

Міністерство освіти та науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра дошкільної освіти

01 освіта
012 дошкільна освіта

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня магістр

***«Педагогічні умови розвитку соціального інтелекту
дошкільників»***

студентки **Давиденко Людмили Миколаївни**

Науковий керівник:

к.психол.н., доцент Пісоцький О. П.

Рецензенти:

канд. пед. наук, доцент.

канд. пед. наук, доцент

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

м. Ніжин - 2020

Анотація. Тема магістерської роботи «Педагогічні умови розвитку соціального інтелекту дошкільників» досліджувалася на теоретичному та емпіричному рівнях. Результати вивчення представлені у трьох розділах роботи. На теоретичному рівні обґрунтована проблема необхідності розвитку соціального інтелекту дошкільників, зокрема: проаналізовано стан вивчення проблеми розвитку феномену у дошкільників у психолого-педагогічних дослідженнях; здійснено огляд та відповідну аналітичну роботу над джерельною базою з вивчення проблеми розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку.

Для розв'язання емпіричних завдань дослідження, розроблена програма й методика констатувального, формувального й контрольного етапів педагогічного експерименту. Розроблені критерії, показники та рівні сформованості знань і вмінь вихователів щодо розвитку соціального інтелекту на основі виділених обґрунтованих педагогічних умов.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, соціальний інтелект дитини 5-6 років.

Annotation. The theme of the master's thesis "Pedagogical conditions for the development of social intelligence of preschool children" was studied at the theoretical and empirical levels. The results of the study are presented in three sections of the paper. At the theoretical level, the problem of the need to develop the social intelligence of preschool children is substantiated, in particular: the state of studying the problem of the development of the phenomenon in preschool children in psychological and pedagogical research is analyzed; a review and corresponding analytical work on the source base for studying the problem of the development of social intelligence of preschool children is carried out.

To solve the empirical problems of the study, a program and methodology of the ascertaining, forming and control stages of the pedagogical experiment have been developed. Criteria, indicators and levels of formation of knowledge and skills of educators for the development of social intelligence are developed on the basis of the identified reasonable pedagogical conditions.

Keywords: intelligence, social intelligence, social intelligence of a 5-6-year-old child.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ	9
1.1. Проблема структури інтелекту у сучасних дослідженнях	9
1.2. Сутність та основні підходи до вивчення соціального інтелекту особистості	13
1.3. Соціальний інтелект дитини дошкільного віку: динаміка, показники, чинники розвитку	18
Висновки до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИНЕНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ	26
2.1. Методика та організація дослідження соціального інтелекту дітей 5-6 років.	26
2.2. Аналіз рівнів сформованості соціального інтелекту вихованців 5-6 років в умовах ЗДО	32
2.3. Вплив дорослих на розвиток соціального інтелекту дітей 5-6 років	39
Висновки до розділу 2	46
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ В УМОВАХ ЗДО	47
3.1. Обґрунтування принципів та педагогічних умов вдосконалення соціального інтелекту 5-6-річних вихованців	47
3.2. Методика формувального експерименту	55

3.3. З'ясування ефективності виховних впливів, спрямованих на вдосконалення соціального інтелекту дітей 5-6 років в умовах ЗДО.	64
Висновки до розділу 3	69
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	102

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному розвитку цивілізації особливої ваги набуває проблема створення умов для формування особистості, яка здатна до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. У зв'язку з цим соціальні та психолого-педагогічні проблеми формування соціального інтелекту особистості виходять сьогодні на рівень пріоритетних в українському суспільстві.

Дослідження означеної проблеми здійснювалось на межі наук про суспільство і освіту. У зв'язку з цим аналіз філософських і соціологічних джерел дозволяє констатувати часткову розробку загальних і теоретичних аспектів проблеми формування соціального інтелекту особи. Це праці В. Афанасьєва, Р. Гурова, І. Єрмакова, В. Садовського, А. Харчева, Б. Юдіна та ін.

Психологічне підґрунтя досліджуваного явища містять роботи з психології розвитку особистості Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін.; з психології міжособистісних стосунків – П. Блонського, В. Зеньківського, В. Мясищева, Н. Куніцевої та ін.; з психології інтелекту Дж. -П. Гілфорда, Р. Кеттела, Ж. Піаже, Л. Бурлачука, В. Дружиніна, В. Морозова, М. Холодної, М. Молоканова, О. Напрасної, К. Платона, А. Южанінової та ін.; психології соціального інтелекту дошкільників – О. Запорожця, М. Лісіної, Т. Піроженко, В. Котирло, О. Кононко та ін).

Теоретичні основи використання системного підходу у цілісному розвитку й формування особистості у вивченні соціально-педагогічних проблем освіти й виховання розроблені І. Бехом, В. Болгаріною, М. Боришевським, Л. Новіковою, Г. Філоновим та ін. Педагогічне осмислення мікросередовища як фактора формування особистості здійснювалось С. Гончаренком, І. Зязюном, О. Кононко, В. Оржеховською, В. Постовим, та ін. Ряд дослідників розглядають становлення особистості як процес її соціалізації М. Дьомін, Н. Дубинін, як

єдність філо- і онтогенезу – Б. Ананьев, І. Кон, В. Момов, Б. Паригін. Особливе місце займають дослідження психологічних проблем впливу середовища на особистість – В. Петровського, Т. Рєпіної, М. Хейдметс, В. Чудновського та ін.; персоніфікації міжособистісних відносин – А. Петровського, К. Платонова та ін.); механізмів виховання – К. Абульханової-Славської, С. Тищенко, Д. Фельдштейна, І. Чеснокова, В. Шепель та ін.

Виявлені соціально-психологічні й педагогічні протиріччя стану теорії і практики виховання в сучасних умовах підкреслюють необхідність переосмислення і подальшого дослідження процесу розвитку соціального інтелекту особистості на найбільш ранніх етапах онтогенезу, що й визначило вибір теми магістерського дослідження: *«Педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у дошкільників»*.

Мета дослідження: обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та методи розвитку й формування соціального інтелекту дітей 5-6 років в умовах ЗДО.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сучасний стан розробленості у науці питання соціального інтелекту та його ознаки у дітей 5-6 років.
2. З'ясувати чинники розвитку соціального інтелекту та їх специфіку у період дошкільного дитинства.
3. Емпірично вивчити стан розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років у контексті їх соціального розвитку.
4. Створити й експериментально перевірити систему роботи з оптимізації розвитку соціального інтелекту вихованців ЗДО 5-6 років.

Об'єкт дослідження: розвиток соціального інтелекту дітей 5-6 років у дошкільних закладах освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування соціального інтелекту дітей 5-6 років у контексті соціального розвитку особи.

Гіпотези дослідження: Ефективність позитивної динаміки показників соціального інтелекту дітей віком від 5 до 6 років у контексті соціального розвитку залежить від:

- *Розширення практичного досвіду дітей 5-6 років про способи здійснення соціальних форм активності.*
- *Вправлення дітей 5-6 років в уміннях діяти впевнено у різних соціальних ситуаціях, у дитячій спільноті, приймати власні рішення, порівнювати результат із еталоном.*
- *Узгодженість змісту та методів виховання соціального інтелекту дітей 5-6 років у дошкільному закладі та сім'ї.*

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація) *емпіричні* (педагогічний експеримент, тестові методики, бесіда, інтерв'ю, спостереження); методи кількісної та якісної обробки результатів.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:

- з'ясовані основні підходи до проблеми розвитку соціального інтелекту у психолого-педагогічній літературі; уточнено специфіку чинників розвитку феномену у періоді 5-6 років;
- уточнено сутність і структуру соціального інтелекту дітей 5-6 років, запропоновано розподіл вихованців за рівнями сформованості у них досліджуваного явища;
- обґрунтована теоретично та емпірично перевірена система роботи та методи вдосконалення динаміки соціального інтелекту у дітей шостого-сьомого року життя;

Практичне значення роботи полягає у *практичному вивченні та перевірці* педагогічних умов та методів розвитку соціального інтелекту дітей 6-7 року життя в умовах ЗДО; у *використанні вихователями* розробленої методики для емпіричного вивчення та формування властивостей соціального інтелекту 5-

6-річних вихованців, пам'яток зі здійснення цілеспрямованих заходів розвитку соціального інтелекту у контексті соціального розвитку.

Впровадження результатів проведеного дослідження здійснювалося через:

I. участь у:

- Всеукраїнській науково-практичній конференції: «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» м. Ніжин, 23 жовтня, 2020 рік.

II. друк статей:

1. Давиденко Л. Розвиток індивідуальних відмінностей пізнавальної сфери у дошкільному віці. *Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців "Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку" (23 жовтня 2020 року)* / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 101 - 106.

Структура роботи: магістерська робота складається зі змісту, вступу, трьох розділів із підпунктами, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 109 сторінок, основного тексту – 65 сторінок.

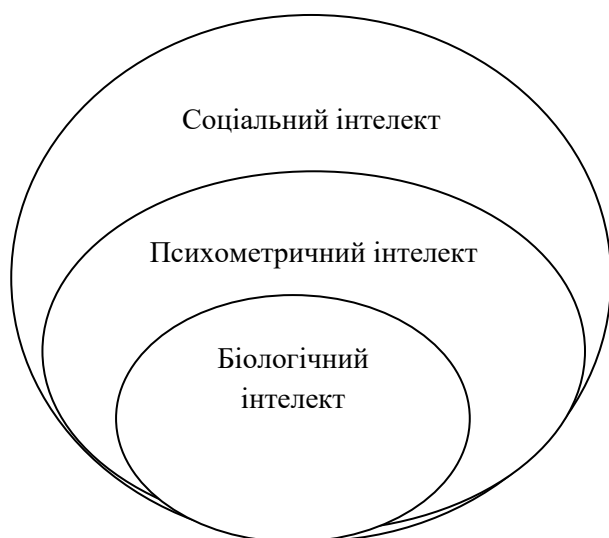
РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

1.1. Проблема структури інтелекту у сучасних дослідженнях

Проблема інтелекту є актуальною як для зарубіжної психології, так і для вітчизняної. У вітчизняній психології інтелект розглядається як компонент індивідуальності, пов'язаний з особистісними ознаками (дослідження зв'язків інтелекту з емоційно-вольовими особливостями, соціально-економічними умовами тощо.)

Нині намітилися інші тенденції дослідження феномену. Так, Г. Айзенк розмежовує поняття “біологічний інтелект”, “соціальний інтелект” і “психометричний інтелект”.



Малюнок 1. Структура інтелекту

Біологічний інтелект – це вроджені здібності до обробки інформації, пов'язані зі структурами і функціями кори головного мозку. Це базовий, найбільш фундаментальний аспект інтелекту. Він служить генетичною, фізіологічною, неврологічною, біохімічною та гормональною основою

пізнавальної поведінки; він пов'язаний зі структурою і функціями кори головного мозку. Без них неможлива жодна осмислена поведінка. Д. Векслер стверджує, що “будь-яке визначення інтелекту повинно у своїй основі бути біологічним”.

Психометричний інтелект – це зв'язка між біологічним інтелектом та соціальним, яка вимірюється деякою системою тестових завдань IQ, і яка на 70% залежить від біологічних і на 30% від соціальних факторів. Це те, що виступає на поверхню і видимі для дослідника прояви того, що Спірмен назвав загальним інтелектом, те, що за Борингом, вимірюється тестами інтелекту.

Деякі науковці прагнуть розглядати інтелект в рамках моделі компетентності, що, на нашу думку, пов'язано зі спробами розмежувати сфери впливу інтелекту. С. Грінспен та Дж. Дріскол вивчають інтелект у рамках персональної компетенції, яка поділяється на фізіологічну, повсякденну, емоційну і академічну сфери [317]. Фізіологічна забезпечує функціонування органів, здатність рухатися (сила, координація). Емоційна компетентність – це темперамент (емоційність) і характер (комунікабельність, соціальна орієнтованість). Повсякденна компетентність – це вміння і навички, що лежать в основі розуміння щоденних проблем, усвідомлення і аналізу соціальних проблем – практичний і соціальний інтелект. Академічна компетентність характеризується вміннями і прийомами оперування абстрактним матеріалом і включає розуміння мови і мовлення. Відповідно інтелектуальний потенціал особистості має таку структуру: фізіологічна, емоційна, практична, соціальна й академічна компетентності.

Так, Дж. Томпсон [5] висловлює подібні ідеї й вважає феномен поняттям формальної логіки, певною абстракцією. Натомість Р. Стернберг вперше зробив спробу дати визначення означену властивість на рівні звичайних актів поведіння особи. Ним було визначено критерії, за якими він дібрав найбільш досвідчених науковців, спеціалістів, що й дозволило йому виявити 3 види інтелектуальних здатностей: а) розуміння тексту, кмітливість, активний і пасивний словник особистості, тобто словесна (вербальна) форма інтелекту; б)

можливість розв'язувати задачі; в) здатність досягати поставлених цілей у практичних діях – практичний інтелект [6].

Підґрунтям його ідей є положення щодо діагностики інтелектуальних особливостей дітей, висловлені А. Біне. Як «ідеальний інтелектуал» і дослідник, він вбачав у типової соціальної особи певну сукупність теоретичних знань і практичних вмінь, що дозволяли їй розвиватися розумово й бути активним у взаємодії зі світом, соціумом, пізнавальним контекстом діяльності.

Найбільш відомою серед науковців на кінець 20 ст. набула теорія Р. Стернберга, який вбачався надто активним і перспективним дослідником, маючи вже на той момент біля ½ тисячі наукових праць. Так звана «ієрархічна структура» феномену мала пролити світло на взаємозв'язок інтелекту й розумових процесів, здійснюють регуляцію поведінкових актів; інтелекту й власного, набутого індивідуумом досвіду; інтелекту й дій, актів адаптації до середовища. Аксиомою теорії слугує теза про основну функцію феномену: забезпечення інформаційного обміну. Модель Стернберга належить більш до концепцій загального плану, оскільки у ній відсутні чіткі диференційно-психологічні показники, оскільки учений пояснює відмінності інтелекту через різну природу когнітивних структур у психіці.

Науковець, вивчаючи інтелектуальні прояви у середовищі, вказує на практичність і соціальність контексту. Саме тому дослідник висловлює припущення про становлення й структурування відношень індивідууму з навколишньою дійсністю, а тому виділяє 3 форми взаємодії: пристосування, прийняття рішення (вибір) та встановлення зв'язків з довкіллям, природним і соціальним. Відтак, автор вбачає у адаптації підґрунтя виникнення індивідуальних ознак у феномені. Проте, означені форми взаємодії суб'єкта з довкіллям лише називаються (вибір, конструювання), а чітких пояснень Р. Стернберг не надає.

Розглянуті теорії є протилежними за своїми положеннями. Оскільки Г. Айзенк підтримує ідею *генерального фактору* інтелекту, а одним з його показників вважає швидкість розумових процесів. Натомість Р. Стернберг

заперечує швидкість переробки інформації й пропонує розглядати феномен через різні види ментальних структур, визначаючи їх за допомогою найбільш досвідчених фахівців у контексті культурного розвитку.

Р. Гарднер розглядати інтелект людини через різну спрямованість феномену у діяльності. При цьому він не є прихильником експерименту, натомість пропонує вивчати його у звичних видах активності упродовж тривалого часу. Існуючі нині методи дослідження, на думку науковця, можна використовувати для діагностики розумових вмінь, мотивів й власне активності особистості.

Р. Гарднер пропонує вивчати всі, найбільш важливі пізнавальні складові інтелекту: музичну, спонукальну, дієву, сенсорні й моторні здібності тощо. Він пропонує розмежувати 7 форм: мовленнєва форма, яка передбачає використання мовлення у якості засобу інформаційного обміну у різному контексті; музична форма, що передбачає можливість відтворити, написати музичний твір, відчувати насолоду від цього (музикант, співак, композитор, музичний диригент тощо); математична форма, який визначає схильність до проведення досліджень, розуміння зв'язків між знаками, символами, предметами та явищами дійсності, розуміти інформацію математичного змісту, добре розумітися на законах формальної логіки (фізик, дослідник, науковець); просторова форма полягає у можливостях діяти у внутрішньому плані й створювати на цій основі складні тривимірні конструкції, інженерні споруди (інженер), уявляти структуру внутрішніх органів людини та маніпулювати ними (хірург) та ін.; тілесна форма полягає у схильності до виконання складної рухової діяльності спортивної, виконавської, художньої (артист, художник); міжособистісна форма взаємодії, яка дозволяє осягнути розумом поведінку людей, співпрацювати з ними, мати доброзичливі, ділові стосунки (педагог); внутрішньо-особистісна форма – інтелектуальна властивість, що дозволяє особі зрозуміти власні емоційні стани, почуття, наміри (більшою мірою імпонує поетам, психологам, психотерапевтам).

Таким чином, на сьогодні інтелект розуміється як одна з найбільш універсальних можливостей людини, що дозволяє найбільш ефективно

взаємодіяти з навколишнім світом і соціумом. Основне призначення феномену полягає у можливостях диференціації різного контексту проблем у пізнавальній та інших видах діяльності, пошуку шляхів їх розв'язання, здатності до розуміння намірів інших людей та своїх власних. Нині інтелект як феномен має певну структуру, а серед його компонентів одним з найбільш важливим вважається соціальний. Означений компонент спрямований на структурування відносин суб'єкта з природнім і соціальним середовищем, адаптацію до їх умов, побудову практичної поведінки на основі розуміння власних намірів та соціального контексту. За своїм змістом соціальний інтелект є близьким до соціальної компетентності особи. У наступному параграфі розглянемо його більш детально.

1.2. Сутність та основні підходи до вивчення соціального інтелекту особистості

Дослідники соціального інтелекту вважають його складним феноменом із власною структурою, що відіграє значну роль у людській діяльності. Цей конструкт лежить в основі творчості і є глобальною властивістю, яка виникає на основі сукупності розумових і суб'єктних якостей. Він визначає весь спектр взаємодії, особи, а також є підґрунтям саморегуляції й передбачення динаміки міжособистісних стосунків, розуміння інформаційного контексту вчинків, відкритість до соціальних контактів та здійснення вибору [9; 49; 69; 135; 159;].

Досліджуване явище – це властивість індивідуума, що є наслідком соціального розвитку й передбачає вплив на нього певних чинників соціуму. Він проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації. У цьому випадку на перший план у вивченні інтелекту виступають такі його прояви як міркування, вирішення задач, запам'ятовування, наочність, осмислення, обробка інформаційного контенту, вироблення стратегій, пристосування до оточуючого середовища.

Основна функція феномену полягає у вміннях адекватно оцінювати поведінкові акти й вчинки, як свої власні, так і інших осіб. Означена функція є

визначальною у людських стосунках та пристосуванні до життя у певному соціумі. Соціальний інтелект – феномен, який активно досліджується нині у різних видах діяльності, різних верств населення, певних вікових групах. Історії науки відомо про декілька етапів дослідження феномену. Так, один з них мав місце у першій половині 20 ст., де дослідження відбувалося переважно на теоретичному ракурсі. На цьому етапі мало місце виникнення багатьох теорій соціального інтелекту. Інший період – друга половина 20 ст. ознаменувався появою експериментальних досліджень, які були спрямовані на встановлення структури феномену, його зв'язків з іншими компонентами психіки людини. Третій період – триває з початку 21 ст. орієнтує дослідників на вивчення динаміки соціального інтелекту упродовж онтогенезу.

Відсутність єдиного підходу у розумінні феномену ускладнює його вивчення сьогодні. Розмаїття шкіл і течій, водночас, вказує на багаторівневість утворення. При тлумаченні феномену можна підмітити низку універсальних його ознак. Отже, здебільшого його розуміють як певний здобуток, досягнення, можливості, що відносить феномен до царини діяльності, особистісного надбання. Значна частина науковців підкреслюють його самотність, автономність від IQ. Крім того, феномен тлумачиться як певна структура, у якій мають місце кілька компонентів, пов'язаних між собою. Предметом компонентів являються стосунки між особистістю і світом, де дійовими особами є власне людина та її соціальне оточення.

У науці панує думка, що адекватне пояснення особою суті та поведінки партнера є визначальним моментом для ефективної взаємодії з нею. Усвідомлення поведінкових актів осіб у міжособистісних стосунках визначає здатність до набуття та накопичення певного досвіду про інших людей, про їх індивідуальні властивості, про характер стосунків між ними, а також про ситуацію, на тлі якої протікає процес взаємного віддзеркалення.

У подальших дослідженнях вивчення соціального інтелекту відбувалося у контексті його взаємозв'язків з загальним інтелектом особистості. Яскравими представниками цього напрямку стали Д. Гілфорд, Г. Айзенк. Інший напрям

досліджень феномену мав місце у соціальній психології й пов'язувався зі соціальним становленням людини у контексті її соціалізації. Так, М. Бобнева наголошувала, що власне соціалізація не в змозі повною мірою забезпечити цілісне зростання особистості й тому авторка звернула увагу на набуття особою досвідченості у соціальних діях, під час спілкування, що передбачає формування власних ставлень до існуючої системи ролей у суспільстві, виникнення особистісних принципів, переконань, засвоєння системи символів, значень тощо. Цьому сприяє, на думку авторки, потреба у набутті соціального досвіду, певні здібності та властивості (соціальна уява та соціальний інтелект). Науковець підкреслює визначальну роль означених чинників у формуванні соціальної адекватності особи. Так, відповідна уява дозволяє переміститися суб'єктові у конкретний зміст ситуації соціальної взаємодії й прогнозувати власні дії. Феномен соціального інтелекту полягає, на думку авторки, у можливостях розуміння особою міри складності стосунків і взаємозв'язків соціуму. Вона підкреслює динаміку розвитку досліджуваного явища під час різної сумісної діяльності, у спілкуванні, у системі стосунків з суб'єктами. Особливо ставиться науковець до загальної інтелектуальності й соціального інтелекту. Так, вважає дослідниця, що інтелект, в цілому, не забезпечує у повній мірі соціального зростання особистості, а тому вказує на відсутність взаємозв'язків з соціальним інтелектом. Вона говорить що міра інтелектуальності знецінюється неадекватним поведінням у соціумі.

