

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

Л. А. Ясюкова

Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург)

*bva1947@mail.ru*

В статье излагаются результаты эмпирического исследования формирования социального на основе комплексного психологического обследования учащихся 3-х классов (43 чел.). Выявлено положительное влияние понятийного и абстрактного мышления, практического интеллекта, математических способностей, личностной интуиции, уравновешенности, тревожности и, напротив, негативное влияние повышенных эмоциональности, импульсивности и самостоятельности.

*Ключевые слова:* социальный интеллект, понятийное, абстрактное мышление, практический интеллект, интуиция, эмоциональная и двигательная реактивность.

Современным школьным психологам, постоянно имеющим дело с повышенной тревожностью и различными нарушениями в развитии эмоционально-коммуникативной сферы учащихся, улаживанием конфликтов, явно не хватает информации о возрастном становлении социального интеллекта. Несмотря на то, что в настоящее время адаптации детей к школе уделяется значительное внимание, возникающие проблемы пытаются решить в основном посредством оказания психологической поддержки в плане снятия тревожности, повышения уверенности в себе и недооцениваются возможности оптимизации самочувствия детей за счет развития их интеллектуальных способностей в коммуникативной сфере. Именно социальный интеллект предоставляет возможность ребенку адекватно понимать эмоциональное состояние и личностные особенности окружающих, устанавливать дружеские отношения с одноклассниками, рационально разрешать возникающие конфликты, корректно взаимодействовать с окружающими детьми и взрослыми. 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.

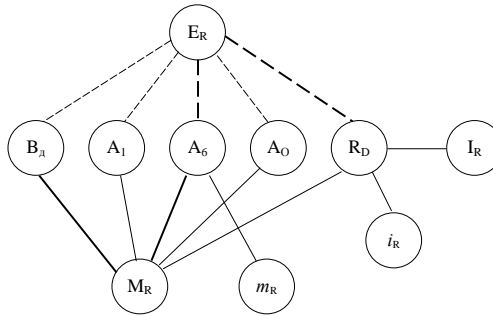
В некоторой степени изучен социальный интеллект детей в возрасте от 1-го года до 6 лет, особенно такие его аспекты, как понимание ими различных ситуаций, предъявляемых на картинках и в виде рассказов, соответствия (несоответствия) между изображением, рассказом, последующими действиями и пр. Основные 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. Проводимые нами в течение последних лет исследования подростков (7–11 классы) позволили прийти к выводу о ведущей роли понятийного мышления в развитии их социального интеллекта (Ясюкова, 2007, 2008, 2009). 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. Мы предположили, что изучение социального интеллекта в рамках комплексного психологического обследования позволит выявить факторы (нейродинамические, личностные, интеллектуальные), оказывающие положительное или негативное влияние на его формирование.

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

В марте 2010 года было проведено комплексное психологическое обследование учащихся 3-х классов одного из математических лицеев Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие учащиеся двух 3-х классов (всего 43 человека, 18 мальчиков и 25 девочек). Диагностический комплекс включал тест структуры интеллекта Амтхауэра, адаптированный для учащихся 3–6 классов Л. А. Ясюковой (Ясюкова, 2001), прогрессивные матрицы Равенна (А, В, С, D, E), тест самостоятельности мышления Л. А. Ясюковой (Ясюкова, 2001), детский личностный опросник Кеттелла, корректурную пробу Тулуз–Пьерона. Для исследования социального интеллекта использовался детский тест Розенцвейга. По результатам теста Розенцвейга можно делать выводы о развитии социального интеллекта, так как он предоставляет информацию об особенностях поведения индивида в конфликтных ситуациях. Именно уровнем развития социального интеллекта определяются возможности индивида анализировать проблемы, возникающие в сфере общения, адекватно их представлять и конструктивно разрешать. Для выявления взаимосвязей между показателями социального интеллекта и другими индивидуальными особенностями учащихся 3-х классов использовался корреляционный анализ и метод контрастных групп, достоверность различий оценивалась с помощью критерия Стьюдента. Корреляционный анализ позволяет выявлять зависимости в том случае, если они линейны. 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.

