

**БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ВДОХНОВЕНИЕ»**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование
заочной формы обучения, группы 92061362
Сергеевой Ирины Владимировны

Научный руководитель
к.псх.н., доцент
Шитова Н.В.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 9 |
| 1.1. Понятие и сущность социального интеллекта..... | 9 |
| 1.2. Факторы формирования социального интеллекта у детей дошкольного возраста..... | 18 |
| 1.3. Гендерные особенности развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОО..... | 27 |
| Глава II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО | 33 |
| 2.1. Организация и методы исследования..... | 33 |
| 2.2. Анализ результатов эмпирического исследования..... | 35 |
| 2.3. Методические рекомендации по развитию социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОО..... | 58 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 62 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 65 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 70 |

ВВЕДЕНИЕ

Социальный интеллект – относительно новое понятие социальной психологии, которое находится в процессе развития, уточнения, верификации.

Всестороннее развитие личности человека, всех его способностей и дарований – важнейшая социально-педагогическая задача развития современного общества. Одним из основных условий решения этой задачи является осуществление дифференцированного подхода к детям в процессе обучения и воспитания, опирающегося на знания их возрастных и индивидуальных различий, в том числе особенностей интеллектуального развития.

Поиск условий формирования новых приемов познавательной деятельности диктуется задачами перестройки и совершенствования системы образования. Разработка программ и методик такого формирования – актуальная задача психолого-педагогической науки и практики обучения детей. Изучение специфики формирования социальной компетентности и социального интеллекта дошкольника необходимо для выявления резервов развития и внедрения более современных способов воспитания личности.

Сейчас известны многочисленные данные о том, что полученный в детстве неадекватный эмоциональный опыт (в неблагополучных семьях, при нарушении взаимоотношений детей с родителями и родителей между собой, в условиях школьной дезадаптации) отражается на общем эмоциональном развитии ребенка, ведет к недоразвитию "аффективных схем" и нарушениям взаимоотношений с окружающими и, кроме того, связан с трудностями в вербализации собственных переживаний и бедностью словаря, относящегося к аффективной жизни. В совокупности, это может проявляться в отставании темпов интеллектуального развития от нормативных показателей.

Все интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Процесс обучения и воспитания

направлен на их развитие и равновесие. Важным условием нормальной адаптации является относительное взаимосоответствие волевых, интеллектуальных и эмоциональных процессов. При нарушении такого соответствия могут наблюдаться феномены дезадаптивного поведения как у взрослых, так и у детей.

Адекватное развитие социального интеллекта в дошкольном возрасте является необходимой предпосылкой появления способности к вербализации собственных переживаний, предпосылкой становления интеллектуальной сферы дошкольника, навыков продуктивного взаимодействия в коллективе.

В работах классиков отечественной психологии изучение проблем социальной компетентности и социального интеллекта осуществлялось в контексте деятельности личности. В центре исследования в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Е.Ф. Бажина, Я. Вальсингер, А.Г. Гусевой, А.М. Зимичева, Т.А. Репиной, Г.С. Трофимовой и других авторов оказались вопросы восприятия и понимания человека человеком, создания образа партнера по общению в результате восприятия и интерпретации лица, внешнего и выразительного поведения.

В работах зарубежных авторов Э.Берна, К.Роджерса и др. осуществлялось изучение проблем межличностного общения в связи с реализацией личностью базовых потребностей и достижением значимых целей.

Базовые навыки успешного общения - социальный интеллект и социальная компетентность, а также их структура - изучались в работах Л.А.Петровской, Ю.Меля и других.

Актуальность современного обращения к психологической и социально - психологической проблеме формирования социального интеллекта в дошкольном возрасте - определяется логикой развития самого психологического знания, его научно - практической направленностью и необходимостью интеграции общепсихологического и социально - психологического исследования межличностного общения.

В изучении проблемы формирования социального интеллекта личности определяется также и тем, что одной из основных способностей человека в сфере межличностного взаимодействия является способность понимать, распознавать возникающие в ходе межличностного общения коммуникативные барьеры и эффективно преодолевать их, повышая тем самым, успешность в общении.

Объект исследования: социальный интеллект детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: развитие социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДООУ.

Цель исследования состоит в изучении развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях реализации образовательной программы «Вдохновение».

Для достижения поставленной цели нами поставлены следующие **задачи:**

1. Определить специфику становления социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
2. Выявить условия и предпосылки развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
3. Провести психологическую диагностику социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
4. Разработать систему занятий по формированию и развитию социального интеллекта у детей;
5. Осуществить формирующий эксперимент по развитию социального интеллекта у детей и проследить динамику изменения уровней развития социального интеллекта старших дошкольников.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста будет происходить успешно при следующих условиях:

- учете индивидуально-психологических свойств личности ребенка при проведении занятий;

- создании разнообразной среды для проявления любознательности (новые игровые пособия) при проведении занятий.

Теоретико-методологической основой исследования выступили:

- теории социального интеллекта личности (Г. Айзенк, М.И. Бобнева, Дж. Гилфорд, О.М. Дьяченко, Ю.И. Емельянов, М.О. Салливен, Р. Стернберг, Е.С. Михайлова, Я.И. Михайлова, Д.В. Ушаков, И.В. Харитонова, О.Б. Чеснокова и др.);

- теоретическое положение о ведущей роли игры у детей дошкольного возраста (Д.Б. Эльконин), о значимости деятельности и общения в интеллектуально-познавательном развитии личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Петровский и др.).

Методологической основой исследования явились принципиальные положения современной психологии о социальной обусловленности развития личности в деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.

- принцип единства сознания и деятельности, сформулированный в трудах С.Л. Рубинштейна;

- понимание детства как самоценного периода раскрытия потенциальных возможностей ребёнка, познания окружающего мира (Л.С. Выготский, Е.Н. Герасимова, А.Г. Гогоберидзе, О.М. Дыбина, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, М.В. Корепанова, И.Э. Куликовская, С.В. Петерина, И.В. Сушкова, Л.В. Трубайчук, Д.И. Фельдштейн, Р.М. Чумичева и др.);

- идеи культуросообразной гуманистической парадигмы образования (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, В.Н. Коновальчук, Т.Н. Таранова, Е.А. Тупичкина и др.);

- основные положения духовно ориентированного воспитания, разработанные в трудах Т.И. Власовой;

- психологическая концепция о социальной обусловленности и индивидуальном выражении интеллектуального, эмоционального и волевого развития (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Методы исследования: изучение научной литературы, изучение педагогического опыта работы, наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ результатов педагогического эксперимента.

Методиками исследования послужили тесты: «Методика изучения и определения уровня социальной компетентности» В.Г. Щур, методика Рене Жиля, проективная методика «Картинки» О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

В качестве **практической базы исследования** выступило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №20 «Калинка» Старооскольского городского округа. В качестве испытуемых в исследовании приняли участие воспитанники старшей группы в количестве 20 человек. Из них 12 мальчиков и 8 девочек в возрасте 5 – 6 лет.

Структура выпускной квалификационной работы. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Работа иллюстрирована 10 таблицами, 6 рисунками. Список использованной литературы включает в себя 52 наименований.

Во **введении** дано обоснование выбора темы, исследования, определены цели и задачи, актуальность и целесообразность исследования.

В **первой главе** «Теоретико-методологические основы исследования социального интеллекта у детей дошкольного возраста» рассматриваются теоретические аспекты изучения социального интеллекта и самооценки, подходы к их изучению, их структура и функции.

Вторая глава «Эмпирическое исследование развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОО» представляет собой отчет об эмпирическом исследовании.

В заключении проанализированы результаты эмпирического исследования, представлены выводы по теме исследования, определены перспективные направления дальнейших исследований в данной научной области.

Глава I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие и сущность социального интеллекта

Приоритетной целью образования на современном этапе является формирование активной творческой личности, умеющей проявить свои способности, реализовать направленность и творческий потенциал, эффективно адаптироваться в социальной среде, устанавливать и поддерживать социальные контакты и взаимодействие в целом.

Любые изменения условий жизни, масштабность и высокий темп этих изменений превращают жизнь в социальную реальность, которая глубоко трансформирует производственную и социальную сферы. На смену социальной адаптации пришло совладение и (конструирование) прогнозирование мира. Социально-психологический подход становится проблемно-ориентированным. Роль интеллекта в современном обществе обусловлена рядом производственно-технологических факторов, среди которых интенсификация технологических процессов производства, усложнение структуры и содержания труда, возрастание объема и скорости информационно-обменных процессов в обществе. Это приводит к возрастанию роли интеллекта личности.

Социальный интеллект - это относительно новая категория социальной психологии, которая на данный момент находится в процессе формирования и уточнения: существует так же много его определений, как и исследователей, занимающихся его разработкой. Социальный интеллект можно рассматривать как ресурс субъектов инновационных изменений современного общества. Социальный интеллект - как интегральная характеристика личности, которую можно рассматривать как социальный капитал, способности, умение, навыки человека, которые принадлежат ему. Под человеческим социальным капиталом Л.Г. Почебут понимает

социальное богатство личности, которое выражается в совокупности ее межличностных связей и отношений. Выделяются четыре группы качеств и способностей, характеризующих человека в трудовой деятельности - физические, интеллектуальные, психологические и социальные [39, с. 357 - 472].

Г. Беккер считал, что «человеческий капитал» - это совокупность врожденных способностей и приобретенных знаний, навыков и мотиваций, целесообразное использование которой способствует увеличению дохода (на уровне индивида, предприятия или общества). И. Фишер капиталом определяет все то, что в течение определенного времени приносит доход, причем любой доход есть продукт капитала; человеческий капитал, по мнению С.А. Дятлова, - «это сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей» [4, с.308-321].

Следовательно, человеческий капитал - это совокупность созидательных способностей, личных качеств и мотиваций индивидов, находящихся в их собственности. Человеческий капитал может быть приобретен как в процессе образования, так и в процессе труда, по мере накопления опыта.

В целях избежания обесценивания «человеческого капитала» узкая специализация должна быть отодвинута на последнюю стадию обучения. Разносторонне образованный индивид намного быстрее адаптируется в быстроменяющихся условиях. Цель формирования человеческого капитала - обеспечение достаточного уровня профессионально-деловых и личностных качеств у человека, необходимых для его дальнейшей деятельности. Становление человеческого капитала осуществляется через механизм социализации и профессионализации в институциональной форме (система непрерывного образования, информационного и культурного обслуживания, изучение развития системы производства) и в не институциональной форме воспитания в семье, механизмов социального взаимодействия и общения.

Развитие человеческого капитала реализуется на различных уровнях организации общества: макроуровне (общество), мезоуровне (отрасль), микроуровне (предприятие). А.С. Панкратов отмечает, что функционирование человеческого капитала заключается в следующем: инвестиции в человеческий капитал осуществляются как в денежной, так и неденежной форме - затраты времени, психологических усилий, социальной поддержки; его реализация может приносить как экономический, так и социальный эффект субъекту труда и обществу; социально-психологические качества работников, такие как творческая активность, коммуникабельность и т.д. [36, с.18-46].

Важнейшими элементами качества человеческого капитала являются: профессиональные способности (компетентности) как совокупность свойств профессиональных знаний, умений, навыков работника, обеспечивающих качественное выполнение специфически определенного вида труда; квалификационные способности (компетенции) как совокупность свойств знаний, умений, навыков, обеспечивающих выполнение труда определенной сложности; интеллектуальные способности как совокупность свойств, накопленных знаний, умений, навыков, обеспечивающих создание новых знаний; духовные способности как совокупность личностных свойств работника, характеризующих общую его культуру, нравственные ценности и т.д.

Основные стратегии накопления социального капитала: разумный альтруизм (разумный эгоизм - А.М. Карпов), взаимный обмен, межличностный прагматизм и инвестирование в себя на основе хорошо развитого социального интеллекта. В социальной философии социальный интеллект понимается и как интеллект общества, и как коммуникативная, адаптационная способность индивида к социальным взаимодействиям. В социально-психологической науке социальный интеллект - способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективного взаимодействия в межличностном пространстве. Социальный

интеллект - многокомпонентная способность, проявляющаяся в реагировании на социальные ситуации, и необходимая способность для успешного личностно становления детей [24, с.127-130].

Структура социального интеллекта включает такие компоненты, как: когнитивный, эмоциональный, коммуникативно-поведенческий, которые раскрываются через следующие функции: коммуникативная; анализ и предвидение развития ситуации; эмоциональное проникновение в контекст ситуации; адаптация к изменяющимся условиям взаимодействия.

Сущность социального интеллекта заключается в том, что человек способен интерпретировать и предвидеть как поведение коммуникативного оппонента, так и свое собственное поведение. Эта способность к интерпретации и прогнозу позволяет регулировать процесс общения и взаимодействия, делать его более продуктивным.

Проблема социального интеллекта впервые начала рассматриваться в трудах зарубежных психологов в начале XX века (Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Н. Кэнтор, Г. Олпорт, Э. Торндайк, Р. Селман и др.). С самого начала исследования социального интеллекта, как психологического феномена, к его определению не существовало единого подхода.

Изначально концепция социального интеллекта была предложена Э. Торндайком в 1920 г., который утверждал, что помимо абстрактного интеллекта у человека существуют еще механический (практический) и социальный интеллект. Рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Основная функция социального интеллекта - прогнозирование поведения [47, с.89-102].

Г. Олпорт указывал на то, что социальный интеллект имеет отношение скорее к поведению, нежели чем к оперированию понятиями [35, с.38-50].

Дж. Гилфорд, создатель первого теста для измерения социального интеллекта, рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта

и связанных с познанием поведенческой информации. Социальный интеллект является интегральной интеллектуальной способностью, определяющей успешность общения и социальной адаптации. Здесь особо отмечалось: понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер [15, с.433-456].

