

Вовченко
Ольга
Анатоліївна

«КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ»

Вовченко
Ольга Анатоліївна

«КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ»

Київ-2021

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка**

Вовченко Ольга Анатоліївна

**«КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ»**

Київ-2021

УДК: 159. 921.348.897.11-23. 448.123-45

ББК 88.62+88.4.334-70

П 86

Монографію рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України (протокол №3 від 25 березня 2021 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ

Бондаренко О.Ф.

дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри психології і туризму Київського
національного лінгвістичного університету

Руденко Л.М.

доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри спеціальної психології та медицини
Національного педагогічного університету імені
М.П Драгоманова

Говорун Т.В.

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології «Вищого
навчального закладу «Міжрегіональної академії
управління персоналом»

Вовченко О.А. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: Монографія. Київ: ПП «ЮНІСОФТ», 2021. 450 с.

ISBN 978-656-933-131-3

У монографії розкрито сутність феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, окреслено основні механізми, функції, рівні, компоненти, провідні детермінанти формування феномену. Розкрито та експериментально обґрунтовано вплив емоційного інтелекту на становлення особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: на формування основних життєвих компетентностей особистості; поведінкової, емоційної, мотиваційної, когнітивної, соціальної та комунікативної сфер. Детально охарактеризовано зміст психологічної діагностики емоційного інтелекту для означеної групи осіб та сформульовано особливості мультикомплексного психологічного супроводу формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Монографія адресована науковцям, студентам, викладачам, освітянам (педагогам, вихователям, соціальним працівникам) спеціальних загальноосвітніх закладів, спеціальним психологам та іншим фахівцям, що мають відношення або науковий інтерес до означених у роботі наукових проблем.

УДК: 159. 921.348.897.11-23. 448.123-45

ISBN978-656-933-131-3

ББК88.62+88.4.334-70

© О.А. Вовченко, 2021
© ПП «ЮНІСОФТ», Київ, 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ	
ВИМІР	12
1.1. Сутність поняття «інтелект» як об'єкту наукового пізнання	12
1.2. Етапи історичного розвитку категорії «емоційний інтелект»	34
1.3. Генеза досліджень емоційного інтелекту в спеціальній психології	52
1.4. Моделі наукових та практичних репрезентацій емоційного інтелекту в психологічній науці	70
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	86
2.1. Системно-структурний підхід до становлення та розвитку особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуальної функції ...	86
2.2. Особливості формування вищих психічних функцій у підлітковому віці та їх вплив на розвиток особистості з порушеннями інтелектуального розвитку	98
2.3. Соціальна ситуація становлення підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку	116
РОЗДІЛ 3. ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	127
3.1. Механізми та функції емоційного інтелекту в структурі особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку	127
3.2. Провідні детермінанти формування емоційного інтелекту підлітків з інтелектуальними порушеннями	145
3.3. Роль емоційного інтелекту у формуванні провідних життєвих	

компетентностей підлітків з інтелектуальними порушеннями	161
3.4. Психолінгвістичні аспекти реалізації емоційного інтелекту підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку	183
РОЗДІЛ 4. СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	207
4.1. Специфіка використання тестових методик дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	207
4.2. Проективні методики у вивченні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	243
4.3. Особливості дослідження основних компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	278
РОЗДІЛ 5. АРХЕТИПІКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	313
5.1. Роль та значення архетипів в дослідженні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	313
5.2. Архетиповість та модерність становлення особистості сучасного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній психології	337
5.3. Умови та перспективи формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	364
ВИСНОВКИ	402
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	405
ДОДАТКИ	438

ВСТУП

«Ніколи вплив середовища на розвиток мислення не набуває такого великого значення, як в перехідному віці».

Л. Виготський

У 90-ті роки ХХ століття Р. Бек, аналізуючи вислів філософа Г. Гегеля про раціональність реального, зазначив, що «реальне» також є й емоційним. Проблема співвідношення мислення та емоцій в українській психології концептуалізувалася з погляду на різні аспекти, однак наукового визначення «емоційний інтелект» вона все ж не отримала. У спеціальній психології простежуються спроби дотичних досліджень через уявлення про єдність інтелекту й афекту, як то у працях Л. Висоцького; через співвідношення емоційного та соціального на прикладі робіт О. Леонтєва; крізь призму єдності емоційного й інтелектуального в напрацюваннях С. Рубінштейна та через визначення функцій емоцій у роботах школи О. Тихомирова. У такий спосіб вчені прагнули усунути розподіл, «наукову прірву» між мисленням та емоційною сферою. Серед досліджень у контексті означеного питання можна вказати також роботи І. Андрєєвої, Г. Горскової, О. Яковлевої та багатьох інших.

Західна психологія, історично так обумовлено, приділяла більшу увагу емоціям, почуттям, науковим обговоренням про уявлення зв'язку мислення та емоцій через новий конструкт, який отримав у наукових колах визначення «емоційний інтелект». Перші уявлення про емоційний інтелект, закономірно, сформувалися з розвитку ідей і теорій про соціальний інтелект Е. Торндайка, міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту Г. Гарднера. Природньо, виникла необхідність об'єднати в одному концептуальному полі когнітивні й особистісні характеристики індивіда. «Емоційний інтелект» як конструкт і наукова категорія вважається важливим та актуальним не тільки з теоретичної, а й з практичної точки зору, оскільки він впливає на адаптацію й успішність особистості в сучасному динамічному світі та піддається розвитку й

формуванню в нормі та патології (за умов атипового розвитку особистості). Так, Д. Гоулман, Л. Джекхегард, Д. Неліс досліджували емоційний інтелект серед вибірок учнів різного віку, гендерної приналежності, соціального статусу, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку (порушення слуху та зору, обмеження фізичного пересування, інтелектуальні порушення), що допомогло їм встановити підвищення рівня навчання, міжособистісної комунікації, адаптації в малих і великих групах, а також успішну соціалізацію.

Зазначені результати дають змогу стверджувати, що в дослідженнях європейських і західних фахівців такі поняття як емоційний інтелект, формування емоційного інтелекту, соціальний інтелект, саморегуляція особистості з порушеннями інтелектуального розвитку набувають кардинально нового значення. Актуальною проблемою сучасної спеціальної психології стає не лише формування побутових навичок (навичок самообслуговування), а й набуття базових вмінь, знань і професійне становлення осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що комплексні дослідження саме емоційного інтелекту здійснено переважно в межах загальної психології та психології особистості. Наукові розвідки сучасної української науки проведено, здебільшого, в контексті проблем функціонування емоційного інтелекту в осіб, які не мають порушень інтелектуального розвитку, переважно, юнацького та більш зрілого дорослого віку. Досліджень емоційного інтелекту осіб із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема в підлітковому віці, в психологічній науці ж нині бракує.

Варто зазначити, що актуальність цього дослідження й оприлюднення матеріалів монографії розкривається не лише через недостатність таких досліджень у спеціальній психології, а, насамперед, через потребу у вивченні труднощів підліткового віку, його динамічності, неоднозначності, відсутності емоційної стабільності особистості цієї вікової категорії та через специфіку формування особистості з порушеннями інтелектуального розвитку (особливості формування емоційної, вольової, поведінкової сфери, особистісної

регуляції тощо) зокрема. Водночас актуальність дослідження психології емоційного інтелекту осіб із порушеннями інтелектуального розвитку обумовлюється вирішенням нагальної потреби розроблення ефективних технологій розвитку, психологічного супроводу особистості з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах її становлення, особливо в контексті західного вчення щодо успішності розвитку емоційного інтелекту.

Сучасні дослідження українських науковців у сфері спеціальної психології є суперечливими та дискусійними, особливо щодо формування й функціонування емоційного інтелекту в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, визначення умов і чинників його формування. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що є чимало праць, присвячених проблемі емоційного інтелекту особистості з нормальним рівнем інтелектуального розвитку. Ґрунтовні наукові розвідки, що виникали в зв'язку з описом структурно-функціональної моделі інтелекту суб'єкта (О. Вільготський, Д. Завалишина, О. Закревська, Л. Засекіна, Д. Марченко, М. Смульсон, Б. Теплов, Д. Ушаков, М. Холодна), спрямовані переважно на дослідження окремих аспектів або емоційного інтелекту як інтегрованого компоненту соціального інтелекту. Цілісне вивчення емоційного інтелекту особистості в дорослому віці представлене в дослідженнях щодо характеристики структури, механізмів та особливостей генези на різних вікових етапах (С. Андрієнко, М. Бобнева, Л. Булгакова-Чорної, Г. Геранюшкіна, Н. Кентора, М. Кубишкіна, Н. Кудрявцева, В. Куніцина, О. Олексієва, М. Орапа, О. Пащенко та ін.). У суміжних напрямках досліджень у межах галузі соціальної, педагогічної та вікової психології висвітлювалися також окремі дотичні до вказаної проблематики питання. Так, проблемами походження й сутності емоційного інтелекту займалися Г. Айзенк, Г. Гарднера. Дж. Гілфорд, М. Саліван, Ч. Спірмен, Р. Стенберг, Л. Терстоун, Е. Торндайк. У своїх дослідженнях науковці визначали емоційний інтелект як самостійне утворення в структурі інтелекту особистості, як інтегративну здатність адекватно сприймати, розуміти та прогнозувати поведінку, діяльність інших. У працях І. Андрєєвої,

О. Власової, Н. Вакуленко, С. Дерев'янку, О. Калашнікова, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко Д. Пагави, О. Федорової, Л. Чухно та інших досліджено соціально-психологічні властивості особистості й індивідуальні здібності, що визначають структурні складові емоційного інтелекту та його вплив на процесуально-діяльнісні складові особистості. У роботах О. Бобріна, А. Брушлинського, С. Максименка, С. Рубінштейна, О. Тихомирова досліджено особливості прояву емоційного інтелекту в пізнавальній діяльності.

Варто зазначити, що в спеціальній психології питання розвитку емоційного інтелекту викликає багато суперечностей. М. Малафеев та Б. Братусь вважають, що недоцільно досліджувати емоційний інтелект у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки емоційний інтелект взаємопов'язаний із загальним рівнем інтелектуального розвитку. У підлітків зазначеної категорії на фоні зниженого інтелектуального розвитку емоційний інтелект, відповідно, також матиме низькі показники. Науковці припускають, що виокремлення в структурі емоційної сфери особистості з порушеннями інтелектуального розвитку компонента, що містить складову – емоційний інтелект, унеможливило подальше формування емоційної сфери та пов'язаних із нею поведінкових чи саморегуляційних аспектів. Водночас В. Маралов та В. Бойко вважають, що емоційний інтелект – це відносно стійка здатність, яку можливо розвивати. Вчені зауважують, що цьому сприяють такі особливості підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку як емоційна лабільність, сугестивність, середній рівень емпатійності тощо.

Заразом зауважимо та наголосимо, що емоційний інтелект у контексті дослідження, представленого в монографії, буде розглянуто не як частину чи елемент емоційної сфери, а як окремий конструкт у структурі особистості. Емоційний інтелект міститиме власні складові (компоненти: альфа- та бета-), функції та умови формування. Серед провідних альфа-компонент виокремлено чотири: емоційну, поведінкову, когнітивну та мотиваційну, а серед спрямовуючих бета-компонент – дві: соціальну (архетипову) та комунікаційну.

Основними функціями є регулююча, контролююча, синтезуюча, спрямовуюча, соціалізуюча, комунікативна, пізнавальна, детермінуюча. Умови формування буде розглянуто через актуалізацію внутрішніх і зовнішніх чинників формування особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.

Варто наголосити, що дослідження наукової категорії «емоційний інтелект» відбувалося переважно через складові та суміжні категорії, що частково пов'язано з відкиданням припущення про наявність «емоційного інтелекту» в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в тому розумінні, яке, свого часу, запропонували американські психологи Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Дж. Маєра, П. Соловей, Н. Холла. Зокрема йдеться про такі категорії як «емоційне самоусвідомлення», «емоційне сприймання», «емоційність», «емоційне мислення», «емоційні знання», «емоційна компетентність», «емоційне розуміння», «емоційна розумність», «емоційна грамотність», що розглядались у роботах О. Власової, О. Василенко, О. Бондаренко, Л. Ляща, Д. Марченко, М. Микитенко, В. Охрименко, Д. Пагави, О. Тихомирова.

Так, недостатність наукових даних щодо сутності емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, його особливостей формування в різних гендерних груп означених підлітків, впливу на становлення особистості в підлітковому віці, відсутності специфічного психологічного супроводу (спеціально спрямованих технологій психологічної корекції та терапевтичного впливу) емоційного інтелекту особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку зумовили вибір теми дослідження та монографії: ***«Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку»***.

Наукову проблему емоційного інтелекту буде розглянуто відповідно до феноменологічного підходу, розкрито генезу походження категорії, проаналізовано основні моделі та здійснено спроби імплементації світового досвіду, надбань, доробків психологів Європи та Заходу в українську спеціальну психологію, зокрема щодо формування інтелекту в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

У монографії запропоновано новий концептуальний підхід до визначення сутності та структури емоційного інтелекту особистості з порушеннями інтелектуального розвитку; окреслено феноменологію емоційного інтелекту як складової структури особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що спрямована на загальний розвиток особистості, ефективну соціальну адаптацію, на конструювання й ефективну реалізацію життєвих компетентностей; сформульовано поняття «емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку»; теоретично обґрунтовано та розроблено експериментальну модель емоційного інтелекту, досліджено й охарактеризовано основні компоненти; з'ясовано гендерні особливості емоційного інтелекту та специфіку психолінгвістичних проявів емоційного інтелекту залежно від гендерної приналежності; визначено організаційно-методичні умови оптимізації психологічного супроводу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку з метою формування та розвитку такої складової структури особистості підлітків як «емоційний інтелект». Вирішення проблеми формування емоційного інтелекту було здійснено за допомогою залучення основної та додаткової програми психологічного супроводу, що становитимуть мультикомплексний психологічний супровід підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Масштабність проблеми спонукала залучити до дослідження й аналізу понятійного апарату такі категорії як детермінанти емоційного інтелекту, соціальний інтелект, емоційна культура, життєві компетентності, психолінгвістичні особливості емоційного інтелекту, архетип, архетиповість і модерність становлення особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку тощо.

Емоційний інтелект буде розглянуто як складну інтегративну структуру особистості з порушеннями інтелектуального розвитку на етапі підліткового віку, що проявляється через взаємодію емоційно-вольових, когнітивних, мотиваційних і поведінкових особливостей; спрямовується на розуміння, сприймання та вербалізацію власних емоцій, емоційних переживань інших;

забезпечує управління емоційним станом підлітка, підпорядкування емоцій вольовим зусиллям, сприяє самопізнанню, саморегуляції й самореалізації особистості; впливає на становлення «Я-концепції» та самоідентифікації особистості.

Під час дослідження неодноразово буде підкреслено, що емоційний інтелект не обумовлюється виключно інтелектуальними здібностями особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, а має тенденцію до динамічного розвитку за умов своєчасного психологічного супроводу, який актуалізує структурні компоненти емоційного інтелекту підлітків. Цей факт буде підтверджено в процесі емпіричних досліджень та аналізу результатів психологічної діагностики підлітків з атиповим розвитком, зокрема експериментальних і контрольних груп, спростовуючи, що порушення інтелектуального розвитку незворотно знижує здатність підлітків до розуміння, сприймання та вербалізації емоцій, почуттів і переживань.

Варто пам'ятати, що кожне нове покоління дітей, юних особистостей, підлітків, кардинально різниться своїм світосприйняттям, емоційними реакціями на однакові події. Пубертатний період ускладнюється особливостями становлення особистості ще й через вікову кризу, яка припадає на цей віковий етап. Відтак, кожний підліток і його родина потребують індивідуального підходу, оскільки кожна сім'я – це різні соціальні передумови розвитку, різні архетипові образи виховання, різні проблемні ситуації, які потребують гнучкості, дитиноцентризму, сучасних методів і методик психологічної роботи.

РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

1.1. Сутність поняття «інтелект» як об'єкта наукового пізнання

Інтелект як категорія наукового пізнання є складним багатоструктурним, різновимірним явищем. Сучасна психологічна наука має низку тлумачень, підходів до його розуміння та онтогенезу. Інтелект є найбільш дослідженою категорією й водночас найменш зрозумілою та роз'ясненою в науковому просторі.

Дослідження етимології поняття «інтелект» часто розглядається у взаємозв'язку з такими термінами як «розум», «мислення», «інтелектуальні здібності», «розуміння», «знання», «здоровий глузд», «пізнання», «свідомість» тощо, які характеризують процеси, пов'язані з розумовою, мисленнєвою діяльністю особистості. Семантичне наповнення терміна «інтелектуальний» розкривається насамперед через «мисленнєвий процес»: від лат. дієслова *intellegere* – «пізнавати», «думати», «сприймати», «знати» тощо [Латинська мова та основи медичної термінології, 2016].

Радянське енциклопедичне визначення інтелекту (від лат. *intellectus*) традиційно розкриває означену категорію як здатність до мислення та раціонального пізнання. У західній традиції для позначення когнітивних здібностей і розумових можливостей людини замість слова «*intellect*» використовують термін «*intelligence*» («здатність розуміти»).

Українські та російські енциклопедії поняття «інтелект» характеризують як здатність людини думати, мислити або як рівень, що визначає її розумовий розвиток [М. Варій, 2013]. А. Потапенко надає дещо ширше тлумачення поняття «інтелект» як інтегральної характеристики людської свідомості, що проявляється в здатності особистості діяти цілеспрямовано, засвоювати зовнішні об'єкти, інформацію про них, власні дії і набувати досвід [С. Потапенко, 2013]. Визначення, що можна знайти в підручнику «Загальної психології», розкриває «інтелект» як «частину свідомості, яка відповідає за

обробку інформації, абстрактне мислення, винахідницьку діяльність і прийняття рішень»[Г. Цибулевська, 2012].

У сучасній науковій літературі більшість дослідників одностайно розуміють під категорією «інтелект» здатність накопичувати та генерувати знання [С. Максименко, 2002], [М. Трофімчук, 2015]. З філософської точки зору інтелект описують як вищу пізнавальну здатність мислення, що відрізняється творчим, активним характером від пасивно-чуттєвих форм пізнання. Основне призначення інтелекту, згідно з філософським підходом, полягає у створенні порядку з хаосу через приведення у відповідність об'єктивно-наявних параметрів до індивідуальних потреб дійсності [В. Андрущенко, 1999]. Основною рисою інтелекту є зіставлення несумісних речей, обставин, об'єднання, співставлення та пов'язування того, що було невзаємозв'язаним [В. Герасимчук, 2001].

Філософське бачення генези інтелекту насамперед розкривається через його сутність, на відміну від психологічного напрямку, який зосереджений на процесуальних аспектах мислення. Це зумовлено тим, що саме мислення виступає в психології важливим аспектом моделювання розумових процесів, їхнього відтворення тощо. Психологічне визначення інтелекту полягає в розумінні категорії «інтелект» як системи психологічних механізмів, які обумовлюють можливість створення людиною суб'єктивної картини того, що відбувається, тобто здатність здобувати, відтворювати й використовувати знання для розуміння конкретних та абстрактних понять і відносин між об'єктами та ідеями, і використовувати знання свідомо [Є. Андрос, 2010].

У науковому дослідженні вважаємо, що інтелект багатовимірний і мультифункціональний механізм, який має творчу та креативну форму пізнання, генерації досвіду й знань, аналізу та подальшого вираження набутої інформації в навколишню дійсність. Основною ж функцією є регулятивна.

Перші дослідження «інтелекту», переважно через категорію «інтелектуальних здібностей», можна знайти ще в Стародавньому Єгипті. У античні часи таким терміном характеризували набір здібностей, які мали бути

притаманні жерцям, а саме: проходження співбесіди щодо біографічних даних і рівня досвідченості, вміння вести бесіду та вміння навчатися, зокрема важлива увага приділялася вмінню слухати та мовчати. Одним із таких учасників співбесіди був відомий мислитель Піфагор, який пройшов випробування, навчався в школі жерців і, повернувшись до Греції, заснував школу, де увага була зосереджена не лише на означених випробуваннях, а передусім – на діагностиці саме інтелектуальних здібностей. Його відома цитата про те, що «не з кожного дерева можна виточити Меркурій» набула великої популярності, символізуючи наявність інтелекту, його високого рівня, у вмінні вирішувати арифметичні завдання. Так, першим діагностичним інструментарієм для дослідження інтелектуальних здібностей стали саме математичні задачі, які використовував Піфагор у своїх школах.

Унаслідок прогресу природничих наук така піфагорійська психологія та психодіагностика, що були актуальними в період Середньовіччя, поступились новій психології. Нова парадигма відповідала особливостям епохи Нового часу. Мислителі здійснювали порівняння й ототожнювали інтелект з мисленням, уявою, пам'яттю, емоціями. Основною ідеєю було вивчення виключно фізіологічних процесів, що відбуваються в мозку людини. Актуальності набуває на той час детерміністський підхід, що представлений у працях А. Бена, Д. Гартлі, Т. Гоббса, Б. Спінози, Д. Юма. Модерністськими та прогресивними стають вчення І. Гербарта, який розумів «інтелект» (у його працях цей термін охарактеризовано як «мозкова діяльність») як математично-структуровану дійсність, що відображує навколишнє середовище; праці Г. Фехнера, який обґрунтовував взаємозв'язок розуму та тіла на засадах психофізики; використання та впровадження в психологію здобутків еволюціонізму в працях Ф. Гальтона, Ч. Дарвіна, Г. Спенсера.

Варто відмітити, що в 1884 році саме Ф. Гальтон під час виставки запропонував відвідувачам серію тестів, що вперше досліджували інтелект. Вчений вважав, що представники певних сімей фізично й інтелектуально є кращими за інших. Крім того, Ф. Гальтон висловлював припущення щодо

гендерної переваги маскулінного інтелекту над фемінним. Зазначимо, що тести були досить прості та не мали сучасних методик перевірки на валідність і достовірність. Відтак результати тестів, які проводив Ф. Гальтон, у видатних діячів науки не відрізнялися від звичайних середньостатистичних або випадково обраних осіб; гендерні гіпотези також не знайшли свого підтвердження. Однак основним внеском вченого було введення в науковий обіг поняття «інтелект» як об'єкта наукового дослідження. Під впливом еволюційної теорії Ч. Дарвіна, дослідник обстоював та обґрунтовував виникнення будь-яких індивідуальних відмінностей особистості як тілесних, так і психічних, чинником спадковості. На думку вченого, всі інтелектуальні здібності визначені спадково, а роль інших чинників, таких як виховання та навчання, заперечувалась або вважалася несуттєвою. Опрацювавши біографічний матеріал родинних зв'язків видатних осіб Англії, Ф. Гальтон зробив висновок, що поява талановитих дітей у талановитих сім'ях не є випадковою, а зумовлена спадковістю. Доречно буде згадати, що Ч. Дарвін уважав, що окрім психічно нездорових осіб, всі інші від народження володіють приблизно однаковим інтелектом. Відмінність їхнього інтелектуального розвитку він пояснював активністю, наполегливістю, працелюбністю, різними системами навчання та виховання тощо.

Одним із перших науковців комплексне дослідження походження та сутності інтелекту спробував здійснити психолог Р. Вудвортс, який зазначав, що і спадковість, і середовища здійснюють вплив на формування інтелекту й індивідуальні його відмінності. Спадковість і середовище є взаємообумовлюючими елементами розвитку інтелекту на фоні генотипних відмінностей. Р. Вудвортс стверджував, що неможливо покращити загальний рівень інтелекту, покращуючи середовище. Відомим з цього приводу є його вислів, що «... питання щодо переважного впливу спадковості чи середовища на розвиток інтелекту, подібне до питання пріоритетності палива чи кисню під час розведення вогнища» [Р. Вудвортс, 2008].

Перші ґрунтовні дослідження інтелекту були здійснені А. Біне, Дж. Кеттеллом, Т. Сімоном (кінець XIX – початок XX ст.). У 1904 році було розроблено першу шкалу виміру інтелекту (інтелектуальна шкала Біне-Сімона) та розроблено перший психометричний тест інтелекту [J. Cattell, 1890], [М. Холодная, 2002]. Для виміру інтелекту було використано коефіцієнт індивідуального рівня інтелектуального розвитку на основі співвіднесення розумового та хронологічного віку людини («коефіцієнт інтелекту» або IQ). Тест Біне-Сімона було розроблено на запит Міністерства освіти Франції з метою діагностики дітей з порушеннями інтелекту, які б не змогли навчатися в школах того часу [A. Binet, T. Simon, 1916]. Це була серія з 30 завдань-тестів для визначення рівня розумового розвитку дитини. Дослідники розглядали інтелект з точки зору «здорового глузду, ініціативи, здатності адаптуватися до обставин». Сформований інтелект, згідно з теорією А. Біне, має три структурні елементи: цілепокладання (розуміння особистості, що необхідно робити та як цього досягати); адаптивність (здатність до визначення стратегій виконання певних завдань, вміння пристосовуватися до наявних обставин); оцінювання (вміння критично ставитися до власних дій, вчинків, роздумів, планів тощо) [T. Simon, 1848], [М. Холодная, 2002].

Після перших досліджень А. Біне активно розвивається нова наукова парадигма розуміння та дослідження інтелекту, інтелектуального розвитку й інтелектуальних здібностей, а саме тестологічна або психометрична. Основною концептуальною ідеєю нової парадигми є те, що інтелект не є фіксованою величиною, яку можна змінювати. Крім того, було вперше визнано вплив навколишнього соціального середовища на особливості пізнавального розвитку. У тестах А. Біне та дослідженнях його послідовника Л. Термана здійснювалось співвідношення «розумового віку» дитини з її реальним хронологічним віком, яке з часом отримало назву «коефіцієнт інтелекту» (*intelligence quotient, IQ*). Саме вказаний коефіцієнт став основою для значної кількості різних тестів інтелекту [L. Terman, 1906], [L. Terman, 1915].

Вагомим внеском у розвиток розуміння інтелекту були дослідження Д. Векслера, який у 1939 році створив першу школу інтелекту для дорослих. Науковець зазначав, що інтелект – це глобальне вміння, системна здатність вчиняти й діяти розумно, раціонально мислити та знаходити вихід із будь-яких життєвих ситуацій [D. Wechsler, 1991]. Актуальними та поширеними стали трирівневі шкали інтелекту Д. Векслера, які характеризували вербальний коефіцієнт (діагностика тестовими методиками словникового запасу, словесних аналогій), коефіцієнт досягнення результату (діагностика методом завершення картини, логічний взаємопов'язаний виклад історії відповідно до зображення), підсумковий коефіцієнт (комплексний коефіцієнт попередніх результатів).

Тестологічні дослідження інтелекту сформували ідеї плинності, рухливості, мінливості та динамічності розумових здібностей. Так, на період початку – середини ХХ століття можна виокремити такі підходи до розуміння інтелекту: по-перше, як узагальнену здатність до навчання; по-друге, як здатність до абстрактного мислення; по-третє, здатність, яка забезпечує ефективність адаптації, поведінку в складних життєвих ситуаціях.

Подальші наукові пошуки розуміння категорії «інтелект» ґрунтуються на спробах структурувати, систематизувати феномен інтелекту. Так, з'являється низка теорій і практичних досліджень, зокрема теорія А. Лурії, згідно з якою мозок містить три структурні компоненти – елементи активації; сприймання сенсорних сигналів, інформації; організації та планування отриманих даних. Теорія стала підґрунтям для розроблення методики Даса–Наглієрі, яка спрямовувалась на визначення уваги, планування, опрацювання інформації. Однак опрацювання результатів із використанням факторного аналізу дало змогу вченим відмовитися від розуміння інтелекту як психічного утворення.

Декількома роками пізніше Ч. Спірмен та його наукова школа запропонували теорію про мультифакторність незалежних інтелектуальних здібностей, відому як двофакторна теорія інтелекту. Вчений обґрунтовував наявність загального фактору інтелекту (*general factor*), який міг бути репрезентований на всіх рівнях інтелектуальної дійсності. Ч. Спірмен вважав,

що «*general factor*» або «коефіцієнт *g*» – це є інтелект, а його головна сутність – це індивідуальні відмінності у «... розумовій енергії, рівень якої залежить від здатності виявляти зв'язки та співвідношення між елементами власних знань та елементами змісту тестового завдання» [C. Spearman, 1914]. Успішність інтелектуального розвитку особистості, на думку вченого, визначається загальним фактором (який був згаданий вище як «*general factor*») і специфічним фактором («*special factor*» – характерними певному виду діяльності особистості). Успіх вирішення інтелектуальних завдань і рівень інтелектуального розвитку дослідник пояснював як залежність G-фактора від S-фактора. Згідно з гіпотезою Ч. Спірмена, роль G-фактора є максимальною під час вирішення складних математичних завдань, завдань на понятійне мислення та мінімальною – під час виконання сенсомоторних дій, у безпосередніх взаємодіях індивіда з об'єктами навколишнього середовища, під час соціальних взаємодій. Загальний фактор є латентним, тобто його активізація можлива виключно через непрямі прояви під час вирішення життєвих завдань. У подальшому Ч. Спірмен, крім факторів «G» та «S», виокремив критеріальний рівень механічних, арифметичних і лінгвістичних (вербальних) здібностей. Перелік цих здібностей отримав назву «group factor of intellect» або «bunch factor» – групові фактори інтелекту.

Продовжував і вдосконалював ідею Ч. Спірмена М. Андерсон у теорії інтелекту та когнітивного розвитку. Теорія М. Андерсона пояснювала різні аспекти інтелекту, як-то зростання когнітивних здібностей у процесі індивідуального розвитку; існування специфічних здібностей (універсальних здібностей), які подібні для кожної особистості, наприклад, здатність бачити об'єкти в трьох вимірах. Науковець припускав наявність базового механізму переробки інформації, еквівалентного загальному інтелекту, подібно до ідеї загального фактору Ч. Спірмена. Існування універсальних здібностей і загального інтелекту М. Андерсон характеризував за допомогою поняття «модулів», функціонування яких визначається ступенем дозрівання. Відтак сам

інтелект, на думку вченого, це сукупність різновекторних модулів, що визначаються рівнем зрілості [J. Anderson, 1976].

