

Исследование социального интеллекта у школьников, обучающихся в традиционной и монтессори школе

Елизавета В. Найденова^{}, Анастасия С. Морозова^{},
Анастасия С. Иконина^{}, Светлана А. Бзезян^{}

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: naidenova@sfedu.ru

Аннотация

В данной работе исследуются особенности формирования социального интеллекта у школьников, которые учатся в традиционной и Монтессори школе. Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми к уровню социального интеллекта и коммуникативным компетенциям в современном обществе. В связи с этим перед современной системой образования становится новая задача по развитию социального интеллекта личности еще на этапах обучения в школе. Для того чтобы данная задача была осуществима необходимо понять, какие условия обучения способствуют, а какие тормозят развитие отдельных факторов социального интеллекта. В исследовании впервые изучаются различия в уровне социального интеллекта подростков в зависимости от системы их обучения. Во введение авторы делают обзор теоретической базы феномена социального интеллекта, в котором приводят определения данного явления с позиций различных исследователей, а также определяют особенности и составляющие социального интеллекта. Также в данном разделе авторы описывают основополагающие особенности обучения в традиционной и монтессори школе. В выборку исследования вошли учащиеся шестых классов общеобразовательной школы в количестве 18 человек, а также учащиеся шестых классов монтессори школы в количестве 16 человек. В разделе методы представлен методический инструментарий, используемый для проведения исследования. В разделе результаты исследования авторы приводят данные о существующих различиях в уровне социального интеллекта среди школьников, обучающихся в разных школах. Так, обнаружены статистически значимые различия по фактору познание трансформаций поведения. В части обсуждения результатов авторы объясняют наличие различий особенностями организации коммуникации в процессе обучения, а также факторами, связанными с уровнем благосостояния семьи, в которой воспитываются учащиеся. В заключение авторы приходят к выводу о влиянии системы обучения, используемой в школе, на показатели социального интеллекта у подростков.

Ключевые слова

социальный интеллект, коммуникативные компетенции, интеллект, система обучения, монтессори педагогика

Для цитирования

Найденова, Е. В., Морозова, А. С., Иконина А. С., Бзезян С. А. (2023). Механизмы психологической защиты и копинг-стратегии представителей юношеского возраста Z-поколения, склонных к аддикции. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(4), 76–88. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.4.6>

Research article

UDC 159.99

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.4.6>

Study of Social Intelligence in Schoolchildren Studying in Traditional and Montessori Schools

Elizaveta V. Naidenova^{*} , Anastasia S. Morozova , Anastasia S. Iconina ,
Svetlana A. Bzezyan 

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

*Corresponding author: naidenova@sfedu.ru

Annotation

This paper examines the features of the formation of social intelligence in schoolchildren who study in traditional and Montessori schools. The relevance of the research is due to the high demands placed on the level of social intelligence and communicative competencies in modern society. In this regard, the modern education system is faced with a new task of developing the social intelligence of the individual at the stages of schooling. In order for this task to be feasible, it is necessary to understand which learning conditions promote and which inhibit the development of individual factors of social intelligence. For the first time, the study examines differences in the level of social intelligence of adolescents depending on their learning system. In the introduction, the authors review the theoretical basis of the phenomenon of social intelligence, in which they provide definitions of this phenomenon from the positions of various researchers, as well as identify the features and components of social intelligence. Also in this section, the authors describe the fundamental features of learning in traditional and Montessori schools. The study sample included students in

the sixth grades of a secondary school in the number of 18 people, as well as students in the sixth grades of a Montessori school in the number of 16 people. The methods section presents the methodological tools used to conduct the research. In the research results section, the authors provide data on existing differences in the level of social intelligence among schoolchildren enrolled in different schools. Thus, statistically significant differences were found in the factor of cognition of behavior transformations. In the discussion of the results, the authors explain the differences in the organization of communication in the learning process, as well as factors related to the level of well-being of the family in which students are raised. In conclusion, the authors conclude about the influence of the learning system used in school on the indicators of social intelligence in adolescents.

