

- 2 Гипотеза 2 не подтвердилась: сегодня процент студентов, задающих вопросы преподавателю об абсурдном тесте, не стал выше, чем в эксперименте Поскоцила.

Литература

- Ершова Р. В., Енина Е. И. Исследование феномена повинности в условиях обучения в вузе // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной научно-практической конференции. 9–10 октября 2009 г. Рязань: РГУ. 2009. С. 89–92.
- Blass T. The Milgram paradigm after 35 years: some things we now know about obedience to authority // Journal of Applied Psychology. 1999. V. 25. P. 955–978.
- Burger J. M. Replicating Milgram: Would people still obey today? // American Psychologist. 2009. V. 64. P. 1–11.
- Gergen K. J. Social psychology as history // Journal of personality and social psychology. 1973. V. 26. P. 309–320.
- Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper Perennial, 1974/2009.
- Poskocil A. The college classroom as a learning environment: toward a definition of the situation // Teaching Sociology. 1977. V. 4. P. 283–296.

ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ИССЛЕДОВАНИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. Жербер-Хуснутдинова

Центр личностного развития «Майтрея» (Прага, Чехия)

lgerber@yandex.ru

В предлагаемой работе рассматриваются процедура и результаты формирующего эксперимента по социальной адаптации детей младшего школьного возраста с нарушениями социального интеллекта. Особое внимание уделяется влиянию развития способности действовать «в уме» на развитие социального интеллекта.

Ключевые слова: формирующий эксперимент, социальный интеллект, способность действовать «в уме», ролевые игры, моделирующие социальные ситуации.

Потребность в проведении формирующего экспериментального исследования всегда определена требованиями жизни. Для нашего исследования таким требованием стало исключение наших детей из системы обучения в общеобразовательной школе, и попытка создания адекватных условий обучения для группы детей в 25 чел., «отбракованных» классической системой образования. Таким образом, психологическое исследование соединилось с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы.

Согласно психологическому словарю, «эксперимент формирующий – это применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменения

психики ребенка в процессе активного *воздействия* исследователя на испытуемого. Эксперимент формирующий позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через создание специальных *ситуаций* раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции психического развития становления *личности*, определяя возможности оптимизации этого процесса».

Главным фактором, не позволяющим нашим детям обучаться в классической средней школе, стали нарушения социального интеллекта, которые не позволили детям адекватно общаться со сверстниками, строить социальные отношения в коллективе.

В самом общем понимании социального интеллекта мы исходили из трактовок Дж. Гилфорда, который рассматривал социальный интеллект как способность успешно функционировать в обществе, как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации (Гилфорд, 1965, 1967).

Мы опирались на характеристику структурных особенностей социального интеллекта, данную Д. В. Ушаковым, среди которых он выделяет: континуальный характер; использование невербальной репрезентации; потерю точного социального оценивания при вербализации; формирование в процессе социального научения; использование «внутреннего» опыта (Ушаков, 2004).

Мы выдвинули **гипотезу** о возможности обучения ребенка навыкам успешного социального общения и поведения, развития социальной интуиции через развитие способности действовать «в уме» в процессе решения творческих задач, в ситуациях эмоционально окрашенных ролевых игр, и тем самым, определили **цель** собственной работы как развитие социального интеллекта детей посредством создания определенных условий творческого обучения, в котором главный акцент делается на развитии способности действовать «в уме» (выстраивании внутреннего плана действий).

Способность действовать «в уме» является базовой составляющей интеллектуальных способностей. Согласно концепции Я. А. Пономарева, существует определенный психологический механизм способности действовать «в уме» и структура внутреннего плана действий, в развитии которого наблюдается пять основных этапов: этап фона (испытуемые не способны действовать во внутреннем плане в масштабах задач, предъявляемых экспериментом), этап репродуцирования (решение задач только во внешнем плане, во внутреннем – лишь репродуцирование готовых решений), этап манипулирования (задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов), этап транспонирования (при повторном обращении к задаче найденный методом манипуляции путь может составить основу плана повторных действий), этап региментирования (строится план, программа системы действий) (Пономарев 1976, 1990, 1999).

Данные этапы выявлены при экспериментальной работе с детьми младшего школьного возраста, работа с которыми позволяет наблюдать развитие способности действовать «в уме» (СДУ) в ее генезисе. Многочисленными исследованиями Я. А. Пономарев показал, что этапы онтогенеза не исчезают, они преобразуются в структурные уровни организации механизма, с помощью которого решаются творческие задачи.

Данное исследование проводилось на протяжении трех с половиной лет и состояло из непосредственного формирующего эксперимента и серии психологических обследований. Прежде всего, мы обратились к онтогенетическому анализу развития

данных детей. Оказалось, что каждый ребенок пережил в относительно раннем детстве определенный стресс, который стал краеугольным камнем – моментом отсчета проявлений симптомов отклонений от «нормального социального развития», а точнее симптомов специфического социального развития, сопровождающегося достаточно высокими достижениями в собственно интеллектуальном развитии. Данный факт (влияние внешнего стрессового фактора) позволил нам сделать допущение о возможности коррекции имеющихся нарушений социального интеллекта, так как они были спровоцированы внешним фактором, а не были изначально заложены (исключалась возможность аутизма, синдрома Аспергера).