Такі аналітичні висновки в наукових колах довго не знаходили підтримки та критикувалися колегами-дослідниками. Нові концепції дослідження інтелекту ґрунтувалися переважно на проблемах дослідження походження рівня сформованості інтелекту та його розвитку. Інтелект розглядався як первинний розумовий потенціал, що мав надбудови (структурні додаткові елементи), які, зі свого боку, характеризувалися наявністю потенціал-розвитку й формувалися під цілеспрямованим впливом: свідомим (навчання, тренування) і несвідомим (соціальне, культурно-побутове оточення).

Схожі наукові роздуми знаходили підтвердження в працях Ф. Вернона, Л. Гамфрейса, Р. Кеттелла, Дж. Равена та ін. На думку відомого науковця, розробника тестів інтелекту Р. Кеттела, особистість від народження має так званий потенційний інтелект. Це сукупність вроджених здібностей, які використовує особистість для вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті з метою подальшої адаптації до навколишнього середовища.

Р. Кеттелл використовував у своїх дослідженнях інтелекту факторний аналіз, характеризуючи п'ять вторинних факторів інтелекту. Два з них описували G-фактор (за Ч. Спірменом), що містив два компоненти: «кристалізований інтелект» (досліджувався тестами на запас слів, читання, врахування соціальних нормативів тощо), «плинний інтелект» (характеризувався через тести на виявлення закономірностей у ряді фігур і цифр, обсягу оперативної пам'яті, просторових операцій тощо). Крім означених факторів, Р. Кеттелл досліджував і описував три додаткові фактори: «візуалізація» (здатність використовувати образи під час вирішення завдань), «пам'ять» (здатність зберігати й відтворювати інформацію), «швидкість» (здатність підтримувати високий темп реагування на поставлені завдання) [R Cattell, 1983].

Р. Кеттелл на основі своїх експериментів, спостережень охарактеризував два основних концептуальних положення щодо дослідження категорії «інтелект». По-перше, формування інтелекту обумовлюється впливами навколишнього середовища («кристалізований інтелект»), по-друге, інтелект залежний від особливостей будови й функціонування головного мозку («плинний інтелект»). Кристалізований інтелект – це результат утворення різних соціокультурних впливів, основною функцією якого є накопичення та організація знань і навичок. Кристалізований інтелект, на думку вченого, характеризується і визначається сукупністю знань, інтелектуальних навичок особистості, що набуваються нею в процесі соціалізації, адаптації в житті, починаючи з раннього дитинства до похилого віку. Натомість «плинний інтелект» характеризує біологічні можливості нервової системи, а основною його функцією є швидка, точна обробка поточної інформації [R Cattell, 1990].

Якісно новими тлумаченнями інтелекту стали дослідження інтелекту як структурного явища, як моделі, яка формується за певних умов, має компонентну складову та взаємовпливає на інші структури особистості. Так, Л. Терстоун спробував описати інтелект через виокремлення його основних структурних частин, які отримали назву «первинний розумовий потенціал», а підхід пізніше назвали факторним. Серед провідних структурних частин науковець виокремив здатність до підрахунків (вміння оперувати математичними діями, числами, виконувати арифметичні вправи); вербальну здатність (вміння легко, доречно, відповідно пояснювати власну думку); вербальне сприймання (здатність розуміти звернену мову та письмову мову); пам'ять; швидкість сприймання інформації та відповідних реакцій на стимул; здатність до розмірковувань та усного моделювання подій (прогностичні уміння); просторову орієнтацію. У такий спосіб багатofакторна теорія інтелекту Л. Терстоуна заперечувала використання єдиного IQ-показника для опису інтелекту певної окремої особистості, оскільки індивідуальні інтелектуальні здібності, на думку автора, необхідно описувати, розробляючи

профіль рівня сформованості інтелекту через групи інтелектуальних операцій, які було означено вище [L. Thurstone, 1924], [L. Thurstone, 1938].

Одним із прихильників факторного підходу до розуміння інтелекту був вчений Х. Гарднер, який виокремив сім незалежних інтелектуальних компетенцій, що, на його думку, відповідають за формулювання загального інтелекту, його рівня сформованості:

- лінгвістичний інтелект (сприймання, розуміння, відтворення лінгвістичних складових, активна вербальна пам'ять, розвинені психолінгвістичні здібності тощо);
- логіко-математичний інтелект (вміння використовувати, доцільно вживати об'єкти, символи, поняття для дослідження категорій, взаємин і структур різноманітного генезу);
- просторовий інтелект (сприймання, відтворення та реалізація зорово-просторових структур, композицій; вміння фантазувати, проектувати, прогнозувати об'єкти, ситуації, дії шляхом використання виключно власної уяви особистості);
- тілесно-кінестетичний інтелект (здатність використовувати вже знайомі, вивчені рухові навички в спорті, мистецтві, праці тощо);
- музичний інтелект (уміння сприймати, виконувати, складати музичні композиції);
- інтраперсональний інтелект (здатність сприймати, відчувати, розуміти, вербалізувати та пізнавати власні емоції, почуття);
- інтерперсональний інтелект (здатність розуміти, розрізняти темперамент інших осіб, мотивацію та наміри, передбачати емоційні реакції відповідно до власних дій чи дій інших людей тощо) [H. Gardner, 1983].

З часом Х. Гарднер переглянув власні наукові погляди та доповнив окреслені сім видів інтелекту ще натуралістичним, екзистенціальним і духовним інтелектом. Цікавою була думка науковця щодо дослідження категорії «інтелекту». Автор вважав, що для опису індивідуального інтелекту

особистості не можна використовувати єдиний IQ-показник. Індивідуальні інтелектуальні здібності мають бути охарактеризовані та досліджені через профіль рівня розвитку первинних розумових здібностей, які виявляються незалежно одна від одної й відповідають за певну групу інтелектуальних операцій. Відтак теорія Х. Гарднера отримала назву «багатофакторної теорії інтелекту» й мала багато прихильників, зокрема і в сучасній психологічній практиці XXI століття [H. Gardner, 1993].

На противагу попередній концепції активно працювала так звана «берлінська школа», результатом наукової діяльності якої стала «берлінська модель структури інтелекту». Ідеї школи відображено в працях Дж. Гілфорда, Дж. Керрола, Р. Мейлі, в концепції «регресивності множинності інтелектів» Л. Кермана, в положеннях щодо існування множинності інтелектуальних здібностей, однак монетарності самого інтелекту, А. Ягера та багато інших. Спільна концептуальна ідея полягає в загальних і характерних проявах інтелекту та специфіці вимірювальних процедур, заснованих на тестовому методі.

Так, Дж. Гілфорд з колегами розробили кубічну модель структури інтелекту. Ця модель дає змогу виокремити 120 факторів інтелекту, які можуть бути класифіковані відповідно до трьох незалежних змінних, що характеризують процес обробки інформації [J. Guilford, 1967]: по-перше, сутність інформації (характер стимульного матеріалу); по-друге, операціоналізація обробки інформації (розумові дії); по-третє, результати обробки інформації. Кожна із змінних, за Дж. Гілфордом містить детальний опис конкретно означених операцій, елементів:

- I. Перша змінна – сутність інформації містить: образи (зорові, слухові, пропріорецептивні, які відображають фізичні характеристики суб'єкта); символи (формальні знаки: літери, цифри, ноти, кодові чи символічні позначки); семантику (концептуальна інформація чи зміст, вербальні ідеї та поняття); поведінку (інформація щодо міжособистісного спілкування,

зокрема мотиви, потреби, установки, що впливають на формування поведінки особистості).

- II. Друга змінна – операціоналізація обробки інформації включає: пізнання (виявлення, усвідомлення, розуміння інформації); пам'ять (запам'ятовування, зберігання, відтворення інформації); дивергентне та конвергентне мислення; оцінювання (порівняння й висновки щодо отриманої інформації за певним критерієм).
- III. Третя змінна – обробка інформації, яка передбачає: елементи (окремі одиниці інформації); класи (групування та віднесення об'єктів до одного класу відповідно до їхніх загальних властивостей); відносини (встановлення зв'язків між об'єктами, суб'єктами); системи (структуровані елементи в єдині комплекси за певними ознаками, що містять взаємозалежні блоки, частини тощо); трансформації (зміни, перетворення, модифікації); імплікації (результати, які логічно мають зв'язок з певним суб'єктом чи об'єктом, інформацією, але виходять за її межі).

У такий спосіб Дж. Гілфорд і його послідовники описують феномен інтелекту, шляхом його моделювання за допомогою 120 інтелектуальних факторів (здібностей), утворюючи куб із 3 осей координат: змісту, операції та результату [J. Guilford, 1967], [J. Guilford, 1980].

У сучасній психології, зокрема серед арсеналу психологічної діагностики, розроблено досить багато тестових методик для оцінювання інтелекту, найпоширеніші з яких належать школам Векслера та Стенфорд-Бінне, частково використовуються й кубічні моделі Дж. Гілфорда та його послідовників, оскільки основною перевагою останніх є багатовекторність і деталізованість. Загалом тестологічний підхід дослідження інтелекту призвів до відкидання розуміння категорії «інтелект» як психічної властивості. Цьому передували, по-перше, методичні суперечності тестових методів; по-друге, відсутність чіткого визначення розуміння інтелекту; по-третє, відсутність чіткого інструментарію оцінки та роз'яснення індивідуальних результатів діагностованих осіб,

отриманих після тестування, що не давали можливості для повної інтерпретації рівня інтелекту особистості [J. Guilford, 1971].

З метою вирішення низки таких суперечностей Г. Айзенк, як представник монометричного підходу, розмежував поняття:

- біологічного інтелекту (індивідуальні успадковані особливості функціонування структур головного мозку);
- соціального інтелекту (різновиди інтелекту, окрім IQ, як-то емоційний інтелект, соціальний інтелект і здатність використовувати їх з метою адаптації до соціального середовища);
- психометричного інтелекту (показник, що визначався генотипом і фактором середовища).

Вчений розумів інтелект як певну фундаментальну генетично детерміновану властивість особистості. Інтелект і його рівень, згідно з дослідженнями Г. Айзенка, необхідно визначати через індивідуальну швидкість опрацювання інформації. Г. Айзенк висловлював думку про існування трьох основних параметрів, що характеризують IQ, серед яких: швидкість, наполегливість (кількість спроб вирішити певне завдання) і кількісне значення помилок [H. Eysenck, 1982]. Варто відмітити, що позиція вченого щодо уподібнення інтелекту до множинності його виявів була досить категоричною. Дослідник вважав такі підходи досить некоректними. Науковий дискурс вченого був особливо яскраво виражений щодо когнітивних моделей інтелекту (Х. Гарднера та Р. Стернберга), що суперечать кореляційно-тестологічним дослідженням. Це зумовлено тим, що термін «інтелект» характеризують не як властивість психіки, а як систему пізнавальних процесів, які забезпечують виконання завдань. Однак наукове пізнання та розуміння явища «інтелекту», як було зазначено на початку дослідження, а також сутність генези категорії досить багатовекторні та складні поняття.

Доречно буде зазначити, що Р. Стернберг розробив «ієрархічну модель інтелекту», яка, на думку вченого, мала пояснити зв'язок інтелекту та ментальних процесів, що регулюють поведінку; інтелекту й особистого досвіду

особистості; інтелекту й адаптивної поведінки. За словами вченого, основна функція інтелекту – забезпечення переробки інформації. Р. Стернберг вважав, що призначення інтелекту – забезпечення ефективних відносин особистості із зовнішнім середовищем. Вчений виокремлював три типи означених відносин: адаптацію, внутрішній вибір і конструювання [R. Sternberg, 1978]. На їхній основі Р. Стернберг виокремив три типи складових інтелекту, що відповідають за переробку інформації: метаскладова (процеси управління, які регулюють процеси переробки інформації: визнання існування проблеми; усвідомлення проблеми й відбір процесів, придатних для її вирішення; вибір стратегії; вибір ментальної репрезентації; розподіл «мисленєвих ресурсів»; контроль за перебігом вирішення проблем; оцінка ефективності рішення); виконавча складова (процеси «індуктивного мислення»: кодування, виявлення взаємозв'язків, приведення у відповідність зібраної інформації, використання порівняння, обґрунтування, самозвіт, самоконтроль, пошук відповіді); складова накопичення знань і навичок (відбір, кодування обраної інформації, комбінація даних, їхня компіляція, завершальне порівняння відібраної інформації) [R. Sternberg, 1981]. На думку науковця, основна складність інтелектуальної діяльності полягає в процесі вирішення завдання. Однак під складністю розуміють не безпосередньо пошук вирішення завдання, а правильне його розуміння. Головне, на думку Р. Стернберга, тренувати вміння відокремлювати релевантну інформацію від нерелевантної, формуючи з відібраної інформації несуперечливе ціле [R. Sternberg, 1980].

Біоекологічна теорія С. Цеси є продовженням теоретичних засад теорії Р. Стернберга, в основу якої покладено дослідження ролі особистісного потенціалу. Науковець відкидав ідею єдиної загальної інтелектуальної здатності до вирішення абстрактних завдань, вважаючи, що основою інтелекту є множинні когнітивні потенціали. Означені потенціали є біологічно зумовленими, рівень розвитку й виявлення визначається знаннями, накопиченими особистістю в певній сфері. Отже, згідно з дослідженнями

С. Цеси, знання – найважливіший фактор сформованості інтелекту [М. Холодная, 2002].

У сучасній психології, як можна помітити з множинності визначень інтелекту та підходів до його сутності, немає цілісного, єдиного розуміння поняття «інтелект». Можна знайти низку визначень, як-то: стала структура розумових здібностей індивіда; пізнання в загальному розумінні; система розумових операцій; пізнавальні здібності людини; стиль і стратегія вирішення проблем; когнітивний стиль отримання досвіду й інформації про світ тощо.

Так, найбільш поширеними в психологічній і педагогічній літературі є визначення «інтелекту» як:

- здатності до навчання (А. Біне, Т. Вудроу, В. Діаборн Ч. Спірмен);
- здатності оперувати абстрактними символами (Л. Термен, Р. Торндайк);
- здатності адаптуватись до навколишнього середовища (Р. Пінтер, Л. Терстоун В. Штерн,).

Загалом аналізуючи наукову літературу, інтелект можна розглядати у вузькому та широкому концепті. У широкому розумінні, інтелект – здатність індивіда пристосовуватись до умов навколишнього середовища, ознака індивідуального світу особистості. У вузькому – це здатність особистості сприймати й опрацьовувати інформацію.

Більш детальні дослідження психологічної літератури дають змогу виокремити три основні групи розуміння «інтелекту» як наукової категорії: психогенетика інтелекту; загальна психологія інтелекту; диференціальна психологія. Загалом переважно усі сучасні теорії інтелекту можна розподілити також залежно від методів дослідження на тестологічні й експериментально-психологічні. Тестологічні спрямовані на кількісне вимірювання інтелекту, водночас як експериментально-психологічні – зорієнтовані на дослідження та виявлення механізмів інтелектуальної діяльності.

Експериментально-психологічні теорії були певною відповіддю на неконструктивність тестологічних теорій інтелекту. Розробки відбувались у

межах зарубіжних та українських підходів, концентруючись на виявленні механізмів інтелектуальної активності. Найбільш визнаною була теорія Ж. Піаже, яка знайшла в науковому світі багато прихильників і послідовників. Вчений розглядав інтелект як найбільш удосконалену форму адаптації організму до середовища, що є єдністю процесів асиміляції (відтворення елементів середовища в психіці особистості у вигляді когнітивних психічних схем) й акомодатії (зміна когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу) [J. Piaget, 1972]. Призначення інтелекту науковець пояснював через можливість здійснювати гнучке та водночас стійке пристосування до фізичної й соціальної дійсності, а його основну функцію – в структуруванні (організації) взаємодії особистості із середовищем.

Так, розвиток інтелекту – це стихійний, залежний від особливих законів процес становлення операційних структур (схем), що поступово формуються з предметно-життєвого досвіду дитини. Відповідно до теорії Ж. Піаже, цей процес проходить 5 етапів формування операцій [J. Piaget, 1955].

1. Етап сенсомоторного інтелекту (від народження до 1,5 року). Дитина намагається зрозуміти новий об'єкт шляхом його використання, застосовуючи сенсомоторні схеми (вдаряти, трусити, м'яти, смикати, облизувати тощо).

2. Етап символічного інтелекту (від 1,5–2 до 4 років). Засвоєння вербальних знаків рідної мови, перехід до найпростіших символічних дій.

3. Етап інтуїтивного (наочного) інтелекту (від 4 до 7–8 років). Побудова причинних зв'язків у логіці їхнього встановлення за допомогою очевидних наочних вражень, зразків поведінки тощо.

4. Етап конкретних операцій (від 7–8 до 11–12 років). Формування операційних схем, що перебувають в основі розуміння дійсних процесів у конкретних предметних ситуаціях.

5. Етап формальних операцій або рефлексивний інтелект (від 11–12 до 14–15 років). У цьому віці формуються формальні (категоріальні, логічні) схеми, що дають змогу будувати гіпотетико-дедуктивні міркування без необхідності зв'язку з конкретною дійсністю. Наслідком наявності таких схем є

здатність до комбінаторики (зокрема до комбінування суджень з метою перевірки їхньої істинності чи хибності), дослідницька пізнавальна позиція, а також можливість свідомо перевіряти хід як власної, так і іншої думки.

Ж. Піаже, вважав, що інтелектуальний розвиток – це розвиток операційних структур інтелекту, в процесі якого розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей, таких як скоординованість (взаємозв'язок і погодженість безлічі операцій), гнучкість (можливість у будь-який момент повернутися до початку своїх міркувань, підійти до розгляду досліджуваного об'єкта з іншої точки зору тощо), автоматизованість (мимовільність застосування) та інші [J. Piaget, 1928], [J. Piaget, 1955].

Водночас серед теорій експериментального спрямування можна також виокремити низку підходів до розуміння, дослідження та моделювання «інтелекту». Найбільш відомими є:

- Генетичний підхід представлений у дослідженнях Ж. Піаже (операційна теорія інтелекту), У. Чарлсворт (етологічна теорія). Основною ідеєю є визначення інтелекту як адаптаційної здатності до вимог навколишнього середовища, здатності особистості до процесів соціалізації.
- Феноменологічний підхід, відповідно до якого інтелект розглядається як особлива форма свідомості. Представники означеного підходу: В. Келер (психологічна гештальт теорія інтелекту); Дж. Кемпінг концепція інтелектуальної компетентності суб'єкта); Г. Веґетмеєр (теорія об'єктної інтерпретації інтелекту). Основна ідея підходу полягає в порівнянні інтелекту та знання; відмінності рівня інтелектуальних здібностей і ступеня організації системи процедурних знань.
- Процесуально-діяльнісний підхід, у контексті якого інтелект пояснюється як особлива форма діяльності особистості та як процес мисленневих дій. Відомими представниками, що поділяли такі ідеї, були А. Брушлінський, А. Венгер, С. Рубінштейн). Пізніше серед ідей означеного підходу з'явилися дослідження особистісних факторів інтелекту в межах теорії діяльності О. Тихомирова.

- Функціонально-категоріальний підхід давав змогу досліджувати інтелект як систему пізнавальних процесів, що характеризуються різними рівнями реалізації: теорія інтелекту Б. Ананьєва, теорія функціональної структурації різнорівневих пізнавальних процесів Б. Величковського.
- Освітній підхід, згідно з яким інтелект сприймається як продукт цілеспрямованого навчання. Відтак на основі концептуальних характеристик сутності інтелекту як навчання виникли теорії когнітивних навичок С. Бандейбеєрна, Дж. Бернса, Л. Кельвіна, К. Фішера, Р. Фейєрштейна і наукові обґрунтування інтелекту в контексті проблеми здатності до навчання (А. Богоявленська, Н. Королько, З. Калмикова, В. Харько та ін.).
- Соціокультурний підхід, у межах якого об'єднуються міжкультурні дослідження пізнавальних процесів і культурно-історична теорія вищих психічних функцій. Інтелект, згідно з положеннями підходу, розглядався як результат соціалізації, впливу культури, соціуму, найближчого оточення. Серед відомих представників соціокультурного підходу є такі вчені як Л. Виготський, А. Лурія, К. Леві-Стросс, М. Маккобі та ін.
- Інформаційний підхід, представники якого тлумачили сутність інтелекту через сукупність процесів опрацювання інформації й об'єднували теорії ментальної швидкості (Г. Айзенка) та елементарних інформаційних процесів (Р. Стернберга) як основи індивідуальних інтелектуальних відмінностей кожної окремої особистості.
- Регуляційний підхід, в контексті якого інтелект характеризується як фактор саморегуляції психічної активності особистості й елемент самоконтролю імпульсивно-мотиваційної діяльності особи; як ментально-когнітивне управління (Л. Терстоун, Р. Стернберг, О. Фіхвагнер).
- Онтологічний підхід давав змогу обґрунтовувати інтелект як форму структурації, систематизації й організації ментального досвіду особистості. Відомими в цьому контексті стали дослідження та теорія психічних процесів Л. Веккера, концепція ментального світогляду Л. Спіріотті, концепція ментальної репрезентації М. Холодної.

Більшість з означених експериментально-психологічних підходів виникали як реакція на суперечливий характер і недоліки тестологічних теорій (переважно щодо некоректності, суперечливості методик вимірювання інтелекту, за допомогою яких пояснювався й сам інтелект). Здебільшого підходи, концептуальні положення були спробами пояснення індивідуальних відмінностей результатів тестового виконання, що не давало змогу зробити це методологічним апаратом тестологічних теорій.

Варто відмітити, що досить умовним є розподіл і співвіднесення досліджень науковців стосовно категорії інтелекту виключно з одним конкретним підходом. Як зазначалось раніше, дослідження наукового концепту «інтелект» є дуже суперечливим і багатоаспектним явищем. Так, наприклад, культурно-історична теорія Л. Виготського має генетичні аспекти досліджень; онтологічний підхід тісно пов'язаний із дослідженнями та категоріальним апаратом феноменологічного й регуляційного підходів тощо.

Тривалий час у психологічній науці перевагу утримував факторний підхід щодо розуміння сутності поняття «інтелект» (теорії Ч. Спірмена, Дж. Кеттелла, Д. Векслера та ін.), у процесі створення й розробки теорій використовували кореляційний і факторний аналіз. Відтак інтелект досліджувався через кількісний показник – коефіцієнт інтелекту (IQ). Однак IQ не є релевантною мірою інтелекту, оскільки розв'язування тестів залежить від навчання, досвіду розв'язування проблем та інших видів когнітивної діяльності особистості. Теорії, які були розглянуті щодо спадковості інтелекту, є також сумнівними. Існує низка причин і способів відмінно чи незадовільно виконати інтелектуальний тест. У показниках тестів відображається база знань людини. Саме тому визначити однозначно, що є першочерговим, визначальним: генетичні дані чи середовище – досить складно. Незважаючи на розбіжності з означених питань, сучасні психологи одностайні в тому, що на процес інтелектуального розвитку особистості впливають дві групи чинників – біологічні та соціальні.

Серед біологічних чинників зазначають: чинники спадковості (структура центральної нервової системи, швидкість опрацювання інформації, час реакцій на виконання завдання); віковий чинник (особливості вікового періоду, сенситивність конкретного віку особистості); гендерний чинник (статеві, інтелектуальні можливості, фізіологічні особливості статі). До соціальних чинників належать: чинник середовища (сім'я, колектив, неформальні групи, дружні стосунки); соціальний (національні традиції, домінуюча культура, соціоекономічне оточення тощо); операційний (освіченість, ерудиція, досвід, знання, практичні уміння та навички); мотиваційний (потреби особистості, мотиви, власне, інтелектуальної діяльності, система цінностей, стимули діяльності); чинник досвіду (попередній життєвий, професійний, практичний, ментальний досвід особистості); чинник психологічної компенсації (наявність компенсаторних можливостей особистості: сили волі, наполегливості, цілеспрямованості тощо) [J. Roуse, 1979].

Незважаючи на усі відмінності, розглянуті в процесі наукового аналізу, порівнянь підходів до розуміння інтелекту, всі теорії мають низку спільних ознак. Майже всі теорії одним із провідних елементів інтелекту характеризують біологічну складову (механізм переробки інформації, сукупність інтелектуальних здібностей, модулів або когнітивних потенціалів). Крім того, в більшості теорій підкреслюється роль чинника середовища, в якому функціонує особистість. Отже, розвиток теорій інтелекту передбачає вивчення складних взаємодій між біологічним та соціально-побутовим чинниками, що знаходяться й досі в центрі сучасних психологічних досліджень.

Особливої уваги заслуговують українські дослідження інтелекту. Зокрема теорія інтелекту Б. Ананьєва, П. Блонського, Б. Величковського, Д. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Запорожця, О. Леонтєва, О. Лурії, М. Мінського, В. Поплужного, О. Тихомирова, М. Холодної та інших.

Так, Б. Ананьєв розглядав інтелект як інтегровану систему пізнавальних процесів. Структура інтелекту, на думку вченого, має бути представлена й досліджена через особливості внутрішньофункціональних і міжфункціональних

зв'язків, що виявляються за допомогою процедури кореляційного та факторного аналізу. Критерієм розвитку інтелекту науковець вважав рівень інтегрованості когнітивних процесів (психомоторики, уваги, пам'яті, мислення). Інтеграція характеризується зростанням вираженості властивостей окремих пізнавальних функцій і особливістю міжфункціональних зв'язків пізнавальних функцій. Зростання кількості й величини кореляційних зв'язків є проявом рівня інтегрованості пізнавальних функцій і, виступає показником становлення цілісної структури інтелекту [Б. Ананьев, 1960].

Б. Величковський розглядав інтелект як гетерархію рівнів пізнавального відображення дійсності. Науковець, обґрунтовуючи власну теорію функціональної організації пізнавальних процесів, зазначав, що гетерархії не мають фіксованого «центру», не мають локалізації управлінського механізму щодо усієї системи, а всі функції розподіляються між відносно автономними рівнями. Гетерархічний (поліфункціональний) принцип координації пізнавальних процесів вказував на незалежний, відносно самостійний характер функціонування кожного рівня пізнавального відображення. Вчений виокремив шість рівнів (А, В, С, D, E, F): найнижчі – «А», «В» (реалізація рухів, локалізація об'єктів, суб'єктів у просторі). «С», «D» – координують предметні дії в умовах предметного образу ситуації. «E», «F» – відповідають за сприймання, зберігання, інтерпретацію, реалізацію, знань і стратегій, перетворення знань. Означені рівні характеризують природу окремих когнітивних процесів: відчуття – рівні «А», «В», «С»; сприйняття – «С», «D»; пам'ять і мислення – «D», «E», «F»; уява – «E», «F»; увага – результат впливу рівня «F» на «E», а «E», зі свого боку, на «D» [Б. Величковський, 1982], [Б. Величковський, 2006].

У дослідженнях М. Холодної інтелект охарактеризовано через базові властивості:

- рівневі властивості, які характеризують досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних функцій (вербальні, невербальні); особливості презентації дійсності, що є основою процесів (обсяг і розподіл уваги,

оперативна пам'ять, довготермінова пам'ять, сенсорне розрізнення, інформованість у певній тематичній сфері та інше);

- комбінаторні властивості характеризуються через здатність виявлення й формування зв'язків (уміння поєднувати компоненти досвіду в просторово-часових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних сполученнях;
- процесуальні властивості розкриваються через операційну характеристику (склад, прийоми й відображення інтелектуальної діяльності);
- регуляторні властивості передбачають аспекти координації, управління й контролю психічної активності особистості [М. Холодна, 2002].

На етапі сучасних досліджень наукової категорії «інтелект» досить складно впорядкувати вчення, напрацьовані в галузі експериментально-психологічних теорій і досліджень інтелекту загалом. На сьогодні можна виокремити вісім основних підходів, для кожного з яких характерна концептуальна лінія в тлумаченні природи інтелекту саме на етапі сучасних новітніх досліджень вчених, починаючи з ХХІ століття: *соціокультурний* (інтелект розглядається як результат процесу соціалізації й впливу культури); *генетичний* (інтелект визначається як наслідок адаптації, що з розвитком суспільства ускладнюється, як пристосування до вимог навколишнього середовища); *процесуально-діяльнісний* (інтелект досліджується як особлива форма людської діяльності); *освітній* (інтелект як продукт цілеспрямованого навчання); *інформаційний* (інтелект визначається як сукупність процесів переробки й опрацювання інформації); *феноменологічний* (інтелект є особливою формою свідомості); *структурно-ієрархічний* (інтелект – система різновекторних пізнавальних процесів); *регуляційний* (інтелект є формою саморегуляції психічної активності особистості).

Відтак, підсумовуючи вище зазначене, аналіз різних підходів до розуміння інтелекту дає змогу виокремити основні, найбільш важливі його

складові, які розкривають його зміст: мислення в різних аспектах його прояву; розумові здібності та здатності людини; вміння вирішувати завдання; загальна поінформованість, рівень і можливості научуваності тощо. Наразі інтелект розглядають як загальну розумову здатність до узагальнення поведінкових характеристик, що пов'язана з успішною адаптацією до нових умов середовища. Часто інтелект ототожнюють з мисленням, водночас акцентуючи увагу на аспекті, що мислення – це процес, а інтелект – якість цього процесу.

Поняття «інтелект», його сутність, структура, методи оцінки інтелектуального рівня становлять досить велике й досить складне коло питань, рішення яких вимагає залучення системного підходу та використання знань із різних галузей науки: філософії, психології, біології, педагогіки, культурології, математики тощо. Аналіз наукових теорій, підходів, положень дав змогу різноаспектно розкрити наукову категорію «інтелекту» для подальших досліджень, власне, емоційного інтелекту.

