

**ЯСЮКОВА ЛЮДМИЛА АПОЛЛОНОВНА**

*кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией социальной психологии факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, bva1947@mail.ru*

**YASYUKOVA LIUDMILA**

*Ph. D (psychology), associate professor, head of the laboratory of social psychology, department of sociology, Saint-Petersburg state university*

**БЕЛАВИНА ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА**

*старший преподаватель кафедры педагогической антропологии, гендерологии и фамилистики Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, belavina\_olga@yahoo.com*

**BELAVINA OLGA**

*senior lecturer, department of pedagogical anthropology, gender and family studies, Saint-Petersburg state institute of psychology and social work*

УДК 159.922.7

**ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>**

**AGE-SPECIFIC FEATURES OF DEVELOPMENT  
OF SCHOOLCHILDREN'S SOCIAL INTELLIGENCE**

*Аннотация. В статье излагаются результаты исследования развития социального интеллекта младших школьников. С 1 по 4 классы наблюдается позитивная динамика, но с началом подросткового кризиса выявлены деструктивные изменения социального интеллекта.*

*Abstract. The author analyses the results of the research of schoolchildren social intelligence development. There is a positive dynamics from the 1st till the 4th grade but with the beginning of adolescent crisis destructive changes in social intelligence have been revealed.*

*Ключевые слова: социальный интеллект, понятийное мышление, младшие школьники, подростковый кризис.*

*Keywords: social intelligence, conception thinking, schoolchildren, adolescent crisis.*

Становление личности ребенка, его самочувствие и эмоциональное благополучие во многом определяется тем, как складываются его отношения с окружающими его детьми и взрослыми, т.е. зависит от развития его социального интеллекта. Следовательно, изучение закономерностей формирования социального интеллекта в онтогенезе является актуальной задачей возрастной психологии. Однако и в нашей стране, и за рубежом изучение социального интеллекта проводится в основном на студентах и взрослых, очень мало работ, посвященных его становлению в онтогенезе [1, 2, 3].

В некоторой степени изучен социальный интеллект детей в возрасте от 1-го года до 6 лет, особенно такие его аспекты, как понимание ими различных ситуаций, предъявляемых на картинках

и в виде рассказов, соответствия (несоответствия) между изображением, рассказом, последующими действиями и пр. Основные выводы сводятся к тому, что только к 5–6 годам дети становятся способны адекватно решать предлагаемые задания. Однако социальный интеллект детей с 6 до 10-летнего возраста, т.е. младших школьников, фактически выпал из поля зрения исследователей.

Понятие социального интеллекта ввел в психологию еще в 20-х гг. прошлого века Торндайк, определив его как общую способность понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других. Однако систематические исследования социального интеллекта начались в зарубежной психологии со второй половины 20-го века (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Р. Стернберг

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00402а.

и др.), а в отечественной — только в последнее десятилетие (В. Н. Дружинин, Е. С. Михайлова, Д. В. Ушаков и др.). Как в любой, еще только формирующейся области научных знаний, среди психологов нет единства относительно того, что является собственно предметом исследования, а также правомерно ли использовать термин «интеллект» для характеристики исследуемого явления.

Большинство психологов согласны с тем, что социальный интеллект представляет собой многокомпонентную структуру, развитие и функционирование которой обеспечивает индивиду эффективность взаимодействия с окружающими людьми. В структуре социального интеллекта в настоящее время принято выделять следующие аспекты: социальная перцепция, социальные знания, социальная интуиция, сопереживание, социальная память и социальная адаптация [4, с. 87]. Если рассмотреть психологическое содержание выделяемых компонентов, то далеко не все из них можно отнести к собственно интеллектуальной сфере. Несомненно, к познавательным процессам можно отнести социальную перцепцию, интуицию и память. Данный интеллектуальный комплекс задействуется человеком в процессе восприятия, оценки, хранения, накопления и использования информации, необходимой в общении. В свою очередь, его формирование зависит от уровня развития мышления ребенка (умения отделять значимые сигналы от второстепенных, видеть причинно-следственные связи, обобщать опыт, делать выводы). На основе познавательного комплекса формируется способность анализировать и адекватно оценивать свое поведение и личные качества, а также поведение и личные особенности других людей. Социальные знания также принадлежат к интеллектуальным характеристикам, но их формирование в значительной степени зависит от обучения, от социальных установок и знаний тех, кто занимается обучением. Следовательно, дети одной возрастной группы, находящиеся в общей коммуникативной ситуации (обучающиеся в одном классе в течение нескольких лет), могут существенно различаться по эффективности взаимодействия из-за различий в базовых социальных знаниях. Нехватка социальных знаний или их неадекватность могут негативно сказываться на формировании собственно познавательных компонентов социального интеллекта.