Ю. Ємельянов пов'язував це утворення у зі змістом комунікативної компетентності особистості, а визначальним чинником його формування вважав активні методи навчання, які носять соціально-психологічний контекст. Науковець підкреслює ідентичність понять комунікативна компетентність і соціальний інтелект. Це утворення, на думку автора, виникає за рахунок інтеріоризації соціального контексту: актуальні міжособистісні події призводять до формування конкретних вмінь і навичок поведінки. Основним показником формування соціального інтелекту та його компонентом є емпатія, іншими словами надзвичайна чутливість до емоційних переживань, до відчуттів іншої

людини, розуміння її цінностей і цілей поведінки. Науковець підкреслює необхідність розвитку емпатії, що може забезпечити лише цілеспрямована психологічна освіта соціального змісту.

Одночасно автор вказує і на зв'язок процесу адаптації з соціальним інтелектом, оскільки останній передбачає наявність вербальних і невербальних засобів соціальної поведінки. Крім того він наголошує на ролі досліджуваного феномену у плані розуміння взаємовпливу середовища й особистості, можливостей зрозуміти соціальні дії власні та людей, які знаходяться поруч і виконують спільну діяльність. Шляхи його розвитку дослідник вбачав у розв'язанні соціальних ситуацій, усвідомленні індивідом себе учасником взаємодії, суб'єктом стосунків, розвитку соціальної уяви, що уможливорює зрозуміти точку зору інших.

Натомість А. Южанінова підкреслює взаємозв'язок соціального інтелекту з практичним і формальним. Авторка розуміє феномен у контексті взаємозв'язку між соціальними здібностями, соціальною уявою та соціальною технікою спілкування. Все це розкривається у можливостях усвідомлення себе суб'єктом взаємодії, розуміння характеру взаємодії з іншими суб'єктами. Означені можливості доповнюються здатністю конструювати моделі поведінки людини на основі розуміння її індивідуальних особистісних ознак, передбачати її дії у певній ситуації, бачити певні стратегії. Техніка спілкування підкреслює активну спрямованість феномену, що дозволяє зрозуміти роль іншої людини, досягнути ситуацію, спрямовувати стосунки у необхідному напрямі, використовуючи при цьому різні засоби спілкування.

У численних дослідженнях було виявлено слабку кореляцію соціального інтелекту з загальним, зі шкалою інтелектуальної продуктивності методики MMPI, з фактором В методики Р. Кеттела. Все це вказує на те, що досліджуваний феномен є окремим і незалежним елементом у контексті загальних здібностей людини. У переважній більшості випадків науковці його розуміють як визначальні пізнавальні можливості, які визначають успіх у спілкуванні й адаптації до умов соціуму. Крім того, утворення має власну динаміку розвитку,

сприяє усвідомленню поведінки та цілеспрямованих дій осіб, їх суджень, невербальних проявів (міміка, жести, поза) й входить до структури комунікативних здібностей особистості.

Серед сучасних поглядів на соціальний інтелект заслуговує теорія В. Куніциною, де він розглядається як багатовимірне складне утворення, яке утворюють:

- потенціал спілкування, взаємодії: легкість виникнення контактів та спільні дії;
- властивості самосвідомості: самооцінка (самоповага), чутливість до нового досвіду, незалежність у поведінці, відсутність комплексів;
- організація взаємодії, розуміння мотивів поведінки, вчинки інших осіб, усвідомлювати причини й наслідки соціальних явищ;
- енергетичне підґрунтя: активність, працездатність.

У цьому контексті соціальний інтелект дозволяє досягти гармонії з собою та з навколишнім світом, на основі формування у особистісному досвіді вмінь і навичок соціальних дій та контактів.

Таким чином, соціальний інтелект є відносно новим поняттям у науці, яке нині постійно доповнюється й уточнюється. Згідно останніх досліджень вважається, що особа, яка володіє розвинутим феноменом, є включеною до широких соціальних зв'язків, активна і гнучка, вміє легко адаптуватися до нових соціальних умов, суспільних структур, має адекватну самооцінку і є компетентною під час взаємодії у спілкуванні та спільній діяльності. Крім того здатна прогнозувати поведінку і вчинки, уявляти напрями розгортання подій, бачити шляхи розв'язання конкретної ситуації. У нашому подальшому дослідженні ми звертаємося до особливостей соціального інтелекту дітей дошкільного віку, оскільки саме у цьому періоді виникає це утворення й розпочинає своє формування. Крім того, дослідження цього явища у контексті компетентісному напрямі дозволяє зрозуміти його серед досвідченості дошкільника, зокрема соціальної.

1.3. Соціальний інтелект дитини дошкільного віку: динаміка, показники, чинники розвитку

Означений феномен у дошкільників, за уявленнями низки науковців [5, 10-19.], має інтегративну природу, а тому у його змісті мають місце декілька складових: пізнавальна, емоційно-ціннісна, поведінкова.

Зокрема пізнавальна містить у собі: норми, визначені суспільством правила існування, що виражені знання категорій *можна-неможна; гарно-погано; необхідно (потрібно)*; здатність зрозуміти емоційний стан товариша чи подруги за вербальними й експресивними проявами; здатність до передбачення результатів власного поведіння та поведінки інших, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між вчинками й виникненням емоційних реакцій (емоцій та почуттів). Емоційно-ціннісна складова дозволяє дитині виражати власні почуття, відповідно до них ставитися, оцінювати почуття ровесників; наявність у малечі почуттів чуйності, співчуття, співучасті; врахування інтересів і бажань у ставленнях до однолітків; здатність до самостійного прийняття рішення у нетипових ситуаціях ускладнення.

Поведінкова проявляється через наступні здатності: пошук необхідної інформації для взаємодії між дитиною й однолітком, між дитиною й дорослим; активно взаємодіяти у спільній діяльності, вміння отримання й надання необхідної допомоги під час виконання спільних завдань, доручень; уміння знайти спільну мову між партнерами по сумісних діях, ефективно розв'язувати конфліктні ситуації.

На думку О. Кононко до змісту досліджуваного явища відносяться досвід дитини, який існує у вигляді уявлень дитини про існування у соціумі й усвідомлення себе повноправним членом дитячої спільноти (різносторонність, захопленість, глибина, кмітливість, швидкість відновлення, мобілізація у потрібний час, орієнтація на соціально прийнятних або не прийнятних діях і вчинках) й відповідних соціальних вмінь, зокрема спроможність гарно спілкуватися, погоджувати власну поведінку з діями партнерів, адекватно себе

вести у конфліктних ситуаціях, під час вирішення проблемних питань, доброзичливо й відповідально поводитися, узгоджувати свої інтереси з груповими цінностями, вдало досягати сумісних цілей [Кон].

Відтак, дитина дошкільного віку, у якої добре розвинений соціальний інтелект володіє: *орієнтувальними вміннями* щодо нових, незвичних умов існування (встановити подібність-відмінність зі звичним; усвідомити важливість, безпечність, неприємності; осягати розумом обставини у яких перебуває; розрізнити межі загально визнаної поведінки, схвалюваних чи несхвалюваних дій; схилитися до позитивних думок, більш вдалих вчинків у певній конкретній ситуації); *адаптивними вміннями*, щодо пристосування до середовища (осягнути розумом нову соціальну спільноту; оволодіння необхідними навичками для спільних дій у сумісній діяльності; легко входити до дитячого колективу; знати й дотримуватися норм поведінки; розуміти власний статус у колективі ровесників; розуміти та враховувати відмінності знайомих людей, виважено ставитися до тих, хто знаходиться поряд, знати своє місце); *конструктивними вміннями впливу* (планувати власні дії, ставити перед собою мету, близькі цілі; пропонувати нові ідеї, виявляти творчість і своєрідність, продуктивну уяву, раціоналізаторство; аргументувати та відстояти власні переконання, ідеї; доцільно себе поводити; опиратися негативним впливам; підтримувати доброзичливі стосунки й відмовлятися від недоброзичливих; надавати допомогу тим, хто її потребує).

Окрім зазначених вмінь важливим наповненням досліджуваного явища є *соціальні почуття*, що виявляються у довірі, симпатії, емпатії, повазі, прихильності, незалежності, відповідальності, товаришкості, чесності, відданості, чуйності, миролюбності). Необхідним наповненням є й соціальний досвід, що виявляється в актуалізованих потребах у самореалізації, у самоствердженні, у самоорганізації, а також у довірі власному особистісному потенціалу, адекватній самооцінці, оптимістичній налаштованості на події, різні діяльності, нові соціальні умови життя, швидко та якісно адаптуватися до соціального довкілля [15, 110].

Відтак, розвиток соціального інтелекту – означає не лише просто засвоїти суму відомостей, знань, навичок, зразків, а оволодіти певними способами діяльності, результатом якої цей досвід є. Соціальний досвід накопичується не в будь-якій діяльності.

Теоретичне вивчення питання розвитку соціального інтелекту свідчить, що успішність цього процесу залежить від діяльності, яка відповідає таким педагогічним умовам:

- відтворює життєві ситуації, спирається на власні, отримані під час життя й діяльності враження, емоційні переживання;

- викликає у малюка захопленість, цікавість, дозволяє йому усвідомити соціальну значущість досягнутих цілей;

- спонукає дитину зайняти дієву позицію до власних дій, передбачення кінцевого результату, вирішення того, у якій формі брати участь у діяльності, визначення з роллю та їх кількістю, відповідальним ставленням, здійснення самоконтролю й самооцінки;

- передбачає необхідність взаємодопомоги, підтримки, викликає потребу у співпраці.

Становлення соціального досвіду дитини прямо залежить від того, наскільки свідомо вона ставиться до соціальної ролі особистості. Якщо дошкільник може поставити себе на місце іншої людини, уявляє, як він виглядає з точки зору, можна вважати, що він прийняв соціальну роль особистості. Важливо, щоб у 5-6 років дитина була здатна організувати свою поведінку відповідно до норм тієї чи іншої соціальної групи. Щоб дійти згоди, діти повинні навчитися взаємного прийняття ролей.

Значна частина науковців схиляється до думки, що процес засвоєння соціальних ролей у дітей 5-6 років відбувається у грі та проходить три стадії:

- 1) *наслідування певних ролей* (малюк вдається до наслідування дій дорослих – намагається нагодувати ляльку, переглядає журнал, говорить по телефону та багато іншого);

2) *програвання ролі* (малюк усвідомлює поведінку через реалізацію сценарію, дотримання відповідної ролі у грі, іншими словами виконує різні ролі, які бере на себе, зокрема роль мами, тата, лікаря, шофера тощо);

3) *рольове наповнення поведінки* (дитина вже уявляє соціальне очікування, реакції людей, що навколо, на свої дії; може подивитися на себе збоку, проявити рефлексію, керувати своєю рольовою поведінкою).

З метою гарного виконання ролі, у малюка мають бути сформовані уявлення про образ, який він має втілити, тобто його *зовнішні рольові ознаки* (відповідна зачіска, властива одежа, певні атрибути, які необхідні для програвання рольових дій); знання й практичні вміння, необхідні для практичного втілення ролі, іншими словами - *засвоїти стандартний репертуар конкретного рольового образу* (конкретний набір лексичних звернень, висловів, правил поведінки, відомості про загальні культурні норми); мати конкретні *соціальні очікування* (знання щодо важливості певної ролі у соціумі, можливі реакції осіб, які знаходяться поруч, щодо її втілення).

Важливою складовою соціального інтелекту старшого дошкільника, яка визначає становлення соціального досвіду, на думку О. Кононко, є його *самосвідомість* [16, 78]. Соціальний досвід, закодований у соціальній ролі, присвоюється дитиною лише в разі усвідомлення нею своєї взаємодії із соціумом. У відповідності зі власними можливостями малюк розпочинає сприймати себе вагомим елементом групи людей, розуміти взаємозв'язок з соціумом у прямому й зворотному сенсі. Для старших дітей важливим є те, що у них з'являється підґрунтя для виникнення Я-концепції як системи установок на себе, ціннісного ставлення до свого образу-Я.

Специфіка прояву конкретним дошкільником свого соціального досвіду визначається такими чинниками, як:

- позиція дитини в контексті життєдіяльності;
- співвіднесення дитиною себе з реальною дійсністю;
- ступінь її соціальної активності;
- міра прояву дитиною розуміння свого внутрішнього світу;

- сформованість соціальних установок щодо себе самої.

Відтак, дорослим необхідно вдосконалювати, наповнювати найбільш прості знання й уявлення малюка про себе, спрямовувати його увагу на відмінності внутрішніх світів, інтересів решти членів суспільства – рідні, родичів, вагомих осіб, ровесників.

У систему багатьох складників соціального досвіду, а відтак і соціального інтелекту, дитини входить образ дорослого життя. Означений феномен дошкільника включає не лише систему його минулих, здійснених раніше соціальних дій, а й проєктів майбутніх, які базуються на уявленнях дитини про доросле життя й відповідних очікуваннях. Уявлення про доросле життя продукує природну установку малюка на майбутнє життя як образу себе в майбутньому.

Неодмінною складовою соціального інтелекту малюка є *«компетентність щодо себе»* або *«Я-компетентність»* (за О. Кононко). Щоб соціальна активність була продуктивною, адекватною, гуманістично спрямованою, особистість має орієнтуватися у власному потенціалі, мати щодо себе реалістичні уявлення, довіряти власним можливостям, цінувати себе. Адже щасливою може бути тільки така людина, яка вміє поводитися у соціумі не лише відповідно до його вимог, а водночас і на користь власним потребам та інтересам.

О. Кононко, говорячи про любов дошкільника щодо власної особи, не має на увазі вивершення власного «Я» за рахунок обмеження інтересів сторонніх, надмірну зосередженість на собі, певного роду нарцисизм, надмірне самолюбство й відмежування від інших. Сутність такого ставлення полягає у здатності підтримувати власну повноцінну життєдіяльність, довіряти собі, власному досвіду, потенціалові, пропонувати власну особу щодо виконання певних дій, функцій, захищати власні права, свободу дій, прикладати зусилля для власного благополуччя. Любов до себе, за переконанням дослідниці, - це прояв свідомого ставлення особистості до життя, її вміння бути у згоді із собою.

Любов дошкільника до себе базується на його уявленнях про власне «Я», на сформованому ставленні до себе, поведінці та діяльності, спрямованих на

задоволення своїх потреб, у тому числі й соціальних. До основних соціальних потреб науковці (А. Богуш, О. Сас) відносять такі потреби:

- потреби, спрямовані на *благо інших людей* (справедливість, бажання захистити, підтримати, допомогти, виявити турботу, утішити тощо);
- потреби, спрямовані водночас на *благо інших та самого себе* (потреба у співпраці, спілкуванні, обміні думками та переживаннями; бажання товаришувати, виявляти прихильність, закоханість; вплив на іншого, реалізація лідерських намірів; потреба бути захищеним від сильнішого; здатність домовитися, поступитися, розподілити ролі, ігрові атрибути тощо);
- потреби, спрямовані на *благ особі* (потреба в самореалізації, самоствердженні, самооцінці, визнанні «Я» авторитетними людьми, в увазі значущих людей; прагнення бути незалежним, автономним; бажання мати переваги перед іншими, володарювати над слабшими; заздрісність, жадібність, ревності, зловтіхи, бажання принизити, помститися).

Такий розподіл соціальних потреб за характером спрямованості є певною мірою умовним, оскільки в реальному житті обидві тенденції взаємопов'язані, істотно залежать від конкретної соціальної ситуації, досвіду спілкування однолітків, міри контролю дорослого. Проте він дає змогу диференціювати соціальні потреби за їх впливом на повноцінний розвиток особистості.

Таким чином, зважаючи на багатогранність соціального інтелекту та його тлумачення у наукових працях, можна дійти таких висновків:

- теоретичні засади формування феномену у дітей старшого дошкільного віку ґрунтуються на дослідженнях науковців у різних галузях науки (педагогічній, соціально-психологічній, соціологічній);
- соціально-педагогічний аспект формування соціального інтелекту старших дошкільників визначається вимогами суспільства, соціуму та ситуацією, в якій перебуває дитина;
- на формування соціального інтелекту різні фактори (сім'я, дошкільний заклад, найближче оточення).

Визначаючи соціальний інтелект дошкільників, дослідникові варто взяти до уваги існування чотирьох кластерів особистісних ознак, що мають відношення до своєрідності й унікальності світосприймання соціуму та взаємодію у ньому та відповідної поведінки у контексті соціального інтелекту як значущої особистісної якості:

- 1 кластер – ознаки, що сприяють розвитку та застосуванню соціальних здатностей зростаючої особи (сприймання й усвідомлення соціальних явищ, подій об'єктів, розум, співчуття і співпереживання, здатність до міжособистісного оцінювання і вибору форм спілкування);
- 2 кластер – ознаки, які мають місце під час безпосередніх стосунків учасників малої спільноти, внаслідок дії певних соціальних чинників (конформізм, залежність, однотайність) і забезпечують прийняття особистістю спільних для членів групи ціннісних орієнтацій та установок;
- 3 кластер – ознаки, які стосуються поведінки у соціумі, становище особи у спільноті (активна позиція, совісність, прагнення надати допомогу, співробітництво тощо);
- 4 кластер – ознаки, які тісно переплетені з загальними психологічними й соціально-психологічними властивостями (схильність до стереотипного, вузького та гнучкого способів діянь і мислення, догматичне та відкрите інноваціям ставлення до життя). [16, 111]

Таким чином, зрозуміло, що на етапі дошкільного дитинства ознаки соціального інтелекту лише започатковуються, закладаються їх основи. Адже розподіляти дітей на групи з різним рівнем розвитку феномену можна за різними його критеріями, його різними проявами під час поведінки та діяльності. Головне – не стільки розподіл сам по собі (це – не самоціль, скільки можливість відкрити завдяки йому «соціальне обличчя» кожної дитини, здійснити аналіз складного явища – соціального інтелекту як значущої особистісної властивості 5-6 річного малюка.

Висновки до розділу 1

Інтелект розуміється як одна з найбільш універсальних можливостей людини, що дозволяє їй ефективно взаємодіяти з навколишнім світом і соціумом. Основне його призначення полягає у можливостях диференціації різного контексту проблем у пізнавальній та інших видах діяльності, пошуку шляхів їх розв'язання, здатності до розуміння намірів інших людей та своїх власних. Інтелект певну структуру, а серед його складових одним з найбільш важливих є соціальний, який спрямований на структурування відносин суб'єкта з природнім і соціальним середовищем, адаптацію до їх умов, побудову практичної поведінки на основі розуміння власних намірів у соціальному контексті.

Особа з розвиненим соціальним інтелектом є включеною до широких зв'язків соціуму, активна і гнучка, вміє легко адаптуватися до нових умов існування, суспільних структур, має адекватну самооцінку і є компетентною під час взаємодії у спілкуванні та спільній діяльності. Вона здатна прогнозувати поведінку і вчинки, уявляти напрями розгортання подій, бачити шляхи розв'язання конкретної ситуації. У періоді дошкільного дитинства це утворення з'являється у дитини 5-6 років й відбувається його подальше формування. Перспективними є вивчення цього явища у руслі компетентісного напрямку, що дозволяє зрозуміти його як певну досвідченість дошкільника соціального плану.

Малюк 5-6 років з добре розвиненим соціальним інтелектом володіє: *орієнтувальними вміннями* з усвідомлення нових умов існування; *адаптивними вміннями*, у плані пристосування до різних сфер довкілля, середовища, мікро- й макро- спільнот; *конструктивними вміннями впливу* на власну активність та мобілізованість у плані поведінки у соціумі. Педагогічний аспект формування соціального інтелекту малюків визначається вимогами суспільства, соціуму та ситуацією, в якій перебуває дитина. На формування феномену діють різні фактори, насамперед, сім'я, дошкільна установа, найближче оточення. Важливим наповненням досліджуваного явища у дітей 5-6 років є їх можливості у розумінні соціальних емоцій, адекватна самооцінка та позитивне ставлення до себе, вміння поводити себе у різних соціальних ситуаціях.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИНЕНOSTІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

2.1. Методика та організація дослідження соціального інтелекту дітей 5-6 років

На основі теоретичного обґрунтування проблеми дослідження та з метою практичної перевірки педагогічних умов формування соціального інтелекту старших дошкільників нами проведений констатувальний експеримент.

Мета констатувального експерименту: практично вивчити рівні сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років; з'ясувати вплив дорослих на формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку

Для реалізації мети передбачалося розв'язання таких завдань:

1. Уточнити критерії та показники соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку.
2. Підібрати діагностичні методи й скомпонувати комплексну методику адекватну предмету дослідження.
3. Виявити рівні сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років в умовах ЗДО.
4. Вивчити вплив дорослих на формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Розв'язання поставлених завдань здійснювалось в межах 3 етапів.