В России проблема социального интеллекта стала рассматриваться сравнительно недавно – с 90-х гг. XX века (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, А.Л. Южанинова и др). В настоящее время работы российских исследователей затрагивают проблему социального интеллекта преимущественно в аспекте коммуникативной компетентности, описывают функции и структуру социального интеллекта (М.И. Бобнева, Ю.И. Емельянов, О.Б. Чеснокова).

Термин «социальный интеллект» в отечественную психологию ввёл Ю.Н. Емельянов. Он понимал под социальным интеллектом устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Ю.Н. Емельянов особое внимание уделял формированию социального интеллекта в рамках практической психологической деятельности, а именно – повышения коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Социальный интеллект как коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. Эмпатия является основой сенситивности – особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая, в свою очередь, формирует социальный интеллект. Ученый подчеркивал, что с годами эмпатическая способность тускнеет, вытесняется символическими средствами представленности [23, с.38-66].

Согласно М.И. Бобневой, формирование человека является результатом сложного сочетания процессов социализации и

индивидуального социального развития личности. Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность. Такими важнейшими способностями выступают социальное воображение и социальный интеллект. Под первым М.И. Бобнева понимает способность человека помещать себя в реальный социальный контекст и намечать свою линию поведения в соответствии с таким «воображением», под вторым – способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Социальный интеллект формируется в процессе деятельности человека в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. При этом уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок [7, с.19-33].

Схожие представления о социальном интеллекте имеет А.Л. Южанинова, которая рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность в трех измерениях:

- социально-перцептивных способностей;
- социального воображения;
- социальной техники общения.

В исследованиях Ю.Н. Емельянова, А.Л. Южаниновой наиболее полно раскрыты функции социального интеллекта:

- коммуникативно-ценностная функция, связанная с потребностью понимать окружающих и быть понятым ими;

- познавательная-оценочная функция, позволяющая установить отношение человека к окружающей его действительности и определить позиции к происходящему в окружающей среде;

- рефлексивно-коррекционная функция, которая находит свое отражение в самопознании и осознании достоинств и недостатков своей деятельности [52, с.63-67].

В работе российского психолога Д.В. Ушакова отмечается, что определение социального интеллекта должно быть ограничено. Он характеризует его как способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, но не исчерпывает их. Согласно Д.В. Ушакову, социальный интеллект наряду с другими видами интеллекта образует способность к высшему виду познавательной деятельности – обобщенному и опосредованному отражению действительности. В то же время Д.В. Ушаковым выделяется особенность социального интеллекта, отличающая его от других видов интеллекта (вербального, пространственного, математического и др.) – возможность обращения к внутреннему опыту. Наличие внутреннего опыта, опыта желаний, потребностей, фантазий, которые могут и не проявляться в поведении, является огромным ресурсом, увеличивающим кругозор социального интеллекта [48, с.119-129].

Заслуживает особого внимания характеристика структурных особенностей социального интеллекта, данная Ушаковым, согласно которой социальный интеллект обладает рядом характеристик:

- «континуальный» (непрерывный, постоянный) характер;
- использование невербальной репрезентации;
- потеря точного социального оценивания при вербализации;
- формирование в процессе социального научения;
- использование «внутреннего» опыта».

Д.В.Ушаков является автором структурно-динамической теории интеллекта, в которой социальному интеллекту отводится определенное

место и согласно которой уровень социального интеллекта личности зависит от следующих факторов:

- потенциал формирования, проявляется и в уровне общего интеллекта;
- личностные, в первую очередь эмоциональные, особенности, в большей или меньшей степени привлекающие силы человека к общению с другими людьми и их познанию;
- результат жизненного пути человека – пришлось ли ему направить свои силы на взаимодействие с другими людьми или на предметную работу [48, с.119-129].

Новый подход к проблеме социального интеллекта разработан в трудах В.Н. Куницыной. Автор выделяет отдельный аспект этого сложного явления – коммуникативно-личностный потенциал, который является достаточно обобщенным и позволяет приблизиться к пониманию специфической структуры социального интеллекта, особенностей его функционирования на разных возрастных этапах.

Основными функциями социального интеллекта, по мнению В.Н. Куницыной, являются: обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях; формирование программы и планов успешного взаимодействия, планирование межличностных событий и прогнозирование их развития, мотивационная функция, расширение социальной компетентности, саморазвитие, самопознание, самообучение. Помимо стержневого компонента социального интеллекта, коммуникативно-личностного потенциала, В.Н. Куницына выделяет следующие компоненты:

- характеристики самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям;
- социальные перцепция, мышление, воображение: способность к пониманию и моделированию социальных явлений, людей и мотивов их поведения;

- энергетические характеристики: психическая и физическая выносливость, активность и истощаемость [29, с.48-61].

Социальный интеллект – относительно новое понятие в психологической науке, которое находится в процессе развития и уточнения. В последние годы сформировалось мнение, что социальный интеллект представляет собой четкую группу ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации и фундаментально отличающихся от тех, которые лежат в основе формального мышления, проверяемого тестами интеллекта. Социальный интеллект определяет уровень адекватности и успешности социального взаимодействия.

Многообразие трактовок социального интеллекта характерно для всех исследований, на какой бы выборке данные исследования ни проводились. Множественность и подчас неоднозначность определений социального интеллекта вынуждает обращаться к одному из этих определений как предпочтительному, чтобы, опираясь на данное определение, избирать цель и стратегию изучения. Так, для представителей психологии развития и специальной психологии представляет интерес возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей, который позволяет рассматривать социальный интеллект в его развитии и выяснять его роль в жизни человека в различные возрастные периоды. С позиции возрастного подхода, необходимо учитывать, как у ребенка на уровне эмоциональных переживаний и познавательных процессов обобщен опыт предшествующих межличностных отношений, каковы возрастные и индивидуальные особенности форм общения, каков уровень освоенности ребенком культурных средств и способов ориентировки в человеческих отношениях.

Согласно позиции сторонников возрастного подхода О.Б. Чесноковой, Е.В. Субботского и Ю.В. Мартиросовой, при изучении социального интеллекта у детей необходимо выделить его форму, специфичную для данного возраста, изучить предпосылки ее появления, функции, которые она выполняет, и трансформации, которым она подвергается в последующих

возрастах. Это позволит определить, как возникает та или иная форма социального интеллекта и какое место в общей жизнедеятельности ребенка она занимает [32, с.74-84; 46, с.89-93; 50, с.54-76].

Кроме возрастного подхода, в психологии разрабатываются такие подходы как психометрический, общепсихологический и социально-психологический.

Итак, социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Он объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с общением и межличностными отношениями, обеспечивает понимание поступков и действий людей, является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Его формирование стимулируется началом школьного обучения, когда увеличивается способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта.

1.2. Факторы формирования социального интеллекта у детей дошкольного возраста

Различия в интеллектуальной сфере возникают в результате сложных и многочисленных взаимодействий между наследственностью и средой, в которой живет конкретный человек. Наследственные влияния передаются через гены, которые индивид получает от родителей и которые отвечают за формирование существенных для развития интеллекта биологических структур, прежде всего нервной системы. Влияние среды – это стимулы, которые человек получает от момента зачатия до смерти, включая пищу, культурную информацию, социальный опыт и многое другое. Попытка

разделить генетические влияния и воздействие среды может завести в тупик, поскольку они взаимосвязаны – гены проявляют свое действие в контексте влияния среды, а факторы среды всегда действуют через биологические структуры, которые развиваются и регулируются в соответствии с заложенной в них генетической информацией [9, с.124-128].

На уровень интеллекта влияют многие факторы среды, начиная от социальных и культурных условий и кончая физико-химическими воздействиями. Один из таких факторов – обучение. У детей, бросивших учебу, IQ снижается, а у тех, кто переходит из плохой школы в хорошую, – повышается. Специальные программы, направленные на то, чтобы обогатить в социальном и культурном отношении среду дошкольников из неблагополучных семей, часто улучшают показатели интеллекта у этих детей, однако если после этого ребенок попадает в обычную школу, его IQ может снова снизиться. Ряд наблюдений показал, что специально организованная обогащенная среда в младенчестве и раннем детстве обычно оказывает умеренное, но стойкое влияние на IQ и, что более важно, на успеваемость [3, с.304-372].

Определенные вещества, воздействующие во внутриутробном периоде, тоже могут влиять на последующее развитие интеллекта.

Например, злоупотребление алкоголем во время беременности нередко приводит к т.н. алкогольному синдрому плода – состоянию, проявляющемуся у ребенка не только физическими нарушениями, но также умственной отсталостью и рядом стойких поведенческих отклонений. Даже умеренные количества спиртного могут сказаться на развитии интеллекта, и нельзя вычислить «безопасный» уровень потребления алкоголя беременной женщиной.

Кроме того, было отмечено, что отрицательно влияют на интеллект и некоторые вещества, воздействующие после рождения. Например, у детей,

имеющих высокое содержание свинца в крови (из-за вдыхания загрязненного соединениями свинца воздуха или поедания кусочков штукатурки, покрытой свинцовыми красками), IQ обычно снижено. Аналогичный эффект оказывает и продолжительное недоедание в детстве. В каждом из таких случаев была установлена связь между факторами среды и показателями интеллекта, однако механизмы действия этих факторов изучены недостаточно.

Развитие интеллекта определяется также наследственностью. Существует ряд генетически обусловленных заболеваний, например фенилкетонурия и синдром Дауна, которые вызывают множество поведенческих или физических отклонений и приводят к низкому IQ. Эффект наследственности можно оценить путем сравнения монозиготных (однойяйцовых) и дизиготных (разнойяйцовых) близнецов [14, с. 25-87].

Монозиготные близнецы развиваются из одной яйцеклетки и, таким образом, генетически идентичны. Дизиготные близнецы развиваются из разных яйцеклеток и потому не более сходны между собой генетически, чем любые другие братья и сестры. Если интеллект или какой-то другой признак определяется наследственностью, то монозиготные близнецы должны оказаться ближе друг другу, чем дизиготные, и чем чаще наблюдается сходство по данному признаку у монозиготных близнецов в сравнении с дизиготными, тем сильнее влияние наследственности.

Генетики используют этот подход для изучения того, в какой степени наследуются физические или поведенческие особенности; наследуемость (h^2) определяется как та часть общей варьированности параметра, например IQ, которая связана с генетическими факторами в пределах данной популяции и в данных условиях окружающей среды; h^2 может иметь значение от 0, что указывает на отсутствие генетического влияния, до 1, означающей, что все индивидуальные вариации связаны с генетическими различиями или с факторами, тесно коррелирующими с генетическими различиями. Хотя

оценки h^2 для IQ в разных исследованиях не вполне совпадают, в целом существует согласие, что h^2 составляет приблизительно 0,5, т.е. примерно половина различий в индивидуальных IQ определяется генетическими факторами. Более того, h^2 выше у подростков и взрослых, чем у детей, что означает усиление роли наследственных факторов по мере развития индивида.

Свидетельства значительного или высокого уровня наследуемости использовались для оправдания дискриминации, поэтому очень важно правильно понимать эти данные. Во-первых, наследуемость – величина статистическая, относящаяся к популяции в целом, а не к отдельно взятому индивиду. Иначе говоря, h^2 помогает описать различия между индивидами в популяции, но не позволяет судить об уровне интеллекта отдельного человека. Следовательно, $h^2 = 0,5$ еще не означает, что интеллект любого индивида наполовину определяется генетическими факторами. Во-вторых, средний или высокий уровень наследуемости интеллекта внутри популяции еще не говорит о том, что различия в IQ между популяциями определяются именно генетическими факторами, а не средовыми. В-третьих, значение h^2 относится только к той популяции и окружающей среде, для которых оно вычислялось. В принципе, h^2 может варьировать в разных популяциях и изменяться, если радикальным образом меняются условия среды [13, с.154-179].

Поскольку развитие интеллекта зависит от множества генетических и средовых факторов, неудивительно, что причины различий IQ у разных индивидов и в разных популяциях чаще всего остаются неясными. Однако есть определенный прогресс в понимании ряда специфических случаев. Так, низкий уровень выполнения заданий, требующих вербальных навыков, бывает связан с недостатком соответствующей лингвистической практики (например, у выходцев из Латинской Америки) или с рядом заболеваний

(например, частыми ушными инфекциями у детей эскимосов). Имеются также доказательства того, что половые различия в способности к пространственной ориентации отчасти обусловлены влиянием мужских половых гормонов на развивающийся мозг. Для более полного объяснения стойких различий в IQ между группами, выделяемыми по половому, расовому и иным признакам, необходимо продолжать исследования социальных и биологических особенностей таких групп, а также учитывать разницу в получаемом образовании.

В 1981 году Т. Бушар и М. Макги свели воедино результаты около 150 работ, выполненных на различных типах родственников (возрастной контингент - в основном дети и подростки).

Корреляции тем выше, чем больше генов и среды разделяют родственники. Например, близнецы, выросшие вместе, имеют более высокий коэффициент, чем те, которые росли врозь. Более высокое сходство близнецов, воспитанных вместе, объясняется общими средовыми условиями. Живущие вместе, но не имеющие общих генов, также демонстрируют положительную, хотя и невысокую корреляцию, очевидно за счет общей среды. Если по приведенным коэффициентам корреляции оценить показатель наследуемости интеллекта, то в среднем он окажется близким к 50%.

Факторы среды, оказывающие влияние на интеллект:

- социальные;
- биологические.