Сопереживание, эмпатия, сочувствие как эмоциональный, а не познавательный компонент может формироваться и функционировать в относительной независимости от социальных знаний. Социальная адаптация является скорее результатом функционирования социального интеллекта, и ее эффективность зависит во многом от эмоционально-волевых компонентов (контроль эмоциональных проявлений и управление собственным поведением) и навыков, связанных с личным коммуникативным опытом ребенка. Особенности эмоциональной сферы — это индивидуально-психологическая характеристика ребенка, базово связанная с нейродинамикой и темпераментом, и только специфически проявляющаяся в сфере общения. Приобретение коммуникативного опыта, от которого зависит

качество адаптации, также связано с индивидуально-психологическими особенностями личности (потребностью в общении, активностью, самостоятельностью, тревожностью и пр.).

Проводимые нами в течение последних лет исследования подростков (7–11 классы) позволили прийти к выводу о ведущей роли понятийного мышления в развитии социального интеллекта подростков [6, 7]. Однако у дошкольников понятийное мышление фактически еще отсутствует, а у младших школьников — только начинает формироваться, в то время как наличие у них социального интеллекта не отрицается никем.

Целью данного исследования было выявление факторов (нейродинамических, личностных, интеллектуальных), оказывающих положительное или негативное влияние на формирование социального интеллекта в младшем школьном возрасте. Мы предположили, что становление различных компонентов социального интеллекта не происходит равномерно. Можно ожидать, что положительная возрастная динамика в развитии познавательной сферы ребенка будет оказывать позитивное влияние на становление его социального интеллекта. С другой стороны, влияние личностного развития учащихся на динамику их социального интеллекта может быть противоречивым: как положительным, так и отрицательным. По данным наших многолетних исследований, с 1-го по 4-й класс снижается импульсивность, формируется самостоятельность и самоуправление, т.е. очевидна положительная динамика становления личности ребенка. Однако с 5-го класса, с началом вхождения в подростковый кризис можно наблюдать новый всплеск эмоциональности, импульсивности в сочетании с ростом упрямства и неуправляемости. Как сказывается вхождение в подростковый кризис на становлении и функционировании социального интеллекта индивида? Реальную возрастную динамику различных подструктур социального интеллекта позволяет проследить метод поперечных срезов, при котором выделяются возрастные особенности, а индивидуальные различия нивелируются.

В соответствии с целью исследования весной 2010 г. нами была проведена комплексная психологическая диагностика учащихся 1, 3, 4 и 5-х классов в двух гимназиях Санкт-Петербурга (всего 234 чел.) Первоклассников было 50 человек (20 мальчиков и 30 девочек), третьеклассников — 43 человека (18 мальчиков и 25 девочек), четвероклассников — 68 человек (36 мальчиков и 32 девочки) и пятиклассников — 73 человека (41 мальчик и 32 девочки). Диагностический комплекс включал тест структуры интеллекта Амтхауэра (адаптированный для учащихся 3–6 классов Ясюковой), прогрессивные матрицы Равенна (комплекты А, В, С, D, E), тест самостоятельности мышления (Ясюковой), задачи на дивергентное мышление (Гилфорда), детский личностный опросник Кеттелла, корректурную пробу Тулуз-Пьерона для оценки скорости переработки информации, внимательности [5]. Для исследования социального интеллекта использовался детский тест Розенцвейга, т.к. он предоставляет информацию о том, способен ли ребенок

анализировать проблемы, возникающие в сфере общения, адекватно их представлять и конструктивно разрешать. В настоящее время какие-либо другие надежные методики объективной оценки социального интеллекта детей данной возрастной категории отсутствуют. Для выявления взаимосвязей между показателями социального интеллекта и другими индивидуальными особенностями учащихся использовался корреляционный анализ и метод контрастных групп, достоверность различий оценивалась с помощью дисперсионного анализа (для парных сравнений постфактум использовался критерий Шеффе). Корреляционный анализ позволяет выявлять зависимости в том случае, если они линейны (рассчитывались коэффициенты корреляции Пирсона). Методом контрастных групп можно определить связи психологических характеристик в том случае, если между ними нет линейной зависимости, но есть уровневая. Это означает, что есть пороговые значения определенных психологических характеристик, при переходе через которые развитие и других, связанных с ними свойств, идет достоверно в различных направлениях. Причем до порогового значения особая роль соответствующего свойства никак не проявляется. Расчеты проводились с помощью статистического пакета STATISTICA.

Возрастную динамику социального интеллекта младших школьников можно наблюдать по изменчивости средних значений показателей теста Розенцвейга с первого по пятый класс (см. табл. 1). По большинству показателей с 1-го по 4-й класс очевидна равномерная положительная динамика в становлении социального интеллекта детей,

но результаты обследования пятиклассников не укладываются в эту закономерность. Можно предположить, что эмоционально-личностные перестройки на начальном этапе подросткового кризиса действуют разрушающе на еще не укрепившиеся формы поведения детей.