1 етап – підготовчий, на якому мали місце: уточнення критеріїв і показників розвитку досліджуваного феномену, підбір і розробку діагностичного інструментарію для вивчення рівнів розвиненості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Для проведення дослідження необхідним кроком є визначення критеріїв розвитку соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Зважаючи на теоретичні обґрунтування, зазначені вище, які мали місце під час теоретичного обґрунтування проблеми дослідження, до **критеріїв і показників формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку** ми відносимо наступні його складові (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Критерії і показники соціального інтелекту дітей 5-6 років

Критерії	Показники
<i>Когнітивний компонент</i>	уявлення про норми, правила життя в суспільстві, виражених у поняттях: «можна», «не можна», «погано», «добре», «потрібно»; розуміння дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей.
<i>Емоційний компонент</i>	ставлення дитини до емоційного стану ровесника і дорослого; відношення благородності, чуйності, співчуття, співучасті; ставлення дитини до однолітка; розуміння дитиною настрою партнера за його вербальною і невербальною ознакою.
<i>Поведінковий компонент</i>	вміння дитини отримувати необхідну інформацію, вести простий діалог з дорослими і однолітками, взаємодіючи в системах «дитина-дитина» «дитина-дорослий»; вміння брати участь в колективних справах, включатися в спільні трудові доручення з дорослими і надавати їм допомогу; вміння самостійно знаходити рішення в конфліктних і проблемних ситуаціях.

Розглянемо діагностичні можливості використання у роботі емпіричних методів дослідження, які представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Потенціал використаних у дослідженні методів вивчення соціального інтелекту та педагогічного впливу дорослих

Компоненти соціального інтелекту дітей 5-6 років	Методи дослідження
Когнітивний	<i>інтерв'ю з дітьми;</i> <i>«Вивчення соціальних емоцій»</i> діагностична методика; <i>бесіда зі старшими дошкільниками;</i>
<i>Емоційний</i>	методика емоційної спрямованості самооцінки (О. Білобрикіна);
<i>Поведінковий</i>	спостереження за поведінкою дітей в ігровій діяльності; поведінка у групі однолітків (Б. Воолков)
<i>Педагогічний вплив дорослих</i>	<i>аналіз документації дошкільного закладу освіти;</i> <i>інтерв'ю з вихователями;</i> <i>бесіда з батьками.</i>

Для виконання третього завдання – виявлення рівнів розвиненості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку – нами було проведено методику *«Інтерв'ю»* (Додаток Б).

Інтерв'ювання проводилося індивідуально. Низка запитань, котрі пропонувалися дитині, тематично об'єднані за блоками: взаємовідносини, рольова обізнаність, діяльнісна спрямованість, орієнтування в навколишньому. Так, запитання, об'єднані за блоком «взаємовідносини», дали можливість виявити такі показники поведінкового критерію: знання соціальних правил і норм поведінки, вміння налагоджувати взаємини з оточенням.

Бесіду з дітьми застосували як допоміжний метод до інтерв'ювання. Даний метод був спрямований на виявлення сформованості соціальних умінь старших дошкільників, їх інтересів і нахилів безпосередньо в сюжетно-рольовій грі (Додаток Д).

Наступна методика, яка мала місце у вивченні показників когнітивного критерію – *вивчення соціальних емоцій дітей 5-6 років* (Додаток А). Вона дозволила виявити особливості розуміння дітьми емоцій соціального контексту:

необхідність надати допомогу, доброзичливість у стосунках, турбота про ровесників, дорослих, відповідальність. Методика проводилася у звичних для дітей умовах під час їх перебування у груповій кімнаті. Власне її зміст складався з трьох частин: спостереження за поведінкою і різними видами діяльності дітей, серія запитань, які були розподілені на дві бесіди. Надала нам змогу виявити усвідомлення старшими дошкільниками таких соціальних емоцій як емпатія, відповідальність, турботливість, доброзичливість, що є показниками когнітивного критерію.

Показники когнітивного критерію визначали за блоками «рольова обізнаність» – знання соціальних ролей; орієнтування в навколишньому – знання про різні сфери життєдіяльності.

Показники емоційного критерію, зокрема ставлення дитини до однолітка, вміння самостійно знаходити рішення в конфліктних і проблемних ситуаціях виявляли за допомогою проведення бесіди. Відповіді дітей фіксували у протоколах (*Додаток Б*). На кожне запитання відводилося 30 секунд. За кожну відповідь дитина отримувала відповідну кількість балів.

Як додатковий метод використано методику «Який Я», що уможливила отримання даних про характер ставлення дітей до самого себе. За своїм призначенням і змістом – це бесіда, у якій дитина з 7 наданих характеристик про особистість (власне себе) обирала найбільш сприятливу для себе. На основі обраної ознаки експериментатор робив висновок про соціальну самоцінність малюка та його рівень. Під час проведення методики спостерігали за проявами емоцій у досліджуваного, фіксували його аргументованість висловлювань методику проводили у комфортній для вихованців ситуації.

Як *метод, що спрямований на вивчення поведінкового критерію щодо виявлення сформованості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку нами було проведено спостереження.*

Програма
спостереження за поведінкою та діяльністю дітей

Мета спостереження: визначити прояви та характеристику діяльності дітей, особливості їх поведінки в різних соціальних ситуаціях, комунікативні якості дітей; вибір партнера для спілкування та ініціювання такої діяльності.

Предмет спостереження: поведінка та діяльність дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт спостереження: вихователь.

Суб'єкт спостереження: діти старшого дошкільного віку.

Завдання спостереження:

1. Простежити реальний стан спілкування в системі «дитина-дорослий» («дитина-вихователь», «дитина-батьки») та «дитина-дитина» (в різних ситуаціях життєдіяльності дитини у дошкільному навчальному закладі).

2. Визначити особливості дитячої діяльності та її прояви.

3. Встановити зв'язок і відповідність між вибором дитиною засобів спілкування в уявному плані та реальному житті.

4. Простежити такі особливості поведінки, як самостійність, посидючість.

Тип спостереження: розвідувальне за стилем, безперервне за часом, модифікувалося під час діяльності.

Форма фіксації результатів спостереження: протокол (*Додаток В*).

Вивчення впливу дорослих, педагогів і батьків на розвиток у дітей старшого дошкільного віку соціального інтелекту була присвячена друга частина комплексної методики дослідження. Так, одним з методів нашого експериментального дослідження виступило *інтерв'ювання* вихователів (*Додаток Г*), питання якого були націлені на виявлення рівня знань педагогів з питань формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку засобами гри; визначення наявності у практичній діяльності вихователів різних видів ігор щодо формування досліджуваного феномену; з'ясування видів діяльності, у яких використовуються ігри. Під час стандартизованого інтерв'ю ставилися відкриті запитання, які допомогли отримати інформацію та суб'єктивну думку вихователя.

Далі наше дослідження здійснювалось за допомогою аналізу документації дошкільного закладу освіти як основного методу та бесіди з батьками. При аналізі документів дошкільного навчального закладу (річний план, календарний план та протоколи батьківських зборів) ми користувались такими критеріями:

1) різноманітність запланованих форм роботи з питань формування соціального інтелекту дошкільників, їх тематики;

2) відображення в протоколі активності батьків (питання, побажання, пропозиції щодо соціального розвитку дітей з боку батьків), врахування їх думки і побажань при організації наступних заходів;

3) наявність аналізу результативності проведених заходів.

Особливості взаємодії дошкільного закладу освіти та сім'ї вивчалися також за допомогою інтерв'ювання вихователів (*Додаток Е*).

Бесіду з батьками застосували як допоміжний метод, що був спрямований на дослідження особливостей взаємодії вихователя з родиною з питань формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку (*Додаток Ж*).

2 етап – власне констатувальний, метою якого було експериментальне дослідження рівня сформованості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку та педагогічного впливу на феномен у ЗДО та сім'ях вихованців. Експеримент проводився на базі ЗДО №25 м. Прилуки Чернігівської області. Експериментом було охоплено 56 дітей старшого дошкільного віку (28 дітей КГ та 28 дошкільників ЕГ), 4 вихователя, 35 батьків.

Таким чином, на цьому етапі дослідження було уточнено компоненти, критерії та показники соціального інтелекту дітей 5-6 років. досліджуваний феномен утворюють когнітивний, емоційний та поведінковий складові. Відповідно до їх змісту було скомпоновано комплексну методiku вивчення соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку, методи якої були спрямовані на взаємодію з дітьми, батьками і вихователями, що дозволило отримати важливі відомості не лише про стан сформованості досліджуваного феномену, але й про роль дорослих під час його становлення.

2.2. Аналіз рівнів сформованості соціального інтелекту вихованців 5-6 років в умовах ЗДО

Констатувальний етап як етап дослідницької роботи мав на меті визначення рівнів соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Здійснювалася процедура дослідження за допомогою скомпонованої комплексної методики, до складу якої входили кілька модифікованих нами діагностичних процедур. Вони дозволили з'ясувати особливості досліджуваного явища у дітей 5-6 років та виявити у них рівні його сформованості. Розглянемо більш детально отримані відомості.

Так, за допомогою *методики «Інтерв'ю»*, яка включала низку запитань, тематично об'єднаних за блоками (взаємовідносини, рольова обізнаність, діяльнісна спрямованість, орієнтування в навколишньому) було вивчено зміст знань опитаних про соціальні явища та виявлено їх розуміння.

Аналіз результатів проведеної методики свідчить, що більшість дітей контрольної групи (58%) та експериментальної групи (62%) не вміють налагоджувати стосунки з оточенням, не орієнтуються в нових ситуаціях, неохоче вступають у взаємодію з іншими. Замість планування своєї поведінки у новій ситуації дитина уникає її вирішення.

Пояснення своєї відповіді викликало в окремих респондентів труднощі. Так, на запитання «Чи хочеться тобі допомагати іншим?» 72,7% КГ та 68,7% ЕГ дітей дали ствердну відповідь. Проте на запитання «Що саме ти хочеш робити для них?» 22,3 % КГ та 31,3% ЕГ респондентів взагалі нічого не відповіли. Діти розуміють необхідність допомагати іншим, але чим саме вони можуть бути корисні, в чому може проявитися їхня допомога, не знають. Окремі діти на поставлене запитання давали таку відповідь: «Батьки говорять, що це не моє діло», «Ти ще маленький». Такі відповіді свідчать про те, що дорослі обмежують участь дитини у спільній діяльності, прояви його активності та самостійності,

хоча ці аспекти є важливими для формування соціальної компетентності дошкільника.

Щодо орієнтування в соціальних ролях, то 18,5% дітей КГ та 14,4 % ЕГ показали високий рівень, 48,2% КГ та 50% ЕГ – середній, 33,3 % КГ та 35,6 % ЕГ – низький рівень. Ці результати свідчать про те, що діти мають недостатній рівень знань про соціальні ролі людей, які їх оточують та свої власні, припускаються помилок. Аналізуючи відповіді на запитання «Хто ти для мами, тата, бабусі, дідуся, брата (сестри)?», ми отримали такі дані: 17,9 % КГ та 22,3% ЕГ дітей не відповідали взагалі або відповідали неправильно, 44,4% дошкільників КГ та 57,1% ЕГ – намагалися дати правильну відповідь, але припускалися помилок, 33,3 % дітей КГ та 25 % дітей ЕГ дали правильну відповідь.

На запитання «Хто ти в автобусі, в магазині, в садочку?» 29,9 % КГ та 33,3 % дітей ЕГ відповідали неправильно або зовсім не відповідали, 51,3 % КГ та 52,3% ЕГ – припускалися помилок, 18,8 % КГ та 14,4% ЕГ – давали правильну відповідь.

Отже, все-таки більшість дітей не орієнтується у власних соціальних ролях. Тому необхідно забезпечити умови, за яких розширюватимуться знання дитини про рольову сутність особистості, збагатиться досвід її рольової взаємодії.

Щодо дитячої діяльності, то низький рівень мають 33,3 % КГ та 35,6% ЕГ респондентів, середній рівень володіння діяльністю – 48,2% дітей КГ та 42,3% ЕГ. Як правило, дітей захоплює сам процес, вони не визначають послідовності своїх дій, не ставлять мети, в них переважає ігровий характер діяльності. На запитання «Чим ти любила/любляеш займатися більш за все?» діти відповідали: «гратися», «малювати» (переважно дівчатка), «стрибати», «робити зарядку» (як правило, хлопчики), а це свідчить про те, що привабливими для дітей є ігрова, зображувальна, фізична діяльність.

Проаналізувавши одержані результати, ми дійшли висновку, що більшість респондентів мають низький та середній рівні за всіма блоками методики.

Для кращого унаочнення результати цієї методики занесли до таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Розподіл респондентів
за рівнями сформованості соціального інтелекту
(методика «Інтерв'ю»)**

№ блоку	Блоки	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
			Кількість дітей (27)	%	Кількість дітей (28)	%
Б ₁	<i>Взаємовідносини</i>	Високий	7	25,9%	7	25%
		Середній	11	40,8%	12	42,9%
		Низький	9	33,3%	9	32,1%
Б ₂	<i>Рольова обізнаність</i>	Високий	6	22,2%	5	17,9%
		Середній	12	44,5%	14	50%
		Низький	9	33,3%	9	32,1%
Б ₄	<i>Діяльнісна спрямованість</i>	Високий	6	22,2%	6	21,4%
		Середній	13	48,2%	13	46,5%
		Низький	8	29,6%	9	32,1%
Б ₅	<i>Орієнтування в навколишньому</i>	Високий	5	18,5%	5	17,9%
		Середній	13	48,2%	13	46,4%
		Низький	9	33,3%	10	35,7%

Підтвердження цим попереднім висновкам знаходимо у даних, отриманих на основі методики «вивчення соціальних емоцій». Так, повною мірою діти 5-6 років, які знають і розуміють відмінності у турботливості, готовності прийти на допомогу, доброзичливості й відповідальності, а головне демонструють їх у власній поведінці й діяльності 18,8 % КГ та 14,4% ЕГ. Значно більша частина досліджуваних 33,3 % КГ та 35,6% ЕГ знає й розуміє означені соціальні емоції, проте лише зрідка дотримується їх у власній активності, діях, поведінці. Нарешті значна частина респондентів – 48,2% дітей КГ та 42,3% ЕГ слабо диференціюють турботливість, доброзичливість, відповідальність і можуть її дотримуватися у ході різних форм активності лише за умови зовнішнього контролю зі сторони дорослих. З метою більш кращого усвідомлення отриманих результатів за методикою «Вивчення соціальних емоцій» їх було представлено у графічній формі на рис.1.

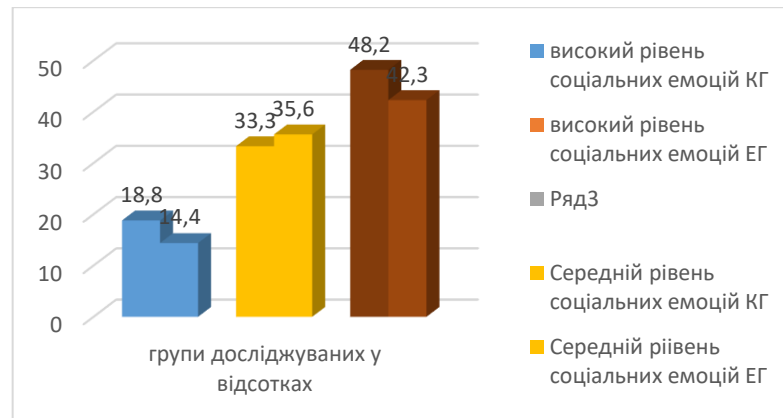


Рис. 1. Рівні розвиненості соціальних емоцій дітей 5-6 років

За результатами бесіди з дітьми старшої групи ми виявили, що 100% дітей грають у театралізовані ігри. 93% респондентів люблять гратись у ігри-драматизації за мотивами вже знайомих казок та 7% опитуваних можуть придумувати сюжети для драматизації самостійно.

Більшість з дітей (65%) володіють соціальними вміннями (узгоджувати свої дії з діями інших, поводитися миролюбиво та відповідально); 45% обирають для себе роль ведучого, 55% другорядну роль, 5% як спостерігача за грою.

Аналіз відповідей на запитання «Яких героїв: з негативними чи позитивними рисами тобі подобається імітувати?» уможливили нас стверджувати, що значній частині вибірки (87%) подобається імітувати персонажів зі схвалюваною поведінкою. 13% 6-річних респондентів із задоволенням наслідують негативних героїв, тому що це доволі весело, а тому розвеселяє.

Важливим у розігруванні ігор є комунікативна культура дітей. 56% дітей зазначили, що уміють розподіляти ролі між товаришами і роблять це, не конфліктуючи. У решти 44% опитуваних виникають труднощі у розподілі ролей між собою, тому що вони бажають виконувати в першу чергу головні ролі, за таких обставин дотримуються пропозицій батьків і вихователів.

Щодо питання «Чи до снаги тобі ввійти у роль, програти яку-небудь з пропонуваних?» всього біля 7% малюків надали очікувану відповідь «так». Решта опитуваних (93%) зазначили, що лише деякі ролі вони можуть обігравати.

Для уточнення отриманих результатів щодо когнітивного критерію досліджуваного явища було проаналізовані відомості за емоційним критерієм нашої методики. Так, було виявлено, що лише п'ята частина досліджуваних (відповідно КГ 19%, ЕГ 21%) має позитивне ставлення щодо себе як соціальної істоти. Біля половини респондентів (зокрема КГ 49%, ЕГ 47%) характеризуються суперечливими (амбівалентними, невизначеними) тенденціями у ході виявлення самоствавлення. Нарешті біля третини діагностованих (відповідно КГ 32%, ЕГ 32%) виявили негативне ставлення до себе як до соціальної істоти. В узагальненому вигляді дані занесено до діаграми (див. рис. 2.)

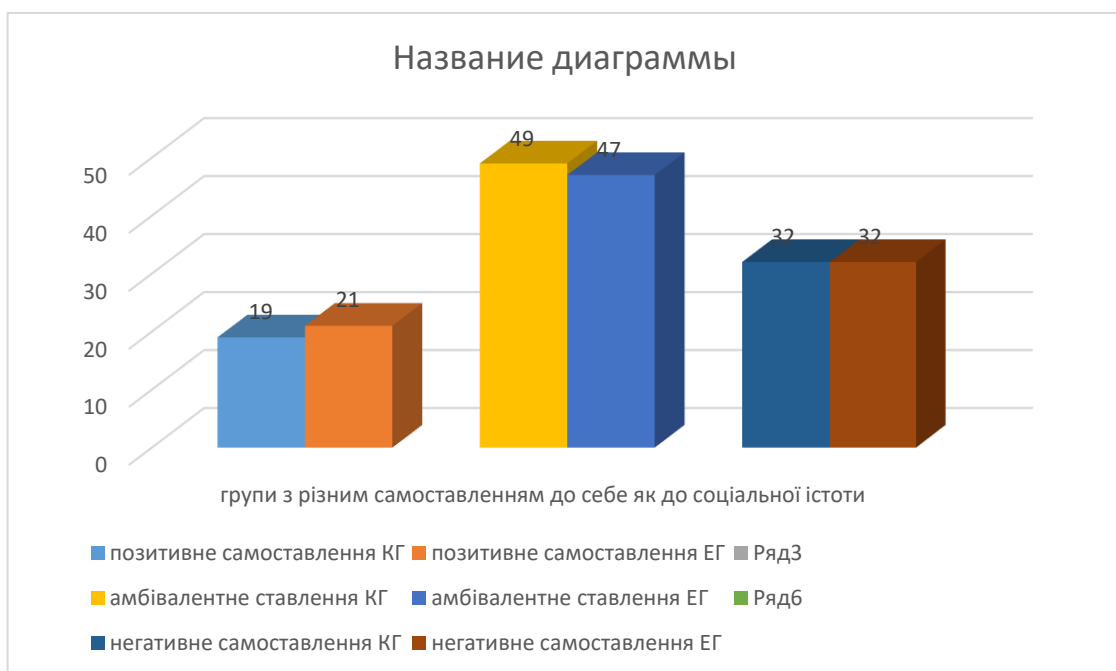


Рис 2. Групи дітей з різним самоствавленням до себе як до соціальної істоти

Як бачимо, у дітей значно переважають особи з суперечливим ставленням до себе як члена дитячої спільноти, що має негативні наслідки на соціальний інтелект у старшому дошкільному віці.

Наступним етапом дослідження було проведено *спостереження за діяльністю та поведінкою дітей у грі, спілкуванні*, що мало місце у показниках поведінкового критерію. Зокрема, під час спостереження зафіксовані наступні передбачувані *зміни*: вихованці зручно себе почувають у колі однолітків, здатні налагодити взаємини, приймають дієву позицію у процесі поділу ігрових ролей, іграшок, атрибутів, матеріалів, проявляє ініціативу, допомагає іншим, доводить

розпочате до кінця, не порушує правил поведінки, адекватно реагує на вказівки та завдання дорослого, ввічлива. Серед *негативних* проявів ми відзначили такі: дитина порушує правила поведінки, не допомагає іншим, не завершує розпочату справу, виявляє нетерпіння, пасивна при розподілі ролей (або будь-яким способом прагне до головної ролі), неввічлива.

Для детальнішого виявлення особливостей поведінки та діяльності дітей ми пропонували їм спеціальні доручення. Спостерігаючи за процесом виконання доручення дитиною, мали можливість побачити у неї прояви окремих показників сформованості соціальної компетентності за означеними критеріями (*когнітивний*: обізнаність дитини та вміння використовувати набуті знання, проявляти інтерес до нового; *поведінковий*: вміння підпорядковувати свої дії запропонованому завданню, доброзичливість, зосередженість, якість виконання доручення, реакція на вказівку, стиль поведінки; *емоційний*: вміння сприймати доручення, адекватно реагувати, володіння мовленнєвим етикетом).

Також було проведено методику «Поведінка у групі однолітків». Її результати вказують, що біля $\frac{2}{3}$ досліджуваних не завжди демонструють адекватні дії взятої на себе соціальної ролі. Так, готові взяти на себе роль лідера біля 18% у обох частинах вибірки. Бути як усі – і прагнуть себе вести подібним чином – 32% усіх опитаних. Дотримуватися взятих на себе зобов'язань і ролей – 20%. Ще 30% не знають як себе поводити у тій чи іншій ситуації серед дітей.