Первое проведенное психологическое обследование (с использованием тестов Векслера) показало, что все дети обладают нормальным для их возраста либо высоким общим интеллектом, однако при этом их поведение демонстрирует яркие нарушения социального интеллекта (на каждого ребенка составлялась характеристика, содержащая несколько характеристик экспертов – педагогов начальной школы), к которым, прежде всего, относились: неспособность к социальному прогнозированию, эмоциональная «глухость», т. е. неспособность по проявляемым эмоциям понять переживания другого, неспособность принимать и понимать скрытый смысл социального послания, буквальное восприятие любого социального посыла.

Для детей были созданы условия максимальной защищенности, безопасности – дети обучались индивидуально и в небольших группах. Важный акцент делался на развитии способности действовать «в уме», построении внутреннего плана действий и его переноса в социальные взаимоотношения. Ежедневно с детьми проводились занятия ролевыми играми – ситуации игр разрабатывались в соответствии с индивидуальными трудностями детей в общении. Именно анализ ситуаций ролевой игры, обсуждение переживаемых и демонстрируемых эмоций являлись ядром занятий и, как показало исследование, оказывали стимулирующее влияние на формирование навыков социального общения.

Периодически – раз в триместр – проводилось психологическое тестирование с описанием достижений развития ребенка. Использовались рисуночные методики (проективные – «Дом, дерево, человек»), проводился анализ цветовых предпочтений в рисунках каждого ребенка, давался тест Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» (Семаго, 1998), использовались различные вариации идеи данного теста – когда эмоции демонстрировались самими детьми, или должны были быть узнаваемыми ими в различных игровых ситуациях.

Для диагностики способности действовать «в уме» использовалась как оригинальная методика Я. А. Пономарева, так и наш собственный вариант игры в «крестики-нолики» «в уме».

В качестве контрольной группы был взят класс (24 человека) средней школы при Посольстве России – дети, успешно принимаемые сверстниками и не демонстрирующие каких-либо отклонений в социальном поведении. Оказалось, что дети, интегрированные в социальную группу, продемонстрировали на первом этапе тестирования более высокий уровень развития СДУ. Как социально адаптированные, так и дети нашей выборки находились и на низких уровнях (1–2) и на высоких (4–5). Однако, в целом, дети с нарушениями социального интеллекта отставали в развитии способности действовать «в уме».

Наша группа испытуемых была разделена на две части – дети с более высоким уровнем СДУ (14 человек) и более низким (11 человек). С обеими группами проводились одинаковые занятия, периодическое тестирование.

В процессе творческого обучения дети с высоким уровнем СДУ легко перенимали внешние модели поведения и успешно их демонстрировали в общении. К возрасту 10–12 лет внешние признаки различий в поведении детей с поставленным ранее диагнозом и без него практически не наблюдаются.

Дети с низким уровнем СДУ не так легко обучались моделям социального поведения и не продемонстрировали таких быстрых результатов, к возрасту 10–12 лет они продолжают испытывать некоторые трудности в социальном общении, однако, значительно меньшие, чем в начале исследования.

В исследовании, проведенном нами при подготовке кандидатской диссертации (Хуснутдинова, 1993), были сделаны определенные выводы, касающиеся взаимосвязи в развитии СДУ и креативности, интенсивности развития СДУ, влияния средовых факторов на развитие СДУ. Данные выводы можно обогатить положением о возможности развития социального интеллекта детей через развитие способности действовать «в уме». Способность к формированию внутреннего плана действий, а затем его успешная реализация в социальных отношениях являются основополагающими в успешном развитии социального интеллекта ребенка.

Таким образом, проведенное лонгитюдное исследование (на протяжении 3,5 лет – 25 детей) на базе формирующего эксперимента показало, что нарушения социального интеллекта не являются некорректируемыми.

Развитие социального интеллекта связано с развитием способности действовать «в уме» и построением внутреннего плана действий, через развитие данных способностей возможно эффективно влиять на формирование и развитие социального интеллекта детей.

Наиболее эффективным методом в проведенном формирующем эксперименте по развитию социального интеллекта младших школьников является метод ролевых, эмоционально окрашенных, игр (в работе с небольшими группами детей).

Литература

- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред А. М. Матюшкина. М., 1965
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб., 2007.
- Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004.
- Пономарев Я. А. О предмете системного подхода и степени его развития // Психология творчества / Под общ. ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.
- Пономарев Я. А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества / Под общ. ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.
- Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. СПб., 2002.
- Семаго Н. Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик // Школа здоровья. 1998. Т. 5. № 3–4.
- Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.
- Хуснутдинова Л. Г. Исследование речемыслительной креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.