Сравнительный анализ возрастного изменения показателей теста Розенцвейга (см. табл. 1) показал, что до 4-го класса наблюдается равномерное и последовательное снижение экстрапунитивного реагирования (Е). Эти позитивные сдвиги происходят за счет постепенного по мере взросления учащихся уменьшения агрессии по отношению к окружающим людям (Е). Чем старше дети, тем меньше они склонны обвинять окружающих людей во всех неприятностях, которые с ними случаются. Импульсивная эмоциональность снижается только к 4-му классу, т.к. эмоциональное реагирование третьеклассников фактически еще такое же, как у учащихся первых классов (Е'). Однако в 5-м классе наблюдается резкое возрастание внешне экспрессивного реагирования, особенно это характерно для девочек (Е). Пятиклассники, особенно девочки, не только более эмоционально ведут себя в конфликтных ситуациях (Е'), но и значительно чаще склонны обвинять окружающих людей во всех неприятностях, которые с ними случаются (Е), не замечая собственных ошибок (I). Потребность ребенка в том, чтобы кто-то решил его проблемы, необходимость обращаться за помощью к старшим (e) снижается очень незначительно только к 4-му классу, но у пятиклассниц она снова возрастает.

Также равномерно, но несколько в меньшей степени, чем изменение внешней реактивности,

Таблица 1

Характеристика социального интеллекта учащихся 1, 3, 4, 5-х классов (тест Розенцвейга).

|     | 1-е классы    |          |         | 3-и классы    |          |         | 4-е классы    |          |         | 5-е классы    |          |         |
|-----|---------------|----------|---------|---------------|----------|---------|---------------|----------|---------|---------------|----------|---------|
|     | все (50 чел.) | мальчики | девочки | все (43 чел.) | мальчики | девочки | все (68 чел.) | мальчики | девочки | все (73 чел.) | мальчики | девочки |
| Е   | 49,76         | 53,77    | 47,09   | 39,89         | 45,51    | 35,84   | 30,24         | 33,86    | 26,18   | 44,74         | 39,21    | 51,79   |
| I   | 22,80         | 20,22    | 24,52   | 27,14         | 23,15    | 30,01   | 31,17         | 29,81    | 32,69   | 23,44         | 25,92    | 20,27   |
| М   | 27,43         | 25,94    | 28,42   | 32,96         | 31,37    | 34,11   | 38,61         | 36,35    | 41,14   | 31,85         | 34,91    | 27,96   |
| О-D | 26,34         | 25,94    | 26,60   | 30,87         | 28,25    | 32,76   | 30,73         | 32,70    | 28,53   | 29,14         | 31,09    | 26,67   |
| Е-D | 41,50         | 45,11    | 39,10   | 35,90         | 35,99    | 35,83   | 31,41         | 31,91    | 30,80   | 41,40         | 38,63    | 44,70   |
| N-P | 32,17         | 28,97    | 34,31   | 33,25         | 35,78    | 31,42   | 37,88         | 35,37    | 40,70   | 29,59         | 30,30    | 28,68   |
| GCR | 59,89         | 60,84    | 59,26   | 58,79         | 57,72    | 59,56   | 57,69         | 56,95    | 58,52   | 57,33         | 57,36    | 57,28   |
| Е'  | 2,96          | 3,25     | 2,77    | 2,53          | 2,39     | 2,64    | 1,68          | 1,94     | 1,38    | 2,20          | 2,18     | 2,24    |
| I'  | 0,08          | 0,1      | 0,07    | 0,28          | 0,33     | 0,24    | 0,20          | 0,21     | 0,19    | 0,39          | 0,39     | 0,38    |
| М'  | 3,28          | 2,88     | 3,55    | 4,59          | 4,06     | 4,98    | 5,50          | 5,69     | 5,28    | 4,40          | 4,89     | 3,78    |
| Е   | 5,42          | 6,25     | 4,87    | 3,99          | 4,89     | 3,34    | 2,69          | 3,19     | 2,13    | 5,61          | 4,65     | 6,83    |
| I   | 3,29          | 3,25     | 3,32    | 3,44          | 2,72     | 3,96    | 3,57          | 3,51     | 3,64    | 2,95          | 3,28     | 2,53    |
| М   | 1,25          | 1,33     | 1,2     | 1,19          | 1,03     | 1,3     | 1,26          | 0,94     | 1,63    | 1,35          | 1,34     | 1,36    |
| e   | 3,57          | 3,43     | 3,67    | 3,05          | 3,64     | 2,62    | 2,89          | 2,99     | 2,78    | 2,92          | 2,58     | 3,36    |
| i   | 2,10          | 1,5      | 2,5     | 2,79          | 2,5      | 3,0     | 3,71          | 3,43     | 4,02    | 2,28          | 2,54     | 1,95    |
| m   | 2,05          | 2,03     | 2,07    | 2,14          | 2,44     | 1,92    | 2,49          | 2,07     | 2,96    | 1,89          | 2,15     | 1,57    |