Здійснивши аналіз результатів за різними методиками на констатувальному етапі експерименту, ми змогли отримати узагальнені результати за трьома рівнями прояву сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості соціального інтелекту у дітей 5-6 років

Рівні соціального інтелекту	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
<i>Високий</i>	22,2%	17,9%

Продовження табл. 2.4

<i>Середній</i>	48,2%	46,4%
<i>Низький</i>	29,6%	35,7%

Визначимо тепер узагальнені характеристики дітей з різними проявами соціального інтелекту. На основі зазначених критеріїв та їх показників було визначено три рівні сформованості соціального інтелекту дошкільника: високий, середній, низький. Високий рівень засвідчує, що дитина має достатні знання про усі сфери життєдіяльності, проявляє допитливість; позитивно ставиться до навчання; знає норми і правила соціально схвалюваної поведінки, намагається їх дотримуватися; вільно спілкується з людьми; самооцінка адекватна; активно включається в різні види діяльності, планує свої дії, доводить розпочате до кінця; намагається набутий досвід переносити в нові умови; вміє вислухати співрозмовника, адекватно реагує на інформацію; мовлення зв'язне, змістовне, багатий словник; може оцінити свої вчинки та вчинки інших людей; володіє мовленнєвим етикетом.

Середній рівень характеризує дитину як таку, що має знання про сфери життєдіяльності, але не проявляє інтересу до пізнання нового; знає норми поведінки у групі, але не завжди дотримується їх або ігнорує; рідко проявляє ініціативу при налагодженні взаємин з оточенням; самооцінка завищена; в діяльності потребує підтримки, намагається виконувати завдання за заданим алгоритмом; рідко проявляє ініціативу; у грі виконує другорядні ролі; проявляє самостійність в окремих видах діяльності; у спілкуванні з оточенням інколи імпульсивна, не завжди адекватно реагує на певну інформацію; під час розповіді потребує підказок, навідних запитань; намагається дотримуватися норм мовленнєвого етикету.

Низький рівень підтверджує, що дитина має узагальнені знання про навколишню дійсність, людей, взаємини; знає, що існують певні правила

поведінки, але не дотримується їх; не вміє домовлятися, узгоджувати свої дії з ровесниками; самооцінка занижена; в діяльності потребує контролю з боку дорослого; швидко відволікається, не доводить розпочату справу до кінця; може проявити ініціативу у певній справі, але не знаходить адекватних способів її вирішення; несамостійна; не проявляє ініціативи у спілкуванні; мовлення уривчасте, недостатній словниковий запас; має елементарні уявлення про культуру спілкування.

Таким чином, нами було здійснено розподіл дітей 5-6 років за рівнями розвиненості у них соціального інтелекту. Зокрема було виявлено, що існують три рівні сформованості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку: високий (22,2% КГ та 17,9% ЕГ), середній (48,2% КГ та 46,4% ЕГ) та низький (29,6% КГ та 35,7% ЕГ).

2.3. Вплив дорослих на розвиток соціального інтелекту дітей 5-6 років

Розглянемо детальніше результати дослідження, які вказують на роль у вихованні соціального інтелекту дітей 5-6 років. Аналізуючи результати проведеного *інтерв'ювання вихователів*, ми з'ясували, що не всі педагоги (45,6%) орієнтуються в понятті «соціальна компетентність дошкільника». Зокрема, вони дали такі визначення: «соціальна компетентність – це здатність діяти адекватно, ефективно в різних життєвих ситуаціях, тобто вміння приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби»; «досвід, що допомагає дошкільнику розв'язувати проблеми в незвичайних умовах, здобувати нову інформацію, набувати мобільності, діяти адекватно»; «вміння дитини жити у злагоді з довкіллям і згоді із самим собою», «уміння дитини пристосовуватись до певних життєвих ситуацій».

Інтерв'ювання показало, що педагоги (75%) загалом розуміють, у яких базових якостях дитини виявляється соціальна компетентність. Якісний аналіз дозволяє стверджувати, що найважливішими наші респонденти вважають такі базові якості, що характеризують соціально компетентного дошкільника, як

цілеспрямованість, пізнавальний інтерес, самостійність, працелюбність, людяність, креативність, розсудливість, справедливість, самовладання, спостережливість, відповідальність, уважність, винахідливість адекватна самооцінка і стверджують, що саме сім'я і дошкільний навчальний заклад – це соціальні інститути, які найбільш різносторонньо формують соціальну компетентність дошкільника.

Щодо використання гри як ефективного засобу у плані становлення соціального інтелекту дітей 5-6 років 50% вихователів визначають гру не лише провідним видом діяльності вихованців старшої групи ЗДО, а й найважливішим засобом всебічного розвитку дитини, способом передачі знань від покоління до покоління. 50% респондентів не надають переваги грі серед засобів формування досліджуваного феномену у старших дошкільників.

Серед ігор, яким надають перевагу вихователі у процесі становлення соціального інтелекту дошкільнят шостого року життя були виділені сюжетна ігрова діяльність (25% респондентів), навчальні (50% вихователів), театралізовані (25% педагогів).

Різного роду ігрову діяльність у сенсі становлення соціального інтелекту найчастіше вихователі (100%) застосовують на заняттях, в театралізованій діяльності, під час прогулянок.

Інтегральними критеріями вивчення діяльності вихователів дошкільного навчального закладу у плані становлення соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку засобами гри були:

- *знання* вихователя щодо організації процесу виховання соціального інтелекту старших дошкільників засобами гри;
- *уміння* вихователя у плані реалізації процесу виховання соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку засобами гри.

Узагальнені результати сформованості знань та умінь вихователів у плані реалізації процесу виховання соціального інтелекту старших дошкільників в експериментальній вибірці представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Узагальнені результати сформованості знань та умінь вихователів у
плані реалізації виховання соціального інтелекту старших дошкільників**

Групи Рівні сформованості знань та умінь	Знання	Уміння
	ЕГ (%)	ЕГ (%)
Високий	25	25
Середній	50	50
Низький	25	25

Нами було поставлено за мету з'ясувати найбільш часто використовувані форми взаємодії вихователів ЗДО з сім'ями дітей старшої групи у плані розвитку соціального інтелекту особи 5-6 років. задля досягнення наміченої цілі було здійснено аналіз документів дошкільної установи, де мають бути анонсовані та реалізовані відповідні заходи взаємодії з родинами з означеного питання.

Вивчення відповідних документів організовувалося за наступними показниками: наскільки компетентно підходить педагогічна спільнота ЗДО до співдіянь з батьками вихованців, спрямованої на вирішення досліджуваного питання, чи використовує різноманітний формат при цьому, наскільки враховує потреби та побажання дорослих членів родин, чи наповнює заходи змістовним і цікавим матеріалом, чи прагне до постійного підвищення компетентності педагогів у сфері співдіяння з сім'ями вихованців.

Відповідно, вивчивши і проаналізувавши зазначені документи, ми виявили, що:

а) у дошкільній установі заплановано різний формат співпраці з родинами. Більший акцент зроблено на проведення батьківських зборів, сумісних свят й розваг, визначених днів відвідування ЗДО, на проведення індивідуальних зустрічей для бесід і консультацій, надання відомостей сім'ям через різноманітні

куточки, відомості через папку-пересувку, телефонна комунікація. Має місце також проведення Днів корисних занять: прилучення дорослих членів сімей до ремонтних робіт, для створення різноманітних атрибутів, для підготовки й проведення святкових заходів, подій. Рідко мають місце у планах різного роду зібрання «круглих столів», тренінгові заходи для дорослих, лекції для батьків з метою поповнення педагогічних знань, відвідування сімей вихованців, функціонування гуртків, занять для молодих батьків, запрошення різних фахівців, цікавих людей, аукціон педагогічних думок. Майже відсутні у планах такий формат співпраці як сімейна газета, родинний (сімейний) проект, існування світлиці для батьків, присутність представників родин у різних освітніх заходах групи ЗДО.

б) у плані найбільш актуальних питань, які виносяться педагогами на обговорення, то можна стверджувати, що вони різноманітні й опосередковано стосуються проблеми становлення соціального інтелекту дітей. Зокрема мало місце проведення батьківських зборів «Соціалізованість дітей крізь призму взаємодії родинної та суспільної виховання інституцій» «Спільні напрями взаємодії ЗДО та батьків під час соціального розвитку малят». Зафіксовано наявність коротких лекційних занять, зокрема «Фактор довіри та його роль у процесі пристосування малюка до умов перебування у ЗДО, проведення консультування на теми «Пристосування дітей до умов перебування у ЗДО», «Становлення адекватних стосунків між батьками й дітьми», «Як малюкові віднайти та зайняти місце у дитячій спільноті».

в) при аналізі вищезазначених документів нами виявлена запланована робота зі зростання рівня професійної майстерності педагогічного колективу у плані співпраці між соціальною й родинною інституціями. Зокрема було заплановано: засідання круглого стола «Культура стосунків між спільнотою батьків і педагогічними працівниками»; проведення консультативної роботи на тему «Урізноманітнення формату співдіянь з сім'ями», «Усталений й інноваційний формат стосунків з родинами малюків»; проведення засідання

педагогічної ради «Сумісні напрями дій педагога та родини у пристосуванні малюків до умов існування у соціумі»).

На основі *інтерв'ювання вихователів*, спрямованого на вивчення особливостей взаємодії вихователя педагогічним потенціалом сім'ї з питань розвитку соціального інтелекту, ми встановили, що всі опитувані (100%) під поняттям «взаємодія з дорослими членами сімей» вбачають шлях впорядкованих сумісних дій наставника із батьками, яка здійснюється на підставі соціальної перцепції на основі комунікації й біля ½ частини досліджуваних доповнюють необхідність бути партнерами.

З'ясовано, що 75% педагогів співпрацюють з батьками щодо формування соціальної компетентності старших дошкільників, а 25% – ні, називаючи в якості причини небажання батьків участі у комунікації.

Значна частина респондентів наголошують, що довели свою ефективність у форматі взаємодії з сім'ями вихованців індивідуалізовані методи. При цьому досліджувані зокрема вказали на доцільність проведення бесід і консультацій (75%), 25 % респондентів вказують на необхідність проведення новітнього формату: тренінгових занять, семінарів-практикумів.

Зафіксовано, що 75% досліджуваних спрямовані на надання цільової допомоги батькам у формуванні соціального інтелекту, зокрема, через формування в батьків навичок комунікації та керування поведінкою дитини, а решта – 25% не вважають це за необхідне.

50% вихователів, що взяли участь у нашому інтерв'юванні, вважають свою роботу щодо взаємодії з батьками з питань формування дошкільників результативною й 50% – частково результативною, обґрунтовуючи свою думку тим, що така робота проводиться лише з їх ініціативи та участі, без підтримки й усвідомлення дорослими членами сімей.

Здійснивши аналіз проведеного інтерв'ювання з працівниками ЗДО, ми усвідомили, що нерідко намічені у планах роботи педагогічні дійства у контексті взаємодії дошкільного закладу і сім'ї не реалізуються. На це є ряд причин:

- небажання батьків, їх постійна зайнятість,

- не всі батьки відгукуються на прагнення педагогів до співпраці,
- не проявляють інтересу до об'єднання зусиль з виховання своїх дітей,
- немає довірливих стосунків, спільного розуміння та співпраці між дошкільною установою та сім'ями вихованців, а також низький рівень педагогічної культури дорослих членів сімей.

У результаті проведеної *бесіди з батьками* ми отримали наступні результати.

Під поняттям «соціальний інтелект дитини 5-6 років» 52% батьків розуміють «здатність дитини пристосуватись до нових умов життєдіяльності, налагоджувати взаємостосунки з оточуючими, вміння спілкуватися». 38% респондентів зазначили, що «дошкільник з розвиненим соціальним інтелектом здатний орієнтуватися у своїх правах та обов'язках, вміти поводитися з партнерами». 10% опитаних не дали відповіді.

100 % усіх опитаних батьків одноставно заявляють, що особа вихователя, його ставлення та взаємодія з дітьми є одним з головних факторів, які сприяють процесу формування соціального інтелекту дошкільників.

На запитання «Чи взаємодієте Ви з вихователем у процесі формування соціального інтелекту Вашої дитини?» 43 % батьків заявили, що за браком часу не беруть активної участі у житті групи, де перебуває їхня дитина, але свідомо оцінюють важливість проблеми соціалізації дітей, прислухаються до порад педагогів, прагнуть допомогти дітям сформувати позитивно дійові взаємини із соціумом. 30% респондентів лише надають матеріальну спонсорську допомогу (меблі, продукти харчування, канцелярські товари тощо); 27% батьків взагалі не цікавляться життям групи, де виховується їхня дитина, переконані, що рання соціальна обізнаність сьогodнішнім дошкільнятам не потрібна, не прагнуть допомогти дітям в опануванні власного соціального досвіду, мотивуючи, що пізніше життя навчить їх всього. Таких дітей забирають і приводять в дитячий садок братики, сестрички, бабусі, дідусі.

Аналізуючи запитання «Чи задоволені Ви роботою вихователів Вашої групи?», слід зазначити, що 80% батьків в основному задоволені роботою

вихователів, 13% - задоволені змістом навчально-виховного процесу ЗДО, однак потребують більшої уваги до дітей; 7% батьків не змогли дати чіткої відповіді, вважаємо, що вони не зрозуміли зміст питання.

Таким чином, стосунки із сім'ями вихованців мають відігравати значущу роль в освітньому процесі ЗДО. Варто постійно моніторити, щоб педагоги використовували різні формати роботи, надаючи увагу вдосконаленню практичних навичок батьків (бесіди, консультації мають підкріплюватися практичними спостереженнями, спільною діяльністю дорослих з сином чи донькою тощо).

Нині варто поєднати погляди дорослих членів родин і вихователів на питання освіти й виховання зростаючої особистості, наповнити гуманістичним змістом спілкування між дорослими, спрямовувати зусилля на професійне та особистісне зростання. Належну увагу потрібно звернути й на новітні тенденції формату співпраці між двома паралельними інституціями. Тут роботу варто спрямувати, насамперед, на спільні акти становлення у дошкільнят адекватного бачення світу та Я-концепції, виховання соціального інтелекту 5-6-річних малюків, налагодження у сім'ях і дошкільній установі сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. Якщо дошкільня установа й родина закриті один для одного, дитина опиняється між двома паралельними системами. Тільки при взаєморозумінні між педагогами та батьками можливе створення умов, які допомагають особистісному становленню та соціальному розвитку дитини.

Висновки до розділу 2

У контексті виконання дослідження нами було уточнено компоненти, критерії та показники соціального інтелекту дітей 5-6 років. З'ясовано, що його утворюють когнітивний, емоційний та поведінковий складові. На основі здійснення узагальнення методів у відповідності до критеріїв і показників скомпоновано комплексну методику вивчення соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку, яка була спрямована на вивчення дітей, батьків і вихователів, уможлививши отримання відомостей стан сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років та роль дорослих у його становленні.

Зафіксовано, що діти 5-6 років мають певні відмінності в розвиненості соціального інтелекту, що дозволило зробити розподіл старших дошкільників за рівнями розвитку у них означеної властивості. Зокрема було виявлено існування трьох рівнів сформованості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку: високий (22,2% КГ та 17,9% ЕГ), середній (48,2% КГ та 46,4% ЕГ) та низький (29,6% КГ та 35,7% ЕГ).

Проведений аналіз вивчення ролі дорослих у становленні соціального інтелекту вихованців старших груп дозволив нам сформулювати висновок, що варто поєднати погляди дорослих членів родин і вихователів на питання виховання соціального інтелекту дітей, наповнити гуманістичним змістом спілкування між дорослими, спрямовувати їх зусилля у русло професійного та особистісного зростання у контексті соціального зростання. Належну увагу потрібно звернути й на новітні тенденції формату співпраці між двома паралельними інституціями. Роботу варто спрямувати, насамперед, на спільні акти адекватного бачення світу й Я-концепції, виховання соціального інтелекту 5-6-річних малюків, налагодження у сім'ях і дошкільній установі сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. Якщо дошкільна установа й родина закриті один для одного, дитина опиняється між двома паралельними системами й соціальний розвиток уповільнюється. Лише у взаєморозумінні між педагогами та батьками можливе створення умов, які допомагають особистісному становленню та розвитку соціального інтелекту дитини 5-6 років.

РОЗДІЛ 3.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ В УМОВАХ ЗДО

3.1. Обґрунтування принципів та педагогічних умов вдосконалення соціального інтелекту 5-6-річних вихованців

Матеріали даного параграфу присвячено розкриттю стратегії формувального етапу дослідження. Аналіз стану розробки проблеми виховання у дітей соціального інтелекту засвідчив необхідність створення сприятливих умов для оптимізації цього процесу в дошкільному закладі та сім'ї.

Відповідно до мети постала необхідність:

- визначити принципи організації виховання у дітей соціального інтелекту;
- обґрунтувати педагогічні умови та розробити методи оптимізації виховного процесу, спрямованого на розвиток у дітей соціального інтелекту;
- визначити ефективність педагогічних умов та методів виховання у дітей соціального інтелекту.

Аналіз наукової літератури та емпіричні дані констатувального експерименту засвідчили, що міра розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років залежить від їх соціального досвіду, участі в ігровій діяльності, від усвідомлення власних індивідуально-вікових особливостей, від властивих системам сімейного та суспільного виховання цілеспрямованих впливів.

З огляду на те, що під час здійснення діагностичних процедур встановлено, що увага дорослих до проблеми виховання розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років є недостатньою, а форми і методи, які використовуються у виховній роботі – недостатньо ефективними, на етапі формування актуалізувалася необхідність їх удосконалення, надання їм більшої міри ефективності.

У процесі з'ясування стратегії організації формувального експерименту вихідними положеннями стали ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які були визначені І. Бехом, О. Кононко, Т. Поніманською, С. Теплюк та ін.. щодо формуванням у дітей 5-6 років здатності відчувати себе суб'єктом діяльності, здатним до самостійних дій та самоконтролю.

Основоположними принципами оптимізації освітньої роботи, спрямованої на розвиток у 5-6-річних дітей соціального інтелекту були: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний та культурологічний підходи. Узгодженість їх основних положень між собою мала забезпечити ефективність спеціально організованого процесу виховання вказаного особистісного утворення.

Системний підхід до виховання у дітей 5-6 років соціального інтелекту у різних сферах життя, видах та умовах організації ігрової діяльності забезпечив взаємозв'язок різних аспектів розвитку їхньої особистості, інтеграцію методів, форм і засобів роботи з усіма учасниками експерименту – дітьми, їхніми батьками та вихователями ЗДО, комплексне застосування сучасних освітніх технологій.

Основні положення *діялісного підходу* дозволили активізувати позиції батьків, вихователів, дітей раннього віку, перетворював їх на активних суб'єктів самостійної діяльності, сприяв розвитку у дітей п'ятого – шостого років життя діяти у соціальному плані самостійно, впевнено та цілеспрямовано; намагатися досягати мети власними зусиллями; звертатися до дорослого по допомогу лише у разі об'єктивної необхідності; виявляти вигадку, ініціативу, самодіяльність; відстоювати правильну думку.

Особистісно орієнтований підхід сприяв такій організації дорослих з дітьми 5-6 років, яка надавала можливість проявлятися індивідуальному досвіду, самостійності, креативності, упевненості в собі, здатності до самоконтролю та прийняття власних самостійних рішень. Цей підхід також сприяв виникненню у досліджуваних відчуття комфорту, захищеності, задоволення.

Аксіологічний підхід дозволив надати процесу формування у віці від 5 до 6 років гуманістичної спрямованості; актуалізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію дорослих з дітьми-дошкільниками; виховувати в них ціннісне ставлення до себе як до особистості, зданої до проявів соціального інтелекту у звичних для себе видах діяльності; надати з допомогою оцінних суджень вихователів і батьків соціальному інтелекту як важливої ознаки особистості особливого значення.

Культурологічний підхід мав на меті наблизити потреби дитини 5-6 років та ставлення їх до себе та до дорослих відповідно до вимог культури; надавав більшої значущості таким поняттям, як соціальний інтелект, соціальна поведінка, етика взаємин, культурні зразки, моральні норми, розв'язання конфліктних ситуацій, уміння самостійно виконати доручення, почувати себе гідно після самостійно виконаної справи.

Визначаючи стратегію формувального етапу дослідження, ми розуміли під нею інтегровану систему дій, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу щодо розвитку у досліджуваних 5-6 років соціального інтелекту, позитивного ставлення до себе як до самодостатньої особистості, уміння діяти самостійно, цілеспрямовано, наполегливо, творчо, а також виявляти мобілізованість під час подолання перешкод.

Програму формувального експерименту ми кваліфікували як комплекс положень, що визначав цілі, завдання, умови його проведення, обрані нами ресурси та очікувані результати. Програма формувального експерименту мала на меті пошук найбільш ефективного за традиційний спосіб вирішення досліджуваної педагогічної проблеми; створити, апробувати, внести корективи та впровадити у практику сучасні технології оптимізації освітнього процесу та спілкування дорослих і дітей 5-6 років. У ході формувального експерименту застосовано звичайні й нові методи, форми, прийоми та засоби розвитку соціального інтелекту дітей п'яти-шести років у звичних видах діяльності, зокрема ігровій.

Основний задум формувального експерименту полягав у створенні розвивального середовища, яке сприятливого для вияву дітьми у віці від 5 до 6

років самостійності поведінки у соціальній активності. Об'єктом нашої уваги стала система освітньої роботи дошкільних закладів, на базі яких діагностувалися рівні вихованості у дітей 5-6 років здатності діяти самостійно, впевнено, цілеспрямовано у соціальному плані; намагатися досягати мети власними зусиллями; звертатися до дорослого по допомогу лише у разі об'єктивної необхідності; виявляти вигадку, ініціативу, самодіяльність; відстоювати власну (правильну) думку у спільноті дітей та перед дорослими.