Социальный фактор среды. Так, одним из факторов является род занятий. Оценки интеллекта могут быть предикторами профессионального уровня человека. В свою очередь, сам род занятий (профессия) влияет на интеллект: чем сложнее работа, тем больше она требует гибкости ума, что способствует повышению интеллекта. Еще поколение назад IQ у жителей городов в США был примерно на 6 единиц выше, чем у жителей сельской

местности. В настоящее время этот разрыв сократился до 2 единиц. Скорее всего, это является отражением изменений в среде. Развитие транспорта и других систем коммуникаций, внедрение новых технологий и т.д. приблизило сельскую среду к городской. В то же время нельзя сбрасывать со счетов и повышение возможностей миграции, что приводит к смешиванию генофондов сельского и городского населения [44, с. 87-138].

Посещение школы является еще одним средовым фактором, влияющим на интеллект. В свою очередь, интеллект ребёнка определяет те условия, в которых он будет учиться. Если ребенок имеет признаки умственной отсталости, его школа заведомо будет отличаться от школы одаренного ребенка. Вне зависимости от исходного уровня интеллекта, посещение школы способно повлиять на его уровень. Дети одного и того же паспортного возраста, посещающие и не посещающие школу, отличаются по уровню IQ. Дети, которые посещают школу регулярно, имеют более высокие показатели IQ, чем те, которые часто пропускают занятия или совсем не посещают школу. Нет сомнения, что школа дает возможность для развития основных интеллектуальных навыков, но степень развития одного и того же навыка различается у конкретных детей.

Применение развивающих методов также способно повлиять на уровень интеллекта. Точно так же, как и умственные способности детей, растущих в обедненной среде, имеют тенденцию понижаться, интеллект детей, имеющих богатые возможности для развития, обычно повышается. В последние годы и у нас в стране, и за рубежом очень популярны различные развивающие программы, в которых принимают участие дети дошкольного возраста. В свое время предпринимались многочисленные попытки изменить коэффициент интеллекта за счет различных программ компенсаторного воспитания, раннего вмешательства, специального тренинга [6, с. 109-118].

Одна из самых масштабных попыток, так называемый Милуокский проект, представляла собой программу раннего вмешательства. Была выбрана группа риска (дети матерей с коэффициентом интеллекта менее 75 баллов), которая подверглась интенсивной тренировочной программе с 3-месячного возраста до 6 лет. Психологи оказывали помощь матерям в воспитании и обучении детей, специально тренируя способности, необходимые для успешного решения тестов.

Эксперимент привел к тому, что у части детей удалось к моменту поступления в школу поднять IQ на 30 баллов. После этого разница между контрольной и экспериментальной группами стала быстро уменьшаться и к концу восьмилетнего обучения в школе составила только 10 баллов, причем натренированным оказался именно специфический интеллект, школьная успеваемость была одинаковой.

Тренировочный эффект вмешательства коснулся именно способности решать тесты, не затронув общий фактор интеллекта. Милуокский проект раннего вмешательства продолжался 14 лет и закончился без особых результатов. Затраты составили 23 тыс. долларов в расчете на 1 балл прироста IQ у одного ребенка.

Анализ 72 проектов раннего вмешательства показал, что все они давали примерно одинаковые результаты: в подавляющем большинстве случаев в результате применения развивающих программ удавалось увеличить IQ на 9-10 баллов перед поступлением в школу, после чего наблюдалось быстрое возвращение к уровню контрольных групп. Таким образом, коэффициент интеллекта за счет такого рода вмешательств удается изменить, но эффект имеет преходящий характер.

На основании этих данных многие пытаются отстаивать точку зрения о невозможности изменить с помощью программ раннего компенсаторного обучения «траекторию» развития интеллекта, которая устанавливается при

рождении. Эта точка зрения основана на представлении (иногда неявном) о существовании некоего критического периода, когда воздействия среды определяют способности на всю оставшуюся жизнь.

Но эти данные можно рассматривать и с другой точки зрения. Во-первых, эффекты различных развивающих программ достаточно очевидны, а то, что с прекращением обучения по этим программам наблюдаются обратные изменения, показывает лишь высокую пластичность ментальных способностей. Как только прекращается тренировка памяти, внимания, планирования и т.п., происходит их изменение в соответствии с новым уровнем использования. Экспериментальные данные показывают, что мозг сохраняет огромный потенциал пластичности практически в течение всей жизни. И принцип *use it or lose it* («либо используешь, либо теряешь») играет огромную роль в развитии или деградации ментальных способностей человека.

Нет сомнения, что одним из важных факторов развития интеллекта является семейная среда. Для развития нормального уровня интеллекта необходимо, по крайней мере, чтобы среда в семье соответствовала обычным нормам [25, с. 21-23].

Тяжелая депривация, отсутствие заботы, плохое обращение негативно влияют на развитие ребенка.

Исследования показывают, что благосостояние семьи (ее возможности), речь родителей коррелируют с оценками интеллекта детей. Однако такие корреляции могут возникать как за счет средовых, так и за счет генетических причин (вспомним о генотип - средовой ковариации). Исследования интеллекта в психогенетике подтверждают, что в детском возрасте фактор общесемейной среды вносит довольно существенный вклад в вариативность интеллекта (около 30%). Начиная с подросткового возраста, его роль значительно уменьшается.

К биологическим факторам среды, влияющим на интеллект, относятся:

1. Пренатальные (связанные с внутриутробным развитием);
2. Перинатальные (связанные с периодом, начинающимся за несколько недель до родов и заканчивающимся спустя неделю после родов);

3. Постнатальные. Сюда включают особенности питания, подверженность токсическим агентам, различные пренатальные и перинатальные стрессоры (например, недоношенность, родовая травма, гипоксия и т.п.) [26, с. 48-53].

Среди биологических факторов наиболее изученными являются влияния неполноценного питания и интоксикаций.

Показано, что белковое голодание в детстве приводит к значительному ухудшению показателей умственного развития детей программы помощи детям слаборазвитых стран демонстрируют, что введение нормальной диеты улучшает показатели развития детей даже из беднейших слоев населения этих стран. Показано также, что в странах с нормальным уровнем питания различные пищевые добавки, включающие витамины и микроэлементы, способны благотворно влиять на умственное развитие детей. Например, было обнаружено, что некоторое влияние на коэффициент интеллекта оказывает грудное вскармливание. Особенно заметен этот эффект на детях недоношенных или родившихся в срок, но с пониженным весом (меньше 2,4 кг). У тех из них, кого вскармливали только грудью IQ в возрасте 5 лет, был в среднем на 11 баллов выше по сравнению с группой, где грудное вскармливание было ограниченным и применялись различные питательные смеси. Для детей с нормальным весом наблюдалась та же закономерность, но эффект не был таким выраженным (в среднем на 3 балла выше для группы с грудным вскармливанием). В настоящее время Американская академия педиатрии рекомендует грудное вскармливание в течение не менее 6 месяцев. Если сопоставить показатели детей, которых кормили грудью 7-9

месяцев, с теми, у которых этот срок был меньше месяца, то у первых IQ в среднем на 6 баллов выше.

1.3. Гендерные особенности развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОО

Проблема воспитания и обучения ребенка в соответствии с его полом является актуальной задачей педагогической работы с детьми дошкольного возраста. Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. Демократизация отношений полов повлекла смешение половых ролей, феминизацию мужчин и оужествление женщин. На фоне этих изменений меняются и внутренние психологические позиции детей, их сознание: девочки становятся агрессивными и грубыми, а мальчики перенимают женский тип поведения.

Педагогический процесс современного дошкольного образовательного учреждения направлен на то, чтобы дети росли социально адаптивными, включенными в процесс общения с окружающим миром, детьми и взрослыми. Мальчиками и девочками, чтобы ребенок с ранних лет овладел культурой понимания других людей, культурой созидательного взаимодействия. Общение ценно еще и тем, что двусторонний процесс, позволяющий понимать не только окружающих, но и себя.

Возможность общения не только с детьми одинаковой половой принадлежности, но и с противоположным полом в детском саду позволяет ребенку учиться общаться по-разному, учитывая особенности партнера по социальному взаимодействию, и учиться быть социально гибким, подвижным, развивая в себе социальное творчество.

Дошкольное воспитание ориентированное только на воспитание мальчиков, или только девочек, кажется ошибкой. Ведь именно в дошкольном периоде детство начинается и активно протекает полоролевая

(гендерная) социализация, закладываются первоосновы полоролевых ценностных ориентаций и центральных качеств пола – мужественности у мальчиков и женственности у девочек. И все это позволяет ребенку реализовать себя как представителя конкретного пола, правильно строить взаимоотношения с противоположным полом, а также помогает в будущем избежать феминизации мужского поколения и маскулинизации женского.

Гендер означает по одним источникам – род, по другим – представление. Гендер показывает на то, как мы представляем свой пол окружающим, насколько мужественно или женственно ведем себя, на какие идеалы опираемся. Гендер – это пол в социально-психологическом смысле, специфический набор культурных и поведенческих характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин.

Главные задачи гендерного воспитания - формировать в детях качества мужественности и женственности и готовить их к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей; воспитывать культуру взаимоотношений между девочками и мальчиками.

В ходе продолжительного изучения детей дошкольного возраста ими были выделены следующие группы гендерных различий:

1. Физиологическое различия, которые заключаются в том, что мальчики проявляют больший интерес к движениям, стремление к лучшему результату, большую подражаемость взрослым. Они быстрее преодолевают страх, показывают большую ловкость и смелость, стремятся к усложнению материала, любят упражнения, требующие мышечных усилий. Их привлекают быстрые резкие движения и элементы соревнования. Девочки же овладевают двигательными навыками медленнее, но при этом их движения отличаются большей ритмичностью, чистотой и выразительностью.

2. Различия в развитии интеллектуальной сферы:

- девочки лучше, чем мальчики, запоминают материал, предъявляемый как зрительно, так и на слух (слова, предложения, рассказы). У них наблюдается превосходство в богатстве словесных ассоциаций;

- у мальчиков внимание более неустойчивое, у них более продолжительный период включаемости. У девочек более высокие показатели по избирательной устойчивости, объему и произвольности внимания. Кроме того, для девочек важна эмоциональная окрашенность информации, влияющая на усиление внимания;

- в интеллектуальной сфере у мальчиков отмечают большую выраженность зрительнопространственных способностей, а у девочек – вербальных (речевых);

- девочки опережают мальчиков в темпах увеличения словаря, речевой активности и ясности речи, они начинают использовать предложения раньше мальчиков, в речи же мальчиков преобладают слова, передающие действия (глаголы, междометия);

- продуктивная интеллектуальная деятельность мальчиков обеспечивается преимущественно посредством затрат энергетического резерва, применением «условно силового» способа решения интеллектуальных задач, девочки же выполняют аналогичные задания на базе принципиально иных механизмов, так называемой самоорганизации, которые заключаются в своеобразной подстройке процессов регуляции к специфическим особенностям предлагаемых заданий.

3. Различия в общении. Мальчики более активны в разговорах со сверстниками своего пола (3-5 лет), при этом их общение часто имеет конкурентный характер. Девочки более активны в общении с матерью. На такое формирование речи детей, по мнению А.Л. Сиротюк, влияет отношение взрослых, которые, обращаясь к мальчикам, чаще всего

используют прямые указания, а в разговоре с девочками употребляются чувственные слова [44, с.12-26].

4. Различия в интересах и предпочтениях, что особенно ярко проявляется в игровой деятельности детей. Как показывают работы зарубежных и отечественных исследователей (С. Броди, В. Хартуп и др.), в дошкольном возрасте наиболее значимы различия в сюжетно-ролевых играх: в тематике, содержании игр, предпочитаемых игровых сюжетах, ролях, игрушках. Мальчики наибольший интерес проявляют к играм героической, военно-приключенческой тематики, а также к строительным и конструктивным играм. Девочек же привлекают игры семейнобытовой тематики («Дом», «Дочки - матери»). Т.А. Репина отмечает, что различия в игровой деятельности проявляются и в предпочтении сверстников своего пола в качестве партнеров по игре, а Т.В. Антонова выявила, что в играх девочки в большей степени ориентируются на партнеров по игре, а мальчики – на сам ход игры [40, с.159-165].

О.В. Дыбина отмечает различия в ориентации мальчиков и девочек в предметном мире, проявляющих интерес к разным сторонам окружающей действительности. Мальчиков привлекает мир техники, вещей, предметов, а девочек – взаимоотношения людей, предметы быта [21, с.11-24].

В этом возрасте дети отчетливо различают и признают свои гендерные особенности: я – мальчик, я – девочка. Гендерное самосознание ребенка дошкольного возраста включает:

- внешность;
- имя;
- «образ Я» (во времени – в настоящем и в будущем);
- установки (социума, собственные);
- роли (социума, собственные).

Таким образом, гендерное воспитание - это организация педагогического процесса с учётом половой идентичности, особенностей развития детей в ходе полоролевой социализации, целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциалов и возможностей в современном обществе.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Итак, социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Он объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с общением и межличностными отношениями, обеспечивает понимание поступков и действий людей, является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Его формирование стимулируется началом школьного обучения, когда увеличивается способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта.

Влияние среды – это стимулы, которые человек получает от момента зачатия до смерти, включая пищу, культурную информацию, социальный опыт и многое другое. Попытка разделить генетические влияния и воздействие среды может завести в тупик, поскольку они взаимосвязаны – гены проявляют свое действие в контексте влияния среды, а факторы среды всегда действуют через биологические структуры, которые развиваются и регулируются в соответствии с заложенной в них генетической информацией.

На уровень интеллекта влияют многие факторы среды, начиная от социальных и культурных условий и кончая физико-химическими воздействиями.

Гендерное воспитание - это организация педагогического процесса с учётом половой идентичности, особенностей развития детей в ходе полоролевой социализации, целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциалов и возможностей в современном обществе.

Глава II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

2.1. Организация и методы исследования

В настоящем параграфе мы остановимся на описании выборки испытуемых и обработки полученного эмпирического материала.