с 1-го к 4-му классу растет толерантность к стрессу (**M**) и интропунитивность (**I**). Толерантность увеличивается за счет формирования невосприимчивости к фрустраторам (**M'**). Дети ко многому привыкают, многие ситуации уже не воспринимают как неприятные, в то время как способность сотрудничать (**m**) или прощать других (**M**) не изменяются и остаются на низком уровне. Интропунитивность увеличивается за счет накопления самостоятельного опыта разрешения возникающих проблем (**i**), но готовность принимать ответственность на себя в конфликтных ситуациях, признавать свою вину не изменяются, едва достигая среднего уровня (**I**). Первоклассники не самокритичны, они еще не умеют анализировать свои действия и не видят своих ошибок, которые и порождают проблемы, т.к. показатель **I** не достигает нормативного уровня. Учащиеся 3–4-х классов уже более адекватно оценивают свое поведение в конфликтных ситуациях, могут учиться на своих ошибках. У пятиклассников показатели интропунитивности (**I**) и толерантности (**M**) снижаются. Интропунитивность падает за счет явного снижения самокритичности (**I**) и готовности брать ответственность на себя за разрешение конфликтных ситуаций (**i**). Снижение толерантности связано с повышением чувствительности к неприятностям (**M'**) и нежеланием сотрудничать (**m**).

Данные таблицы 1 свидетельствуют о слабо выраженной ригидности младших школьников в стрессовых ситуациях (**O-D**), и этот показатель остается фактически неизменным во всем возрастном диапазоне с 1-го по 5-й класс. Очень незначительно увеличивается к 4-му классу установка детей на конструктивное разрешение конфликтов (**N-P**), которая у пятиклассников снова снижается. С 1-го по 4-й класс равномерно повышается способность самостоятельно принимать решения (**i**), которая у пятиклассников, особенно у девочек, падает.

Из данных таблицы 1 видна динамика показателя **E-D**, которая свидетельствует о возрастном снижении впечатлительности, повышении стрессоустойчивости школьников. Если первоклассники еще не могут справляться со стрессом, глубоко и длительно переживают неприятности, то учащиеся 4-х классов уже в состоянии отстраненно анализировать свои проблемы, не углубляясь в эмоциональные переживания. Однако в 5-м классе наблюдается резкий рост чувствительности к стрессу, особенно у девочек.

Общая способность учащихся к адаптации, умение использовать типичные методы разрешения конфликтов не изменяется на протяжении всей начальной школы и соответствует возрастной норме (**GCR**).

Исследование выявило достоверные гендерные различия в развитии социального интеллекта младших школьников. В возрастном диапазоне от 1-го до 4-го классов для девочек в меньшей степени характерны экстрапунитивные, внешне агрессивные реакции, по сравнению с мальчиками (**E**). Мальчики (особенно первоклассники) склонны во всех своих неприятностях обвинять других ребят и окружающих взрослых, ругаться, вести себя агрессивно (**E**), тем самым усугублять конфликты.

Девочки менее склонны к открытым конфликтам и агрессии, по сравнению с мальчиками. Девочки более толерантны, на многие мелочи они просто не обращают внимания, в то время как мальчики в аналогичных ситуациях реагируют достаточно эмоционально (**M**). У мальчиков почти полностью отсутствует желание оправдать кого-либо, способность прощать (**M**), даже у четвероклассников. У девочек эта способность к 4-му классу начинает формироваться, также как и готовность к сотрудничеству.

Исследование показало, что девочки с 1-го по 4-й класс опережают мальчиков в развитии социального интеллекта. Полученные результаты подтверждают наблюдения учителей, которые отмечают, что у мальчиков возникает значительно больше проблем в общении, по сравнению с девочками. Весьма вероятно, что более высокий уровень тревожности в первом классе у мальчиков, выявленный тестом Тэммл, Дорки, Амен (см. табл. 2, **T.д.А.**), является результатом трудностей их социальной адаптации.