Програмою формувального експерименту передбачалося створення оптимального варіанту плану, спрямованого на інтенсифікацію процесу формування соціального інтелекту дітей 5-6 років у певних педагогічних умовах. Програма розглядалася нами як безпосередній засіб досягнення мети формувального експерименту, як форму її конкретизації, а план – як фактор організації певних дій на шляху до мети. Крім того, план був організаційною конкретизацією програми, поєднував зміст досліджуваної проблеми з організаційними можливостями й варіантами її практичного розв'язання.

Завдання формувального експерименту полягали у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов та методів ефективного формування соціального інтелекту дітей 5-6 років у різних формах соціальної активності; розробці ефективної методики реалізації колективної, групової та індивідуальної форм виховної роботи з дітьми різних рівнів розвитку соціального інтелекту; підбір сучасної технології гуманізації взаємин дорослих із дитиною в сім'ї та дошкільному закладі освіти; оцінці ефективності авторської системи роботи з формування соціального інтелекту дітей 5-6 року життя у звичних для них видах активності.

Формувальний експеримент тривав протягом шести місяців і передбачав застосування різноманітних методів і засобів педагогічного впливу з метою збагачення системи знань дітей і дорослих про соціальний інтелект, його роль в житті людини, особливості прояву у різних видах діяльності та поведінці, а також способи його розвитку у дошкільному закладі та сім'ї. На етапі формування важливе місце відводилося узгодженню змісту та методів

виховання соціального інтелекту дітей 5-6 років в умовах організованої їх активності.

Програмою проведення формувального експерименту було передбачено здійснення роботи одночасно за трьома напрямками: робота з дітьми старшого дошкільного віку, робота з батьками і робота з педагогами.

1-й напрям – *робота з дітьми старшого дошкільного віку* передбачав:

- збагачення практичного досвіду та уявлень досліджуваних про способи дії у соціальних формах активності;

- розвиток ціннісного ставлення до набутого досвіду;

- вправляння соціального інтелекту дітей у звичних видах соціальної активності.

Упровадження означених напрямів роботи на етапі формування обумовлювалося результатами констатувального етапу, що засвідчили деяку «шаблонність», відсутність відповідної системи, недостатні знання дітей дошкільного віку про соціальний інтелект як важливу ознаку особистості та обмеженість умінь поводитися адекватно у нових соціальних ситуаціях.

2-й напрям – *робота з батьками* забезпечував розвиток у них свідомого й відповідального ставлення до соціального інтелекту як важливої форми активності та показник особистісного зростання. Застосовані методи просвітницької роботи мали на меті усунення прогалин у знаннях рідних дорослих щодо важливості розвитку у дітей 5-6 років соціального інтелекту, вироблення у дітей звички без потреби не звертатися за допомогою, обходитися власними силами у вирішенні соціальних ситуацій.

3-й напрям – *консультативна робота з вихователями* передбачала формування понятійного апарату з досліджуваної проблеми; поглиблення знань педагогів з психолого-педагогічних основ розвитку соціального інтелекту у період дошкільного дитинства; вправляння у використанні диференційованого підходу до дітей з різним рівнем сформованості означеного особистісного утворення; оснащення новітніми технологіями розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років; вдосконалення умінь впроваджувати у роботі з сім'єю сучасних

підходів до формування у дітей властивостей соціального інтелекту у звичних для них видах та формах діяльності.

Плануючи формувальний експеримент, ми намагалися чітко сформулювати завдання, забезпечити їх доступність, передбачити взаємодію його учасників, попередити можливі конфліктні ситуації, контролювати хід та результати виховної роботи.

Оскільки предметом дослідження передбачалося визначення педагогічних умов, сприятливих для формування у дітей 5-6 років соціального інтелекту, необхідно розробити та обґрунтувати «педагогічні умови» оптимізації виховного процесу у дошкільному закладі та сім'ї.. Під *педагогічними умовами* формування соціального інтелекту у звичних для них видах соціальної активності розуміється сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, які обумовлюють процес оптимізації свідомості, ціннісного ставлення до себе та уміння виявляти соціальну досвідченість, цілеспрямованість, наполегливість та організованість під час зіткнення із перешкодами.

Педагогічні умови цілеспрямовано створювалися нами з метою оптимізації освітнього процесу, підвищення його ефективності. Виділяючи педагогічні умови, ми виходили з того, що процес формування у дітей 5-6 років соціального інтелекту у звичній для них діяльності виявиться продуктивним лише за умови їх комплексної реалізації.

Визначаючи стратегію розгортання експерименту з формування у 5-6 років соціального інтелекту у звичній для них формі соціальної активності, ціннісного ставлення до себе як самобутньої у соціальному плані особистості, здатної до досягнення кінцевого результату, ми виходили з того, що педагогічними умовами щодо нашого дослідження є:

- ***Розширення практичного досвіду дітей 5-6 років про способи здійснення соціальних форм активності.***
- ***Вправлення дітей 5-6 років в уміння діяти впевнено у різних соціальних ситуаціях, у дитячій спільноті, приймати власні рішення, порівнювати результат із еталоном.***

- *Узгодженість змісту та методів виховання соціального інтелекту дітей 5-6 років у дошкільному закладі та сім'ї.*

Обґрунтуємо доцільність використання у формувальному експерименті названих педагогічних умов.

Оскільки соціальний інтелект є, по-перше, однією з провідних ознак особистості, яка знаходить своє вираження в елементарних уміннях дітей старшого дошкільного віку самостійно або з допомогою дорослого визначити мету необхідних соціальних дій, наполегливо домагатися її досягнення, спиратися на власні сили, виявляти відповідальність, діяти свідомо та виявляти ініціативу не лише у знайомій ситуації, але й у схожих та відмінних умовах .

Як засвідчили дані констатувального етапу дослідження, встановлено високий, середній й низький рівні розвитку соціального інтелекту особистості. Представники кожного, вирізнялися між собою умінням діяти впевнено й продуктивно у різних ситуаціях соціального контексту серед однолітків, мобілізуватися на долавання труднощів на шляху до мети, не відволікатися на стороннє, доводити розпочате до кінця самостійно або з допомогою дорослого. Саме тому перша педагогічна умова спрямовувалася на забезпечення послідовного та систематичного розширення способів здійснення соціальних дій у грі та звичних видах діяльності дітей.

Визначення другої педагогічної умови зумовлене тим, що сформована минулим досвідом самостійна соціальна поведінка, наявний рівень її прояву частіше за все регулюється дорослими, в той час, як здатність до саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку знаходиться у стані становлення. Сучасні реалії вимагають від дітей елементарних умінь виявляти соціальну активність і самостійність, наполегливість, організованість, творчість, не звертатися без потреби за допомогою до дорослого, долати труднощі власними зусиллями, досягати кінцевого результату та об'єктивно оцінювати результати своїх вольових зусиль.

Визначення третьої педагогічної умови ґрунтується на розумінні необхідності оновлення змісту та технології розвитку соціального інтелекту в

дошкільному закладі та сім'ї, важливості реального запровадження особистісно-орієнтованого та диференційованого підходів до формування у дітей 5-6 років умінь адекватно знаходити необхідні соціальні засоби та способи взаємодії. докладати зусилля, долати труднощі, здійснювати правильно ігрову діяльність. Оскільки педагогами приділяється недостатньо уваги формуванню уміння дітей долати труднощі, виявляти самостійність, діяти самостійно у соціальних ситуаціях, нами за основу було взяте положення О. Кононко та В. Котирло, відповідно до якого, теоретичне значення виховання соціального інтелекту в ранньому онтогенезі полягає у тому, що це допомагає глибше зрозуміти дитину 5-6 років з позиції її активності.

Використання комплексу інноваційних і традиційних методів сприятиме формуванню у дітей 5-6 років самостійної соціально схвалюваної поведінки, виробленню звички діяти самостійно і звертатися за допомогою лише у разі об'єктивної необхідності. Має бути узгодженість у виховних цілях, завданнях, засобах і методах педагогів та батьків. Необхідність підвищення результативності процесу виховання у дітей 5-6 років соціально адекватних дій та поведінки у різних видах діяльності, насамперед у ігровій, передбачала створення розвивального середовища в сім'ї та дошкільному закладі, яке у вказаних соціальних інститутах моделювалося нами спеціально. Дорослі поставали перед необхідністю усвідомлювати, обговорювати та проживати ситуації, які привертати увагу до соціального інтелекту дитини п'яти-шести років як до особистісного надбання, як до моральної цінності.

Основною метою формувального експерименту було створення розвивального середовища, яке стало б стимулювало вияв дітьми 5-6 років адекватної за змістом і самостійної поведінки у соціальному плані. Основними принципами експериментальної роботи стали системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний та культурологічний підходи. На основі зазначених підходів було обґрунтовано педагогічні умови – сукупність чинників, які у найбільшій мірі сприяють розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років у різних видах і формах соціальної активності. Процес формування у

дітей 5-6 років соціального інтелекту виявиться ефективним за умови забезпечення балансу визначених та обґрунтованих нами вище педагогічних умов.

3.2. Програма та методика формувального етапу експерименту

В межах формувального етапу експериментального дослідження було розроблено та реалізовано систему роботи, націленої на підвищення рівня соціального інтелекту дітей 5-6 років у звичних для них умовах життєдіяльності та професійної майстерності вихователів щодо забезпечення цього процесу.

Завдання формувального етапу експерименту :

Для дошкільників:

- поглибити розуміння дітьми своєї ролі у вирішенні життєвих проблем, які можуть з ними трапитися та навчити їх знаходити різні способи вирішення життєвих проблем;
- ознайомити дітей старшого дошкільного віку з основними соціальними ролями, які людина виконує в суспільстві;

Для вихователів:

- підвищити компетентність вихователів у плані виховання соціального інтелекту дітей 5-6 років;
- вчити добирати і застосовувати ігри у ході формування соціального інтелекту старших дошкільників.

Для реалізації першого завдання, з метою збагачення досвіду дітей навичками соціальної взаємодії, активізації їх пізнавальної діяльності ми використовували низку ситуацій. Створюючи проблемну ситуацію, ми намагалися досить чітко розкрити перед дітьми інформаційно-пізнавальну суперечність, збудити пізнавальний інтерес, поставити їх перед посильними пізнавальними труднощами, які б активізували пошукову діяльність. Наприклад, дітям пропонувалася така ситуація: *«Якось одного разу у садочку вихователька попросила Юлю і Таню підлити кімнатні рослини. Дівчатка одразу ж*

погодилися. Але через п'ять хвилин вони забули про свою обіцянку і побігли гратися з дітьми. На наступний день, коли вони прийшли до садочка, вихователька запитала їх: «Дівчатка, ви вчора підливали кімнатні рослини?». Дівчатка відповіли: «Так!». – «Дивно, якщо ви вчора їх підлили, то чому зів'яла квіточка, яка стоїть на столі?» – промовила педагог, а вихованці при цьому почервоніли».

З метою розв'язання запропонованої ситуації у дітей запитали: «Чи зрозумів педагог, що діти повелися неправдиво по відношенню до нього?», «Як потрібно було вчинити дівчаткам?», «Які дії за подібних обставини властиві б були вам?». Щоб націлити дітей на відшукування шляхів розв'язання даної ситуації у нагоді стали допоміжні питання, що допомагали активізувати мисленнєву діяльність дошкільників.

Крім того, зверталася увага дітей на специфіку стосунків між персонажами даних обставин (уміння аргументувати, доводити, співчуття, емпатія, милосердя, повага, чесність і правдивість). Наприклад, ситуація, мета якої – навчити дітей діяти, зважаючи на свою совісність, виявляти співпереживання: *«Даринці батьки купили дуже гарну ручку. На слідуєчий день Дарина взяла її в садочок й так трапилося, що загубила подарунок. Випадково натрапив на ручку хлопчик Діма, який є одногрупником Дарини. Він залишив ручку у себе і нікому про це нічого не сказав. Дівчинка проплакала весь день, проте хлопчик зовсім не звертав на неї уваги».* При розв'язанні цієї проблемної ситуації на перший план було поставлено мотиви вчинків та їх наслідки: «Чому Сергійко так вчинив? Як слід було йому вчинити?». Це допомагало дитині не лише засудити чи схвалити вчинок, а й зрозуміти його, визначити та пояснити причину поведінки хлопчика. Ця ситуація слугувала формуванню навичок позитивної поведінки, розвитку умінь аналізувати людські вчинки. Обговорення ситуацій спрямовувалось на те, щоб у дітей проявлялося бажання своєю поведінкою наслідувати хороші вчинки оточення і позитивних героїв.

З метою ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з основними соціальними ролями, які людина виконує в суспільстві, розширення їх

світобачення, вдосконалення умінь встановлювати контакти за певних життєвих обставин було створено систему занять, які мали інтегрований характер і мали спільну тематичну спрямованість – *«Театр життя»*, зміст яких подано у Додатку 3.

Заняття «Разом веселіше» – показати дітям переваги взаємодії, з’ясувати сутність соціальних категорій «спільно» і «поруч», вказати при цьому на цінність взаємин між людьми під час здійснення різних видів діяльності. Нами було зосереджено діяльність на розвиток уміння взаємодіяти в колективі, допомагати один одному, складати певний алгоритм спільних дій. Для зацікавлення використали проблемну розповідь, ідея якої близька дітям. Йшлося про те, як вихователь запропонував дітям разом зробити аплікаційний виріб і як це відбувалося. Сформульоване нами питання до учасників було таким «Поміркуйте, хто з дітей був переможцем і поясніть?» мотивує досліджуваних до пошуку шляхів вирішення ситуації. Обговорення варіантів відповідей сприяє не лише вирішенню цієї проблеми, але й включає дитину в такі умови, де вона вільно висловлює свої міркування, припущення, певні доведення, що в свою чергу впливає на розвиток уміння вербалізації думки та почуттів. Вирішення проблемної ситуації веде за собою залучення дітей до спільної діяльності (колективна праця над аплікацією «Зимовий ліс»), яка орієнтує на практичне закріплення засвоєної інформації у зображувальній діяльності та переконує дітей у адекватності їх суджень з приводу проблемного запитання.

Заняття «Усі діти різняться між собою» – головне завдання: донести до старших дошкільників розуміння суті соціальної ролі особистості; підкреслити, що конкретна роль вимагає взяття на себе відповідних зобов’язань і спирається на життєві обставини. З метою підведення малюків до усвідомлення цього положення було роз’яснено, що людина в різних умовах перед різними людьми виступає в різноманітних ролях. Тому навчання почали з проведення бесіди, у якій надали змогу співучасникам поміркувати над такими питаннями: що у нас є спільного; які ознаки нас відрізняють; ким може бути одночасно доросла людина (вихователь, мама, тато). Потім для дітей організували до гри «Хто ти?». У

процесі проведення цієї гри ми помітили, що не всі діти усвідомили рольову сутність своєї особистості, тому наступним нашим кроком було донести до розуміння учасників необхідність здійснення стосунків між особами, які мають різні ролі. Задля досягнення означеної цілі було обрано художній твір «Лисичка та Журавель». На основі його змісту роз'яснено: існують певні зобов'язання, правила, яким варто підкорятися. Наступний наш крок був практичний – запропонували учасникам експериментальної групи інсценізувати дібраний нами художній твір, «примірити» щодо себе поведінку (роль) персонажів казки. Дали завдання старшим дошкільникам перетілитися у Лисичку й просити вибачення у Журавля, що також дозволило розвивати комунікативні навички.

Зміст бесіди «Дівчинка й хлопчик» організували для того, щоб вказати на існування статевих ознак поведінки людської істоти та пояснити необхідність їх врахування під час налагодження стосунків між представниками різної статі.

Реалізація *практичного компонента* була спрямована на використання дітьми набутих знань, умінь, уявлень, відчуттів, переживань у практичній (соціально-рольовій) діяльності. Особлива увага при реалізації означеного елемента надавалася *ігровій діяльності*, адже саме тут нерідко з'являються обставини і завдання, для вирішення яких малюки мають задіяти цілий ряд розумових дій: подумати, проаналізувати, порівняти, зробити певні висновки.

Загальна мета реалізується шляхом вирішення наступних *завдань*:

- вчити узагальнено розуміти задум конкретної гри, намічати план його реалізації, узагальнено сформулювати певні завдання гри й намітити шляхи їх вирішення, звертати увагу на дії партнерів, порівнювати зі власними діями, передбачати й узгоджувати сумісні рольові акти, бачити кінцеві наслідки;

- виробляти вміння узгоджувати між собою ролі з різним змістом (вихователь – вчитель), подібного (вихователь – помічник вихователя), крім того такі, що безпосередньо не мають зв'язку – (вихователь - шофер);

- добре використовувати (у поведінці, словах) конкретний досвід, вдало взаємодіяти з батьками, вихователями, ровесниками, орієнтуючись при цьому на встановлені правила у стосунках, незалежно орієнтуватися на ігрові положення,

самостійно їх встановлювати та поводитися відповідно до них в ігрових ситуаціях під час ведення певної сюжетної лінії;

- враховувати інтереси партнерів по ігровій діяльності, захищати свої потреби й інтереси, бути об'єктивним під час вирішення конфліктних чи суперечливих моментів, вчитися узгоджувати власні потреби із метою спільної ігрової діяльності;

- усвідомлення ставитися до підбору простих іграшок, матеріалів, предметів заміників, предметів уявного призначення, з метою утворення насиченого ігрового середовища, яке спрямоване на забезпечення особистих і сумісних планів ігрової діяльності та передбачає певну варіативність, спонтанність дій.

З метою закріплення уміння вести себе «у рамках» обраних ролей, будувати рольові взаємини, дотримуватися правил поведінки щодо організації та розгортання сумісних ігрових дій, уміння розвивати сюжет ігрової діяльності, ґрунтуючись на засвоєних раніше знань про різні професії ми організовували такі **види дитячих ігор:**

Гра «На будівництві» зорієнтована на усвідомлення дітьми існування низки будівельних професій: архітектор, інженер, муляр, бригадир. Розпочинається процес з архітектора, який креслить проект будинку за допомогою лінійки; слідкує за своєчасною працею й сумісними діями будівельників інженер; тракторист-бульдозерист готує котлован для майбутнього будинку; з'єднують між собою панельні блоки електрозварники; шофери везуть цеглу. По завершенні праці всі учасники зайняті наведенням порядку на місці гри.

Гра «Вузол зв'язку»: старші дошкільники діти усвідомлюють існування та значення різних професій на підприємстві зв'язку: сортувальників, листоноші, приймача телеграм, відвідувачів. Так, перші зайняті сортуванням поштової продукції, а потім кладуть її в секційну стінку з номерами. Листоноша розносить поштові атрибути до організацій. Решта дітей зайняті різними справами: придбанням конвертів, листівок, викиданням їх у купують на пошті конверти,

листівки, кидають їх до поштової скриньки, відсилають телеграми. Після роботи працівники прибирають приміщення.

Гра «Магазин»: визначаються ролі працівників крамниці та покупців. Покупець запитує про наявність у магазині певного товару, про його вартість, розраховуються за нього, дякують за те, що їх обслужили. Продавець запитує, що саме хоче придбати покупець і в якій кількості. За необхідності зважує покупку, вказує на ціну, пропонує асортимент товару.

Гра «Бібліотека «Знайко»: головний фігурант гри – бібліотекар. Він зайнятий розкладанням книг, слідкуванням за їх станом, пропонує відвідувачам різні книги, фіксує у формулярі прізвище відвідувача, яку саме книгу взяв читач радить пройти до читальної зали чи почитати книжку вдома. Також говорить термін, до якого потрібно повернути взяту книжку, фіксує це у формулярі. Читачі чемно поводять себе у бібліотеці, говорять бібліотекару про свої інтереси.

Гра «Лікарня»: визначаються ролі лікаря і медсестри. Лікар вислуховує пацієнта, уважно оглядає його: слухає легені, серце, дивиться в горло, визначає, що саме в нього болить, призначає лікування. Помічник лікаря (медична сестра) фіксує ім'я хворого, міряє йому температуру й певні маніпуляції, зокрема ін'єкції, обробляє та перебинтовує ушкоджене місце. Під час повідомлення про аварію на дорозі організовується надання швидкої допомоги: шофер і медсестра, які від'їжджають на виклик, надають першу допомогу, привозять хворого в лікарню.

Гра «Аптека»: визначається роль провізора, який продає ліки та отримує за них гроші. Учасники підходять до нього зі звертанням про наявність у аптеці необхідних пігулок, розчинів, ін'єкцій. Провізор пропонує відвідувачам те, що є у наявності, надає рекомендації, продає медичні препарати, інструктує як ставити гірчичники, міряти температуру, лікувати ангіну тощо. Після роботи протирає ганчіркою вітрини.

Отже, реалізація розробленої системи сюжетно-рольових ігор спрямована на успішне формування соціального інтелекту дітей 5-6 років, зокрема на засвоєння таких критеріїв, як: втілення рольового образу через конкретний

ігровий персонаж, уміння встановити доброзичливі взаємини, поводити себе у спільноті, узгоджувати дії та інтереси, організовувати діалогічну взаємодію, встановлювати контакт, підводити власне поведження загальноприйнятими правилами, розвивати сюжет, передбачати вирішення проблемних ситуацій, оволодівати загальними розумовими діями (синтез, класифікація тощо), здатністю до контролю й оцінки своєї діяльності та діяльності партнерів по грі.

Системна робота з вихователями включала в себе:

- *лекцію* на тему «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема» (Додаток К).

Ціль: збагатити досвід педагогічних працівників щодо сутності понять «соціальна роль», «соціально-рольова діяльність».