Диагностика уровня развития социального интеллекта у детей проводилась поэтапно. На каждом этапе, в зависимости от решаемых задач и условий проведения работы, применялись соответствующие методы исследования.

На первом этапе (констатирующем) исследования выбрана тема и методика, поставлена цель, определены задачи.

На втором этапе (формирующем) – организация и проведение эмпирического исследования диагностики уровня развития социального интеллекта детей. Проводилась диагностика, проверялась гипотеза, выполнялись задачи.

На третьем этапе (контрольном) исследования, обрабатывались окончательные выводы и предложения, осуществлялась проверка и обработка результатов исследования, проводилось обобщение, систематизация, описание полученных результатов. Основными методами исследования выступили: анализ, обобщение результатов исследования, методы математической статистики.

Методика изучения и определения уровня социальной компетентности В. Г. Щур (Приложение 1).

Цель: выявить уровень знаний об основных социальных нормах поведения людей в обществе.

Ребенку предъявляется набор картинок из серии «Правила поведения», «Правила личной безопасности», «Азбука здоровья» и «Безопасное

поведение» и задавались вопросы: О каком правиле говорит эта картинка? Как бы ты поступил в этой ситуации?

Затем детям предлагалось решить проблемную педагогическую ситуацию (ППС). Время проведения 20-30 минут, в младших группах – не более 15 минут. Ситуация должна быть эмоционально напряженной, но посильной для определенной возрастной группы. У детей до 4 лет в ППС главный герой не реальный персонаж, а кукла. Ситуация проводится без присутствия взрослых. Воспитатель наблюдает за детьми и фиксирует их поведение по специальной схеме. Желательна видеозапись ППС с дальнейшим просмотром и обсуждением с педагогами.

Для определения уровня социального интеллекта дошкольников использовалась проективная методика «Картинки» О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой (Приложение 2).

Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

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

Для диагностики уровня развития социального интеллекта детей основными методиками были выбраны: методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга, методика Рене Жиля, проективная методика «Картинки».

Для исследования сферы межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений использовалась детская проективная методика Рене Жиля (Приложение 3).

Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими.

Методика является визуально-вербальной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее

направленность – выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок рассматривает рисунки, слушает или читает вопросы и отвечает.

Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения, причем некоторые задания строятся по типу социометрических. Методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям (к семейному окружению) и явлениям.

Опытная работа осуществлялась в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад №20 «Калинка» Старооскольского городского округа. В качестве испытуемых в исследовании приняли участие воспитанники старшей группы в количестве 20 человек. Из них 12 мальчиков и 8 девочек в возрасте 5 – 6 лет.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования

В этом параграфе представлены результаты изучения социального интеллекта воспитанников по выборке. Методика изучения и определения уровня социальной компетентности В. Г. Щур позволила нам определить уровень знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе.

В процессе проведения исследования по данной методике мы представляли детям набор картинок из серии «Правила поведения», «Правила личной безопасности», «Азбука здоровья», «Безопасное

поведение». Воспитанникам предлагалось ответить на вопросы: о каком правиле говорит эта картинка? Как бы ты поступил в данной ситуации? Время проведения 20-30 минут. Статистика ответов воспитанников представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Протокол по методике изучения и определения
уровня социальной компетентности В.Г. Щур

| № п/п | Ф.И. ребенка | Серия картинок | | | | | | | | ППС | Общий балл |
|-------|--------------|---------------------|---|-------------------------------|---|-------------------|---|------------------------|---|-----|------------|
| | | «Правила поведения» | | «Правила личной безопасности» | | «Азбука здоровья» | | «Безопасное поведение» | | | |
| 1. | Федор Б. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| 2. | Саша В. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 3. | Платон Г. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 4. | Настя Ж. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 5. | Маша Ж. | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 6. | Алиса Ч. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 7. | Роза К. | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 8. | Матвей М. | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 9. | Матвей Н. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 10. | Максим П. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 11. | Алина Л. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| 12. | Саша М. | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 13. | Соня П. | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 14. | Демид Т. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 15. | Влад Ш. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 16. | Василиса К. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 17. | Лиза Ф | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| 18. | Сереза П. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 19. | Сева К. | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 20. | Артем М. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |

Обработка результатов:

Высокий уровень социальной компетентности – 5-6 баллов;

Средний уровень социальной компетентности – 3-4 баллов;

Низкий уровень социальной компетентности – 0-2 баллов.

В ходе обработки результатов методики мы установили, что большая часть дошкольников – 9 человек, что составляет 45 %, имеют средний уровень знаний

воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе. По картинкам дети рассказывают с помощью наводящих вопросов, ответы детей в основном социальной направленности, но прослеживается и антисоциальная. В процессе работы над ППС дети безучастны.

7 воспитанников (35%) имеют низкий уровень знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе. Рассматривая картинки, дети не могут назвать правила поведения, ответы на вопросы в основном антисоциальные. В процессе работы над ППС дети повторяют действия героев.

4 воспитанника (20%) имеют высокий уровень знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе. Рассматривая картинки, дети самостоятельно называют изображенные правила поведения, ответы на вопросы носят социальную направленность. В ходе работы над ППС дети вступают в спор с героем, делая ему замечания.

Результаты оценки уровня знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе представлены на рисунке 2.1.

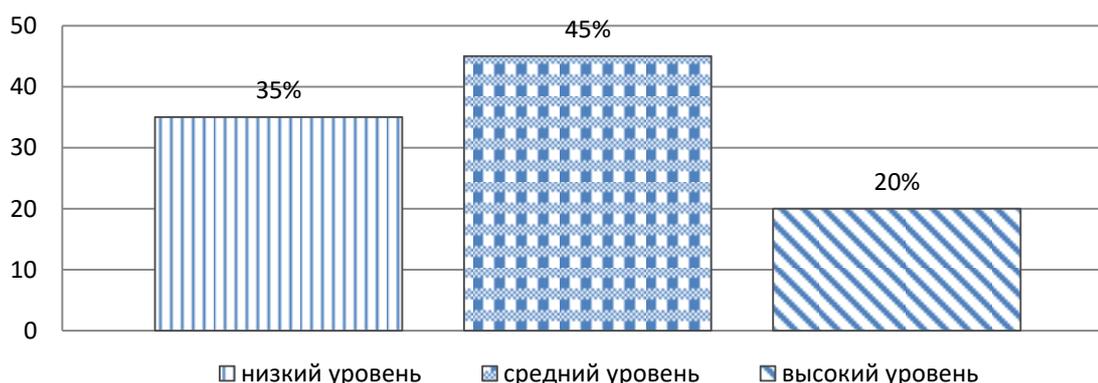


Рис. 2.1.

Результаты оценки уровня знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе

Уровень знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе по методике изучения и определения уровня

социальной компетентности В. Г. Щур.

Для оценки социального интеллекта дошкольников использовалась проективная методика «Картинки» Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Детям предлагалось четыре картинки со сценами из повседневной жизни детей в детском саду. Дошкольники должны понять изображённый на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы они стали делать на месте обиженного персонажа.

Данные оценки уровня развития социального интеллекта детей по проективной методике «Картинки» представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Данные оценки уровня социального интеллекта детей по проективной методике «Картинки»

| № п/п | Ф.И. ребенка | Картинка №1 | Картинка №2 | Картинка №3 | Картинка №4 | Общий балл | Уровень социального интеллекта |
|-------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------------------------------|
| 1. | Федор Б. | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | В |
| 2. | Саша В. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | С |
| 3. | Платон Г. | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | Н |
| 4. | Настя Ж. | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 | В |
| 5. | Маша Ж. | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | В |
| 6. | Алиса Ч. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | С |
| 7. | Роза К. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 | В |
| 8. | Матвей М. | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | В |
| 9. | Матвей Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | В |
| 10. | Максим П. | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 | Н |
| 11. | Алина Л. | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 | С |
| 12. | Саша М. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | С |
| 13. | Соня П. | 3 | 2 | 2 | 3 | 10 | В |
| 14. | Демид Т. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | С |
| 15. | Влад Ш. | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | Н |
| 16. | Василиса К. | 0 | 2 | 2 | 2 | 6 | Н |
| 17. | Лиза Ф. | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 | Н |
| 18. | Серёжа П. | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | Н |
| 19. | Сева К. | 3 | 2 | 0 | 2 | 7 | С |
| 20. | Артем М. | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | Н |

Обработка результатов:

Высокий уровень – 10-12 баллов;

Средний уровень – 7-9 баллов;

Низкий уровень – 4-6 баллов;

Ниже низкого – 0-3 балла.

При обработке результатов выяснилось, что в основном в группе средний уровень социального интеллекта детей, что составляет 8 человек (40%). Эти дети обращаются за помощью в решении каких-либо ситуаций.

5 человек (25%) имеют высокий уровень социального интеллекта, что говорит о благополучном, бесконфликтном отношении детей.

7 человек (35%) имеют низкий уровень социального интеллекта. Дети, получившие наименьшее количество баллов, не смогли дать ответ на предложенные ситуации или предлагали агрессивное решение проблемы.

Результаты оценки уровня социального интеллекта детей по проектной методике «Картинки» представлены на рисунке 2.2.

Рис. 2.2.

Уровень социального интеллекта детей (по проектной методике «Картинки»)

Для исследования социальной приспособленности детей, сферы межличностных отношений и их особенностей мы использовали методику Рене Жилия.

Перед началом работы воспитанникам сообщалось, что от них ждут ответов на вопросы по картинкам (42 картинки). Дети рассматривали рисунки, слушали вопросы и отвечали.

Исследуя межличностные отношения детей, мы установили: 1-7 шкалы – конкретно-личностное отношение ребенка к окружению, 8-12 шкалы – характеризуют самого ребенка.

Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа, направленных на выявление соответствующего отношения.

В отношении ребенка к окружающим доминируют отношения к матери (61,9%), к родительской чете (51%), а затем к отцу (41%). Менее выражено отношение к бабушке и дедушке – 25%.

В характеристике детей преобладает любопытство (83%). Наименее выражена закрытость. Данные исследования по методике Рене Жилия приведены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты исследования по методике Рене Жилия
детей старшего дошкольного возраста

| № шкал | Название шкал | Результаты исследования, % |
|--------|---|----------------------------|
| 1 | Отношение к матери | 35,0 |
| 2 | Отношение к отцу | 25,0 |
| 3 | Отношение к матери и отцу как к родительской чете | 50,0 |
| 4 | Отношение к братьям и сестрам | 40,5 |
| 5 | Отношение к бабушке и дедушке | 25,0 |
| 6 | Отношение к другу | 33,3 |
| 7 | Отношение к учителю (авторитетному взрослому) | 31,0 |
| 8 | Любознательность | 83,0 |
| 9 | Доминантность | 57,5 |
| 10 | Общительность | 75,0 |
| 11 | Закрытость, отгороженность | 15,0 |
| 12 | Социальная адекватность поведения | 73,0 |

Исследование по методике Рене Жилия показало, что преобладает положительное отношение к родителям. Отцы воспринимаются детьми по сравнению с матерями менее любящими и менее заботливыми. Общая атмосфера в семье в целом благоприятная.

Благодаря полученным данным об отношении детей к каждому члену семьи, можем представить отношение детей ко всей своей семье (Рис. 2.3).

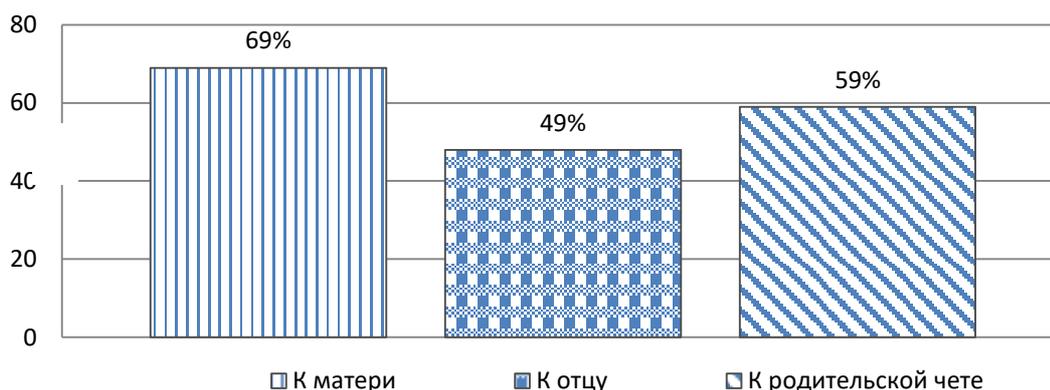


Рис. 2.3.

Целостное восприятие семьи детьми старшего дошкольного возраста по методике Рене Жилия

Для определения уровней социального интеллекта детей нами были разработаны следующие показатели:

Высокий уровень – дети самостоятельны, бесконфликтны, знают правила поведения в обществе и применяют эти правила, преобладает положительное отношение к родителям.

Средний уровень – дети обращаются за помощью в решении каких-либо вопросов, правила поведения знают частично, в основном ко всем членам семьи относятся положительно.

Низкий уровень – дети не смогли дать ответ на предложенные ситуации или предлагают агрессивное решение проблемы, не знают правил поведения, из членов семьи выбирают либо папу, либо маму.

Для того, чтобы получить общее представление об уровне социального интеллекта детей, мы объединили полученные данные по каждой методике и внесли их в таблицу 2.4.

Таблица 2.4.