1.2. Етапи історичного розвитку категорії «емоційний інтелект»

Емоційний інтелект розглядається як окремий вид інтелекту, який відрізняється від академічного розуміння інтелекту своїм походженням, сутністю, порівняно нещодавньою історією досліджень. Структурно емоційний інтелект сприймається як багатокомпонентне утворення, що має різні елементи, моделі, форми функціонування, умови та засади формування, особливості розвитку тощо. Означене утворення є досить складним для дослідження стандартизованими методиками психологічної діагностики.

Поняття «емоційний інтелект» довгий час нерозривно було пов'язано з поняттям «соціальний інтелект». У контексті розробок і досліджень проблематики соціального інтелекту Дж. Гілфорда, Х. Гарднера, Г. Айзенка виникла нова наукова категорія, яка отримала назву «емоційний інтелект». З часом у сучасній психології з'явилась низка наукових шкіл, напрямів,

концептуальних підходів, які займалися вивченням саме «емоційного інтелекту» (EQ).

Вперше термін «емоційний інтелект», як наукову категорію, було запропоновано й описано Дж. Мейєром і П. Селовеєм. Вчені досліджували категорію «емоційний інтелект» як здатність особистості сприймати та виражати емоції, почуття, переживання й думки; уміння описувати власну афективну сферу та регулювати власні емоційні стани, переживання тощо. Перше наукове визначення емоційного інтелекту було розглянуто через когнітивне уміння переробляти інформацію, що містить емоційний контекст; визначати сутність емоцій, їхні зв'язки, походження; використовувати емоційну інформацію як основу для мислення й ухвалення рішень, як елемент саморегуляції та самоконтролю поведінки [J. Mayer, P. Salovey, 1993], [J. Mayer, P. Salovey, 1997].

Перші протонаукові ідеї щодо існування емоційного інтелекту з'являються в роботах Аристотеля, Платона, Плутарха. Платон виокремлює три види почуттів: відчуття тілесної природи; відчуття, в яких бере участь тіло та душа; відчуття, що утворюються всередині самої душі (власне, згідно з описами йшла мова про емоції). Філософ зазначав, що за умов, коли у відчуттях беруть участь тіло та душа одночасно, в емоціях присутній сильний пізнавальний елемент, що стимулює розвиток особистості [Платон, 1999-2000].

У філософії Аристотеля вперше здійснено характеристику взаємозв'язку когніцій та емоцій, окреслено основні емоції, які притаманні будь-якій особистості: радість, здивування, сум, гнів, страх та огида. У «Риториці» Аристотель розглядає емоції «як щось, що настільки кардинально змінює стан людини, що це відображується на його здатності до міркувань і супроводжується або задоволенням, або стражданням» [Аристотель, 1967], [Аристотель, 2005]. Особливу увагу Аристотель приділяв емоціям гніву й страху, які, на його думку, мають завжди контролюватися розумом і мати на меті виключно етичні цілі, щоб уникати їхнього руйнівного впливу. Наприклад,

емоцію гніву Аристотель розглядав як природну реакцію на провокацію («презирство, ігнорування або нахабство»). Філософ був першим серед науковців, хто зосередив увагу на провідній ролі когнітивних і саморегуляційних механізмів під час оцінювання стимулів, що викликають гнів. Відповідно до вчень Аристотеля, таким стимулом можуть бути не лише реальні прояви неповаги, але і уявні (думки особи), а також будь-яке пояснення поведінки людини, виходячи з власного досвіду. Однак невинуватий (або надуманий) гнів, що виникає внаслідок подібної хибної інтерпретації, є справжньою емоцією, що має однакову силу з реально спровокованою.

У праці Аристотеля «Нікомахова етика» детально описується доречність і недоцільність гніву, його ступені й інтенсивності: «... розсердитись може кожен – це легко, однак висловити гнів щодо особи, яка його заслуговує, в потрібній мірі, у відповідний час, для досягнення певної мети і у відповідній формі – це нелегко, бо це – мистецтво» [Аристотель, 2002]. Варто наголосити, що цей вираз став епіграфом до книги Д. Гоулман «Емоційний інтелект». Так, емоційні переживання є наслідком аналізу суб'єктивного сприйняття стимулу. Отже, змінюючи оцінку та в різний спосіб інтерпретуючи зміст емоціогенної ситуації, можна управляти емоціями, а також змінювати й контролювати їхню інтенсивність.

Аристотель вважав, що адаптивними є не присутність або відсутність тих чи інших емоцій, а «помірність», тобто контроль власних емоцій, що досягається за допомогою мислення. Так, наприклад, філософ зазначає, що хоробра особистість не та, що подолала власний страх, а та, що володіє його певним рівнем з метою самозбереження.

Вчення Аристотеля продовжували стоїки. Згідно з філософією стоїцизму, емоції є вторинними, а розумові здібності регулюють усі дії особистості, зокрема й емоційні прояви. Однак представники стоїцизму вважали, що емоції є основою нещастя і помилок особистості. Особливо це вчення характеризувало негативні емоції. Пристрасті зокрема, розглядались у контексті наявності в особистості певної «душевної», психічної хвороби. Стоїки обстоювали

положення щодо важливості розуму (інтелекту, мислення), акцентуючи увагу на тому, що емоції є «примхою» розвитку суспільства. На відміну від Аристотеля, який вважав, що емоції є результатом когнітивної оцінки стимулів, яка може бути як правильною, так і неправильною, представники стоїцизму сутність емоцій вважали результатом помилкових висновків, що стосуються суспільства й місця особистості в ньому [Аристотель, 1967]. Варто відмітити, що філософія стоїцизму впливала на філософські та протонаукові розуміння категорій «емоції», «емоційна сфера», «емоційне знання» в Європі до XX століття.

У період з XIII–XIV століть ідеї Аристотеля й стоїків були запозичені та продовжені в працях дослідників епохи Просвітництва, отримавши нову назву «схоластичне вчення» (Р. Декарт, Б. Спіноза, Д. Юм та інші).

Р. Декарт у праці «Пристрасті душі» продовжив вчення Аристотеля, визначаючи емоції як особливий тип пристрастей, які пов'язані між собою і з вищими психічними процесами, які він характеризував через категорію «душа». Дуалістичне вчення Р. Декарта визначало емоції як такі, що мають функціональні та дисфункціональні аспекти. Цікавим і відомим є його вислів щодо почуттів: « ... немає нічого в інтелекті, чого не було б спочатку в почуттях» [Декарт, 2000].

У науковому світі в контексті досліджень «емоційного інтелекту» вчення Аристотеля та Р. Декарта розглядають як протооснову розуміння емоційного інтелекту. Це зумовлено наявністю основної прогресивної думки в напрацюваннях науковців-філософів, суть якої полягала в здійсненні регуляції емоцій за допомогою розуму (мислення).

Наприклад, Д. Юм ставив під сумнів існування раціонального регулюючого мислення, а найбільш гуманним афектом людини вважав співчуття. Вчений не співвідносив співчуття з розумом, не робив висновки щодо первинності розуму. Д. Юм висловлював гіпотезу щодо наявності впливу емоцій на когнітивні процеси, які обслуговують самосвідомість [Д. Юм, 2016].

Б. Спіноза, зі свого боку, причиною неадекватності поведінкових реакцій особистості вважав афекти та систему афективних взаємозв'язків людини. Особа, на думку дослідника, пізнаючи світ речей і раціональність навколишнього світу, починає адекватно, природньо, відповідно до дійсності сприймати реальність, позбуваючись афектів [Б. Спіноза, 1957]. Б. Спіноза розрізняв два типи емоційних явищ: пристрасть («*passion*») та емоцію («*emotion*»). «Пристрасть – це почуття по відношенню до того, про що ми не маємо ніякої усвідомленої ідеї, інформації, знання. Емоція – переживання, втілене сформованою і конкретизованою ідеєю», – зазначав вчений [Б. Спіноза, 2003].

На думку Ж-Ж. Руссо, система освіти та виховання має бути природньою, направлятися емоціями, а не контрольованою жорсткими рамками логіки й розуму. Саме його ідеї набули широкого поширення в європейській культурі та завершили період Просвітництва. Він започаткував новий період, коли не лише представники наукового світу, медики, філософи, педагоги досліджували емоції, почуття, пристрасті, афекти. У період романтизму емоційній сфері та розумінню емоцій було присвячено роботи багатьох письменників (О. Бальзака, В. Гюго, І. Гете та інших), композиторів (Л. Бетховена, І. Брамса, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, Р. Вагнера, П. Чайковського та інших). Відтак період романтизму розглядав емоційну сферу та розуміння переживань людиною власних пристрастей як прояв самобутності, неповторності, прояв інтелекту, а розум (мислення, академічний інтелект) як формальну соціальну норму.

Розвиток наукових уявлень і розуміння категорії «емоційний інтелект» датується ХХ–ХХІ століттями. Відповідно до класифікації Дж. Мейера та О. Андреевої, яка з часом дещо її доповнила, вивчення емоційного інтелекту відбувалось протягом п'яти періодів:

- I. Перший період характеризується відокремленням досліджень інтелекту від досліджень емоцій, емоційної сфери особистості (1900–1969 рр.);

- II. Другий період представлений вектором досліджень щодо взаємовпливу когнітивних й інтелектуальних процесів у структурі особистості та її подальшого розвитку (1970–1989 рр.);
- III. Третій період визначається тим, що емоційний інтелект у наукових колах розглядається як предмет психологічних досліджень (1990–1993 рр.);
- IV. Четвертий період характеризується популяризацією понять емоційного інтелекту, питань, що пов'язані з визначенням первинності соціального чи емоційного інтелекту (1994–1997 рр.);
- V. П'ятий період – активне проведення великої кількості багатоаспектних досліджень щодо емоційного інтелекту в різних вікових, соціальних групах; дослідження особливостей структур і моделей ЕІ, визначення основних компонент і встановлення впливу ЕІ на життєдіяльність особистості; роз'яснення сутності феномену (1998 р. – по теперішній рік) [И. Андреева, 2011].

Перші етапи дослідження інтелекту характеризувалися появою низки тестів інтелекту (логічного, вербального) та початком вивчення соціального інтелекту. Концепції досліджень інтелекту мали переважно когнітивний характер, водночас дослідження соціального інтелекту насамперед було більше припущенням, гіпотезою, ніж дійсним предметом наукових розвідок. Вивчення емоцій переважно відбувається в контексті досліджень поведінки чи афектів. Вперше в 1906 році з'являються припущення та аналіз взаємозв'язків між когнітивними й афективними процесами.

У 1908 році психолог Г. Майер у своїй роботі «Psychologie des emotionalen Denkens» презентує деталізовану класифікацію видів мислення. Поряд з логічним мисленням науковець виокремлює емоційне мислення, яке характеризує через практичні потреби в почуттях і волі. Автор вперше порівнює два типи мислення та знаходить низку спільних ознак, як-то подібність логічних процесів (роз'яснення, об'єктивізація, діяльність категоріального апарату тощо) [G. Maier, 1930].

Емоційне мислення Г. Майер поділив на афективне (естетичне та релігійне) й вольове. Під естетичним мисленням науковець розглядав естетичні переживання («подобається – не подобається»). Релігійне ж мислення вчений розумів як уявлення, фантазії, судження, вірування. Г. Майер намагався доводити на своїх лекціях, доповідях, у книзі, що твердження про провідну роль інтелектуальності, пізнавального інтересу в розвитку мислення є не виправданим. Саме «емоційне мислення» має першочергову роль у розумовій діяльності.

Досить тривалий час у дослідженнях інтелекту, зокрема емоційного, була відсутня чітка диференціація. Відтак у 1920 році представник біхевіористичної психології Е. Торндайк відокремив соціальний інтелект від інших форм інтелекту й визначив його як здатність розуміти чоловіків і жінок, юнаків і дівчат, управляти ними, вчиняючи мудро в процесі спілкування [E. Thorndike, 1931]. Дещо пізніше, у 1926 році Е. Торндайком було розроблено модель, в якій схема базових інтелектуальних дій розподілялась на низку окремих чинників, функцій, елементів [E. Thorndike, 1924].

Провідними напрацюваннями, що наблизили науковий світ психології до відкриття категорії «емоційний інтелект», стали результати досліджень Е. Торндайка та С. Штейна у 1930 році. Перше визначення поняття було простим і звучало як – здатність розуміти людей і управляти ними. Крім того, автори зазначили, що цей вид інтелекту як унітарна здатність може бути виміряний [E. Thorndike, 1931].

На початку 30-х років Ч. Хант та Е. Торндайк досліджували соціальний інтелект методом надання малюнків з емоційними виразами облич і завданнями щодо ідентифікації емоцій за допомогою вербалізації [E. Thorndike, 1924]. Пізніше, у 1935 році австралійський психолог Е. Долл розробив «Вайнлендську шкалу соціальної зрілості» – інтервальна шкала вимірювання, яка була спрямована на визначення соціальної компетентності.

Після низки схожих досліджень Е. Долла, Е. Торндайка, Ч. Ханта, С. Штейна в психології остаточно було визнано наукове твердження про

множинність інтелекту (його види та форми існування). Як наслідок, у 1938 році Л. Терстоун презентував концепцію, яка пізніше тримала назву «багатофакторної теорії інтелекту». Вчений виокремив сім первинних потенціалів: просторовий, сприйняття, обчислювальний, вербальне розуміння, швидкість мови, пам'ять, логічне міркування. Однак серед зазначених потенціалів науковець не виокремив того потенціалу, який би обґрунтовував співвідношення інтелекту з обробкою емоційної інформації.

Аналізуючи роботи попередників Д. Векслер висунув думку про те, що існує діапазон видів мислення, які є компонентами загального інтелекту, однак відрізняються від традиційного коефіцієнта інтелекту (IQ). У 1940 році Д. Векслер пропонує ідею «неінтелектуальних факторів та елементів у загальному інтелекті». Під «неінтелектуальними елементами» вчений розкривав не лише загальні характеристики психічних процесів, але і афективно-регулятивні компоненти психіки, завдяки яким особистість тривалий час може концентруватися на важливій проблемі, процесі, переживанні тощо [D. Wechsler, 1991]. Науковець також відстоював позицію, що кожній особистості властиві «когнітивні» й «афективні» – соціальні та емоційні здібності. Означені чинники не було включено до IQ тестів, розроблених Д. Векслером, оскільки в той період часу було досить мало практичних розроблень щодо афективного мислення й емоційного інтелекту, і означені аспекти не визнавалися науковою спільнотою, як такі, що можна вимірювати. Варто відзначити, що Д. Векслер продовжував дослідження емоцій і розподілив інтелектуальні здібності на вербальні та невербальні (здатності до уявлень, переживань), а також обґрунтував можливість домінування в різних осіб тієї чи іншої групи здібностей [D. Wechsler, 1991].

Новим етапом стали дослідження Р. Ліппера та А. Елліса, які стверджували, що емоції викликають, підтримують і спрямовують діяльність особистості. Р. Ліппер припускав, що «емоційне мислення» доповнює, робить внесок у «логічне мислення» і розвиток інтелектуальних здібностей загалом [А. Елліс, 2008]. Водночас у 1955 році А. Елліс здійснив розроблення

раціонально-емотивної терапії (rational emotive therapy). Це було консультування особистості, яке містило навчальні елементи того, як необхідно досліджувати свої емоції, логічно обмірковуючи свої вислови, дій, вчинки за допомогою роздумів, спостережень, спогадів про події, що відбувалися з людиною. На формування раціонально-емотивної терапії значний вплив здійснили теорії А. Адлера про те, що емоційні реакції людини безпосередньо пов'язані з її основними ідеями, переконаннями, відносинами або основними принципами і, фактично, когнітивно викликані самою особистістю [А. Адлер, 1997], [А. Адлер, 2002].

У цей період термін «емоційний інтелект» вперше зустрічається в літературній критиці та психіатричних дослідженнях (1960–1963 рр.). Розвитку набувають когнітивні теорії емоцій, найбільш відомою з яких є когнітивно-фізіологічна теорія. Розробником її є С. Шехтер. Відповідно до неї емоції можуть бути викликані фізіологічними змінами в організмі, на їхнє виникнення впливає минулий досвід особистості й оцінка особою ситуації з точки зору наявних на певний момент потреб, інтересів. Вченим зазначено, що виникнення емоцій може бути обумовлене вербальними інструкціями й емоціогенною інформацією, призначеною для зміни оцінки ситуації, що виникла. На думку С. Шехтера, емоційні стани – це результат взаємодії двох компонентів: активації та уявлення особистості про причини збудження на основі аналізу ситуації, в якій з'являються емоції [S. Schachter, 1959].

Концепція С. Шехтера була продовжена дослідженнями М. Арнольда. Відповідно до наукових положень М. Арнольд, інтуїтивна оцінка суб'єкта виступає як пізнавальна детермінанта емоцій. «Така інтуїтивна оцінка – це «чуттєве судження», відмінне від абстрактного «рефлексивного судження», – зазначав автор [М. Арнольд, 2001].

Кінець 1970–1980 років характеризувався зростанням інтересу щодо взаємодії емоцій і мислення в дослідженнях низки науковців, зокрема мова йшла про: дослідження впливу депресії на реалістичність мислення, взаємозв'язок схильності до змін настрою та креативності, вивчення здатності

до емоційної саморегуляції тощо. Науковцями було висунуто припущення про існування «когнітивного кільця», що об'єднує настрої і судження. Суть його полягала в тому, що негативні емоції призводять до негативних думок, які, зі свого боку, підсилюють інтенсивність емоційних переживань. Водночас позитивні емоції активізують позитивні думки.

Саме в цей період розробляється положення про емоції як одну з підсистем свідомості. Когнітивна теорія емоцій розглядає їх як функцію розуму, мислення. Так, у когнітивній концепції Р. Лазаруса основною ідеєю є положення про пізнавальні детермінації емоцій. Когнітивне опосередкування розглядається як необхідна умова для появи емоцій. У концепції Р. Лазаруса головними є два положення: по-перше, будь-яка емоційна реакція, незалежно від її змісту, є функцією особливого типу пізнання або оцінки; по-друге, емоційна реакція є відповіддю, кожна з компонентів якої відображає важливий момент у загальній реакції поведінки особистості. Процес виникнення емоції, за Р. Лазарусом, має вигляд: сприйняття – первинна оцінка – дослідницька активність – (особисте значення емоцій у певній конкретній ситуації) – вторинна оцінка – тенденція до дії – емоція як прояв тенденції переживання [R. Lazarus 1991].

Уявлення про когнітивну природу емоцій у структурі особистості поступово набувають популярності та все більше досліджуються в працях вчених. Наприклад, у роботах Л. Шпітца обґрунтовується характер емоційності людини як звичайний стан свідомості, що передує когнітивним процесам [L. Schpitz, 1987]. Про когніцію емоції в своїх роботах зазначали Ф. Данеш, У. Грей, Дж. Клор, А. Коллінз, А. Ортон, К. Шерер. У когнітивних теоріях емоцій обґрунтовується ідея про те, що фундаментальні емоції утворюють основні структури свідомості.

У клінічній психології досліджувалися складнощі вираження емоцій. Відтак у 1973 році П. Сіфнеос ввів термін «алекситимія» та охарактеризував стан, який є антонімом до категорії «емоційний інтелект». Однак саме категорія «алекситимія» стала вагомим внеском у дослідження емоційної сфери та

«емоційного інтелекту». Алекситимія – це низький рівень здатності до визначення емоцій, почуттів, проблемність їхнього розрізнення та відображення почуттів у вербальних описах [П. Сифнеос, 2004].

Розвиваючи ідею множинності інтелектуальних проявів і досліджень алекситимічних особливостей емоційної сфери особистості Х. Гарднер виявив можливість розробити категоризацію різних видів інтелекту. У 1983 році в роботі «Frames of Mind» вчений висловив припущення про можливість існування різноманітних інтелектуальних здібностей, включаючи так звані «інтрапсихічні здібності» (здатність до інтроспекції – самоспостереження) та «особистісні здібності». У перших дослідженнях науковець виокремив сім видів інтелекту: візуально-просторовий, вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, тілесно-руховий, музикально-ритмічний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. У 1998 році було додано природний та існуючий. Кожна з виокремлених інтелектуальних здібностей є важливою для адаптації особи до навколишнього світу та успішності в певній сфері життєдіяльності. Цінність кожного компонента інтелекту визначається суспільними нормами певного окремого соціуму, що заохочують або не заохочують розвиток тих чи інших інтелектуальних здібностей [H Gardner, 1983]. Модель Х. Гарднера дала змогу реалізувати інтегрований і водночас більш диференційований погляд на природу та форми прояву інтелекту.

Дослідження, розпочате Д. Векслером, Е. Доллом і Р. Ліпером, продовжив Р. Стенберг. Унаслідок розробок вченого виникла концепція «практичного інтелекту» та положення про те, що інтелект – це сукупність здатностей адаптації, що допомагають змінюватися або переробляти ситуації, що виникають у реальному житті [R. Sternberg, 1981]. У теорії Р. Стенберга інтелект розглядається як інформаційна система, яка адаптує особистість до навколишнього середовища. Основне положення тріархічної теорії Р. Стенберга – це те, що « ... інтелект можна визначити як вид розумової саморегуляції, розумове управління усіма сферами життя на основі конструктивізму та цілеспрямованості» [R. Sternberg, 1980]. Розумова

саморегуляція, на думку вченого, містить три основні елементи: адаптацію до навколишнього середовища, селекцію нових впливів навколишнього середовища (вибір середовища, сумісного з індивідом) та формування навколишнього середовища.

У триєдиній (тріархічній) теорії Р. Стенберга підкреслено тісний зв'язок інтелекту з трьома процесами життя людини: внутрішніми інформаційними процесами, досвідом і зовнішнім світом. У своїй моделі інтелекту вчений акцентує велику увагу й роль неінтелектуальних чинників. Розглядаючи взаємозв'язок інтелекту, мудрості та креативності автор виявив три біполярних параметри, що описують інтелект: здатність до вирішення практичних завдань (практичність, розумність, гнучкість у застосуванні знань); вербальна здатність (доцільність мовлення, його ясність, швидкість, зрозумілість тощо); інтелектуальна інтеграція (здатність бачити відмінності й узгоджувати різні точки зору, цілеспрямованість, селективний пошук інформації, наполегливість тощо) [R. Sternberg, 1978], [R. Sternberg, 1979].

У 1985 році Р. Бар-Оном вперше введено поняття «коефіцієнт емоційності» та розроблено анкету (EQI) з метою його вимірювання. Заразом у 1986 році термін «емоційний інтелект» було вперше вжито в дисертаційному дослідженні, що належало В. Пейну. Автор підкреслював важливість ЕІ серед інших видів інтелекту, зазначаючи, що «... почуття є факт, а відчуття – емоційна істина» [W. Payne, 1985]. Позиція автора була досить розмитою, не містила конкретних методів дослідження, мала нечітке концептуальне поле досліджень. Однак у дисертаційному дослідженні був вислів, який використовується й сьогодні, а саме: «... масове придушення емоцій у всьому цивілізованому світі стримує наш емоційний розвиток» [R. Bar – On, 1995].

Однією з перших статей, яка розкривала «емоційний інтелект» як явище розуміння емоцій та їхньої вербалізації, належала Дж. Мейер і П. Селовей, які зазначали, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється та опосередковується особистістю. Вони розкривали ідеї наявності деякого комплексу індивідуальних здібностей або рис, що відповідає за те, наскільки

вплив емоційних явищ є конструктивним або деструктивним для особистості [J. Mayer, P. Salovey, 1997]. Для наукового «відкриття» нового виду інтелекту необхідно було об'єднати різні напрями досліджень, які дотично вказували на існування емоційного інтелекту, а також науково достовірно й точно визначити термін «емоційний інтелект». Крім того, найбільш важливим завданням було емпіричне доведення концепції емоційного інтелекту.

Так, у 1990 році Дж. Мейер і П. Селовей опублікували першу дослідницьку роботу, в якій вони сформулювали визначення терміну «емоційний інтелект», а також запропонували методику його вимірювання. У публікації в журналі *Intelligence* (1993) науковці розкривали сутність емоційного інтелекту, зазначали низку доказів, що емоційний інтелект є одним з основних видів інтелекту [J. Mayer, P. Salovey, 1993]. У подальшому вчені проводили ґрунтовні емпіричні дослідження в цій сфері, які дали змогу сформулювати кореляційні зв'язки між емоційним інтелектом та іншими видами інтелекту.

З 1995 року починається якісно новий період дослідження емоційного інтелекту як наукової категорії. Термін «емоційний інтелект» популяризується, а сфера досліджень розширюється та досліджується на різних категоріях населення, починають проводити гендерні дослідження емоційного інтелекту. Особливої наукової популяризації, загалом і суспільного побутового інтересу, емоційний інтелект набуває після друку книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект» [D. Goleman, 1995]. Д. Гоулман і його послідовники вивели категорію «емоційний інтелект» на якісно новий рівень досліджень, використовуючи термін не лише в сфері психологічних наук, а й у державному управлінні, політичних і соціальних сферах тощо.

Прихильники теорії емоційного інтелекту зазначали, що розуміння його основ – це шлях, ключ до успішного життя. Окрім популістських лозунгів у науковій сфері було розроблено низку методик, що надавали можливість вимірювати емоційний інтелект (тестових і проєктивних). З 1998 року в Америці з'являється низка агентств, які пропонують серед своїх послуг –

розвиток і формування емоційного інтелекту в сфері бізнесу, навчання, освітніх процесів тощо.

На сьогодні концепція емоційного інтелекту постійно доповнюється, впроваджуються нові методики його вимірювання; з'являються рецензовані наукові статті з означеної тематики досліджень.

В українській психології ідея єдності афекту й інтелекту також мала довгий шлях наукового розвитку, пізнання та концептуальних підходів. Такі ідеї знайшли відображення в розробках Л. Виготського, Б. Зейгарник, А. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна, О. Тихомирова та ін.

Л. Виготський характеризував єдність афективних та інтелектуальних процесів. Вчений вважав, що єдність афекту й інтелекту виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливі цих аспектів психіки один на одного протягом усього онтогенезу особистості. Крім того, вчений наголошував на зворотному впливі афекту на мислення, який проявляється, по-перше, в тому, що « ... у будь-якій ідеї міститься, можливо в зміненому вигляді, афективне ставлення особистості до дійсності, представленої в цій ідеї...» [Л. Выготский, 1984]. По-друге, будь-яка думка виникає з мотиваційної сфери свідомості [Л.Выготский, 1981]. Згідно з Л. Виготським, особлива роль у процесі консолідації афекту та інтелекту належить самій свідомості. Єдність афективних і когнітивних процесів проявляється в особливості динаміки зв'язку між ними. Тобто певному розвитку мислення відповідає й певний ступінь розвитку афекту [Л. Выготский, 1995]. Вчений зазначав, що « ... хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення, тому що детерміністський аналіз мислення передбачає деталізаційну реконструкцію рушійних мотивів думки, потреб, інтересів, спонукань і тенденцій, які направляють рух думки в ту чи іншу сторону» [Л. Выготский, 1981].

Л. Виготський у своїх роботах використав термін, який був наближений до сучасної категорії «емоційний інтелект» – «змістове переживання» або

«сміслові переживання» – це те, що знаходиться між переживанням (афектом) і безпосередньою дією, вчинком особистості.

Ідеї Л. Виготського про взаємозв'язок когнітивних та емоційних процесів отримали продовження в працях О. Леонтьєва, який зазначав про необхідність розрізнення усвідомлюваного об'єктивного значення й значення для суб'єкта (особистісний сенс) та наявність емоційної (афективної) регуляції мислення. [А. Леонтьєв, 1959]. Ці положення стали методологічними для багатьох психологів, які досліджували проблеми мислення, саморегуляції емоційно-вольової сфери, поведінки тощо.

Означених наукових поглядів дотримувався С. Рубінштейн. Вчений наголошував, що « ... емоційність, або афективність, – це одна специфічна сторона процесів у структурі особистості, які є лише частиною великого процесу сприйняття дійсності». Сприймання лише, наприклад, афективної сфери з відкиданням логічного мислення, змінює, викривлює дійсність в якій перебуває особистість, порушує функціонування пізнавальних і психічних процесів. Емоційні процеси, в такий спосіб, не можуть протиставлятися процесам пізнавальним, і навпаки, пізнавальні не можуть відкидати емоційну сферу. Будь-яка емоція розглядається вченим як єдність переживання та пізнання [С. Рубінштейн, 1976]. Інтелектуальний процес, на думку С. Рубінштейна, також неможливий без участі емоцій. Однак на відміну від Л. Виготського, вчений не лише зазначав про єдність афекту й інтелекту. С. Рубінштейн констатував, що важливою є єдність емоційного, або афективного, та інтелектуального всередині самих емоцій, і навпаки – єдність афективного й інтелектуального всередині інтелекту [С. Рубінштейн, 1979].

Дослідження взаємозв'язку нейрофізіологічних, афективних і когнітивних процесів продовжував О. Лурія. Під час Другої світової війни він досліджував розвиток вищих психічних функцій у клініці локальних уражень мозку. Головним у дослідженнях О. Лурії було вивчення психофізіології локальних уражень мозку, які пов'язані з вищими психічними функціями – увагою, сприйманням, пам'яттю, інтелектом, довільними рухами. Проблеми

психології емоцій О. Лурія досліджував через «афективні наслідки» злочинів, що наразі можна порівняти з розробками «детектора брехні». О. Лурія підкреслював комплексність та єдність інтрапсихічної діяльності й вирішальну роль соціальних умов в їхній детермінації. Науковець відзначав поетапність розвитку особистості й усіх її сфер, що опосередковуються соціальними взаємодіями та впливами, завдяки чому соціальне в особистості взаємодіє з біологічним. Унаслідок такої взаємодії утворюються нові функціональні системи, які виконують функції як внутрішньої, так і зовнішньої регуляції [А. Лурия, 1956].

