

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічний
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

В. о. завідувача кафедри

_____ Макаренко Н. М.

Реєстраційний № _____

_____ 2024 р.

«___» _____ 2024 р.

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПРЕДИКТОР АДАПТАЦІЇ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Кваліфікаційна робота студентки групи ЗППм – 23
ступінь вищої освіти – другий (магістерський)
спеціальності 053 Психологія

Кривицької Вікторії Андріївни

Керівник Когут О. О.

доцент, доктор психологічних наук

Оцінка

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

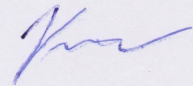
Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Кривицька Вікторія Андріївна**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно і не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.



ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку.....	10
1.1. Дослідження феномену соціального інтелекту у психології	10
1.2. Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку	16
1.3. Психологічні особливості адаптації до невизначеності дітей молодшого шкільного віку	26
Висновок до розділу I	31
РОЗДІЛ II. Емпіричне дослідження конструктів соціального інтелекту та ресурсів адаптивності дітей молодшого шкільного віку	32
2.1. Організаційно-методичні засади емпіричного дослідження соціального інтелекту та адаптивності молодших школярів	32
2.2. Аналіз результатів психодіагностичного вимірювання характеристик соціального інтелекту та адаптивності дітей молодшого шкільного віку	39
Висновок до розділу II	58
РОЗДІЛ III. Корекційно-розвивальні аспекти оптимізації соціального інтелекту молодших школярів	60
3.1. Програма сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з низьким ресурсом адаптивності поведінки	60
3.2. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку	67
Висновок до розділу III	74
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	78
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність теми. Виміри сучасної соціокультурної ситуації, стрімкі, емоційно напружені, а часто й непередбачувані зміни у суспільному просторі, поліцентризм сприймання реальності свідчать про якісно новий етап розвитку цивілізації, що позиціонується науковцями [2; 3; 32; 38]) як інформаційне суспільство. У нових вимірах функціонування людства нагальною постає проблема форматування нового типу світобачення, що обумовлює здатність людини сприймати мінливість соціокультурного середовища, ситуації невизначеності як природні умови її життєтворення. А отже ХХІ століття диктує необхідність постійної уваги науковців до соціально-інтелектуальних ресурсів особистості, що сприяють оновленню адаптивних сценаріїв самоздійснення, формуванню досвіду конструктивної поведінки та успішної соціальної адаптації людини в умовах невизначеності [2; 6; 32]. Одним із найбільш значущих предикторів розвитку адаптивної поведінки особистості є соціальний інтелект.

Проблемне поле соціального інтелекту стало знаходитися в центрі уваги сучасних дослідників, що відображено у чисельних наукових працях – як теоретичних, так і емпіричного спрямування. Найбільш виважені, науково обгрунтовані дослідження соціального інтелекту (СІ) починаються із ХХ століття, що увиразнено в роботах Е. Л. Торндайка Дж. Гілфорда, Д. Гоулмана, Г. Оллпорта [40; 48; 50; 51; 54; 57] та інших науковців. Разом з тим, попри активність наукових розвідок фахівців, феноменологія соціального інтелекту особистості все ще залишається в центрі наукових дискусій.

Поняття соціального інтелекту визначається психологічною спільнотою передусім як стійка, заснована на специфіці мисленнєвих процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність людини до розуміння себе та інших, до прогнозування міжособистісних подій. Аналіз наукової літератури

вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчить про те, що соціальний інтелект – явище складноструктуроване, динамічне, а його формування та розвиток відбувається в умовах соціальної взаємодії та соціалізації особистості [41; 52; 10; 11; 32]. Наголошують науковці й на сенситивності щодо розвитку соціального інтелекту молодшого шкільного віку [6; 9; 10; 14 та ін.], розвиток навичок соціальної поведінки дітей цієї вікової групи є надважливим завданням онтогенезу. Розвинений в різних формах свого прояву соціальний інтелект визнається науковцями ключовим ресурсом досягнення молодшими школярами успіху в особистісному розвитку, запорукою ефективної соціалізації та соціальної адаптації, що відіграє особливо важливу роль у розвитку суб'єктності дітей молодшого шкільного віку. Разом з тим психологи, педагоги зауважують, що відсутність достатнього соціального досвіду в молодших школярів ускладнює прийняття ними адаптивних рішень у ситуації невизначеності, а тому процес розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку потребує кваліфікованого психологічного супроводу.

Теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми засвідчив, що науковці головно зосередились на вивченні феноменологічних характеристик соціального інтелекту (сутності, структурних компонентів СІ, його функцій, рівнів виявлення), передумов його розвитку. Значно менше уваги приділялось дослідниками вивченню питань узгодження рівня розвитку СІ та особистісних характеристик дітей та підлітків, формування моделей поведінки, соціального досвіду в цілому. Відкритим питанням у дослідженнях соціального інтелекту також залишається проблемні аспекти значущості СІ для розвитку адаптивності школярів у несталих умовах сьогодення.

Означене вище дозволяє розглядати обрану нами тему кваліфікаційної (магістерської) роботи **«Соціальний інтелект як предиктор адаптації молодших школярів до ситуації невизначеності»** як перспективний та актуальний напрям досліджень.

Метою кваліфікаційного магістерського дослідження ми вважали теоретико-емпіричне обґрунтування змістовної сутності соціального інтелекту як чинника формування та розвитку досвіду адаптивної поведінки дітей молодшого шкільного віку в ситуації невизначеності.

Досягнення мети потребувало вирішення низки **завдань**:

- 1) проаналізувати основні теоретико-емпіричні підходи щодо дослідження соціального інтелекту та його особливостей як психологічного феномену;
- 2) з'ясувати значущість соціального інтелекту для формування та розвитку досвіду адаптивної поведінки молодших школярів;
- 3) за результатами аналізу психодіагностичного інструментарію обрати науково обґрунтовані методи та валідні методики емпіричного дослідження типових показників соціального інтелекту як предиктора адаптивності молодших школярів у ситуації невизначеності;
- 4) за допомогою обраних психодіагностичних методик дослідити маркери соціального інтелекту та дотичних особистісних характеристик дітей молодшого шкільного віку;
- 5) розробити корекційно-розвивальну програму сприяння оптимізації рівня соціального інтелекту у дітей молодшого шкільного віку з різним адаптивним потенціалом та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: феномен соціального інтелекту як чинник удосконалення адаптивності особистості.

Предмет дослідження: ресурсні можливості соціального інтелекту як предиктора адаптивної поведінки молодших школярів у ситуації невизначеності

В основу дослідження ресурсних характеристик соціального інтелекту було покладене **припущення**: цілеспрямований розвиток типових ознак соціального інтелекту молодших школярів сприятиме оптимізації адаптивної поведінки дітей у ситуації невизначеності.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають:

- загальнотеоретичні принципи детермінізму і розвитку психіки в діяльності (С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Н. М. Токарева);
- дослідження феноменології соціального інтелекту як психологічного ресурсу соціалізації особистості (G. W. Allport, H. T. Barnes, M. O'Sullivan, J. P. Guilford, D. Goleman & etc.; Е. З. Івашкевич, Я. Ю. Каплуненко та ін.);
- закономірності психічного розвитку та формування навичок адаптивної поведінки дітей та підлітків (Н. Л. Каменська, Я. Ю. Каплуненко, І. М. Омельченко, В. В. Кобильченко та ін.);
- основні методологічні принципи організації і здійснення практичними психологами корекційно-розвивальної діяльності (О. Є. Марінушкіна, С. Б. Кузікова, Н. М. Токарева та інші).

Методи дослідження. Розв'язання поставлених завдань та перевірка гіпотези здійснювалися шляхом використання загальнонаукових методів та методів психологічного дослідження. Зокрема були використані:

- *теоретичні методи:* теоретичний аналіз наукової літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; узагальнення, систематизація теоретичних підходів для означення сутності понять «соціальний інтелект» та «адаптивність» у сучасному науковому середовищі;
- *емпіричні методи:* опитування, тестування із використанням стандартизованих валідних методик;
- *статистичні методи:* обрахування індивідуальних показників за ключем методик та середніх показників за субшкалами у вибірковій сукупності респондентів; розрахунок відсоткових показників маркерів соціального інтелекту та адаптивності молодших школярів; співставлення психодіагностичних параметрів за різними типами досліджуваних.

Результати психодіагностичного вимірювання були опрацьовані за допомогою кореляційного аналізу даних (*r-Spearman*), статистична значущість відмінностей у показках на етапі постмоніторингового зрізу була підтверджена непараметричним Т-критерієм Вілкоксона. Процедура аналізу досліджуваних параметрів здійснювалася за допомогою програми SPSS-20.

Процедура психодіагностичного вимірювання параметрів виявлення молодшими школярами соціального інтелекту та адаптивності до ситуацій невизначеності здійснювалася за допомогою науково обґрунтованих, валідних методик. Були використані:

- 1) Опитувальник «Шкала соціального інтелекту Тромсо» (The Tromso Social Intelligence Scale; TSIS) в адаптації А. Д. Наследова і В. Ю. Семенова [цит. за: 13, с. 36 – 38];
- 2) Тест Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту» (дитячий варіант в адаптації І. Харитонова), що дозволяє вимірювати загальний рівень розвитку соціального інтелекту дитини, так і окремі здатності розуміння поведінки людей [37];
- 3) опитувальник «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера [20, с. 38 – 40], обрана для вимірювання рівня толерантності/інтолерантності до невизначеності респондентів;
- 4) Методика «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука) [1, с.35 – 40], призначена для усвідомлення характерологічних рис та поведінкових проявів особистості;
- 5) Опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Роберта Гудмена (для дорослих: батьків, вчителів, інших відповідальних осіб) [1, с.44 – 46].

Базою емпіричного дослідження було обрано Криворізьку гімназію №68 Криворізької міської ради (Дніпропетровської області, Україна).

Вибіркова сукупність була представлена 42 особами (віком 8 – 9 років),

що є учнями початкової школи (3 – 4-х класів) Криворізької гімназії № 68. Вибіркова сукупність була сформована рандомно за критерієм добровільної згоди батьків дітей молодшого шкільного віку щодо долучення їхніх дітей до участі у емпіричному дослідженні. Емпіричні дані були отримані шляхом індивідуального опитування респондентів.

Практична цінність роботи полягає в уточненні шляхів розвитку соціального інтелекту молодших школярів у несталих умовах сьогодення, визначенні ресурсів покращення адаптивних функцій учнів початкової школи. Матеріали магістерського теоретико-емпіричного дослідження можуть бути використані для удосконалення психокорекційних та розвивальних інтервенцій у площині надання психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку.

Отримана під час дослідження інформація може бути використана здобувачами вищої психологічної освіти при підготовці до занять із академічних дисциплін «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Психокорекція і консультування».

Надійність і вірогідність дослідження забезпечувалися репрезентативністю вибірки (42 особи молодшого шкільного віку), застосуванням методів, адекватних меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були обговорені на науково-методичному семінарі Психологічної лабораторії особистісного розвитку (проект кафедри загальної та вікової психології КДПУ).

Структура та обсяг роботи: робота складається із вступу, 3-х розділів, висновків, списку опрацьованої та використаної літератури і має обсяг 87 друкованих сторінок (77 друкованих сторінок основного тексту). Робота містить 13 таблиць, 9 рисунків. Список використаної наукової літератури нараховує 59 джерел, з яких 19 іноземними мовами.

РОЗДІЛ I. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку

1.1. Дослідження феномену соціального інтелекту у психології

Проблемне поле інтелектуального розвитку особистості є одним із найбільш досліджуваних аспектів життя людини. Зміст поняття «інтелект» (від латин. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) традиційно розглядається науковцями як суб'єктивна здатність живих істот здійснювати соціально зорієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища та його творчій зміні [цит. за: 8, с.10]. Не залишається поза увагою дослідників і соціальний інтелект, що сприяє утвердженню соціальної сутності людини й забезпечує її спроможність вільно орієнтуватися в мінливому соціокультурному просторі інформаційного суспільства.

Теоретико-аналітичний огляд наукової літератури дозволяє визнати існування різних поглядів щодо започаткування історії вивчення феномену соціального інтелекту. Найбільш часто появу поняття «соціальний інтелект» («*Social Intelligence*») пов'язують із ім'ям Е. Л. Торндайка, який у своїй публікації «*Intelligence and its uses*» (1920) поділив інтелект людини на три складові частини, що стосуються здатності розуміти і керувати ідеями (абстрактний інтелект), конкретними об'єктами (механічний інтелект) та людьми (соціальний інтелект) [57].

Існує також альтернативне твердження, згідно з яким термін «соціальний інтелект» одними з перших використали у соціологічних напрацюваннях Дж. Дьюї (у 1909 році) та Х. Лулл (у 1911 році) [цит. за: 18, с.114]. Ще одним варіантом введення до наукового обігу терміну «соціальний інтелект» називають наукову монографію «Історія та соціальний інтелект» (1926) Г. Е. Барнса [42]. Разом з тим саме Е. Л. Торндайку належить визначення, що

відображує сутність поняття СІ: під соціальним інтелектом вчений розуміє здатність особи розуміти людей (чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчат) та управляти ними – вчиняти мудро і далекоглядно у людських стосунках [57]. Функціональним призначенням соціального інтелекту Е. Л. Торндайк вважав прогнозування людиною власної поведінки та поведінки інших людей [там само].

У подальшому поняття соціального інтелекту набуло додаткових сенсів. Так, наприклад, Гордон Олпорт означував СІ як особливу здатність людини швидко формувати і висловлювати судження про людей, адекватно оцінювати їх, прогнозувати поведінку та найбільш вірогідні реакції [40]. У своїх умовиводах Г. Олпорт зауважував, що соціальний інтелект – це особливий «соціальний дар» людини, що зумовлює комфортність у міжособистісних взаєминах та забезпечує соціальне пристосування, а не глибину розуміння [40, с. 513 – 516].

У наукових дослідженнях Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, Д. Гоулмана [48; 50; 51] соціальний інтелект постає крізь виміри загального інтелекту людини. Г. Айзенк, наприклад, в якості фундаментальної основи інтелекту розглядав біологічний інтелект (інтелект А), що, на думку вченого, слугує фізіологічною, нейрологічною, біохімічною і гормональною основами пізнавальної поведінки людини, а отже в цілому пов'язаний зі структурами і функціями кори головного мозку (див., наприклад: [4, с. 60 – 61]). Разом з тим, Г. Айзенк наголошував на незаперечній значущості соціального інтелекту (інтелекту Б), який формується у процесі соціалізації людини під впливом соціокультурних умов існування і таких факторів як-от культура, виховання, освіта, соціо-економічний статус тощо. Згідно із концептуальними уявленнями Г. Айзенка саме соціальний інтелект сприяє використанню загального інтелекту (показником якого є IQ – *intelligence quotient*) для соціальної адаптації [48].

Важливу роль у розбудові теоретичних засад пояснення сутності

соціального інтелекту відіграли наукові напрацювання Д. Гоулмана, які стали показовими у розумінні впливу СІ на ментальне здоров'я людини. У науковому виданні «Соціальний інтелект: нова наука про людські стосунки» Д. Гоулман наголошує, що СІ – це здатність особи успішно вибудувувати стосунки та орієнтуватися в соціальному просторі [51]. На думку вченого сфера соціальних стосунків, соціальний інтелект є на порядок важливішими ознаками продуктивного життя людини порівняно із факторами загального (абстрактно-логічного) інтелекту та показником загального розумового розвитку (*intelligence quotient* – IQ), тому що міцні соціальні стосунки сприяють покращенню імунної системи, допомагають боротися із хворобами. Розвиток СІ, згідно із твердженнями Д. Гоулмана, забезпечує людині впевненість та майстерність у різних сферах людських взаємин, формує навички безконфліктної комунікації, тоді як самотність, слабкість міжособистісних контактів є одним із основних джерел стресу, емоційних та особистісних розладів депресивного спектру [там само].

Ще одним спрямуванням у вивченні сутнісних ознак соціального інтелекту є тлумачення СІ як інтегральної здібності особистості до міжособистісної взаємодії з людьми, що містить особистісні якості та рівень розвитку самосвідомості (С. Грінспен, Дж. Дріскол, Н. Кентор, Дж. Кілстром) [див.: 8, с.11 – 12]. Дослідники цієї групи вважали психометричний підхід до аналізу інтелекту хибним, тому розглядали СІ як структурний компонент особистості, а не структури пізнавальних здібностей [там само]. Цікавою (і в цьому ми поділяємо думку Е. З. Івашкевича) є концепція Н. Кентор [45], у якій соціальний інтелект трактується як певна когніція (когнітивна компетентність), що дозволяє людині «сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки і максимальною користю для самої себе» [цит. за: 4, с. 61]. Завдяки дослідженням Н. Кентор і Р. Харлоу до вимірів соціального інтелекту та соціальної компетентності особистості був доданий

важливий параметр – соціальне прогнозування [45], що пояснював здатність людини зважати на варіативні траєкторії розгортання подій та усвідомлювати наслідки власної поведінки та поведінки інших людей.

Отже, теоретичний огляд трактування зарубіжними науковцями сутнісних ознак соціального інтелекту дозволяє констатувати зміщення уявлень про СІ від суто когнітивних аспектів його тлумачення (сприймання та розуміння власної поведінки та поведінки інших людей) до соціально-особистісних параметрів: здатності до емоційно-вольової регуляції, виявлення особою соціально-комунікативної компетентності тощо [7, с. 24]. Водночас у наукових розвідках зарубіжних психологів простежується переважання щонайменше двох маркерів СІ, які стало знаходитися в полі уваги фахівців: здатності до розуміння інших осіб, прогнозування їхньої поведінки та адаптаційного ресурсу СІ, що обумовлює здатність особистості пристосовуватися до життя в конкретних умовах соціального середовища.

Варто відзначити також неоднозначне трактування психологами структури соціального інтелекту. Зокрема Д. Гоулман у структурі СІ виокремлював дві групи здатностей:

- 1) соціальну обізнаність (усвідомлюваність), що виявляється у здатності до адекватного сприймання інших людей, вербальних та невербальних сигналів, здатності розуміти думки, почуття, наміри інших людей та принципи функціонування суспільства в цілому;
- 2) соціальні здатності, пов'язані із застосуванням соціальних знань у взаємодії з іншими людьми: здатності до невимушеного конструювання соціальних взаємин, здатності до адекватної самопрезентації, здатності досягати бажаного результату в соціальній взаємодії, зважати на потреби інших людей [цит. за: 28, с. 41].

За переконанням Дж. Гілфорда [50; 54] соціальний інтелект – складне інтегроване утворення (комплекс інтелектуальних здібностей), призначенням

якого є налагодження успішної взаємодії особистості з іншими людьми у соціальній сфері буття. СІ інтегрує в собі такі здатності: здатність розуміти й пояснювати різні життєві (соціальні) ситуації; здатність розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей; здатність розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей; здатність прогнозувати поведінку інших людей [там само].

Не залишаються осторонь досліджень феноменології соціального інтелекту й вітчизняні психологи: Е. З. Івашкевич, Я. Ю. Каплуненко, О. В. Милославська, І. В. Недозим та інші науковці [4; 5; 7; 21; 23] продуктивно вивчають різні аспекти СІ.

В полі уваги українських дослідників стало знаходитися:

- питання сутності, функцій та структури соціального інтелекту (Е. З. Івашкевич, Б. В. Братаніч, А. М. Куций, М. І. Романенко, О. Матеюк, Ю. Суходоля, О. В. Милославська та ін. [4; 5; 2; 18; 19; 21]);
- особистісні та соціокультурні детермінанти розвитку соціального інтелекту (Я. Ю. Каплуненко, О. А. Ковальова [7; 8]);
- особливості формування та розвитку СІ на різних етапах генези буття (Я. С. Коровіна, І. В. Недозим, І. М. Омельченко, В. В. Кобильченко [10; 23; 25]);
- ресурсний потенціал (і зокрема адаптаційний) соціального інтелекту (Н. Л. Каменська, Н. М. Токарева [6; 33]).