Диагностика сформированности социального интеллекта у детей на констатирующем этапе исследования

| № п/п | Ф.И. ребенка | Результаты проведенных методик | | | Уровни сформированности социального интеллекта | | |
|------------------------------------|--------------|--|--|-----------|--|-------|-------|
| | | Методика изучения и определения уровня социальной компетентности В. Г. Щур | Проективная методика «Картинки» Е.О.Смирновой В.М.Холмогоровой | Рене Жиля | Высок. | Сред. | Низк. |
| 1. | Федор Б. | В | В | С | + | | |
| 2. | Саша В. | Н | С | С | | + | |
| 3. | Платон Г. | С | В | С | | + | |
| 4. | Настя Ж. | В | Н | С | | + | |
| 5. | Маша Ж. | С | В | С | | + | |
| 6. | Алиса Ч. | С | С | В | | + | |
| 7. | Роза К. | Н | В | С | | + | |
| 8. | Матвей М. | Н | В | С | | + | |
| 9. | Матвей Н. | В | В | В | + | | |
| 10. | Максим П. | С | Н | Н | | | + |
| 11. | Алина Л. | С | С | В | | + | |
| 12. | Саша М. | Н | С | Н | | | + |
| 13. | Соня П. | С | В | С | | + | |
| 14. | Демид Т. | В | С | С | | + | |
| 15. | Влад Ш. | С | Н | Н | | | + |
| 16. | Василиса К. | С | Н | Н | | | + |
| 17. | Лиза Ф. | С | Н | Н | | | + |
| 18. | Сереза П. | Н | Н | С | | | + |
| 19. | Сева К. | Н | С | Н | | | + |
| 20. | Артем М. | Н | Н | С | | | + |
| Итого количество воспитанников в % | | | | | 10 | 50 | 40 |

Уровни сформированности социального интеллекта мы наглядно представили в рисунке 2.4.

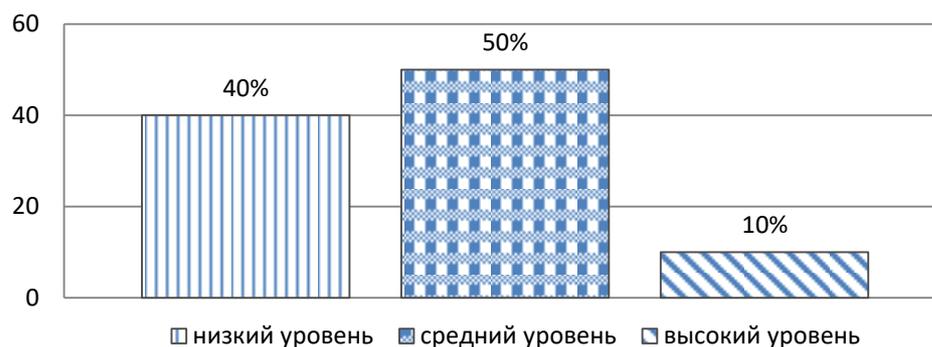


Рис. 2.4.

Уровни сформированности социального интеллекта детей на констатирующем этапе исследования

Таким образом, в результате проведенного констатирующего этапа мы пришли к выводу, что в основном в группе дети бесконфликтны, обращаются за помощью в решении ситуаций, у детей преобладает положительное отношение к родителям, но отцы воспринимаются детьми по сравнению с матерями менее любящими и менее заботливыми.

Анализ полученных данных констатирующего этапа исследования позволил определить цель опытной работы: обобщить и структурировать различные подходы, касающиеся психического развития ребенка дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Новизна данной программы заключается в том, что она ориентирована на новую социокультурную ситуацию развития детства, со всеми присущими современному раннему и дошкольному возрасту проблемами роста и развития.

Цели и задачи программы «Вдохновение». Цель: целостное и разностороннее развитие детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, их личностное, социальное, эмоциональное, когнитивное и физическое развитие с учетом индивидуальных возможностей и ограничений в условиях новой социокультурной ситуации развития детства,

соответствующее требованиям современного общества и государства к качеству дошкольного образования.

Задачи программы формирования социального интеллекта «Вдохновение»:

1. Развитие эмоциональной сферы. Введение ребенка в мир человеческих эмоций.

2. Развитие коммуникативных умений, необходимых для успешного развития процесса общения.

3. Развитие волевой сферы — произвольности психических процессов, саморегуляции, необходимых для успешного обучения в школе.

4. Развитие личностной сферы — формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе.

5. Развитие интеллектуальной сферы — развитие мыслительных умений, наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, творческого и критического мышления.

6. Формирование позитивной мотивации к обучению.

7. Развитие познавательных психических процессов – восприятия, памяти, внимания, воображения.

В области социально-коммуникативного развития ребенка в условиях информационной социализации основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для:

- знание собственных эмоций;
- способность к управлению эмоциями;
- эмпатия — понимание других;
- участия (содействия).

В сфере знания собственных эмоций. Воспитание собственного состояния (узнавание своих чувств в момент их появления) – основа эмоционального интеллекта. Способность наблюдать за проявлением своих чувств является решающей для понимания самого себя.

В сфере способности управления эмоциями. Способность соизмерять свои эмоции в соответствии с конкретной ситуацией основывается на способности к восприятию и распознаванию собственных чувств. Это значит, что человек способен успокоить сам себя, избавиться от чувств страха, мрачного, подавленного настроения, раздражительности и т. п.

В сфере эмпатия – понимание других. Знать о том, чувствуют другие люди, - еще одна способность, которая строится на способности к самонаблюдению и является основой понимания людей. Тот, кто умеет чувствовать состояние других людей, сможет легче воспринимать скрытые социальные сигналы, подсказывающие потребности и желания другого человека.

В сфере участие (содействие). Участие играет ключевую роль в развитии речи ребенка и его коммуникативных способностей; расширяет словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли; развивает у ребенка готовность принятия на себя ответственности в соответствии с уровнем развития; способствует формированию ближайшего жизненного и социального пространства; повышает доверие к себе, веру в свои силы, способность влиять на ход событий («самоэффективность») и помогает приобрести со временем способность и готовность к самостоятельной жизни и участию в жизни общества.

Участие определяет характер отношений между детьми и взрослыми и ставит в центр образовательного процесса качественные аспекты встречи, соприкосновения, способы работы взрослого с ребенком.

Программа предусматривает использование таких форм организации детей, как «Детский совет», «Магический круг», «Детская философия», «Жизненные навыки», «Карапуши» и другие, специально предназначенных для развития эмоционального интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, развития взаимопонимания и толерантности. Эти организационные формы подразумевают активную роль и участие ребенка в создании смыслов и значений, а также активную позицию взрослых. В

учебно-методический комплект Программы входят методические пособия, предлагаются курсы и тренинги.

Формы работы с детьми в рамках программы «Вдохновение» представлены групповыми занятиями.

Комплектация групп и продолжительность занятий зависит от возрастной категории (Таблица 2.5).

Таблица 2.5.

Комплектация групп и продолжительность занятий в рамках программы «Вдохновение»

| Возраст | Количество детей в группе | Время занятия |
|---------|---------------------------|---------------|
| 5-6 лет | 7-8 человек | 25 минут |
| 6-7 лет | 8-10 человек | 30 минут |

Последовательность предъявления тем и количество часов на каждую тему могут варьироваться в зависимости от интереса детей и результатов наблюдений психолога.

Построение программы для каждого возрастного периода ориентировано на удовлетворение ведущей потребности и основано на развитии ведущего психического процесса или сферы психики.

5 – 6 лет — эмоциональная сфера, коммуникативная сфера;

6 – 7 лет — личностная сфера, волевая сфера.

Задания на развитие психических процессов (памяти, внимания, воображения, мышления), а также на развитие волевой и психофизиологической сферы подобрано в соответствии с темами занятий.

Занятия проводятся в помещениях с соблюдением санитарно-гигиенических норм и правил.

Оснащение занятий: аудио-видеотека, фонотека и фильмотека, настольно-печатные игры, предметные игрушки, доска, цветные мелки, пластилин, краски, карандаши, фломастеры, писчая и цветная бумага, строительный материал, ковер.

Принципы проведения занятий: системность подачи материала, наглядность обучения, цикличность построения занятия, доступность, проблемность, развивающий и воспитательный характер учебного материала.

Каждое занятие содержит в себе следующие этапы:

1. Организационный этап:

- Создание эмоционального настроения в группе;
- Упражнения и игры с целью привлечения внимания детей.

2. Мотивационный этап:

- Сообщение темы занятия, появление персонажа;
- выяснение исходного уровня знаний детей по данной теме.

3. Практический этап:

- Подача новой информации на основе имеющихся данных;
- задания на развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) и творческих способностей;
- Отработка полученных навыков на практике.

4. Рефлексивный этап:

- Обобщение нового материала;
- Подведение итогов занятия.

Индивидуальная работа включает в себя входную (в начале года), промежуточную (в середине учебного года) и контрольную (в конце года) диагностику познавательных процессов, эмоциональной, личностной и волевой сферы. Для проведения данных диагностических обследований используется индивидуальный бланк заданий на каждого ребенка.

Результаты диагностики могут быть использованы в индивидуальном подходе к ребенку на занятиях, в составлении коррекционной программы и в консультировании родителей и педагогов.

Работа с родителями детей – участников программы предусматривает привлечение родителей к созданию в семье условий, способствующих

наиболее полному усвоению знаний, умений и навыков, полученных Детьми на занятиях и реализации их в повседневной жизни; просветительскую работу с родителями в форме лекций, семинаров-практикумов и круглых столов.

Программа реализуется посредством проигрывания сказок, игры, создания комфортного психологического климата и благоприятной предметно-пространственной среды. Сказкотерапия является самостоятельной методикой, относящейся к библиотерапии, в основе которой лежит психокоррекция средствами литературного произведения. Этот вид библиотерапии оптимален для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками.

В сказкотерапии возможно использование уже готовых сказок (народных, авторских), после восприятия которых проводится беседа с ребенком, где события сказки связываются с личным опытом ребенка, с его проблемами, а также составление психологом специально-направленного сюжета, затрагивающего проблемную ситуацию ребенка. Последний вариант сказки по структуре и содержанию должен быть связан с жизнью и трудностями ребенка.

Сказка удовлетворяет три доминирующие психологические потребности ребенка:

1. Потребность в автономности. В каждой сказке герой действует самостоятельно на протяжении всего пути: делает выбор, принимает решения, полагаясь только на самого себя, на свои собственные силы.

2. Потребность в компетентности (всемогуществе). Герой способен преодолевать самые невероятные препятствия и, как правило, оказывается победителем, достигает успеха, хотя может терпеть временные неудачи. В сказке «некто», маленький и слабый вначале, к концу превращается в сильного, значительного и самодостаточного героя.

3. Потребность в активности. Герой всегда активен, всегда в действии: куда-то идет, от кого-то убегает, кого-то встречает, что-то добывает, с кем-то борется, кому-то помогает и т. д.

Дети охотно принимают предложения поиграть в сказку. На занятиях нет разницы между сказкой и игрой: сказка плавно переходит в игру, игра в сказку. Сказка, в сущности, есть не что иное, как фабула игры, независимо от того, была эта игра сыграна или нет.

Цель формирующего этапа: провести работу по развитию формирования социального интеллекта детей с помощью игры «Веселое поурри».

Задачей формирующего этапа является повышение уровня социального интеллекта детей при помощи различных игр.

Социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды. Механизмом формирования личности выступает процесс социализации. Социальный интеллект как психологическое образование развивается в процессе социализации при взаимодействии в субъект - субъектных отношениях. Важным условием становления социального интеллекта является первичная структура социализации – полная семья. Непосредственное влияние оказывают стили семейного воспитания, а именно демократический стиль семейного воспитания способствует развитию социального интеллекта. Особая роль в становлении социального интеллекта принадлежит индивидуально-психологическим особенностям личности, таким как темперамент, любознательность. Поскольку социальный интеллект обеспечивает познание в субъект – субъектных отношениях, то любознательность в свою очередь способствует продуктивности данного познания.

Рассмотрим более подробно игру «Веселое поурри».

Цель: Повышение уровня коммуникативной культуры дошкольников.

Задачи:

1. Создать положительный эмоциональный настрой.
2. Вовлечь дошкольников в игровое общение со сверстниками.
3. Способствовать сплочению детского коллектива.
4. Формировать положительное отношение к сверстнику.

Приветствие. Для приветствия Ведущий (взрослый) поднимает вверх правую руку и предлагает всем опустить ладошку на его руку по кругу и громко сказать: «Здравствуйте!».

Игровое общение. Для преодоления защитных барьеров, отгораживающих сверстников друг от друга проводится игра «Передай сигнал». Дети берутся за руки. Ведущий посылает сигнал стоящему рядом с ним ребенку через пожатие руки, сигнал можно передавать влево или вправо, разговаривать нельзя. Когда сигнал придет снова к ведущему, он поднимает руку и сообщает о том, что сигнал получен. Затем предлагает детям передать сигнал с закрытыми глазами. Игра проводится 3-4 раза. Главное условие общения без слов. Ведущий сообщает детям, что все сигналы получены и начинает работать радио.

Проводится игра «Радио», она помогает обратить внимание участников на сверстника. Дети садятся в круг. Ведущий садится спиной к группе и объявляет: «Внимание, внимание! Потерялся ребенок (подробно описывает кого-нибудь из группы участников (Цвет волос, глаз, рост, одежду...)) Пусть она подойдет к диктору». Дети внимательно смотрят друг на друга. Они должны определить, о ком идет речь, и назвать имя этого ребенка. В роли диктора радио может побывать каждый желающий. Далее, ведущий сообщает, что все участники найдены, радио можно выключить и поздороваться снова, но необычным способом.

Проводится игра «Колпачки». Для этого он раздает участникам деревянные палочки и несколько колпачков из цветного картона. Дети

должны передавать палочками колпачки друг другу (кому пожелают) и при этом говорить: «Здравствуйте!», отвечать при приеме колпачка «Мне очень приятно!», руками колпачки трогать запрещается. Игра помогает настроить детей на доброжелательное отношение друг к другу, создает хороший эмоциональный настрой. Проводится игра от 3 до 5 минут, чтобы все дети смогли обменяться колпачками по несколько раз.