Вчений обґрунтовував сутність і походження емоційного переживання, що закріплюється в пам'яті разом з певним образом-причиною, і низкою споріднених, дотичних образів. Виокремлення з пам'яті одного образу з афективного комплексу активує й інші. На його думку, емоції виконують прогностичну функцію: оцінюють актуальний досвід і попереджають наслідки майбутнього. Емоції, що закріплені в досвіді, постійно доповнюються новими переживаннями, а весь комплекс особистісного досвіду впливає на характер емоційної сторони життя, поведінкових реакцій, навіть стилю мовлення. У такий спосіб він визначав емоційний інтелект як «емоційну пам'ять», «емоційну регуляційну пам'ять особистості» [Л. Выготский, А. Лурия, 1993].

О. Лурія разом з Л. Виготським, О. Леонтьєвим розробляв теорію культурно-історичного розвитку психіки. Унаслідок спільних напрацювань було створено книгу «Етюди з історії поведінки» (спільно з Л. Виготським), де було здійснено спробу обґрунтувати соціально-історичну детермінованість свідомості, значення в індивідуальному розвитку психіки засвоєння суб'єктом досягнень культури та впливу на становлення особистості афекту.

Положення щодо взаємозв'язку афекту й інтелекту підтримувала та доповнювала Б. Зейгарник. Науковець підкреслювала, що не існує мислення, окремо від мотивів, прагнень, установок, почуттів особистості. На думку вченого, явище, предмет, подія можуть набувати в різних життєвих умовах різних змістів для особистості, але знання про них залишаються тими ж. Зміна

емоцій, сильні афекти можуть призвести до зміни значення предметів і властивостей [Б. Зейгарник, 1976]. Це основи розуміння концепції емоційної регуляції мислення за Б. Зейгарник.

Зауважимо, що в українській психології дотичним, синонімічним терміном категорії «емоційний інтелект» було «емоційне мислення». Одним із дослідників «емоційного мислення» був О. Тихомиров, який охарактеризував його специфіку через емоційні стани, що включені до процесу вирішення повсякденних і професійних завдань [О. Тихомиров, 1980]. Вчений зазначав, що всі емоційні явища (афекти, емоції, пристрасті, почуття, переживання) пов'язані з розумовою діяльністю. Це виявляється в тому, що емоційні стани виконують у процесі мислення різного типу регулятивні функції. Дослідження О. Тихомирова обґрунтовувало факт емоційної регуляції розумової діяльності й те, що емоційна активізація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності [О. Тихомиров, 2002]. Послідовниками його ідей і досліджень були І. Васильєв, В. Поплужний, К. Покотило, К. Тименко та інші.

Останні десять років психологічних досліджень присвячено проблемам вивчення емоційності: ролі емоційності як детермінанти успішної діяльності, зокрема професійної, особистісної; визначення впливу емоційності на структуру особистості; виявлення детермінант емоційності в поведінці особистості.

Як певну передумову досліджень емоційного інтелекту в українській психології можна також розглядати положення О. Саннікова, О. Кисельової А. Борисової, В. Зазикіна щодо вивчення психологічної проникливості й емпатійності як багаторівневої структури емоційності особистості.

Взаємодія афективних і когнітивних процесів знаходилася в центрі наукових інтересів А. Брушлинського. У його роботах емоції розглядались як субстракт, який сприяє мисленню або перешкоджає йому. Взаємодію між емоційними та когнітивними процесами, як вважав вчений, доречно визначати через термін «взаємопроникнення». Кожен образ, уявлення, поняття, досвід мають свій унікальний емоційний потенціал [А. Брушлинский, 1994].

Відзначимо внесок до проблеми вивчення емоційних здібностей А. Бодальова, який зауважив, що деяким особистостям властива певна соціальна обдарованість – «соціальне розуміння». Соціальна обдарованість – це своєрідне сполучення інтелектуальних, емоційних і комунікативних здібностей, які є психологічною основою успішної комунікації з оточенням [А. Бодальов, 1983].

Отже, поняття «емоційний інтелект» не є новим для радянської та пострадянської психології. Це явище досліджувалось, мало дещо відмінний понятійний апарат, що пов'язано передусім з психолінгвістичними особливостями менталітету, використанням предикатів, що характерні для того чи іншого етносу. Так, у пострадянській психології в контексті взаємозв'язків емоційних і когнітивних процесів здійснено дослідження адекватності емоційної оцінки подій як критерію емоційної зрілості, впливу настрою на процес соціального пізнання, розглянуто соціальний інтелект та емоційне розуміння в осіб з порушеннями психофізичного розвитку тощо. Емоційний інтелект на пострадянському просторі переважно мав визначення: «узагальнення переживання», «значеннєве переживання», «емоційне мислення», «афективний контроль», «інтелектуалізація афекту», «емоційна уява», «розумність почуттів» тощо. Лише, починаючи з 2000–2004 рр. активно входять у використання наукові категорії: «соціальний інтелект», «емоційний інтелект», «рівень емоційного інтелекту», «модель емоцій», «алекситимічна особистість», «емпатійність інтелекту» та багато інших.

Підсумовуючи зазначимо, що дослідження, що існують на сьогодні, є суперечливими, дискусійними, різновекторними та мультиаспектними, особливо щодо формування й функціонування емоційного інтелекту в осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Таких досліджень бракує в спеціальній психології, зважаючи на особливості формування таких осіб. Основна мета монографії, відтак, полягає в розкритті сутності й структури емоційного інтелекту, його функцій та особливостей формування на етапі становлення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку. Означену

мету дослідження буде забезпечено поетапним вирішенням основних завдань: по-перше, визначення основних детермінант формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку; по-друге, констатування стану сформованості емоційного інтелекту в досліджуваних підлітків шляхом виявлення рівнів його сформованості, розробленням моделі емоційного інтелекту з метою подальшої психологічної діагностики та психологічної корекції, ефективного психологічного супроводу.

1.3. Генеза досліджень емоційного інтелекту в спеціальній психології

Головною метою системи освіти сучасної України є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, незважаючи на її стан здоров'я й особливі освітні потреби. Сьогодні в Україні здійснюються активні пошуки шляхів інтеграції, адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами, зорієнтованих на формування й розвиток потенційних можливостей особистості з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема для осіб, що мають порушення інтелектуального розвитку, забезпечення ефективних умов для входження особистості в сучасний динамічний соціум. Сучасний український освітній простір спрямований на формування, становлення та соціально-психологічну підтримку особистості з порушеннями психофізичного розвитку.

Важливим зараз є створення соціальних, психологічних і педагогічних умов для відповідного фізичного, інтелектуального, психічного та соціального формування таких складових особистості як життєві компетентності, емоційно-вольова саморегуляція, емоційний і соціальний інтелект, емпатія тощо. Зважаючи на те, що за останні десять років в Україні стрімко зростає кількість дітей, що мають психофізичні порушення, виникає низка нагальних проблем у спеціальній педагогіці та психології, які потребують вирішення. Йдеться про особливості навчання такої дитини, її адаптацію до навчального процесу, інтеграцію в колектив однолітків, формування в неї основ саморегуляції, розвитку емоційного та соціального інтелекту тощо. За статистичними даними

Міністерства охорони здоров'я України, кількість дітей, що мають порушення інтелектуального розвитку становить понад 300 тис. осіб. Так, науковцями здійснюються постійні пошуки засобів корекційно-навчальної роботи, спрямованої на попередження й подолання негативних наслідків зниження інтелектуальної активності (Т. Візель, Л. Волкова, В. Жмаченко, В. Зозуля, І. Колесник, В. Лубовський, М. Ярмаченко та ін.), засобів розвитку слухового сприймання (В. Литвинчук, О. Савчук, О. Федоренко та ін.), особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають порушення зору, слуху, інтелектуального розвитку та сімей дітей, що мають означені порушення в умовах інклюзивного навчання (І. Багрова, Т. Власова, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Л. Назарова, О. Таранченко та ін.).

Зарубіжні й українські вчені, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку в сучасному соціумі (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та багато інших), підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги таким дітям.

У спеціальній педагогічній і психологічній науці низку праць присвячено проблемам навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, Н. Ялпаєва та ін.); розробці поняття соціальної та педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу її переваг і недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей з різними типами дизонтогенезу (В. Бондар, В. Засенко, В. Жук, А. Колупаєва, І. Мамайчук, Т. Сак, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.).

Водночас спеціальних досліджень щодо психологічного супроводу формування емоційного та соціального інтелекту дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, в загальноосвітньому просторі представлено досить мало.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що комплексні дослідження саме емоційного інтелекту здійснено переважно в межах загальної психології, психології особистості, нейропсихології. У попередніх розділах було розглянуто наукові розвідки щодо проведення досліджень проблем функціонування емоційного інтелекту в осіб, що не мають психофізичних порушень (зокрема і порушень інтелектуального розвитку), і переважно в осіб юнацького й старшого віку. Відтак означений розділ буде присвячено дослідженням емоційного інтелекту саме в спеціальній психології, особливу увагу буде сконцентровано на наукових розуміннях феномену «емоційний інтелект» у контексті формування й розвитку осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

Сформованість емоційного інтелекту дає змогу особистості здійснювати контроль над власною діяльністю та поведінкою, виконаними діями; спрямовує психоемоційну активність відповідно до ситуацій та емоційного наповнення подій з метою регулювання міжособистісних відносин і дотримання соціально значущих правил, норм тощо. У численних наукових доробках української та зарубіжної психології й педагогіки простежуються тенденції щодо необхідності формування емоційного інтелекту й емоційно-вольової сфери як найважливіших складових особистості. Як зазначав Л. Виготський, для розуміння психіки дитини з атиповим розвитком, важливо досліджувати співвідношення між інтелектом й афектом [В. Выготский, 1984].

Критики концепції емоційного інтелекту в межах досліджень спеціальної педагогіки (А. Кремчук, В. Пархоменко, І. Черноус, О. Цетковський та інші) приводять для обґрунтування своєї позиції такі аргументи щодо недоцільності схожих досліджень і хибності положення щодо формування емоційного інтелекту в осіб, що мають порушення інтелектуального розвитку. По-перше, «інтелект» у конкретному дослідженні є недоречним формулюванням, що має переважно метафоричний характер, зазначає І. Черноус. Для наукового та категоріально точного вивчення явища

доцільно було б замінити термін «інтелект» на «компетентність» [І. Черноусов, 2015]. По-друге, на думку А. Кременчука, інтелект визначається як здатність, а «ніяка не унікальна здібність, що пов'язана з емоціями ... її не існує» [А. Кременчук, 2007]. По-третє, майже всі автори, що критикують дослідження «емоційного інтелекту», зазначають, «уявлення про емоційний інтелект підмінюються загалом дослідженнями емоційної сфери або дослідженнями інтелекту [И. Корольова, 2010], [И. Щепина, 1999].

Обґрунтування означеної критики є досить сумнівними, оскільки вже неодноразово згадувались праці Л. Виготського, в яких зазначалось, що раціональне й емоційне традиційно розглядається у взаємозв'язку та взаємозалежності, що підтверджується даними клінічних експериментів. Відповідно до даних експериментів, будь-який процес прийняття рішення або здійснення ефективного чи задовільного процесу активної вольової дії неможливий, якщо думка щодо цього позбавлена емоційного підкріплення [Л. Выготский, 1984]. Крім того, емоції в психологічній науці розглядаються як «дані», не як абстрактна категорія, вони мають рівні, стани, категорії вимірювання та прояву, методологічний апарат досліджень. Варто також відмітити, що категорію «емоційний інтелект» неможливо замінити на «компетентність», оскільки поняття компетентності передбачає досягнення певного рівня представленості якості, як зазначає Л. Білий [Л. Білий, 2018].

У сучасній науковій парадигмі присутня думка, що термін «емоційний інтелект» є суперечливим. Особливо з точки зору розуміння емоцій як втручання, що дезорганізують і спричинюють руйнівний вплив на розумову діяльність, які відтак мають контролюватися. Як зазначав письменник Стародавнього Риму П. Сир: «Керуй своїми емоціями, інакше вони керуватимуть тобою» [Філософія: навч. посібник, 2002].

Пізніше К. Юнг визначав емоції як сильне хвилювання, що охоплює особистість і всі її сфери функціонування. Так, довгий час прихильники аналітичної теорії тлумачили емоції як спонтанну, внутрішню реакцію, що виникає внаслідок порушень афективного регулювання. З такої наукової

позиції емоції часто розглядали як явище, обумовлене повною втратою інтелектуального контролю, що в певний момент найбільшого вияву афекту не містить свідомої мети.

Відтак критики емоційного інтелекту досить часто розуміли означену категорію як стан дефекту розумового процесу, який знижує об'єктивність пізнання й відрізняється ригідністю, відсталістю. Найголовнішою помилкою дослідників є обмеження виключно констатації наявності поняття «емоційний інтелект», не виокремлюючи його структурні компоненти, не визначаючи механізми функціонування, не розроблюючи моделі його дії та не виділяючи чітко його структурні компоненти.

У загальній психології довгий час емоції традиційно відносили до більш примітивних (вегетативних, біологічних) процесів. Вважалося, що емоції є філогенетичним продуктом більш ранніх відділів мозку (лімбічної системи), водночас когнітивні процеси – продукт більш пізніх структур. На протигагу уявленням про емоції як про примітивні та біологічні процеси в ХХ ст. з'являється низка досліджень сучасних зарубіжних вчених про емоції як про особливий тип знання [О. Скрипченко, 2019].

На думку Л. Булгакової, емоція пов'язана з простими перцептивними сигналами, однак попри це вона інтегрована в систему значень. Емоційні стани можуть інтерпретуватися як значення, оскільки вони значущі для індивідуального досвіду особистості як з нормальним рівнем інтелектуального розвитку, так і в осіб, що мають психофізичні порушення, зокрема й інтелектуальні порушення. Емоції є способом вираження згаданого вище досвіду, які повідомляють інформацію про саму особистість та її оточення [Л. Булгакова, 2013].

Кожна емоція містить у собі специфічну систему ідентифікованих сигналів – емоційну інформацію, яка передається засобами комунікації, засобами унікальних патернів (асоціативних сигналів з використанням пропріоцептивних, афективних і когнітивних каналів) [Т. Рябовол, 2017]. Такого типу емоційні сигнали передають інформацію про індивідуальні

оцінки й сприйняття соціуму, про провідні мотиви, про способи саморегуляції та самоконтролю тощо. Емоційна інформація, що унікальна для кожної особистості, містить значення окремих емоцій, емоційних патернів і їхньої послідовності, а також оцінку взаємозв'язків, які вони відображають.

У численних дослідженнях української та зарубіжної психології й педагогіки простежуються тенденції до нівелювання існування того факту, що особам з порушеннями розумового розвитку притаманна здатність до вербалізації та саморегуляції емоційних станів, відкидання факту наявності емоційного та соціального інтелекту в таких осіб. Варто наголосити, що дослідження наукової категорії «емоційний інтелект» в українській спеціальній психології відбувалися переважно через складові та суміжні категорії. Це пов'язано з відкиданням припущення про наявність «емоційного інтелекту» в осіб з порушеннями розумового розвитку, в тому розумінні наукової категорії, яку дослідили свого часу американські психологи П. Саловей і Дж. Майер. Зокрема йдеться про такі категорії: «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна компетентність» (В. Охрименко), «емоційне розуміння» (Е. Гресь), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційна грамотність» (О. Василенко). Згідно з Дж. Майер і П. Саловей, «емоційний інтелект» варто розглядати через призму здібностей особистості, поєднання процесів пізнання й емоційної сфери. Як зазначали науковці, «... певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення й спрямовувати увагу на конкретні завдання», що є надзвичайно важливим аспектом для дослідження формування особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку, оскільки підтверджує гіпотезу впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію та самоконтроль особистості загалом, підвищення її життєвої та соціальної компетентності тощо [J. Mayer, 2005].

Згідно з уявленнями Дж. Мейера, П. Селовея, емоції містять у собі певні значення: «Наприклад, досвід гніву часто вказує на наявність реальної

чи уявної несправедливості до особистості. Досвід печалі свідчить про присутність цього почуття або спосіб сприйняття втрат». Зважаючи на таке розуміння видається недоцільним відкидання того факту, що особам з порушеннями інтелектуального розвитку не притаманний емоційний інтелект.

Крім того, Д. Карузо зазначав, що емоції розвиваються в комплексі з соціальними ситуаціями [D. Caruso, 2012]. Дж. Мейер і П. Селовеї визначали емоції як впорядковані реакції, що перетинають кордони багатьох психологічних підсистем: фізіологічну, когнітивну, мотиваційну, емпіричну. Це адаптивні реакції, що фокусують когнітивну активність і наступні дії особистості. Емоції спрямовують поведінку, виконують сигнальну функцію та мотивують відповідні реакції на певну ситуацію [J. Mayer, P Salovey, 1997.].

О. Прокопенко, поділяючи думку зарубіжних дослідників, також зазначає, що емоційний інтелект – це передусім досвід, який сформувався через знання та розуміння пережитих емоцій. Оскільки досвід є в кожній особистості, відтак особи з порушеннями інтелектуального розвитку також мають знання емоцій (емоційний інтелект), що сформований їхнім власним унікальним досвідом. Єдина різниця полягає в тому, що таким особам необхідна корекція, точніше психологічний супровід для формування відповідного емоційного інтелекту («адекватного» емоційного інтелекту). Подібно тому, як дітей навчають у школі абетці, так і особи з порушеннями інтелектуального розвитку потребують навчання «емоційної абетки». Варто наголосити, що науковець зазначає, що такого навчання та психологічної корекції потребують не лише особи з атиповим розвитком, а й ті, що мали психологічні травми, певні комплекси тощо.

Як зазначає В. Потапенко, будь-яка модель емоційного інтелекту досить зрозуміла щодо ролі інтелекту, проте в ній недостатня увага приділяється значенню саме емоціям. На його думку, для кожного виду емоцій (наприклад, гнів, страх тощо) характерні свої суттєві особливості, які є біологічно обумовлені; крім того, прості емоції можуть утворювати певні

комбінації, формуючи комплексні емоції; емоції можна регулювати, незалежно від рівня інтелектуальних здібностей особистості, але не видозмінювати їх [В. Потапенко, 2008].

Останні дослідження спеціальної психології (С. Баливецького, Л. Липи, А. Матвєєва, О. Шабалієва, О. Ярошенко) зазначають, що розмежування між емоціями та когніціями, здебільшого, мають теоретичний, концептуальний характер. « ... Не є логічним говорити про виключно емоційні, ментальні або фізіологічної реакції, оскільки певні ментальні або неврологічні процеси можуть бути в складі як емоційної, так і когнітивної поведінки. Уявлення про існування окремих когнітивних та емоційних систем, на думку вчених, є застарілим і не узгоджуються з більшістю досліджень, метою яких було вивчення взаємозв'язків між емоційними і когнітивними процесами [О. Ярошенко, 2001]. Подібне уявлення базується на помилковому припущенні про те, що пізнавальні процеси на відміну від емоційних, протікають повільно та мають інтелектуалізований, логічний характер. Однак це виявилось хибним твердженням. Як зазначає О. Ярошенко, когнітивні процеси часто протікають дуже швидко, ґрунтуються на одночасній переробці інформації й призводять до породження імпульсивних дій на основі автоматичного вилучення з пам'яті схематичної інформації [О. Ярошенко, 2001]. Зі свого боку, емоційні процеси, які часто описуються як миттєві й ірраціональні, ґрунтуються на переробці інформації та на символічних репрезентаціях значень, хоча ці репрезентації зазвичай усвідомлюються.

Дослідження М. Бреславської характеризують емоційний інтелект осіб з порушеннями інтелектуального розвитку як таке явище, що має суб'єктний та об'єктний початок. Автор розглядає сутність емоційної сфери через поєднання двох аспектів: емоційні явища та риси (процесуальний зміст і динаміка емоційної сфери); емоційний інтелект (здатність управління емоційними явищами, властивостями) [М. Бреславська, 2003].

М. Бреславська характеризує емоційний інтелект переважно не як окремий вид інтелекту, а як компонент емоційної сфери, як емоційну здатність.

На думку А. Карпова та А. Петровської, можна розглядати проблему емоційного інтелекту в осіб з порушеннями психофізичного розвитку в контексті метакогнітивізму. Відповідно до цього емоційний інтелект є метапроцесуальним феноменом, оскільки є одночасно когнітивним (з точки зору пізнання особистості своїх емоцій і почуттів інших людей) і регулятивним (що дає змогу особистості регулювати власні емоційні процеси, контролювати емоції) [А. Перовська, 2012]. Низка авторів, що досліджують емоційний інтелект у категорії осіб саме з порушеннями інтелектуального розвитку (Л. Андріївська, О. Борзунова, Д. Марченко, М. Микитенко, Д. Пагава, М. Хоменко), в його основі розглядають три механізми:

- емоційність;
- фасилітація емоційної інформації (управління, саморегуляція емоціями);
- формування спеціалізованих механізмів поведінки, що забезпечують адекватну векторність емоцій [Д. Марченко, 2017], [М. Микитенко, 2017], [Д. Пагава, 2017], [М. Хоменко, 2018].

Досліджуючи особливості емоційного інтелекту осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема осіб, що мають комплексні порушення розвитку, Г. Ірکید основними складовими емоційного інтелекту визначив: самосвідомість, самоконтроль, навички спілкування (чуттєвий, життєвий досвід), мотивацію [G. Irkid, 2018]. Водночас аналізуючи дослідження українських психологів, можна виокремити ще й такі структурні компоненти: усвідомлена регуляція емоцій, розуміння (усвідомлення) емоцій, розпізнавання та вираження емоцій і почуттів.

Варто відмітити, що найбільш різноманітно в спеціальній психології представлено дослідження саме осіб з порушеннями інтелектуального розвитку

та осіб з мовленнєвими порушеннями. Досить мало досліджень категорії осіб, що мають порушення слуху та зору.

Наукові пошуки сутності емоційного інтелекту осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку здійснювались у контексті більш загальних досліджень, що стосувались мовленнєво-психічного розвитку дітей з різними мовленнєвими порушеннями: дислалією (В. Селіверстов, Є. Тихонова), ринолалією (С. Конопляста), дизартрією (О. Мастюкова), алалією (В. Ковшиков, Є. Соботович, Н. Січкачук), заїканням (Л. Белякова, Н. Власова, Г. Волкова, А. Калягін, В. Селіверстов, Н. Чевельова). У галузі логопсихології досліджень емоційної сфери досить мало (С. Дмитрієва, Є. Тихонова), переважно увагу до емоцій дітей з порушеннями мовлення сконцентровано в межах вивчення спілкування в дитячому віці (І. Мартиненко, О. Павлова, О. Федосєєва). Вченими досліджуються періоди від народження до підліткового віку, частково дотичні дослідження раннього юнацького віку, що характеризують переважно проблеми негативізму, страхів (логофобії), підвищену емоційну тривожність, знижений емоційний фон, низьку емоційну чуйність, високу емоційну лабільність дітей з різними мовленнєвими порушеннями.

Відносно категорії «емоційний інтелект» варто зазначити, що він зустрічається досить рідко та замінюється переважно двома науковими категоріями: «емоційне знання» та «емоційна компетентність». Серед основних визначень можна зустріти такі:

- сукупність чинників, що дають змогу особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації та в такий спосіб досягати успіху в повсякденному житті [М. Лисько, 2017];
- один із способів проявити свій інтелект [С. Посохова, 2001];
- сукупність емоційних, особистих і соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність особистості ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища;

- тип обробки емоційної інформації, який включає точне розпізнавання власних емоцій і емоцій оточення, адекватне вираження емоцій та адаптивну регуляцію емоцій з метою структурування більш ефективного способу життя [Е. Носенко, 2004].

Експериментальних досліджень емоцій і почуттів сліпих і слабозорих у спеціальній психології представлено досить мало, відповідно дослідження безпосередньо емоційного інтелекту знайти також складно. Більшість наукових робіт дають опис емоційних станів і почуттів сліпих, слабозорих осіб, що ґрунтуються на спостереженнях або самоспостереженнях (К. Бюркле, В. Кобильченко, Т. Костенко, А. Крогиус, О. Легкий, Ф. Цех та ін.). Емоції та почуття є відображенням реального зв'язку особистості з об'єктами та суб'єктами навколишнього світу, вони змінюються під впливом порушень зору, за яких значно трансформуються сфери чуттєвого пізнання, змінюються потреби й інтереси. Сліпі та слабозорі, так само як і особи без порушень зору, мають і виявляють подібні емоції й почуття, різниця полягає в ступені та рівні їхнього розвитку (І. Гудим, Б. Йомулікі, А. Литвак, К. Прінгл, Н. Гіббс, Д. Уоррен). У порівняльних експериментальних дослідженнях з особами, що не мають порушень зору, наукові пошуки зосереджено на аспектах неблагополуччя сліпих і слабозорих дітей, підлітків, дорослих осіб в емоційному відображенні своїх відносин зі світом речей, людей і суспільством загалом. Наприклад, П. Хастінгс, порівнюючи емоційне ставлення дітей з порушенням зору та дітей без порушень зору (діти 10–13 років) до різних життєвих ситуацій, за допомогою Каліфорнійського тесту особистості охарактеризував, що вони більш вразливі, ніж діти, що бачать, особливо за шкалами самооцінок. Водночас слабозорі діти показали велику емоційність і тривожність порівняно з тотально сліпими дітьми. Варто також відмітити, що діти зі шкіл-інтернатів демонструють велику невпевненість щодо самооцінки та мають проблеми з «Я-образом» значно частіше, ніж діти з сімей. Це свідчить про те, що соціальне оточення та умови, в яких виховується дитина з

порушеннями зору, відіграють велику роль у формуванні емоцій і почуттів, відповідності їхнього вираження, розвитку емоційно-вольової саморегуляції та формуванні «емоційного інтелекту».

Варто підкреслити, що в тифлопсихології категорія «емоційний інтелект» також досліджується через термін «емоційної компетентності». Вивчення емоцій відбувається в контексті страхів, неврозів і самооцінки особистості. Дослідження емоційної сфери осіб з порушеннями зору мають досить молодий характер. Так, Н. Гіббс у 1966 р. відзначив, що не всі особи з порушеннями зору страждають напруженістю, занепокоєнням, й емоційною нестійкістю та емоційними порушеннями. Науковець одним із перших зазначив, що навчання та «емоційна коректура» дадуть змогу різноаспектно та повною мірою відчувати весь спектр емоцій, який притаманний особам без порушень зорового сприймання [Д. Солнцева, 2000]. Д. Вілс вперше в роботах використав термін «емоційна свідомість». Науковець зазначив, що порушення зору є причиною негативного впливу на «емоційну свідомість», відтак навчання має спрямовуватися не лише на здобуття класичних знань, а й на формування емоційної сфери, на обізнаність почуттів та афектів, які притаманні всім людям. Відсутність адекватно сформованої «емоційної свідомості» вчений вважав причиною низької самооцінки, несформованості «Я-образу», невпевненості, дистресом, що впливає на загальне негативне формування структури особистості [А. Либина, 2008].

Ф. Цех та А. Крогіус у своїх дослідженнях часто зазначали про негативізм у формуванні емоційної сфери осіб з порушеннями зору, зокрема розвиток «нищих» почуттів, замкнутість, посилену увагу до своїх внутрішніх станів. Науковці також спростовували думку про те, що сліпі менш емоційні; відзначаються спокійним темпераментом і врівноваженістю, що насправді є не так, а пояснюється відсутністю в них виразної міміки, жестів, поз [А. Крогіус, 1986], [А. Литвак, 1998].

Ефективні дослідження емоційної сфери осіб з порушеннями зору відбувається через мову, як зазначає Н. Королько: через інтонацію, темп,

гучність тощо. Крім того, вчені відзначають, що розуміння сліпими емоційного стану іншої людини за голосом (за тими ж ознаками: інтонація, темп, тембр) набагато кращі та більш емпатійні, ніж в осіб без порушень зорової функції [Н. Королько, 1992]. В. Наливайко також відзначав виняткові здібності сліпих розуміти емоційні стани на основі сприймання змін голосу співрозмовника, що вказує на можливість розвитку емоційного інтелекту в подальшому за умови досліджень означеного наукового спрямування [Р. Немов, 2005].

Доречно буде зазначити що, як зазначав А. Литвак, « ... сліпота, обмежуючи можливості накопичення чуттєвого досвіду і змінюючи характер і динаміку потреб, призводить до звуження сфери емоційного життя, але не змінюючи загалом сутності самої емоцій» [А. Литвак, 1998]. Відомі в загальній психології види почуттів (моральні, інтелектуальні й естетичні) властиві також і сліпим, слабозорим. Їхня модальність і глибина залежать від соціальних умов життя, від ставлення осіб без порушень зору тощо. Так, дослідження Л. Сурікова щодо моральних почуттів осіб з порушеннями зору в дітей у віці від 6 до 18 років на основі аналізу реакцій дітей на серію гіпотетичних ситуацій, що містили правила, обов'язки та покарання, дало результат щодо несуттєвих відмінностей між сліпими, слабозорими й особами без порушень. Науковець підсумовував, що розвиток емоцій, почуттів осіб з порушеннями зору безпосередньо пов'язаний з освітою, психологічним і соціальним супроводом [М. Лисина, 1986].

Відтак емоційний інтелект у тифлопсихології досліджувався і на сьогодні розглядається через категорії «емоційна свідомість», «емоційна компетентність» і тлумачиться як:

- - здатність діяти згідно зі своїм внутрішнім середовищем і своїми почуттями, бажаннями [В. Ермаков, 1990];
- - здатність відчувати, розуміти й ефективно застосовувати силу та проникливість емоцій як джерело людської енергії, інформації, зв'язку, впливу [Л. Силкин, 1983];

- - здатність до розуміння своїх і чужих емоцій, їхнього управління [П. Вилей, 1931];
- - здатності управління емоційними явищами та властивостями [М. Лисина, 1986];
- - сукупність емоційних, комунікативних, регуляторних особистісних властивостей, що забезпечують усвідомлення, прийняття й регуляцію;
- форма виявлення позитивного ставлення людини до світу (оцінювання його як такого, в якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); до інших людей (як заслуговує доброзичливого ставлення); до себе (як здатному самостійно визначати мету своєї життєдіяльності, активно її здійснювати, як гідного самоповаги) [Л. Солнцева, 2000].