- *педагогічний ринг* «Ігрова діяльність дошкільників: аспекти творчості» (Додаток Л).

Ціль: оптимізувати управлінський досвід педагогів під час творчих ігор дошкільників.

- *педагогічна рада у формі ділової гри*: Ігрова діяльність як головний чинник соціального зростання дітей дошкільного віку» (Додаток М).

Мета: спрямувати колектив ЗДО на опанування знаннями щодо оптимального використання ігрової діяльності для соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, в межах системи роботи на формувальному етапі педагогічного експерименту дослідження здійснено реалізацію програми, яка націлена на формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Оскільки сформованість досвідченості вихователів зумовлює ефективність процесу формування соціального інтелекту у старшій групі ЗДО нами було розроблено 2 пам'ятки для них.

Пам'ятки для вихователів щодо розвитку у вихованців 5-6 років соціального інтелекту

1. Пропонуйте зразки, еталони бажаної поведінки. Це варто постійної уваги у всіх без винятку соціальних ситуаціях. Коли діти помічають, що вихователь налаштований на доброзичливі стосунки з ними, відшукує разом необхідні спільні шляхи розв'язання конфліктів, ділиться враженнями, то встановлюється сприятливий соціально-психологічний мікроклімат. Як наслідок – імітування дій і вчинків педагога.

2. Пропонуйте вихованцям зобразити себе та власних товаришів на аркуші паперу. Запропонуйте їх пояснити, що вони цінують у себе та у них.

3. Заохочуйте виникненню взаємодопомоги між членами дитячої спільноти.

4. Довіряйте вихованцям виконувати різні доручення, різні справи у колективі дітей. Привчайте їх до самостійності.

5. Організуйте спільне обговорення та встановлення норм і правил поведінки у дитсадку, груповій кімнаті, на ігровому майданчику, в ігровій діяльності. Формулювання їх мають налаштовувати дітей на доброзичливу поведінку

6. Наводьте приклади з реального життя подій, які мають місце у ролевих іграх дошкільників, коли відбувається нехтування встановленими нормами і правилами поведінки.

7. Сприяйте виникненню сумісної ігрової діяльності, доброзичливих стосунків у дитячих іграх, взаємоповагу один до одного.

8. Привчайте вихованців до співпереживань, до надання допомоги тим, хто її потребує. Введіть у дитячій спільноті посаду помічника на кожен день, розподіліть дітей за днями.

9. Привчайте дошкільників до відповідальності. Заохочуйте їх за добрі справи, наголошуйте на їх значенні для решти спільноти.

10. Постійно працюйте над існуючими правилами поведінки у середовищі групової кімнати, обговорюйте їх, демонструйте можливі наслідки.

11. Розв'язуйте з вихованцями проблемні ситуації. Демонструйте асоціальну поведінку дитини (власними діями) обговорюйте з дітьми її наслідки. Стимулюйте дітей до пошуку альтернативних шляхів розв'язання проблеми.

Рекомендації для вихователів у плані співпраці з батьками з питань розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років

1. Намагайтеся долучити родину до взаємодії щодо побудови сприятливого мікроклімату у дитячій спільноті успішної соціалізації вихованців.

2. Зі всіх можливих сторін з'ясовуйте особливості виховання дитини у конкретній сім'ї для реалізації індивідуального підходу.

3. Запрошуйте родини до проведення різноманітних заходів у ЗДО, виховуйте у них почуття віднесеності до педагогів як до помічників у соціальному вихованню їх сина чи доньки.

4. Розширюйте досвід дорослих членів родин щодо соціалізації дітей 5-6 років, вдосконалюйте їх педагогічну культуру й такт.

5. Впроваджуйте у батьків довіру до працівників ЗДО, а тому проявляйте у спілкуванні з ними педагогічний такт, доброзичливість, виявляйте повагу до них, виявляйте власні позитивні якості.

6. Налаштовуйте батьків на гарні стосунки з вихователем і малюка, вселяйте у них впевненість у вашій професійній майстерності. Для цього дотримуйтеся певної послідовності:

- демонстрація дорослим позитивного образу їх сина чи доньки: не скаржтеся на малюка навіть тоді, коли він вчинив негарно;
- пропонуйте батькам інформацію про їх малюка, які вони не в змозі сприйняти у сім'ї: успішна діяльність, ознаки доброзичливого спілкування з однолітками, відомості про психологічні особливості, положення у дитячій спільноті тощо;
- стимулюйте батьків до діалогу, з метою отримання інформації про особливості поведінки малюка у сімейному колі, не вдаючись до оцінки поводження малюка у дитсадку;

- сумісні дії у вихованні особистісних властивостей зростаючої особи, надання консультативної допомоги батькам щодо взаємодії з дитиною.

Таким чином, з метою оптимізації рівня соціального інтелекту дітей 5-6 років у звичній для них життєдіяльності й досвідченості вихователів у плані забезпечення цього процесу нами розроблена і апробована відповідна система роботи, а саме: низка занять інтегративного змісту «Театр життя», низка сюжетно-рольових ігор (для дошкільників); лекційне заняття «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема», педагогічний ринг «Творчі ігри дошкільників», педагогічна рада «Гра як важливий засіб розвитку дітей», розроблені пам'ятки для вихователів ЗДО з розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років.

3.3. З'ясування ефективності виховних впливів, спрямованих на вдосконалення соціального інтелекту дітей 5-6 років в умовах ЗДО

Завдання заключного етапу дослідження полягало в з'яванні ефективності та результативності розробленої та впровадженої системи роботи.

Для здійснення перевірки проведеної нами роботи використовувалися відповідні методики, що були підібрані й апробовані на констатувальному етапі експерименту. Щоб визначити обізнаність дітей з навколишнім, уміння орієнтуватися в життєвих ситуаціях, знання соціальних ролей, діяльнісну спрямованість дитини, ми використали *методику «Інтерв'ю»*, суть і мета якої розкрита у попередній частині роботи.

Як засвідчують результати проведеного інтерв'ювання, після формувального етапу показники рівнів сформованості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку в експериментальній групі значно вищі, ніж у контрольній (див. табл. 3.1).

Так, наприклад, 21,4% (9 осіб) дітей експериментальної групи продемонстрували високий рівень знання правил етикету, уміння налагоджувати дружні взаємовідносини, орієнтуватися в новій ситуації; 16,7% (7 осіб) – вище середнього, що свідчить про вміння дітей поводитися раціонально в різних життєвих ситуаціях, уміння оцінювати та знаходити спосіб їх вирішення (відповідно до віку).

Діти експериментальних груп почали краще орієнтуються в соціальних ролях, швидко дають відповіді на поставлені запитання. Це означає, що такі форми та методи роботи, як інтегровані заняття «Разом веселіше», «Усі ми такі різні», «Дівчатка та хлопчики», сюжетно-рольові ігри та розігрування проблемних ситуацій є ефективними.

У дітей старшого дошкільного віку після експерименту відчутні значні зміни у їх діяльності: діти активно включаються в різні види діяльності, планують її; 21,3 % дітей намагаються доводити розпочате до кінця, бути послідовними (вище середнього рівня).

Підвищилася обізнаність з навколишньою дійсністю дітей експериментальної групи. Так, в експериментальних групах високий рівень знань проявили 24,6% дітей, 27,9% дошкільників – вище середнього рівня.

З'ясовано, що діти старшого дошкільного віку з експериментальної групи легко вступають у міжрольову взаємодію, орієнтуються у нових умовах, шукають безконфліктні способи вирішення проблеми, активно включаються у різні види діяльності, більш ініціативні.

Наявні зміни показників, поданих у таблиці 3.1, засвідчують позитивну динаміку розвитку соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку (соціально-рольова діяльність).

Таблиця 3.1.

Динаміка соціального інтелекту дітей 5-6 років (соціально-рольова діяльність)

Рівні сформованості соціального інтелекту	Контрольна група (%)		Експериментальна група (%)	
	<i>Констатувальний етап</i>	<i>Контрольний етап</i>	<i>Констатувальний етап</i>	<i>Контрольний етап</i>
Високий	22,2%	22,2%	17,9%	28,6%
Середній	48,2%	51,8%	46,4%	57,2%
Низький	29,6%	26%	35,7%	14,2%

Проведений аналіз засвідчив, що підвищення рівня сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років можливе, якщо упроваджувати в роботу з дітьми соціально-педагогічні умови, які реалізуються за допомогою запропонованих форм та методів.

Робота з виявлення готовності вихователів щодо організації процесу формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку здійснювалась за попередньою методикою, а саме: *інтерв'ювання вихователів*.

Аналізуючи результати проведеного інтерв'ювання вихователів, ми з'ясували, що 75% педагогів розуміють, у яких базових якостях дитини виявляється соціальний інтелект (самостійність, працелюбність, людяність, креативність, розсудливість, справедливість, спостережливість, відповідальність, уважність, винахідливість адекватна самооцінка тощо).

Щодо відповіді на питання про роль гри у формуванні соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку всі вихователі (100%) визначають гру не лише провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, а й найважливішим засобом всебічного розвитку дитини, способом передачі знань від покоління до покоління.

З метою визначення рівня умінь та навичок вихователів щодо забезпечення взаємодії з родиною вихованців з питань соціального інтелекту нами було проведене ще одне *інтерв'ювання вихователів*.

100% педагогів відмітило, що співпрацюють з батьками щодо формування соціального інтелекту.

Стосовно запитання про те, які форми роботи з батьками ви використовуєте для забезпечення ефективності процесу формування соціального інтелекту дошкільників, то серед ефективних форм роботи 100% вихователів назвали консультації, анкетування, тренінги, семінари-практикуми.

Всі вихователі (100%) вважають свою роботу з реалізації педагогічних умов формування соціального інтелекту дітей 5-6 років ігровими засобами ефективною, оскільки поповнили свої знання з проблеми. Розширилися знання вихователів щодо чинників, якими зумовлюється вибір гри як засобу формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Вихователі поповнили свій методичний арсенал різними іграми, які навчають дитину реально оцінювати свою соціальну роль у групі, керувати своєю поведінкою; формують уміння налагоджувати взаємини з оточуючими, самостійно знаходити рішення в конфліктних і проблемних ситуаціях.

Узагальнені результати сформованості знань та умінь вихователів щодо реалізації процесу формування соціального інтелекту дітей 5-6 років засобами ігрової діяльності представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Узагальнені результати сформованості знань та умінь вихователів щодо реалізації процесу формування соціального інтелекту дітей 5-6 років

Групи Рівні сформова ності	Знання		Уміння	
	ЕГ (%) (констатуваль- ний етап)	ЕГ (%) (контроль- ний етап)	ЕГ (%) (констатуваль- ний етап)	ЕГ (%) (контроль- ний етап)
<i>Високий</i>	25	50	-	50
<i>Середній</i>	50	50	75	50
<i>Низький</i>	25	-	25	

Отже, подані у таблицях 3.1 та 3.2. дані свідчать про те, що реалізація завдань напрямів роботи з вихователями та дітьми забезпечила позитивні зміни. Зокрема, зросли показники високого (на 10,7%) та середнього (10,8%) рівнів сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років. Показники низького рівня зменшилися на 20,5%.

Стосовно сформованості знань та умінь вихователів щодо реалізації процесу формування соціального інтелекту ігровими засобами маємо наступні показники:

- знання: високий рівень збільшився на 25%, середній рівень – без змін, показники низького рівня відсутні;
- уміння: високий рівень збільшився на 50%, середній рівень зменшився на 25%, показники низького рівня відсутні.

Тож розроблена нами система роботи щодо вдосконалення педагогічних умов процесу розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років виявилась ефективною, що підтвердило правильність висунутої гіпотези.

Висновки до розділу 3

Внаслідок вивчення особливостей процесу формування соціального інтелекту дітей 5-6 років на емпіричному рівні, нами був проведений педагогічний експеримент, який підтвердив висновки, зроблені у теоретичній частині роботи.

У ході виконання експериментальної роботи нам вдалося практично вивчити педагогічні умови формування соціального інтелекту старших дошкільників. *Інтегральними критеріями* вивчення педагогічних умов розвитку соціального інтелекту дітей 5-6 років були: сформованість соціального інтелекту старших дошкільників та сформованість знань і вмінь вихователів щодо реалізації процесу формування соціального інтелекту дітей 5-6 років.

Ефективність запропонованої системи роботи оцінювалась за допомогою діагностичних методів, відібраних і розроблених на підготовчому етапі експерименту. Проведена експериментальна робота виявилась ефективною, про що свідчать результати експерименту, а саме: зросли показники високого (на 10,7%) та середнього (10,8%) рівнів сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років. Показники низького рівня зменшилися на 20,5%.

Стосовно сформованості знань та умінь вихователів щодо реалізації процесу розвитку соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку у звичних для дітей умовах життєдіяльності маємо наступні показники:

- знання: високий рівень збільшився на 25%, середній рівень – без змін, показники низького рівня відсутні;
- уміння: високий рівень збільшився на 50%, середній рівень зменшився на 25%, показники низького рівня відсутні.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань та мети і дали підставу зробити наступні *висновки*:

За першим завданням.

1. Соціальний інтелект особистості спрямований на структурування відносин суб'єкта з природним і соціальним середовищем, адаптацію до їх умов, побудову практичних дій і поведінки на основі розуміння власних намірів та соціального контексту. Соціальний інтелект є одним з напрямів соціального розвитку особи, оскільки його належний рівень розвитку забезпечує особистості повноцінне функціонування в сучасному соціумі, що стає все більш складнішим у сфері міжособистісних взаємин.

2. Людина з розвиненим соціальним інтелектом є включеною до широких зв'язків соціуму, активна і гнучка, вміє легко адаптуватися до нових умов існування, суспільних структур, має адекватну самооцінку і є компетентною під час взаємодії у спілкуванні та спільній діяльності. Вона здатна прогнозувати поведінку і вчинки, уявляти напрями розгортання подій, бачити шляхи розв'язання конкретної ситуації.

3. На межі раннього та дошкільного дитинства соціальний інтелект вперше з'являється у дитини, а у 5-6 років й відбувається його активне подальше становлення.

За другим завданням.

1. Діти 5-6 років з добре розвиненим соціальним інтелектом володіють: *орієнтувальними вміннями* з усвідомлення нових умов існування; *адаптивними вміннями*, у плані пристосування до різних сфер довкілля, середовища, мікро- й макро- спільнот; *конструктивними вміннями впливу* на власну активність та мобілізованість у плані поведінки у соціумі.

2. На формування соціального інтелекту діють різні фактори, насамперед, сім'я, дошкільна установа, найближче оточення. Важливими чинниками розвитку й формування досліджуваного явища у дітей 5-6 років є їх здатності у

плані розуміння соціальних емоцій, адекватна самооцінка та позитивне ставлення до себе, вміння поводити себе у різних соціальних ситуаціях.

3. Педагогічний пласт у формуванні соціального інтелекту малюків визначається вимогами суспільства, соціуму та ситуацією, в якій перебуває дитина.

За третім завданням.

1. На основі уточнення критеріїв і показників соціального інтелекту дітей 5-6 років було уточнено, що його утворюють когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. За допомогою комплексної методики дослідження було проведено вивчення соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку, що уможливило з'ясувати стан сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років та роль дорослих у його становленні.

2. Зафіксовано, що діти 5-6 років мають певні відмінності в розвиненості соціального інтелекту. Розподіл старших дошкільників за рівнями розвитку у них означеної властивості дозволив виявити існування 3 рівнів сформованості соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку: високий (22,2% КГ та 17,9% ЕГ), середній (48,2% КГ та 46,4% ЕГ) та низький (29,6% КГ та 35,7% ЕГ).

3. Найбільш високий рівень соціального інтелекту має дитина 5-6 років, яка володіє достатніми знаннями про усі сфери життєдіяльності, проявляє допитливість; позитивно ставиться до навчання; знає норми і правила соціально схвалюваної поведінки, намагається їх дотримуватися; вільно спілкується з людьми; самооцінка адекватна; активно включається в різні види діяльності, планує свої дії, доводить розпочате до кінця; намагається набутий досвід переносити в нові умови; вміє вислухати співрозмовника, адекватно реагує на інформацію; мовлення зв'язне, змістовне, багатий словник; може оцінити свої вчинки та вчинки інших людей; володіє мовленнєвим етикетом. Значно відрізняються означені прояви у дітей з середнім і низьким рівнями розвитку соціального інтелекту.

4. Вплив дорослих на формування соціального інтелекту є обмеженим, оскільки батьки і вихователі мають обмежений рівень знань про це явище та особливості його розвитку.

5. Зафіксовано, що необхідно поєднати погляди батьків і вихователів у питанні виховання соціального інтелекту дітей, наповнити гуманістичним змістом спілкування між дорослими, спрямовувати їх зусилля у русло професійного та особистісного зростання у контексті соціального розвитку. Належну увагу потрібно звернути й на новітні тенденції формату співпраці між двома паралельними інституціями. Роботу варто спрямувати, насамперед, на спільні акти адекватного бачення світу й Я-концепції, виховання соціального інтелекту 5-6-річних малюків, налагодження у сім'ях і дошкільній установі сприятливого соціально-психологічного мікроклімату.

За четвертим завданням.

1. Встановлено й обґрунтовано принципи та педагогічні умови, які становили підґрунтя системи роботи з формування соціального інтелекту дітей 5-6 років. Основними положеннями експериментальної роботи стали системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний та культурологічний підходи.

2. На основі зазначених підходів було обґрунтовано педагогічні умови – сукупність чинників, які у найбільшій мірі сприяють розвиткові соціального інтелекту дітей 5-6 років у різних видах і формах соціальної активності: *розширення практичного досвіду дітей 5-6 років про способи здійснення соціальних форм активності; вправляння дітей 5-6 років в уміннях діяти впевнено у різних соціальних ситуаціях, у дитячій спільноті, приймати власні рішення, порівнювати результат із еталоном; узгодженість змісту та методів виховання соціального інтелекту дітей 5-6 років у дошкільному закладі та сім'ї.* Процес формування у дітей 5-6 років соціального інтелекту виявиться ефективним за умови забезпечення балансу визначених та обґрунтованих нами вище педагогічних умов.

3. Розроблена система роботи з формування соціального інтелекту дітей 5-6 років включала:

- проблемні ситуації, цикл інтегрованих занять «Театр життя»; цикл сюжетно-рольових ігор – для старших дошкільників;

- лекційне заняття з вихователями й батьками «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема»;

- педагогічний ринг між вихователями, а також між батьками й педагогами «Творчі ігри дошкільників»;

- педагогічну раду з теми «Гра як важливий засіб розвитку дошкільників» - для вихователів.

4. Ефективність запропонованої системи роботи оцінювалась за допомогою діагностичних методів, відібраних і розроблених на підготовчому етапі експерименту.

5. Узагальнюючи результати проведеного експерименту, ми виявили позитивну динаміку: зросли показники високого (на 10,7%) та середнього (10,8%) рівнів сформованості соціального інтелекту дітей 5-6 років. Показники низького рівня зменшилися на 20,5%. Щодо сформованості досвідченості вихователів щодо реалізації процесу виховання соціальної компетентності дітей 6-7 року життя у звичних умовах існування в ЗДО отримали наступні показники:

- знання: високий рівень збільшився на 25%, середній рівень – без змін, показники низького рівня відсутні;

- уміння: високий рівень збільшився на 50%, середній рівень зменшився на 25%, показники низького рівня відсутні.

Дослідно-експериментальна робота підтвердила ефективність запропонованої системи роботи з дітьми 5-6 років та вихователями й довела правильність висунутої гіпотези.

5. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у необхідності залучати батьків до виховання основ соціального інтелекту, розширення діагностичних методів його вивчення, збагачення системи роботи інноваційними технологіями соціального розвитку 5-6-річного віку, започаткування

тренінгових форм роботи з дітьми 5-6 років у різних умовах життєдіяльності з розвитку соціального інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1991. №1. С. 3 - 15.
2. Алексеенко Т. «Я – соціальне» та «Я – індивідуальне» в соціалізації особистості. *Шлях освіти*. 2009. №4. С. 7-9.
3. Архипова С. Розвиток соціального досвіду особистості в умовах школи. *Соціальна педагогіка : Теорія і практика*. 2007. № 1. С. 4–8.
4. Беленька Г. Сучасна дитина і соціум. *Дошкільне виховання*. 2005. № 10. С. 3 - 6.
5. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 337 с.
6. Брунер Дж. Психология познания / Пер. с англ. под общ ред А. Лурия. М.: Прогресс. 1977. 413 с.
7. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. 389 с.
8. В. Прайд. Интеллект как фактор эволюционного развития. *Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего*. М.: Издательство ЛКИ, 2008. С.16-30.
9. Веккер Л. М. Психические процессы: В 2 т. Т. 2. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. 341 с.
10. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 335 с.
11. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. 1008с.
12. Гогоберидзе А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста). *Управление в ДОУ*. 2006. № 1. С. 10 - 19.
13. Гончарова-Горяньска М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8. С.12-14.

14. Джексон О. В. Соціальне виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурного середовища недільної школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. К., 2008. 21 с.
15. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за ред. А. М. Богущ. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
16. Докторович М. Компетенція та компетентність особистості: аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2006. № 4. С. 21–33.
17. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей /Пер с англ. В. Голода / Под ред. В. И. Лубовского. М.: Педагогика, 1985. 192 с.
18. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції особистості : практ.-зорієнт. посіб. Донецьк : Каштан, 2007. 242 с.
19. Життєва компетентність особистості : наук.-метод посібник / За заг. ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. К.: Богдана, 2003. 453 с.
20. Зверева О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ. М.: Сфера, 2005. 123 с.
21. Капська А. Й. Формування життєвої компетентності у дітей 6–7-річного віку : метод. реком. до провед. тренінгу для вихователів дошк. навч. закл. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 76 с.
22. Кондаков О.М. Компетентность как результат деятельной характеристики. *Відкритий урок*. 2004. № 17-18. С. 15-22.
23. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. К.: Світич, 2009. 208 с.
24. Кононко О.Л. Життєва компетентність – стратегія дошкільного виховання. *Дошкільне виховання*. 1999. №5. С.5-6.
25. Кононко О.Л. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності. *Початкова школа*. 2001. №3. С.23-25.
26. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : 19.00.07. К., 2001. 37 с.
27. Кузьменко В.І. Соціальна компетентність дошкільнят : особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2001. №9. С.15-19.

28. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 34-35.
29. Либин А.В. Дифференциальная психология: Учебн. пос. М.: Смысл: PerSe, 2000. 549 с.
30. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посібник / За аг. Ред. Г.С.Тарасенко. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 320 с.
31. Печенко І. Деякі концептуальні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сучасній виховній системі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2006. № 4. С. 27 - 33.
32. Пиаже Ж. Психология интеллекта. *Избранные психологические труды*. М.: Просвещение, 1969. С. 55 - 232.
33. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: автореф. дис. на соиск. научной степени докт. психол. наук: 19.00.07. М., 2001. 40 с.
34. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. К.: «Академвидав», 2006. 456с.
35. Поніманська Т.І. Гуманізація педагогічної позиції у просторі дитинства. *Дошкільне виховання*. 2003. № 12. С.24-26.
36. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников / Под ред. Л.А.Венгера. К. : Рад.школа, 1985. 127с.
37. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : моногр. К. : Міленіум, 2008. 400 с.
38. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство “Питер”, 1999. 720 с.
39. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М. : Генезис, 2010. 440 с.
40. Сас О.О. Життєва компетентність дітей 6-7-річного віку : аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2012. №1. С. 31 - 38.
41. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / пер. с англ. под ред. Ю. Ковалева, М. Гулиной. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

42. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы способностей. *Вопросы психологии*. 1986. №3. С. 78 - 89.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичні можливості емпіричних методів дослідження проблеми формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку

Організаційно-педагогічні умови формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку	Методи дослідження
<i>Гра як засіб формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку</i>	<i>Інтерв'ювання вихователів як основний метод;</i> <i>бесіда з старшими дошкільниками як додатковий метод</i>
<i>Форми взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї з питань формування соціального інтелекту старших дошкільників</i>	<i>Аналіз документації дошкільного навчального закладу;</i> <i>інтерв'ю з вихователями, бесіда з батьками як додаткові методи</i>

МЕТОДИКА „ІНТЕРВ'Ю”

Дата проведення _____

Місце проведення _____

Інструкція: Я хочу з тобою познайомитися, можна взяти у тебе інтерв'ю?

№ п/п	Питання методики	Відповідь дитини	Бал
1.	Назви своє прізвище, ім'я, по батькові.	1.	1
2.	Назви прізвище, ім'я, по батькові батька, мами.	1. 2.	2
3.	Ким працює твій батько, мама?	1. 2.	2
4.	Де ти живеш, назви свою адресу?	1.	2
5.	Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти станеш, коли виростеш: жінкою чи чоловіком?	1. 2.	2
6.	Скільки тобі років? А скільки буде через рік?	1. 2.	2
7.	Зараз ранок чи вечір, день чи ранок?	1.	1
8.	Коли ти снідаєш? Ввечері чи вранці? Обідаєш вранці чи в обід? Що йде раніше – обід чи вечеря?	1. 2. 3.	3
9.	Яка зараз пора року: зима, весна, осінь, літо? Чому ти так думаєш?	1. 2.	2
10.	У яку пору року можна кататися на санчатах? Чому?	1. 2.	2
11.	Що робить лікар, учитель, продавець?	1.	1
12.	Покажи своє ліве око, праве вухо. Для чого потрібні очі і вуха?	1. 2.	2
13.	Яких звірів ти знаєш?	1.	1
14.	Назви птахів.	1.	1
15.	Хто більший: корова чи коза? Пташка чи бджола?	1. 2.	2
16.	У кого більше лап: у собаки чи в півня?	1.	1
17.	Що потрібно зробити, якщо ти ненароком зламаєш чужу річ?	1.	1
18.	Уяви, що ти потрапив випадково у незнайоме тобі місто. Що ти будеш робити, як звернешся до незнайомих людей?	1.	1
19.	Якщо ти хочеш про щось запитати своїх батьків, як ти до них звертаєшся? Ти так говориш насправді?	1. 2.	2

20.	Чи допомагаєш ти вдома? Що саме ти робиш?	1. 2.	2
21.	На твою думку, що означає вислів „Поводься з іншими так, як би ти хотів, щоб поводитися з тобою”. Чи ти так робиш?	1. 2.	2
22.	Чи хочеться тобі допомагати іншим? Що саме ти хочеш робити для них?	1. 2.	2
23.	Чим ти найбільше любиш займатися?	1.	1
24.	Чим ще ти любиш займатися?	1.	1
25.	Що потрібно зробити перед тим, як ти приступиш до виконання якогось завдання?	1.	1
26.	Ти був у школі?	1.	1
27.	Що роблять у школі?	1.	1
28.	Навіщо в школі дзвінок, парта, портфель?	1.	1
29.	Для чого вчитися?	1.	1
30.	А ти хочеш іти до школи? Чому?	1. 2.	2
31.	Хто ти для мами, тата, бабусі, дідуся, для брата, сестри?	1.	1
32.	Хто ти в автобусі, в магазині, в садочку?	1.	1
33.	Якщо ти когось образив, що потрібно зробити? Навіщо? Назви слова вибачення.	1. 2. 3.	3
Всього:			

Примітка: На кожне запитання відводиться 30 секунд.

Оформлення результатів

Зміст запитань	№ запитань	Кількість запитань	Максимальна кількість балів	Примітка
Взаємовідносини	17,18,19,20,21,22,33	7	13	
Рольова обізнаність	5,11,31,32	4	5	
Мотивація навчання в школі	26,27,28,29,30	5	6	
Діяльнісна спрямованість	23,24,25,	3	3	
Орієнтування в навколишньому	1,2,3,4,6,7,8,9,10,12,13,14 15,16	14	23	
Всього:	33	33	50	

Якщо дитина дає правильну відповідь, у клітинці проти її прізвища ставиться знак «+», якщо відповідь не повна, але правильна – „v”, якщо відповідь неправильна або її немає протягом 30 сек., ставиться „-”.

„+” – нараховується 1 бал;

ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ
за поведінкою та діяльністю дітей

	Ігрова діяльність	Доручення
<i>Особливості спілкування (дитина-дорослий, дитина-дитина)</i>		
<i>Засоби спілкування (вербальні, невербальні)</i>		

Володіння вихователем знаннями щодо формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку

Перелік запитань для інтерв'ю з вихователями

1. Як Ви розумієте сутність поняття «соціальна компетентність дошкільника»?
2. У яких базових якостях дитини виявляється її соціальна компетентність?
3. Чи вважаєте Ви гру ефективним засобом формування соціальної компетентності старших дошкільників?
4. Які саме ігри Ви застосовуєте для формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку?
5. У яких видах діяльності дітей Ви застосовуєте ігри, спрямовані на формування соціальної компетентності старшого дошкільника?

БЕСІДА**з дітьми старшого дошкільного віку**

Мета: виявлення сформованості соціального інтелекту старших дошкільників.

1. В які ігри ти любиш грати?
2. Ким би ти хотів бути у грі (лідером, спостерігачем за грою, виконувачем другорядної ролі)?
3. Яких героїв: з негативними чи позитивними рисами тобі до вподоби наслідувати?
4. Чи вмієш ти розподіляти ролі у грі?
5. Чи вмієш ти перевтілюватися, грати будь-яку роль?

Питання інтерв'ю вихователів щодо вивчення особливостей взаємодії вихователя з родиною з питань формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку

1. Що Ви розумієте під поняттям «взаємодія з батьками»?
 - а) партнерські стосунки;
 - б) спосіб організованої спільної діяльності педагога з батьками, яка здійснюється на підставі соціальної перцепції за допомогою спілкування.
 - в) Ваш варіант відповіді.
2. Чи співпрацюєте Ви з батьками з питань формування соціальної компетентності старших дошкільників?
 - а) так;
 - б) ні, тому що _____
3. Назвіть найбільш ефективні, на Ваш погляд, форми цієї співпраці.
4. Чи вважаєте Ви доцільним використовувати інноваційні форми співпраці з батьками з питань формування соціальної компетентності старших дошкільників?
 - а) так, зокрема, такі як _____
 - б) ні.
5. Яку практичну допомогу батькам у формуванні соціальної компетентності старших дошкільників Ви надаєте?
6. Чи є результативною, на Ваш погляд, робота щодо взаємодії з батьками з питань формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку?
 - а) так, результативна;
 - б) не результативна;
 - в) частково результативна.

Орієнтовні питання бесіди з батьками

(щодо вивчення особливостей взаємодії вихователя з родиною з питань формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку)

1. Що Ви розумієте під поняттям «соціальний інтелект дошкільника»?
2. Яку роль, на Вашу думку, відіграє вихователь у процесі формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку?
3. Чи взаємодієте Ви з вихователем у процесі формування соціального інтелекту Вашої дитини?
4. У яких формах відбувається така взаємодія?
5. Чи пропонуєте свою допомогу вихователям у вирішенні нагальних питань, чи вносите корективи, пропозиції у роботу групи?
6. Чи задоволені Ви роботою вихователів Вашої групи?

Цикл інтегрованих занять „Театр життя”

Заняття „Разом веселіше”

Мета: вчити взаємодіяти у колективі, допомагати один одному; сприяти формуванню у дітей розуміння цінності людських стосунків, виховувати взаємоповагу, взаємодопомогу; формувати життєву компетентність.

Попередня робота: читання казки „Ріпка”, ознайомлення з пісочним годинником, складання розповідей-роздумів з використанням методу моделювання.

Хід заняття

1. Вирішення та обговорення проблемної ситуації:

„Одного разу вихователька Ольга Петрівна запропонувала дітям старшої групи зробити спільну аплікацію „Корзина квітів” на великому аркуші паперу, щоб прикрасити групову кімнату. Але не всі діти виявили бажання працювати разом. Тоді вихователька запропонувала поділитися на команди і організувати змагання. Але й цього разу Михайлик, Дмитрик та Маринка відмовилися, тому що хотіли працювати окремо. Вихователька хвилинку подумала і сказала: „Давайте все ж таки організуємо змагання, поділимося на команди, а Маринка та Дмитрик будуть працювати кожен окремо, але наприкінці теж виставлять свою роботу на конкурс. Подивимося, хто швидше і краще справиться із завданням”. Всі погодилися.

Ольга Петрівна роздала всім необхідний матеріал, пояснила, що і як потрібно робити (запитала дітей, що треба для аплікації), і сказала: „Працювати потрібно акуратно і швидко, за моїм сигналом ви всі розпочнете роботу, а коли весь пісок у пісочному годиннику пересиплеться в другу лунку, ви всі повинні здати вироби”.

Діти з захопленням взялися за роботу. Ольга Петрівна спостерігала. Час минав, пісок вже наполовину пересипався в іншу лунку годинника, діти творили.

Перша команда працювала злагоджено, кожен мав свої обов'язки. Катя, Петрик, Оля вирізали квіти, Наталка – корзину, Олег – рівномірно розташовував квіти на великому аркуші, Коля їх приклеював. На папері з'являлися одна за одною квіти. Діти старалися.

У другій команді виникла суперечка. Діти ніяк не могли вирішити, хто буде вирізати квіти, а хто буде їх приклеювати. Робота стояла на місці.

Тим часом Дмитрик, який працював самостійно, вирізав три квітки і почав швиденько вирізувати корзину. Маринка повільно, але старанно вирізала другу квітку. Час минав, ось і пересипалася остання піщинка в годиннику. Вихователька оголосила про закінчення роботи: „Діти, прошу всіх свої вироби принести на виставкову дошку, зараз будемо визначати переможців конкурсу”. Коли всі роботи дітей були вивішені на дошці, вони помітили, що лише одна з них заслуговувала на увагу і перемогу в конкурсі – це була корзина з пишним букетом квітів різних кольорів та розмірів, саме такою аплікацією можна було прикрасити групову кімнату”.

Бесіда:

- Як ви думаєте, хто з дітей був переможцем? І чому?
- Щоб працювати разом, потрібно насамперед обговорити, хто що буде робити, тобто розподілити обов'язки, працювати злагоджено, не сперечатися, а, навпаки, вміти домовлятися, ділитися.
- Пригадайте казки, оповідання, де герої працювали дружно, допомагали один одному (казка „Ріпка”, оповідання Л. Толстого „Батькова наука”).

2. Залучення дітей до спільної аплікації на тему „Осінній ліс”. Конкурс робіт. Аналіз та обговорення.

3. Вправа „Корзина компліментів”. Діти називають слова-прикметники, описуючи осінь.

4. Складання розповіді-роздуму „Чому осінь щедрa?”. Використання сполучників „тому що”, „бо”, вставних слів „по-перше”, „по-друге”. Використання методу моделювання.

5. Вправа „Клубочок”. Педагог бере клубок шерстяних ниток і пропонує кожній дитині доторкнутися до нього, запитує, який він на дотик, які відчуття виникають, коли до нього торкаєшся, на кого або на що схожий. Пропонує всім стати в коло і уважно слухати: „На дотик клубок м'який, пухнастий, коли ми до нього торкаємося, нам тепло і приємно. А від чого нам ще може бути приємно і тепло? Так, від того, що ми можемо до когось пригорнутися, що нас можуть погладити, від добрих слів, які нам кажуть. Зараз ми з вами сплетемо теплу ковдру, але не просту, а чарівну, тому що вона буде зігрівати нас теплими словами, компліментами, які ми зараз будемо говорити один одному. Кожен із вас буде передавати клубок тому, кому захоче, і казати щось хороше, наприклад: „ти добрий”, „в тебе гарні очі”, „в тебе лагідна усмішка”, „з тобою цікаво гратися”. Пам'ятайте, що клубок має торкнутися всіх, хто стоїть у колі і повернутися назад до того, хто передавав його першим. Клубок передаємо з рук у руки, а ниточка залишається у нас. Ось так. Я починаю”.

Наприкінці обговорюємо враження дітей: „Чи змінився ваш настрій? Чому?”

6. Підсумок заняття. Обговорення заняття: що сподобалося, що найбільше запам'яталося?

Позиція педагога: бере участь в усіх видах роботи, виступає у ролі фасилітатора, узагальнює та робить висновки.

Заняття „Усі ми такі різні”

Мета: ознайомити з основними соціальними ролями, які людина виконує в суспільстві.

Попередня робота: читання казки „Лисиця та Журавель”.

Хід заняття

1. Бесіда:

- Діти, скажіть, ми всі з вами різні чи однакові? Чим ми схожі, а чим відрізняємося один від одного?

- Усі ми живемо в одному місті, у всіх нас є ім'я, усі ми їмо, рухаємося, дихаємо. Але ми різного росту, віку, в нас різного кольору волосся, очі, нам подобаються різні речі, страви, у нас різний настрій. Отже, у нас є багато спільного і відмінного.

- Скажіть, я – це скільки людей? А хто я для вас? А хто я для ваших батьків? А хто я буду в магазині? А в тролейбусі? А хто я для своєї мами?

- Отже, я – це одна людина, але в різних місцях, для різних людей я виступаю в різних ролях; для когось я донька, для когось покупець, для когось тітонька, для когось подруга.

2. Гра „Хто ти?”

Учасники стають у коло. Ведучий кидає м'яч і запитує: „Хто ти в автобусі, в магазині, в кіно, на вулиці, в гостях, в театрі, на пляжі, в поїзді, в школі, в перукарні, хто для друзів, для вихователя...”. Той, кому кинули м'яч, повертає його ведучому і дає відповідь на запитання. Якщо відповідь неправильна, ведучий ставить навідне запитання для усіх учасників. Гра закінчується, коли м'яч піймали усі учасники.

3. Пам'ятайте, що для кожної ролі існують свої правила. Наприклад, якщо я їду в тролейбусі, то маю заплатити за проїзд, маю поводитися спокійно, не заважати іншим, не кричати, не штовхатися, бути чемною, поступатися місцем тим, хто цього потребує (старшим, меншим, немічним); якщо я запросила до себе гостей, то я – господиня, яка має бути гостинною, повинна продумати, чим пригостити та розважити своїх гостей. Якщо правила порушувати, можуть траплятися неприємності, наприклад, як у казці „Лисичка та Журавель”.

- Пригадайте, що трапилося з Лисичкою та Журавлем? Чому вони посварилися? Яких правил вони не дотрималися?

- Діти, на вашу думку, про кого із цих казкових героїв можна сказати, що

у нього „на язиці мед, а під язиком – лід”? (про Лисичку)

- Чому? (тому що вона каже одне, а думає і робить інше, говорить дуже лагідно, а чинить погано, підступно).

- Діти, якими словами ви можете охарактеризувати Лисичку? (хитра, підступна, лінива). Діти, хотіли б ви, щоб Лисичка і Журавель помирилися? Як їх можна примирити? Які слова вибачення ви знаєте? (вибачте мені, я не хотів, мені шкода, я більше не буду, пробачте).

4. Драматизація уривка казки. Запропонувати декільком дітям взяти на себе роль Лисички і поросити вибачення у Журавля (можна підготувати маски).

До цієї казки влучно підходить прислів'я: „Яке частування, таке і дякування”, „Як постелиш, так і виспишся”, „Поводься з іншими так, як хочеш, щоб поводитися з тобою”.

- Який подарунок ви б запропонували придбати Лисичці для Журавля, а Журавлю для Лисички. Пригадайте казку „Три ведмеді”. Які правила гостинності порушила Маша? Які гостинці ви б порадили їй купити для кожного ведмедя? (можна запропонувати намалювати подарунки).

- Отже, якщо ви хочете піти в гості, потрібно заздалегідь попередити господарів, придбати подарунок (солодоці, якусь річ, що знадобиться господареві); в гостях поводитися чемно, тоді вас завжди будуть раді бачити і гарно зустрічати та пригощати.

- Діти, крім друзів, приятелів, знайомих, до яких ми ходимо в гості, яких ми знаємо, поруч з нами живуть люди, з якими ми не знайомі, ці люди чужі для нас, ми не знаємо, які вони, чого від них чекати. Тому потрібно бути обережними, вміти чемно, але твердо відмовлятися від їхніх пропозицій.

5. Розігрування ситуацій: „Чужий дорослий пропонує показати щось цікаве (наприклад, новий велосипед, привабливу іграшку, кошения і т.д.)”, „Чужий дорослий пропонує пригостити (тістечком, морозивом, цукерками)”.

Заняття „Дівчатка та хлопчики”

Мета: розкрити особливості поведінки людей залежно від статті, формувати уміння налагоджувати стосунки, виховувати взаємоповагу.

Матеріал: на двох листках ватману зображення хлопчика та дівчинки, поруч з зображенням, прикріплені кишеньки з умовними позначками (сердечко – вподобання, рука – дії, знак оклику – обов’язки), картки із зображенням різних предметів, дії, маркер, клей.

Хід заняття

1. Бесіда та розгляд ілюстрацій:

- Запропонувати дітям прослухати вірші та сказати, про кого там йдеться.

Читання вірша *О. Олеся*:

У нашого хлоп’ятонька
Блакитні оченятонька,
Волоссячко м’якесеньке
І личенько білесеньке.

Марія Пригара

Казка про Катрю

У хатині біля гаю, –
Чи давно, чи ні – не знаю, –
Не велика, не мала,
Катря-дівчинка жила.
Очі сині, брови русі,
Жовта стрічечка в косі.
Та чомусь ота Катруся
Не така була, як всі.
Тільки й знала чепуритись,
Та у дзеркальце дивитись,
Бо вродилася вона
Отака вже чепурна.

- Діти, про кого йдеться у віршах? Подивіться уважно на малюнки, кого ви бачите?

- Чим вони схожі?

- Давайте разом спробуємо з'ясувати, які речі використовують дівчатка, а які хлопчики; що більше люблять робити дівчатка, а що хлопчики; які обов'язки у дівчаток, а які у хлопчиків. А що може підійти для всіх?

- У кожного з вас є малюнки, подивіться на них уважно і подумайте, в чию кишеню та з якою позначкою, її потрібно покласти.

2. Обговорення того, що хлопчики і дівчатка мають як спільні, так і відмінні якості.

3. Розігрування ситуацій. Визначення правил поведінки хлопчиків та дівчаток у конфліктних ситуаціях.

Ситуація 1

Марійці мама подарувала дуже гарну ручку. Наступного дня дівчинка принесла її в школу і випадково загубила. А Сергійко, її однокласник, знайшов ручку і, приховавши це, забрав її собі.

Марійка плакала цілий урок, а Сергійко не звернув на неї уваги.

Запитання: Чому Сергійко так вчинив? Як слід було йому вчинити?

Ситуація 2

Уявіть ситуацію: за одним столом працювало двоє дітей: клеїли, вирізували. Дівчинка за собою прибрала, а хлопчик – ні, ще й винув на свою сусідку переклав. Вихователька покарала сусідку, хоча вона й прибрала своє місце.

Запитання: Чому хлопчик сказав неправду? Як почувалася ображена дівчинка? Що вона могла сказати хлопчикові? Як треба було йому вчинити? Чи будуть вони далі товаришувати? Чому? Чи справедливо, що вихователька покарала дівчинку? Чому? Хто в цьому винен? Що можна сказати хлопчикові, аби пояснити, що він вчинив неправильно? Чому треба відповідати за свої вчинки?