Затем, ведущий предлагает навестить бабушку Маланью. Дети стоят в кругу, считалочкой выбирают Маланью. Это очень веселая хороводная игра «Бабушка Маланья», в которой водящий должен придумать какое-нибудь оригинальное движение, а все остальные – его повторить. В игре достигается согласованность движений всех детей, единство в создании образа и настроения. На ребенка, изображающего «Маланью» можно надеть платочек или фартучек, он становится в круг. Ребята начинают петь веселую песенку, сопровождая ее выразительными движениями. Слова: «У Маланьи, у старушки жили в маленькой избушке семь сыновей (движения за руки по кругу). Все без бровей. Вот с такими ушами, вот с такими носами, вот с такими усами, с такой головой, с такой бородой (движения: останавливаются и с помощью жестов и мимики изображают то, о чем говорится в тексте: закрывают брови руками, делают «круглые глаза», «большой» нос и уши, показывают усы и пр.) Ничего не ели, целый день сидели (присаживаются на корточки) На нее глядели и делали вот так... (Повторяют за ведущим любое смешное движение) Движения могут быть самые разнообразные: можно сделать рожки, попрыгать, поплясать, сделать руками длинный нос, погрозить пальцем или в шутку заплакать. Они могут сопровождаться звуками и возгласами, передающими настроение. Движение должно повториться несколько раз, чтобы ребята могли войти в образ и получить удовольствие от игры.

Проанализировав проведенную игру, мы сделали выводы, что данная игра выполнила все свои задачи, дети с неподдельным интересом принимали в ней участие, соблюдая правила игры, дети сблизилась друг с другом. Игра несла характер забавы и принесла массу удовольствия.

Каждому ребенку предоставляется достаточно времени для того, чтобы высказаться, взрослые внимательно выслушивают их сообщения. При необходимости взрослые обсуждают с детьми, где можно играть индивидуально, где границы между разными пространствами; дают ясные ориентировки по распорядку дня: кто, что, с кем, где и когда может делать.

Индивидуальное приветствие детей и приводящих их в Организацию членов семей; краткая беседа о том, как начался день, доброжелательные пожелания; приветствие всей группы, например за завтраком или во время «Детского совета».

После проведения игры «Веселое поурри» была проведена диагностика с целью определения эффективности проведенного исследования, направленного на повышение уровня социального интеллекта детей.

В ходе его проведения мы использовали те же методы, что и на этапе констатирующего эксперимента: методика изучения и определение уровня социальной компетентности В. Г. Щур, проективная методика «Картинки» Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой, методика Рене Жиля.

Методика изучения и определения уровня социальной компетентности В.Г. Щур позволила нам выявить уровень знаний воспитанников об основных социальных нормах поведения людей в обществе.

Данные, полученные в ходе проведения методики изучения и определения уровня социальной компетентности В. Г. Щур, мы занесли в таблицу 2.6.

Таблица 2.6.

Протокол по методике изучения и определения уровня социальной

компетентности В. Г. Щур

| № п/п | Ф.И. ребенка | Серия картинок | | | | | | | | ППС | Общий балл |
|-------|--------------|---------------------|---|-------------------------------|---|-------------------|---|------------------------|---|-----|------------|
| | | «Правила поведения» | | «Правила личной безопасности» | | «Азбука здоровья» | | «Безопасное поведение» | | | |
| 1. | Федор Б. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| 2. | Саша В. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 3. | Платон Г. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 4. | Настя Ж. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 5. | Маша Ж. | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 6. | Алиса Ч. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| 7. | Роза К. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 8. | Матвей М. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 9. | Матвей Н. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 10. | Максим П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 11. | Алина Л. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 12. | Саша М. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 13. | Соня П. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| 14. | Демид Т. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 15. | Влад Ш. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 16. | Василиса К. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 17. | Лиза Ф. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 18. | Сереза П. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 19. | Сева К. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 20. | Артем М. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |

По результатам диагностики мы установили, что воспитанников разделились на 2 группы: 11 человек (55%) имеют представление о социальных нормах поведения людей в обществе, но оно остается недостаточно полным, у 9 человек (45%) сформировано четкое и правильное понятие о социальных нормах поведения людей в обществе.

При сравнении с первым этапом оказалось, что группа воспитанников у которых не сформировано неправильное представление о социальных нормах поведения людей в обществе исчезла, группа, где понятие социальных норм поведения людей в обществе сформировано, но недостаточно полно увеличилась на 2 человека (10%), группа, где сформировано четкое понятие о социальных нормах поведения людей в обществе увеличилась на 5 человек (25%).

Таким образом, можно сделать вывод, что у воспитанников повысился уровень знаний о социальных нормах поведения людей в обществе.

Для исследования социальной приспособленности детей, сферы межличностных отношений и их особенностей мы использовали методику Рене Жиля.

В отношении ребенка к окружающим так же доминируют отношения к родительской чете (50%), увеличилось отношение к матери (40%), отношение к отцу осталось прежним (20%). Отношение к бабушке и дедушке увеличилось на 10% и составило 35%.

В характеристике детей преобладают любопытство (90%), общительность (80%), социальная адекватность поведения (80%). Наименее выражена закрытость (5%).

Данные исследования по методике Рене Жиля приведены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Результаты исследования по методике Рене Жиля детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

| № шкалы | Название шкал | Результаты исследования (%) |
|---------|---|-----------------------------|
| 1 | Отношение к матери | 40,0 |
| 2 | Отношение к отцу | 20,0 |
| 3 | Отношение к матери и отцу как к родительской чете | 50,0 |
| 4 | Отношение к братьям и сестрам | 45,0 |
| 5 | Отношение к бабушке и дедушке | 35,0 |
| 6 | Отношение к другу | 33,3 |
| 7 | Отношение к учителю (авторитетному взрослому) | 35,0 |
| 8 | Любознательность | 90,0 |
| 9 | Доминантность | 57,5 |
| 10 | Общительность | 80,0 |
| 11 | Закрытость, отгороженность | 5,0 |
| 12 | Социальная адекватность поведения | 80,0 |

Исследование по методике Рене Жиля показало, что среди детей все так же преобладает положительное отношение к родителям. Отцы

воспринимаются детьми по сравнению с матерями менее любящими и менее заботливыми. Общая атмосфера в семье в целом благоприятная.

Проективная методика «Картинки» Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой позволила оценить уровень социального интеллекта дошкольников. Данные контрольного этапа мы занесли в таблицу 2.8.

Таблица 2.8.

Данные оценки уровня социального интеллекта детей
по проективной методике «Картинки»

| № п/п | Ф.И. ребенка | Картинка №1 | Картинка №2 | Картинка №3 | Картинка №4 | Общий балл | Уровень социального интеллекта |
|-------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------------------------------|
| 1. | Федор Б. | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | В |
| 2. | Саша В. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | С |
| 3. | Платон Г. | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 | В |
| 4. | Настя Ж. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | С |
| 5. | Маша Ж. | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | В |
| 6. | Алиса Ч. | 3 | 2 | 2 | 3 | 10 | В |
| 7. | Роза К. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 | В |
| 8. | Матвей М. | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | В |
| 9. | Матвей Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | В |
| 10. | Максим П. | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | В |
| 11. | Алина Л. | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 | С |
| 12. | Саша М. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | С |
| 13. | Соня П. | 3 | 2 | 2 | 3 | 10 | В |
| 14. | Демид Т. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | С |
| 15. | Влад Ш. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | С |
| 16. | Василиса К. | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | В |
| 17. | Лиза Ф. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | С |
| 18. | Сергея П. | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | Н |
| 19. | Сева К. | 3 | 2 | 0 | 2 | 7 | С |
| 20. | Артем М. | 3 | 2 | 0 | 2 | 7 | С |

Анализируя таблицу, мы видим, что, как и на первом этапе обучающиеся разделились на 3 группы: низкий, средний, высокий уровень эмоционального отношения к моральным нормам. В то же время изменился их качественный и количественный состав. Так, количество обучающихся с низким уровнем составляет 1 человек (5%), со средним - 9 человек (45%), с высоким уровнем 10 человек (50%). При сравнении с первым этапом эксперимента оказалось, что группа с низким уровнем уменьшилась на 5 человек (22%), со средним

уровнем на 4 человека (18%), с высоким уровнем увеличилась на 9 человек (40%).

Таким образом, мы делаем вывод, что уровень интеллекта детей значительно повысился.

Для того, чтобы получить общее представление об уровне социального интеллекта детей, мы объединили полученные данные по каждой методике и внесли их в таблицу 2.9.

Таблица 2.9.

**Диагностика сформированности социального интеллекта детей
на контрольном этапе исследования**

| № п/п | Ф.И. ребенка | Результаты проведенных методик | | | Уровни сформированности социального интеллекта | | |
|---------------------------------------|--------------|--------------------------------|------------------|-----------|--|------|------|
| | | В. Г. Щур | Е. О. Смирновой, | Рене Жиля | Высок | Сред | Низк |
| 1. | Федор Б. | В | В | В | + | | |
| 2. | Саша В. | С | С | С | | + | |
| 3. | Платон Г | С | В | В | + | | |
| 4. | Настя Ж. | В | С | С | | + | |
| 5. | Маша Ж. | С | В | В | + | | |
| 6. | Алиса Ч. | В | В | В | + | | |
| 7. | Роза К. | С | В | С | | + | |
| 8. | Матвей М. | С | В | С | | + | |
| 9. | Матвей Н. | В | В | В | + | | |
| 10. | Максим П. | В | В | Н | | + | |
| 11. | Алина Л. | В | С | В | + | | |
| 12. | Саша М. | С | С | С | | + | |
| 13. | Соня П. | В | В | В | + | | |
| 14. | Демид Т. | В | С | С | | + | |
| 15. | Влад Ш. | С | С | Н | | + | |
| 16. | Василиса К. | С | В | С | | + | |
| 17. | Лиза Ф. | В | С | С | | + | |
| 18. | Сережа П. | С | Н | С | | + | |
| 19. | Сева К. | С | С | С | | + | |
| 20. | Артем М. | С | С | С | | + | |
| Итого количество воспитанников в % | | | | | 35 | 65 | 0 |

На основе полученных данных нами была разработана диаграмма.

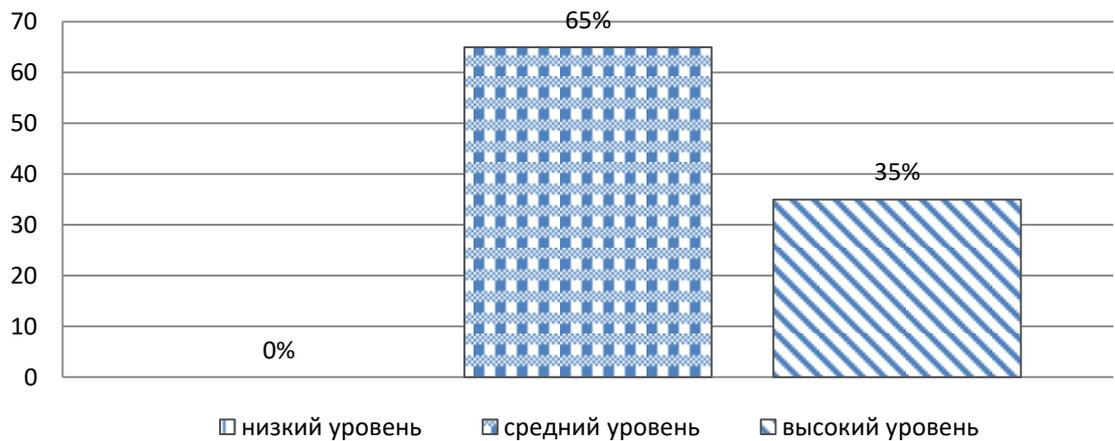


Рис.2.5.

Результаты диагностики сформированности социального интеллекта детей на контрольном этапе исследования

Результаты констатирующего и контрольного этапов исследования мы оформили в таблицу 2.10.

Таблица 2.10.

Уровни сформированности социального интеллекта детей

| Уровни сформированности нравственных качеств учащихся | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
|---|---------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| | Качественный (%) | Количественный (чел.) | Качественный (%) | Количественный (чел.) |
| Высокий | 10 | 2 | 35 | 7 |
| Средний | 50 | 10 | 65 | 13 |
| Низкий | 40 | 8 | 0 | 0 |

На основе таблицы нами была построена диаграмма уровней сформированности социального интеллекта детей до и после исследования.

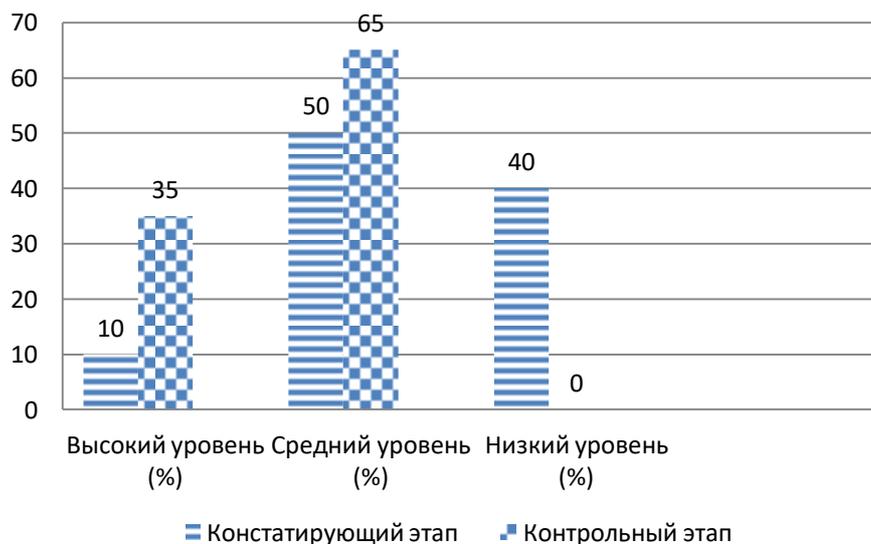


Рис.2.6.