Keywords

social intelligence, communicative competencies, intelligence, learning system, montessori pedagogy

For citation

Naidenova, E. V., Morozova, A. S., Iconina, A. S., Bzezyan, S. A. (2023). Study of social intelligence in schoolchildren studying in traditional and montessori schools. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(4), 76–88. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.4.6>

Введение

Деятельность человека во всех сферах его жизни обусловлена социальными интеракциями, а также использованием профессиональных знаний (Собирова и Саидназарова, 2014). Как бы человек мог не стараться избегать социального взаимодействия, уйти от него полностью не получится, особенно в эпоху развития социальных сетей и мессенджеров. В связи с этим особую роль в современном мире играет развитие таких качеств как социальный интеллект и коммуникативные компетенции. Восприятие мира через эмоционально-ценностное призму и формирование на этой основе уникального отношения к окружающему являются фундаментальными основами для развития социального интеллекта и, особенно, коммуникативной компетентности. В современном мире, где все более распространены глобальные цифровые технологии, эти навыки становятся ключевыми для успешной адаптации и взаимодействия в обществе (Широких, 2021).

Термин "социальный интеллект" впервые использовал Thorndike (1920) который разделил интеллект на три аспекта: абстрактный интеллект, механический интеллект и социальный интеллект. В классической формулировке Thorndike (1920) под социальным интеллектом подразумевается умение понимать и с умом взаимодействовать с человеком вне зависимости от его пола и возраста. Точно так же Moss & Hunt (1927) определили социальный интеллект как способность ладить с другими.

По большей части интерпретации, которые появляются в литературе, используют один из двух критериев для определения области социального интеллекта (Walker & Foley, 1973). Первый критерий довольно узок и, по сути, понимается как способность расшифровывать социальную информацию. С этой точки зрения примером социального интеллекта являются такие навыки, как способность считывать невербальные сигналы или делать точные выводы о ситуации социального взаимодей-

ствия. Вторым критерием, используемым для определения социального интеллекта, является эффективность или адаптивность социальных действий человека. Здесь социальный интеллект определяется в терминах поведенческих действий, тогда как социально-когнитивные навыки, подобные перечисленным выше, рассматриваются как условия, влияющие на развитие социального интеллекта.

Vernon (1933) дал наиболее широкое определение социального интеллекта как способности ладить с людьми в целом, подразумевающая знания социальных вопросов, восприимчивость к раздражителям со стороны других членов группы, а также понимание временных настроений и основных личностных черт человека.

O'Sullivan & Guilford (1975) создали надежный тест для измерения социального интеллекта, отдельно от показателя общего интеллекта. Они заявили о существовании шести факторов социального интеллекта, связанных со способностью понимать мысли, чувства и намерения других людей, которые называются факторами "познания поведения". Исследователи предположили, что экспрессивное поведение, такое как мимика, интонации голоса, позы и жесты – это сигналы, по которым можно сделать вывод о намеренных и эмоциональных состояниях. Таким образом, познание поведения более полно определяется как способность понимать мысли, чувства и намерения других людей в той мере, в какой они проявляются в различном поведении. К факторам познания поведения относятся:

- Познание поведенческих единиц – фактор, относится к способности понимать отдельные вербальные (отдельное слово или понятие) и невербальные (выражение лица, интонация голоса, жесты рук и позы тела) элементы поведения.
- Познание классов поведения – способность делать обобщения на основе информации о поведении, видеть сходство в группе эмоциональных реакций.
- Познание отношений поведения – это способность понимать и устанавливать связи между разными аспектами информации о поведении.
- Познание систем поведения – это способность понять логику развития отношений между людьми и смысл их поведения в различных ситуациях.
- Познание поведенческих трансформаций – это способность понимать, как меняется значение аналогичного поведения, выраженного как вербально, так и невербально при изменении контекста.
- Познание последствий поведения – это способность предсказывать результаты поведения на основе имеющейся информации (O'Sullivan & Guilford, 1975).