Нам зокрема імпонує ґрунтовністю наукових міркувань дослідження Е. З. Івашкевича [4; 5], який тлумачить соціальний інтелект як «своєрідний психологічний інструмент забезпечення людиною власної ефективної життєдіяльності», що функціонує у системних вимірах соціальної активності суб'єкта й забезпечує спроможність створювати «соціально зумовлений інтерпретаційний комплекс» [4, с. 62].

Розглядаючи соціальний інтелект як інтегровану здібність, що відображує поєднання комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових ознак, Я. Ю. Каплуненко із посиланням на дослідження В. М. Куніциної виокремлює окремий аспект СІ – комунікативно-особистісний потенціал, комплекс властивостей, що полегшують або утруднюють спілкування та передумови формування психологічної контактності та комунікативної сумісності [7, с. 28]. На думку дослідниці сутність соціального інтелекту оптимально розкривається у виявленні адекватної адаптивності особистості в мінливих умовах, у формуванні тактичних та стратегічних планів успішної взаємодії, прогнозуванні результатів соціальних подій, у розширенні соціальної компетентності в цілому [там само].

У дослідженнях О. Старинської [28, с. 43] функція соціального інтелекту позначається у форматі сприяння успішності взаємодії особистості з іншими людьми та ефективності її адаптації в різних життєвих ситуаціях.

Найбільш цілісний підхід щодо класифікації функцій соціального інтелекту як індивідуально-особистісної характеристики людини представлено, на наш погляд, у дослідженні М. В. Оданович [цит. за: 7, с. 39 – 40], яка розрізняє:

- пізнавально-оцінювальну функцію соціального інтелекту, що виражається у визначенні індивідуальних можливостей особистості щодо досягнення результатів діяльності, реальної допомоги оточуючим, у визначенні змісту міжособистісних взаємодій, обумовлених процесом соціалізації;
- комунікативно-ціннісну функцію СІ, пов'язану із потребою в розумінні інших осіб на підставі засвоєних норм та еталонів міжособистісної комунікації;
- рефлексивно-корегувальну функцію СІ, що віддзеркалює здатність особистості до самопізнання та орієнтована на модифікацію соціальних траєкторій взаємодії залежно від ситуації спілкування.

1.2. Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку

Соціальний інтелект особистості як самостійний феномен виявляється у конкретних соціальних ситуаціях: у варіативних сферах комунікації, у прогнозах щодо можливого вирішення соціальних завдань різного спектру, у соціально-перцептивних векторах взаємодії та адаптації до соціального оточення. Тому соціальний інтелект доцільно розглядати як один із ефективних інструментів соціалізації особистості, її інтеграції до несталих умов сьогодення [7; 32].

Соціалізація (від латин. *socialis* – суспільний, соціальний) науковою спільнотою тлумачиться як сукупність соціальних процесів (долучення, інтеграції, адаптації), «завдяки яким людина засвоює соціальний досвід (певну систему знань, норм, цінностей), що зумовлює її успішне функціонування в якості повноцінного члена суспільства» [цит. за: 32, с. 17].

Простір соціалізації окреслює і формує межі інтегрованого простору життєвого досвіду людини, у вимірах якого кристалізується система особистісних ресурсів, виявляються адаптивні і творчі здібності суб'єкта життєдіяльності [там само]. Спектр накопичуваного соціального досвіду людини, – на чому акцентує увагу професор Н. О. Шанідзе [38], – є досить широким, тож у його структурі доцільно виокремлювати такі компоненти:

- 1) рольові, що відображують сенси і символічну наповнюваність кожної з ролей, засвоєних особистістю;
- 2) поведінкові, що конкретизують напрацьовані людиною моделі поведінки у кожній конкретній ситуації;
- 3) соціокультурні – традиційні поведінкові акти (звичаї, дії, символи тощо), притаманні людині як результат самоідентифікації із певною культурою (або субкультурою);

- 4) нормативні структури – засвоєні людиною закони, норми моралі, установки щодо їхнього дотримання;
- 5) аксіологічні, що віддзеркалюють систему прийнятих особистістю загальнолюдських та персональних цінностей, які виявляються в судженнях та в поведінці конкретної людини згідно із очікуваннями суспільства [38, с. 2 – 3].

На кожному етапі психічного розвитку особистості маркери засвоєння соціального досвіду увиразнюються віковими та індивідуальними властивостями людини. Проте саме у дитинстві фактори соціалізації – соціальні цінності, очікування, стосунки з оточенням, досвід соціальної поведінки (Рис.1.1) суттєво впливають на формуванні Я-концепції особистості.

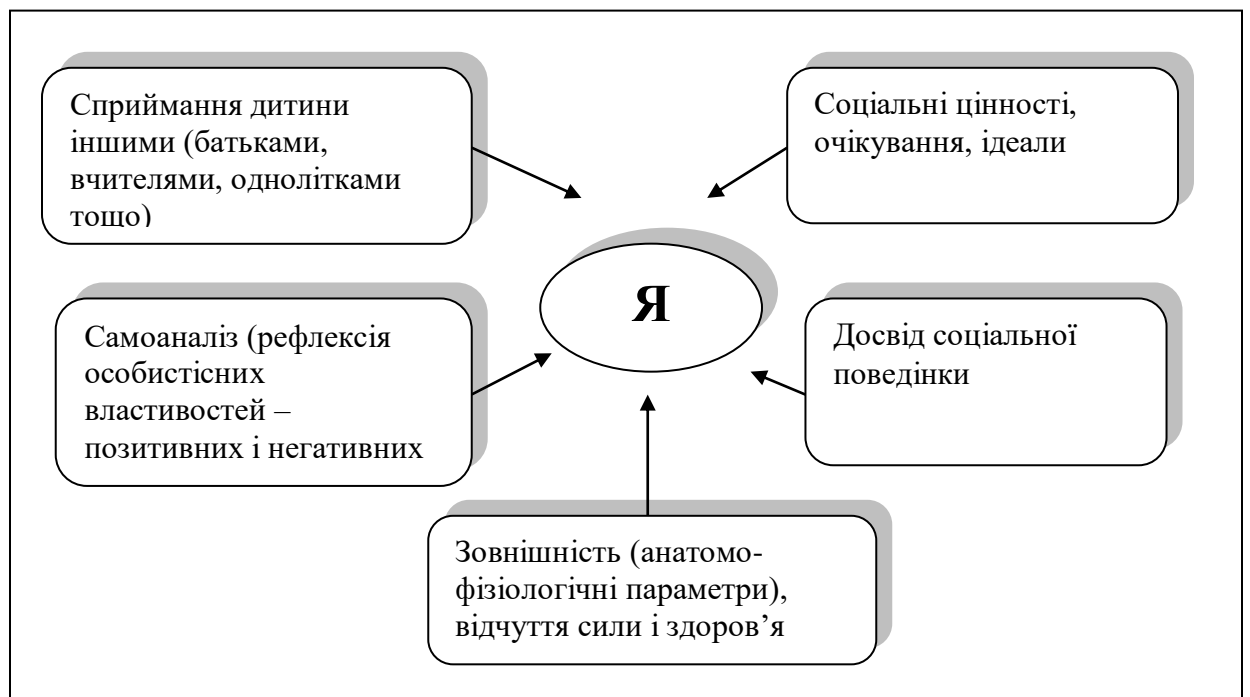


Рис. 1.1. **Фактори, що впливають на формування Я-концепції дитини** [цит. за: 47, с.139]

У площині даного кваліфікаційного магістерського дослідження нам видається принциповим уточнення передусім функціональної залученості самої людини до процесу засвоєння соціального досвіду.

Огляд наукової літератури [7; 16; 26; 27; 32; 38 та ін.] дозволяє виокремити у дослідженнях два типи тверджень, що різняться за критерієм *активності – пасивності* особистості: суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні. Науковці, які дотримуються суб'єкт-об'єктного підходу щодо засвоєння особою соціального досвіду, визнають індивіда (зокрема дитину, яка лише починає шлях соціалізації) пасивною істотою, об'єктом цілеспрямованих (зовнішніх) впливів соціокультурного середовища. Так, наприклад, у структурно-функціональній теорії американського соціолога Т. Парсонса соціалізація характеризується як один із складників процесу соціальної інтеграції, призначенням якого є підтримання рівноваги у структурній організації суспільства нарівно із соціальним контролем. Відповідно для дитини соціалізація передусім фокусується на «інтерналізації культури суспільства», на оволодінні «реквізитом орієнтацій» для подальшого задовільного функціонування в певних соціальних ролях [цит. за: 26, с.150] суголосно із системою стандартизованих рольових очікувань та можливих варіативних санкцій, що, у свою чергу, спричиняють «множинність соціальних наслідків» [цит. за: 27, с.81–82].

На думку Т. Парсонса засвоєння соціального досвіду і пристосування дитини до вимог суспільства покликані унормувати конфлікти між особистістю та суспільством і уникнути дезадаптивних відхилень у поведінці. Значущу роль у заданому контексті «пасивного прийняття культурного надбання» відіграють соціальні інституції, й передусім – освітні установи та референтні соціальні групи (наприклад, шкільний клас), функціями яких Т. Парсонс називає такі:

- емансипація дитини від первинної емоційної прив'язаності до сім'ї;
- інтерналізація суспільних цінностей і норм на більш високому інтегративному рівні, ніж це відбувається у сім'ї;
- диференціація дітей крізь призму їхніх досягнень та оцінок;

- селекція і розподіл людських ресурсів відносно рольової структури суспільства дорослих [цит. за 32, с.18].

Разом з тим в означеному форматі освіта недооцінює (або й взагалі ігнорує) індивідуально-типологічні особливості дитини, гальмує варіативність розвитку, авторитарно моделює «примусовий конформізм» [там само], перешкоджаючи проявам активності і креативності.

Не менш важливу роль у розумінні сутності соціалізації особистості відіграють суб'єкт-суб'єктні позиції науковців, які акцентують увагу на ролі індивіда як активного суб'єкта соціалізації. Так, наприклад, у контексті теорії символічного інтеракціонізму Дж. Г. Мід основним чинником особистісного становлення індивіда вважає широту і різноманітність систем міжособистісної взаємодії суб'єктів суспільного життя, до яких персональне Я людини залучене у вимірах самореалізації [12; 26; 32]. При такому розумінні сенсу соціалізації дослідники зосереджуються не лише на процесі соціального орієнтування і засвоєння особистістю соціальних нормативів, але й на контенті активного перетворення і застосування у нових соціальних ситуаціях засвоєних соціальних ролей, норм, цінностей, способів соціального самовизначення [цит. за: 32, с.19]. Оволодіння соціальним досвідом, таким чином, відбувається такими шляхами:

- 1) передання культури через сімейний та інші соціальні інститути, і передусім – за посередництвом системи освіти;
- 2) взаємний вплив суб'єктів міжособистісної комунікації, виховання і спільної діяльності;
- 3) актуалізація первинного досвіду, пов'язаного із періодом раннього дитинства, із формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки;
- 4) залучення процесів саморегуляції, співвіднесених із поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль [там само].

Обидві інтерпретаційні схеми активно використовуються у сучасних зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях феномену соціалізації, проте трансформаційні виміри мінливого сьогодення зумовлюють все більш глибоке інтегрування означених парадигм в єдину концепцію. Одним із показників означеного постає вектор формування і розвитку соціального інтелекту особистості: засвоєний суб'єктом соціалізації суспільний досвід долучається до особистісної реальності життєдіяльності людини, спрямовуючи життєві стратегії буття. І надважливим цей спектр психічного розвитку є у молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік – особливий період дитячого психічного розвитку (від 6 до 10 (11) років), протягом якого відбувається суттєве розширення соціального світу, змінення Я-образу і стилю життя дитини: молодший школяр адаптується до нових соціальних вимог відповідно до нової соціальної (статусної) ролі – ролі учня, набуває значущості принципово новий вид діяльності – навчання (основою якого є пізнавальний інтерес), формуються і розвиваються навички адаптивної, соціально прийнятної поведінки тощо.

Продуктивно розвивається у молодшому шкільному віці й соціальний інтелект дитини, адже під час навчання у початковій школі змінюється характер взаємодії із соціальним оточенням в цілому. Разом з тим варто зважати, що основним способом засвоєння соціальних норм поведінки молодших школярів залишається рух шляхом прямої соціалізації, пов'язаний із винагородою бажаної поведінки і покаранням за небажану поведінку (зокрема й за неадаптивні дії), а також – із наслідуванням моделей поведінки референтних дорослих [47, с.527].

Згідно із теоретичними обґрунтуваннями Грейс Крайг діти молодшого шкільного віку активно засвоюють прийняті в їхніх сім'ях життєві цінності, соціальні очікування і моделі поведінки, а розширення пізнавальних здібностей

дозволяє дітям оволодівати широким спектром соціальних норм і правил [47, с.509 – 510].

Поведінка молодших школярів все більше набуває ознак саморегуляції, у них формуються навички діалогічної взаємодії: діти вже здатні обговорювати власні соціальні вчинки, домовлятися із дорослими, послуговуючись словесними аргументами, а не відкритою непокорю. Це дозволяє їм дорослим поступово розширювати зону відповідальності молодших школярів, співпрацюючи з ними й схвалюючи адекватність самостійних рішень. Взаємодія з дорослими (і передусім із батьками) дозволяє дітям вправлятися й удосконалювати соціальні навички, що надалі стануть кристалізованими схемами реагування у певних ситуаціях.

Все більш вагомим чинником соціального розвитку й формування адаптивної поведінки молодших школярів стає також соціальне пізнання. Діти намагаються усвідомити власний соціальний досвід як «організоване ціле» [46; 47; 49], системний вимір СІ. У віці 7 – 8 років діти накопичують знання про світ людських стосунків, що передбачають певні зобов'язання (наприклад, чесність, вірність, повага), поглиблюють розуміння понять «законність», «справедливість», уточнюють сенс і значущість соціальних приписів. Цьому сприяють передусім оволодіння дитиною здатністю до адекватних ситуації соціальних висновків та розуміння сутності соціальних стосунків [49].

Психологи, які приділяють увагу вивченню проблемного поля соціального інтелекту дітей та підлітків (Дж. Флевел, Г. Крайг, Н. Ньюкомб, Р. Селман та ін. [49; 53; 47; 55]), наполягають, що СІ формується і розвивається у передбачуваній логічній послідовності. Наприклад, у соціально-когнітивних вимірах досліджень Р. Л. Селмана [55] розглядається п'ять стадій розвитку соціального досвіду та рольових навичок особистості (а відповідно й соціального інтелекту):

- досоціальна стадія (молодше 5 років), що характеризується егоцентричною позицією світосприймання дитини. Протягом цього

періоду дитина оволодіває досвідом розуміння внутрішніх (психологічних) та зовнішніх (соціальних) принципів поведінки, послуговуючись передусім настановами та прикладом інших (референтних) осіб і не розрізняючи власні й чужі інтерпретації соціальних подій;

- соціально-інформаційна стадія (5 – 8 років), що супроводжується диференціацією зовнішнього і внутрішнього світу; поступово думки та почуття інших людей і власні міркування дитини складаються в окремі автентичні реальності, стають предметом інтересу дитини;
- стадія самоаналізу (8 – 10 років), протягом якої у дитини формується більш стійке уявлення щодо себе як відображення ставлення оточення. Дитина усвідомлює різницю між намірами, соціальними вчинками, діями різних людей, намагається усвідомити та прийняти позицію іншої людини (що є ознакою децентрації мислення), пропонуючи натомість партнеру по спілкуванню «приміряти» її власну позицію;
- стадія урахування позицій усіх учасників взаємодії (10 – 12 років), пов'язана із розумінням взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємообумовленості різних, іноді протилежних мотивів поведінки; уявлення про людську взаємодію структуруються й вибудовуються у систему;
- соціально-конвенційна стадія (12/15 років і до дорослості), що спричиняє усвідомлення різних рівнів людської близькості, формування здатності вибудовувати стосунки з різними групами людей на підставі інтегративних (узагальнених) суб'єктивних позицій в межах певної соціальної системи.

Розвиток навичок соціальної поведінки молодших школярів, таким чином, увиразнює узагальнені тенденції соціально-інформаційного та рефлексивного

етапів становлення соціального інтелекту у генезі буття дитини. На підтвердження означеної тези Н. Ньюкомб підкреслює: «Із розширенням соціального досвіду і розвитком когнітивних навичок, особливо рольових навичок і здатності розуміти думки і почуття, уявлення дитини щодо інших людей стають більш абстрактними, більш складними, більш психологічними» [53, с. 430].

Означена тенденція також простежується й у дисертаційному дослідженні Я. Ю. Каплуненко, яка констатує, що у молодшому шкільному віці активно формується і розвивається саме здатність до пізнання і осмислення соціальних явищ – когнітивна складова соціального інтелекту. Її формування, на думку дослідниці, стимулюється початком шкільного навчання, що супроводжується розширенням кола спілкування, сприяє розвитку абстрактно-логічного мислення, соціально-перцептивних здібностей (здатності сприймати і розрізняти невербальну інформацію, яка надходить від інших людей), здатності розуміти точку зору іншої людини, відрізняти своє бачення проблеми від інших можливих, що й складає основу соціального інтелекту [7, с. 44].

У контексті аналізу тенденцій розвитку соціального пізнання молодших школярів Г. Крайг зауважує, що діти долають пік свого егоцентризму до 6 – 7 років: вони долають центрацію на одному аспекті ситуації і поступово удосконалюють вміння робити соціальні висновки [47, с.528 – 529], що позначається на тенденціях розвитку просоціальної поведінки – позитивно зорієнтованих соціальних діях (зокрема й альтруїзму, готовності надавати допомогу, вміння ділитися, співпереживати, піклуватися про інших). Аналогічні висновки представлено й у напрацюваннях Н. Ньюкомб [53, с. 427–431], яка, із посиланням на результати емпіричних досліджень, констатує: молодші школярі порівняно із дошкільниками більш цілеспрямовано й ефективно координують свої дії та співпрацюють при вирішенні складних ситуацій.

Вікові зміни у соціальних стосунках молодших школярів, згідно із твердженням Н. Ньюкомб, певною мірою обумовлені удосконаленням рольових навичок – здатності мислено поставити себе на місце іншого, із розумінням ставлячись до почуттів іншої людини, співпереживати їй [53, с.429]. Водночас вченими (див., наприклад: Н. Ньюкомб, М. Чандлер, С. Шанц [53; 46; 56]) доведено, що рівень розвитку рольових навичок корелює із рівнем загального інтелекту [56] та рівнем сформованості уявлень про моральність поведінки [46].

В цілому ж огляд наукової літератури дозволяє визнати, що в структурі соціального інтелекту учнів початкової школи певною мірою вже представлені усі необхідні компоненти СІ:

- потенційні ресурсні можливості: когнітивні та емоційні;
- актуальні компетенції: здатність розуміти та передбачати наслідки поведінки, сприймати невербальну експресію, розуміти вербальну поведінку, передбачати (на елементарному рівні) логіку розвитку складних подій);
- навички адекватної (унормованої) соціальної поведінки.

У дітей молодшого шкільного віку вже напрацьований певний репертуар стандартизованих способів, прийомів налагодження контактів з іншими людьми, здійснення оптимальної (безконфліктної) взаємодії. Це дозволяє молодшим школярам досить адекватно і емпатійно розуміти іншу людину та обирати нормативні сценарії міжособистісної комунікації [7; 4; 5].

Загалом нормативний розвиток СІ, і ми цілком погоджуємося в цьому з позицією Е. З. Івашкевича, визначається «як орієнтацією на соціальні, морально-етичні стандарти близького до людини оточення, так і протилежною тенденцією – бажанням індивіда зайняти в соціумі своє власне місце, завдяки чому цінним для суб'єкта стає його відмінність від інших, власна унікальність та неповторність тощо. Суперечність між стереотипізацією та індивідуалізацією

соціального інтелекту є активізатором його становлення та розвитку» [4, с. 62]. А тому є підстави вважати соціальний досвід особистості (систему стандартизованих моделей, інтеріоризованих норм і цінностей життєвого простору дитини та персоналізованих сценаріїв поведінки, які ґрунтуються на психологічних подіях життя дитини) провідною детермінантою у розвитку соціально-комунікативної компетенції і компетентності [25, с.70] і необхідною передумовою формування і розвитку соціального інтелекту. Спілкування з дорослими при цьому розглядається вченими (див., наприклад: професор І. М. Омельченко, професор В. В. Кобильченко) як важливий, але недостатній чинник повноцінного, гармонійного розвитку дитини [25, с.71].

