

Модель развития **социального интеллекта дошкольников**

Н. МИКЛЯЕВА,
кандидат педагогических наук, профессор, Институт детства, Московский педагогический государственный университет
461119@mail.ru

Аннотация. В статье описывается многофакторная модель социального интеллекта, отражающая особенности развития социальных эмоций и действий детей. Модель демонстрирует механизмы развития социального интеллекта детей через содержание и формы, методы организации ситуаций совместной образовательной деятельности.

Ключевые слова. Социальный интеллект, факторы развития, модель, восприятие цели, социальные действия, эмоции, эмоциональная децентрация, аналогия, способы совместной деятельности, корректирующий контроль.

Ф ГОС дошкольного образования ориентирует педагогов на создание условий для позитивной социализации и индивидуализации дошкольников. Одним из механизмов, способных обеспечить эффективность данного процесса, является развитие эмоционального и социального интеллекта детей и взрослых. На это указывают исследования Т.В. Антоновой [1], А.В. Запорожца, Я.З. Неверович, Л.В. Колосийченко, А.Д. Кошелевой [8], программно-методические разработки С.А. Козловой, О.Л. Князевой [3], С.В. Крюковой, С.И. Семенаки [7] и др.

Что же подразумевается под термином «социальный интеллект»? Традиционно это понимается учеными (Е.С. Михайлова [5], Э.Л. Торндайк, Д.В. Ушаков [9] и др.) как возможность понимать людей и эффективно взаимодействовать с

ними, верно судить о людях, прогнозировать свое и их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях.

Авторская модель социального интеллекта отражает особенности его развития у дошкольников. Она является многофакторной и включает:

- фактор целеполагания: целевые установки на индивидуальные или совместные действия и деятельность, самоутверждение или адаптацию; их изменчивость (вариативность) и стабильность;
- фактор выбора и приоритетности материала для психического отражения: восприимчивость и ориентировка в своих и чужих действиях, эмоциях, мыслях и намерениях, их координация в ситуации; ориентировка на социальный контекст и обстоятельство;
- фактор способов психического отражения социальной ситуации и переработки информации;
- конъюнкции: индукция (включение части в целое), дополнение, объединение, синтез, группировка, обобщение, классификация;
- дизъюнкции: дедукция (расчленение целого на части), вычленение «лишнего», сопоставление, противопоставление, анализ, сравнение;
- субъективное взвешивание (сериация, ранжирование, аналогия, замещение, комбинация, трансформация);
- фактор формирования целостной картины мира и себя в нем: на уровне ситуаций, последователь-

ностей действий и алгоритмов, сценариев и стратегий, отношений;

- фактор психологических новообразований (на выходе социального интеллекта за пределы себя и включения в состав временного коллективного или общественного интеллекта): эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная децентрация (способность воспринимать и анализировать ситуацию с позиции другого человека, ориентируясь на его переживания, эмоции и намерения, ход мыслей), соподчинение мотивов, совесть,

социальная позиция, смыслы и стратегия совместной деятельности.

Перечисленные факторы находятся в определенных отношениях друг с другом в структуре социального интеллекта (схема).

В качестве системообразующих факторов социального интеллекта выступает фактор целеполагания, который определяет для ребенка, зачем он действовал, действует и будет действовать. Здесь крайне важна цикличность восприятия цели, последовательность ее



Схема. Модель социального интеллекта у дошкольников

- перехода из настоящего («сейчас» для Я реального) в будущее краткосрочное («сейчас» для Я потенциального – как вариант «Я могу») и долгосрочное («потом» для Я потенциального);

- возвращения, рекурсии из настоящего в прошлое («получилось» или «не получилось», «так же, как раньше, или не так же») и в представляемое прошлое в будущем («получится» или «не получится»).

Цель и действия, связанные с ее достижением, воспринимаются как взаимодополняющие друг друга в рамках ситуации общения с другим человеком или группой людей. При этом сначала ориентировка на способ действия (как делать) выступает в качестве когнитивного, а ориентировка на эмоцию (смысл взаимодействия) – в качестве аффективного компонента социального интеллекта.