По данным Люсиной и Ушаковой (2004) социальный интеллект предполагает способность к познанию социальных явлений, относясь при этом лишь к одному из факторов, влияющих на социальную компетентность. Исследователь выделяет ряд особенностей социального интеллекта:

- Континуальный характер – социальный интеллект не имеет четких границ или разделений, а является непрерывным спектром способностей и навыков.
- Использование невербальной репрезентации – социальный интеллект включает умение понимать и использовать невербальные средства коммуникации, такие как жесты, мимика и телодвижения.
- Потеря точности социального оценивания при вербализации – при переводе социальной информации в вербальную форму может происходить потеря точности, что может влиять на эффективность коммуникации.
- Формирование в процессе имплицитного научения – социальный интеллект

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

часто развивается неосознанно и интуитивно через опыт и наблюдение, в отличие от формального обучения.

– Использование «внутреннего опыта» – социальный интеллект основывается на индивидуальном опыте и знаниях, которые могут быть недоступны или сложно объяснить другим людям.

Савенков (2005) описывает социальный интеллект как наличие социальных знаний о событиях в обществе и гибкости в решении непредсказуемых проблем. Он особо акцентирует внимание на том, что оценка этой способности должна происходить через наблюдение и невербальные методы, чтобы избежать возможных ошибок, связанных с самооценкой и способностью к саморефлексии. Подчеркивая важность практического значения исследований социального интеллекта в развитии этой способности, исследователь выделяет следующие категории для ее описания:

– Когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование.

– Эмоциональные: социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции.

– Поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация (Савенков, 2005).

Согласно мнению Бачмановой и Стафуриной (1985), социальный интеллект включает в себя способность решать практические задачи в процессе коммуникации. Они выделяют пять основных компонентов в структуре этой способности:

– Наблюдательность и быстрая адаптация к ситуации для правильного восприятия информации, передаваемой человеком.

– Понимание внутренних качеств и особенностей человека, включая проникновение в его духовный мир.

– Способность сопереживать, проявлять эмпатию, сочувствие, доброту, уважение и готовность к помощи.

– Анализ собственного поведения и саморефлексия.

– Способность управлять самим собой и процессом общения через самоконтроль.

По данным Ford & Tisak (1983) выделение социального интеллекта как отдельного типа интеллекта подразумевает необходимость его развития и оценки у детей в школах. В таком случае вполне логично встает вопрос о том, как создать необходимые условия школьной жизни, которые положительно влияли бы на развитие социального интеллекта. Поскольку социальный интеллект зачастую развивается самопроизвольно можно предположить, что создание отдельных уроков с целью его развития не имеет смысла, при этом может быть важным создание определенной школьной среды.

Здесь мы сталкиваемся с тем, что в классическом школьном образовании не предполагается делать отдельный акцент на развитие навыков общения, их формирование является скорее просто следствием нахождения ребенка в коллективе. Несмотря на то, что на данный момент перед школой стоят задачи по развитию коммуникативных компетенций учащихся, целенаправленно это делать крайне тяжело, исключением является лишь освоение навыков общения, связанные с этикетом, нормами делового общения. Объяснить это можно тем, что при классно-урочной системе учителями больший упор делается на прямую передачу знаний ученикам без включения их в диалог или обсуждение (Широких, 2021). При этом, по данным

Трубаковой, Мохаммад & Будильцевой (2018), развитие социального интеллекта учащимися во многом определяется тем, как педагог может содействовать усвоению учениками особенностей социальных взаимодействий в различных ситуациях. Качество такого содействия будет зависеть от уровня социального интеллекта самого учителя, а также от его креативности, влияющей на формат занятий.

Таким образом сфера общения детей зачастую ограничена сверстниками. Именно в опыте с ними они развивают способности понимать, анализировать вербальную и невербальную информацию, а также принимать решения о действии, исходя из нее. Однако такая проблема может отсутствовать в рамках альтернативного образования, например, в рамках использования принципов Монтессори педагогики.