С 5-го класса ситуация резко меняется. Сравнительный анализ данных по тесту Розенцвейга показывает, что с началом подросткового кризиса происходит разрушение коммуникативных навыков, снижающее эффективность взаимодействия детей. Особенно явно это проявляется в поведении девочек, т.к. именно у них несколько раньше, чем у мальчиков, начинаются личностные изменения, связанные с возрастным кризисом. У девочек резко возрастает эмоциональная впечатлительность (**E-D**), внешняя экспрессивность (**E**), агрессивность по отношению к окружающим людям (**E**) и одновременно желание получить от них помощь (**e**), снижается толерантность (**M**), способность к сотрудничеству (**m**) и самостоятельному решению возникающих проблем (**i**). На основе данных личностного опросника Кеттелла можно видеть (см. табл. 4), что у пятиклассниц повышается эмоциональная реактивность (**C**), социальная смелость (**H**) и упрямство (**E**), снижаются исполнительность (**G**) и самоконтроль (**Q3**). Эти личностные изменения позволяют понять, почему в 5-м классе девочки становятся более конфликтными, требовательными к окружающим людям, менее самокритичными, по сравнению с учащимися 1–4-х классов и даже с мальчиками-одногодками.

Предыдущие наши исследования выявили зависимость формирования социального интеллекта от развития операций понятийного мышления [6]. В таблице 2 приведены результаты диагностики мышления первоклассников. Наиболее полно сформирован зрительно-графический интеллект, диагностируемый матрицами Равена (**RA** и **RB**). Однако понятийное мышление (и интуитивный, и логический компоненты — **A2** и **A3**) развиты еще недостаточно, а абстрактное мышление (**A6**) почти полностью отсутствует. Можно предположить, что именно низкий уровень понятийного мышления ограничивает возможности первоклассников в развитии социального интеллекта (см. табл. 1).

На основе данных, приведенных в таблице 3, можно сделать вывод как о возрастных особенностях становления академического интеллекта

Таблица 2

Характеристика мышления и эмоционального состояния учащихся 1-х классов  
(тесты Равена, Ясюковой, Тэммл-Дорки-Амен)

|            | RA    | RB   | A2   | A3   | A6   | Р.М. | О.М. | Т.д.А. |
|------------|-------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 1-е классы | 10,08 | 9,18 | 3,70 | 5,48 | 0,92 | 4,22 | 4,96 | 6,28   |
| Мальчики   | 10,35 | 9,00 | 3,45 | 5,15 | 0,80 | 3,95 | 4,65 | 6,80   |
| Девочки    | 9,90  | 9,30 | 3,87 | 5,70 | 1,00 | 4,40 | 5,17 | 5,93   |

Таблица 3

Характеристика мышления учащихся 3-5-х классов  
(тест структуры интеллекта Амтхауэра, адаптированный для учащихся 3-6 классов Ясюковой)

|                 | A1   | A2   | A3   | A4   | A6   | A7   | A8   | A9    | Ао    |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| 3-и классы      | 6,02 | 6,60 | 4,87 | 4,74 | 4,88 | 4,77 | 7,05 | 9,09  | 47,96 |
| 3 кл., мальчики | 5,67 | 6,28 | 3,94 | 4,33 | 4,83 | 4,83 | 6,67 | 7,78  | 43,33 |
| 3 кл., девочки  | 6,28 | 6,84 | 5,44 | 5,04 | 4,92 | 4,72 | 7,32 | 10,04 | 50,60 |
| 4-е классы      | 6,34 | 6,66 | 5,93 | 4,78 | 6,07 | 5,12 | 8,60 | 11,10 | 54,60 |
| 4 кл., мальчики | 5,89 | 6,53 | 5,61 | 4,83 | 6,08 | 4,92 | 8,19 | 10,58 | 52,63 |
| 4 кл., девочки  | 6,84 | 6,81 | 6,28 | 4,72 | 6,06 | 5,34 | 9,06 | 11,69 | 56,80 |
| 5-е классы      | 7,00 | 6,97 | 6,89 | 4,60 | 8,46 | 5,74 | 8,38 | 10,23 | 58,28 |
| 5 кл., мальчики | 6,86 | 6,92 | 6,73 | 4,41 | 8,97 | 4,92 | 8,32 | 9,68  | 56,81 |
| 5 кл., девочки  | 7,18 | 7,04 | 7,11 | 4,86 | 7,79 | 6,82 | 8,46 | 10,96 | 60,21 |

младших школьников, так и о своеобразии возрастных изменений различных компонентов понятийного мышления (**A2**, **A3**, **A4**). Интуитивный компонент понятийного мышления (**A2**), т.е. способность выделять существенное, главное в наблюдаемых явлениях или в описательной, неструктурированной информации у обследованных детей развит выше среднего уровня и фактически одинаков во всех возрастных группах. Достоверные позитивные изменения наблюдаются в уровне логического компонента понятийного мышления (**A3**), способности выделять объективные причинно-следственные связи, выстраивать систему доказательств, мыслить по аналогии. Для учащихся 3-х классов (особенно мальчиков) характерен низкий уровень развития логического компонента понятийного мышления, а у учащихся 5-х классов он уже значительно превышает средний уровень. Понятийная категоризация (**A4**), т.е. способность к обобщению и систематизации информации, развита слабо у всех обследованных младших школьников, и какая-либо положительная возрастная динамика полностью отсутствует. Можно сказать, что учащиеся 1–5-х классов еще неспособны к самостоятельному обобщению жизненного опыта, и это может затруднять полноценное развитие их социального интеллекта.