Серед наукових доробок сурдопсихології можна зустріти термін «емоційний інтелект», порівняно з дослідженнями тифлопсихології чи логопсихології, в яких переважно використано суміжні синонімічні наукові категорії. Також наукові пошуки в сурдопсихології характеризуються термінами «емоційні знання», «емоційна чуйність», «емоційне мислення» тощо.

Дослідження українських і зарубіжних вчених розкривали проблеми своєрідності емоційного розвитку глухих дітей, підлітків, що обумовлені неповноцінністю емоційно-мовного спілкування з оточенням, починаючи з перших днів життя, що викликає складнощі соціалізації дітей, їхнього пристосування до суспільства, невротичні реакції (Е. Лівайн, К. Мідоу, В. Літвінова, С. Литовченко, Н. Морозова, В. Петшак, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченко та інші). Вивчення розвитку емоцій дітей з порушеннями слуху особливої актуальності набуває в останні десятиріччя, оскільки динамічно відбувається формування методології дослідження емоцій (створюються тестові методики, адаптуються іноземні стандартизовані та проєктивні методики, які можна застосовувати з цією категорією дітей), тривають дослідження та розробки емоційного інтелекту тощо.

Згідно з останніми дослідженнями психологів щодо становлення емоційної сфери осіб з порушеннями слуху варто відмітити, що означена сфера формується та збагачується в процесі спілкування, внаслідок співпереживання іншим людям, у процесі сприйняття творів мистецтва, музики, подібно до розвитку емоційної сфери осіб без порушень слуху (А. Арконьєва, Б. Бандура, О. Корнієнко, В. Лящ, М. Ступак та інші). Дослідження демонструють, що протягом шкільного віку відбуваються істотні зрушення в розвитку емоційної сфери дітей з порушеннями слуху, й вони опановують низку понять, що відносяться до емоцій і вищих соціальних почуттів, краще пізнають емоції за їхнім зовнішнім вираженням і словесним описом, правильно визначають причини, що їх викликають, їм притаманна емпатія, розуміння різниці між почуттями та пристрастями тощо. Це відбувається, по-перше, під час розвитку пізнавальної сфери (пам'яті, мови, словесно-логічного мислення, а також завдяки збагаченню їхнього життєвого досвіду, збільшення можливостей осмислення, під час спілкування тощо), по-друге, за умов вчасного психологічного та соціального супроводу, який отримують особи з порушеннями слуху в навчальних установах.

Емоційний інтелект сурдопсихології розглядається вченими як:

- здатність розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу [Т. Богданова, 2002];
- можливість розуміти значення емоцій та їхніх взаємозв'язків, вирішувати проблеми на цій основі [D. Moores, 1987];
- -здатність ідентифікувати та виражати емоції, асимілювати емоції в мислення й регулювати як позитивні, так і негативні емоції в себе та інших людей [J. Braden, 2004];
- емоційно-когнітивна здатність, яка полягає в емоційній сензитивності, обізнаності та спроможності до управління емоціями, які дають змогу особистості з порушеннями слуху

контролювати почуття з метою душевної гармонії та високої якості особистого життя [Г. Соловицкая, 2015].

За результатами проведених наукових досліджень емоційного інтелекту в спеціальній психології (в дослідженнях логопсихології, тифлопсихології, сурдопсихології) було встановлено, що науковий феномен емоційного інтелекту має складну структуру, компоненти та рівні їхньої сформованості, а також низку репрезентацій у категоріальному вимірі. Встановлено, що від сутності розуміння категорії «емоційний інтелект», представлення його моделі, особливостей досліджень і наукових акцентів на розумінні компонентів емоційного інтелекту, залежить успішність і сформованість будь-якої емоційно, вольової, регуляційної та поведінкової сфери особистості (Л. Ганіч, Д. Марченко, М. Микитенко, Д. Пагава, М. Хоменко, І. Черноусов) [Л. Ганіч, 2019], [Д. Мраченко, 2017], [М. Микитенко, 2017], [М. Хоменко, 2018], [І. Черноусов, 2015].

У спеціальній психології питання розвитку емоційного інтелекту викликає багато суперечностей. М. Малафеев та Б. Братусь зауважували, що недоцільно досліджувати емоційний інтелект у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки він, емоційний інтелект, взаємопов'язаний із загальним рівнем інтелектуального розвитку [Н. Братусь, 1992]. У підлітків зазначеної категорії на фоні зниженого інтелектуального розвитку емоційний інтелект відповідно, також матиме низькі показники. Науковці припускають, що виокремлення в структурі емоційно-вольової сфери особистості з порушеннями розумового розвитку компонента, що містить складову – емоційний інтелект, унеможлиблює подальше формування емоційно-вольової сфери.

Водночас В. Маралов та В. Бойко вважають, що емоційний інтелект – це відносно стійка здатність, яку можливо розвивати. Вчені зауважують, що цьому сприяють такі особливості осіб із порушеннями інтелектуального розвитку як емоційна лабільність, сугестивність, середній рівень емпатійності [В. Бойко, 2002], [В. Моралов, 2004], [В. Моралов, 2018].

Відмітимо також, що ще С. Рубінштейн наголошував, що « ... саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного й інтелектуального» [С. Рубінштейн, 1976].

Варто відмітити, що істотною відмінністю формування емоційного інтелекту підлітків зі збереженим інтелектом і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є специфіка формування самоконтролю емоцій (особливо негативного спектру переживань), здатності до регуляції власних афектів і почуттів (на чому наголошували ще Л. Виготський, Н. Королько, В. Лебединський, О. Лурія, Ю. Максименко, Н. Стадненко та інші). Відтак вплив емоційного інтелекту на розвиток і функціонування особистості з порушеннями інтелектуального розвитку визначається вмінням регулювати власні почуття, диференціювати та вербалізувати їх, співвідносити із ситуаціями «проживання емоцій». Як зазначав Д. Марченко, здатність до саморегуляції емоцій у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від стану сформованості когнітивної, вольової та емоційної сфер, які впливають, власне, на становлення і формування емоційного інтелекту [Д. Марченко, 2017].

Відповідно до досліджень В. Ванди, Дж. Майера, П. Саловея і Н. Холла, емоційний інтелект – це сукупність сформованості та рівня розвитку таких якостей як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія, вміння ставити себе на місце інших людей, навички спілкування та вміння знаходити компроміси, саморегуляція, вербалізація емоційних станів, здатність і наявність психоемоційної лінгвістики [A. Wanda, 2004], [J., Mayer 2014], [J. Mayer, A. Panter, D. Caruso, 2012].

Емоційний інтелект осіб з порушеннями інтелектуального розвитку як провідна складова емоційної сфери – це сукупність ментальних властивостей особистості, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій й емоцій оточення. У спеціальній психології дослідження «емоційного інтелекту» осіб з порушеннями інтелектуального розвитку розглядалось з

точки зору безпосередньо категорій «емоційний інтелект», «емоційне знання» «емоційна розумність», «емоційне мислення» та ще низки визначень, як-то:

- здатність до інтерпретації емоцій;
- когнітивна здатність думати про емоції та використовувати емоції в процесах розумової діяльності;
- можливості й здатності точно розрізняти емоції, розуміти емоції та емоційні знання, усвідомлено регулювати емоції;
- можливість здійснювати правильно висновки про емоції та можливість використовувати емоції й емоційні знання для соціальної адаптації тощо.

Узагальнюючи доробки вчених, можна виокремити складові емоційного інтелекту, що дає змогу його досліджувати через рівні сформованості виокремлених компонент в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, перша компонента – розрізнення, сприйняття та вираз емоцій (здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна лінгвістика, тобто спроможність називати почуття й емоції власні та інших людей, вміння висловлюватися чітко щодо переживання тих чи інших емоційних станів, почуттів). Друга компонента – емоційна фасилітація (потенційна можливість особистості спрямовувати почуття та емоції). Третя компонента – розуміння емоцій (можливість розв'язувати емоційні проблеми, здатність ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками й поведінкою; здатність розуміти цінність емоцій). Четверта компонента – управління емоціями (спроможність брати на себе відповідальність за власні емоції та почуття, процес особистісної й емоційної саморегуляції).

Підсумовуючи, зазначимо, що вважаємо емоційний інтелект складною інтегративною особистісною властивістю, що проявляється через взаємодію емоційних, когнітивних і поведінково-вольових особливостей, спрямовується

на розуміння власних емоцій, емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій вольовим зусиллям, сприяє самопізнанню, саморегуляції та самореалізації особистості, залежить від соціальних і комунікативних аспектів.

Відтак у процесі дослідження, емоційний інтелект буде розглянуто як провідну складову особистості з порушеннями розумового розвитку, як сукупність ментальних властивостей особистості, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій, почуттів й емоцій, станів оточення.

1.4. Моделі наукових і практичних досліджень репрезентації емоційного інтелекту в психологічній науці

У попередніх підрозділах було досліджено, що емоційний інтелект є сукупністю ментальних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями. Досить довгий час наукова категорія «емоційний інтелект» досліджувалась як підструктура соціального інтелекту, загального інтелекту, як знання чи свідомість особистості. У процесі досліджень було встановлено основні підходи дослідження феномену емоційного інтелекту й окреслено особливості його вивчення в спеціальній психології, зокрема в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Для подальших наукових розвідок, що передбачають виявлення механізмів, компонентів формування емоційного інтелекту в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідним є використання такого наукового методу як моделювання. Оскільки основна особливість моделювання полягає в тому, що це є метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-заступників – моделей.

Моделювання емоційного інтелекту базуватиметься на дослідженнях вже наявних моделей (врахування позитивних сторін і недоліків) і на основі проведених експериментальних досліджень (психологічних діагностичних обстежень, бесід, спостережень), психологічних корекційних і терапевтичних сесій підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Методом

моделювання буде описано структуру явища емоційного інтелекту (статичну модель), процес його функціонування (основні функції) та можливий розвиток (прогностична динамічна модель). Гносеологічний зміст моделювання емоційного інтелекту є основою для імплементації результатів, одержаних у процесі проведеного дослідження моделі, на оригінал.

Зазначимо, що в класичній психологічній літературі вже існує декілька моделей емоційного інтелекту. Так, з-поміж них доцільно виокремити найвідоміші: модель здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо; інтегративну модель К. Ізарда; модель Д. Гоулмана; модель Р. Бар-Она; модель Р. Купера; модель Д. Люсіна, модель Л. Манойолової; моделі Е. Носенко та Н. Ковриги та інші.

Значна кількість моделей емоційного інтелекту часто викликає в науковому світі низку суперечностей і критики, оскільки теоретичним моделям Р. Робертса та Д. Люсіна бракує чітких формулювань, категоріального апарату, узгодженості термінів. Крім того, вчені зауважують, що більшість теорій і моделей описують функції, а не процеси емоційного інтелекту [А. Андреева, 2007], [Д. Люсин, 2015].

Прихильники кожного з підходів, відповідно й моделей, окрім визначення емоційного інтелекту, пропонують низку варіантів його дослідження, вимірювання, заснованих на різних уявленнях про цей феномен. На сьогодні в психологічній діагностиці використовують стандартизовані та проєктивні методиками для опису емоційного інтелекту й рівня його сформованості.

Як зазначав В. Дружинін, у процесі зміни процедури вимірювання явища, змінюється і його зміст [В. Дружинин, 2007]. Відтак науковець пояснює, що результати вимірювання емоційного інтелекту (відповідно до певної моделі, що передбачає виокремлення властивих виключно їй компонент і взаємодій) утворюють низьку кореляцію [В. Дружинин, 1996]. Так, вимірюючи одне й те саме явище, скажімо, емпатію, але різними методиками та згідно з різними позиціями, наприклад підходу Д. Гоулман або Д. Люсіна, отримуємо різні дані,

рівні та кореляційні зв'язки з іншими компонентами. Це є основним недоліком множинності моделей емоційного інтелекту та способів його вимірювання.

Однак існування декількох теоретичних позицій і практичних підходів до розуміння феномену емоційного інтелекту на сучасному етапі (зокрема конкретизація та поглиблення уявлень про ЕІ) сприяють розвитку теоретичного інструментарію, а на сучасному етапі дослідження потребують більше практичних опробувань і розроблення / вдосконалення психодіагностичного інструментарію.

Низку недоліків у дослідженнях емоційного інтелекту виокремлює В. Щутц, який зазначає, що:

- не існує єдиного концептуального визначення емоційного інтелекту, зокрема це стосується характеристики когнітивності/некогнітивності та багато іншого;
- нечіткість вимірювальних засобів (що має бути використано під час дослідження: тести, опитувальники, спостереження, бесіди);
- проблематичність використання розвиткових програм, які не містять чіткого теоретичного й методологічного обґрунтування, та є набором різновекторних технік, психологічна й психотерапевтична ефективність яких залишається невстановленою [W. Schutz, 2015].

Однак більшість дослідників емоційного інтелекту, зокрема Дж. Мейер, П. Селовей та інші, відповідаючи на критику досліджень емоційного інтелекту, зазначають, що дослідження в означеній сфері постійно розширюються, а такі критичні зауваження в психологічній літературі завжди були доцільними стосовно будь-якого нового «наукового явища та процесу», як-то інтелект, увага, уява, самооцінка, саморегуляція, «Я-образ» та багато інших. Науковці відзначають, що конструктивна критика дослідницької роботи має проводитися в контексті питань: «Як багато зроблено?»; «У чому полягає наукова новизна отриманих результатів?»; «Які нові вікові та соціальні аспекти досліджено?» тощо [J. Mayer, P. Salovey, 1997].

Множинність теорій емоційного інтелекту, зазначає Н. Коврига, є нормальним явищем зокрема для вивчення вікових особливостей цього феномена: дитячого, підліткового та похилого віку.

Відтак буде розглянуто основні моделі емоційного інтелекту, представлені в українській і зарубіжній психології.

Модель здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо передбачає розуміння емоційного інтелекту як набору ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій та емоцій оточення. Емоційний інтелект розглядається в дослідженнях вчених як підструктура соціального інтелекту й містить у собі такі складові:

- здатність спостереження за власними емоціями;
- здатність спостереження за емоціями інших людей;
- розрізнення спектру емоційних переживань і почуттів;
- використання попередніх здатностей та умінь для управління мисленням і діями [J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, 2000].

Дж. Мейєр та П. Селовея розглядали емоційний інтелект як складний конструкт, що містив три типи здібностей: ідентифікація та вираження емоцій, регуляція емоцій, використання емоційної інформації в мисленні й діяльності. Крім того, кожен тип здібностей складалася з декількох компонентів.

- I. Ідентифікація та вираження емоцій містила два компонента спрямованості. Перший компонент спрямованості концентрувався на власних емоціях. Другий компонент спрямованості – на емоціях оточення.
- II. Регуляція емоцій характеризувалась через дві складові: регуляцію власних емоцій та емоцій інших.
- III. Використання емоційної інформації в мисленні й діяльності включала такі компоненти: гнучке планування, творче мислення, здатність до переключення уваги та мотивацію.

Варто відмітити, що I та II компоненти містили додаткові субкомпоненти: вербальний, невербальний та емпатії.

На думку Дж. Мейєра і П. Селовея, емоційний інтелект представлений у двох репрезентаціях: внутрішньоособистісній і міжособистісній. Перша передбачає здатність особистості встановлювати зв'язки між думками, вчинками та почуттями, а другий – встановлює зв'язки, допомагає пристосуватися до інших людей, навчитися співпереживати [J. Mayer, P. Salovey, 1993].

Найбільш вагомими для подальших досліджень емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є позиція вчених щодо пов'язаності емоційного інтелекту з такими характеристиками, як емпатія, розуміння емоції (у своєму дослідженні її характеризуємо як диференціація), вербалізація та відповідальність (*що в подальшому також розглянемо як частину саморегуляції емоційної сфери підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку*) [J. Mayer, P. Salovey, 1997].

Д. Карузо зазначав, що емпатія є здатністю, що вказує на вміння ідентифікувати себе з почуттями іншої людини й у такий спосіб співпереживати, співчувати, а отже і вчитись емоціям на практичному досвіді. Зі зростанням рівня емпатії збільшується здатність розрізняти емоції як під час фізичного контакту, так і на зображеннях, малюнках, під час перегляду фільмів тощо [D. Caruso, 2012].

Важливість саме емпатії для дослідження емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями емоційного інтелекту та подальшого його формування пов'язана передусім із впливом емпатії на розвиток емоційної «освіченості», яка сприяє розумінню, визначенню підлітком з атиповим розвитком своїх почуттів і почуттів інших.

Розуміння емоцій, за Дж. Мейєром і П. Селовеєм, (*або як у своїх дослідженнях і монографії зазначаємо – диференціація емоцій*) сприяє формуванню вміння визначати модальність емоції, розрізняти почуття в певний момент переживань і, за змогою, приймати продуктивні та непродуктивні емоції. Дуже важливо в сучасних умовах розвивати вміння диференціації, як зазначають прихильники гештальт-терапії, «тут і зараз», тобто в момент, коли емоція відбувається [J. Mayer, P. Salovey, 1990]. Для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку таке вміння сприяє вдосконаленню навичок

самоконтролю, особистісної саморегуляції та контролю поведінки (зокрема агресивних проявів).

Важливо відмітити, що П. Соловей констатував, що в процесі онтогенетичного розвитку в особистості формується індивідуальний словник, що характеризує емоції, почуття, переживання. Крім того, вербально особа може висловити не лише емоцію, а й її інтенсивність [J. Mayer, P. Salovey, 1993]. *(Вербалізація емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку також буде розкрита в подальших розділах, зокрема як психолінгвістична особливість формування емоційного інтелекту в досліджуваних підлітків).*

Структуру емоційного інтелекту та його розуміння науковцями було дещо змінено, й зазначено, що емоції містять інформацію про зв'язки особистості з іншими особами або предметами. Відповідно до цього твердження, емоційний інтелект – досліджувався вченими як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях. Відтак емоційний інтелект, згідно з новим концептом, містив 4 компоненти, або 4 сходинки, що мають ієрархічну структуру й формуються в онтогенезі особистості поступово. Поступовість сходинок, на думку вчених, визначається ступенем інтеграції певної здатності в підсистеми особистості (Табл.1.4.1.).

Таблиця 1.4.1.

Структура компонентів емоційного інтелекту (за П. Селовеєм і Дж. Мейером)

<i>Основні компоненти</i>	<i>Провідні уміння та здатності, що характеризують сформованість компонентів</i>
Свідоме управління емоціями	<ul style="list-style-type: none"> – уміння свідомо контролювати власні та чужі емоції; – здатність адекватно сприймати емоції, почуття позитивного та негативного спектру; – можливість управління власними та сторонніми емоціями, із зниженням негативних емоцій та/або

	<p>збільшенням позитивних;</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність відволікатись від негативних переживань;
Розуміння й аналіз емоцій	<ul style="list-style-type: none"> – уміння розпізнавати емоції та їх озвучувати; – розуміння різноплановості емоцій (синонімічність значень почуттів) та вибір для описів емоційних станів близької за змістом категорії; – здатність інтерпретувати причинно-наслідкові зв'язки емоцій; – уміння розпізнавати комбінаторність емоцій (позитивних з негативними); – здатність помічати зміну емоційного стану;
Емоції як складова мислення та діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – уміння використовувати емоції для важливих і пріоритетних мисленневих операцій/дій, а не лише для задоволення потреб афективної сфери; – здатність викликати, формувати емоції, що необхідні для вирішення певних завдань;
Сприйняття, оцінка та вираження емоцій	<ul style="list-style-type: none"> – здатність точно виражати емоції й потреби, що пов'язані з цими відчуттями; – уміння ідентифікувати емоцію у фізичних станах, відчуттях, думках; – здатність розуміти, визначати, характеризувати емоції інших людей, наприклад, на картинах, у художніх фільмах тощо (через мову, звук, поставу, поведінку)

Ще однією відомою моделлю емоційного інтелекту є **інтегративна модель К. Ізарда**. Вчений намагався поєднати здібності в інтеграційний

показник емоційного інтелекту. Розуміння емоційного інтелекту науковця було наближено до моделей здібностей, хоча К. Ізард не зазначав, як основний компонент – свідому регуляцію емоцій, що є важливим для моделей здібностей особистості [С. Izard, 1993].

Модель К. Ізарда емоційного інтелекту не мала великого кола прихильників, однак теорія емоцій вченого була надзвичайно актуальна й залишається актуальною й до сьогодні. Важливим внеском вченого стало розроблення тесту для дітей віком 3–4 років, який давав змогу вимірювати емоційний інтелект. Хоча вчений надавав перевагу й використанню наукової категорії «емоційні знання» [С. Izard, 1991].

Згідно з **моделлю Д. Гоулмана**, структура емоційного інтелекту містить 5 компонентів:

- I. Ідентифікація, вербалізація емоцій, емоційних станів; розуміння зв'язків між емоцією, мисленням і діями.
- II. Управління емоціями (заміна соціально небажаних емоційних станів на прийнятні).
- III. Регуляція емоційними станами (вміння використовувати емоцію для досягнення успіху, мети).
- IV. Уміння розпізнавати емоції інших людей, емпатувати оточенням.
- V. Здатність вступати в міжособистісні відносини з іншими особами та підтримувати їх [D. Goleman, 1995].

Структура емоційного інтелекту Д. Гоулман, подібно до моделі Дж. Мейера і П. Селовея, також передбачала ієрархічність. Відповідно базовими є ідентифікація, вербалізація емоцій тощо, на основі яких формуються інші вміння й здібності – компоненти емоційного інтелекту.

Протягом багатьох років практичних досліджень модель Д. Гоулмана була представлена 4 основними компонентами: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння й управління взаємовідносинами [D. Goleman, 1998].

Досить наближеною до моделі Д. Гоулмана були розуміння та, власне, **модель емоційного інтелекту Р. Купера**.

- A. Актуальне оточення (реакція на соціальне, особисте життя особистості).
- B. Емоційна самосвідомість (розуміння, усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, вираження емоцій, вербалізація).
- C. Компетентність емоційного інтелекту (творчість, гнучкість, міжособистісні взаємини, конструктивне невдоволення, особистісні, моделі поведінки, акцентуації характеру).
- D. Цінності й позиції емоційного інтелекту (світогляд, емпатія або співчуття, інтуїція, довіра, «Я-концепція»).
- E. Загальні показники функціонування особистості (загальне здоров'я, якість життя, взаємини з оточенням тощо [R. Cooper, 2003]).

Найбільш широке розуміння емоційного інтелекту було представлено в **моделі Р. Бар-Она**. На думку вченого, емоційний інтелект – це сукупність некогнітивних здібностей, знань і компетентностей, які дають особистості можливість успішно функціонувати в різних соціально-побутових ситуаціях [R. Bar-On, 1997]. Науковець виокремлює 5 компетентностей, які ототожнює з 5 провідними компонентами емоційного інтелекту, кожен з яких має ще декілька субкомпонентів:

1. Пізнання себе (усвідомлення, знання власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, саморефлексія, самооцінка, самоактуалізація, незалежність).
2. Уміння та навички міжособистісного спілкування (емпатійність, вміння будувати діалог (діалогічність), вербальні здатності, навички побудови міжособистісних взаємини, соціальна відповідальність, соціальна комунікабельність, відсутність рис соціопатії).
3. Адаптивні здатності (уміння вирішувати проблеми, уміння брати відповідальність, реальне сприймання навколишнього середовища, гнучкість у конфліктних ситуаціях і спілкуванні загалом).
4. Управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, самоконтроль імпульсивних рис у структурі особистості, саморегуляція емоційної та вольової сфери).

5. Перевага певних емоційних станів (щастя, оптимізм, злість, гнів тощо).

Некогнітивна модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она характеризує сукупність взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетенцій, відтак на основі означеної моделі вчений ввів у науковий обіг термін емоційно-соціального інтелекту. Науковець припустив, що він складається з особистісних і міжособистісних навичок, які зрештою й визначають поведінку особистості [R. Bar-On, 1997].

Диспозиційна модель емоційного інтелекту К. Петрідеса та Е. Фернхема розглядала емоційний інтелект як здатність до обробки емоційної інформації, як рису особистості («емоційну самоефективність»). Вчені виокремили низку особистісних рис, які означили як провідні компоненти, що становлять емоційний інтелект. Серед них: адаптивність, асертивність, усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, емпатійність, емоційна експресія, саморегуляція емоційної сфери, побудова стосунків з іншими людьми, самооцінка, соціальна обізнаність, самотивація, управління стресом.

Отже, розглянуто декілька моделей розуміння та структурування емоційного інтелекту. Дж. Мейер, П. Селовей і Д. Карузо, окрім розробленої моделі, запропонували здійснити спробу їх класифікувати, з метою наукової ясності та прозорості предмету наукового дослідження. У такий спосіб моделі було запропоновано розподіляти на моделі здібностей і змішані моделі.

До моделей здібностей (моделі, в яких емоційний інтелект розуміли як когнітивну здатність) було віднесено модель Дж. Мейер, П. Селовей і Д. Карузо. Змішані моделі (моделі, які розглядають емоційний інтелект як сукупність когнітивних здібностей та особистісних характеристик) представлені моделями емоційного інтелекту Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Р. Купера та інші.

Окрім розуміння сутності, структури та механізмів емоційного інтелекту різниця двох напрямів-розроблення моделей (моделей здібностей і змішаних моделей) полягала і в діагностичних інструментаріях дослідження. Так, моделі здібностей вимірювали емоційний інтелект за допомогою стандартизованих методик психодіагностики – тестів, що склались із завдань, що містили питання,

правильні й неправильні відповіді. Змішані моделі досліджували свої наукові позиції за допомогою опитувальників, заснованих на самозвітах, схожих на класичні особистісні опитувальники [Е. Фернхем, 2001].

До змішаних моделей належить також **модель емоційного інтелекту Д. Люсіна**, представлена через двохкомпонентну теорію емоційного інтелекту. Емоційний інтелект розкривається науковцем через: здатність до розуміння власних і чужих емоцій, а також управління ними. Д. Люсіна розглядає емоційний інтелект як конструкт, який, з одного боку, зумовлений когнітивними здібностями, а з іншого – особистісними характеристиками, підтверджуючи його дуалістичне походження: з одного боку як внутрішньоособистісне явище, з іншого – як міжособистісне.

Здатність до розуміння емоцій Д. Люсін розкриває через можливості розпізнавати емоції (встановлювати стан емоційного переживання в себе або іншої людини); ідентифікувати емоції (визначати, яку саме емоцію відчуває сама особистість або інша особа, та вербалізувати її, тобто знаходити для неї мовленнєвий вираз); розуміти причини, що викликають ту чи іншу емоцію, й можливі наслідки, які вона може викликати [Д. Люсин, 2015].

Здатність до управління емоціями науковець визначає як можливості особистості: контролювати інтенсивність емоцій (за потреби збільшувати чи зменшувати інтенсивність їхнього прояву); контролювати зовнішнє вираження емоцій (міміку, жести, поставу) [Д. Люсин, 2004].

Д. Люсін у своїх роботах акцентує увагу на тому, що емоційний інтелект не лише когнітивна здатність. Це дуалістичний феномен, що знаходиться на перетині когніції та емоції.

Прикладом змішаної моделі є **модель емоційного інтелекту М. Манойлової**, яка розглядає категорію через здатність особистості до «... усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів, почуттів інших людей і себе самого» [М. Манайолова, 2006]. На думку вченого, емоційний інтелект є інтегративним науковим поняттям, яке включає в себе інтелект, емоції та волю (воля як засіб підпорядкування емоційного інтелектуальному) М. Манойлова

виокремлює в структурі емоційного інтелекту два «аспекти», компоненти: внутрішньоособистісний і міжособистісний / соціальний (здатність керувати собою та здатність керувати відносинами з іншими) [М. Монайолова, 2011]. Перший компонент включає: усвідомлення власних почуттів, самооцінку, впевненість у собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість тощо). Другий компонент містить комунікативність, відкритість, емпатію, здатність враховувати й не порушувати інтереси іншої особи, повага, здатність адекватно оцінювати міжособистісні відносини тощо.

Модель емоційного інтелекту Е. Носенко також належить до групи змішаних моделей. Науковець вважає, що наявність емоційного інтелекту можна робити висновки, коли наявні такі ознаки в структурі особистості, як: емоційна стійкість, відкритість до нових вражень і нового емоційного досвіду, дружній склад характеру, екстраверсію. Перелік вищезазначених характеристик обґрунтовується вченою тим фактом, що емоційний інтелект – це інструмент для ефективної життєдіяльності особистості в сучасному соціальному світі. Відтак, щоб бути успішним потрібен, відповідно, емоційний інтелект, який має базуватися на емоційності та певних обов'язкових рисах особистості. Так, важливою є стресостійкість, індивідуальність, бажання до пізнання та здобуття нових вражень, толерантність, креативність. Крім того, показником високого емоційного інтелекту, на думку Е. Носенко, є сформована й стійка модальність «ХОЧУ». Означена модальність відповідає за ефективну взаємодію особистості з навколишнім світом. Автор у такий спосіб тлумачить мотиваційну сферу особистості. Другою важливою модальністю вчений зазначає – «МОЖУ». У розумінні концепції Е. Носенко – це синонімічно наближене до поняття емоційна стійкість, що допомагає в складних ситуаціях, не фруструє загальний стан особистості в момент стресу чи проблеми. Третя модальність має формулювання «БУДУ», що вказує на вектор спрямованості особистості, на вміння встановлювати міжособистісні зв'язки («за потребою чи за покликанням серця»). Екстравертованість є передумовою формування емоційного інтелекту, зазначає Е. Носенко [Е. Носенко, 2004]. Означені модальності є характеристикою загального емоційного інтелекту, які згодом, після проведення

експериментальних досліджень, були дещо змінені та уточнені. Відтак модальності «ХОЧУ», «МОЖУ», «БУДУ» є основою для формування внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, а «МОЖУ» і «БУДУ» – основою для міжособистісного емоційного інтелекту.