Конгруентно також мають вибудовуватися й взаємовідносини молодшого школяра з однолітками, що увиразнюють процеси адаптації дитини до навчання: сприяють розвитку навичок взаємсприймання і взаємооцінювання учасниками освітнього процесу, узгодженню дітьми своїх думок, вчинків, здатності висловлювати співчуття і надавати підтримку. Разом з тим вважаємо за необхідне також ураховувати, що процеси міжособистісної взаємодії молодших школярів поза межами закладів освіти суттєво ускладнені віртуалізацією комунікативних процесів, опосередкованістю Internet-ресурсами. Це призводить до зменшення безпосередніх міжособистісних контактів, спричиняє знецінення соціального досвіду, навичок пізнання іншої людини, усвідомлення варіативності поведінкових конструктів та прогнозування результатів діяльності і, як наслідок, різке зниження загального рівня розвитку соціального інтелекту, через що спостерігається недостатність соціальної адаптованості молодших школярів в реальних умовах невизначеності.

1.3. Психологічні особливості адаптації до невизначеності дітей молодшого шкільного віку

Нестабільні, перенасичені стрес-факторами реалії сьогодення зумовлюють руйнування усталених маркерів соціальної дійсності, спричиняють дестабілізацію звичних умов життєдіяльності людини, унеможливають прогнозування майбутнього. Значно ускладнюється й формування та розвиток соціального інтелекту дитини. І одним із неординарних факторів, що змінюють процесуальні вектори формування соціального досвіду, є фактор невизначеності, пов'язаний зі сприйняттям особистістю зруйнованих або змінених соціальних структур [3, с.65] в умовах неоднозначних настанов і непрогнозованих рішень [34; 33; 39]. Насправді, відсутність достатньої і необхідної інформації, нечіткі критерії результативності соціалізації, незрозумілий характер розвитку ситуації – все це породжує невизначеність [3, с.65] й порушує усталені логічні схеми суб'єктивного сприйняття соціальної дійсності.

Аналізуючи суперечливий характер ситуації невизначеності, С. Баднер виокремлює такі категорійні ознаки її означення:

- абсолютна новизна певної ситуації, досвіду проживання якої особа не має;
- складність структурування ситуації (чисельність компонентів, незрозумілість деяких позицій в її структурі тощо);
- проблематичність вирішення (фрагментарність, неточність або неповнота інформації можуть породжувати суперечливість інтерпретацій соціальних подій) [44].

Відповідно до означеного у процесі психічного розвитку та соціалізації молодших школярів в умовах невизначеності надважливими стають різні аспекти адаптації, саморегуляції та напрацювання (або привласнення) дитиною ефективних поведінкових сценаріїв. Варто також зважати й на особливості ставлення дитини до ситуації невизначеності, серед яких на підставі сутнісних ознак ситуації вченими розрізняються толерантний (активний, адаптивний) та інтолерантний (дифіцитарний, пасивний, утилітарний) типи [34, с.67]. Проте,

поза сумнівом, саме адаптивність у несталих кризових умовах життєдіяльності сприяє унормуванню поведінки дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях невизначеності.

Поняття «адаптація» (від латин. *adaptate* – пристосовувати) трактується науковцями як реактивна динамічна поведінка, пов'язана із пристосуванням до навколишнього середовища: із прийняттям соціальних норм, усвідомленням соціальних очікувань, які супроводжують життя кожної людини та зумовлюють особливості взаємодії із соціальними групами [цит. за: 33, с. 186]. У широкому контексті під адаптацією, – на чому наголошують професор Т. М. Титаренко та Л. А. Лєпіхова, – «можна розуміти і сам процес пристосування організму до навколишнього середовища, і рівновагу між організмом і середовищем як результат пристосувального процесу, і певну мету, якої прагне досягти людина» [30, с.45].

Варто також зважати, що у психологічному науковому просторі адаптацію розглядають на індивідуально-психологічному та соціально-психологічному рівнях. На індивідуально-психологічному рівні враховуються передусім ресурси підтримання психічного гомеостазу, збереження психічного та фізичного здоров'я людини. Відповідно предикторами адаптаційних процесів постають особистісні й типологічні особливості людини: мотивація, інтелект, здібності, рівень самоконтролю та саморегуляції тощо. Тоді як соціально-психологічний рівень адаптації зумовлює формування адекватної міжособистісної взаємодії із урахуванням прийнятних експектацій, сприяє досягненню соціально значущих цілей. Це може відбуватися як шляхом активного впливу особистості на соціальне середовище, так і за допомогою процесів пасивного пристосування (наприклад, конформне прийняття мети й орієнтацій групи) [30, с.48].

У кожному конкретному випадку адаптивні сценарії особистості можуть варіюватися, що зумовлює розрізнення науковцями [30; 33] таких видів соціально-психологічного пристосування до змінного середовища:

- алопластичне пристосування, реалізація якого обмежується змінами зовнішнього середовища (змінення оточення, кола спілкування, характеру діяльності тощо), що здійснюються людиною відповідно до власних потреб;
- аутопластичне пристосування (адаптація асимілятивного типу): індивід оволодіває навичками гнучкої поведінки, усвідомлює принципи конформізму, відмовляється від попередньо засвоєних конструктів самоздійснення (цінностей, зразків та норм поведінки, формату стосунків), орієнтуючись на нові моделі життєдіяльності;
- пошук нового, більш сприятливого соціального середовища – «зони комфорту», у здійсненні якого індивід вчиться терпимо ставитися до нових умов існування та нав'язуваних йому моделей поведінки, розглядаючи їх як прийнятні у змінених умовах життя (адаптація за принципом акомодатії).

В оцінюванні адекватності вибору за певних умов стратегії адаптивної поведінки ми цілком поділяємо думку Т. М. Титаренко та Л. А. Лепіхової, щодо суголосності стратегії та конкретних життєвих обставин. Відповідно в умовах мінливого соціального середовища у дитини має бути сформований досвід володіння різними видами адаптивної поведінки, аби вільно обирати серед них найбільш прийнятний в конкретних умовах буття [30, с.47]. Маючи достатній життєвий досвід адаптації до змінних соціальних та емоційних обставин, що містить широкий арсенал різних ситуативних моделей поведінки, навички конструктивної опанувальної поведінки, дитина з більшою імовірністю набуває рис стресостійкості й резильєнтності. Недостатність соціального досвіду, компетентності й гнучкості у взаємодії (в іграх, в навчанні, у спілкуванні з однолітками та дорослими) провокує емоційне напруження у стосунках із оточенням, посилює дезадаптивну поведінку [там само].

Критеріями ефективності поведінки, успішності стратегії адаптації переважно вважається знижений рівень невротизації суб'єкта адаптації та суб'єктивне психологічне благополуччя особи (див., наприклад: [39, с.19]).

Процес оволодіння особистістю навичками адаптивної поведінки у суперечливих реаліях ситуації невизначеності передбачає здійснення щонайменше трьох стадій:

- 1) стадії соціально-психологічного шоку;
- 2) стадії мобілізації адаптивних резервів (і передусім – суб'єктних ресурсів) особистості й засвоєного раніше соціального досвіду;
- 3) стадії адекватних відповідей на виклики соціального середовища шляхом адаптаційних змін [цит. за: 33, с. 187].

На першій стадії адаптації до ситуації невизначеності (наприклад, на початку навчання дитини у школі) засвоєні поведінкові схеми можуть не спрацювати, тому дитина має пережити цей період неврегульованості взаємин із дорослими (вчителем, психологом, іншими учасниками команди психологічної служби закладу освіти) та із однолітками. Це може бути складно, тому що молодший школяр ще не володіє варіативними засобами адекватного поводження у емоційно напружених ситуаціях. Тому важливо мінімізувати вплив стрес-факторів і забезпечити дитині достатню психологічну підтримку [30; 1].

Наступна стадія адаптаційного процесу пов'язана із актуалізацією особистісних ресурсів дитини, скерованих на формування нових навичок адаптивної поведінки й підтримання рівноваги із навколишнім середовищем. Перебіг цього етапу адаптації залежить від відмінностей очікувань, правил та норм взаємодії в нових умовах життя, а також від індивідуальних властивостей дитини (особистісного психотипу, егоцентризму, гнучкості, інтелекту, научуваності тощо). Варто зважати й на примусовий характер адаптації молодшого школяра до нових умов існування [33, с.187], що пояснює

значущість довірливих стосунків дитини із референтними дорослими, які можуть за необхідності вислухати, виявити співчуття, підтримати на шляху до мети.

Остання стадія адаптації означає фазу стабілізації, яка забезпечує вирівнювання вимог середовища та здатності особистості швидко й адекватно реагувати на них доступними для дитини способами. Протягом цієї стадії відбувається удосконалення вже засвоєних способів поведінки у змінюваних ситуаціях [30, с. 50 – 51].

Особливості й перебіг адаптації (і зокрема адаптації молодших школярів) різняться залежно від індивідуально-типологічних властивостей особистості. І передусім для успішного розв'язання завдань соціально-психологічної адаптації в умовах ситуації невизначеності необхідний певний рівень інтелектуального розвитку (й головне – соціального інтелекту), що обумовлює швидкість і адекватність сприйняття нових життєвих обставин, здатність усвідомлювати варіативність розвитку ситуації, пам'ять про схожі колізії з минулого, широту пізнавальних інтересів, володіння певним колом логічних операцій тощо [43; 45; 13; 15; 30; 33 та ін.]. На цьому акцентував увагу зокрема й Р. Дж. Стернберг, згідно із концептуальними позиціями якого інтелект містить не лише когнітивні здібності людини, але й життєвий досвід у широкому сенсі трактування даного поняття, а також здатність адаптуватися до соціального і культурного простору, змінювати власні способи мислення [53, с.315]. У людей з високим рівнем інтелекту, – як наголошують Т. М. Титаренко та Л. А. Лепіхова, – процес адаптації протікає більш успішно, «оскільки у них не виникає проблем, пов'язаних із самоорганізацією. Невисокий інтелект нерідко супроводжується емоційною нестабільністю, що призводить до зриву адаптації» [30, с. 54].

Висновок до розділу I

Теоретичний огляд наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів щодо феноменології соціального інтелекту дозволяє констатувати:

1. Інтерпретація соціального інтелекту у сучасному науковому просторі ґрунтується на композиції двох маркерів, які стало знаходитися в полі уваги фахівців: 1) здатності суб'єкта до розуміння інших осіб, прогнозування їхньої поведінки та 2) адаптаційного ресурсу СІ, що обумовлює здатність особистості пристосовуватися до змінних умов існування. Означене доводить правомірність тлумачення соціального інтелекту як предиктора адаптації суб'єкта життєдіяльності до ситуації невизначеності.
2. Соціальний інтелект визнано значущим інструментом формування і розвитку соціального досвіду особистості, забезпечення ефективної життєдіяльності у системних вимірах соціальної активності суб'єкта, адекватної соціалізації, що є особливо актуальним у молодшому шкільному віці.
3. Доведено, що СІ зумовлює здатність дитини адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати власну поведінку та поведінку інших дітей та дорослих у різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття й емоційні стани людини за вербальною та невербальною експресією. Соціальний інтелект дозволяє учням початкової школи об'єктивно оцінювати соціальні події, що робить їх більш самостійними, дозволяє протистояти маніпулятивним впливам, сприяє прояву індивідуальності.
4. За результатами теоретичного аналізу наукової літератури було встановлено, що СІ є предиктором актуальної та своєчасної адаптації молодших школярів до перманентно динамічних умов навчання і міжособистісного спілкування, постає детермінантою успішного долучення дитини до соціального сегменту життя суспільства в цілому.

РОЗДІЛ II. Емпіричне дослідження конструктів соціального інтелекту та ресурсів адаптивності дітей молодшого шкільного віку

2.1. Організаційно-методичні засади емпіричного дослідження соціального інтелекту та адаптивності молодших школярів

За результатами теоретико-методологічного огляду концептуальних досліджень проблеми формування та розвитку соціального інтелекту і адаптивного ресурсу молодших школярів була розроблена логічна схема емпіричної частини даного кваліфікаційного (магістерського) дослідження.

Метою емпіричного дослідження було обрано психодіагностичне вимірювання типових показників соціального інтелекту як предиктора адаптивності молодших школярів у ситуації невизначеності, а також оцінювання можливостей сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з різним адаптивним ресурсом. Досягнення мети емпіричного дослідження потребувало вирішення низки **завдань**:

1. Осмислити логічну послідовність виконання емпіричного дослідження показників соціального інтелекту та адаптивного ресурсу молодших школярів.
2. Підібрати науково обґрунтований та валідний психодіагностичний інструментарій для вимірювання показників соціального інтелекту та адаптивних ресурсів молодших школярів.
3. За допомогою обраних методик виконати процедуру психодіагностичного вимірювання показників соціального інтелекту та адаптивних ресурсів молодших школярів із подальшим аналізом та інтерпретацією отриманих даних.
4. Шляхом залучення методів статистичного аналізу даних встановити особливості співвідношення між структурними компонентами соціального інтелекту та адаптивними ресурсами респондентів.

5. Створити та апробувати у практиці психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку рівня соціального інтелекту молодших школярів з різним адаптивним потенціалом; здійснити оцінювання ефективності корекційно-розвивальної програми.

Базою емпіричного дослідження було обрано Криворізьку гімназію № 68 Криворізької міської ради (Дніпропетровської області, Україна).

Вибіркова сукупність була представлена 42 особами – школярі віком 8 – 9 років, що є учнями початкової школи (3 – 4-х класів). Формування вибіркової сукупності було здійснено із дотриманням правових та етичних норм психологічного супроводу неповнолітніх осіб. Зокрема ми зважали на пункт 7 Наказу Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу» від 15.04.2008 року № 199, згідно з яким: «Методи психологічного і психотерапевтичного впливу можуть застосовуватися лише за усвідомленою згодою інформованої дієздатної особи, відносно якої вони застосовуються, або за згодою її законного представника» [22]. На підставі означеного робота психологічної служби закладів освіти (а також дотичних до її функціонування осіб) передбачає обов'язкове узгодження із батьками (або особами, які їх замінюють) процедур психологічного супроводу дитини. Відповідно для виконання емпіричного дослідження нами були отримані дозволи від батьків (або інших відповідальних осіб) на участь дитини у психодіагностичному, консультативному та корекційно-розвивальному етапах психологічної інтервенції (Додаток А). Вибіркова сукупність була сформована рандомно за критерієм добровільної згоди батьків дітей молодшого шкільного віку щодо долучення їхніх дітей до участі у емпіричному дослідженні. Емпіричні дані були отримані шляхом індивідуального опитування респондентів.

Вибір психодіагностичного інструментарію для виконання емпіричного

дослідження був зумовлений особливостями формування та розвитку соціального інтелекту та показників адаптивності дітей молодшого шкільного віку. Ми розуміємо соціальний інтелект як інтегративне психічне утворення, пов'язане із відображенням особистістю соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей у вимірах комунікації, ігрової або навчальної діяльності), а також із опрацюванням соціальної інформації, що дозволяє адаптуватися до соціального середовища і вирішувати завдання у сфері людських взаємин. Послугуючись рекомендаціями Т. М. Титаренко та Л. А. Лєпіхової [30], ми враховували зовнішній і внутрішній контури формування й розвитку соціального інтелекту та актуалізації адаптивного ресурсу особистості: соціальний інтелект та адаптація за внутрішнім контуром визначалися шляхом суб'єктивної оцінки задоволеності дитини взаємодією із соціальним середовищем та якістю свого життя, його спрямованістю і перебігом (тобто показниками психологічного благополуччя). Зовнішній контур соціального досвіду молодших школярів та адаптивних ознак їхньої поведінки у виразнювався за допомогою експертного оцінювання вчителями та батьками рівня успішності навчання та взаємодії учнів один з одним [30, с. 57].

Для дослідження соціального інтелекту та показників адаптивності дітей молодшого шкільного віку були обрані методики різного формату (тести вербального і невербального типу, опитувальники), що, згідно із логічною схемою емпіричного дослідження, дозволяють створити цілісне уявлення щодо предмету вивчення:

- 1) Опитувальник «Шкала соціального інтелекту Тромсо» (The Tromso Social Intelligence Scale; TSIS) в адаптації А. Д. Наследова і В. Ю. Семенова [цит. за: 13, с. 36 – 38];
- 2) Тест Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту» (дитячий варіант в адаптації І. Харитонова), що дозволяє вимірювати

загальний рівень розвитку соціального інтелекту дитини, так і окремі здатності розуміння поведінки людей [37];

- 3) Опитувальник «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера [20, с.38 – 40], обрана для вимірювання рівня толерантності/інтолерантності до невизначеності респондентів;
- 4) Методика «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука) [1, с.35 – 40], призначена для усвідомлення характерологічних рис та поведінкових проявів особистості;
- 5) Опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена (для дорослих: батьків, вчителів, інших відповідальних осіб) [1, с.44 – 46].

Опитувальник «Шкала соціального інтелекту Tromso» (*The Tromso Social Intelligence Scale; TSIS*) був розроблений норвезькими дослідниками Д. Г. Сілвера, М. Мартинуссен, Т. І. Даль (D. H. Silvera, M. Martinussen & T. I. Dahl) [13, с. 36 – 38] відзначається мультикомпонентністю, що спричинено різноманітністю визначень соціального інтелекту і прагненням розробників охопити усю палітру концептуальних пояснень сутності СІ. У вітчизняному науковому просторі опитувальник представлений в адаптації А. Д. Наследова і В. Ю. Семенова [13; 37].

Методика TSIS складається із трьох субшкал:

- «Опрацювання соціальної інформації» (SP), що дозволяє оцінити здатність опитуваних розуміти і передбачати поведінку та почуття інших людей;
- «Соціальні навички» (SS) – орієнтована на виявлення здатності особистості долучатися до нових соціальних ситуацій та здійснювати соціальну адаптацію;
- «Соціальне усвідомлення» (SA) – діагностує розуміння сенсів соціальної ситуації, здатність особистості виділяти та відділяти себе від інших осіб,

усвідомлювати сенс власної вербальної і невербальної поведінки та поведінки інших людей.

Досліджуваним пропонується 21 твердження, які мають бути оцінені досліджуваними за шкалою від 1 до 7 балів; максимально можливий сумарний показник балів за даною методикою – 49 балів.

Тест Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту» базується на моделі інтелекту Дж. Гілфорда і забезпечує діагностування рівня усвідомлення результатів дій, пізнання класів, систем, трансформацій результатів поведінки [37]. Структурно тест складається із чотирьох субтестів, три з яких складені на вербальному стимульному матеріалі, один субтест – вербальний:

- «Історії із завершенням», що дозволяє виявити здатність людини передбачати наслідки певних соціальних подій, вчинків;
- «Групи експресій» – діагностує адекватність відображення респондентами вербальної та невербальної експресії, тлумачення експресивних реакцій;
- «Вербальна експресія», що сприяє уточненню маркерів розуміння респондентами вербальної експресії та текстових повідомлень;
- «Історії з доповненням» – діагностує рівень розуміння людиною послідовності, логічних схем та варіативності соціальних подій у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Кожний субтест має 12–15 завдань. Із урахуванням вікової групи досліджуваних нами був обраний дитячий варіант тесту в адаптації І. Харитоновна, в якому стимульні матеріали були видозмінені відповідно до інтелектуальних можливостей дітей (наприклад: субтестові завдання «Вибери обличчя», «Такі різні слова» за аналогією до субтесту для дорослих «Групи експресій», або завдання «Знайди пропущену картинку» за аналогією до субтесту «Історії із завершенням»). Опрацювання результатів тестування

відбувається за стандартизованою 5-бальною шкалою окремо за кожним із субтестів оцінки відповідних здібностей до пізнання соціальної поведінки. Загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегрований показник CI) визначається на підставі композитної оцінки за 5-бальною шкалою від 1 балу (низький рівень CI) до 5 балів – високий рівень CI.