4.Бесіда з дітьми про те, чию роль було приємно виконувати і чому, а чию – неприємно? Які почуття у вас викликає негідна поведінка?

ЛЕКЦІЯ

для вихователів на тему «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема»

Початковим етапом у формуванні суб'єкта діяльності слід вважати дошкільний вік, період молодшого шкільного віку – періодом народження соціального «Я», коли у дитини формується «внутрішня позиція», яка породжує потребу знайти нове місце в житті і виконувати нову суспільно значиму діяльність.

Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, які відображені в сукупному людському досвіді, культурі. Включаючись у різні види діяльності, спілкуючись з людьми, дитина засвоює та виконує різні соціальні ролі. Засвоєння соціальних ролей є одним із компонентів процесу формування соціальної компетентності.

«Соціальна роль» трактується науковцями як система норм, форм і правил поведінки, яких очікують від людини, що посідає певне місце в суспільстві чи у соціальній групі.

Відомо, що поняття «соціальна роль» запозичене у інтеракціоністської парадигми і визначається як широке поняття, що поєднує в собі чималий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, що є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, як соціальне «Я» індивіда. П. П. Горностай доводить, що соціальна роль має свою структуру, яка включає три підструктури: 1) рольові очікування (експектації), тобто модель ролі й вимоги до неї, що закладаються групою або суспільством; 2) рольова поведінка (інтеракції), тобто система реальних дій індивіда в процесі комунікації та діяльності; 3) рольові переживання людини, тобто внутрішнє

бачення себе в тій чи іншій ролі, своєрідна рольова «Я-концепція» [51, с. 20]. Слід зазначити, що соціальна психологія, яка вивчає закономірності колективної поведінки і взаємодії людей, використовує поняття ролі для опису повторюваних, стандартизованих форм і способів поведінки. Є. Л. Яковлева [249] наголошує, що поняття «соціальна норма» тісно взаємопов'язане з поняттям «соціальна роль». Соціальні ролі задають певні обов'язки і формують певні очікування, визначаючи цим самим структуру соціальної взаємодії в різних ситуаціях. Вони дозволяють структурувати соціальну ситуацію, прогнозувати її. Знання соціальних ролей і їх адекватне виконання дозволяє людині відчувати себе впевнено у різних ситуаціях. При переході з однієї соціальної ситуації в другу, виконанні різних соціальних ролей, варіюванні своєї поведінки людина зберігає загальний образ, який передається із ролі в роль і визначає характерну лінію її поведінки, її особливості, відтінки, нюанси.

Соціальна роль неможлива без таких умов, як очікування членів групи (П. П. Горностай визначає очікування як елемент підструктури соціальної ролі), функціонально пов'язаних з певним статусом, і соціальні норми, які фіксують коло вимог до виконання цієї ролі. А стрижнем, що об'єднує норми і очікування, виступають дії.

Виконання соціальних ролей можна розглядати не лише як виконання рольових очікувань групи, але і як процес самоідентифікації, який супроводжується рольовими переживаннями і формуванням ціннісно-часових орієнтацій особистості [48, с. 118]. Роль – це модель поведінки, але кожна людина змінює її відповідно до своєї індивідуальності, оскільки люди не автомати, які сліпо виконують конвенціональні ролі.

Соціальна роль є елементом між особистістю і групою, способом входження особистості в групу. Участь особистості в групі неможлива без виконання певної соціальної ролі. Скільки груп, в яких бере участь людина, стільки вона має соціальних ролей (інколи в одній групі особа виконує кілька ролей). Крім того, одна соціальна роль включає в себе певні компоненти, що складають рольовий набір.

Одним із важливих компонентів у структурі особистості як соціальної сутності людини розглядає соціальні ролі Б. Г. Ананьєв [7]. Не можна стверджувати, що формування ролей має тільки зовнішню детермінацію. Воно відбувається за складної взаємодії зовнішнього з внутрішнім, з тими витоками особистісного розвитку, з яких складається «Я-концепція» людини. Соціальна роль може залишатися лише «маскою», яку людина одягає відповідно до певної ситуації, це залежить від рівня ідентифікації з роллю (П. Бергер) [18]. Ідентифікація з роллю має досить важливе значення у визначенні стилю життя особистості, адже повне співвіднесення себе, власного «Я» з роллю зумовлює певний стиль поведінки в оточенні. Зразком повної ідентифікації може бути постійне повчання вчителем тих, хто його оточує, або, наприклад, міліціонер у кожній людині вбачає правопорушника.

Водночас соціальна роль може розглядатись як своєрідний психологічний захист особистості, коли за рольовою поведінкою, яка набуває ритуально-символічного характеру, ховається прояв «Я». Так, Дж. Герберт Мід зауважував, що в процесі соціальних інтерпретацій індивіди проявляють різноманітні «Я» перед різними людьми, щоб показати свої кращі сторони або справити гарне враження про себе. Однак Г. Лейтц констатує, що в соціальних ролях, які він визначає як ролі, де людина стикається з зовнішнім світом, вона не просто діє у відповідності з очікуваннями й вимогами суспільства, але й розвиває саму себе, приймаючи більш диференційовані ролі [140, с. 102].

Не можна не сказати про позицію Е. Гофмана, який розглядає той бік соціального життя, що складається з ситуативних, короткочасних контактів. Він порівнює їх з театром і виокремлює «партії» учасників контактів: 1) ролі, спрямовані на глядача; 2) ролі з метою справити враження; 3) після виконання ролі люди поводяться природно (коли досягнуто результату); 4) рамки або обмежена перспектива сприйняття ситуації [52, с. 56].

Сказане вище дозволяє стверджувати, що соціальні ролі – це очікування суспільства від людини, яка займає певне місце в соціальній системі. Ролі передбачають виконання певних функцій і визначають наші обов'язки у формі

дій, які ми, на думку інших, повинні виконувати, і дії, які ми очікуємо від них (А. Шюц) [241].

Як доводить О. Г. Стадник, частіше вживають терміни «роль», «роль соціальна», а не «соціальна роль» [206]. У його дослідженні відмічено, що поняття ролі має важливе соціологічне значення, оскільки воно допомагає продемонструвати соціальну обумовленість індивідуальної діяльності, що проявляється в повторюванні зразків поведінки. Тобто роль буде програватися кожною людиною відповідно до її індивідуальних особливостей та ідентифікації з цією роллю. Тому варто зазначити, що розширення та встановлення соціальних зв'язків 6–7-річною дитиною сприяє засвоєнню нею зразків поведінки у різних ситуаціях. Усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, відмінності спонукає до утвердження себе серед ровесників та дорослих. З цього приводу у своїх дослідженнях І. П. Печенко [166; 167] зазначає, що сприятливі умови для активного включення суб'єктності дитини виникають під час самостійної діяльності. Завдяки активності, суб'єкт набуває здатності здійснювати власний вибір, виявляти свій стиль поведінки, відкривати нове, реалізувати власний задум, інтерпретувати сприйняте і змінювати свої почуття чи дії, а також трансформувати середовище, яке оточує його з моменту народження. І. П. Печенко припускає, що дорослий має допомогти становленню в дитини позиції суб'єкта через самостійно зроблену справу та водночас сприяти автономізації дитини, визнанню її оточенням. За умови забезпечення соціально-педагогічного супроводу, який відповідає сучасним вимогам педагогічної науки, дитина виявляє себе суб'єктом власної життєтворчості.

Життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких дитина набуває певних знань, умінь та навичок, засвоює норми і правила взаємовідносин між людьми. З розвитком дитини розвивається і сама діяльність, з'являються більш складні її види. Предметом нашого дослідження виступає соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку. На основі аналізу наукових джерел насамперед слід зауважити, що не існує чіткого визначення поняття «соціально-рольова діяльність». Соціально-рольова діяльність - це активність

суб'єкта, спрямована на задоволення потреб, реалізацію здібностей та пізнання світу. Оскільки вона «соціально-рольова», то обов'язково потрібно наголосити, що це діяльність, яка передбачає активну взаємодію (у процесі виконання певної соціальної ролі в групі) з метою набуття компетентності. Саме така діяльність дає можливість набутти певного досвіду у взаєностосунках у межах виконання певної соціальної ролі. При цьому слід наголосити на індивідуальних особливостях особистості, тобто яким чином ця роль буде співвідноситись з реалізацією «Я» та ідентифікацією з цією роллю. *Соціально-рольова діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на реалізацію власного «Я» та набуття життєвого досвіду в процесі рольової взаємодії.*

У своїх дослідженнях О. Л. Кононко підкреслює, що комплексною характеристикою дитини як суб'єкта життя є її життєдіяльність, яка відображає процес концептуалізації дитиною навколишнього світу та себе в ньому, акумулює різноманітні прояви суб'єктної активності особистості, розкриває діяльнісну та діалогічну сутність дитини. Здатність дитини зазначеного віку не лише залежати від умов своєї життєдіяльності, а й певним чином впливати на них відбивається в її позиції щодо оточення та самої себе [101, с. 6].

Період 6–7-ми років – перехідний період, переломний етап у житті особистості, рубіж між старим і новим досвідом, якісний перехід із одного стану в інший, означений в окремих джерелах як кризовий, що характеризується появою нового соціального статусу, ролі. Для вікових криз властиві чималі якісні зміни, які супроводжуються зміною ролей, оскільки певна діяльність (гра, спілкування, навчання тощо) передбачає і відповідну особистісну роль людини. Особливості розвитку дитини, закономірності становлення її особистості диктують логіку співвіднесення періоду 6–7-ми років саме з соціально-рольовою діяльністю. Рольова діяльність є характерною для дітей, оскільки вони постійно вступають в різні ігрові ролі, де програють їх і реалізують задоволення власних потреб. Саме в цей віковий період будь-яка діяльність проходить в умовах засвоєння та набуття нової соціальної ролі – ролі учня початкової школи.

У своєму дослідженні Дж. Морено доводить, що процес засвоєння соціальних ролей включає в себе такі компоненти: по-перше, інтерес до ситуації, на яку дитина звертає свою увагу; по-друге, спостереження за ситуацією та ролями, які в ній проявляються, «ознайомлення з роллю до її виконання»; по-третє, наслідування побаченого в грі. Процес наслідування в найпростіших його проявах зводиться лише до зовнішнього наслідування, так званої мімікрії [121, с. 94].

О. Л. Кононко стверджує, що процес освоєння соціальної ролі дитиною проходить такі стадії, як: імітація ролі (імітація поведінки дорослих); гра у роль (прийняття рольової дії як сценарію гри); рольове наповнення поведінки (дитина уявляє очікування людей, які її оточують, може впорядковувати свою рольову поведінку) [99, с. 53].

Для дітей старшого дошкільного віку важливою залишається все ж таки ігрова діяльність, яка передбачає засвоєння ними рольової поведінки. Формування соціальної компетентності включає рольовий аспект цього процесу, який реалізується шляхом залучення дітей до соціально-рольової діяльності.

Компонентами соціально-рольової діяльності науковці визначають: ігрову діяльність (безпосереднє входження дитиною в певну роль), пізнавальну діяльність (формування уявлень про рольові очікування, поведінку в цій ролі); комунікативну діяльність (міжрольова взаємодія, вміння налагоджувати взаємовідносини).

Отже, соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку – це *процес засвоєння дитиною досвіду міжрольової взаємодії, яка спрямована на формування власного «Я» дитини та входження в нову соціальну роль учня початкової школи.*

Література до лекції

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Борис Герасимович. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия „Мастера психологии”).
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Бергер П., Лукман Т. ; [пер. Е. Руткевич]. – М. : Медиум, 1995. – 333 с.
3. Горностай П. П. Рольова компетентність і адаптивність особистості. Гімназія на зламі століть : практ.-зорієнт. посіб. / П. П. Горностай. – К., 1999. – С. 116–123.
4. Горностай П. П. Рольова теорія особистості : теоретичні аспекти та практичні апікації / П. П. Горностай // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – [в 4-х т.]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, т. 1. – С. 391–395.
5. Горностай П. П. Соціалізація як формування життєвих ролей особистості / П. П. Горностай // Соціалізація особистості як проблема національної освіти. – Ніжин, 1994. – Ч. 2. – С. 19–22.
6. Гофман Э. Т. Жизнь и творчество. Письма, высказывания, документы / Э. Т. Гофман ; [пер. с нем., составл. К. Гюнцеля]. – М. : Радуга, 1987. – 464 с.
7. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : [навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку „Я у Світі”] / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с. – Бібліогр. : с. 194–202.
8. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. Л. Кононко. – К., 2001. – 37 с.

9. Печенко І. П. Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві як предмет науково-педагогічного вивчення / І. П. Печенко // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2006. – № 3. – С. 10–17.

10. Яковлева Е. Л. Имидж и социальные роли [Электронный ресурс] / Евгения Леонидовна Яковлева // Политический маркетинг. – 2004. – № 7 (76). – С. 9–14. – Режим доступа : http://www.academim.org/art/yak_1.html.

ПЕДАГОГІЧНИЙ РИНГ «ТВОРЧІ ІГРИ ДОШКІЛЬНИКІВ»

Мета: закріпити знання вихователів із керівництва та організації творчої гри.

Хід педагогічного рингу

1. Привітання команд. (Підведення підсумків після кожного етапу педагогічного рингу.)

2. Розминка (на відповіді 10 секунд).

Що таке гра?

Які ігри називаються дидактичними?

Чим відрізняються сюжетно-рольові творчі ігри від ігор з правилами?

Що є основним завданням рухливої гри?

У чому значення творчих ігор?

Які творчі ігри Ви знаєте?

Для чого потрібні різні види ігор?

Що спільного між творчими іграми та іграми з правилами?

3. Домашнє завдання «Презентація багатофункціональної іграшки».

4. Тренінг «Вигадати сюжет гри за схемою». Ведучою пропонується обом командам схема гри, за якою слід придумати цікавий сюжет.

Лікар	Пацієнт Медсестра	Лікар з іншої поліклініки
-------	----------------------	------------------------------

5. «Оціни ситуацію» (розігрування педагогічної ситуації з ігрової діяльності). Командам було завдання розіграти по одній ситуації. Команда суперника повинна оцінити дії вихователя у грі.

І команда. Вихователь пропонує «дітям старшої групи» відправитися у подорож на кораблі. «Діти» починають будівництво корабля: кожен ходить за цеглиною самотійно і сам встановлює його на місце. Вихователь «не помічає»,

що немає розподілу дій між дітьми. Хвалить, що побудували великий корабель, назначає сама капітана, рулевого, і каже, що можна відправлятися у подорож.

II команда. Оля сидить в ігровому куточку, грається лялькою. Підходить Таня, намагається відібрати ляльку, мотивуючи тим, що їй треба піти погуляти. Дівчатка сперечаються. Підходить вихователь «Оля, нехай Таня пограється з «донечкою», а ти поки прибери в кімнаті, звари обід – ось тобі посуд. Вони прийдуть з прогулянки, а ти їх нагодуєш». («діти» 1-ої молодшої групи).

6. Відгадайте яка іграшка у скрині. Кожна команда має можливість задати по черзі 4 запитання. Відповіді будуть тільки «так» чи «ні».

7. Ускладнити сюжет гри за різними віковими групами. Командам пропонується розповісти та показати, як ускладнюється сюжет в різних вікових групах в іграх «Магазин» та «Лікарня».

8. Конкурс капітанів. Пантоміма «Моя іграшка». Кожен з капітанів за допомогою пантоміми показує іграшки, інший капітан відгадує.

9. Підбиття підсумків.

ПЕДАГОГІЧНА РАДА У ФОРМІ ГРИ «ЩО? ДЕ? КОЛИ?» «ГРА ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНЯТ»

Мета: об'єднати зусилля колективу ДНЗ для підвищення рівня організації сюжетно-рольової гри, використання на практиці досягнень передового досвіду та педагогічної науки.

Хід гри

Усі учасники педради об'єднуються у дві підгрупи.

1 завдання «Візитна картка команд». Команди представляють своє привітання, назву, девіз.

2 завдання «Розминка». Команди отримують по 3 запитання.

1 команда

Творчий характер сюжетно-рольової гри визначається наявністю...
ЗАДУМУ.

Найчастіше в грі дитина приймає на себе роль... ДОРΟΣЛОГО.

Різноманіття взаємозв'язок ігрових дій, взаємин дітей у грі – це...
СЮЖЕТ.

2 команда

Що є структурним компонентом гри?... СЮЖЕТ, ЗМІСТ, РОЛЬ,

Психічні процеси, що формуються в процесі сюжетно-рольової гри...
МИСЛЕННЯ, УЯВА, ПАМ'ЯТЬ.

Один із принципів організації сюжетно-рольової гри – це... НАЯВНІСТЬ
АТРИБУТІВ.

Ведучий крутить ігрове поле та задає питання в залежності від сектора.

1 сектор «Педагогічні ситуації».

1 команда

Маша, Ваня та Кирило вирішили грати в «Морську подорож».

– Я – капітан корабля, – говорить Ваня.

– Ти вчора був капітаном. Ти кожен день капітан», – запротестували Маша та Кирило.

Запитання:

- Як вихователю вирішити дану ситуацію?
- Яке правило можна придумати, щоб право на цікаві ролі мали й інші учасники гри?

2 команда

Максим швидко взяв собі іграшки для гри в «Космічну подорож»: і пульт управління, і командирський шолом, і планшет з картою, і «космічне харчування», і «сонячні батареї» для перезарядки двигунів.

– А нам чим гратися? Раз все взяв, то грайся сам, – сказали хлопці.

Запитання:

- Як вчинити вихователю в даній ситуації?
- Яку роботу можна провести з дітьми, щоб запобігти подібним ситуаціям?

1 команда

Діти групи молодшого дошкільного віку після гри не прибрали іграшки. Не зробили це і після нагадування вихователя.

Запитання:

- Яка повинна бути реакція педагога?

Хлопчик ходить по групі, бере то одну, то іншу іграшку, але з жодною не грає.

Запитання:

- Як вчинити вихователю?

2 команда

Троє дітей бігають по ділянці дитячого садочка, наштовхуються на своїх товаришів. На зауваження вихователя відповідають, що вони грають у «війну».

Запитання:

- Як повинен вчинити педагог?

Діти повторюють у грі «негарну» поведінку дорослих.

Запитання:

- Як повинен відреагувати на це вихователь?

Дівчинка прийшла в групу. Хлопці запрошують її до ігри. Але вона від усіх запрошень відмовляється.

Запитання:

- Як відреагувати вихователю?
 Як залучити дівчинку до гри?

2 сектор «Сюжетно-рольові ігри дітей старшого дошкільного віку».

1 команда

Назвіть прийоми керівництва іграми дітей (участь вихователя в іграх).

2 команда

Сформулюйте завдання керівництва іграми дітей:

- Розвиток і збагачення ігрових дій.
- Розвиток і збагачення сюжету.
- Формування умінь грати поруч.

1 команда

Сплануйте попередню роботу до сюжетно-рольової гри «Шофери».

2 команда

Сплануйте попередню роботу до сюжетно-рольової гри «Сім'я».

3 сектор «Сюжетно-рольові ігри дітей старшого дошкільного віку».

1 команда

Назвіть сюжетно-рольові ігри з виробничим сюжетом («Магазин», «Поліклініка», «Кафе», «Школа», «Перукарня», «Автосервіс» і т.д.).

2 команда

Назвіть суспільно-політичні сюжетно-рольові ігри («У війну», «В індіанців», «В мітинг», «У вибори», «В рятувальників» і т.д.)

1 команда

Складіть перелік обладнання для сюжетно-рольової гри «Морський порт» (кораблі, шлюзи, портовий кран для навантаження вантажів).

«Переправа» (шлюзи, корабель, машина, кран для навантаження і розвантаження, в'їзд на переправу, водяний млин, фігурки людей).

2 команда

Складіть перелік обладнання для сюжетно-рольової гри «Пожежна станція» (диспетчерський пункт, гараж, вертолітний майданчик, пожежні машини, місце для заправки пожежних машин водою, бензоколонку, фігурки диспетчера та пожежних).

«Залізнична станція» (рейки, вагончики, перон, обладнаний зал очікування в будівлі залізничного вокзалу, пасажирів, працівники залізниці, під'їзні шляхи, машина, автобус, шофер і т.д.).

3 сектор «Чорний ящик».

Чорний ящик містить завдання для команд.

– Проти знавців грає старша медсестра. Увага! Питання!

Назвіть гігієнічні умови організації сюжетно-рольової гри.

Правильна відповідь: наявність ігрового простору, забезпечення місця і часу для ігор, наявність безпечних для життя і здоров'я іграшок.

– А тепер проти знавців грає завідувач. Увага, питання!

Назвіть вітчизняних педагогів та психологів, що займаються дослідженнями проблеми дитячої гри.

Правильна відповідь: Р.І.Жуковська, А.П.Усова, Д.В.Менджеріцка, Н.Я.Михайленко, В.П.Залогін, Р.А.Іванкова, Є.І.Щербакова, Д.Б.Ельконін.

– Проти знавців грає мати вихованця ДНЗ. Увага, питання!

Яка кількість іграшок має бути у дитини?

Правильна відповідь: краще, якщо у дитини буде невелика кількість іграшок, але ставитися він буде до них з любов'ю.

– Проти знавців грає вихователь-методист. Увага питання!

Назвіть способи включення малоактивних дітей у сюжетно-рольову гру.

Правильна відповідь: надавати підтримку в грі, висувати на центральні ролі.

Домашнє завдання «Презентація сюжетно-рольових ігор».

Кожна з команд презентує сюжетно-рольову гру, яку вони обрали заздалегідь.

Журі після закінчення гри підводить підсумок.

Критерії оцінки роботи команд:

1. Час. Активність групи.
2. Творчість і компетентність учасників.
3. Повнота відповідей.