Эмоция воспринимается как такая же или другая (феномен эмоциональной синтонии – общности и «созвучности» переживаний) у детей раннего возраста. Способ действия выступает в качестве совместно-раздельного действия:

- сначала ребенок действует по подражанию (одновременно и так же, как взрослый);
- потом по образцу (так же, но с отсрочкой по времени и в аналогичной ситуации);
- по памяти (так же, но обобщенно, на основе опыта подобных ситуаций, которые можно сгруппировать) и
- по аналогии (так же, но по-другому, с переносом способа действия в новую ситуацию).

Поэтому с точки зрения социального интеллекта динамика ориентировки на социальные действия является более выраженной, чем динамика ориентировки на социальные эмоции. Динамика вторых очевиднее в области нравственных социальных эмоций: от симпатии и сопереживания в общей ситуации взаимодействия до сочувствия и содействия [4]. Примерное соотношение компонентов социального интеллекта складывается на каждом этапе его развития:

- действия по подражанию соотносятся с эмоциональной синтонией и заражением или равнодушием, невниманием;

- действия по образцу – с симпатией и антипатией, сопереживанием или отвержением;
- действия по памяти – с эмпатией и эмоциональной идентификацией или противопоставлением;

- действия по аналогии – с сочувствием как эмоцией, не совпадающей с эмоцией другого человека, но связанной с пониманием его действий и поведения, а также с содействием.

При этом ребенок воспринимает себя как овладевающего набором подобных социальных соответствий в настоящем, внутри ситуации взаимодействия со взрослыми или сверстниками либо представляя ее. Так, например, происходит во время режиссерской и сюжетно-ролевой игры. В качестве своеобразных датчиков его социального самочувствия при этом выступают социальные эмоции [8]. Они могут быть опосредованы заражением:

- общими переживаниями в процессе общения и коммуникации с другими людьми (нравственные социальные эмоции);
- любознательностью и интересом к познанию и формированию единой картины мира и общей системы координат (интеллектуальные социальные эмоции);
- совместным участием в разных культурных практиках и продуктивных видах детской деятельности и творчества (эстетические социальные эмоции).

Сначала ребенок учится узнавать и различать такие эмоции в процессе идентификации своего эмоционального состояния со взрослыми и сверстниками, потом – опознавать их в разных социальных контекстах и ситуациях. При этом формируется опыт восприятия социальных эмоций – от причины в виде конкретного действия в ситуации – к следствию в форме эмоции (например, «накричали» – «обиделся»). Затем – от следствия в форме действия к эмоции – причине, побуждающей человека действовать так или иначе (например, «обиделся» – «наябедничал»). Ребенок при этом выступает в качестве «путешественника во времени» и может временно «терять цель», ради которой начинал действовать. Известен также феномен

«сдвига» мотива на цель во время эмоциональной децентрации ребенка в игре. Ребенок при этом чувствует взаимосвязь своего поведения с социальной ситуацией и подменяет осознание того, зачем он что-то делает, на понимание того, почему он это делает (например, дерется, потому что его ударили, но не может сказать, зачем). Так или иначе, но эмоции объединяются постепенно с действием в определенной ситуации и начинают поддаваться группировке и сопоставлению. При этом ребенок не может сказать, что он чувствует то же самое, что и другой человек, или нет, потому что у него еще не сложились механизмы эмоциональной децентрации.

Они складываются во время ролевых и сюжетно-ролевых игр, когда ребенок на себя берет роль другого человека и пытается действовать, как он. Опыта социальных действий такого рода у него чаще всего нет, но зато есть опыт взаимодействия с таким человеком или людьми [7]. При этом его действия воспринимаются:

- сначала как часть ситуации;
- потом как часть сценария (сюжета);
- затем, обобщаясь, как часть стратегии.

