстниками необходимо использовать для составления психологического портрета ребенка и понимания психологической природы этих проблем. На этой основе выстраивать систему коррекционно-развивающей работы межличностного общения дошкольников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альбуханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. - 2004.- №4.- С. 49- 54.
2. Абраменкова, В. В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам [Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С. 80 — 90.
3. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд [Текст] / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. - 2005. - № 1. - С. 112-130.
4. Антонова, Т. В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре [Текст] / Т.В. Антонова. - М.: Мысль, 2003. – 352 с.
5. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов [Текст] / Н. А. Аминов // Психологический журнал. - 2002. - №5. - С. 100-111.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - СПб.: Питер-Пресс, 2010. - 351 с.
7. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Просвещение, 2010. - 362 с.
8. Антонова, Т. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками [Текст] / Т. Антонова // Дошкольное воспитание. – 2005. - №10. - С. 11-32.
9. Берн, Э. Игры, в которые играют люди [Текст] / Э. Берн. – М.: Мысль, 2010. - 372 с.
10. Бобнева, М. И. Нормы общения и внутренний мир личности [Текст] / М. И. Бобнева. - М.: Наука, 2008. - 311с.
11. Бодалев, А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Мысль, 2009. - 271 с.

12. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович. - М.: МОДЭК, 2007. - 352 с.
13. Белова, С. С. Вербализованный и невербализованный компонент социального интеллекта [Текст] / Автореф. дис. . . канд. психол. наук: спец. / С. С. Белова. - М., 2004. - 47 с.
14. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] / Г. М. Бреслав. - М.: Академия, 2004. - 544 с.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2002. - 680 с.
16. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст] / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Приор, 2003. - С. 433 - 456.
17. Гримак, Л. П. Общение с собой [Текст] / Л.П. Гримак - М.: Сфера, 2001. - 281 с.
18. Емельянов, Ю. П. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю. П. Емельянов. – СПб.: Питер, 2005. - 167 с.
19. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 2010. - 299 с.
20. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2005. - 384 с.
21. Ишутина, Е. И. Взаимосвязь уровня социального интеллекта с показателями тревожности у представителей разнотипных профессий [Текст]: автореф. канд. дис. / Е. И. Ишутина. - Барнаул, 2002. - 22 с.
22. Карташова, Л. О самоорганизации детей в подвижной игре [Текст] / Л. Карташова // Дошкольное воспитание. – 2001. - №11. – С. 12-43.
23. Ключева, Н. В. Учим детей общению: [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – М.: Академия, 2007. – 364 с.
24. Коломенский, Я. А. О взаимоотношениях в группе детей [Текст] / Я.А. Коломенский // Дошкольное воспитание. – 2006. - №1. – С. 23-45.

25. Кудрявцев, В. Т. Креативный потенциал ребенка [Текст] / В.Т. Кудрявцев. – М.: Мысль, 2010. - 342 с.
26. Куница, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куница, Н. В. Казаринова, В. Н. Поголыпа. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
27. Лисина, М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Мысль, 2005. – 342 с.
28. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Просвещение, 2015. - 453 с.
29. Ломов, Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Академия, 2006. - 274 с.
30. Лужбина, Н. А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности [Текст] / Н. А. Лужбина. - М.: Сфера, 2002. - 224 с.
31. Маркова, Т. А. Воспитание дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Т.А. Маркова. - М., 1968. - С.36-132.
32. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития [Текст] / Н. А. Менчинская. - М.: МСПИ, 2004. - 512 с.
33. Михайлова, Я. И. Взаимосвязь социального интеллекта с интеллектуально личностными характеристиками у детей 6-7 лет [Текст] / Я. И. Михайлова. - СПб.: Питер, 2001. - 342 с.
34. Молоканов, М. Беседы об управлении. Беседа первая [Текст] / М. Молоканов // Директор школы. - 2009. - № 7. - С. 18-36.
35. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. - М.: Сфера, 2009. - 274 с.
36. Оллпорт, Г. В. Личность в психологии: Теории личности [Текст] / Оллпорт Г. В. - М.: ЮВЕНТА, 2008. - 345 с.
37. Парыгин, Б. Д. Основы социально- психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М.: Просвещение, 2010. - 285 с.

38. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. - М.: Мысль, 2010. - 255с.
39. Приходько, Ю. А. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности [Текст] / Ю.А. Приходько. - М.: Мысль, 2000. – 196 с.
40. Репина, Т. А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек [Текст] / Т.А. Репина // Дошкольное воспитание. – 2004. - №4. – С. 23-33.
41. Рояк А. А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками детей дошкольного возраста [Текст] / А.А. Рояк // Вопросы психологии. - 2004. - №4. – С. 21-28.
42. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
43. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / Е.О. Смирнова. - М.: Академия, 2010. – 281 с.
44. Смирнова, Р. А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Р.А. Смирнова. - М.: Академия, 2001. – 281 с.
45. Стернберг, Р. Дж. Практический интеллект [Текст] / Р. Дж. Стернберг. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
46. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования [Текст] // Под ред. Люсина Д. В., Ушакова Д. В. - М.: РАН, 2004, - С. 176 - 189.
47. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников [Текст] / Л. И. Уманский. - М.: Просвещение, 2000. - 160 с.
48. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2007. – 281 с.
49. Ушакова, Т. Н. О механизмах вербальных процессов человека [Текст] / Т.Н. Ушакова. - М.: Сфера, 2009. - 271 с.
50. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта [Текст] / Д.В. Ушаков. - М.: Просвещение, 2010. - 352 с.

51. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени [Текст] / К. Хорни. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 372 с.
52. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. - СПб.: Питер, 2008. - 448 с.
53. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. - М.: Академия, 2005. - 195 с.
54. Эльконин, Д. Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2004. – 195 с.
55. Эриксон, Э. Г. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. - СПб.: Летний сад, 2000. – 195 с.
56. Южанинова, А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта [Текст] / А. Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. - Саратов, 2004. - С. 84-87.
57. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей [Текст] / С.Г. Якобсон. - М.: Просвещение, 2007. - 274 с.

Шкалы оценки параметров и показателей межличностного общения.

1. Инициативность

- отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;
- слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;
- средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако не бывает настойчив;
- высокая: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает разнообразные варианты взаимодействия.

2. Чувствительность к воздействиям сверстника и речевая активность.

- отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников, открыто игнорирует, не вступает в диалог;
- слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру, отвечает односложными фразами;
- средняя: ребенок не всегда готов откликнуться на инициативу сверстников, готов вступить и поддержать диалог, изложить свою позицию;
- высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, легко вступает в речевой контакт, активно подхватывает идеи и действия.

3. Преобладающий эмоциональный фон при общении.

- агрессивный: ребенок постоянно разрушает то, что построено другими детьми, физически реагирует на несогласие с ним со стороны сверстника (толкает, царапается и т.д.), легко переходит на крик;
- апатичный: ребенок часто идет на уступки, приносит в жертву свои интересы, не проявляет эмоций, в ситуации конфликта предпочитает уйти в сторону;

- нейтрально-деловой: в межличностных отношениях ребенок спокоен и сдержан, проблемные ситуации решает через вербализацию собственной позиции, умеет выслушать и понять позицию сверстника;
- позитивно-оптимистический: настроение приподнятое, не умеет обижаться и хранить обиды, способен примирить конфликтующие стороны.

4. Субъект – объектность отношений к сверстнику.

- использует другого в своих интересах, легко манипулирует сверстниками;
- безразличен к чувствам и потребностям сверстников;
- проявляет некоторый интерес к переживаниям сверстника, но остается сторонним наблюдателем;
- способен к сопереживанию, сорадованию и содействию другому.

Выраженность в баллах: 1 позиция – 0 баллов, 2 позиция – 1 балл, 3 позиция – 2 балла, 4 позиция – 3 балла.