Результаты корреляционного анализа показателей академического и социального интеллекта представлены на рисунке 1. Получены высоко достоверные положительные связи импунитивного реагирования ( $M_R$ ) и отрицательные связи экстрапунитивного реагирования ( $E_R$ ) с суммарным баллом по тесту Амтхауэра ( $A_O$ ), уровнем практического интеллекта ( $A_1$ ), показателями абстрактного и комбинаторного мышления ( $A_6$  и  $R_D$ ), а также самостоятельности мышления ( $B_d$ ). Полученные корреляции означают, что общее развитие академического интеллекта и самостоятельности мышления, приобретение практических знаний об окружающем мире, становление математических способностей, базой которых является абстрактное и комбинаторное мышление, снижают тенденции к агрессивному реагированию в стрессовых ситуациях, повышают толерантность, невосприимчивость к фрустраторам. Формирование ответственного поведения в конфликтных ситуациях ( $I_R$ ), умения самостоятельно решать возникающие проблемы ( $iR$ ) и конструктивно взаимодействовать с другими ( $mR$ ) также достоверно связано с математическими способностями ( $A_6$  и  $R_D$ ). Следовательно, обогащение жизненного опыта ребенка, развитие самостоятельности мышления и способностей, облегчающих обучение в соответствии со специализацией лицея, приводит к тому, что многие ситуации перестают восприниматься как стрессовые. Напротив, у школьников формируется рациональное отношение к конфликтным ситуациям с осознанием личной ответственности, пониманием того, что в любом конфликте присутствует и доля его личной вины. Возможно, формирующиеся способности решать математические логические задачи могут использоваться детьми и в решении проблем, возникающих в сфере общения.

При использовании метода контрастных групп проявились достоверные различия в социальном интеллекте между детьми с высоким и низким уровнем поня-



**Рис. 1.** Характеристика взаимосвязей показателей академического и социального интеллекта в структуре личности третьеклассника (тесты Амтхауэра, Равена, Ясюковой и Розенцвейга)

тийного ( $A_3$ ) и абстрактного мышления ( $A_6$ ). Третьеклассникам с хорошо развитым логическим компонентом понятийного мышления, который характеризует способность к выделению объективных причинно-следственных связей ( $A_3 \uparrow$ ), не свойственно экспрессивно-агрессивное поведение в конфликте ( $E_R \downarrow$ ), напротив, они адекватно воспринимают и анализируют ситуацию, готовы брать на себя ответственность за его разрешение ( $I_R \uparrow$ ). Школьники с высоко развитыми математическими способностями ( $A_6 \uparrow$ ) также не проявляют агрессии в конфликте ( $E_R \downarrow$ ), они демонстрируют толерантное поведение, избегают обвинять кого-либо ( $M_R \uparrow$ ), напротив, проявляют готовность к сотрудничеству и совместному решению проблемы ( $m_R \uparrow$ ). Третьеклассникам с недостаточно развитым понятийным и абстрактным мышлением свойственно импульсивное эмоционально-агрессивное поведение в конфликтах без возможности и попыток рационального разрешения проблем. Больше ни с какими показателями мышления, измеряемыми тестами Амтхауэра и Равена, уровневых зависимостей выявлено не было. Особая роль абстрактного мышления в становлении социального интеллекта, 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.

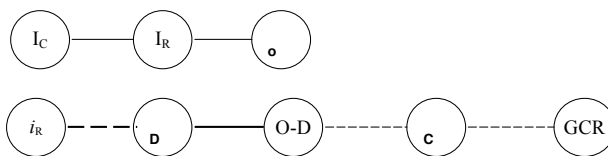
Не было получено корреляций между показателями теста Розенцвейга и теста Тулуз–Пьерона, а также значимых различий между внимательными детьми и теми, у кого произвольное внимание не сформировано. Следовательно, нейродинамические особенности (скорость и точность переработки информации), а также наличие или отсутствие функциональных нарушений в работе мозга (ММД, СДВГ), сами по себе, непосредственно не оказывают значимого влияния на развитие социального интеллекта и поведение ребенка в конфликтных ситуациях. Естественно, данные выводы предварительны и адекватны только для экспериментальной выборки детей. Однако среди обследованных нами учащихся 3-х классов было 19 человек (т. е. 44% от всей выборки), имеющих исключительно низкие показатели произвольного внимания ( $K_{ср.} = 0,87$ ), указывающие на проблемы здоровья, подтвержденные медицинским диагнозом о наличии у них тех или иных функциональных нарушений в работе мозга.

Результаты корреляционного анализа показателей социального интеллекта с личностными качествами представлены на рисунке 2. Получены высоко достоверные положительные связи факторов О и I теста Кеттелла со способностью при-