На первом этапе для эмоциональной идентификации достаточно воспроизводить саму воображаемую ситуацию и процессуальные действия в ней – для того чтобы начал накапливаться опыт эмоциональной децентрации [4]. Потом формируются представления о взаимосвязи этих действий с ролью и отношением к ситуации. Социальные действия персонажа воспринимаются как часть связанного с ними сюжета и сценария. Эмоциональная децентрация соединяется с интеллектуальной децентрацией, что дает возможность представить, что чувствует и что может думать другой человек, который поступает так или иначе [2]. Появляется способность к замещению как особая интеллектуальная способность, характеризующая социальный интеллект.

На этапе восприятия социальных действий как части сюжета или сценария увеличивается значение в организации пове-

дения и деятельности ребенка собственно когнитивного компонента: способы переработки информации о происходящем согласуются с картиной мира и поддерживают ее целостность и единство, корректируя в случае рассогласования с образами себя и других людей в конкретной ситуации. Среди таких способов, кроме уже названных (сопоставление, группировка и др., которые могут быть правополушарными, опирающимися на образы восприятия, или левополушарными, опирающимися на словесные представления и нормы), появляются те, которые отвечают за координированную работу обоих полушарий головного мозга, – это операции, обеспечивающие возможности «субъективного взвешивания»: сериация, ранжирование, комбинирование, аналогия, трансформация. Благодаря им опыт «взвешивания» социальных эмоций в разных ситуациях и обстоятельствах оказывается связанным уже не с отдельными действиями человека, а с целой группой социальных ролей в едином пространстве взаимодействия и культуры.

Появляется возможность выбора интеллектуальных способов действия (группировка, сериация и др.) не только относительно действий и эмоций, но и относительно желаний, намерений – своих и чужих – в условиях общего социального пространства и его постоянного изменения под влиянием разных людей. Дети и взрослые становятся частью ситуации, которая меняется, будучи включенной в комплекс ситуаций. Они могут восприниматься как объекты или субъекты таких изменений. Ребенок начинает ориентироваться уже не просто на эмоцию или способ действия в ситуации, а на смысл совместного действия с другим человеком (на общие ценности переживания, познания или преобразования), на отношение к нему, которое оказывает влияние на его целеполагание и поведение. Благодаря этому социальный интеллект получает еще одно измерение – через освоение ребенком способов совместной деятельности (пользуясь классификацией В.В. Руб-

цова [6], их можно обозначить как формы взаимодействия):

- совместно-раздельная;
- совместно-последовательная;
- совместно-распределенная.

Соответствующие способы учат ребенка отслеживать и координировать свои и чужие действия и намерения, желания и эмоции на основе системы правил поведения. Эти правила усваиваются вместе с социальным контекстом ситуаций обучения: как правила руководства и подчинения, диалога и партнерства, конкуренции и борьбы. Они учат взаимодействовать так, чтобы быть успешным в любой ситуации – как единице или как группе. Для дошкольников при этом важным является общность [3, 4]:

- целей и мотивов поведения;
- правил и условий совместной деятельности;
- материалов для деятельности и пространства взаимодействия.

Ребенок при этом учится балансировать в общем социальном поле на грани между соблюдением личных и общественных интересов, идентифицируя каждую ситуацию взаимодействия как момент самоутверждения или адаптации в группе сверстников или взрослых. Поэтому на первое место выходит уже не целеполагание, а корректирующий контроль. Сначала контроль результатов и условий, потом – процесса взаимодействия. При этом крайне важен корректирующий контроль условий (обстоятельств и ситуаций взаимодействия, которые постоянно изменяются или, напротив, являются стереотипными или аналогичными). Способность к такому контролю позволяет соотносить реальную картину мира с нереальной, различать кажущееся, придуманное и воображаемое в конкретных и обобщенных ситуациях взаимодействия – в конечном итоге корректировать образы и представления о себе и о других в разных условиях взаимодействия, отличать правду и вымысел ото лжи, при этом понимая, что «правда у всех своя» и что наши представления о том, что люди думают,

чувствуют и хотят, относительно. Поэтому нужна система обратной связи с ними, которая позволяет уточнять у них с помощью переспрашивания, дополнительных и уточняющих вопросов их намерения и предполагаемые способы действия.