Система Монтессори основана на отказе от классно-урочной системы, а также на принципе активности и свободы учащегося (Тарасова, 2016). Так для эффективного обучения обустраивается специальная среда, в границах которой ребенок может реализовать весь свой познавательный потенциал. В данном случае снимаются некоторые ограничения с процесса общения, который происходит в рамках обучения, поскольку существует свобода коммуникации и рефлексии, а также учащийся сам может выбирать вариант работы: он может делать это в паре, в группе или совместно с учителем (Василискин, 2017). Также одной из основных форм урока, по данным Тарасовой (2017), являются групповые и рефлексивные уроки, на которых учащиеся в устной, доступной для понимания форме могут обсудить происходящие события, выразить свое мнение, что обеспечивает существование обратной связи по действиям ребенка. Важными, по мнению Перышковой и Сарынцева (2021), также являются особенности коммуникации учителя с детьми: во-первых, учитель говорит на уровне глаз ребенка, что позволяет лучше считывать мимику взрослого, во-вторых, учитель обращается индивидуально к каждому ребенку, а не ко всей группе, что позволяет формировать доверительные отношения. Таким образом, с одной стороны, Монтессори школы дают больше потенциала для развития социального интеллекта у детей, с другой стороны, свобода выбора формы обучения учеником может привести к тому, что, например, изначально застенчивый или интровертированный ребенок будет полностью уходить от любого взаимодействия.

В связи с этим целью нашего исследования является сравнение уровня развития социального интеллекта у обучающихся традиционной и Монтессори школы.

Методы

В качестве эмпирического объекта исследования выступали учащиеся шестых классов Монтессори школы ($n=16$), а также учащиеся шестых классов обычной общеобразовательной школы ($n=18$). Данный отбор был сделан исходя из того, что младший подростковый возраст является наиболее значимым для продуктивного развития социального интеллекта (Панова, 2011). Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Для проведения исследования была использован тест социального интеллекта Гилфорда в адаптации Михайловой (1996).

Данная методика позволяет измерить уровень развития способностей познания классов поведения, систем поведения, поведенческих трансформаций и последствий поведения как в вербальном, так и в невербальном формате. Так тест включает в себя четыре субтеста:

- Первый субтест предполагает выбор завершения истории и связан с позна-

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

нием последствий поведения.

– Во втором субтесте необходимо найти картинки с выражением схожих эмоций и чувств для определения уровня развития познания классов поведения.

– Третий субтест позволяет определить уровень познания трансформаций поведения. Проходя данный субтест, респонденту необходимо среди нескольких фраз отыскать ту, которая будет менять смысл ситуации.

– В четвертом субтесте необходимо найти выпавшую из сюжета картинку, что позволяет определить уровень развития фактора познания систем поведения.

Результаты

В результате проведения исследования были выявлены следующие показатели.

Разброс средних значений по шкалам субтестов у детей, обучающихся в Монтессори школе представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Разброс средних значений, полученных учащимися Монтессори школы при прохождении теста социального интеллекта Гилфорда.

	М	Значение
С61	6,07	Ниже среднего
С62	4,87	Средний уровень
С63	6,27	Средний уровень
С64	3,47	Ниже среднего
Общий	20,67	Ниже среднего

По средним баллам, полученными шестиклассниками, обучающимися в Монтессори школе при прохождении теста социального интеллекта Гилфорда, можно отметить, что полученные значения по первому и четвертому субтесту, а также общий показатель ниже нормативных значений (Михайлова, 1996).