Очевидна положительная возрастная динамика формально логического, абстрактного мышления (**A6**), значение показателей которого увеличивается от слабого до среднего уровня. Положительная динамика образного синтеза (**A7**), целостного образного мышления наблюдается только у девочек. Общая осведомленность об окружающем мире (**A1**), пространственное мышление (**A8**) и логическая память (**A9**) улучшаются незначительно.

Мальчики во всех возрастных группах несколько отстают в интеллектуальном развитии от девочек.

Корреляционный анализ выявил достоверные связи образного мышления (**О.М.**) первоклассников с такими показателями теста Розенцвейга, как **Е'** и **М'**. Эти связи означают следующее: чем больше представлены понятийные компоненты в образном мышлении, тем проще детям видеть несущественные мелочи и не реагировать на них эмоционально. Общая способность к адаптации (**GCR**) оказалась достоверно связана с уровнем развития структурного компонента (**RB**) визуального мышления. Данные операции мышления хотя и не дают возможности детям выделять суть закономерностей, но позволяют им видеть внешнюю повторяемость, использовать наглядные аналогии, что и приводит к накоплению позитивного коммуникативного опыта.

Корреляционный анализ выявил гендерные особенности в становлении социального интеллекта первоклассников. На выборке мальчиков получены связи понятийного интуитивного (**A2**) и абстрактного (**A6**) мышления с показателем **М'** теста Розенцвейга. Развитие высших форм мышления приводит к тому, что мальчики перестают обращать внимание на мелкие неприятности. Получены также положительные связи речевой памяти и таких показателей теста Розенцвейга, рост которых приводит не только к толерантному поведению (**М**), но и к ригидности в стрессе, запоздалому реагированию (**О-D**) из-за того, что мальчики слишком многое начинают относить к мелочам, не стоящим внимания (**М'**). Поведенческие проблемы мальчиков оказались значимо связанными с особенностями их нейродинамики. Чем лучше работоспособность, скорость переработки информации,

Характеристика личностных особенностей учащихся 3–5-х классов (опросник Кеттелла)

|                 | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>H</b> | <b>G</b> | <b>I</b> | <b>O</b> | <b>Q3</b> | <b>Q4</b> |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| 3-и классы      | 1,67     | 3,23     | 2,09     | 2,42     | 3,16     | 2,44     | 2,86     | 2,88      | 2,95      |
| 3 кл., мальчики | 1,67     | 3,50     | 2,56     | 2,44     | 2,61     | 1,78     | 2,72     | 2,61      | 3,17      |
| 3 кл., девочки  | 1,68     | 3,04     | 1,76     | 2,40     | 3,56     | 2,92     | 2,96     | 3,08      | 2,80      |
| 4-е классы      | 2,46     | 3,19     | 2,54     | 2,87     | 3,03     | 2,04     | 2,56     | 2,84      | 2,53      |
| 4 кл., мальчики | 2,61     | 3,17     | 2,83     | 3,00     | 3,03     | 1,56     | 2,44     | 2,83      | 2,42      |
| 4 кл., девочки  | 2,28     | 3,22     | 2,22     | 2,78     | 3,03     | 2,59     | 2,69     | 2,84      | 2,66      |
| 5-е классы      | 2,06     | 3,14     | 2,58     | 2,98     | 3,14     | 1,63     | 2,49     | 2,91      | 2,87      |
| 5 кл., мальчики | 2,54     | 3,24     | 2,32     | 2,86     | 3,49     | 1,41     | 2,68     | 3,16      | 2,68      |
| 5 кл., девочки  | 1,43     | 3,00     | 2,93     | 3,14     | 2,68     | 1,93     | 2,25     | 2,54      | 2,93      |

т.е. функционирование базовых нейродинамических процессов (тест Тулуз-Пьерона), тем выше стрессоустойчивость (**E-D**), толерантность (**M**), самокритичность (**I**) и меньше внешне агрессивных реакций, обвинений, направленных на окружающих людей (**E**). Следовательно, развитие коммуникативных способностей и социального интеллекта мальчиков во многом зависит от состояния их здоровья, качества функционирования нервной системы. Излишняя фиксация мальчиков на самоконтроле приводит к снижению их способности конструктивно действовать в конфликтах (**N-P**), использовать помощь окружающих людей (**e**).