Результаты диагностики сформированности социального интеллекта детей

Таким образом, в результате проведенного контрольного этапа испытуемые изменили свое положение, и попали в группу с более высоким уровнем сформированности социального интеллекта. Этот факт свидетельствует о том, что в результате формирующегося этапа исследования у детей сформированный социальный интеллект достиг высокого уровня.

2.3. Методические рекомендации по развитию социального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОО

На основе проведенного исследования нами подготовлены предложения (методические рекомендации) по данной проблеме.

В целях совершенствования социального интеллекта детей необходимо соблюдать следующие нормы:

1. Воспитателям необходимо развивать социальный интеллект детей комплексно, используя все виды деятельности и образовательные области.

2. Планировать работу по развитию социального интеллекта индивидуально и в соответствии с возрастом и полом ребенка.

3. Уделять должное внимание работе с семьей как главному фактору формирования социальной одаренности ребенка.

4. Учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка группы, быть готовым к сотрудничеству с ребенком.

5. Налаживать доверительные, теплые и доброжелательные отношения с ребенком, создать в группе благоприятный психологический климат.

6. Учитывать эмоциональное состояние ребенка для успешного проведения развивающих программ.

7. Для развития у ребенка собственной позиции, обеспечить предоставлением ему инициативы в выборе и организации различных видов деятельности, и прежде всего игры.

8. Осуществлять гибкое руководство, ориентируясь на ребенка.

Важно отметить, что для развития социального интеллекта не обязательно проводить специальные занятия. Практический опыт формирования интеллекта можно получить в повседневной жизни в различных ситуациях. Именно в них воспитатель на конкретных примерах имеет возможность продемонстрировать способы установления межличностных контактов. К сожалению, в большинстве случаев для достижения быстрого результата воспитатели стремятся сами разрешить возникающие споры и конфликты, а не учат детей самостоятельно выходить из затруднительных положений. Это нарушает процесс формирования у детей навыков принятия решения, закрепляет позицию ожидания помощи со стороны. Следовательно, в другой раз в подобной ситуации ребенок будет ждать помощи взрослого, а не попытается сам найти выхода.

Дошкольный возраст сензитивен для социального познания в связи с бурным развитием восприятия, памяти, мышления, воображения, речи

ребёнка, стабилизацией его эмоционально-волевой сферы. Эти психологические достижения позволяют дошкольникам не только эффективно вписываться в мир людей, но и активно его осваивать, делать выбор в социуме по отношению к пространству и событиям, значимому взрослому, социальной роли.

Целесообразно организованная социальная среда детского учреждения полноценно обеспечивает развитие индивидуальности дошкольника, подготавливает его к новому социальному качеству, развитие социального интеллекта можно стимулировать в процессе целенаправленного и интенсивного развивающего взаимодействия ребенка и взрослого.

Таким образом, для развития социального интеллекта ребенка педагогу необходимы знание и понимание личностных потребностей и ожиданий дошкольника, а так же умение и желание обучать детей способам самостоятельного выхода из затруднительных ситуаций.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Актуальность и возможность исследования развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной изученностью этой проблемы в психологической литературе и несомненной ее социальной значимостью. Наличие ярко выраженных социальных потрясений в современном обществе - малочисленные обособленные семьи, возрастающая общая агрессивность общества, включая его детскую часть; недостаточная психологическая образованность взрослых — все это рождает в обществе потребность в раннем развитии позитивной социальной гибкости, позволяющей ребенку чувствовать себя более уверенно в постоянно меняющихся условиях социальной среды. В содержании же программ дошкольных учреждений отсутствуют специальные разделы, позволяющие постоянно, на различном уровне сложности формировать у детей гибкие навыки социального поведения. Главное внимание, по-прежнему, уделяется развитию общего интеллекта (память, мышление).

Следовательно, вопросы о том, какое по содержанию и форме общение необходимо старшему дошкольнику, какие особенности социального интеллекта детей могут служить механизмом реализации такого взаимодействия и какие психологические условия для этого необходимы, составляют главную проблему нашего исследования.

Мы согласны с позицией отечественного психолога Н.А.Кудрявцевой, которая утверждает, что существует неоднозначная картина взаимосвязи: общего и социального интеллекта: как оказалось, социальный интеллект относительно независим по отношению к общему. Поэтому мы предположили, что в период старшего дошкольного возраста необходимо создание специальных психологических условий: для становления и развития социального интеллекта детей.

Следовательно, анализ представленных исследований позволяет заключить следующее: социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды; учете формально - динамических свойств личности ребенка при проведении занятий; создания разнообразной среды для проявления любознательности (новые игровые пособия) при проведении занятий.

Положительная динамика изменений в развитии социального интеллекта детей 6-7 лет, полученная нами в формирующем эксперименте, свидетельствует о необходимости и возможности осуществления целенаправленной развивающей работы с детьми; особенно сензитивными периодами, по данным нашего исследования являются старший дошкольный возраст.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование и развитие социального интеллекта у детей - важный и необходимый этап в развитии личности ребенка, поскольку в значительной мере определяет эффективность его социально-психологической адаптации к изменяющимся условиям жизни.

Итак, социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Он объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с общением и межличностными отношениями, обеспечивает понимание поступков и действий людей, является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Его формирование стимулируется началом школьного обучения, когда увеличивается способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта.

Влияние среды – это стимулы, которые человек получает от момента зачатия до смерти, включая пищу, культурную информацию, социальный опыт и многое другое. Попытка разделить генетические влияния и воздействие среды может завести в тупик, поскольку они взаимосвязаны – гены проявляют свое действие в контексте влияния среды, а факторы среды всегда действуют через биологические структуры, которые развиваются и регулируются в соответствии с заложенной в них генетической информацией.

На уровень интеллекта влияют многие факторы среды, начиная от социальных и культурных условий и кончая физико-химическими воздействиями.

Гендерное воспитание - это организация педагогического процесса с учётом половой идентичности, особенностей развития детей в ходе полоролевой социализации, целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциалов и возможностей в современном обществе.

Актуальность и возможность исследования развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной изученностью этой проблемы в психологической литературе и несомненной ее социальной значимостью. Наличие ярко выраженных социальных потрясений в современном обществе - малочисленные обособленные семьи, возрастающая общая агрессивность общества, включая его детскую часть; недостаточная психологическая образованность взрослых — все это рождает в обществе потребность в раннем развитии позитивной социальной гибкости, позволяющей ребенку чувствовать себя более уверенно в постоянно меняющихся условиях социальной среды. В содержании же программ дошкольных учреждений отсутствуют специальные разделы, позволяющие постоянно, на различном уровне сложности формировать у детей гибкие навыки социального поведения. Главное внимание, по-прежнему, уделяется развитию общего интеллекта (память, мышление).

Следовательно, вопросы о том, какое по содержанию и форме общение необходимо старшему дошкольнику, какие особенности социального интеллекта детей могут служить механизмом реализации такого взаимодействия и какие психологические условия для этого необходимы, составляют главную проблему нашего исследования.

Мы согласны с позицией отечественного психолога Н.А. Кудрявцевой, которая утверждает, что существует неоднозначная картина взаимосвязи: общего и социального интеллекта: как оказалось, социальный интеллект относительно независим по отношению к общему. Поэтому мы

предположили, что в период старшего дошкольного возраста необходимо создание специальных психологических условий: для становления и развития социального интеллекта детей.

Следовательно, анализ представленных исследований позволяет заключить следующее: социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды; учете формально - динамических свойств личности ребенка при проведении занятий; создания разнообразной среды для проявления любознательности (новые игровые пособия) при проведении занятий.

Положительная динамика изменений в развитии социального интеллекта детей 6-7 лет, полученная нами в формирующем эксперименте, свидетельствует о необходимости и возможности осуществления целенаправленной развивающей работы с детьми; особенно сензитивными периодами, по данным нашего исследования являются старший дошкольный возраст.

На основании педагогических исследований и их анализа, нами были разработаны рекомендации, а также которые могут быть использованы в практике ДОО начинающим воспитателям, только послужить практическим материалом педагогических работников.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута, высокие задачи решены, выдвинутая гипотеза (предположение о том, что наиболее эффективно формирование навыков общения у детей раннего возраста осуществляется в процессе игровой деятельности) доказана.

Мы не претендуем на полноту исследования, но заявляем - тема актуальна и требует продолжения исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М., Аспект пресс, 1996. – 388с.
2. Антонова, Т.В. А.В. Головнин как идеолог цензурной реформы в России/ Т.В. Антонова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2009. - № 1. - С. 23-38.
3. Аверин, В.А. Психология детей и подростков/ В.А. Аверин// Учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. - СПб.: 1998, С. 304 - 372.
4. Беккер, Г.С. Семья Экономическая теория/ Под ред. Дж.Итуэлла, М.Милгейта[en], П.Ньюмена[en]. - М.: Инфра-М, 2004. — С. 308-321.
5. Бендас, Т. В. Гендерная психология/ Т.В. Бендас// Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2006. - 431 с.
6. Белова, С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения/ социальный интеллект: теория, измерение, исследование//под ред. Д.В.Люсина Д.В.Ушакова – М.: Институт психологии РАН, 2004 - С.109-118.
7. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. -М.: 1980. – 195 с.
8. Блинова, Л.Ф. Социально-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста/ Л.Ф. Блинова. - Казань, 2014. – 202с.
9. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения/ Г.М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990. -387с.
10. Бодалев, А.А. Психология общения,- М.: Институт практической психологии, 1996. -256с.
11. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка/ Л.С. Выготский. - М.: Эксмо, 2015. -134 с.
12. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие / Под ред. И.В. Костиковой. – М.: МГУ, 2009. – С. 201-215.

13. Гамезо, М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития/ М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М.: Просвещение, 1998. -275с.
14. Геранюшкина, Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития / Г.П. Геранюшкина. – Иркутск, БГУЭП, 2003. -103с.
15. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Под ред. А.М. Матюшкина // Психология мышления, №9, 1965. - С.433-456.
16. Геодакян, В.А. Два пола: зачем и почему? / В.А. Геодакян. - СПб.: Питер, 1997. – 141с.
17. Гордеева, О.В. Развитие языка эмоций у детей / О.В. Гордеева // Вопросы психологии, №2, 1995. – С. 101-106.
18. Демакова, И.Д. Воспитание в условиях гуманизации образования / И.Д. Демакова. - Ижевск, РИУМЦ. 1999. - 44 с.
19. Доронова, Т.Н. Пол или гендер?: (девочки налево, мальчики направо!) / Т.Н. Доронова // Обруч: образование, ребенок, ученик, № 3,2009. – С. 3-6.
20. Доронова, Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: пособие для дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова – М.: Линка-Пресс, 2009. – 212 с.
21. Дыбина, О.В. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в средней группе детского сада. Конспекты занятий / О.В. Дыбина. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 24с.
22. Дятлов, С.А. Теория инноваций. Учебное пособие / С.А. Дятлов, В.П. Марьяненко, С.В. Матвеев, В.В. Чекмарев. - Кострома, КГУ, 2012.-289 с.
23. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. - Л.: ЛГУ, 1985. – 388с.
24. Карпов, А.М. Самозащита от саморазрушения. Образовательно-воспитательные основы профилактики и психотерапии зависимостей и стрессов / А.М. Карпов. - М.: МЕД пресс-информ, 2005. -208 с.

25. Карпович, Т.Е. Психологическая диагностика социального интеллекта личности / Т.Е. Карпович. М.: ОДО "Образовательная компания "Содействие", № 5 -2015. С.- . 21-23.

26. Клецина И.С. Гендерная социализация / И.С. Клецина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 92 с.

27. Кон, И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М.: Наука, 2008. – 284с.

28. Кудинова, И.Б. Социальный интеллект: психологические аспекты становления: монография / И.Б.Кудинова, С.И.Кудинов, И. С. Вотчин. – Новосибирск, НГПУ, 2007. -103 с.

29. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимодействие //Теоретические и прикладные вопросы психологии. Выпуск 1,ч. 1. 1995. С.48-61

30. Кутовая, Н. Комментарии к курсу «Гендерная социализация и образование: теория и практика» // Интернет ресурс: <http://ivanovo.ac.ru/icgs/material/pl3.htm>

31. Люсин Д.В. Михеева Н.Д. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. Салливена //Социальный интеллект: теория, измерение, исследование/ под ред. Д.В. Люсина Д.В. Ушакова – М.: Институт психологии РАН,2004-С.119-129.

32. Мартиросова, Ю.В. Готов ли ребенок к конфликту интересов в современном мире / Ю.В. Мартиросова, О.Б. Чеснокова // Образовательная политика – №66, 2014. - С. 74-84.

33. Михайлова, (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: адаптация метода Дж. Гилфорда и М. Салливена (руководство по использованию) / Е.С. Михайлова, (Алешина.) - СПб.: Иматон, 199. -56с.

34. Михайлова, Е.С. Социальный интеллект: концепции, методики, модели, диагностика/ Е.С. - Михайлова, Спб.: Государственный университет, 2007. -64с.

35. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - 128с.
36. Панкратов А.С. Ищущие Бога: Книга 2 / А.С. Панкратов – М.: Книга по Требованию, 2013. – 196 с.
37. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. - СПб.: Питер, 2003. - 192 с.
38. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И.Е. Федосовой. — М.: Национальное образование, 2015. — 368 с.
39. Почебут, Л.Г. Социальная психология / Л.Г. Почебут, И.А. Мейжис // Учебное пособие. - Питер, 2010. - 672 с.
40. Репина, Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т.А. Репина // Вопросы психологии - 2007. - № 2. - С. 159-165.
41. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2000. - 712 с.
42. Сапогова, Е. Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет: Автореф. дисс. канд. психол. наук / Е.Е. Сапогова. - М., 1986.-25 с.
43. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольника / А.Л. Сиротюк. - М.: ТЦ, 2005. – 26с.
44. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В.Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. - 174 с.
45. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир / Е.В. Субботский. - СПб.: Питер, 2005. – 388 с.
46. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Бихевиоризм. - М.: АСТ-ЛТД, 1998 г. 704 с.

47. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование /под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Вопросы психологии. - М.: РАН, 2004. - №4 С.11-28.

48. Харитоновна, И. В. Особенности социального интеллекта старших дошкольников и его развитие средствами психогимнастики: Дис. канд. психол. наук. - Краснодар, 2006. - 176 с.

49. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О.Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие. - М.: Ипран, 1996. С 54-76.

50. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. №6. – С. 35-45.

51. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 С.

52. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта// Проблемы оценивания в психологии. Саратов, 1984. С. 63–67.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Методика изучения и определения Уровня социальной компетентности В. Г. Щур

Цель: выявить уровень знаний об основных социальных нормах поведения людей в обществе.

Ребенку предъявляется набор картинок из серии «Правила поведения», «Правила личной безопасности», «Азбука здоровья» и «Безопасное поведение».

Инструкция:

I. О каком правиле говорит эта картинка?

Обработка результатов

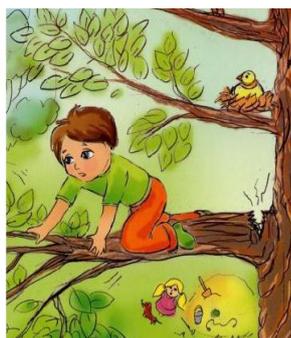
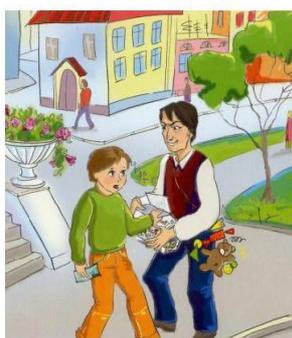
Баллы начисляются следующим образом:

0 балл – не называет правила;

1 балл – рассказывает с помощью наводящих вопросов;

2 балла – самостоятельно называет правила.

II. Как бы ты поступил в данной ситуации?



Обработка результатов

Баллы начисляются следующим образом:

0 баллов – ответ антисоциальной направленности;

1 балл – ответ социальной направленности.

III. Проблемная педагогическая ситуация.

Обработка результатов

Баллы начисляются следующим образом:

0 баллов – повторяет за героем;

1 балл – ребенок безучастен;

2 балла – спорит с героем делает замечания.

Технология проведения проблемной педагогической ситуации (ППС)

Время проведения 20-30 минут, в младших группах – не более 15 минут.

Ситуация должна быть эмоционально напряженной, но посильной для определенной возрастной группы. У детей до 4 лет в ППС главный герой не реальный персонаж, а кукла.

Ситуация проводится без присутствия взрослых. Воспитатель наблюдает за детьми и фиксирует их поведение по специальной схеме. Желательна видеозапись ППС с дальнейшим просмотром и обсуждением с педагогами.

Человек, проводящий ППС, должен быть незнаком детям (особенно это относится к старшим дошкольникам). Однако он должен быть знаком с психологией возраста, должен понимать эмоциональное состояние детей, выстраивать ситуацию на позитивном моменте.

Степень эмоционального напряжения ППС должна быть тщательно продумана, определена сценарием в различных вариантах. Например: «Прилетает Карлсон. Угощает всех детей конфетами и бросает бумажки от конфет на пол (провоцирует детей на такие же действия)».

Ситуация завершается рефлексией. Например, после отлета Карлсона дети еще некоторое время находятся в группе одни (2-3 мин). Они активно обсуждают, что теперь будет, что скажет воспитатель и что все это означало. Входит воспитатель, дети очень возбуждены, начинают делиться впечатлениями. Через 2-3 минуты, воспитатель привлекает детей к обсуждению. Дети рассаживаются на ковре по кругу, звучит спокойная

музыка, в центре круга горящая свеча. Педагог задает первый вопрос: «Что сейчас произошло?» Дети отвечают по очереди, не перебивая друг друга, не комментируя и не оценивая. Воспитатель задает следующий вопрос: «А что ты делал?» Дети пытаются говорить не о себе, а о других. Воспитатель мягко останавливает их, напоминая: «Скажи, что ты делал?» Третий вопрос воспитателя звучит так: «А что ты чувствовал?» И последний вопрос: «А что ты будешь делать, если Карлсон прилетит еще раз?»

Протокол

| № п/п | Ф.И. ребенка | Серия картинок | | | | | | | | ППС | Общ ий балл |
|----------|-----------------|---------------------|--|-------------------------------|--|-------------------|--|------------------------|--|-----|-------------------|
| | | «Правила поведения» | | «Правила личной безопасности» | | «Азбука здоровья» | | «Безопасное поведение» | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

Обработка результатов

Баллы начисляются следующим образом:

Высокий уровень социальной компетентности – 5-6 баллов;

Средний уровень социальной компетентности – 3-4 баллов;

Низкий уровень социальной компетентности – 0-2 баллов.

Методика определения уровня когнитивной компетентности «Картинки» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)

Используется для определения уровня социального интеллекта детей 4-6 лет. Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

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

Ребёнок должен понять изображённый на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте обиженного персонажа.

Степень решения проблемы оценивается по четырёхбалльной шкале:

1. 0 баллов - отсутствие ответа;
2. 1 балл - агрессивное решение проблемы;
3. 2 балла - обращение за помощью к кому-либо;
4. 3 балла - самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

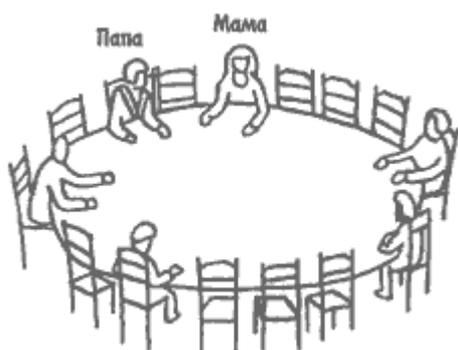
Если большинство ответов имеют продуктивное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном отношении ребёнка к сверстнику.

Методика Рене Жиля

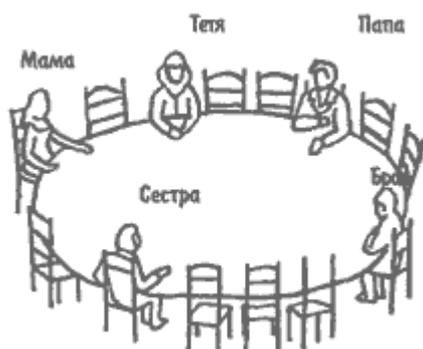
Цель теста - исследование социальной приспособленности ребенка младшего школьного возраста, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения.

Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие личности ребенка.

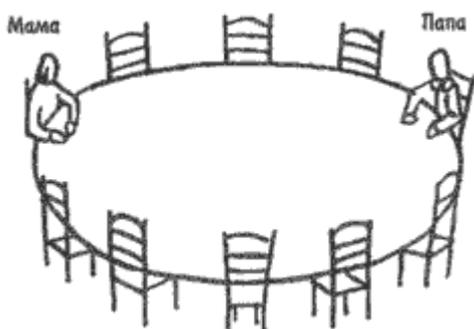
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



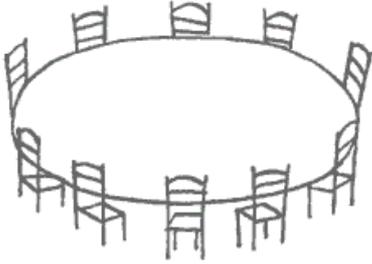
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



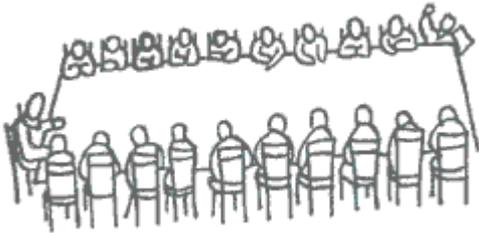
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра) или (друг, товарищ, одноклассник).



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?



6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

| | | | |
|--------|--|--|-------------|
| Брат | | | Папа и мама |
| | | | |
| Сестра | | | |

7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал (выбрала) ты.

| | | | |
|-------------------|--|--|--|
| Папа и мама | | | |
| | | | |
| Дедушка и бабушка | | | |

8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть тебе все равно? Напиши ниже.

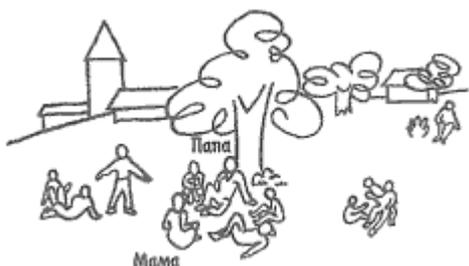
10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься ты.



15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



16. Где ты на этот раз?



17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.



21. С кем ты любишь играть: с товарищами твоего возраста; младше тебя; старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.

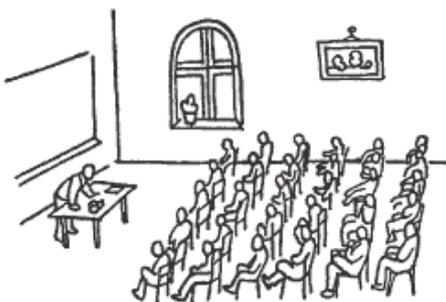


24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать; пожуришься учителю; ударишь его; сделаешь ему замечание; не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.



27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



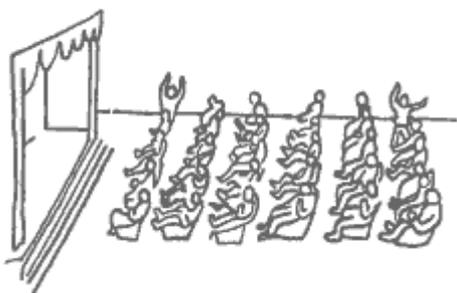
29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком, где ты.



32. Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



33. Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения. Что будешь делать: плакать; жаловаться; кричать; попытаешься отобрать; начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру) и два раза подряд проигрываешь.

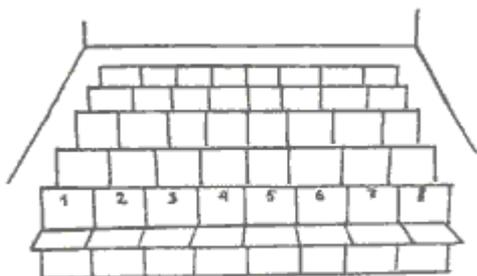
37. Ты недоволен? Что будешь делать: плакать; продолжать играть дальше; ничего не скажешь; начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

37. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; запротестуешь; попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

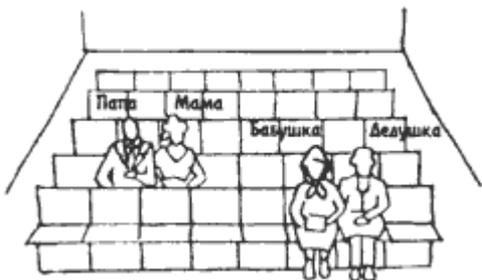
38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; запротестуешь; попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

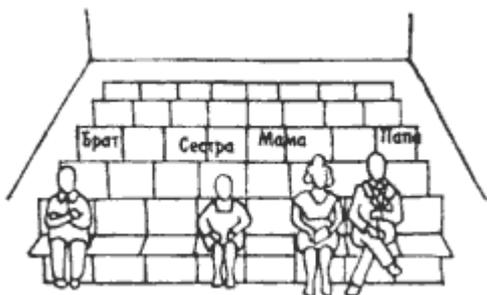
40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей. В кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



Ключ к тесту

Каждая из 13 переменных образует самостоятельную шкалу. В таблице, где представлены все шкалы, также указано количество заданий методики, относящихся к той или иной шкале (например, в шкале № 1 - «отношение к матери» - их 20) и номера этих заданий.

| Название шкалы | Номера заданий | Количество заданий |
|---|---|---------------------------|
| Отношение к матери | 1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42 | 20 |
| Отношение к отцу | 1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42 | 20 |
| Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета («родители») | 1, 3, 4, 6-8, 13-14, 17, 40-42 | 12 |
| Отношение к братьям и сестрам | 2, 4-6, 8-13, 15-19, 30, 40, 42 | 18 |
| Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам | 2, 4, 5, 7-13, 17-19, 30, 40, 41 | 16 |
| Отношение к другу, подруге | 4, 5, 8-13, 17-19, 30, 34, 40 | 14 |
| Отношение к учителю, воспитателю | 5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28-30, 32, 40 | 12 |
| Любознательность | 5, 26, 28, 29, 31, 32 | 6 |
| Стремление к общению в больших группах детей («общительность в группе детей») | 4, 8, 17, 20, 22-24, 40 | 8 |
| Стремление к доминированию или лидерству в группе детей | 20-24, 39 | 6 |
| Конфликтность, агрессивность | 22-25, 33-35, 37, 38 | 9 |
| Реакция на фрустрацию | 25, 33-38 | 7 |
| Стремление к уединению, отгороженность | 7-10, 14-19, 21, 22, 24, 30, 40-42 | 18 |