Опитувальник «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера [20, с. 38 – 40] був обраний нами для вимірювання рівня толерантності/ інтолерантності до невизначеності залучених до емпіричного дослідження молодших школярів. Опитувальник С. Баднера складається із 16 інформативних тверджень, об'єднаних у три субшкали, що дозволяють діагностувати ступінь толерантності особистості до ситуацій невизначеності та уточнити показники ставлення респондентів до новизни, суперечливості та складності вирішення проблеми. Методика забезпечує можливість не лише встановити основне джерело інтолерантності до невизначеності, а й дослідити, до яких саме характеристик невизначених ситуацій опитуваний проявляє толерантне (або інтолерантне) ставлення. Для цього досліджувані мали оцінити наведені твердження і виразити ступінь погодження або непогодження з ними за 7-бальною шкалою Лайкерта (від «категорично не згодний» – 1 бал до «цілком згодний» – 7 балів). Високі кількісні показники за методикою свідчать про високий ступінь інтолерантності (нетерпимості) респондентів до невизначеності (середні значення 44 – 48 балів).

Методика «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука) [1, с.35 – 40] була використана для вивчення проблемного сегменту соціальної поведінки респондентів з метою подальшого планування шляхів самовдосконалення. Опитувальник складається із 90 інформативних тверджень, поєднаних у 9 субшкал, що дозволяють визначити рівень виявлення таких ознак соціальної поведінки як тривожність, імпульсивність, агресивність, схильність до нечесної поведінки, асоціальність,

замкнутість, невпевненість у собі, екстернальність, естетична нечутливість. У процесі діагностичного вимірювання респонденти мають розглянути надані твердження й погодитися та оцінити їх як вірні, або не погодитися із ними. Кількісні показники досліджуваних ознак за методикою ДВОР розраховуються у межах суми балів від 1 до 10.

Опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена [1, с.44 – 46] складений для оцінювання дорослими (батьками, вчителями, іншими відповідальними особами) ефективності процесу адаптації та проблем у соціальній поведінці молодших школярів, що відповідає формату експертного оцінювання рівня успішності соціальної поведінки респондентів [30, с.57]. Опитувальник складається із 25 інформативних тверджень, що поєднуються у п'ять змістових субшкал: соціальність, гіперактивність (симптоми надмірної психічної і моторної активності), шкала ознак емоційних порушень (тривожність, пригніченість, страхи) та ознак порушення поведінки (імпульсивність, запальність, агресивність), шкала проблем у взаєминах з однолітками (відлюдкуватість, схильність до усамітнення, неприйняття іншими дітьми). Адресовані дорослим твердження мають бути оцінені ними за 3-бальною шкалою залежно від наявності в особистісному профілі дитини конкретної ознаки: «ні», «так», «інколи буває». Кількісні розрахунки здійснюються згідно із стандартизованими шкалами оцінок. Нормативні діапазони інтерпретації індивідуальних показників соціальної поведінки та адаптивних ресурсів дітей молодшого шкільного віку коливаються від 5 до 13 балів.

Отримані результати психодіагностичного вимірювання були піддані системному математичному аналізу із застосуванням непараметричного методу рангової кореляції Спірмена (r -Spearman), який дозволяє означити наявність і напрям кореляційного зв'язку між двома ознаками або профілями ознак в межах певної групи досліджуваних.

2.2. Аналіз результатів психодіагностичного вимірювання характеристик соціального інтелекту та адаптивності дітей молодшого шкільного віку

Подальший аналіз результатів психодіагностичного вимірювання соціального інтелекту та показників адаптації молодших школярів передбачав обрахування індивідуальних показників досліджуваних ознак за допомогою засобів описової статистики. Були виконані: розрахунки середніх значень досліджуваних показників у вибірці респондентів згідно із ключем методик, розрахунки відсоткових показників виявлення СІ та показників адаптивності, співставлення отриманих даних.

Аналіз та узагальнення параметрів виявлення соціального інтелекту за Шкалою соціального інтелекту Тромсо [цит. за: 13, с. 36 – 38] свідчать про середні значення нормативного розподілу ознак СІ серед дітей молодшого шкільного віку (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1.

Показники нормативного розподілу ознак соціального інтелекту молодших школярів (за Шкалою соціального інтелекту Тромсо)

Шкали	Показники (у балах)	Середнє значення (M _x)	Медіана	Стандартне відхилення
Опрацювання соціальної інформації		24,6	24	5,40
Соціальні навички		28,3	28	3,89
Соціальне усвідомлення		21,5	22	4,23
Загальний рівень соціального інтелекту		24,8	25	4,50

Результати дослідження дозволяють констатувати, що соціальний інтелект молодшими школярами вибіркової сукупності виявляється на середньому рівні статистичної значущості (M_x = 24,8 балів із 49 максимально можливих). Найбільш сформованими у комплексі ознак СІ респондентів за даними дослідження виявилися соціальні навички (M_x = 28,3 балів із 49

максимально можливих), найменш представленим є показник соціального усвідомлення ($M_x = 21,5$ балів із 49 максимально можливих). А отже діти молодшого шкільного віку достатньо навчені поведженню у різних соціальних ситуаціях, здатні досить успішно адаптуватися у нових обставинах, проте потребують додаткових роз'яснень щодо сутнісних характеристик окремих соціальних подій та поведінки інших людей в соціальних вимірах культури.

Результати порівневого розподілу рівня розвитку СІ молодших школярів вибіркової сукупності підтвердили виокремлену тенденцію: 50 % респондентів засвідчили середній рівень виявлення соціального інтелекту, 2 % – високий рівень (на нижній межі виявлення показника) (табл. 2.2.)

Таблиця 2.2.

Результати дослідження рівня розвитку показників соціального інтелекту молодших школярів (за Шкалою соціального інтелекту Тромсо)

Шкали	Рівень виявлення	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 42)			
Опрацювання соціальної інформації		48 % (20 осіб)	50 % (21 особа)	2 % (1 особа)
Соціальні навички		33 % (14 осіб)	62 % (26 осіб)	5 % (2 особи)
Соціальне усвідомлення		60 % (25 осіб)	40 % (17 осіб)	0
Загальний рівень соціального інтелекту		48 % (20 осіб)	50 % (21 осіб)	2 % (1 особа)

Разом з тим викликає занепокоєння той факт, що 48% дітей молодшого шкільного віку демонструють низький рівень соціального інтелекту, а отже й недостатній рівень застосування соціальних ресурсів адекватної міжособистісної взаємодії.

На середньому рівні сформованості і розвитку знаходяться здібності молодших школярів щодо опрацювання соціальної інформації (її сприйняття, розуміння, тлумачення): 50% дітей засвідчили такий рівень ознаки, і лише одна особа (2% з вибіркової сукупності) – високий рівень. Також на середньому рівні

значущості більшість дітей (62% опитаних) демонструє й сформованість соціальних навичок. Водночас вважаємо загальний рівень розвитку соціальних здібностей дітей недостатнім, адже 48% залучених до емпіричного дослідження молодших школярів не спроможні адекватно тлумачити соціальну інформацію, а 33% респондентів невпевнено почуваються у складних соціальних ситуаціях. Найбільш проблемним сегментом СІ є фактор усвідомлення соціальних реалій та рольових компетенцій суб'єктів соціальної взаємодії: 60% опитаних учнів початкової школи знаходяться на низькому рівні виявлення соціальної свідомості.

Графічне зображення отриманих результатів представлено на рисунку 2.1.

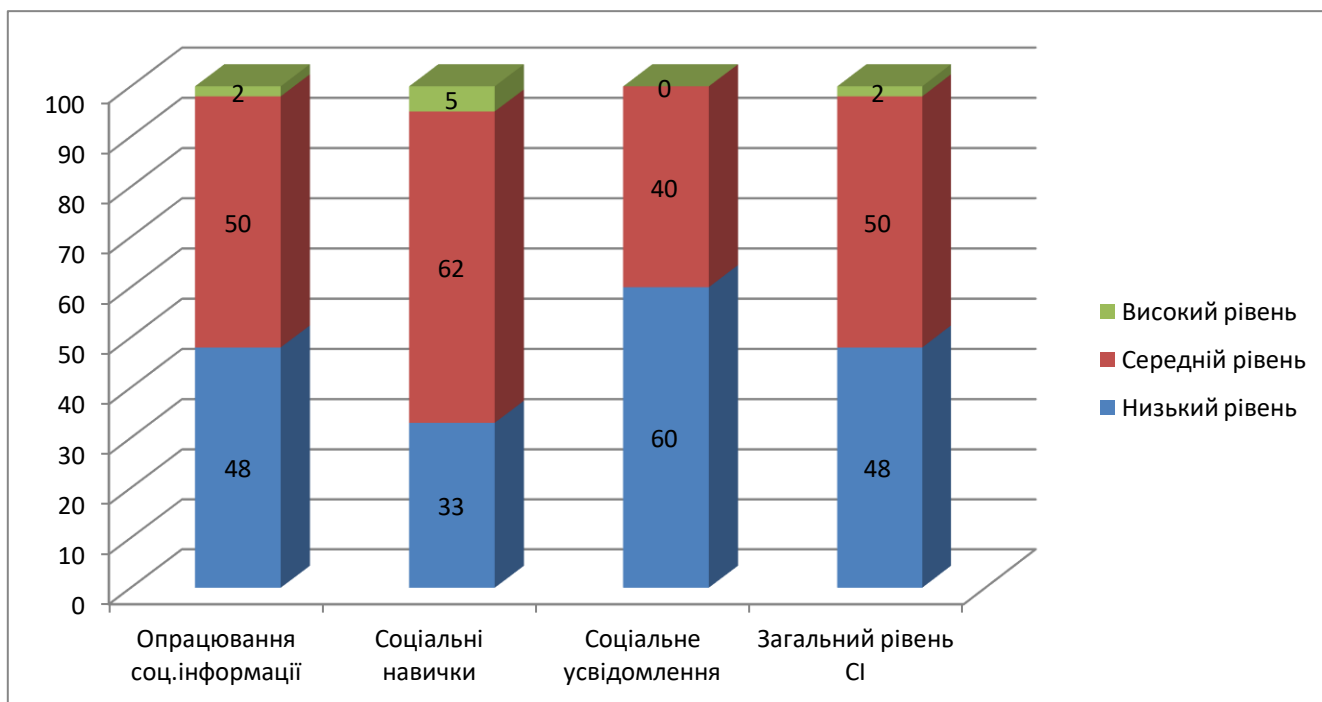


Рис. 2.1. Показники соціального інтелекту молодших школярів (за Шкалою соціального інтелекту Тромсо)

Уточнити рівень сформованості окремих здатностей дітей молодшого шкільного віку щодо розуміння ними сутності соціальної поведінки ми намагалися за допомогою тесту Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика

соціального інтелекту» (дитячий варіант в адаптації І. Харитонова) [37].
Узагальнені дані за субшкалами тесту наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Показники здібностей до розуміння сенсів соціальної поведінки молодших школярів (за субшкалами тесту «Діагностика соціального інтелекту»
Дж. Гілфорда та М. Салівена)

Рівень виявлення	Субшкали	Історії із завершенням	Групи експресій («Обличчя»)	Вербальна експресія («Різні слова»)	Історії із доповненням
	Кількість респондентів у % (N = 42)				
Низький рівень		12 % (5 осіб)	10 % (4 особи)	16 % (7 осіб)	24 % (10 осіб)
Рівень нижче середнього		16 % (7 осіб)	16 % (7 осіб)	29 % (12 осіб)	29 % (12 осіб)
Середній рівень		60 % (25 осіб)	40 % (17 осіб)	24 % (10 осіб)	27 % (11 осіб)
Рівень вище середнього		7 % (3 особи)	27 % (11 осіб)	31 % (13 осіб)	18 % (8 осіб)
Високий рівень		5 % (2 особи)	7 % (3 особи)	0	2 % (1 особа)

Аналіз результатів психодіагностичного вимірювання ознак СІ респондентів за субшкалами тесту Дж. Гілфорда та М. Салівена підтвердив переважання посереднього рівня опанування молодшими школярами навичками доцільної інтерпретації різних форм соціальної поведінки. 60% залучених до емпіричного дослідження учнів початкової школи здатні простежувати послідовність подій і прогнозувати наслідки соціальної поведінки людини (або казкової істоти) у складних ситуаціях. 40% цілком адекватно розрізняють експресивні реакції (вербальні і невербальні) учасників соціальних подій, а 27 % опитаних молодших школярів продемонстрували рівень вище середнього за цією ознакою соціального інтелекту. 51% школярів засвідчили середній (24 % опитаних) і вищий за середній (31 % опитаних) рівень спроможності розрізняти вербальні і невербальні відмінності у текстових повідомленнях залежно від експресії учасників спілкування. Разом з тим необхідність диференціювати вербальні вияви експресії у текстових повідомленнях у значної кількості дітей

викликає труднощі: 29% респондентів засвідчили рівень нижче середнього, а 16% – низький рівень здатності виконувати завдання такого типу. Аналогічна ситуація складається і при виконанні молодшими школярами завдань субтесту «Історії із доповненнями»: 29% респондентів виявилися недостатньо спроможними до відтворювання варіативних послідовностей розгортання соціальних подій у складних і непередбачуваних ситуаціях міжособистісної взаємодії (діагностовано рівень нижче середнього), 24% опитаних осіб показали низький рівень СІ за цим типом завдань. При виконанні завдань даного субтесту також менше дітей засвідчили продуктивний рівень своїх можливостей (27% молодших школярів виконали завдання на середньому рівні, 18% показали рівень вище середнього).

Графічно результати дослідження здатності молодших школярів розуміти та інтерпретувати сенси соціальної поведінки унаочнені на рисунку 2.2.

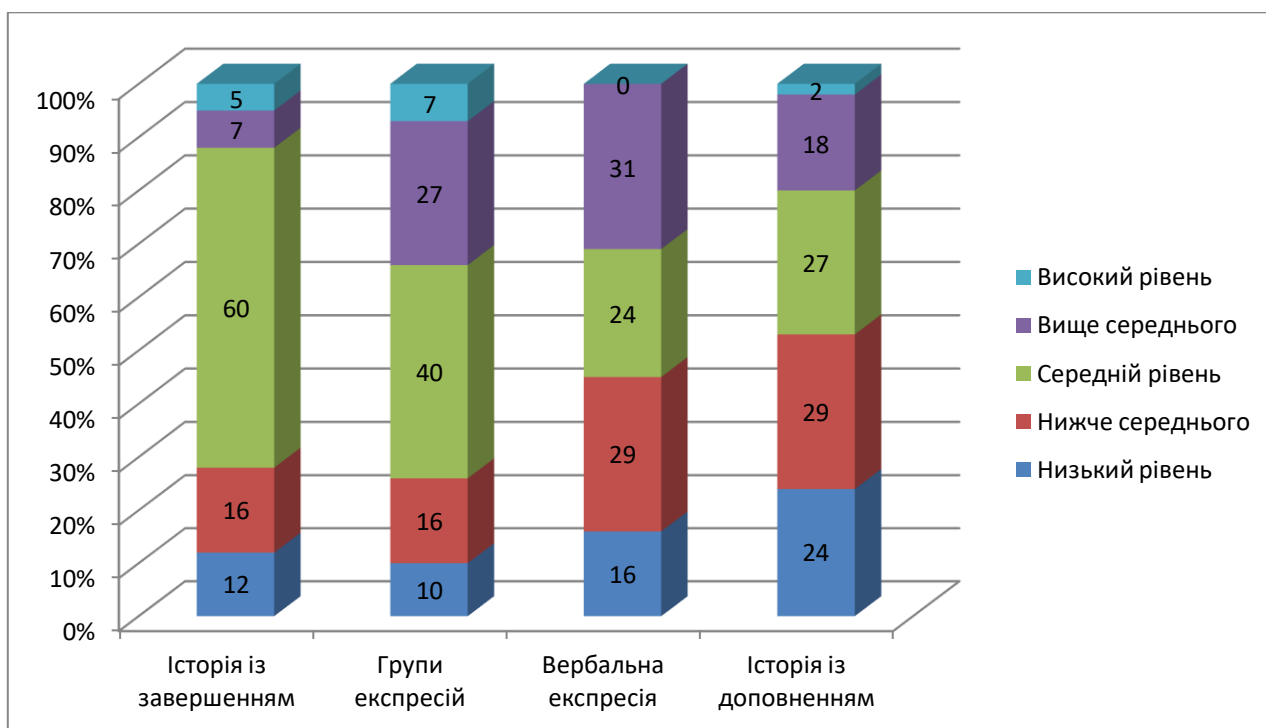


Рис. 2.2. Показники розуміння сенсів поведінки молодшими школярами (за субшкалами тесту «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Салівена)

Відповідно до окремих вимірів СІ за субтестами методики Дж. Гілфорда та М. Салівена нами були також розраховані і загальні (композитні) оцінки рівня розвитку соціального інтелекту (інтегрального фактора пізнання і розуміння поведінки) респондентів за шкалою стандартних (нормотипових) балів згідно із ключем методики (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

Композитні оцінки рівня соціального інтелекту молодших школярів
(за тестом «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Салівена)

Рівень виявлення	Показники	Нормотиповий розподіл балів	Композитні оцінки соціального інтелекту
			Кількість респондентів у % (N = 42)
Низький рівень		0 – 12 балів	16 % (7 осіб)
Рівень нижче середнього		13 – 26 балів	21 % (9 осіб)
Середній рівень		27 – 37 балів	37 % (15 осіб)
Рівень вище середнього		38 – 46 балів	21 % (9 осіб)
Високий рівень		47 – 55 балів	5 % (2 особи)

Опрацювання узагальнених показників рівня формування і розвитку соціального інтелекту молодших школярів вибіркової сукупності респондентів дозволило констатувати переважання середнього рівня виявлення СІ, про що свідчать результати тестування 37% залучених до емпіричного дослідження школярів, 21% опитаних виявили композитну оцінку СІ на рівні вище середнього. Дітям із середнім рівнем соціального інтелекту властива помірна контактність, ситуативна емпатійність, готовність долучатися до спільної діяльності, з певною мірою вірогідності прогнозувати поведінку інших осіб у відповідних обставинах. Варто також зважати, що молодшим школярам даної групи у ситуаціях міжособистісної взаємодії часто потрібні підтримка ззовні, схвалення дорослими їхніх соціальних реакцій, контроль і координування вчинків.

Композитні оцінки СІ на високому рівні (як власне і показники розуміння сенсів поведінки за субшкалами тесту) за результатами тестування можна вважати статистично не значущими – лише 5% опитаних засвідчили високий рівень СІ (Рис. 2.3.).

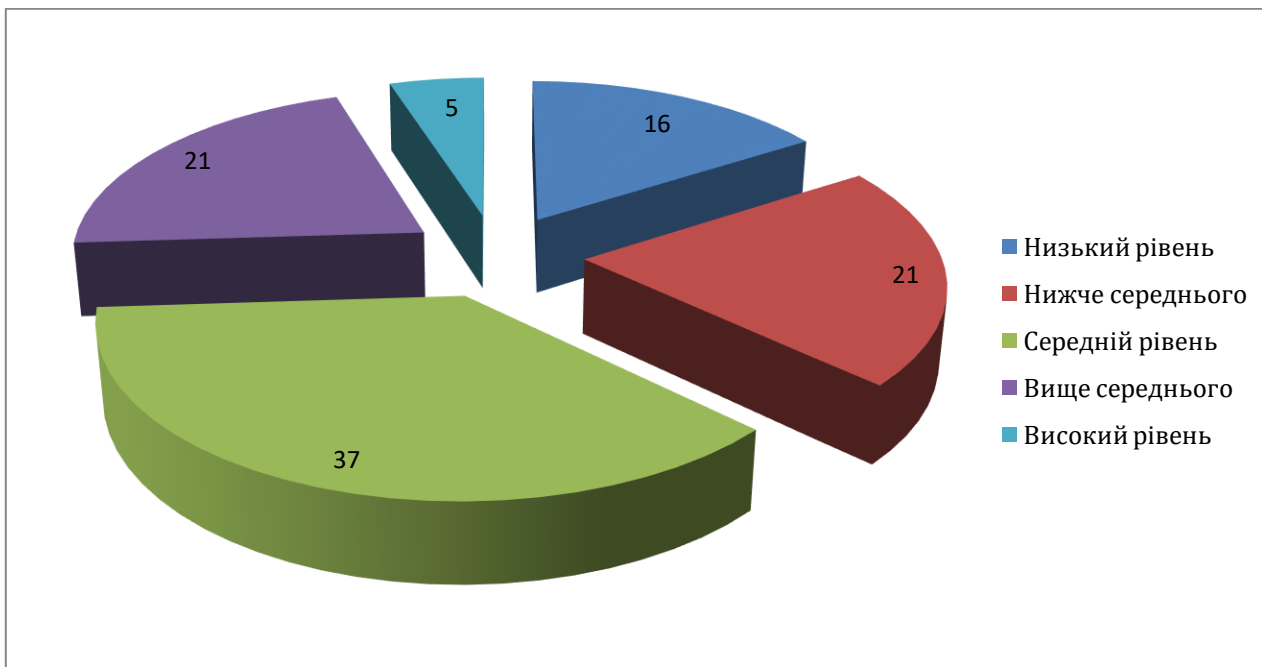


Рис. 2.3. Рівні композитних оцінок соціального інтелекту молодших школярів (за тестом «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Салівена)

Особливої уваги психологів і фахового психологічного супроводу найбільше потребують діти молодшого шкільного віку із низьким рівнем соціального інтелекту (16% опитаних) та рівнем нижче середнього (21% опитаних). Такі діти мають значні проблеми у розумінні і прогнозуванні власних дій та поведінки інших осіб, що суттєво ускладнює їхні взаємини з дорослими і однолітками, знижує можливості соціальної адаптації у емоційно напружених ситуаціях та ситуаціях невизначеності.