У монографії Е. Носенко та Н. Ковриги було розкрито вплив на формування емоційного інтелекту внутрішніх і зовнішніх чинників. Серед внутрішніх особливостей структури особистості виокремлено 5 чинників або так званих прима-компонентів [Е. Носенко, 2003]:

- успішність особистості (авторами зазначено саме «академічна»);
- самооцінка особистості;
- рівень особистісної тривожності;
- рівень ситуативної тривожності
- стресостійкість («стійкість до невизначеності», зазначено в монографії).

Означені прима-компоненти формують стратегії поведінки особи в різних ситуаціях, формуючи емоційний інтелект. Крім того, за результатами експериментальних досліджень було виокремлено ознаки емоційного інтелекту, які розподілено на чотири групи:

- онтологічні ознаки, які впливають на внутрішні ознаки (визначають прима-компоненти);
- сензитивні ознаки (самооцінка, психологічна стабільність, рівень тривожності: особистісної та ситуативної);
- феноменологічні ознаки або внутрішні, які формують показники толерантності спілкування, стресостійкість, его-компоненти);
- суб'єктивні ознаки (самоописи себе, стан і сформованість «Я-образу», «Я-концепції»)

Важливим внеском у дослідження емоційного інтелекту стало розроблення рівнів емоційного інтелекту й опис ієрархічності структури емоційного інтелекту [Е. Носенко, 2004].

Низький рівень сформованості емоційного інтелекту пояснюється вченими через рефлексивність його функціонування. Тобто основний механізм – реактивний акт на подразник із навколишнього чи внутрішнього середовища. На низькому рівні переважають зовнішні подразники над внутрішніми, усвідомлення подразника особистістю низьке, часом безсвідоме, рівень контролю також характеризується низькими показниками, сама ж особистість ситуативно залежна, мало контролює події та переживання, що відбуваються з нею.

Середній рівень сформованості емоційного інтелекту характеризується довільністю реакцій особистості в процесах зовнішньої та внутрішньої активності, що ґрунтуються на мисленні, певних уявленнях, вольових актах. Особистість здійснює дію, в певний спосіб усвідомлює її на рівні емоційних переживань, внутрішні потреби й інтереси переважають над зовнішніми подразниками, бажаннями інших осіб; характерним є високий рівень особистісного самоконтролю; основною стратегією особистості є власне психологічне благополуччя. Середній рівень характеризується позитивним ставленням особистості до себе, навіть у складних стресових ситуаціях, високою самооцінкою.

Високий рівень сформованості емоційного інтелекту передбачає високі показники прима-компонентів, зокрема важливими є високі результати за показником самооцінки, стресостійкості та самоконтролю.

На думку вчених, високий рівень емоційного інтелекту є показником високого розвитку внутрішнього світу особистості, високої духовності та гуманності, що засновано на установках системи цінностей особистості. Так, особистість з високим рівнем емоційного інтелекту має індивідуалістичну незалежність від ситуації та широкий вибір стратегій поведінки.

Серед українських моделей емоційного інтелекту варто згадати **модель І. Андрєвої**. У межах синтетичної теорії емоційного інтелекту, науковець розглядала досліджуваний феномен як сумарну кількість когнітивних здібностей, що допомагають і сприяють розумінню емоцій, почуттів та інших афективних проявів. Когніції є інструментом, що допомагає синтезувати інформацію, переробляти її та основі отриманих результатів регулювати поведінкою

особистості. Модель емоційного інтелекту за І. Андреевою є трьохрівневою структурою: інтелект індивіда, інтелект суб'єкта діяльності та інтелект особистості [И. Андреева, 2006].

1. Інтелект індивіда розкривався вченою через темперамент і його характеристики.
2. Інтелект суб'єкта діяльності – багатокomпонентна структура, яка містила внутрішньоособистісний і міжособистісний конструкт та складалась із субкомпонентів (досвідного, індивідуального, стратегічного інтелекту).
3. Інтелект особистості розкривається через особистісні чинники, що передбачали такі елементи як загальний інтелект, комунікабельність, емоційна креативність, адаптивність.

Дослідниця описала основні функції, які виконує емоційний інтелект у структурі особистості, зокрема регулятивну, мотиваційну, оціночну, прогностичну, адаптивну, корекційну та фасалітативну.

Важливим твердженням і практичним доробком І. Андреевої є положення про те, що будь-яка модель і представлення структури емоційного інтелекту є досить умовними. Кожна з розглянутих у розділі вище моделей зарубіжних та українських дослідників може видозмінюватися. Це зумовлено можливістю представників різних соціальних груп, різних професій, вікових категорій і стану психічного здоров'я змінювати та в певний спосіб «дифузувати» її [И. Андреева, 2011]. Вказане твердження є надзвичайно актуальним і цінним у дослідженні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки передбачає динамізм та адаптивність розробленої моделі, шляхом експериментальних досліджень, враховуючи особистісні, гендерні та соціальні особливості й характеристики підлітків.

І. Андреева зазначала, що емоційний інтелект – це феномен, що має метапроцесуальний характер, він перетинається з низкою особистісних рис, з різними видами інтелекту, навіть із соціальним, але водночас має свою природу походження, структуру, функції та призначення [И. Андреева, 2007].

Зважаючи на актуальність, складність і різноаспектність досліджень, поглядів та інтерпретацій моделей емоційного інтелекту, було прийнято рішення щодо проведення власного дослідження й можливості використання попередніх досліджень не лише в загальній, віковій психології, а й у сфері спеціальної психології. Вважаємо, що саме емоційний інтелект є провідною структурою в системі особистості, що допоможе зростаючому поколінню з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема мова йдеться про підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, адаптуватися до постійно змінного соціуму. Було здійснено спробу розробити власну експериментальну модель і підтвердити її на практиці за допомогою методів психологічної діагностики та психологічного супроводу.

Відтак у дослідженні буде використано системно-структурний підхід щодо розуміння сутності особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, залучено до понятійного апарату такі категорії як: провідні компоненти емоційного інтелекту, детермінанти емоційного інтелекту, життєві компетентності, психолінгвістичні особливості емоційного інтелекту, архетип, архетиповість і модерність становлення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку та багато інших.

У дослідженні увагу буде зосереджено не лише на аналізі наукової літератури щодо проблеми дослідження історичної ретроспективи емоційного інтелекту, а насамперед на практичних аспектах психології емоційного інтелекту підлітків з атиповим розвитком: особливостях психодіагностики емоційного інтелекту, специфіці формування психологічного супроводу підлітків, їхніх родин і педагогів (соціальних працівників, педагогів та інших професіоналів, що працюють з означеною категорією осіб), окресленні умов і чинників, що сприяють формуванню та розвитку емоційного інтелекту, як запоруки ефективної соціалізації в сучасному світі.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Системно-структурний підхід до становлення та розвитку особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуальної функції

Вектор досліджень радянської педології, педагогіки та дефектології переважно був спрямований на вивчення особливостей психічного розвитку дітей і дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями, специфіки виховання та навчання таких осіб, їхньої соціальної активності й спроможності виконувати побутові та професійні завдання (Д. Азбукіна, П. Блонського, О. Граборова, В. Кащенко, А. Крогіуса, А. Мещерякова, Н. Морозової, Б. Преображенського, О. Рау, Н. Рау, Ф. Рау та ін.). Основою радянського дефектологічного підходу були ідеї соціально активного та корисного представника суспільства. Однак варто відзначити вагомий внесок вчених у розроблення методів, методик і деяких технологій вивчення інтелекту осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, проведення низки різноаспектних експериментальних досліджень пізнавальної та поведінкової сфери особистості з атиповим розвитком різного віку, зокрема в роботах П. Бельського, Л. Виготського, Г. Дульнєва, Л. Занкова, К. Лебединської, О. Лурії, Л. Неймана, М. Певзнер, Г. Россолімо, Г. Трошиним, Ж. Шиф, Є. Щербиніним та ін.

Дослідження проблем інтелектуальних порушень у контексті педагогічного підходу ґрунтувалися переважно на технологіях і методиках навчання, виховання (Л. Занков, О. Лурія, Б. Пінський, С. Рубінштейн, І. Соловйов та ін.) та способах адаптації особистості з порушеннями інтелектуального розвитку в соціальному просторі, закріпленні норм і правил поведінки в соціальному середовищі (В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Сухарева, Ж. Шиф, та ін.). Представники означеного підходу концентрувалися на формуванні вмінь осіб з порушеннями інтелектуального розвитку контролювати власні дії, виконувати певний вид діяльності, здійснюючи в процесі контроль за своєю роботою, самостійно долати проблеми

та перешкоди в процесі будь-якої діяльності (побутової, професійної, комунікаційної). Зокрема щодо підліткового віку осіб з порушеннями інтелектуального розвитку варто зазначити, що основним завданням педагога є здійснення, а з боку підлітка – засвоєння – формування навчально-пізнавальної діяльності.

Увага в контексті педагогічного підходу акцентувалась на проблемах розвитку, поєднання навчання й особистісного розвитку дітей з атиповим розвитком, що окреслено в дослідженнях Л. Венгера, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Запорожця. Науковці підкреслювали, що все, що є характерним для структури особистості звичайної дитини, характерне й дитині з порушеннями інтелектуального розвитку, однак з певними особливостями, зокрема йдеться про більш уповільнені психічні процеси (уявлення, сприйняття, пам'ять, мислення).

Психологічний підхід щодо вивчення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає дослідження мисленнєвої діяльності (М. Зверева, І. Соловійов), психічних процесів (І. Белякова, С. Лієпін, О. Носов, В. Петрова, Ж. Шиф та ін.), специфіки сприйняття та розуміння сюжетних зображень (А. Липкіна), особливостей емоційного розвитку (Т. Головіна, Н. Морозова та ін.), вияву емоцій (Е. Євлахова). Особливої уваги заслуговують у контексті дослідження емоційного інтелекту особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку питання емоційної, поведінкової та мотиваційної сфер (О. Агавелян, Т. Власова, В. Лубовський, Л. Переслені та ін.).

Вагомий внесок у розвиток спеціальної психології здійснив Л. Виготський, який підкреслював, що об'єктом дослідження психолога є не дефект чи порушення дитини. Психофізичні порушення особистості вчений розглядав як компенсаторну можливість організму, як змогу розвивати інші сфери, оминаючи ту, що спричиняє незручності [Л. Выготский, 1995]. Учений вперше означив поняття «зона найближчого розвитку дитини з особливими потребами» за спеціально організованих умов. На сьогодні для опису вказаного

феномену використовують категорію «супровід» (педагогічний, психологічний, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний, комплексний тощо).

Значну увагу в межах психолого-педагогічного підходу приділено проблемі розвитку особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, яка тривалий час не розглядалась як об'єкт наукового дослідження. Вченими означеного підходу вивчалися особистісні характеристики дитини (Н. Белопольська, І. Коробейніков, В. Паладій, О. Слепович, Л. Уфимцевою та ін.).

Поява спеціальної психології як окремої галузі психології, що займалася вивченням питань і проблем осіб з порушеннями психофізичного розвитку, стала початком нового наукового етапу, який характеризувався гуманістичною парадигмою, орієнтацією на принципи індивідуалізму, інтеграції та гуманізації. Цей науковий етап передбачав зміну ціннісної парадигми, про що свідчить домінантність соціокультурних потреб особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, включення її в соціальну комунікацію та міжособистісні стосунки в соціумі, індивідуальний підхід до формування особистості, актуалізація психологічного супроводу та відхід від спрямованості на дослідження виключно навчально-побутових аспектів життєдіяльності особи. У такому випадку мова йде про реалізацію того принципу, який було закладено ще Л. Виготським – концентрація на особистості, а не на її дефекті [Л. Выготский, 1984].

Сучасні теоретико-методологічні й емпіричні розробки в психології, зокрема і дослідження спеціальної психології, широко використовують системні та структурні методи вивчення об'єкта й предмета дослідження. Однак, незважаючи на велику кількість та активне застосування вказаних методів, на сьогодні ще досі немає їхнього загальноприйнятого категоріального визначення. Тлумачення понять досить різноманітні та різноаспектні, зокрема в цьому контексті мова йде про категорію «система». Найбільш характерними підходами до визначення поняття «система» є розуміння системи як впорядкованої множини елементів (Е. Кондільяк) [Е. Кондильяк, 1983]; як

взаємодії елементів (Л. Берталанфі) [Л. Берталанфі, 1973]; як зв'язку елементів у складі цілого (С. Бір) [S. Beer, 1995]; як співвідношення об'єктів та їхніх ознак (В. Садовський) [В. Садовський, 1931] тощо.

Недолік вищезгаданих визначень полягає в їхній неповноті. Загалом початком розробок теорії систем вважається організмична концепція Л. Берталанфі, який був відомий саме як методолог науки. В основі концепції лежить ідея про те, що живий організм є певною системою, яка постійно змінюється, а не лише сукупністю окремих елементів. Під системою науковець розумів «комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії» [Л. Берталанфі, 1973]. Незважаючи на той факт, що вчений проводив дослідження в межах біологічної науки, його погляди активно використовуються і в психологічній сфері.

На думку А. Анг'яла, цілісними холистичними одиницями навколишнього світу є системи, а не відносини об'єктів чи елементів. У своїх дослідженнях, які окреслювали холистичний підхід у психіатрії, А. Анг'ял зазначав, що системний аналіз складається з двох етапів: по-перше, визначення сфери, до якої належить певний феномен; по-друге, визначення позиції феномену в цьому контексті. Автор вважає, що дотримання вищезазначених кроків дає можливість вважати досліджуваний феномен повністю поясненим [А. Анг'яла, 1993]. Варто додати, що вказана ідея частково була використана нами в процесі дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теорія З. Фрейда є одним із перших пракселогічних зразків системного підходу, де предметом дослідження постав організм як складна енергетична система. Цією системою керує закон збереження енергії, тобто, якщо зупинити лібідо, воно знайде своє відображення в різних формах діяльності за допомогою сублимації, перенесення, витіснення, регресії й інших механізмів, описаних у теорії вченого [З. Фройд, 1998].

У вітчизняній психології розробником системного підходу вважається Б. Ломов [Б. Ломов, 1996]. Концепція вченого заснована на таких дослідженнях і розробках як:

- теорії функціональної системи (П. Анохін) [П. Анохин, 1978];
- уявлення про системну організацію психічних процесів і функцій особистості (Б. Ананьєв) [Б. Ананьев, 1960];
- положення про включеність психічного в загальний взаємозв'язок явищ матеріального світу (С. Рубінштейн) [С. Рубинштейн, 1979];
- філософсько-методологічні розробки розуміння принципу системності (розуміння системи як органічного цілого) (В. Кузьмін) [В. Кузьмин, 2001];

Підкреслимо, що на думку И. Блауберга, будь-яка система має структуру, яка розкривається через розуміння системи особливого порядку чи типу організації. Науковець наголошував, що будь-яка реально наявна система – поліструктурна. Це означає, що в її складі може бути виокремлено велику кількість різних взаємозалежних, перехресних структур, залежно від аспекту розгляду самої системи [И. Блауберг, 1973].

Важливою та цікавою, на думку Н. Севастьянова, є властивість системи – відносна самостійність її структур, яка полягає в стійкості та збереженні структури за умови зміни елементів одного призначення елементами іншого призначення. Водночас структура залежить від якості елементів [Н. Севастьянова, 2007].

Дослідження особистості в психології на сьогодні науковці вважають досить складним, багатоаспектним і специфічним, зазначаючи необхідність використання саме системно-структурного методу в процесі його проведення (Д. Дорошенко, Н. Королько. І. Кудінов, Н. Прудківська). Такі твердження, як вказують М. Купріянова, М. Кущенко й О. Лазаренко, ґрунтуються на тому аспекті, що принцип системності є мультифункціональним, різноаспектним психологічним інструментом дослідження особистості як складного механізму, як загалом, так і кожного її окремого елемента (сфери, риси, процесу).

Ідея системно-структурної будови свідомості вперше була висловлена Л. Виготським. Вчений припускав, що можна розглядати психіку як складне цілісне утворення. Психічний розвиток особистості відбувається не завдяки

зростанню окремих елементів (функцій), а шляхом зміни відносин між ними. Тому порушення розвитку особистості (певних психічних функцій) – це наслідок неадекватних зв'язків і відносин елементів (функцій) з іншими, тобто порушення цілісності всієї системи [Л. Выготский, 1993]. Таке розуміння психіки особистості виходить із тлумачення системи, запропонованого І. Гринько, суть якого полягає в не випадковості зв'язків елементів у своїй структурі [И. Грынко, 1995].

Завдяки дослідженням Л. Виготського й О. Лурії було переглянуто наукову категорію «функції», яка розумілась як дещо неподільне, недиференційоване. У тлумаченні Л. Виготського «функція» отримала статус складної системи, що включає багато компонентів, ланок і фаз. Відтак просто фіксація порушення будь-якого елементу психіки без попереднього вивчення його властивостей та означення, без виокремлення порушеного компоненту структури, є ігноруванням системно-структурного підходу, що позбавляє психологічний аналіз логічного причинно-наслідкового змісту [Л. Выготский, 1981], [А. Лурия, 1960].

Б. Ломов також стверджував щодо необхідності вивчення психіки в контексті системно-структурного підходу. Вчений обґрунтовував свою думку тим, що зазначений підхід є комплексним, що дає змогу вивчати явище в інтеграції з іншими властивостями особистості [Б. Ломов, 1984].

Б. Ананьєв також проводив дослідження в межах системно-структурного підходу, вважаючи, що він потребує розвитку, та наголошуючи на перспективності його застосування в подальших практиках педагогічної й психологічної наук. Вчений розглядав індивідуальність особистості з точки зору цілісності, де особистість необхідно досліджувати не лише як відкриту, а й як закриту систему [Б. Ананьев, 1960]. Як підтверджував В. Бехтерев, весь світ складається з особливих індивідуальностей, що постають як замкнуті системи будь-якої складності. Складові цих систем завжди знаходяться в певній гармонії, яка є основою індивідуальності [В. Бехтерев, 1991].

На думку К. Абульхановой-Славської, механізми дослідження в системно-структурному підході відрізняються тим, що явища, об'єкти досліджуються цілісно, вони не поділяються на частини, що, здавалося б, може полегшити та прояснити природу багатьох психологічних феноменів. Навпаки, дослідження будується в такий спосіб, що всі складові елементи досліджуваного явища «включені» в цей процес, утворюючи систему [К. Абульханова-Славська, 1973]. Отже, явища розглядаються як «поєднання» різноманітних якостей і властивостей, крізь призму яких сучасні вчені прагнуть досягти більш докладного, деталізованого та глибокого вивчення особистості, зокрема це стосується такої теми як дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Зазначаючи про використання системно-структурного підходу у вивченні особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку й емоційного інтелекту підлітків, варто наголосити на засобах дослідження, які допомагають простежити не тільки сутнісні особливості явища емоційного інтелекту, а й динаміку його розвитку як цілісної структури, так і окремих його компонент, шляхом цілісності, взаємовключення, синтезу та взаємовпливу. Таку ж дослідницьку позицію поділяли українські психологи Л. Коростильова, Д. Марченко, С. Кудінов, І. Черноусов.

Для подальшого застосування системно-структурного підходу в дослідженні становлення та розвитку особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуальної функції вважаємо за доцільне використовувати визначення Г. Тотохіна, що характеризує означений науковий підхід через основні характеристики системи та її структур:

- наявність суттєвих і реальних зв'язків між елементами, оскільки як зазначає автор – це будуть тільки впорядковані множини, але не система;
- наявність системоутворюючих зв'язків і властивостей об'єктів (компонентів), які можуть стати елементами цієї системи;

- упорядкованість, що виражається через низку функціональних залежностей;
- внутрішня цілісність, що виражається в неадитивності властивостей системи щодо властивостей елементів (автономність або відносна самостійність);
- відносна стійкість, тобто система зберігається в певних межах і параметрах;
- зважаючи на наявність зв'язків із середовищем – всі реальні системи є відкритими. Поняття закритої системи використовується лише як наукова ідеалізація, розробка теоретичної моделі явища;
- потенційна еквівалентність понять «елемент» і «система», яка полягає в тому, що будь-яка система може розглядатися як елемент більш розширеної системи, а будь-який елемент, зі свого боку, як деяка система;
- поєднання взаємозалежності підсистем за одними властивостями та відносин за іншими [Г. Тотохіна, 1976].

Цей огляд наукового розуміння системи досить повно відображає сучасні тенденції системно-структурного підходу до наукових досліджень і дає змогу перейти безпосередньо до його використання в контексті дослідження особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

О. Купріяною було запропоновано цілісний системно-структурний підхід до вивчення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку та її властивостей, які розглядаються як системні елементи. Автором розроблена шестикомпонентна модель будови властивостей особистості, кожна з яких розглядається як сукупність індивідуальних та особистісних характеристик, що тісно взаємодіють між собою. Особистісні характеристики включають мотиваційні, продуктивні та когнітивні компоненти. Індивідуальні – це операційно-динамічні, емоційні та регуляторні компоненти. У своїй концепції О. Купріянова особливу увагу зосереджує на соціальному середовищі, яке впливає на мотиваційно-сміслові ознаки, й на індивідуальних біологічних

властивостях особистості з порушеннями інтелектуального розвитку (темперамент, властивості нервової системи тощо). Також модель структури особистості науковець доповнює включенням рефлексивно-оцінної та установчо-цільової компоненти [О. Куприянова, 2007].

П. Назаренко пропонує виокремлювати 4 підструктури особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку:

- особливості психічних процесів;
- біопсихічні властивості;
- спрямованість особистості;
- досвід особистості [П. Назаренко, 2001].

Науковець зазначає, що кожна структура має різний рівень соціального та біологічного наповнення, відповідно до чого визначається напрям формування структури особистості. Так, особливості психічних процесів – це почуття, сприйняття, мислення, воля, емоції, пам'ять, які, на думку вченого, містять більше соціального, однак помітним є вплив біологічних і генетично зумовлених аспектів. Відтак найбільш ефективним буде формування підструктури та її елементів через вправи, їхню регулярність, частоту, повторюваність. Біопсихічні властивості (темперамент, риси характеру, патологічні властивості тощо) містять досить мало соціальних аспектів, тому ефективним є формування елементів підструктури за допомогою тренування (постійних повторів, вироблення рефлексивних реакцій). Спрямованість особистості переважно не містить біологічного наповнення в своїй підструктурі, або його досить мало. У такий спосіб ефективним методом формування її елементів, таких як світогляд, ідеали, принципи, здібності, інтереси, бажання, мотиви, переконання, буде виховання. Підструктура досвіду особистості містить знання, навички, уміння, які формуються переважно через навчання, оскільки їхня природа, здебільшого, визначається соціальними впливами [П. Назаренко, 2001].

В основі структури особистості підлітка лежать тривалі та різноманітні трансформації психічних феноменів, часто, навіть їхня інтеграція. У такому

розумінні, за словами О. Корольова, структура особистості – результат індивідуально-психічного розвитку, який розкривається через три етапи-стани: онтогенетичної еволюції психофізіологічних функцій, становлення діяльності особистості й історії розвитку особистості впродовж життєвого шляху як суб'єкта праці, пізнання та спілкування [О. Корольова, 2007].

Водночас структура особистості, що склалася в процесі індивідуального розвитку підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, сама детермінує напрям, стан змін і рівень розвитку всіх феноменів психічного розвитку, підкреслює Ю. Гай [Ю. Гай, 2016].

Структура особистості поступово формується в процесі її соціального розвитку та є продуктом цього розвитку, результатом всього життєвого шляху підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Як зазначає О. Прокопенко, особистість підлітка з атиповим розвитком має чотирьохкомпонентну структуру, складові якої тісно взаємодіють одна з одною: біологічно обумовлені особливості, особливості психічних процесів, рівень підготовленості або досвід особистості підлітка, соціально обумовлені характеристики особистості. Як вважає вчений, домінуючий вплив завжди залишається за соціальними конструктами особистості, наприклад, світоглядом, потребами, інтересами, ідеалами та прагненнями (моральними й естетичними) [О. Прокопенко, 2014].

Особистість підлітка, зокрема і з порушеннями інтелектуального розвитку за А. Петровським, метафорично розглядається як джерело потужної радіації, що перетворює, трансформує пов'язаних з нею особистостей (оскільки радіація, як відомо, може бути як корисною, так і шкідливою, може лікувати або вбивати) [А. Петровский, 1984]. Вчений виокремлює таку структуру особистості:

- інтраіндивідна система (інтелект, вольові процеси, внутрішні психічні прояви);
- інтеріндивідна система (прояви особистості в системі міждивідних, міжособистісних взаємодій);

– надіндивідна система (внески/втручання/зміни, що здійснює особистість у психіку та структури інших осіб) [А. Петровский, 1997].

Варто також пам'ятати, як було окреслено у вищезазначеній структурі особистості за А. Петровським, що кожна особистість постійно перебуває в соціальних зв'язках, впливає та формує інші особистості. Відтак кожен особистість можна розглядати як систему ролей.

Взаємодіючи з соціумом, особистість із періоду дитинства стає носієм соціальних ролей (тобто системи стереотипних установок і дій, що визначають її положення в малих і великих групах, суспільстві). Одна і та ж особа може виконувати декілька ролей, складаючи свою унікальну інтраструктуру особистісних ролей. Наприклад, одночасно один підліток може бути сином, онуком, школярем, другом, ворогом, пасажиром, скрипалем, співаком. Як вважає Я. Кандзюба, рольова структура особистості тісно пов'язана з архетипами та соціальною дійсністю, в якій перебуває підліток. Є постійні ролі, які впливають конструктивно (позитивно формують особистість, надихають на гарні вчинки, на самовдосконалення, сприяють самовираженню тощо) чи деструктивно (погіршують психологічний стан, руйнують структуру особистості) на підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, та є епізодичні, недовготривалі ролі, які переважно не змінюють структуру особистості (покупець, пасажир, учень тощо) [Я. Кандзюба, 2015].

Під час визначення якості та рівня впливу соціальної ролі на структуру особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку не враховується її соціальна прийнятність і корисність, а саме вплив на особистість-носія. Наприклад, позитивна для суспільства роль учня для певної особистості пубертатного віку може бути конструктивною (тобто успішне пристосування до шкільного режиму, однокласників, вчителів та їхніх вимог, комфортне самопочуття в колективі тощо) або деструктивною (неправильно обрана школа, клас, низький рівень адаптації серед однолітків, булінг, непорозуміння з вчителями та конфлікти з ними тощо).

За умов деструктивного впливу на структуру особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку зміни структури особистості не мають однозначного характеру, вони можуть виражатися в змінах мотиваційної сфери, зміні самооцінки та рівня домагань, «Я-концепції», порушеннях спілкування, самоконтролю та саморегуляції, у формуванні патологічних рис характеру. За А. Вербицькою, порушення структури особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку включають:

- порушення саморегуляції, самоконтролю, поведінкових реакцій;
- порушення структури ієрархії мотивів;
- порушення емоційної сфери й емоційних реакцій;
- формування патологічних потреб і мотивів;
- порушення критичності;
- делінквентна та девіантна поведінка;
- порушення формування характерологічних особливостей особистості, як наслідок – формування патологічних рис особистості [А. Вербицька, 2015].

Насамкінець, зазначимо, що ґрунтуючись на системно-структурному підході до формування особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в роботі буде використано дослідження Б. Ананьєва, психолога, який намагався створити системну модель особистості, яка б містила дослідження та досвід різних наук, що вивчають людину як індивідуальність, як об'єкт біологічної, духовної та соціальної системи [Б. Ананьєв, 1960].

Б. Ананьєв розглядав особистість як мультикомплексну структуру, різновекторний суб'єкт. Вчений зазначав про різні рівні в структурі особистості, підкреслюючи водночас, що « ... біофізіологічні характеристики організму входять до структури особистості, тільки тоді, коли вони багаторазово опосередковані соціальними властивостями особистості» [Б. Ананьєв, 1948]. За Б. Ананьєвим структуру особистості формують:

- психічні процеси;
- психічні стани;

- властивості особистості (характер і здібності);
- «Я»-система управління;
- спрямованість особистості.

На думку Б. Ананьєва, єдність біологічного та соціального в особистості забезпечується за допомогою єдності таких макрохарактеристик і макроструктур системи людини як індивід, особистість, суб'єкт та індивідуальність. Однак людина є не лише індивідом та особистістю, а й носієм свідомості, суб'єктом діяльності, що виробляє матеріальні та духовні цінності.

Підсумовуючи, зазначимо, що кожен підліток постає у вигляді певної цілісної системи, організованої структури – як індивід, особистість і суб'єкт, обумовлений єдністю біологічного та соціального. Як індивід, підліток розвивається в онтогенезі, а як особистість він проходить свій життєвий шлях, у процесі якого здійснюється його соціалізація. Прихильники системно-структурного підходу хотіли зрозуміти саме сутність особистості, сприймаючи її як єдине ціле. Сутність розглянутого підходу, як такого, що буде використаний у процесі подальшої роботи, розкриває особистість через її підструктури та можливість дослідження численних репрезентацій (як біологічної сутності, соціальної тощо).

Системно-структурний підхід дослідження особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку дає змогу виміряти так звані універсальні базові властивості (у випадку дослідження – це емоційний інтелект та емоції) та прогнозувати поведінку підлітка в максимально широкій варіативності можливих ситуацій.