Также данные о средних значениях по тесту социального интеллекта Гилфорда, полученных школьниками из общеобразовательной школы, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Разброс средних значений, полученных учащимися общеобразовательной школы при прохождении теста социального интеллекта Гилфорда

	М	Значение
С61	7,80	Средний уровень
С62	4,13	Ниже среднего
С63	4,13	Ниже среднего
С64	4,27	Средний уровень
Общий	20,33	Ниже среднего

Можно отметить, что у школьников, обучающихся в общеобразовательной школе в среднем хуже развиты факторы познания классов поведения, познания трансформаций поведения в сравнение со среднестатистическими значениями для данной возрастной группы (Михайлова, 1996).

Также стоит отметить, что в среднем у школьников, обучающихся в Монтессори школе, хуже развит фактор познания последствий поведения, а также фактор познания систем поведения. При этом у них выше, в сравнение со школьниками из общеобразовательной школы, развиты навыки производить обобщения на основе информации о поведении, а также понимать, как меняется смысл поведения в зависимости от контекста.

Интересным является также разброс значений общего показателя социального интеллекта среди учащихся Монтессори и обычной школы. На рисунке 1 представлен процент учащихся монтессори школы со средним и низким значением социального интеллекта, а на рисунке 2 процент учащихся со средним и низким значением социального интеллекта обычной школы. Так можно заметить, что среди шестиклассников, обучающихся в общеобразовательной школе чаще встречается средний уровень развития социального интеллекта.

Рисунок 1

Частота проявлений различных уровней социального интеллекта среди учащихся Монтессори школы

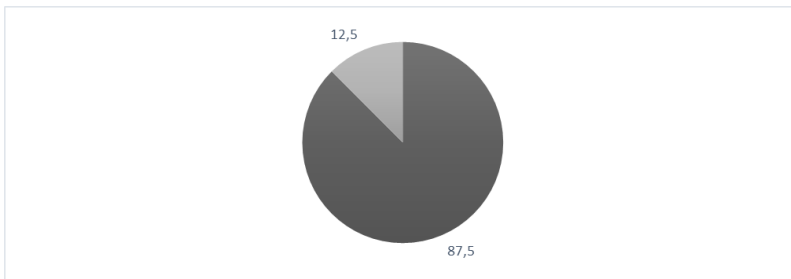


Рисунок 2

Частота проявлений различных уровней социального интеллекта среди учащихся общеобразовательной школы



Для выявления значимых различий между группами школьников нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты применения статистического критерия представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа с применением U-критерия Манна-Уитни

	U	р-уров.	Значение
с61	85,000	0,263	Статистически значимые различия отсутствуют
с62	84,000	0,245	Статистически значимые различия отсутствуют
с63	32,500	0,001	Есть статистически значимые различия
с64	83,500	0,237	Статистически значимые различия отсутствуют
общий показатель	87,000	0,300	Статистически значимые различия отсутствуют

В результате проведенного сравнительного анализа были обнаружены статистически значимые различия по показателю уровня развития фактора познания трансформаций поведения ($p \leq 0,01$).

Обращая внимание на полученные результаты сравнительного анализа, можно сказать о лучшем развитии у школьников, обучающихся по системе Монтессори педагогики, способности понимать, как меняется значение аналогичного поведения, выраженного как вербально, так и невербально при изменении контекста.

Обсуждение результатов

Полученные нами данные говорят о наличии различий в уровне развития социального интеллекта у учащихся шестых классов обычной и монтессори школы.

Во-первых, можно отметить, что несмотря на примерно одинаковый среднестатистический показатель общего развития социального интеллекта, у детей, обучающихся в традиционной школе, показатели развития социального интеллекта на среднем уровне встречаются чаще. Такую тенденцию можно существующим в Монтессори педагогике принципом индивидуализма – ребенок не принуждается к коллективной деятельности, что ограничивает его познание поведения людей в социуме (Хуторской, 2013).

При этом лучшее развитие у детей из Монтессори школы отдельных факторов социального интеллекта также объяснимо. Так на развитие социального интеллекта при обучении по системе Монтессори положительно будут влиять проводимые упражнения из раздела практической жизни (Перышкова, Сарынцев, 2021). Данные упражнения органично вплетены в систему обучения, направлены на развитие внеситуативно-личностного общения, и подразумевают широкий спектр коммуникации ребенка как со сверстниками, так и с учителями.