Згідно із науковими розвідками психологів щодо формування і розвитку соціального інтелекту у дитячому віці [6; 9; 11; 14; 24; 24 та ін.] низький рівень СІ може певною мірою урівноважуватися іншими характеристиками

особистісного профілю дитини. Тому наступним етапом емпіричного дослідження ми вважали вимірювання таких характеристик. Суголосно до теми даної кваліфікаційної магістерської роботи нами був обраний фактор ставлення особистості до ситуацій невизначеності. Психодіагностичне вимірювання було проведене із залученням опитувальника «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера [20, с.38 – 40]. Узагальнені результати вимірювання рівня толерантності/ інтолерантності до невизначеності респондентів наведені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Узагальнені показники толерантності до невизначеності молодших школярів (за методикою С.Баднера)

Рівень прояву Субшкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 42)		
Толерантність до новизни	10 % (4 особи)	62 % (26 осіб)	28 % (12 осіб)
Толерантність до суперечливості ситуації	43 % (18 осіб)	50 % (21 особа)	7 % (3 особи)
Толерантність до складності вирішуваних проблем	57 % (24 особи)	38 % (16 осіб)	5 % (2 особи)
Загальна толерантність до невизначеності	36 % (15 осіб)	50 % (21 особа)	14 % (6 осіб)

Аналіз результатів дослідження толерантності до невизначеності молодших школярів дозволяє стверджувати, що діти відзначаються переважно середнім рівнем такої толерантності (такий рівень виявили 50% опитаних), тоді як високий рівень толерантності до невизначеності властивий лише 6 особам (14% респондентів) із вибіркової сукупності. Це дозволяє констатувати, що для дітей молодшого шкільного віку загалом характерним є поєднання як толерантних, так і інтолерантних поведінкових сценаріїв, варіативність поведінки передусім залежить від усвідомлення дітьми сенсу ситуації та її оцінки у категоріях соціального досвіду.

Уточнення результатів дослідження суб'єктивних показників толерантності за додатковими субшкалами (новизна, суперечливість ситуації та складність вирішення проблеми) доводить, що молодші школярі найбільш сприйнятливі (хоча й на середньому рівні значущості) до фактору новизни (це засвідчили відповіді 62% респондентів), тоді як низький рівень цієї ознаки властивий лише 10% дітей даної вікової групи. 28 % залучених до емпіричного дослідження школярів виявляють високий рівень толерантності у ставленні до новизни, що в цілому відповідає загальній логіці вікової генези дітей молодшого шкільного віку, акцентованій на пізнавальній активності особистості (див. Рис.2.4.).

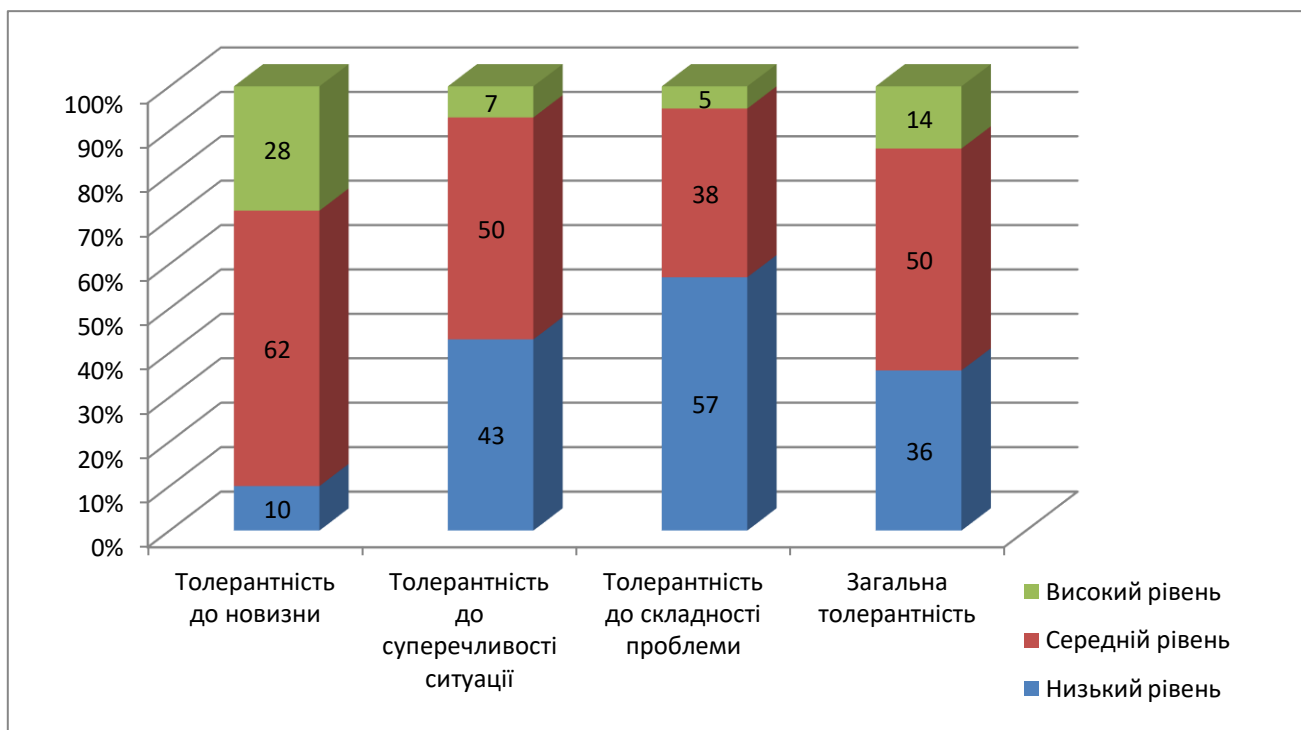


Рис. 2.4. Показники толерантності до невизначеності молодших школярів (за методикою С.Баднера)

Дещо інша тенденція простежується у ставленні респондентів до суперечливості ситуацій і труднощів у вирішенні проблем. Результати психодіагностичного вимірювання толерантності молодших школярів до складних ситуацій невизначеності виявили серед респондентів переважання

посереднього рівня толерування (це зазначено у відповідях 50% респондентів). Разом з тим 43% опитаних дітей демонструють скоріше інтолерантність в оцінюванні проблемності соціальної ситуації (їм притаманний низький рівень виявлення толерантності), що можна тлумачити як схильність респондентів в оцінюванні ситуації невизначеності керуватися передусім власними звичками і засвоєним раніше соціальним досвідом. Інтollerантність властива також більшості молодших школярів (57% опитаних) у ставленні до складності вирішуваних проблем, 38% дітей досліджуваної вікової групи реагують на труднощі у вирішенні завдань залежно від ситуації (на середньому рівні значущості ознаки) і лише 5% учнів початкової школи (а це лише 2 особи із вибіркової сукупності) засвідчують високий рівень толерування у ставленні до проблемних завдань. А отже є підстави стверджувати, що діти молодшого шкільного віку переважно негативно ставляться до проблем, складних завдань, вони намагаються уникати таких ситуацій (або не втручатися у їхнє вирішення, що ускладнює ситуацію в цілому). Виважене ставлення респондентів до ситуацій невизначеності у більшості випадків залежить саме від складності завдань: чим більш складною (або незрозумілою для конкретної особи) є проблема й неточним є алгоритм її вирішення, тим більш інтолерантними стають дії учнів початкової школи. Це може відображуватися, наприклад, у схильності школярів до порушення соціальних вимог щодо виконання навчальних завдань або ж у використанні деструктивних моделей поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії із дорослими та однолітками. Конкретизувати означене положення ми змогли за допомогою методики «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука) [1, с. 35 – 40], діагностичний ресурс якої дозволяє відформатувати особистісний профіль молодших школярів та уточнити закріплені у соціальному досвіді дитини поведінкові схеми.

Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання ознак особистісного розвитку дитини наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Узагальнені показники особистісного розвитку молодших школярів
(за методикою ДВОР З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука))

Рівень прояву	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Субшкали	Кількість респондентів у % (N = 42)		
Тривожність	7 % (3 особи)	55 % (23 особи)	38 % (16 осіб)
Імпульсивність	21 % (9 осіб)	36 % (15 осіб)	43 % (18 осіб)
Агресивність	33 % (14 осіб)	38 % (16 осіб)	29 % (12 осіб)
Схильність до нечесної поведінки	55 % (23 особи)	40 % (17 осіб)	5 % (2 особи)
Асоціальність	76 % (32 особи)	24 % (10 осіб)	0
Замкнутість	72 % (30 осіб)	16 % (7 осіб)	12 % (5 осіб)
Невпевненість	24 % (10 осіб)	40 % (17 осіб)	36 % (15 осіб)
Екстернальність	19 % (8 осіб)	57 % (24 осіб)	24 % (10 осіб)
Естетична нечутливість	43 % (18 особи)	50 % (21 осіб)	7 % (3 особи)

Систематизація отриманих на підставі психодіагностичного вимірювання даних зумовила означення основних тенденцій особистісного розвитку молодших школярів (на підставі урахування найбільш вираженого рівня виявлення ознаки). Було з'ясовано:

- 1) дітям молодшого шкільного віку на високому рівні значущості притаманна імпульсивність реагування (засвідчили 43% респондентів і 36% молодших школярів демонструють імпульсивність на середньому рівні значущості, що підтверджує вагомість даної ознаки в соціальній поведінці дітей). Відповідно, діти молодшого шкільного віку у переважній більшості схильні діяти під впливом першого (зазвичай ситуативного емоційного) спонукання, не зважаючи на інтереси інших людей, а тому потребують формування і розвитку навичок самоконтролю і саморегуляції;

2) на середньому рівні значущості у респондентів виявляються такі ознаки як-от:

- екстернальність (засвідчили відповіді 57% опитаних осіб), що свідчить про схильність молодших школярів цієї групи перекладати відповідальність за своє життя, досягнення і поразки на інших осіб. Поведінка таких дітей увиразнюється наслідувальним і поступливим поведженням, відносно низьким статусом у соціальній групі однолітків, вони рідше звертаються за допомогою, покладаючись на зовнішній контроль дорослих (батьків, вчителів, інших осіб);
- тривожність (підтверджено відповідями 55 % респондентів, ще 38% молодших школярів притаманний високий рівень тривожності), що може спричиняти помірний або й високий рівень емоційної нестабільності, неврівноваженості, страху перед спілкуванням із малознайомими людьми, сумніви щодо успішності власної діяльності;
- естетична нечутливість (простежується у відповідях 50% опитаних молодших школярів), що проявляється у відсутності (або приховуванні) емоційного відгуку на сприйняті об'єктів естетичної або художньої цінності, а отже може супроводжуватися руйнацією таких об'єктів, паплюженням духовних цінностей;
- невпевненість (виявлено у 40% опитаних, проте варто зважати, що ще 36% дітей демонструють невпевненість у собі та у своїх діях на високому рівні значущості ознаки). Діти цієї групи соромляться при спілкуванні з іншими особами, губляться у ситуації невизначеності, вони зазвичай нерішучі, досить пасивні, відзначаються нестабільною самооцінкою, часто заниженою

- агресивність (виявлено у 38% молодших школярів, ще 29% респондентів поведуться більш агресивно – на високому рівні значущості); дітям цієї групи притаманні спалахи гніву, роздратування, впертість. Вони зазвичай егоцентричні, самовпевнені, досить владні, прагнуть будь-що відстоювати свою думку;

3) на низькому рівні значущості виявляються такі вади особистісного розвитку: асоціальність (76%), замкнутість (72%) та схильність до нечесної поведінки й маніпулювання іншими (55%). Разом з тим потребують особливої уваги психологів, педагогів молодші школярі, яким (хоча й у малій кількості) властиві такі непродуктивні способи поведіння у соціальному середовищі.

Графічно результати дослідження соціальної поведінки та особистісних характеристик дітей молодшого шкільного віку наведено на рисунку 2.5.

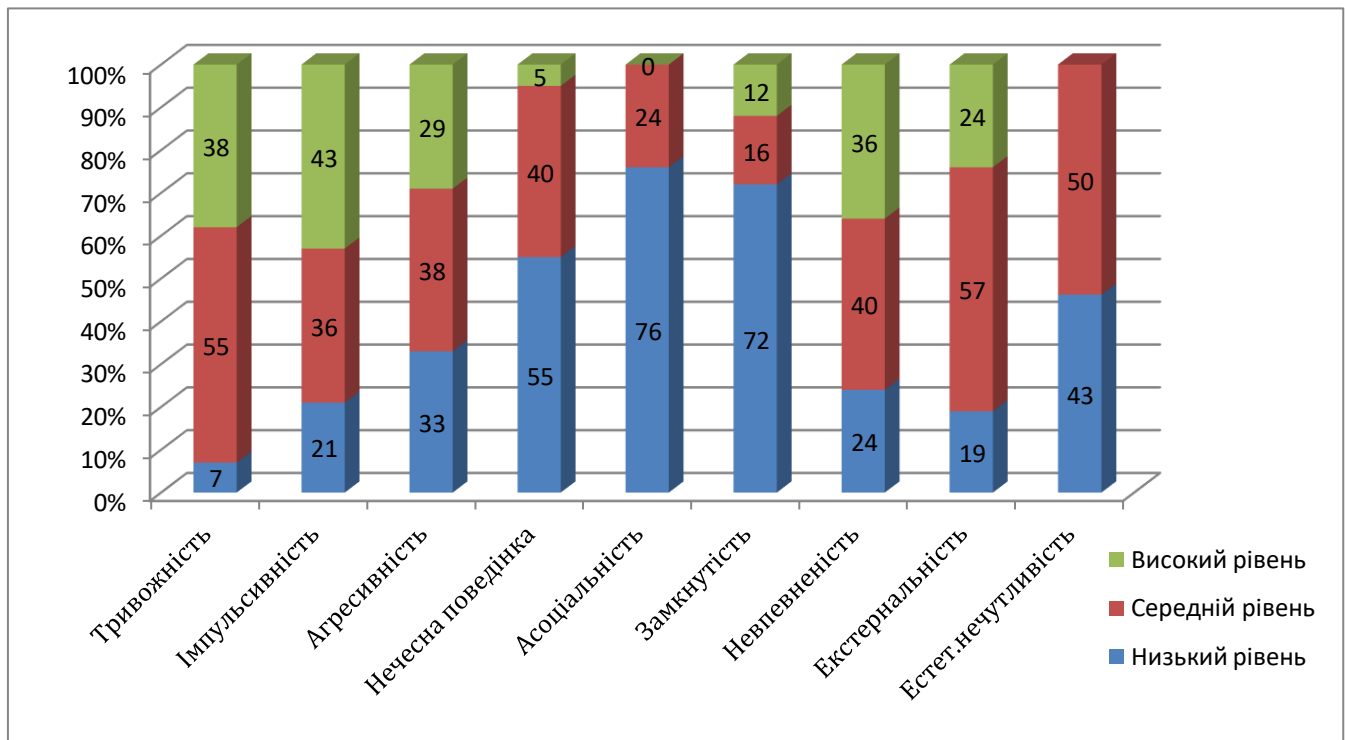


Рис. 2.5. Показники особистісного розвитку молодших школярів (за методикою ДВОР)

Зважаючи на вік респондентів та обмеження у застосуванні щодо них методик самооцінювання, нами був використаний опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена, розроблений у форматі експертного оцінювання дорослими (зокрема вчителями) ефективності соціальної поведінки та адаптивності молодших школярів [1, с.44 – 46]. Результати опрацювання маркерів експертного оцінювання соціальної поведінки дітей за стандартизованими шкалами опитувальника наведені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Узагальнені показники експертного оцінювання вчителями соціальної поведінки молодших школярів (за методикою Р. Гудмена)

Рівень прояву Субшкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 42)		
Соціальність	19 % (8 осіб)	45 % (19 осіб)	36 % (15 осіб)
Гіперактивність	33 % (14 осіб)	43 % (18 осіб)	24 % (10 осіб)
Ознаки емоційних порушень (тривожність, страхи тощо)	21 % (9 осіб)	50 % (21 осіб)	29 % (12 осіб)
Ознаки порушення поведінки (імпульсивність, агресивність)	26 % (11 осіб)	31 % (13 осіб)	43 % (18 осіб)
Ознаки проблем у взаєминах із однолітками	33 % (14 осіб)	38 % (16 осіб)	29 % (12 осіб)

Результати оцінювання вчителями поведінки учнів початкової школи підтвердив переважання посереднього рівня сформованості у респондентів навичок соціальної поведінки: 45% оцінених вчителями школярів виявляють середній рівень соціальності (розуміння сутності соціальних ситуацій, здатності адекватно пояснювати та прогнозувати наслідки вчинків, вербальних та невербальних реакцій інших людей). 36% респондентів характеризуються високим рівнем сформованості і розвитку соціальних навичок. На середньому рівні значущості вчителями були також оцінені такі показники поведінки дітей як-от:

- схильність до емоційних порушень – у 50% продіагностованих школярів педагоги помітили посередні вияви тривожності, емоційної нестабільності, неспокою. Ще 29% учнів початкової школи виявляють емоційну нестабільність, дестабілізацію стресостійкості на високому рівні: діти цієї групи нервуються у новому (незнайомому) середовищі й у ситуаціях невизначеності; в умовах впливу надмірних подразників (шуму, галасу, поспіху при виконанні завдань), стрес-факторів (і зокрема пов'язаних із війною – сирени під час тривоги, перебування в укриттях) діти прагнуть віднайти підтримку дорослих, не відходять від вчителів або інших відповідальних осіб;
- гіперактивність – 43% оцінених вчителями дітей виявляють на середньому рівні значущості комплекс симптомів, пов'язаних із надмірною психічною та моторною розгальмованістю, неухважністю, нездатністю концентруватися на виконанні конкретних завдань. До цієї ж групи варто також долучити ще 24% молодших школярів вибіркової сукупності, які мають означені проблеми гіперактивного спектру на високому рівні значущості: вони легко відволікаються, нездатні вислуховувати настанови, виконувати інструкції (діяти за правилами), адекватно організувати свою діяльність. Такі діти не замислюються над наслідками своїх дій та вчинків, не переймаються переживаннями інших людей.
- симптомокомплекс проблем у взаєминах із однолітками – 38% оцінених вчителями молодших школярів на середньому рівні (а ще 29% – на високому рівні) мають труднощі міжособистісної взаємодії та налагодження стосунків із однолітками: такі діти мають низький статус у групі однолітків, часто уникають спільних ігор та інших видів діяльності, схильні до усамітнення.