Внутри контроля процесса взаимодействия сначала формируется контроль за действиями и деятельностью другого человека, потом взаимоконтроль и самоконтроль как новообразование для социального интеллекта, которое соотносится с опытом рефлексии совместной деятельности. В дальнейшем, при формировании опыта подобных действий, опыт эмоционально-рационального выхода ребенка за пределы собственного социального интеллекта в рамках общего социального пространства и культуры постепенно приводит к формированию совестной доминанты как высшего уровня проявления взаимоконтроля и самоконтроля.

На «перекрестке» собственного социального интеллекта с общественным интеллектом и мнением функционируют также такие психологические новообразования дошкольного возраста, как:

- эмпатия и эмоциональная децентрация – на пересечении ориентировки на эмоции и отношения и ориентировки на обстоятельства и ситуацию взаимодействия;
- соподчинение мотивов поведения – на пересечении ориентировки на эмоции и отношения и ориентировки на желания и намерения;
- интеллектуальная децентрация и способность к выбору социальной стратегии – на пересечении ориентировки на желания и намерения и ориентировки на нормы и правила, ценности;
- социальная позиция и образ себя как образ «Я реального» и «Я потенциального», способность ориентироваться в правде и лжи – на пересечении ориентировки на нормы и правила, ценности и ориентировки на обстоятельства и ситуацию взаимодействия.

Благодаря этому у социального интеллекта ребенка, кроме его «ядра», образованно-

го целеполаганием и системой ориентировочных действий, способов интеллектуальной обработки информации (анализ, синтез, замещение, трансформация и др.), формируется периферийная область, которая отвечает за опытно-экспериментальный режим функционирования интеллекта в условиях постоянно изменяющихся ситуаций взаимодействия и вариативного социального пространства. На этом уровне возможно формирование особых механизмов, способствующих его дальнейшему развитию или, напротив, стагнации и свертыванию как комплексной способности:

- в отрицательном смысле – формирование ригидности, стереотипности и негибкости мышления, эгоизма и неспособности взглянуть на ситуацию чужими глазами или, напротив, повышенного конформизма с утратой собственного мнения и способности к самооценке, склонности к лживости или фантазированию с замещением реальной картины мира и образов других – выдуманными, использование механизма вытеснения или агрессии как приоритетного и др.;

- в положительном смысле – формирование механизмов прогноза, упреждающего синтеза и дивергентного мышления и др.; средств самоорганизации, управления эмоциями и психологической самозащиты в проблемных и безвыходных ситуациях (децентрация на основе эмпатии, рационализации и др.).

Источники

1. Антонова Т.В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. 2004. № 5.

2. Гиппенрейтер Ю.Б. Психологические игры и занятия с детьми. Развиваем эмоциональный интеллект. Комплект: книга, карточки, лото. М.: АСТ, 2014.

3. Князева О.Л. Я, ты, мы: социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. М.: Просвещение, 2005.

4. Кошелева А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. М.: Академия, 2003.

5. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб: Изд-во СПб. ун-та, 2007.

6. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1987.

7. Семенова С.И. Социальная адаптация ребенка в обществе: Программа и коррекционно-развивающие занятия. М.: Аркти, 2016.

8. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986.

9. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004.

The development model of social intelligence of preschool children

N. MIKLYAEVA

Annotation. This paper describes a multifactorial model of social intelligence, which reflects the peculiarities of the social emotions and actions of children. The model demonstrates the mechanisms of social intelligence of children through the content and forms, methods of organizing the situation joint educational activities.

Keywords. Social intelligence, factors of development, the model, perception of purpose, social action, emotion, emotional decentration, the analogy, the ways of the joint activity, the corrective control.