нимать ответственность на себя в конфликтных ситуациях ( $I_R$ ). Выявлены также значимые отрицательные связи фактора С (уравновешенность) теста Кеттелла с коэффициентом социальной адаптации (GCR) и с застреванием в стрессе в целом (O-D). Получены также положительные корреляции застревания в стрессе (O-D) с неуправляемой активностью (когда ребенка «заносит», он не может остановиться – фактор D) и отрицательные корреляции данной повышенной активности (D) со способностью самостоятельно разрешать возникающие в сфере общения проблемы ( $i_R$ ). Эти связи свидетельствуют о том, что эмоциональная уравновешенность (C $\uparrow$ ) расширяет адаптационные способности ребенка (GCR $\uparrow$ ) за счет конструктивного решения возникающих проблем ( $i_R\uparrow$ ), а при развитии личностной интуиции (I $\uparrow$ ) он получает возможность адекватно оценить долю своей вины в конфликте, действовать более ответственно и учиться на своих ошибках (I $R\uparrow$ ). Напротив, повышенная эмоциональность (C $\uparrow$ ) и неуправляемая двигательная реактивность (D $\uparrow$ ) приводят к застреванию в стрессе (O-D $\uparrow$ ), блокируют возможности самостоятельного конструктивного решения проблем ( $i_R\downarrow$ ), снижают общие способности к адаптации (GCR $\downarrow$ ).

Использование метода контрастных групп для анализа влияния остальных личностных характеристик на становление социального интеллекта показал, что личным качеством, значимо определяющим особенности поведения ребенка в ситуациях общения, является фактор D опросника Кеттелла. Высокие значения данного фактора свидетельствуют об импульсивной, неуправляемой, повышенной двигательной активности ребенка, которая связана с возрастными недостатками планирования и волевого самоконтроля и закрепляется в гипертрофированном виде вследствие потворствующих методов воспитания. Детям с высокими значениями фактора D свойственно деструктивное упорство, эмоциональное застревание в конфликтной ситуации (O-D $\uparrow$ ), инфантильное ожидание, что кто-то обязан решать их проблемы ( $e_R\uparrow$ ), неспособность самостоятельно предпринимать какие-либо позитивные шаги ( $i_R\downarrow$ ). Способность конструктивно действовать в конфликтных ситуациях (N-P $\uparrow$ ) достоверно зависит от эмоциональной стабильности, уравновешенности (C $\uparrow$ ) и отсутствия неуправляемой двигательной реактивности (D $\downarrow$ ). Выявились определенное противоречие в развитии личной активности, самостоятельности (фактор E опросника Кеттелла) и коммуникативных способностей ребенка. Послушные, несамостоятельные дети (E $\downarrow$ ) склонны признавать свою вину в конфликте, умеют учиться на своих ошибках (I $R$ ), тем самым совершенствуют свои коммуникативные способности. Независимые, упрямые дети (E $\uparrow$ ) не видят своей вины в конфликте и не совершенствуют свое взаимодействие с окружающими людьми. Связей показателей теста Розенцвега с другими факторами опросника Кеттелла не выявлено.

Достоверные различия в социальном интеллекте, связанные с гендерным фактором, обнаружены только в развитости чувства личной вины и ответственности



**Рис. 2.** Характеристика взаимосвязей социального интеллекта с личностными особенностями учащихся 3-х классов (тест Розенцвега и опросник Кеттелла)

( $I_R$ ). Девочки более адекватно, по сравнению с мальчиками, оценивают долю своей вины в конфликте, готовы принимать ответственность за его разрешение и способны учиться на своих ошибках. Возможно, причина полученного различия связана с тем, что девочки достоверно более рассудительны, осторожны, исполнительны, обладают более развитой интуицией (опросник Кеттелла, факторы F, G, I), а также превосходят мальчиков в уровне понятийного мышления (субтест 3 теста Амтхауэра – характеризует способность выделять объективные причинно-следственные связи). Мальчики, напротив, более экспрессивны, беспечны, менее склонны к использованию интуиции, не видят закономерных последствий своих поступков из-за недостаточно развитого логического мышления.

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. Некоторая противоречивость влияния личностных особенностей выявлена в том, что становлению социального интеллекта способствуют послушность, несамостоятельность и повышенная тревожность детей, и препятствуют – оптимизм, самостоятельность, независимость. Исследование показало, что девочки объективно обладают большими возможностями в формировании социального интеллекта, по сравнению с мальчиками, так как характеризуются более развитым понятийным мышлением, личностной интуицией, а также качествами, позволяющими сдерживать излишнюю эмоциональную и двигательную реактивность.

## Литература

- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: Хранитель, 2008
- Михайлова Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. СПб., СПбГУ, 2007.
- Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб.: Имантон, 2001.
- Ясюкова Л. А. Связь типа социального интеллекта с уровнем толерантности подростков // «Ананьевские чтения – 2007». СПб.: СПбГУ, 2007.
- Ясюкова Л. А. Особенности социального интеллекта подростков // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. В 3 т. М–Ростов-н/Д, 2007. Т. 3.
- Ясюкова Л. А. Особенности формирования социального интеллекта одаренных подростков // Ученые записки СПбГИПСР. 2008. № 2 (10).
- Ясюкова Л. А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Ученые записки СПбГИПСР. 2009. № 2 (12).