Найбільше занепокоєння у вчителів-експертів викликають проблеми соціальної поведінки молодших школярів, пов'язані із порушеннями поведінки: 43% дітей вибіркової сукупності на високому рівні значущості та 31% дітей на середньому рівні значущості у взаємодії з іншими людьми виявляють імпульсивність, запальність, дратівливість і навіть агресивність. Вони легко втрачають контроль над своїми емоціями і діями у напружених ситуаціях та в ситуаціях невизначеності, що свідчить про недостатність адаптивного досвіду таких дітей, адже іноді агресивність є відчайдушною спробою привернути увагу оточення до проблеми дитини. Емоційний спектр дітей цієї групи дуже обмежений, як і кількість реакцій навіть на стандартні ситуації (переважно це захисні реакції), вони не здатні адекватно оцінювати свою поведінку.

Графічно результати оцінювання дорослими (вчителями початкової школи) соціальної поведінки дітей молодшого шкільного віку представлені на рисунку 2.6.

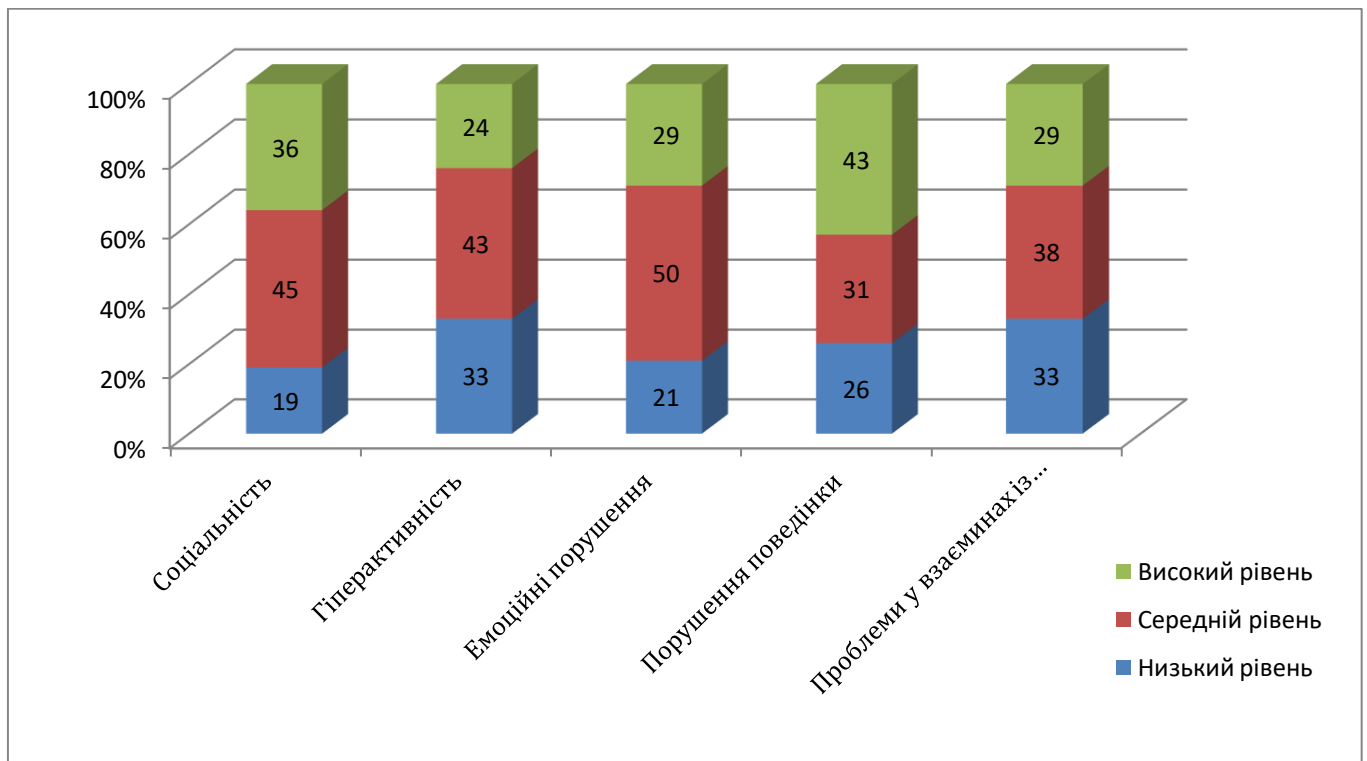


Рис. 2.6. Показники експертного оцінювання вчителями соціальної поведінки молодших школярів (за методикою Р. Гудмена)

Подальше опрацювання результатів дослідження передбачало визначення статистично достовірних зв'язків між параметрами виявлення соціального інтелекту та факторами адаптивної поведінки молодших школярів. Для виконання завдання було обрано кореляційний аналіз за методом *r-Spearman`s*. Результати кореляційного аналізу між досліджуваними показниками наведені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Показники коефіцієнтів кореляції *r-Spearman`s* для досліджуваних факторів соціального інтелекту та суголосних показників адаптивного профілю молодших школярів

Показники СІ / Показники особистісного профілю адаптивності	Опрацювання соціальної інформації	Соціальні навички	Соціальне усвідомлення	Загальний рівень соціального інтелекту
Толерантність до новизни	0,498*	0,344*	0,575*	0,487**
Толерантність до суперечливості ситуації	0,228	0,522*	0,632*	0,528**
Толерантність до складності вирішуваних проблем	0,526*	0,388*	0,294*	-0,476*
Толерантність до невизначеності	0,663**	0,531**	0,548**	0,572**
Тривожність	0,224	-0,566*	0,481*	0,428*
Імпульсивність	0,306	-0,316*	-0,284*	-0,369*
Агресивність	0,286	-0,612*	-0,281*	-0,456*
Схильність до нечесної поведінки	0,353	0,465**	0,372*	0,035
Асоціальність	-0,526**	-0,426**	-0,421*	-0,438*
Замкнутість	0,326*	0,348*	0,148	0,329*
Невпевненість	-0,628**	-0,632*	-0,527**	-0,528*
Екстернальність	0,322	-0,279*	0,278*	-0,328*
Естетична нечутливість	-0,420*	-0,328*	0,332*	-0,480**

Примітка: статистично значущі зв'язки позначено * для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Процедура статистичного аналізу досліджуваних параметрів здійснювалася за допомогою програми SPSS-20.

Результати статистичного аналізу отриманих даних свідчать про те, що показники соціального інтелекту та особистісні характеристики, пов'язані із адаптивними ресурсами соціальної поведінки молодших школярів, у особистісному профілі респондентів відзначаються кореляційними зв'язками (позитивного або від'ємного полюсів). Для опрацювання статистично значущої інформації ми брали до уваги передусім зв'язки відносно високої значущості ($p \leq 0,05$ і вище) та помірної сили (не менше 0,500).

На рівні високої статистичної значущості зафіксовано прямі кореляційні зв'язки показників соціального інтелекту молодших школярів із показниками толерантності до невизначеності. Зокрема: здатність особистості до адекватного опрацювання соціальної інформації корелює із позитивним ставленням до складних завдань і вирішуваних проблем ($r = 0,526$ при $p \leq 0,05$), рівень сформованості соціальних навичок респондентів корелює із позитивним ставленням до суперечливості соціальної ситуації ($r = 0,522$ при $p \leq 0,05$), здатність особистості до виваженого усвідомлення соціальних подій корелює із толерантним ставленням до новизни ($r = 0,575$ при $p \leq 0,05$) та із толерантністю особи до суперечливості соціальної ситуації ($r = 0,632$ при $p \leq 0,05$). Із толерантністю до суперечливих ситуацій невизначеності також корелює загальний рівень СІ ($r = 0,528$ при $p \leq 0,01$). Усі маркери соціального інтелекту за результатами кореляційного аналізу пов'язані на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) із фактором толерантності до невизначеності. Відповідно, можна доказово стверджувати, що формування і розвиток у дітей молодшого шкільного віку соціального інтелекту сприятиме удосконаленню навичок толерантного ставлення до новизни й невизначеності вирішуваних завдань, готовності до вирішення складних завдань різними способами, навичок адаптивного поведіння у мінливих умовах життєдіяльності в цілому.

Зв'язки на високому рівні статистичної значущості також виявлено між показниками соціального інтелекту молодших школярів та особистісними ресурсами адаптивної поведінки респондентів. Так за результатами дослідження зафіксовано обернені кореляційні зв'язки: між фактором здатності особистості до опрацювання соціальної інформації та асоціальністю поведінки школярів ($r = -0,526$ при $p \leq 0,01$), між рівнем володіння молодшими школярами соціальними навичками та тривожністю ($r = -0,566$ при $p \leq 0,05$) і агресивністю ($r = -0,612$ при $p \leq 0,05$) респондентів. Знову ж таки усі маркери СІ обернено корелюють із фактором невпевненості школярів (на рівні $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$). Кореляційні зв'язки меншої сили пов'язують маркери СІ й з іншими поведінковими ознаками та особистісними властивостями молодших школярів, що в цілому дозволяє трактувати формування і розвиток соціального інтелекту як предиктор позитивного впливу на поведінкові стратегії молодших школярів: збільшення рівня СІ продуктивно позначається на особистісних характеристиках дитини, зменшує вади психічного профілю і сприяє розвитку (або відновленню) адаптивного ресурсу дітей молодшого шкільного віку. Діти із відносно високим рівнем соціального інтелекту більш позитивно і реалістично сприймають і пояснюють соціальні події, що з ними відбуваються, здатні прогнозувати наслідки своєї поведінки та вчинків інших осіб. Водночас у них спостерігається зниження тривожності, агресивності, невпевненості у власних рішеннях та діях.

Таким чином, виконане нами емпіричне дослідження (психодіагностичний етап його здійснення) дозволяє визнати доцільність цілеспрямованого психологічного супроводу формування і розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку як детермінанти розвитку особистісного ресурсу та адаптивних поведінкових моделей учнів початкової школи в умовах ситуації невизначеності.

Висновок до розділу 2

Другий розділ даного кваліфікаційного (магістерського) дослідження мав за мету психодіагностичне вимірювання типових показників соціального інтелекту як предиктора адаптивності молодших школярів у ситуації невизначеності.

Вибіркову сукупність склали 42 дитини молодшого шкільного віку (8 – 9 років), учні 3 – 4 класів початкової школи КГ № 68. Вибіркова сукупність була сформована рандомно за критерієм добровільної згоди батьків молодших школярів щодо долучення їхніх дітей до участі у емпіричному дослідженні.

Для дослідження СІ та показників адаптивності дітей молодшого шкільного віку були обрані методики різного формату (тести вербального і невербального типу, опитувальники): опитувальник «Шкала соціального інтелекту Тромсо» (The Tromso Social Intelligence Scale; TSIS) в адаптації А. Д. Наследова і В. Ю. Семенова [цит. за: 13, с. 36 – 38]; тест Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту» (дитячий варіант в адаптації І. Харитоновна) [37]; опитувальник «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера [20, с. 38 – 40]; методика «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука) [1, с.35 – 40]; опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена (для дорослих: батьків, вчителів, інших відповідальних осіб) [1, с.44 – 46].

На основі узагальнення даних проведеного психодіагностичного дослідження нами були виявлені змістовні характеристики виміру соціального інтелекту молодших школярів, а саме:

- СІ молодшими школярами виявляється переважно на середньому рівні статистичної значущості ($Mx = 24,8$ балів із 49 максимально можливих). Найбільш сформованими у комплексі ознак СІ респондентів є соціальні

навички ($Mx = 28,3$ балів), найменш представленим виявився показник соціального усвідомлення ($Mx = 21,5$ балів). А отже діти молодшого шкільного віку достатньо навчені поведженню у різних соціальних ситуаціях, проте потребують додаткових роз'яснень щодо сенсу окремих соціальних подій та поведінки інших людей. Водночас варто зважати, що 48% респондентів засвідчили низький рівень соціального інтелекту, а отже й недостатній рівень застосування соціальних ресурсів адекватної міжособистісної взаємодії;

- труднощі у респондентів викликає необхідність диференціювати вербальні вияви експресії у текстових повідомленнях та прогнозування варіативного розгортання подій: 29% дітей при виконанні завдань такого типу продемонстрували рівень нижче середнього, а у 16% та 24% відповідно діагностовано низький рівень ресурсу СІ;
- 43% опитаних дітей демонструють інтолерантність в оцінюванні проблемності соціальної ситуації, 57% опитаних виявляють низький рівень толерантності у ставленні до складності вирішуваних проблем і ситуації невизначеності;
- недостатній рівень СІ респондентів увиразнюється у зниженні адаптивних ресурсів поведінки: 43% дітей демонструють високий рівень імпульсивності, 38% – високотривожні, 36% – невпевнені в собі, 29% – часто застосовують агресивні моделі поведінки, що підтверджується й експертними оцінками вчителів;
- кореляційний аналіз за методом *r-Spearman`s* засвідчив зв'язки між маркерами СІ та поведінковими ознаками та особистісними властивостями молодших школярів, що в цілому дозволяє трактувати формування і розвиток соціального інтелекту як предиктор позитивного впливу на адаптивні поведінкові стратегії молодших школярів.

РОЗДІЛ III. Корекційно-розвивальні аспекти оптимізації соціального інтелекту молодших школярів

3.1. Програма сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з низьким ресурсом адаптивності поведінки

Результати теоретичного аналізу та психодіагностичного вимірювання структури та функцій соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку стали підґрунтям для створення корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку СІ дітей із низьким ресурсом адаптивної поведінки.

Аналітичний огляд наукової літератури з питань психологічного та психотерапевтичного супроводу формування і розвитку соціального інтелекту особистості дозволяє визнати різновекторність психологічних інтервенцій у даному спектрі надання психологічної допомоги. Проте цілком логічним науковці і психологи-практики [47; 51; 54; 58; 59; 7; 29; 35 та ін.] вважають цілеспрямований розвиток СІ та його окремих складових у дитячому віці під час навчання та активної соціалізації, що супроводжуються інтеріоризацією соціального досвіду.

Згідно із концепцією Е. Еріксона, молодший шкільний вік увиразнюється формуванням такого надважливого особистісного утворення як почуття соціальної та психологічної компетентності [цит. за 12, с. 83], що супроводжується усвідомленим диференціюванням своїх ресурсних можливостей, коли певна некомпетентність у нових ситуаціях (ситуаціях невизначеності) трактується дитиною як привід чогось навчитися, а не як дефект особистісного розвитку.

Протягом перших років навчання у школі, – на чому зокрема наголошує професор С. Б. Кузікова, – дитина намагається адаптуватися, здобути визнання і заслужити схвалення у новому для неї соціальному середовищі, тому надзвичайно важливо, щоб молодший школяр зберігав самоповагу, впевненість

у власних силах, навіть тоді, коли відчуває свою недосконалість [там само]. Відповідно, психологічна підтримка формування і розвитку соціального досвіду, соціального інтелекту молодших школярів становить важливий напрям роботи фахівців психологічної служби закладу освіти.

Досить ефективною психологами визнається (див., наприклад: [7]) зокрема модель розвитку СІ Карла Альбрехта – *SPACE*, складовими якої є такі, як-от: *Situational Radar (Awareness)* – ситуативна обізнаність (усвідомлення, психологічна зорієнтованість людини у соціальному просторі); *Presence* – присутність як елемент виваженої долученості особистості до системи взаємодії та взаємостосунків; *Authenticity* – автентичність поведінкових схем суб'єкта соціальної життєдіяльності; *Clarity* – ясність; *Empathy* – емпатія. Соціальний інтелект К. Альбрехт тлумачить як здатність особи знаходити спільну мову з людьми, успішно взаємодіяти з ними, а його розвиток пов'язує із формуванням соціально-бажаних особистісних та комунікативних властивостей, із удосконаленням механізмів саморегуляції психічних станів, механізмів самоконтролю та адаптації [цит. за: 7, с. 160 – 161].

Вагоме місце у формуванні та розвитку соціального інтелекту посідають також соціально-психологічні тренінги [7; 12; 14], орієнтовані передусім на формування навичок саморегуляції та продуктивної взаємодії суб'єктів життєдіяльності.

Отже, зважаючи на висвітлені раніше теоретико-методологічні засадничі положення, **мету** корекційно-розвивального етапу кваліфікаційного (магістерського) дослідження ми вбачали у створенні та апробації корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку із низьким ресурсом адаптивної поведінки.

Відповідно до мети нами були сплановані завдання корекційно-розвивального етапу емпіричного дослідження:

- 1) розробити програму психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку із низьким ресурсом адаптивної поведінки;
- 2) апробувати корекційно-розвивальну програму сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку в умовах невизначеності;
- 3) оцінити ефективність програми сприяння розвитку соціального інтелекту як предиктора адаптивних ресурсів молодших школярів із урахуванням результатів ретестування (контрольного психодіагностичного вимірювання).

До роботи у форматі корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту молодших школярів було залучено 14 дітей (віком 8 – 9 років), що є учнями 3 – 4-х класів Криворізької гімназії № 68.

Критеріями формування вибіркової сукупності корекційно-розвивального етапу емпіричного дослідження ми вважали:

- добровільну згоду батьків молодших школярів щодо долучення їхніх дітей до участі у програмі сприяння розвитку соціального інтелекту (що унормовано дозволом батьків на участь дітей у корекційній роботі – Додаток А);
- добровільну (прийняту самостійно) згоду дитини молодшого шкільного віку працювати у системі корекційно-розвивальної програми й зокрема у тренінговій групі з розвитку СІ;
- об'єктивні покази щодо залучення до програми психологічного супроводу за результатами психодіагностичного вимірювання: низький або нижче середнього рівень соціального інтелекту, низький рівень толерантності до невизначеності, наявність в особистісному профілі респондентів ознак дезадаптивної поведінки (високого рівня тривожності, імпульсивності, невпевненості, агресивності).

Реалізація логічної схеми корекційно-розвивального етапу емпіричного дослідження даної кваліфікаційної магістерської роботи зумовила висунення таких припущень:

- 1) цілеспрямований розвиток структурних компонентів і соціального інтелекту в цілому сприяє унормуванню особистісного профілю молодших школярів, увиразненню потенційних ресурсів адаптивної поведінки;
- 2) комбінування методів раціональної (роз'яснювальної) та ігрової терапії із корекційно-розвивальною метою сприяє удосконаленню особистісних ресурсів молодших школярів;
- 3) забезпечення молодших школярів систематичною психологічною підтримкою щодо формування навичок адаптивної соціальної поведінки позитивно впливатиме на толерування ними ситуації невизначеності.

Обираючи для методологічного обґрунтування корекційно-розвивальної програми парадигму раціональної (роз'яснювальної) психології та психотерапії (Дж. Келлі, А. Елліс, А. Бек), ми зважали передусім на основну ідею цього напрямку, згідно з яким більшість психологічних проблем людини є наслідком необ'єктивних (ірраціональних) уявлень та помилкових умовиводів, що формуються насамперед у дитинстві під впливом референтних дорослих (батьків, вихователів, педагогів). Тому, як наголошує професор С. Б. Кузікова (і ми також поділяємо цю думку), «психологічні проблеми особистості усуваються переважно за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настановлень людини та зміни (переструктурування) її Я-висловлювань, думок, переконань» [12, с.183 – 184].

Основними методами раціональної терапії у системі розвитку СІ дітей молодшого шкільного віку є аналіз та логічна аргументація соціального досвіду як самої дитини (емоційних та поведінкових реакцій, вчинків, мовленнєвих конструкцій), так і соціальних подій, представлених у літературних творах,

фільмах тощо). Важливо також розуміти, що роз'яснення мають відповідати віку дитини та рівню розвитку її соціального інтелекту. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку, наприклад, вагоме місце займає опрацювання саме конкретно-наочних прикладів соціальної поведінки.

Раціональна терапія легко сполучається із іншими методами корекційної діяльності психолога: ігровою, зображувальною терапією, соціально-психологічними тренінговими вправами (соціально-перцептивними, поведінковими, комунікативними) [12, с.186], що значно підвищує ефективність психологічного супроводу розвиткових процесів генези буття особистості.

Згідно із переконаннями дитячих психологів [10; 12; 17; 24; 29; 35], найбільш ефективною технікою у роботі з дітьми є ігрова терапія, тому що діти більш безпосередні у грі, здатні вільно виражати свої переживання, думки, проектувати засобами творчої імпровізації власні негаразди на обрану іграшку, маску, ігрову ситуацію. Основними аспектами ігрової терапії психологи передусім називають можливість емоційного (контрольованого) реагування дитиною на проблемні моменти, труднощі у стосунках із дорослими й однолітками («проживання» у безпечному просторі емоційних станів напруження, тривожності, страхів тощо) та формування навичок нових стратегій поведінки (опанувальної, адаптивної) у різних життєвих ситуаціях. Гра сприяє формуванню і розвитку у дитини саморегуляції, навичок планування, самоконтролю і самооцінювання. У комфортних умовах ігрової ситуації дитина може усвідомити і зрозуміти перспективи своїх змін, вибудувати нові моделі поведінки, навчитися інакше (більш конструктивно) ставитися до себе, до інших людей і до світу в цілому.