2.2. Особливості формування вищих психічних функцій у підлітковому віці та їхній вплив на розвиток особистості з порушеннями інтелектуального розвитку

Питання психології підліткового віку є одним з найбільш поширених напрямів досліджень психології особистості, вікової та загальної психології.

Значну увагу проблемам та особливостям розвитку особистості в підлітковому віці було сконцентровано в роботах А. Асмолова, Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, І. Кона, А. Лічко, В. Мухіної, К. Поливанової, А. Реана, Д. Фельдштейна, які наразі активно використовуються в науковій спільноті. У дослідженнях детально розкрито різні аспекти підліткового віку. Підлітковий вік є сферою дослідження вікової психології, в межах якої було розроблено та представлено низку періодизацій означеного вікового періоду, розглянуто численні аспекти підліткового розвитку особистості.

У сучасних зарубіжних та українських педагогічних, психологічних роботах період підліткового віку дослідники означають як «складний», «тяжкий», «перехідний», «кризовий», «пубертатний» тощо. Н. Холл вперше описав амбівалентність, парадоксальність і причини «труднощів» пубертату, двосторонньості характеру підлітка, виокремивши низку основних протиріч, які властиві цьому віку [N. Hall, 1995]:

- сильне виснаження, млявість, слабкість як наслідки надмірної активності;
- надмірна веселість змінюється зневірою;
- впевненість у собі часто межує із сором'язливістю та боягузством;
- егоїзм чергується з альтруїзмом;
- високі моральні прагнення змінюються низькими спонуканими та бажаннями;
- пристрасть, бажання до спілкування змінюється замкнутістю, інтровертованістю;
- чутливість переходить в апатію;
- активна допитливість – в інтелектуальну байдужість;
- любов до читання в повну відразу до книг і самого процесу;
- прагнення до реформаторства – в любов до рутинних справ тощо.

Широке та різноаспектне дослідження підліткового віку й особистості на цьому етапі спричинило появу декількох підходів щодо періодизації та

визначення психологічного змісту підліткового віку. Так, згідно з Е. Еріксоном, підлітковий вік невіддільний від юнацького та знаходиться в межах від 12-18 років. Однак практичні психологи вважають, що таке об'єднання двох вікових періодів може негативно позначитися на розумінні особливостей вікового розвитку особистості, оскільки існують відмінності між фізичним розвитком, провідною діяльністю, інтересами, новоутвореннями віку, соціальними ситуаціями тощо, що формуються на різних вікових етапах. Означена теорія також не визначає меж початку та кінця періоду [Э. Эриксон, 1996].

Українські науковці вікової психології та психології розвитку зазначають різні межі підліткового віку. Так, Л. Виготський виокремлював підлітковий вік від молодшого шкільного та юнацького, і вказав цей період від 13 до 17 років [Л. Выготский, 1981]; Л. Божович, характеризує підлітковий вік як кризовий, що відбувається в 2 етапи: 12-15 років і 15-17 років [Л. Божович, 1995]; В. Мухіна надала такі вікові межі підліткового періоду - від 11-12 до 15-16 років [В. Мухина, 2002]. Д. Ельконін означив період від 11 до 17 років, описавши наявність двох етапів: середнього (11-15 років) і старшого шкільного віку (15-17 років) [Д. Эльконин, 1960].

Серед європейських вчених, таких як Д. Файзерман, Л. Шеррод, періодизація підліткового віку пов'язана з етапністю розвитку особистості від 13-19 років з виокремленням двох етапів: ранній підлітковий вік (11-14 років) і старший підлітковий вік (від 15 до 19 років) [Д. Файзерман, 2012], [Л. Шеррод, 1993].

Українська вікова фізіологія виділяє межі підліткового періоду для юнаків і дівчат окремо, зважаючи на те, що стать дитини обумовлює та значно впливає на перебіг розвитку різних вікових особливостей: психічних функцій, провідної діяльності, інших новоутворень віку. Н. Підлісний запропонував розподіл за стадіями: гіпофізарна (від 8-10 до 9-12 років у дівчат і від 10-13 до 12-14 в юнаків); активізація статевих залоз (від 9-12 до 10-13 років у дівчат і від 12-14 до 12-16 років в юнаків); максимальний стероїдогенез (від 10-13 до 11-14 років у дівчат і від 12-16 до 15-17 років в юнаків); остаточне формування

репродуктивної системи (від 11-14 років до 15-16 років у дівчат і від 15-17 до 17-18 років в юнаків) [Н. Підлісний, 2008].

Л. Виготський докладно розглядав проблеми перехідного віку, називаючи цей етап «ключем до всієї проблеми психологічного розвитку особистості». Всі психічні функції людини, на його думку, діють не безсистемно, не автоматично та не випадково, а в певній системі, що керована конкретними прагненнями, потягами та інтересами, що сформовані особистістю. Л. Виготський, виокремлює дві фази розвитку: негативну (фазу потягів) та позитивну (фазу інтересів). Тривалість першої становить приблизно 2 роки, яка пов'язана зі згортанням, нівелюванням сформованої системи інтересів. Серед ознак першої фази вчений виокремлює: різкі прояви варіативності, ситуаційної залежності, неоднорідності та складності поведінки. Друга фаза обумовлюється формуванням нових інтересів. У роботах дослідника можна знайти твердження, що механізми поведінки підлітка починають діяти в зовсім іншому внутрішньому та зовнішньому векторах саме на цій стадії розвитку, оскільки відбувається перетворення потягу в інтерес. Так, «якщо на початку фази розвитку інтересів формуються романтичні прагнення, то кінець фази характеризується реалістичним і практичним вибором одного найбільш стійкого інтересу, пов'язаного з основною життєвою лінією, що обирається підлітком», – зазначав Л. Виготський [Л. Выготский, 1993].

Л. Виготський окреслив декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків:

- «егоцентрична домінанта» – інтерес підлітка до власної особистості;
- «домінанта відстані» – установка підлітка на великі масштаби, які для нього набагато більш прийнятні, ніж ті, що близько, поточні, сьогоднішні;
- «домінанта зусиль» – тяга підлітка до опору, подолання вольового напруження, яке часто виявляється в упертості, хуліганстві,

делінквентній поведінці, боротьбі проти виховного авторитету, протестах тощо;

- «домінанта романтики» – прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, героїзму [Л. Выготский, 1984].

Л. Виготський особливо підкреслював важливість розвитку мислення в підлітковому віці. Найголовнішим аспектом у розвитку мислення, згідно з дослідженнями вченого, є оволодіння підлітка процесом утворення понять, що веде до вищої форми інтелектуальної діяльності, нових способів поведінки. Фундаментальні зміни насамперед відбуваються в змісті мислення підлітка. Як зазначає науковець, перехід до понятійного мислення розкриває перед підлітком світ об'єктивної суспільної свідомості, підліток починає краще розуміти самого себе, свій внутрішній світ. У підлітковому віці формується логічне мислення й осмислене сприйняття: особистість думає, пригадуючи, а підліток згадує, думаючи [Л. Выготский, 1981].

Однією з найбільш використовуваних і поширених періодизацій у психології є періодизація Д. Ельконіна, основним критерієм якої є зміни провідних форм діяльності. Поділяється означена періодизація на два етапи: середній шкільний вік (11-15 років), провідною діяльністю якого є спілкування, та старший шкільний вік (15-17 років), провідна діяльність – навчально-професійна.

Підлітковий вік, за Е. Шпрангер, – це вік входження в культуру. Вчений підкреслював, що психічний розвиток є входженням індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух певної епохи [Е. Шпрангер, 1991]. Відтак Е. Шпрангер описав три типи розвитку підліткового віку:

- I тип характеризується різким, бурхливим, кризовим перебігом, коли підлітковий період особа переживає, як друге народження, внаслідок якого виникає нове «Я».
- II тип – це плавний, дуже уповільнений, з поступовим зростанням, коли підліток починає долучатися до дорослого життя без порушень власної особистості.

- III тип – процес розвитку, під час якого підліток активно та свідомо формує й виховує себе, долаючи тривогу та кризи.

Головні новоутворення цього віку, за Е. Шпрангером, – відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності. Це віковий етап, що характеризується мрійливістю, прагненнями, незадоволеністю, песимістичними настроями, підвищенням невротичності та зростанням суїцидальних схильностей [Е. Шпрангер, 1991].

У дослідженнях Л. Виготського було описано дещо інші лінії дозрівання, як-то органічне, статеве та соціальне, які зазнають суттєвих змін у період підліткового віку [Л. Выготский, 1993]. Наприклад, Л. Божович було виокремлено три рівні формування особистості та її розвитку: фізичний, розумовий і соціальний [Л. Божович, 1995].

Специфічною особливістю підліткового віку є швидкість фізичних та інтелектуальних змін. Психолог М. Кле, який досить детально проводив дослідження підліткового віку, зазначав про чотири лінії розвитку [М. Кле, 1997]:

- пубертатний розвиток (необхідність перетворення тілесного образу «Я» і початок формування чоловічої чи жіночої ідентичності, також перехід до дорослої сексуальності);
- когнітивний розвиток (розвиток здатності до абстрактного мислення);
- перетворення в соціальній сфері (етапи звільнення від опіки батьків, адаптація в групі однолітків);
- становлення процесу ідентичності (усвідомлення свого «Я», включаючи досвід минулого та сьогодення).

Діапазон спектру доступних індивіду способів опосередкування вищих психічних функцій є важливим критерієм ступеня розвитку особистості. Однак існують такі умови, які сповільнюють розвиток психічних функцій особистості. У цьому контексті можемо вказати порушення психофізичного розвитку, зокрема порушення інтелектуального розвитку в підлітковому віці. Як

зазначала Г. Сухарева, порушення інтелектуального розвитку – це стійке порушення пізнавальної діяльності, внаслідок органічного ураження головного мозку (успадкованого чи набутого характеру) [Г. Сухарева, 1974].

У період підліткового віку, як було вже зазначено, вищі психічні процеси, що виокремлюються в психічній діяльності, зазнають динамічних змін і визначаються як вищі психічні функції. До них відносять сприйняття (перцептивні процеси), уяву, пам'ять, мислення та мову.

Зауважимо, що надалі буде використано опис підлітка з нормою інтелектуального розвитку та з порушеннями інтелектуального розвитку. З порушеннями інтелектуального розвитку було розглянуто осіб підліткового віку з діагнозом F70 (за МКБ-10).

Сприйняття є надзвичайно важливим пізнавальним процесом, який тісно пов'язаний з пам'яттю: особливості сприймання матеріалу обумовлюють й особливості його збереження. Сприйняття – складний перцептивний процес. Це система узагальнення між зовнішнім і внутрішнім світами, робота якої забезпечується органами почуттів. Означена система виступає не лише сукупністю відчуттів, а й результатом осмислення тих чи інших ознак предметів, властивостей, їхньої взаємодії. Тобто кінцева картина сприйняття залежить не тільки від характеру вихідних даних, отриманих про об'єкт за допомогою органів чуття, але також від здатності підлітка до аналізу цих даних, їхнього структурування та комбінування [Г. Сухарева, 1965].

Відчуття підлітків є відображенням певної якісної характеристики предмета. Однак більша частина об'єктів матеріального світу має одночасно велику кількість різних властивостей, які відчуваються особистістю системно. Збираючи й обробляючи інформацію, отриману у вигляді відчуттів, підліток формує у свідомості готовий образ предмета – сприймає його як єдине ціле. Тобто можна сказати, що сприйняття – це систематизація даних, отриманих внаслідок злагодженої роботи органів почуттів. У процесі сприйняття тих чи інших предметів можуть бути задіяні як відчуття одного типу (наприклад, зорові – під час споглядання творів образотворчого мистецтва), так і декількох

видів (тактильні, смакові, зорові, відчуття запаху – наприклад, коли підліток дивиться на певний їстівний фрукт).

Для сприйняття як психічного процесу характерні такі ознаки:

- предметність: побудова збірного образу того чи іншого предмета, що має різні якості, інформація про які надходить від органів чуття;
- структурність означає, що сприйняття будь-якого об'єкта передбачає систематизування відчуттів, а не лише їхній підсумок;
- цілісність є результатом узагальнення даних різного характеру (зорових, тактильних тощо) про предмет, з яких формується єдиний образ;
- константність – орієнтація на певні незмінні властивості об'єктів матеріального світу, на які особистість орієнтується під час їхнього сприйняття. Першочергово константність властива зоровим відчуттям: визначення кольору, форми та розміру предметів, і багато в чому залежить від інформації, отриманої в минулому. Так, особистість сприймає звичні об'єкти, що знаходяться на великій відстані від неї, не як маленькі, а як віддалені, завдяки тому, що вже є уявлення про адекватність параметрів величини.
- апперцепція – обумовленість сприйняття особливостями психіки конкретної особистості. Так, образ одного і того ж предмета в сприйнятті двох різних осіб може бути абсолютно не однаковим і мати різне смислове навантаження залежно від емоційного стану та змісту минулого досвіду кожного з них.
- свідомість – властивість, що передбачає необхідність включення розумових процесів під час сприйняття об'єктів: визначення певної категорії, за допомогою аналізу виокремлення схожих рис предметів з аналогічними тощо. Все зазначене дає змогу найбільш точно ідентифікувати об'єкт або явище матеріального світу [А. Петровская, 2012].

Сприйняття особистості підлітка може бути навмисним, коли спочатку поставлено перед собою завдання, ціль, мету – скласти враження про той чи інший предмет або явище. Випадкове (ненавмисне) сприйняття відбувається без початкової мети – сприйняти об'єкт, і є наслідком природного процесу обробки інформації, отриманої ззовні, у вигляді відчуттів.

Загалом сприйняття умовно можна розділити на кілька етапів:

- I. Відчуття певного спектру відчуттів.
- II. Визначення критеріїв для відчуттів (першочергові, другорядні тощо).
- III. Оцінка (переоцінка) наявних знань про предмет або об'єкт з урахуванням отриманої за допомогою відчуттів інформації [П. Ракицький, 2017].

Особливості розвитку пізнавальних процесів і здібностей підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку часто є причиною складнощів, проблем під час навчального процесу в школі. Це може бути неуспішність, порушення поведінки чи несприйняття критики тощо. Особливості пізнавальної сфери підлітків необхідно враховувати під час процесів навчання, виховання та навіть психологічної корекції.

Підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно значно більше часу, щоб сприйняти запропонований матеріал (картину, текст тощо). Повільність сприйняття ускладнюється ще й тим аспектом, що підліткам з атиповим розвитком складно виокремити головне в об'єкті чи предметі, вони не розуміють внутрішніх зв'язків між частинами певного цілого. Наприклад, підліткам часто буває складно встановити взаємовідношення двох персонажів у художніх творах тощо [О. Соколова, 2018].

Такі особливості під час навчання проявляються в уповільненому темпі розпізнавання об'єктів, підлітки часто плутають графічно схожі літери, цифри, предмети, схожі за звучанням звуки, слова тощо.

О. Крисько відзначає також вузькість обсягу сприйняття [О. Крисько, 2013]. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку

виділяють окремі частини в досліджуваному, розглянутому об'єкті, в прослуханому тексті, розповіді, не концентруючись на загальних важливих ознаках, фактах; не звертаючи увагу на основний зміст і не чуючи іноді важливий для загального розуміння матеріал. Як зазначає науковець, сприйняттям таких підлітків необхідно керувати. Так, наприклад, у процесі огляду картини із зображенням безглуздих, смішних ситуацій (зауважимо, що безглуздість зображеного підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку зрозуміла) не відзначається виражених, характерних емоційних реакцій, що подібні до тих, які можна спостерігати в дітей з нормальним рівнем інтелектуального розвитку. Це пояснюється не тільки відмінностями їхньої емоційної сфери, а й пасивністю процесу сприйняття. Досліджувані підлітки не вміють вдивлятися, концентруватися, самостійно розглядати, побачивши якусь одну безглуздість/неточність/кумедне неспівпадіння, вони не переходять до пошуків інших. Для цього їм потрібне постійне спонування, спрямування, мотивація або ж підказки.

У навчальній діяльності це призводить до того, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть виконати доступне для їхнього розуміння завдання без стимулюючих питань вчителя (вихователя, соціального працівника, психолога). Крім того, для таких підлітків характерним є порушення та труднощі в сприйнятті простору й часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому соціумі. Інколи фіксують випадки, коли підлітки молодшого віку, як зазначає М. Косс, не розрізняють праву та ліву сторону, не можуть знайти в приміщенні школи свій клас, їдальню, вбиральні тощо. Вони можуть помилятися у визначенні часу на годиннику, днів тижня, пір року тощо (особливо, якщо родина російськомовна – це ще більше ускладнює процес навчання базовим визначенням в темах «простір», «час», «пори року» та ін.) [М. Косс, 2016]. Із запізненням, порівняно зі своїми однолітками з нормальним рівнем інтелектуального розвитку, підлітки з атиповим розвитком починають розрізняти кольори, диференціювати тонкощі відтінків, що є найбільшою складністю для них.

Уява в підлітковому віці часто перетворюється в самостійну внутрішню діяльність. Підліток може формувати свій уявний світ особливих стосунків з людьми, світ, в якому він програє одні й ті ж сюжети, та переживає одні й ті ж почуття до тих пір, поки не вирішить, «проживе» (як зазначає гештальт-терапія) свої внутрішні проблеми.

Реальність уявного світу підлітків суб'єктивна – це виключно реальність однієї особистості. Підліток вже володіє діями (функціями) уяви, які приносять йому задоволення: він керує часом, має вільний зворот у просторі, підліток вільний від причинно-наслідкових зв'язків, наявних у реальному просторі, соціальних відносин з іншими особами. Побудова нових образно-знакових систем з новими значеннями розвиває творчі здібності підлітка. Уяви підлітків може впливати на пізнавальну діяльність, емоційно-вольову сферу й особистість загалом [М. Лисько, 2017].

Внутрішні та зовнішні проблеми, які виникають у реальному житті, підлітки можуть переносити в уяву. Це зменшує період і стан проходження стресових ситуацій, знижує емоційну напругу, спрямовує думки на пошук позитивного вирішення проблемних ситуацій. У критичні, кризові моменти (особливо в умовах втрат, життєвих криз) підліток може вибудовувати власний уявний світ, де створює особливі відносини з дорослими й однолітками. Це є психологічною проблемою й потребує втручання та психологічної допомоги. Бувають протилежні випадки, коли підліток позбавлений свого внутрішнього світу уявлень, що також є психологічною проблемою [А. Кременчук, 2007].

Варто підкреслити, що уява підлітка – це виключно його реальність, що має суб'єктивний характер. Підліток довільно направляє перетворення свого внутрішнього світу, оскільки він досконало вже володіє імажинітивними діями. Вільне поєднання різних образів, побудова нових образів з новими значеннями розвиває, як було сказано, творчу уяву. Про розвиток креативного потенціалу свідчать продуктивність, оригінальність, самостійність процесу уяви, а також зміна домінування її видів: від мимовільного (пасивного) до довільного (активного), від репродуктивного до творчого. Форми активної уяви підлітків

закономірно змінюють одна одну. Так, вільну фантазію молодшого підлітка змінюють у період старшого підліткового віку «реалістичні» мрії та різні види творчості, зазначає Н. Коломієць [Н. Коломієць, 2011].

Розвиток уяви підлітків може впливати на пізнавальну, емоційно-вольову сферу та на становлення особистості загалом. Підліток годинами може фантазувати, як на нього хтось подивився, які слова йому були сказані, представляти досить нереальні способи свого тріумфу або помсти образника. Часом уява може відігравати негативну функцію у формуванні особистості підлітка, оскільки підліток може повністю заглибитись у світ ілюзій, уявлення вигаданого світу, уявних переживань, послаблюючи контакт з дійсністю. Підліток у такий спосіб відсторонюється від реальності, в нього знижується прагнення до спілкування з оточенням. Таке відчуження підлітка від людей і вибір уявного світу знижує його пізнавальну діяльність.

Одним з найбільш складних пізнавальних процесів у дослідженнях психічних функцій підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вважають уяву, або створення нових образів на основі переробки наявних уявлень, вражень, знань, образів. Уява тісно пов'язана зі сприйняттям, пам'яттю, мовою, мисленням, а також з емоційною та мотиваційною сферами особистості. Уява підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується недостатньою активністю, інертністю, погано піддається довільній регуляції та спирається на обмежені (іноді спотворені, перекручені) уявлення про навколишній світ. Уява часто не дає змоги досліджуваним підліткам передбачити кінцевий результат і заважає підпорядкувати свої дії поставленому завданню. Такі підлітки не завжди можуть уявити себе на місці іншої людини (художнього персонажу) або спрогнозувати наслідки необдуманих вчинків.

Крім того, уява за умов інтелектуальних порушень може мати своєрідну негативну спрямованість, що може бути як причиною, так і наслідком ускладнень соціалізації. Образи, створювані такими підлітками, зазвичай примітивні й одноманітні.

Як відзначають І. Groшенков та О. Борзунова, недорозвинення творчого й відтворення уяви підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку яскраво проявляється під час образотворчої діяльності. Підлітки не завжди здатні зобразити тематичний малюнок, переважно малюючи один або кілька предметів, що не мають відношення до заданої теми, або використовують графіко-рисункові зразки, завчені на попередніх заняттях малюнкові образи (відтворення будинку, сніжинки, дерева, сонця, що зображували на попередніх заняттях тощо) [О. Борзунова, 2015].

Н. Кулагіна та В. Котиркіна підкреслюють, що в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку «продуктивність» уяви, образи, які створюються уявою, нерідко мають негативне забарвлення. Неприємні й страшні сни (прояв пасивної, мимовільної уяви) підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку бачать значно частіше за своїх однолітків з нормальним рівнем інтелектуального розвитку [М. Варій, 2013]. Їхні фантазії егоцентричні, зазначає С. Спіридонов, характеризуються зниженою оригінальністю емоційної насиченості як вербальних, так і наочних образів, порушенням цілісності та обґрунтованості. На уяву підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку впливає своєрідність становлення мови. Бідний словниковий запас, монотонність мови та порушення її граматичної будови, неправильне розуміння й вживання слів стають на заваді точному, влучному, доречному вираженню своїх думок і спонукають підлітків до створення шаблонних, стереотипних образів, позбавлених яскравості та виразності [С. Спиридонов, 2006].

Пам'ять. Характерною особливістю розвитку пам'яті в підлітковому віці є зростання довільності пам'яті. Зростає цілеспрямований (навмисний), сенсозмістовний вид запам'ятовування, а не механічний. Підліток значно частіше ставить перед собою спеціальну мету запам'ятати, зберегти, пригадати, відтворити. Це безпосередньо пов'язано зі зростанням самостійності в навчальній діяльності школяра. У такий спосіб пам'ять розвивається в напрямі інтелектуалізації.

У підлітковому віці покращується продуктивність пам'яті й помітно змінюються прийоми/способи запам'ятовування. Підліток починає свідомо застосовувати деякі прийоми запам'ятовування та пригадування, збільшується кількість сприйнятого матеріалу й швидкість запам'ятовування, відтворення. Так, можна констатувати значні кількісні й якісні зміни пам'яті [Н. Стадненко, 1980].

У запам'ятовуванні матеріалу все більшого значення набуває опосередковане запам'ятовування через слово. Підвищується роль другої сигнальної системи, про що свідчить певне збільшення кількості абстрактного матеріалу, що запам'ятовується, порівняно з конкретним.

Основні процеси пам'яті (запам'ятовування, збереження та відтворення) у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку мають специфічні особливості, оскільки формуються в умовах атипового розвитку. Підлітки краще запам'ятовують і сприймають зорові ознаки предметів. Найважче такими підлітками усвідомлюються й запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки [Н. Гарач, 2017].

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку пізніше, ніж в однолітків з нормальним рівнем інтелектуального розвитку, формується довільне запам'ятовування. Порушення пам'яті підлітків з інтелектуальними порушеннями проявляється в труднощах її відтворення. Через незрозуміння логіки подій відтворення інформації такими підлітками часто характеризується безсистемністю та невпорядкованістю. Крім того, пам'ять епізодична, переважно короткотривала. Це пов'язано з перевтомою нервової системи через загальну її слабкість. За умов інтелектуальних порушень, порівняно з нормальним рівнем розвитку інтелекту, в підлітків періодично з'являється стан «оберігаючого» (охоронного) гальмування [М. Супрун, 2005].

Мислення. У підлітковому віці починають формуватися елементи теоретичного мислення. Міркування йдуть від загального до конкретного. Підліток оперує гіпотезою у вирішенні інтелектуальних завдань. Розвиваються такі операції як класифікація, аналіз, узагальнення та рефлексивне мислення.

Предметом уваги й оцінки підлітка стають його власні інтелектуальні операції. Підліток набуває наближену до дорослого логіку мислення.

Важливою характеристикою підліткового мислення є його гнучкість. Про це свідчить експеримент, проведений Ж. Піаже з метою вивчення процесу вирішення підлітками складних розумових завдань. Дітям було представлено п'ять судин з безбарвними рідинами й запропоновано методом змішування рідин знайти таку комбінацію, яка дає жовте забарвлення. Якщо діти молодшого віку змішували рідини у випадковому порядку, то підлітки діяли інакше. Вони спробували розрахувати всі можливі варіанти змішування рідин. Після чого висували гіпотези про можливі результати й планомірно, поетапно їх перевіряли. Здійснивши практичну перевірку своїх припущень, вони отримали результат, який був заздалегідь логічно обґрунтований [Ж. Піаже, 1994].

Підлітки мислять і вирішують проблеми різнобічно, обґрунтовують різні інтерпретації результатів. Оскільки вони здатні передбачати різні можливі варіанти ще до настання реальної події, їх, переважно, не дивують незвичайні результати. Ще однією важливою відмінністю формально-операційного мислення підлітків є те, що вони можуть орієнтуватися на абстракції, а не на безпосередні враження. Завдяки цьому підлітки починають проявляти інтерес до різноманітних абстрактно-філософських проблем, зокрема до релігійних, економічних, політичних, етичних. Вони міркують про ідеали, про майбутнє, набувають нового, більш глибокого й узагальненого погляду на світ. У такий спосіб відбувається становлення світогляду зростаючої особистості, і цей процес безпосередньо пов'язаний з інтелектуальним розвитком [Н. Стадненко, 1980].

Мислення є головним інструментом пізнання. Воно формується з таких операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ці операції недостатньо сформовані й мають своєрідні ознаки розвитку. Так, наприклад, аналіз предметів досліджувані підлітки проводять безсистемно, виокремлюючи лише найбільш

помітні, яскраві частини. Встановлюють зазвичай лише такі зорові властивості предметів, як величину та колір. Не вміють виокремлювати головне в предметах та явищах. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не критичні, не можуть самостійно оцінити свою роботу. Як правило не розуміють своїх недоліків, причин невдач. Переважно, характерним є наочно-дійове мислення. Наочно-образне й словесно-логічне мислення значно знижене [П. Омарова, 2016].

Мова підлітків легко встановлює на слух неправильні або нестандартні форми, мовні звороти під час навчання, спілкування з однолітками у вчителів, батьків, знаходить порушення правил мови в газетах, у виступах дикторів радіо та телебачення тощо. Підліток у процесі дорослішання здатний варіювати своє мовлення залежно від стилю спілкування й особистості співрозмовника. Для підлітків важливий авторитет культурного носія мови. Персональне осягнення мови, її значень і смислів індивідуалізує самосвідомість підлітка. Саме в індивідуалізації самосвідомості через мову полягає і загальний розвиток «Я» особистості [М. Лисько, 2017].

Характерним для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є недорозвиток мови. Більшість з підлітків мають проблеми з фонетичними, лексичними, граматичними аспектами мовлення. Відзначаються труднощі, що пов'язані зі звуко-буквенним (літерним) аналізом і синтезом, сприйняттям і розумінням мови. Унаслідок зазначеного, спостерігаються різні види складнощів оволодіння технікою читання (розбірливості, швидкості), знижена потреба в мовному спілкуванні тощо [А. Вербицька, 2014].

Увага в підлітковому віці є довільною й може бути повністю організованою та контрольованою підлітком. Індивідуальні зміни, коливання уваги обумовлені індивідуально-психологічними особливостями (підвищеною збудливістю або стомлюваністю, зниженням уваги після перенесених соматичних захворювань, черепно-мозкових травм тощо), а також зниженням інтересу до навчальної діяльності (неактуальність теми, нецікавість викладу матеріалу викладачем та ін.) [А. Кременчук, 2007].

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку яскраво вираженими, порівняно з підлітками з нормальним рівнем інтелектуального розвитку, є такі недоліки уваги: низька стійкість уваги, труднощі з розподілом уваги, уповільнене переключення з одного виду діяльності на інший (з одного предмету/об'єкту на інший). У підлітків за умов порушення інтелектуальної функції зазнає негативних змін мимовільна увага, проте переважно недостатньо розвиненою є саме її довільна сторона. Це пов'язано з тим, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не намагаються долати труднощі, що виникають. Вони, як правило, в таких випадках просто завершують, кидають, йдуть від певного виду діяльності, роботи тощо. Однак, якщо робота або справа, якою займався підліток були цікавими й відповідали силам, умінням – це підтримує увагу підлітків, не вимагаючи від них великого напруження [Н. Коломієць, 2011].

Властивими таким підліткам є пасивно мимовільна увага з фіксацією більше 10-25 хвилин, часті відволікання, рухові занепокоєння, млявість, пасивність, можливі агресивні реакції, якщо вихователь, викладач наполягають на продовженні діяльності, а також ускладнений розподіл уваги. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку часто відзначаються нетерпимістю, вигукуваннями, задають питання, які не стосуються певної теми [М. Лисько, 2017].