На выборке первоклассниц получены значимые связи речевой памяти с самокритичностью, чувством ответственности (**I**). Опыт, приобретаемый девочками через образную память, снижает их ригидность в стрессе (**O-D**), повышает внимательность к мелочам (**M'**). Общее интеллектуальное развитие девочек (суммарный балл по понятийному и абстрактному мышлению) дает им возможность использовать помощь окружающих для решения своих проблем (**e**).

Корреляционный анализ результатов обследования учащихся 3, 4 и 5-х классов выявил устойчивые связи показателей академического и социального интеллекта. Для всех возрастных групп были получены значимые положительные связи импунитивного реагирования (**M**) и отрицательные связи экстрапунитивного реагирования (**E**) с суммарным баллом по тесту Амтхауэра (**Ao**), с показателями абстрактного мышления (**A6**) и практического интеллекта (**A1**). Полученные корреляции означают, что общее развитие академического интеллекта (и абстрактного мышления, в частности), приобретение детьми практических знаний об окружающем мире расширяют их возможности конструктивного взаимодействия, снижают тенденции к агрессивному реагированию, повышают толерантность, невосприимчивость к фрустраторам. По выборкам учащихся 3 и 4-х классов получены аналогичные связи социального интеллекта со способностью к самостоятельному мышлению (методика Ясюковой). У третьеклассников от уровня абстрактного мышления (**A6**) зависит и формирование ответственного поведения в конфликтных ситуациях (**I**), умения самостоятельно решать возникающие проблемы (**i**) и конструктивно взаимодействовать с другими (**m**).

По выборке четвероклассников получены высоко достоверные отрицательные связи экстрапунитивного реагирования (**E**) с показателями понятийного мышления (**A2, A3, A4**). Следовательно, развитие понятийного мышления расширяет возможности детей в понимании того, что происходит, позволяет действовать более конструктивно, тем самым снижается тенденция к агрессивному реагированию. Формирование ответственного поведения в конфликтных ситуациях (**I**) достоверно связано с выраженностью интуитивного компонента понятийного мышления (**A2**), т.е. осознание ответственности, понимание того, что в любом конфликте есть доля вины самого индивида формируется по мере развития способности видеть суть событий и явлений.

При использовании метода контрастных групп проявились достоверные различия в социальном интеллекте между детьми с высоким и низким уровнем понятийного (**A3**) и абстрактного мышления (**A6**). Младшим школьникам с хорошо развитым логическим компонентом понятийного мышления, который характеризует способность к выделению объективных причинно-следственных связей (**A3↑**), не свойственно экспрессивно-агрессивное поведение в конфликте (**E↓**), напротив, они адекватно воспринимают и анализируют ситуацию, готовы брать на себя ответственность за ее разрешение (**I↑**). Школьники с высоко развитым абстрактным мышлением (**A6↑**) также не проявляют агрессии в конфликте (**E↓**), они демонстрируют толерантное поведение, избегают обвинять кого-либо (**M↑**), напротив, проявляют готовность к сотрудничеству и совместному решению проблемы (**m↑**). Детям с недостаточно развитым понятийным и абстрактным мышлением свойственно импульсивное эмоционально-агрессивное поведение в конфликтах без возможности и попыток рационального разрешения проблем. Особая роль абстрактного мышления (**A6**) в становлении социального интеллекта младших школьников, выявленная как в корреляционном анализе, так и методом контрастных групп, возможно, определяется тем, что оно позволяет индивиду только по формальным признакам видеть закономерности даже в тех областях знаний и сферах деятельности, где у него недостаточно информации для формирования представлений или полноценного понимания ситуации.

Получены связи творческого потенциала детей с доминирующими направлениями реагирования в стрессе. Показатель дивергентного мышления (задачи Гилфорда) значимо положительно коррелирует с фактором личной ответственности (**I**), и отрицательно — с экстрапунитивным, агрессивным реагированием (**E**). Следовательно, развитие творческих способностей ребенка оптимизирует его поведение в конфликтных ситуациях.

В результате корреляционного анализа показателей социального интеллекта учащихся 3, 4 и 5-х классов с их личностными качествами (опросник Кеттелла) были получены положительные связи фактора **I** (интуитивность, эстетическое развитие) с чувством личной ответственности (**I**), способностью самостоятельно принимать решения (**i**) и в целом конструктивно действовать в конфликтных ситуациях (**N-P**). Выявлены множественные корреляции факторов **C** (эмоциональная реактивность), **D** (неуправляемая двигательная импульсивная активность, когда ребенка «заносит», он не может остановиться), **E** (упрямство) с различными показателями теста Розенцвейга. Эти связи свидетельствуют о том, что эмоциональная уравновешенность (**C↑**) расширяет адаптационные способности ребенка (**GCR↑**) за счет конструктивного решения возникающих проблем (**i↑**), а при развитии личностной интуиции (**I↑**) он получает возможность адекватно оценить долю своей вины в конфликте, действовать более ответственно и учиться на своих ошибках (**I↑**). Напротив, упрямство (**E**) инициирует агрессивность (**E, E**), повышенная эмоциональность (**C↓**) и неуправляемая двигательная реактивность (**D↑**) приводят к застреванию в стрессе (**O-D↑**), блокируют возможности самостоятельного конструктивного решения проблем (**i↓**), снижают общие способности к адаптации (**GCR↓**).