Функціональна модель програми сприяння розвитку СІ молодших школярів вибудовувалася нами за традиційним алгоритмом (див., наприклад: [12; 31; 7] та ін.), що передбачає виокремлення трьох корекційно-розвивальних блоків:

- 1) Інформаційно-просвітницький (едукаційний) блок, орієнтований на формування адекватного ставлення молодших школярів до певних соціальних подій та поведінки людей у ситуаціях невизначеності. Едукаційні сценарії передбачають використання методів раціональної (роз'яснювальної) терапії (наприклад перегляд мотиваційних мультфільмів, читання оповідань виховного спрямування із подальшим обговоренням висвітлених у них соціальних подій та вчинків). Просвітницькі заняття мали за мету передусім роз'яснення молодшим школярам важливих принципів соціального поведіння та адаптивності поведінки у ситуаціях невизначеності.
- 2) Блок соціально-психологічного тренінгу (із використанням психологічних ігор та завдань, спрямованих на усвідомлення дитиною власного адаптивного соціального досвіду), спрямований на віднайдення реальних шляхів оптимізації навичок соціальної поведінки учасників тренінгу та переосмислення ставлення дитини до себе та до інших людей. Також у системі психологічного супроводу молодших школярів були передбачені індивідуальні психологічні консультації для учасників тренінгу та їхніх батьків.
- 3) Блок рефлексії, що передбачав моніторинг ефективності напрацьованого учасниками тренінгу досвіду (у вигляді щоденника самостереження за особистісним досвідом, малювання коміксів про власний досвід міжособистісних взаємин тощо) й закріплення набутих навичок у реаліях освітнього процесу та спілкування.

Вибір групової форми роботи із молодшими школярами був зумовлений тим, що робота дітей в групі дозволяє подолати міф про унікальність виявлених проблем соціальної поведінки та дефектів особистісних ресурсів, знижує дискомфорт від взаємодії дитини із дорослим (психологом), дозволяє відпрацьовувати навички соціальної поведінки і впевнених адаптивних дій.

Реалізація корекційно-розвивальної програми відбувалася протягом 12 тижнів. Було проведено 15 занять тривалістю 45 – 90 хвилин (тривалість заняття залежала від якості уваги та поведінки дітей) із періодичністю зустрічей один – два рази на тиждень (залежно від розкладу навчання учасників програми).

Змістовні модулі корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту молодших школярів формувалися із урахуванням напрацювань практичних психологів (див., наприклад: [12; 17; 31; 36]) та особливостей вікового розвитку респондентів. На заняттях зокрема були використані:

- тренінгові вправи різного типу: у техніці когнітивної терапії («Розототожнення»), робота із літературними текстами або фрагментами мультфільмів у техніках «Прогнозування» або «Доповнення» тощо;
- методи зображувальної терапії: тематичне малювання, вправи «Звільнення через малювання» (малювання власної люті), «Я – очима інших», «Ляпки», техніка асоціативного уявлення «Ти – як...», «Доповнювальне малювання»;
- рольові та метафорійні ігри із залученням психодраматичних і гештальт-технік проживання, технік прийняття вибору й вивільнення власних психічних ресурсів, налагодження відповідних стосунків з іншими людьми (гра-квест «Дорогою із жовтої цегли», сюжетна гра «Зачароване серце», метафорійна гра «Калейдоскоп» (метафора: калейдоскоп – візерунок міжособистісних стосунків)).

Техніки, вправи, оболонки (сюжети) та метафори ігор вибудовувалися (або підбиралися і модифікувалися) у проблемному полі формування і розвитку СІ як предиктора адаптивного ресурсу дітей молодшого шкільного віку (Додаток Б).

3.2. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку

За результатами апробації програми сприяння розвитку соціального інтелекту молодших школярів у форматі посттренінгового моніторингу було виконане оцінювання її ефективності. Для контрольного психодіагностичного вимірювання були обрані такі методики:

- 1) Опитувальник «Шкала соціального інтелекту Тромсо» (The Tromso Social Intelligence Scale; TSIS) [12, с. 36 – 38];
- 2) опитувальник «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера [20, с. 38 – 40];
- 3) Опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена (для вчителів) [1, с.44 – 46].

Опрацювання результатів повторного вимірювання рівня розвитку СІ залучених до корекційно-розвивальної програми молодших школярів зафіксувало помірну позитивну динаміку досліджуваних показників (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

Динаміка рівня розвитку показників соціального інтелекту молодших школярів до і після тренінгу (за Шкалою соціального інтелекту Тромсо)

Рівень виявлення	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз
Субшкали	Кількість респондентів у % (N = 14)					
Опрацювання соціальної інформації	100 % (N = 14)	21 % (N = 3)	0	65 % (N = 9)	0	14 % (N = 2)
Соціальні навички	71 % (N = 10)	14 % (N = 2)	29 % (N = 4)	65 % (N = 9)	0	21 % (N = 3)
Соціальне усвідомлення	100 % (N = 14)	14 % (N = 2)	0	86 % (N = 12)	0	0
Загальний рівень соціального інтелекту	93 % (N = 13)	14 % (N = 2)	7 % (N = 1)	72 % (N = 10)	0	14 % (N = 2)

Враховуючи, що до корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту молодших школярів були залучені у більшості (93%)

особи із низьким рівнем розвитку СІ, ми можемо вважати доведеною тенденцію до зростання середнього рівня розвитку соціального інтелекту (Δ 65% респондентів) і навіть – високого (Δ 14% респондентів), хоча й на нижній межі виявлення показника. Найбільш виразна динаміка показників СІ відбулася за маркером соціального усвідомлення логіки подій і продуктивних моделей соціальної взаємодії (Δ 86% респондентів засвідчили зростання обізнаності щодо соціальних ресурсів на середньому рівні значущості) – Рисунок 3.1.

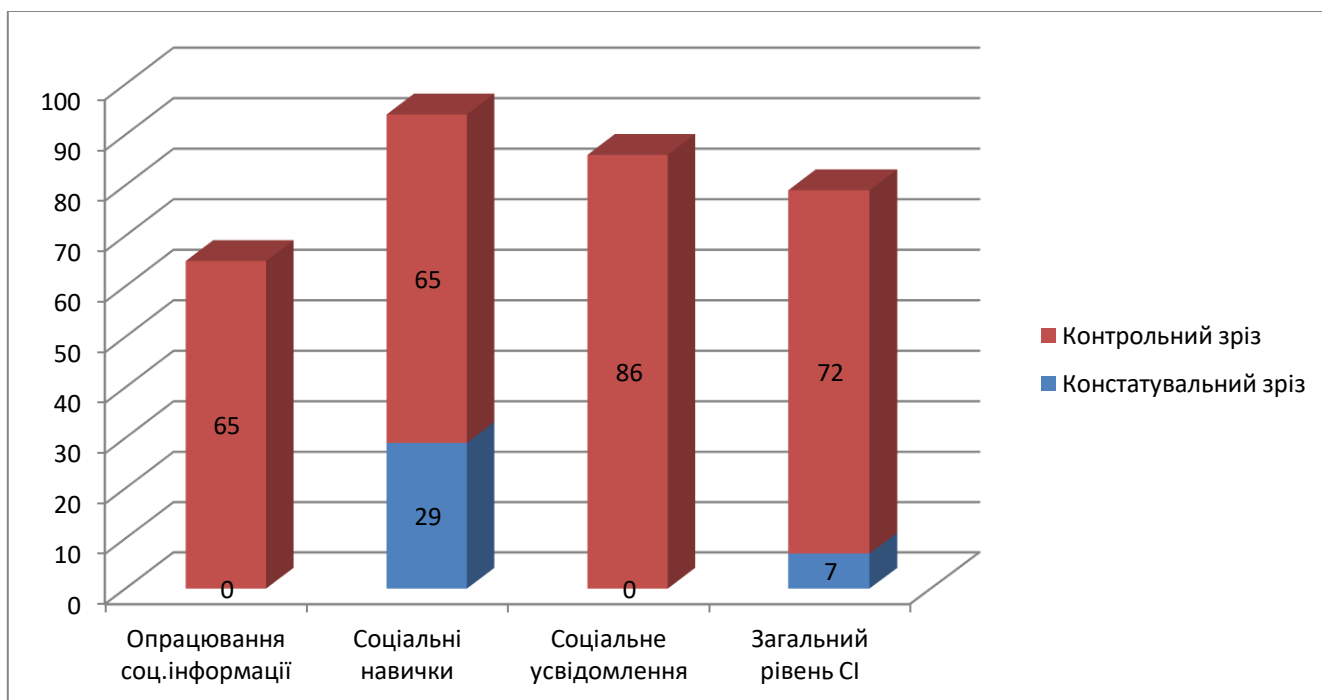


Рис. 3.1. Динаміка середніх показників розвитку соціального інтелекту молодших школярів (за Шкалою соціального інтелекту Тромсо)

Вартує уваги й зростання здатності молодших школярів до адекватного сприймання й пояснення соціальної інформації – намірів, вчинків, прогнозованих наслідків соціальних дій особистості (Δ 65% респондентів продемонстрували позитивні зміни у розвитку даного маркера СІ на середньому рівні значущості й Δ 14% – на високому рівні виявлення показника). Менш вираженою є динаміка змін у формуванні і розвитку соціальних навичок дітей молодшого шкільного віку (Δ 36% респондентів продемонстрували позитивні

зміни у розвитку навичок соціальної поведінки на середньому рівні значущості й Δ 21% – на високому рівні виявлення показника). Це можна пояснити недостатністю часу, відведеного для формувального впливу, адже закріплення соціального досвіду потребує пролонгованих систематичних повторень у більшому проміжку часу. Відповідно, можемо прогнозувати подальше покращення результатів розвитку СІ вже у реаліях об'єктивної життєдіяльності школярів.

Позитивну динаміку за результатами посттренінгового моніторингу констатовано й у ставленні молодших школярів до ситуації невизначеності (табл. 3.2.), що є важливим показником адаптивного особистісного ресурсу людини.

Таблиця 3.2.

Динаміка показників толерантності до невизначеності молодших школярів до і після тренінгу (за методикою С.Баднера)

Рівень виявлення	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз
Субшкали	Кількість респондентів у % (N = 14)					
Толерантність до новизни	21 % (N = 3)	0	79 % (N = 11)	57 % (N = 8)	0	43 % (N = 6)
Толерантність до суперечливості ситуації	86 % (N = 12)	14 % (N = 2)	14 % (N = 2)	72 % (N = 10)	0	14 % (N = 2)
Толерантність до складності вирішуваних проблем	100 % (N = 14)	14 % (N = 2)	0	79 % (N = 11)	0	7 % (N = 1)
Загальна толерантність до невизначеності	72 % (N = 10)	7 % (N = 1)	28 % (N = 4)	72 % (N = 10)	0	21 % (N = 3)

Аналіз і співставлення результатів первинного (констатувального) вимірювання і показників контрольного зрізу засвідчили зростання рівня толерантності молодших школярів до невизначеності: суттєво зменшилася кількість осіб із низьким рівнем показника загальної толерантності до невизначеності (Δ 65% респондентів), водночас збільшилася кількість

респондентів із середнім рівнем толерантності до невизначеності (Δ 44% опитаних) і навіть із високим рівнем виявлення ознаки (Δ 21 % респондентів). Подібні тенденції спостерігаються й у виявленні окремих показників толерантності до невизначеності дітей молодшого шкільного віку – див. рисунок 3.2.

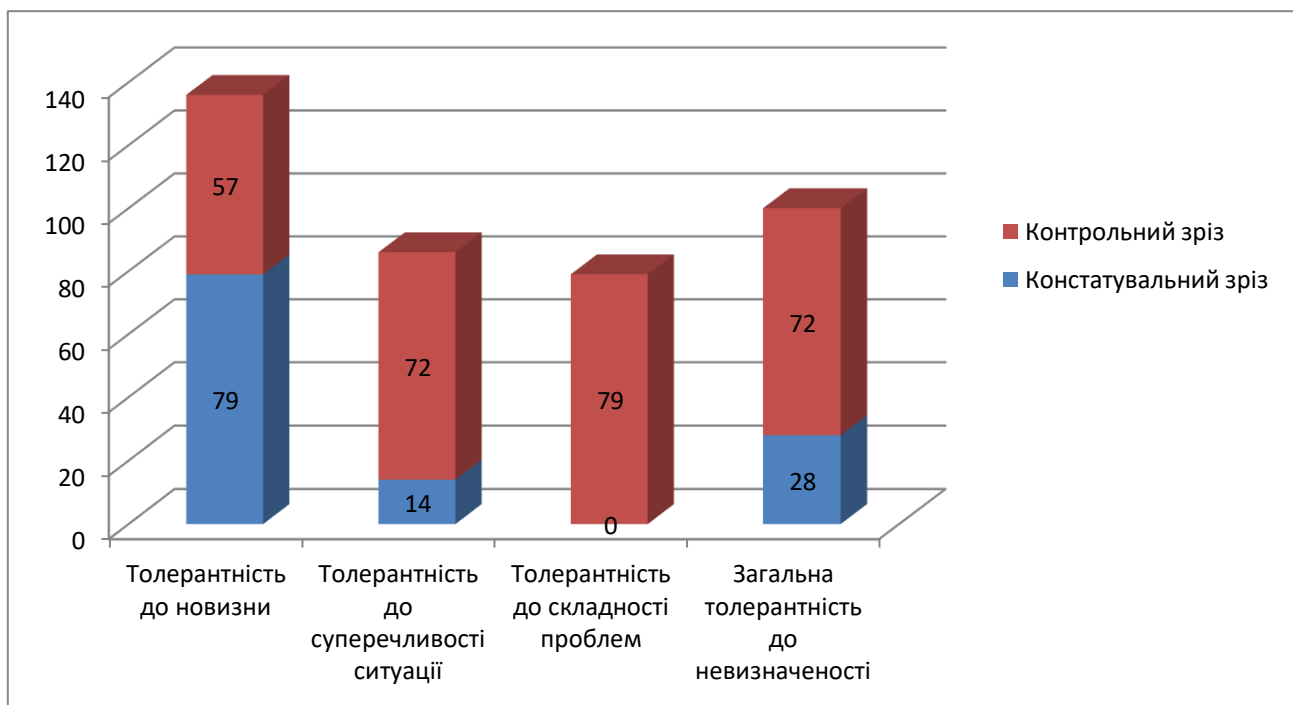


Рис. 3.2. Динаміка середніх показників толерантності до невизначеності молодших школярів (за методикою С.Баднера)

Найбільш суттєві зміни відбулися у ставленні молодших школярів вибіркової сукупності до складності вирішуваних проблем: Δ 79% респондентів продемонстрували позитивні зміни у ставленні до проблемних ситуацій і складних завдань на середньому рівні значущості й Δ 7% – на високому рівні виявлення показника. Змінилося й ставлення дітей до складних суперечливих ситуацій (Δ 58% респондентів стали більш толерантними щодо цього на середньому рівні значущості й Δ 14% – на високому рівні виявлення показника).

Також варто зважати й на динаміку ставлення молодших школярів до фактору новизни: Δ 43% респондентів засвідчили толерантність до новизни на

високому рівні значущості, тоді як інтолерантне ставлення до новизни у профілі респондентів за результатами посттренингового моніторингу не фіксується: Δ – 21%).

В цілому ж позитивну динаміку толерування дитиною ситуації невизначення ми розглядаємо як достатню підставу для ствердження ефективності реалізованого нами психологічного супроводу формування та розвитку соціального досвіду і адаптивних ресурсів молодших школярів. Такої ж думки дотримуються й вчителі початкової школи, залучені до повторного оцінювання ситуативних поведінкових сценаріїв та труднощів адаптації учасників корекційно-розвивальної програми за допомогою опитувальника «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена [1, с.44 – 46]. Результати повторного опрацювання маркерів експертного оцінювання соціальної поведінки дітей за стандартизованими шкалами опитувальника наведені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Динаміка показників експертного оцінювання вчителями соціальної поведінки молодших школярів (за методикою Р. Гудмена)*

Рівень виявлення	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз
Субшкали	Кількість респондентів у % (N = 14)					
Соціальність	57 % (N = 8)	0	43 % (N = 6)	72 % (N = 10)	0	28 % (N = 4)
Ознаки емоційних порушень (тривожність, страхи тощо)	0	14 % (N = 2)	28 % (N = 4)	65 % (N = 9)	72 % (N = 10)	21 % (N = 3)
Ознаки порушення поведінки (імпульсивність, агресивність)	0	0	0	65 % (N = 9)	100 % (N = 14)	35 % (N = 5)
Ознаки проблем у взаєминах із однолітками	0	43 % (N = 6)	28 % (N = 4)	43 % (N = 6)	72 % (N = 10)	14 % (N = 2)

*При виконанні аналізу контрольного зрізу даних ми не враховували показники субшкали «Гіперактивність», симптоми якої потребують більш тривалої корекційної роботи

Аналіз і систематизація отриманих за результатами оцінювання вчителями поведінки учнів початкової школи, долучених до корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку СІ, підтвердили позитивну динаміку формування адаптивного соціального досвіду респондентів:

- 28% повторно оцінених вчителями школярів засвідчили високий рівень розуміння сутності соціальних ситуацій, здатність адекватно пояснювати наслідки власних соціальних вчинків та вчинків інших людей; 72% молодших школярів (на 29% більше, ніж було на етапі констатувального діагностичного вимірювання) демонструють свою соціальність на середньому рівні значущості. Низький рівень розвитку соціальних навичок при повторному оцінюванні адаптивності школярів вчителями не фіксується ($\Delta -57\%$);
- позитивна тенденція намітилася у виявленні емоційних дисфункцій: зменшилася кількість дітей із високим рівнем виявлення емоційних порушень ($\Delta -51\%$). У 65% учасників програми педагоги констатували посередній рівень виявлення тривожності, емоційної нестабільності, неспокою ($\Delta 37\%$), 14% респондентів навіть перемістилися до групи дітей із низьким рівнем емоційних розладів: вони стали більш спокійними в умовах впливу стрес-факторів (наприклад, під час перебування в укриттях), демонструють здатність швидко знаходити відповідь під час фронтального опитування тощо;
- відзначили вчителі й зменшення агресивних реакцій серед дітей вибіркової сукупності. Зважаючи на те, що до групи корекційного впливу були обрані школярі із високим рівнем поведінкових дисфункцій, то зменшення таких дітей на 65% (за рахунок формування навичок адаптивної поведінки на середньому рівні значущості) ми вважаємо позитивною тенденцією особистісного та соціального розвитку молодших школярів. Діти стали, згідно з оцінками вчителів, менш дратівливими, у

конфліктних ситуаціях здатні до конструктивних моделей опанувальної поведінки (наприклад, поступливості, компромісу), виявлення навичок самоконтролю;

- помітили вчителі серед учасників програми й покращення у взаєминах із однолітками: на 58% зменшилася кількість дітей із високим рівнем проблем у даному сегменті поведінки, склалася підгрупа із низьким рівнем проблем у стосунках із однолітками (Δ 43%). Молодші школярі цієї підгрупи стали більш впевненими у власних можливостях, стали частіше долучатися до спільної діяльності (зокрема й ігрової) із однолітками, виявляти здатність розпочинати і підтримувати розмову із дотриманням правил етикету.

Статистична значущість відмінностей у виявленні середніх показників соціального інтелекту, толерантності та маркерів особистісного профілю була підтверджена за допомогою непараметричного критерію F. Wilcoxon`s для перевірки відмінностей між двома вибірками парних вимірювань (табл. 3.4.).

Таблиця 3.4.