Также, как уже говорилось ранее, на развитие социального интеллекта школьников влияет креативность учителя, возможность применять инновационные формы обучения. Несмотря на то, что современной общеобразовательной школе появилась тенденция к включению инновационного обучения, уроки в основном продолжают проводиться с использованием монологического метода обучения (Широких, 2021). В Монтессори школе в этом плане учитель более свободен поскольку должен найти индивидуальный подход к каждому ребенку и не ограничен календарно-тематическим планированием. В связи с этим школьник может более свободно общаться с учителем, расширяя рамки познания поведения в процессе коммуникации. Это более продуктивно влияет на развитие социального интеллекта, поскольку уровень социального интеллекта определяется опытом ребенка, который в свою очередь зависит от разнообразия возможностей коммуникации (Сидорова, Зобнина, Сидорова, & Драгич, 2013).

По данным Деминой и Лужбиной (2005) уровень развития такого фактора социального интеллекта как познание поведенческих трансформаций напрямую зависит от благосостояний семьи школьника. Этот факт также может объяснить наличие значимых различий, полученных при прохождении учащимися третьего субтеста. В общеобразовательной школе могут обучаться дети из семей с разным достатком, поскольку они являются бюджетными, чего нельзя сказать о Монтессори школах обучение детей, в которых может себе позволить не каждая семья.

Заключение

Таким образом в результате проведенного исследования нами были обнаружены различия по показателям социального интеллекта у учащихся обычной и Монтессори школы. Так, среди школьников из общеобразовательной школы чаще встречается средний уровень развития социального интеллекта в сравнение со школьниками, которые обучаются по принципам Монтессори педагогики. При этом обнаружены статистически значимые различия по фактору познания трансформаций поведения, причем данный фактор выше развит среди учащихся Монтессори школы. Полученные результаты можно объяснить существующими различиями в возможности учащимися свободно коммуницировать, усваивать социальный опыт, а также получать обратную связь от учителей и одноклассников в общеобразовательной и Монтессори школе.

Литература

- Бачманова, Н. В., & Стафурина, Н. А. (1985). К вопросу о профессиональных способностях психолога. *Современные психологопедагогические проблемы высшей школы*, 5, 78–86.
- Василискин, Т. П. (2017). Педагогическая система Марии Монтессори: сущность и особенности. *Проблемы современного педагогического образования*, 55(8), 117–123.
- Демина, Л. Д., & Лужбина, Н. А. (2005). Факторы становления и развития социального интеллекта личности. *Известия Алтайского государственного университета*, 2, 104–108.
- Любина, Д. В., Ушакова, Д. В. (2004). *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва: «Институт психологии РАН».
- Михайлова, Е. С. (1996). *Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию*. Санкт-Петербург: ИМАТОН.
- Панова, Н. В. (2011). Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков. *Интеграция образования*, 2, 88–92.
- Перышкова С. А., & Саранцев В. В. (2021). Формирование коммуникативной деятельности дошкольников на основе использования системы М. Монтессори. *Наука и образование*, 4(2), 1–10.
- Савенков, А. И. (2005). Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2(4), 94–101.
- Сидорова, К. А., Зобнина, С. В., Сидорова, Т. А., Драгич О. А. (2013). Оценка общего уровня развития социального интеллекта подростков-спортсменов города Тюмени. *Фундаментальные исследования*, 10-14, 3129–3133.
- Собирова Д. А., & Саидназарова Г. (2014). Социальный интеллект как инструмент коммуникативного и организационного взаимодействия. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2, 59–65.
- Тарасова, Н. М. (2016). Актуальность метода М. Монтессори в современном образовании. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 1, 182–189.
- Тарасова, Н. М. (2017). Метод М. Монтессори: от теории к практике. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 1, 129–133.
- Трубакова, Д. И., Мохаммад, С. М. А., & Будильцева, М. Б. (2018). Развитие социального интеллекта обучающихся в современных условиях. *Проблемы современного педагогического образования*, 58(2), 247–253.
- Хуторской, А. В. (2013). Педагогическая система М. Монтессори. *Школьные технологии*, 6, 87–90.
- Широких, О. Б. Формирование социального интеллекта и коммуникативной компетенции – актуальные проблемы современного образования. В *Язык и актуальные проблемы образования: Материалы Международной научно-практической конференции (С. 424–427)*. Ярославль: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования».

- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196–206. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.196>
- Moss, F. A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108–110.
- O'Sullivan, M., & Guilford, J. P. (1975). Six factors of behavioral cognition: understanding other people. *Journal of Educational Measurement*, 12(4), 255–271.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42–57.
- Walker, R. E., & Foley, J. M. (1973). Social Intelligence: Its History and Measurement. *Psychological Reports*, 33, 839–864.

References

- Bachmanova, N. V., & Stafurina, N. A. (1985). To the question of the professional abilities of a psychologist. *Modern psychological and pedagogical problems of higher education*, 5, 78–86.
- Demina, L. D., & Luzhbina, N. A. (2005). Factors of formation and development of social intelligence of a personality. *Proceedings of the Altai State University*, 2, 104–108.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196–206. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.196>
- Khutorskoy, A.V. (2013). The pedagogical system of M. Montessori. *School Technologies*, 6, 87–90.
- Lyusina, D. V. Ushakova, D. V. (2004). *Social Intelligence: Theory, measurement, research*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
- Mikhailova, E. S. (1996). *Methodology for the study of social intelligence: Adaptation of the test by J. Guilford and M. Sullivan: A guide to use*. St. Petersburg: Imaton.
- Moss, F. A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108–110.
- O'Sullivan, M., & Guilford, J. P. (1975). Six factors of behavioral cognition: understanding other people. *Journal of Educational Measurement*, 12(4), 255–271.
- Panova, N. V. (2011). The levels of development of the main components of the social intelligence of younger adolescents. *Integration of Education*, 2, 88–92.
- Peryshkova, S. A., & Sarantsev, V. V. (2021). Formation of communicative activity of preschoolers based on the use of the M. Montessori system. *Science and Education*, 4(2), 1–10.
- Savenkov, A. I. (2005). Social intelligence as a problem of psychology of giftedness and creativity. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2(4), 94–101.
- Shirokikh, O.B. Formation of social intelligence and communicative competence – actual problems of modern education. In *Language and actual problems of education: Materials of the International scientific and practical conference* (pp. 424–427). Yaroslavl: Non-profit partnership "International Academy of Sciences of Pedagogical Education".
- Sidorova, K. A., Zobnina, S. V., Sidorova, T. A., Dragich O. A. (2013). Assessment of the general level of development of social intelligence of teenage athletes in Tyumen. *Fundamental Research*, 10-14, 3129–3133.
- Sobirova, D. A., & Saidnazarova, G. (2014). Social intelligence as a tool of communicative and organizational interaction. *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2, 59–65.
- Tarasova, N. M. (2016). The relevance of M. Montessori's method in modern education. *Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 1, 182–189.
- Tarasova, N. M. (2017). M. Montessori's method: from theory to practice. *Bulletin of the A. P. Chekhov Taganrog Institute*, 1, 129–133.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Trubakova, D. I., Mohammad, S. M. A., & Starovtseva, M. B. (2018). The development of social intelligence of students in modern conditions. *Problems of modern pedagogical education*, 58(2), 247–253.
- Vasiliskin, T. P. (2017). The pedagogical system of Maria Montessori: the essence and features.

Problems of modern pedagogical education, 55(8), 117–123.

Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42–57.

Walker, R. E., & Foley, J. M. (1973). Social Intelligence: Its History and Measurement. *Psychological Reports*, 33, 839–864.

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.