Использование метода контрастных групп для анализа влияния личностных характеристик на становление социального интеллекта показало, что личными качествами, значимо определяющими особенности поведения ребенка в ситуациях общения, являются факторы **C, D** и **E** опросника Кеттелла. Детям с высокими значениями факторов **D** и **E** свойственно деструктивное упорство, эмоциональное застревание в конфликтной ситуации (**O-D↑**), инфантильное ожидание, что кто-то обязан решать их проблемы (**e↑**), неспособность самостоятельно предпринимать какие-либо позитивные шаги (**i↓**). Способность конструктивно действовать в конфликтных ситуациях (**N-P↑**) свойственна эмоционально стабильным, уравновешенным детям (**C↑**), у которых отсутствует неуправляемая двигательная реактивность (**D↓**). Послушные, несамостоятельные дети (**E↓**) склонны признавать свою вину в конфликте, умеют учиться на своих ошибках (**I**), тем самым совершенствуют свои коммуникативные способности. Независимые, упрямые дети (**E↑**) не видят своей вины в конфликте и не совершенствуют свое взаимодействие с окружающими людьми.

В целом исследование подтвердило наличие определенной позитивной возрастной динамики социального интеллекта младших школьников. По мере взросления дети накапливают опыт

самостоятельного разрешения проблем (**i**), снижается их зависимость от взрослых (**e**) и эмоционально-агрессивное реагирование в конфликтных ситуациях (**E**), общение становится более конструктивным. Однако во многом оптимизация общения связана не столько с развитием познавательного компонента социального интеллекта, сколько с привыканием к неприятностям. Явное снижение эмоционально-агрессивного реагирования происходит за счет того, что многие ситуации уже не воспринимаются детьми как стрессовые, они на них просто не обращают внимания (**M'**), а также легче и быстрее забывают обо всем неприятном, что с ними случается (**M**). Можно отметить явные недостатки в развитии социального интеллекта младших школьников — неспособность понимать и признавать свою вину (**I**), прощать других (**M**), неумение сотрудничать (**m**). Данные показатели остаются низкими на протяжении всего возрастного диапазона (особенно способность прощать других), никакой позитивной динамики не отмечается. Подтвердилось и негативное влияние начального этапа подросткового кризиса. Коммуникативное поведение младших школьников еще не полностью основывается на интеллектуальном анализе, а пока достаточно тесно связано с их эмоционально-личностными особенностями, деструктивные изменения которых снижают и коммуникативную компетентность.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Становление социального интеллекта младших школьников зависит от прогрессивного общего их интеллектуального развития, обогащения их практического опыта, развития самостоятельности мышления. Более непосредственное позитивное влияние на конкретное поведение детей в конфликтных ситуациях может оказывать сформированность у них операций понятийного и абстрактного мышления, что позволяет им использовать логический анализ и для решения проблем, возникающих в сфере общения. Негативное, тормозящее влияние на становление социального интеллекта младших школьников оказывает свойственная многим детям в данном возрастном периоде неуправляемая двигательная и эмоциональная реактивность, а также излишнее упрямство. Исследование показало, что в младшем школьном возрасте девочки объективно обладают большими возможностями в формировании социального интеллекта, по сравнению с мальчиками, т.к. характеризуются более развитым понятийным мышлением, личностной интуицией, а также качествами, позволяющими сдерживать излишнюю эмоциональную и двигательную реактивность.

Тем не менее, социальный интеллект младших школьников не представляет собой равномерно и последовательно формируемую интеллектуальную структуру из-за неполноценности развития его собственно интеллектуальной основы. До тех пор, пока не будет сформировано понятийное мышление, социальный интеллект детей представляет собой комплекс поведенческих стереотипов, которые легко разрушаются в результате кардинальных эмоционально-личностных изменений в период подросткового кризиса.

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ, 2008. — 478 с.
2. Михайлова Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. — СПб.: СПбГУ, 2007. — 265 с.
3. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: ИП РАН, 2004. — 176 с.
4. Стернберг Дж. Практический интеллект. — СПб.: Питер, 2002. — 265 с.
5. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. — СПб.: ИМАТОН, 2001. — 184 с.
6. Ясюкова Л. А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — СПб.: СПбГИПСР, 2009. — Вып. 2. — Том 12. — С. 50–57.
7. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. — 2010. — № 3. — С. 150–164.