Статистична достовірність відмінностей у виявленні досліджуваних показників на етапі постмоніторингового зрізу

Критерії аналізу Параметри	Непараметричний Т-критерій Вілкоксона	
	Т-критерій	p-рівень 2-сторонньої значущості
Опрацювання соціальної інформації	4,10	0,0001
Соціальні навички	5,57	0,0001
Соціальне усвідомлення	4,28	0,0001
Загальний рівень соціального інтелекту	5,08	0,0001
Загальна толерантність до невизначеності	6,32	0,0001
Ознаки емоційних порушень	2,80	0,005
Ознаки поведінкових порушень	6,79	0,001
Проблеми у взаєминах із однолітками	3,91	0,0001

Висновок до розділу III

Корекційно-розвивальний етап кваліфікаційного магістерського дослідження вибудовувався із метою створення та апробації корекційно-розвивальної програми сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку із низьким ресурсом адаптивної поведінки.

До роботи у форматі корекційно-розвивальної програми було залучено 14 дітей віком 8 – 9 років, що є учнями 3 – 4-х класів Криворізької гімназії № 68. Критеріями формування вибіркової сукупності ми вважали: добровільну згоду батьків молодших школярів щодо долучення їхніх дітей до участі у програмі сприяння розвитку СІ та згоду самих дітей, а також об'єктивні покази особистісного розвитку респондентів: низький або нижче середнього рівень соціального інтелекту, низький рівень толерантності до невизначеності, наявність в особистісному профілі респондентів ознак дезадаптивної поведінки (високого рівня тривожності, агресивності, проблем у взаєминах із однолітками).

Були реалізовані три блоки корекційно-розвивальної програми: інформаційно-просвітницький, корекційно-розвивальний (блок соціально-психологічного тренінгу із урахуванням резервів комбінування методів раціональної (роз'яснювальної) та ігрової терапії) та рефлексійний.

Посттренінговий моніторинговий зріз підтвердив позитивну динаміку змін досліджуваних параметрів, статистична достовірність відмінностей підтверджена непараметричним Т-критерієм Вілкоксона. Вважаємо доведеним припущення, що розвиток соціального інтелекту сприяє увиразненню потенційних ресурсів адаптивної поведінки молодших школярів.

А отже запропоновану нами програму психологічної підтримки розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку можна вважати ефективною, гіпотетичні припущення підтвердженими, завдання емпіричного етапу дослідження виконаними.

ВИСНОВКИ

Теоретичний огляд і узагальнення наукових напрацювань зарубіжних та вітчизняних психологів щодо феноменології соціального інтелекту дозволяє констатувати:

1. Феноменологія соціального інтелекту стало знаходитися у полі теоретико-методологічних розвідок психологів та психотерапевтів. Проблемами соціального інтелекту переймалися Е. Л. Торндайк, Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, Г. Оллпорт, М. Дж. Чендлер; Е. З. Івашкевич, Я. Ю. Каплуненко, О. В. Милославська, І. В. Недозим та інші).
2. У сучасному науковому просторі інтерпретаційні схеми пояснення сенсів соціального інтелекту ґрунтуються на композиції двох показників: здатності суб'єкта до розуміння інших осіб, прогнозування їхньої поведінки, а також адаптаційного ресурсу СІ, що обумовлює здатність особистості ефективно пристосовуватися до змінних умов існування. Означене доводить правомірність тлумачення соціального інтелекту як предиктора адаптації суб'єкта життєдіяльності до ситуації невизначеності.
3. Формування і розвиток СІ постає як особливо нагальна потреба у молодшому шкільному віці генези буття дитини, що увиразнює ресурси адаптації молодших школярів до перманентно динамічних умов навчання і міжособистісного спілкування, успішного долучення дитини до соціального сегменту життя суспільства.

За результатами теоретико-методологічного огляду досліджень проблеми формування та розвитку соціального інтелекту і адаптивного ресурсу молодших школярів була розроблена логічна схема емпіричної частини даного магістерського дослідження. Для уточнення параметрів СІ та показників адаптивності дітей молодшого шкільного віку нами були використані методики різного формату (тести вербального і невербального типу, опитувальники): опитувальник «Шкала соціального інтелекту Tromso» в адаптації

А. Д. Наследова і В. Ю. Семенова; тест Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту» (дитячий варіант в адаптації І. Харитоновна); опитувальник «Вимірювання толерантності до невизначеності» С. Баднера; методика «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) З. Карпенко (модифікація В. О. Киричука); опитувальник «Виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації учнів» Р. Гудмена (для дорослих; в якості експертів нами були обрані вчителі початкової школи).

Аналіз та узагальнення змістовних характеристик соціального інтелекту та маркерів особистісного профілю молодших школярів виявили:

1. СІ молодшими школярами виявляється переважно на середньому рівні статистичної значущості ($Mx = 24,8$ балів із 49 максимально можливих). Разом з тим варто зважати, що 48% респондентів засвідчили низький рівень соціального інтелекту, а отже й недостатній рівень застосування соціальних ресурсів адекватної міжособистісної взаємодії. Зокрема труднощі у респондентів викликає необхідність диференціювати вербальні вияви експресії у текстових повідомленнях та прогнозування варіативного розгортання подій: 29% дітей при виконанні завдань такого типу продемонстрували рівень нижче середнього, а у 16% та 24% відповідно діагностовано низький рівень ресурсу СІ.
2. Значна кількість дітей вибіркової сукупності демонструють інтолерантність у ставленні до ситуації невизначеності: 43% опитаних мають проблеми в адаптації та в оцінюванні проблемності соціальної ситуації, 57% опитаних виявляють низький рівень толерантності у ставленні до складності вирішуваних проблем і ситуації невизначеності.
3. Особистісний профіль респондентів також увиразнюється зниженням адаптивних ресурсів поведінки: 43% дітей демонструють високий рівень імпульсивності, 38% – високотривожні, 36% – невпевнені в собі, 29% –

часто застосовують агресивні моделі поведінки, що підтверджується й експертними оцінками вчителів.

4. Кореляційний аналіз за методом *r-Spearman`s* засвідчив зв'язки на високому та достатньому рівні значущості ($p \leq 0,001$ та $p \leq 0,05$) між маркерами СІ та поведінковими ознаками та особистісними властивостями молодших школярів, що в цілому дозволяє трактувати формування і розвиток соціального інтелекту як предиктор позитивного впливу на адаптивні поведінкові стратегії молодших школярів.

Із урахуванням результатів психодіагностичного вимірювання СІ та ознак особистісного профілю дітей молодшого шкільного віку нами була розроблена й апробована корекційно-розвивальна програма сприяння розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку із низьким ресурсом адаптивної поведінки (цикл із 15 тренінгових занять тривалістю 17 годин).

Посттренінговий моніторинг підтвердив результативність корекційно-розвивальної програми: досліджувані показники (соціальний інтелект, толерантність до ситуації невизначеності, особистісні маркери соціальної поведінки: тривожність, агресивність, проблеми у взаєминах із однолітками) – отримали позитивну динаміку. Статистична достовірність відмінностей підтверджена непараметричним Т-критерієм Вілкоксона. Вважаємо доведеним припущення, що розвиток соціального інтелекту сприяє увиразненню потенційних ресурсів адаптивної поведінки молодших школярів.

В цілому за результатами теоретико-емпіричного кваліфікаційного магістерського дослідження вважаємо гіпотезу, згідно з якою цілеспрямований розвиток типових ознак соціального інтелекту молодших школярів сприятиме оптимізації адаптивної поведінки дітей у ситуації невизначеності, доведеною. Мету дослідження досягнуто, завдання виконано.

Разом з тим ми свідомі того, що виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, тому ми й надалі плануємо займатись аналізом СІ дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Братаніч Б. В., Куций А. М., Романенко М. І. Міждисциплінарне розуміння предметності соціального інтелекту. *Грані: науково-теоретичний альманах*. 2019. Т. 22. № 1. С. 50 – 56.
3. Єрескова Т. В. Стан соціальної невизначеності як паттерн сучасного українського суспільства: поштовх для інтеграції чи чинник дезінтеграції. *Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві: IV конгрес Соціологічної асоціації України: тези доповідей*, Харків, 28-29 жовтня 2021 року. С. 65 – 67.
4. Івашкевич Е. З. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 26. С. 60 – 65.
5. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект педагога: монографія. Київ, Рівне : Принт-Хауз, 2017. 532 с.
6. Каменська Н. Л. Роль соціального інтелекту в адаптації молодших школярів до освітнього середовища середньої школи. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2013. № 7. С. 150 – 154.
7. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій: дис. ... канд. психол. наук із спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2016. 262 с.
8. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 10 – 14.

9. Комар Т. Порівняльний аналіз розвитку соціального інтелекту молодших школярів (за різними освітніми програмами). *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*. 2023. № 3. С. 259 – 267.
10. Коровіна Я. С. Формування соціального інтелекту у школярів початкової школи. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті: Міжнародний періодичний збірник наукових праць/ за заг. ред. проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко, проф. Л. А. Штефан. Харків, 2021. Випуск 3. С. 331 – 334.*
11. Кривенко І. Значення соціального інтелекту в особистісному становленні дошкільника. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 квітня 2019 р.)*. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2019. Вип. 8. С. 209 – 217.
12. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 384 с.
13. Кузьміна К. С. Особливості соціального інтелекту в осіб юнацького віку з різним адаптаційним потенціалом: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра; спец.: 053 Психологія / наук. керівник Н. В. Коляда. Суми : СумДУ, 2020. 103 с.
14. Ломага Н. Теоретичні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів. *Наукові записки : Зб. мат. наук.-практ. конфер. викл. і студ. ІППМ. Серія: Психологія*. Вип. 7. Вінниця: ВДПУ, 2016. С.160 – 163.
15. Лядський І., Дячков Д. Управління соціальним інтелектом як фактором впливу на формування soft-skills у здобувачів вищої освіти. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка*. 2022. № 13. С. 108 –114.

16. Максименко С. Д. Генетико-креативний підхід до самоздійснення особистості. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, Полтава, 3-4 червня 2021 року. С. 3 – 7.
17. Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О. Порадник практичного психолога. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 236 с.
18. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 113 – 123.
19. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: історія виникнення, динаміка точок зору на його сутність та зміст. *Psychology Travelogs*. 2023. № 1. С. 116 – 127.
20. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
21. Милославська О. В. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціального інтелекту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 240 – 245.
22. Наказ Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу» від 15.04.2008 року № 199
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0577-08#Text>
23. Недозим І. В. Психологічні концепції «соціального інтелекту». *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. 2018. № 1. С. 111–115.

24. Недозим І. В. Методики дослідження соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2018. Том 23. Випуск 2 (48). С. 105 – 115.
25. Омельченко І. М., Кобильченко В. В. *Гене́за соціального інтелекту в дошкільному віці: теоретичний дискурс*. Габітус. 2023. № 49. С. 69 – 75.
26. Рюль В. О. Дослідження феномену соціалізації в наукових концепціях розвитку особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Вип. 23. С. 150 – 154.
27. Сагалаков О. Теорія соціальних ролей в концепції соціальної взаємодії Т. Парсонса та її вплив на вивчення соціальної адаптації особистості. *Вісник ДДПУ. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства*. 2019. № 11. С.80 – 94.
28. Старинська О. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 3 (56). С. 40 – 44.
29. Струкова Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка»*. 2021. № 1. С. 11–16.
30. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-метод. посібник. Київ : Міленіум, 2006. 204 с.
31. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2015. 448 с.

32. Токарева Н. М. Психологічні особливості соціалізації особистості у соціокультурному контексті постмодерну. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія* / авт. колектив : Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред. Н. М. Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 17 – 26.
33. Токарева Н. М. Адаптивні сценарії самоздійснення особистості в умовах несталого сьогодення. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2023. № 20. С. 183 – 194.
34. Томаржевська І. В. Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психологічний журнал*. 2019. № 1. С. 64 – 69.
35. Фінів О. Розвиток соціального інтелекту старших дошкільників у процесі групової діяльності. *Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації* Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (23 листопада 2023 року). Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки. С. 153 – 157.
36. Харченко Н. В. Розвиток аудіювання у дітей старшого дошкільного віку: монографія. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2018, 502 с.
37. Харченко С. В. Психодіагностичні методи визначення рівня розвитку соціального інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 51 – 56.
38. Шанідзе Н. О. Філософські підходи до соціалізації особистості в умовах інформатизації суспільства та освіти. *Вісник Національного університету «Юридична Академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2014. № 3 (22). С. 1 – 4.
39. Ющенко І. М. Специфіка стратегій адаптації молоді в умовах невизначеності, спричиненої війною. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2023. № 6. С. 18 – 22.

40. Allport G. W. *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, 1937. P. 513 – 516.
41. Asghar A., Iqbal A., Adnan K. Gender, Age and Locality Based Social Intelligence Differences of B. Ed. (Hons) Students. *Global Social Sciences Review (GSSR)*. 2019. Vol. IV, №. I. P. 145 – 149.
42. Barnes H. E. *History and social intelligence*. New York : A. A. Knopf. 1926. 597 p.
43. Billings A. G., Moos R. H. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. V. 46 (4). P. 877 – 891.
44. Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30. P. 29 – 50.
45. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. *Flexible life-task pursuit. Personality and intelligence*. R. J. Sternberg, P. Ruzgis (Eds.). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press, 1994, P.137 – 168.
46. Chandler M. J. Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*. 1973. № 9. P. 326 – 332.
47. Craig G. J. *Human Development*. New Jersey : Prentice-Hall Inc., 1996. 992 p.
48. Eysenck H. J. The theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. *Advances in psychology of human intelligence/ Sternberg R. J. (ed.)*. V.3. Hillsdale: NJ. Erlbaum, 1986.
49. Flavell J. H., Flavell E. R., Green F. L. Young children`s knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*. 1987. № 23. P. 816 – 822.
50. Guilford J. P. Is some creative thinking irrational? *Journal of creative behavior*. 1982. Vol. 16 (3). P. 151 – 154.

51. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Dell, 2006. 403 p.
52. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social intelligence. *Handbook of intelligence* / ed. R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 124 – 135.
53. Newcombe N. S. Child Development: Change over Time. New York : HarperCollins College Div, 1996. 640 p.
54. O’Sullivan M., Guilford J. P., Demille R. The measurement of social intelligence. *Psychological Laboratory Report* №. 34. Los Angeles, CA : University of Southern California, 1965. 6 p.
55. Selman R. L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York : Academic Press, 1980. 343 p.
56. Shantz C. U. Social Cognition. *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development* / R. H. Mussen, J. H. Flavell, E. M. Markman (Eds). New York : Wiley, 1983. P. 495 – 555.
57. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. *Harper’s Magazine*. 1920. № 140. P. 227–235.
58. Taylor E. H. The assessment of social intelligence. *Psychotherapy*. 1990. №27. P. 445 – 457.
59. Walker R. E., Foley J. M. Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*. 1973. № 33. P. 839 – 864.

ДОДАТКИ

Додаток А

ЗАЯВА-ДОЗВІЛ батьків (або інших законних представників дитини) на роботу з практичним психологом

ПІБ дитини _____

Дата народження _____

Клас (група) _____

ППП батька, матері або опікунів

Я, _____, що нижче підписався (-лась), підтверджую свою згоду на групову та в разі потреби індивідуальну роботу практичного психолога з моєю дитиною в рамках чинного законодавства.

Я поінформований (-на) що В. А. Кривицькою здійснюється дослідження особливостей соціального інтелекту та адаптивності молодших школярів. Психологічний супровід залучених до дослідження дітей передбачає такі форми роботи як-от:

- психологічне спостереження та психодіагностика;
- психологічне консультування;
- участь дитини в розвивальних заняттях;
- відвідування дитиною корекційно-розвивальних занять (за необхідності).

Я погоджуюсь на співпрацю з психологом і розумію, що психолог зобов'язується:

- надавати інформацію про результати психологічного обстеження дитини в разі звернення батьків (законних представників);
- не розголошувати особисту інформацію конфіденційного характеру, отриману під час індивідуальної бесіди з дитиною та її батьками (законними представниками).

Дата _____

Підпис _____

Програма сприяння розвитку соціального інтелекту молодших школярів

(за матеріалами практикумів: [17; 36; 12; 31])

Змістовий модуль I Інформаційно-просвітницький	
Мета: психологічна просвіта осіб молодшого шкільного віку: формування соціально-психологічної обізнаності щодо формування та розвитку соціального інтелекту, поведінкової культури, удосконалення навичок адаптивної поведінки	
Тема заняття	Зміст практикуму
Тема 1 Поняття про соціальний інтелект та культуру поведінки особистості (45 хвилин)	Вправа «Зустріч із самим собою» Вправа «Розототожнення» Тематичне малювання «Мій найкращий день»
Тема 2 Соціальна культура особистості у вимірах комунікації (60 хвилин)	Вправа «Щоб ти зробив, якби...» Вправа «Магазин добрих справ» Вправа «Веселі ляпки» (техніка домальовування чорних плямок)
Змістовий модуль II Соціально-психологічний тренінг-курс розвитку соціального інтелекту молодших школярів	
Мета: сприяти розвитку соціального інтелекту та його структурних компонентів, удосконалювати навички саморегуляції, толерантного ставлення до інших осіб	
Тема заняття	Зміст тренінгових занять
Тема 3 Жив-був Я! (Актуалізація особистісних ресурсів) (60 хвилин)	Вправа «Хто я такий» (проективна техніка «Доповнення») Вправа «Що подумав Кіт» Вправа «Ким або чим ти був раніше» Вправа «Прогнозування» (робота із фрагментами мультфільмів, наприклад, «Душа»: «Що було б, якби...»)
Тема 4. Я хочу, я зможу! (Емоційна стійкість особистості) (60 хвилин)	Коллективне малювання «Злючка» із позитивними трансформаціями малюнку Рухлива гра «Чарівні водорості» Вправа «Валіза» (отримання зворотного зв'язку)
Тема 5. Школа посмішок (60 хвилин)	Вправа-гра «Закінчи історію» (за мотивами казки «Лягідка та Колучка») Вправа «Вижени із себе злість»
Тема 6. З розумним говорити – що медку попити (60 хвилин)	Вправа «Що трапилося?» (складання розповіді за карткою із сюжетним малюнком) Вправа «Телефон» Вправа «Гарячий стілець» (зворотний зв'язок)

Тема 7. Ми – друзі! (60 хвилин)	Вправа «Ти – як...» Колективна вправа «Продовження історії» (діти по черзі додають 1-2 речення до спільної історії «Гарний приятель – то найкращий скарб») Малювання «Яким я хочу бути другом»
Тема 8. З ким не хочеться дружити (90 хвилин)	Вправа «Вередуля-вереда» Гра-квест «Зачарований хлопчик» Вправа «Що б ти змінив у собі?» (варіант: «Чарівний магазин») Вправа «Що подумав Кіт»
Змістовий модуль III Відпрацювання навичок соціальної поведінки та рефлексування соціального досвіду	
Мета: сприяти розвитку соціального інтелекту та його структурних компонентів, удосконалювати навички саморегуляції, толерантного ставлення до інших осіб	
Тема заняття	Зміст тренінгових занять
Тема 9. Страшно – нестрашно (60 хвилин)	Тематичне малювання «Мій страх» Вправа «Боротьба зі своїми страхами»
Тема 10. Спілкування – це складно? (90 хвилин)	Вправа «Чому бути ввічливим добре» Гра «Репортер» (створення «репортажу» про іншу особу) Колективне складання «Правил спілкування»
Тема 11. Як бути різним (90 хвилин)	Вправа «Зоопарк» (характерологічне перевтілення: наслідування рухів, поведінки обраної тварини) Гра-метафора «Три стежки-доріжки»
Тема 12. Візерунок стосунків (90 хвилин)	Гра «Калейдоскоп» (осмислення стосунків з однолітками та вибудовування гармонійних стосунків у групі)
Тема 13. Дозволь іншим бути собою (90 хвилин)	Вправа «Я та Інші» Гра-квест «Дорогою із жовтої цегли»
Тема 14. Будинок із дзвіночком (60 хвилин)	Вправа «Як я був неввічливим» Читання та обговорення оповідання В.Сухомлинського «Лялька під дощем» Вправа «Коли мені було соромно» (розмова пошепки)
Тема 15. Рефлексія навичок соціальної поведінки (45 хвилин)	Вправа «Яким я був, яким я є, яким я буду» (формула самозміни)
Разом: 17 годин	