Сутністю та змістом психічного розвитку підлітка стає розвиток його самосвідомості. Однією з найважливіших рис, що характеризують особистість у підлітковому віці, є поява стійкості самооцінки й образу «Я». Важливим змістом самосвідомості підлітка є образ його фізичного «Я» - уявлення про свій тілесний вигляд, порівняння й оцінка себе з точки зору еталонів «мужності» та «жіночності», порівняння себе з однолітками. Особливості фізичного розвитку можуть бути причиною зниження рівня самооцінки та самоповаги в підлітків, приводити до страху осудження, поганої оцінки своєї особистості, зовнішнього вигляду оточенням. Недоліки зовнішності (реальні чи уявні) можуть

переживати дуже болісно, до повного неприйняття себе, стійкого почуття неповноцінності [В. Мельниченко, 2017].

У підлітковому віці особистості характерна потреба в спілкуванні з однолітками. Провідним мотивом поведінки підлітка є прагнення знайти своє місце серед однолітків. Відсутність такої можливості дуже часто призводить до соціальної дезадаптованості та правопорушень. Оцінки товаришів починають набувати більшого значення, ніж оцінки вчителів і дорослих. Якщо в молодших школярів підвищена тривожність виникає під час встановлення контактів з незнайомими дорослими, то в підлітків напруженість і тривога зростає в стосунках з батьками й однолітками. Це пов'язано з бажанням жити за своїми ідеалами, що періодично призводить до зіткнень поглядів на життя підлітків та їхніх батьків, непорозумінь, конфліктів тощо. Підліток максимально підкоряється впливу групи (переважно це неформальна група однолітків, однокласників), її цінностям, у нього виникає велике занепокоєння, якщо наражається на небезпеку його популярність, «авторитет» серед однолітків [М. Хоменко, 2017].

Особистість підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку формується за тими ж законами, що й підлітків з нормальним рівнем інтелектуального розвитку, але з деякими особливостями. За умов порушення інтелектуальної функції, залежно від виховання та способу життя, визначається якість і сформованість «Я» образу, сформованість особистісної саморегуляції (та її складових), самооцінки тощо. Наприклад, самооцінка досліджуваних підлітків постійно піддається різким і контрастним впливам. Це зумовлюється різними причинами: по-перше, протиріччями між оцінкою здібностей підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку оточенням і його самооцінкою; по-друге, підліткам притаманна часта розбіжність рівня досягнень і рівня домагань [Л. Выготский, 1995].

Підсумовуючи, зазначимо, що вищі психічні функції мають специфічні ознаки та формуються на основі біологічних передумов. Вони складаються під час функціонування особистості, у взаємодії дитини з дорослими та

навколишнім світом загалом, а тому вони соціально обумовлені й несуть у собі відбиток культурно-історичного середовища, в якому розвивається дитина. Крім того, такі функції за своєю природою інструментальні: вони формуються з використанням різних засобів, «психологічних знарядь», серед яких особливе місце займає мова. Використовуючи ці знаряддя, підліток (будь-яка особа) опановує можливості регуляції своїх відносин з предметним світом, іншими особами, оволодіває власною поведінкою. Наприклад, під час запам'ятовування словесного ряду за допомогою логічних або образних асоціацій підліток вводить у процес запам'ятовування мислення або уяву. У такий спосіб одна функція опосередковує здійснення іншої.

2.3. Соціальна ситуація становлення підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку

Однією з найважливіших рис, що характеризують соціальну ситуацію розвитку в підлітковому віці є наявність вже досить сформованого колективу однолітків, в якому особистість прагне знайти та зайняти своє місце. Типовим для підлітків є бажання завоювати авторитет і визнання товаришів (однолітків чи дещо старших осіб в найближчому колі спілкування), що створює в підлітка яскраво виражену потребу – максимально відповідати вимогам колективу/групи. Отже, в пубертатний період найважливішим чинником психічного розвитку особистості є вимоги колективу та його соціальної думки.

У підлітків виникає інтерес до власної особистості, до виявлення своїх можливостей та їхньої оцінки, внаслідок чого складається відносно стійка самооцінка та заснований на ній рівень домагань. Це створює новий аспект, нову потребу – бути не тільки на рівні вимог оточення, а й на рівні власних вимог. Як показують дослідження О. Колоскова та Б. Нінченко, нездатність задовольнити ці домагання, необхідність зниження самооцінки призводять до гострих афективних переживань, що свідчить про вагоме значення для підлітків зазначеної потреби [О. Колоскова, 2016].

П. Вернон розглядав підлітковий вік як один із найважливіших етапів формування особистості, де вирішальну роль відіграє те, яка цінність переживається підлітком як найвища. Науковець зазначав: «Скажи мені, що для тебе є цінним, що ти переживаєш як найвищу цінність свого життя, і я скажу тобі, хто ти» [P. Vernon, 1971]. Так, процес формування особистості відбувається різними соціальними шляхами, тип яких залежить від того, яка цінність переживається як найвища, який обирається вектор соціального спрямування життєдіяльності. Переживання цінностей обумовлюють тип людської особистості. П. Вернон описав шість таких типів:

1. Теоретичний – особистість підлітка, всі прагнення якої спрямовані на об'єктивне пізнання дійсності;
2. Естетичний – особистість, для якої об'єктивне пізнання неприродне, оскільки вона прагне досягнути одиничний випадок і «дослідити, вивчити його без залишку з усіма індивідуальними особливостями»;
3. Економічний – особистість керується принципом найменших витрат, тобто «з найменшою витратою сил досягти найбільшого результату»;
4. Соціальний – сенс життя підлітка становлять любов, спілкування з іншими особами;
5. Політичний – підлітку характерне бажання бути лідером, маніпулювати, контролювати групу однолітків тощо
6. Релігійний – підліток співвідносить власну особистість із загальним сенсом життя та світу [P. Vernon, 1979].

П. Вернон зауважував, що всі напрями цінностей особистості закладені в кожному підлітку. Однак одне з цих переживань набуває керівного значення та переважно визначає подальше життя підлітка. Вчений описував перехідний вік як проміжний етап між дитячою грою та серйозною відповідальною діяльністю дорослого, внаслідок чого охарактеризував цей період поняттям «серйозна гра». Відповідно до твердження автора, підліток ще не займається

повноцінними серйозними справами, а лише здійснює попередні спроби до них, певні прелюдії до дорослих дій. «Серйозна гра» постає як суб'єктивна серйозність, якій ще не відповідає об'єктивно серйозний зміст діяльності підлітка. Прикладами такої поведінки є кокетство, флірт, мрійливість, вибір професії та підготовка до неї; пошук улюбленого заняття спортом і участь в юнацьких організаціях. «Серйозна гра» надзвичайно важлива для розвитку підлітка, оскільки в ній особистість вчиться стримувати свої прагнення, бажання, миттєві цілі, загартовувати свої сили, встановлювати відношення до різних видів інтересів, які наповнюють особистість і в яких підліток має розбиратися [P. Vernon, 1971].

Значний внесок у розуміння соціальної ситуації становлення підлітка здійснив І. Лернер. Він характеризував своєрідну маргінальність підлітків, що виражається в їхній приналежності до двох культур – світу дітей і світу дорослих. Специфіка взаємовідносин підлітка з соціумом проявляється в формуванні його психіки: внутрішні протиріччя, невизначеність рівня домагань, сором'язливість та одночасно агресивність, схильність приймати радикальні позиції й точки зору. Ця напруженість і конфліктність зростає пропорційно зростанню відмінності між світом дитинства та світом дорослості [И. Лернер, 1994].

Д. Ельконін зазначав, що підлітковий вік, подібно хворобі має певні симптоми:

- труднощі у відносинах з дорослими: негативізм, впертість, байдужість до оцінки успіхів, відхід від школи (втрата інтересів до занять), оскільки головне – це те, що відбувається поза школою;
- поява дитячих компаній (пошуки друга, пошуки того, хто може зрозуміти підлітка);
- ведення щоденника, що є певним «притулком», де немає обмежень і можна вільно висловлювати власні думки;
- часом глибокі інтимні переживання, що хвилюють думки підлітка;
- сумніви та спостереження [Д. Эльконин, 1960].

Всі симптоми насамперед свідчать про пошуки підлітком свого «Я» («Що я собою представляю?», «Хто я є?»). Пізніше підліток порівнює себе з дорослим і підсумовує, що між ними немає ніякої різниці. Він починає вимагати від оточення, щоб його більше не вважали дитиною, оскільки усвідомлює володіння власними правами. Центральне новоутворення перехідного віку – виникнення уявлення про себе як «не про дитину»; підліток починає відчувати себе дорослим, прагне бути та вважатися дорослим, він відкидає свою приналежність до дітей.

Д. Ельконін розрізняв у розвитку підлітків об'єктивну та суб'єктивну дорослість. Об'єктивна дорослість проявляється в готовності підлітка до життя в суспільстві дорослих у ролі рівноправного учасника. Елементами об'єктивної дорослості в підлітковому віці є праця, навчання, допомога батькам та особам похилого віку. Наприклад, в інтелектуальній сфері – це самостійність у засвоєнні знань, прагнення до самоосвіти; у соціально-моральної сфері – допомога дорослим та їхня підтримка, відстоювання власних поглядів, відповідність морально-етичних уявлень; у романтичних стосунках з однолітками іншої статі – форми проведення вільного часу (побачення, вечірки, танці); у зовнішньому вигляді – слідування моді в одязі, в поведінці, в мовленні [Д. Эльконин, 1956].

Суб'єктивна дорослість, або почуття дорослості, характеризується появою в підлітка ставлення до себе не як до маленького, а як до дорослого. Основними показниками почуття такої дорослості є:

- прояви потреби в повазі, довірі, визнанні самостійності;
- бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих;
- наявність власної лінії поведінки, незважаючи на опір, незгоду дорослих або однолітків.

Л. Божович у своїх дослідженнях із вікової психології описувала підлітковий вік, зосереджуючись на мотиваційній сфері підлітка, оскільки вирішальне значення в цьому віковому періоді надається динаміці «внутрішньої позиції», що формується. «Внутрішня позиція» складається з

того, як дитина на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, своїх попередніх потреб і прагнень, сприйме новий статус, зміну свого становища тощо [Л. Божович, 1995].

Вікова психологія великого значення в цей період надає саме процесам спілкування з однолітками. Відносини з товаришами, однокласниками дуже значимі в цьому віці та знаходяться в центрі соціального життя підлітка, багато в чому визначаючи його поведінку й життєдіяльність загалом.

У кожного підлітка формується приналежність одразу до декількох груп: сім'ї, колективу в класі, дружніх компаній тощо. У процесі дорослішання в житті підлітка визначається група однолітків, з вимогами, думками, поглядами якої він погоджується, дослухається, вважає єдиновірними, й на судження якої орієнтується в значимих для себе ситуаціях. Якщо норми та цінності груп не суперечать одні одному, формування особистості підлітка проходить у стабільній обстановці. Протиріччя в групах ставлять підлітка в ситуацію вибору, який часто супроводжується міжособистісними та внутрішньоособистісними конфліктами.

Через низку серйозних психофізіологічних змін, які відбуваються в пубертатний період, підліток найбільше цікавиться собою. Відповідно він думає, що інші люди зосереджені на його поведінці та зовнішньому вигляді, як і він сам. Саме це переконання Д. Елкінд характеризував терміном «уявна аудиторія» й розглядав його як один з основних проявів егоцентризму в підлітковому віці [Д. Елкінд, 2018]. Підліток наполегливо намагається передбачити реакції інших людей на самого себе. Однак ці передбачення залежать від того, як сам підліток ставиться до себе. На його думку, інші люди будуть ставитися до нього в такий спосіб, як і він сам. Відтак підліток постійно конструює «уявну аудиторію», центром уваги якої є він сам. Поняття «уявна аудиторія», на думку Д. Елкінда, дає змогу пояснити такі феномени підліткової поведінки, як прагнення до усамітнення, небажання відкривати іншому свої переживання, сором'язливість тощо. Поведінка підлітка є реакцією на відчуття, що він постійно знаходиться перед критичним осудом інших людей. Емоція,

яка особливо часто характерна підлітку, в цьому контексті, – це сором як прояв реакції на постійну увагу з боку «уявної аудиторії».

Підліток оцінює себе, особливо свої відчуття, емоції як щось унікальне, особливе: тільки він може так страждати, любити, ненавидіти. Спроби багатьох батьків зблизитися зі своїми дітьми стають невдалими й супроводжуються словами: «Ти все одно не зрозумієш, що я відчуваю!». Цю віру у власну унікальність своїх переживань в підлітковому віці Д. Елкінд назвав «особистим міфом». «Особистий міф» – це історія, яку підліток розповідає собі про себе ж самого, але яка не є правдою. Вчений вважав «особистий міф» одним із компонентів егоцентризму в підлітковому віці [Д. Елкінд, 2018]. «Особистий міф» також розглядали у своїх роботах українські вчені О. Комаренко, С. Вакуленко, зазначаючи, що «найбільш яскраво він проявляється в підліткових щоденниках, а також в тенденції до віри в особистого Бога [С. Вакуленко, О. Комаренко, 2013].

Як зазначалось вище, підліток розвивається як особистість під впливом навколишнього середовища. Поняття «середовище» включає в себе складну систему зовнішніх ситуацій, систем, сфер, що є необхідними для життя, формування, розвитку та входження в соціум підлітка. До цих ситуацій (систем) належать як природні, так і суспільні умови його життя. У такий спосіб складається його індивідуальна ситуація розвитку, що називається середовищем найближчого оточення. Свого часу вперше про системи, які формують дитячу особистість, зазначав У. Бронфенбреннер у теорії екологічних систем [U. Bronfenbrenner, 1973].

Відповідно до теорії екологічних систем У. Бронфенбреннера «психологічна екологія» дитини, пізніше особистості підлітка, розглядається як сукупність таких ієрархічних підсистем як мікросистема сім'ї, дитячого садка, школи, професійно-технічного закладу, університету, рідних, робочих відносин, суспільства загалом тощо (рис. 2.3.1.)

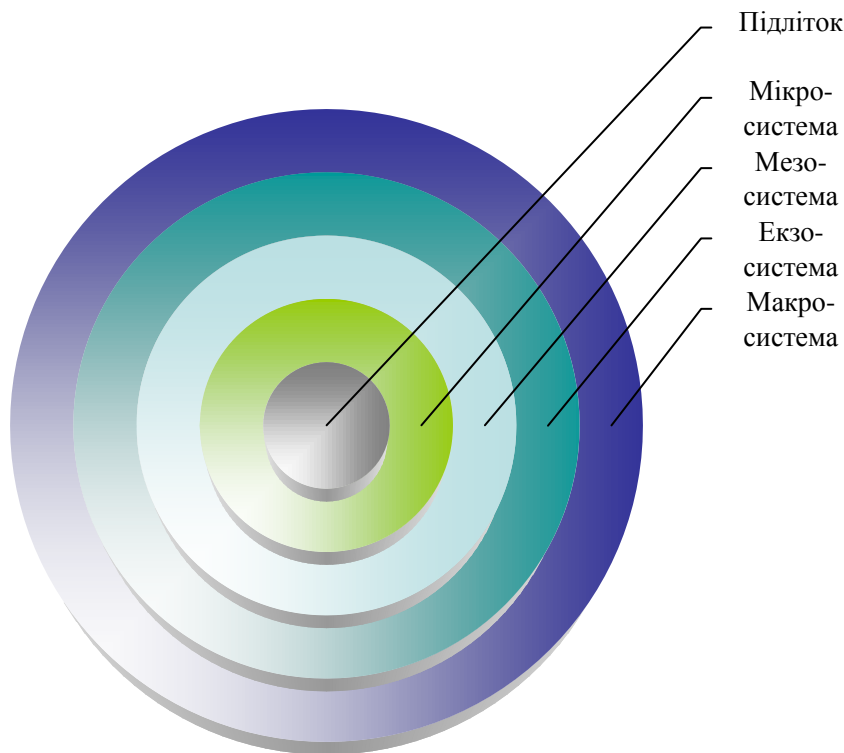


Рис. 2.3.1. Екологічна модель розвитку особистості за У. Бронфенбреннером

Модель є особистісно-центрованою й концентрується на формуванні особи від народження до смерті. Становлення особистості відбувається під впливом чотирьох сфер, які задіюють механізми соціалізації та входження особистості в соціум. Мікро-система – це найближче оточення, що представляє сім'ю, батьків (братів, сестер). Мезо-сфера представлена сусідами, навчальними закладами, друзями, випадковими знайомими на вулиці тощо. Екзо-сфера – це робота батьків, соціальні служби, родинні зв'язки (далекі та близькі рідні). Макро-система є сукупністю цінностей і норм суспільства, в якому формується підліток [U. Bronfenbrenner, 1979].

Кожна із зазначених систем впливає не лише на соціальну ситуацію формування підлітка, а й на його особистісні конструкти, зокрема емоційний інтелект. Цю модель та ідею вченого буде також використано й розглянуто в п'ятому розділі, в процесі дослідження спрямовуючих бета-компонент емоційного інтелекту та впливу соціального середовища на формування

загального рівня емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Соціальна ситуація підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як було вказано в дослідженнях А. Рохліна, характеризує зміни особистості, що викликані низкою соматичних порушень: збіднення й спрощення мотиваційної сфери, порушення здатності до критичності та самоконтролю, звуження до основного (школа, друзі, що живуть біля дому, рідні) кола спілкування підлітка зі світом, спрощення діяльності, зокрема професійної, збіднення її структури, звуження інтересів [А. Рохлін, 2011].

Дослідник І. Кулка на основі аналізу суб'єктивних особистісних критеріїв розвитку дітей і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку визначив особливості їхньої соціальної ситуації розвитку та загальні принципи соціалізації:

- хронічне переживання страху, тривоги, стреси, до яких схильні підлітки різної гендерної та вікової груп;
- порушення усвідомлення власного «Я», несформованість самооцінки та «Я-концепції»;
- підвищена залежність від свого соціального оточення (високий рівень сугестивності, навіювання);
- знижена стійкість до навантажень, що обумовлено хронічним станом і накопиченням стресових ситуацій, які негативно впливають на формування цілісності особистості, її структури, врівноваженості психічних процесів і свідому регуляцію діяльності;
- схильність до усамітнення, інтровертованість, безпорадність, що породжує тривожність;
- проблеми, труднощі із самореалізацією;
- зниження загальної активності, ослаблення мотиваційної, емоційно-вольової, особистісно регуляційної та поведінкової сфер [І. Кулка, 2012].

С. Рубінштейн характеризує соціальну ситуацію розвитку досліджуваних підлітків через незрілість особистості підлітка, що виявляється низкою особливостей його емоційної та поведінкової сфери [С. Рубинштейн, 1986].

1. По-перше, емоції, почуття підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку довгий час недостатньо диференційовані. Їхні переживання більш примітивні, полюсні: вони відчують тільки задоволення або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань фактично не присутні (діапазон переживань невеликий). Відтак людина підлітку може або дуже подобатись, або не подобатись взагалі (негативно ставитиметься).
2. По-друге, почуття досліджуваних підлітків часто бувають неадекватними, невідповідними впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. У одних підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку можна спостерігати надмірну легкість і поверхневність переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого. У інших (такі підлітки в практичній діяльності психолога зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила й інертність переживань, що виникають, коли причина малоістотна, несуттєва, дріб'язкова тощо.
3. По-третє, на оціночні судження в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку істотний вплив здійснюють егоцентричні емоції. Найбільш високо такі підлітки оцінюють тих, хто перебуває ближче до них. Так, вони оцінюють не тільки своє оточення, а й події повсякденного життя, наприклад, «добре те, що є приємно».
4. По-четверте, підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку характерна слабкість інтелектуальної регуляції почуттів. Вона проявляється в тому, що підлітки нічим не регулюють, не корегують свої почуття, відповідно до конкретної ситуації. Вони не можуть знайти задоволення будь-якої своєї потреби в іншій дії, якщо вона відрізняється від задуманого.

Слабкість інтелектуальної, особистісної регуляції, порушення сфери емоцій і волі в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку призводить також до того, що проблематично формуються вищі духовні почуття: совість, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості тощо. Формування вищих почуттів передбачає поєднання, вважав К. Кравець, почуттів і думок. Слабкість думки, за словами науковця, гальмує формування вищих почуттів досліджуваних підлітків [К. Кравець, 2010].

Згідно з дослідженнями П. Чубарова, вищезазначені особливості особистісної, емоційної сфер підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку розумово впливають на їхні міжособистісні відносини та соціальне становлення в соціумі. Для досліджуваних підлітків характерними є відсутність тривалих і міцних зв'язків, взаємин один з одним, а також наявність великої кількості дрібних груп (мікрогруп) або взагалі підлітків-одинаків («самітників»). За результатами дослідження вченого, ізольованих, усамітнених учнів, підлітків-одинаків у спеціальних закладах освіти приблизно в три-чотири рази більше, ніж у загальноосвітніх школах. Це пов'язано насамперед з атиповістю та особливостями формування й розвитку емоційної, поведінкової сфер досліджуваних підлітків. Загалом, як зазначає науковець, міжособистісні відносини підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються незрілістю багатьох особистісних сфер, що ще й посилюється великою потребою в спілкуванні та формуванні умінь адекватних поведінкових аспектів, комунікативної взаємодії, емоційних реакцій тощо [П. Чубарова, 2004].

Розглянуті особливості особистісної, емоційної та міжособистісної сфери впливають на соціальну адаптацію підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: слабкість і нестримність спонукань, недостатність ініціативи, підвищену сугестивність, впертість, зниження потреби в спілкуванні, недостатню цілеспрямованість вчинків, їхню імпульсивність, агресивність, непередбачуваність поведінки (або повна пасивність, або несподівані, зазвичай, недоречні вчинки). Все це, безумовно, ускладнює пристосування підлітків з

порушеннями інтелектуального розвитку до соціального життя та формує порушення соціальної ситуації формування особистості підліткового віку.

З роками, як зазначала Н. Макарчук, з набуттям життєвого досвіду, особливо в процесі трудового навчання, розширення кола спілкування, зокрема постійного супроводу соціальних працівників, психологів, вихователів, відбувається збільшення самостійності особистості (посилюються та стають більш стійкими соціальні й особистісні мотиви), зростає особистісна саморегуляція особистості з атиповим розвитком [Н. Макарчук, 2009].

Відтак варто підсумувати, що за умов вчасного психологічного супроводу (психологічної допомоги чи психологічних терапевтичних консультацій), здебільшого, підлітки досить добре соціалізуються: здобувають професію, працевлаштовуються, заводять сім'ї та продовжують жити нормальним, типовим життям, не відрізняючись від однолітків з нормальним рівнем інтелектуального розвитку.

РОЗДІЛ 3. ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Механізми та функції емоційного інтелекту в структурі особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку

У попередніх розділах було детально описано сучасні моделі емоційного інтелекту. Кожна з розглянутих моделей передбачала свої функціональні особливості, механізми емоційного інтелекту в структурі особистості та провідні компоненти.

Структуру, специфіку механізмів та основні функції емоційного інтелекту також доцільно розглядати залежно від розуміння категорії й наукового підходу, який поділяє вчений. Аналізуючи психологічні дослідження щодо категорії «емоційний інтелект» можна виокремити низку підходів до визначення структури та функціональних особливостей, зокрема комплексний, соціально-інтегративний, когнітивний, міжособистісний і компетентнісний (Табл. 3.1.1.)

Таблиця 3.1.1.

Сучасні підходи до розуміння основних функцій емоційного інтелекту

Науковий підхід	Представники наукового підходу	Розуміння емоційного інтелекту та його провідної функції
Комплексний	Р. Бар-он, Н. Бачанова, Н. Бойко, В. Бойко, Н. Калініна, Н. Лящ, В. Мороз, Е. Носенко, О. Савченко, Л. Корнієнко, О. Федорова, О. Чеснокова, А. Южанінова та інші	ЕІ перебуває в тісному взаємозв'язку із соціальним інтелектом (у деяких наукових працях розглядається як його частина). ЕІ є комплексом із емоційного, когнітивного та комунікативно-поведінкового компонента. Основні функції: комунікативна, пізнавальна, адаптаційна, функція інтересу, пізнання, розвитку.
Соціально-інтегративний	І. Андреєва, Н. Холл, Н. Корнієнко, Д. Марченко, М. Микитенко,	ЕІ – це зв'язок соціального мислення, соціальної перцепції та соціальної сенситивності. Основні функції: адаптивність,

	В. Яблунська, Я. Михайлова та інші.	фасилітаційна саморегуляція, екологічне навчання соціальності, засвоєння суспільної пам'яті
Когнітивний	А Бандура, Дж. Гілфорд, М. Зайдне Д Мэттьюс, Г. Оллпорт, Р Робертс Р. Торндайк, Д. Пагава та інші.	ЕІ – це явище, що характеризується через символи, образи, семантику та є адаптивним механізмом онтогенетичного становлення особистості. Основні функції: пізнавальна, регулююча, контролююча, соціалізуюча, навчаюча, синтетично-спадкова.
Міжособистісний	Д. Люсін, В. Навкін, Т. Марцинківська, Е. Хант та інші.	ЕІ є феноменом, що динамічно проявляється через внутрішню та зовнішню взаємодію. Має дві складові: внутрішньоособистісну та зовнішню міжособистісну. Основні функції: мотиваційна, регуляційна, контролююча, адаптивна, сензитивна, спрямовуюча, компетентнісна, розвиваюча.
Компетентнісний	А. Андрієнко, О. Борзунова, Л. Булгакова, Н. Лужбіна, Дж. Кілстром, Н. Кентор, М. Тищенко та інші	ЕІ – це вид життєвих компетенцій, який впливає на формування загальних життєвих навичок і компетентностей. Основні функції: формуюча, розвиткова, стимулююча, соціалізуюча, організуюча

Е. Носенко наголошує на тому, що емоційний інтелект – це феномен, який характеризує нові функції існування особистості. На думку вченого, емоційний інтелект характеризує, з одного боку, особливості ставлення індивіда до себе, а з іншого боку – до навколишнього світу. Конструкт «емоційний інтелект» виконує функції як самоствавлення, тобто позитивного прийняття себе, своїх емоцій, так і соціальної комунікації – сприймання оточення, ставлення до інших людей, навколишнього світу, подій тощо [Е. Носенко, 2003]. У такий спосіб, на думку науковця, основною базою та дієвим механізмом емоційного інтелекту є інтерес. Е. Носенко стверджує, що

основна функція, яку виконує емоційний інтелект, – це саме інтерес у будь-яких його проявах: до подій, до себе, навколишнього світу, оточення. Аналізуючи емоційний інтелект з позиції інтересу, вчений дійшов висновку, що допоміжними функціями, які виконує емоційний інтелект, також виступають стресозахисна й адаптивна.

Продовжуючи роздуми щодо функціональності емоційного інтелекту, Д. Марченко визначає основні характеристики, через які проявляється емоційний інтелект у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Варто відмітити, що основні характеристики в розумінні вченого мають синонімічне значення з функціями емоційного інтелекту. Так, серед основних, вчений зазначає динамічність особистісного становлення, сугестивність підлітка, доброзичливість у поведінці, відкритість до отримання нових вражень і нового досвіду [Д. Марченко, 2017].

На думку О. Василенко, емоції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як і емоційний інтелект, виконують функцію віддзеркалення навколишнього світу, інтроспективний акт ставлення підлітка до оточення, до тих чи інших сфер життя, а найголовніше – до самого себе. Емоційний інтелект, за словами дослідника, виконує функцію розуміння та тлумачення особистістю з атиповим розвитком імпульсів навколишнього соціуму. Відтак О. Василенко провідними функціями емоційного інтелекту вважає віддзеркалення, інтроспекцію, розуміння імпульсів світу та репрезентацію їх через емоційну сферу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [О. Василенко, 2017].

Представники майже усіх підходів (комплексного, міжособистісного, соціально-спрямованого) основною з функцій емоційного інтелекту в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема в осіб підліткового та юнацького віку, виокремлюють розуміння. Попри це, тлумачення науковців щодо означеної функції досить сильно різняться між собою. Так, представники комплексного підходу розуміють її як функцію, що опрацьовує емоцію. Представники соціально-спрямованого підходу наголошують на тому, що

розуміння розкривається через здатність до спілкування, адаптацію до співрозмовника, частково порівнюючи означену функцію з емпатією. На противагу згаданим підходам, науковці, що поділяють міжособистісний концепт, функцію розуміння ототожнюють з певною дією, яка кінцевим результатом має прийняття рішення, поведінковий акт і, зрештою, виступає диференціальним критерієм емоційних переживань.

Н. Вакуленко, Б. Лещій, М. Микитенко та О. Чеснокова узагальнюють функції емоційного інтелекту осіб з порушеннями інтелектуального розвитку до двох макрофункцій [Б. Лещій, 2004], [М. Микитенко, 2017], [О. Чеснокова, 2015]:

- внутрішньоособистісна регулятивна функція;
- зовнішньо/або міжособистісна регулятивна функція.

Так, внутрішньоособистісна регулятивна функція відповідає за розуміння, сприймання, диференціацію емоцій і почуттів; за адекватність поведінкових проявів у певних ситуаціях відповідно до полюсності емоцій/почуттів підлітка з атиповим розвитком. Зі свого боку зовнішньо/або міжособистісна регулятивна функція відповідає за самоконтроль особистості в процесі спілкування, навчання та іншої взаємодії в соціумі; за емоційно-вольову саморегуляцію та загальну особистісну саморегуляцію особистості з порушеннями інтелектуального розвитку.

Сучасні дослідники емоційного інтелекту в осіб з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, такі як І. Бобренко, Л. Клименко, О. Кочеткова, Р. Пірсів і Т. Ятченко, наголошують на важливості функції пізнання. Емоційний інтелект виступає як метод дослідження внутрішніх і зовнішніх станів особистості; як унікальне уміння сприймати власну особистість. Так, Л. Карпенко виокремлює три основні підфункції емоційного інтелекту, в яких, залежно від ситуації, відбувається пізнання емоції підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку або особистості з комплексними психофізичними порушеннями [І. Бобренко, 2000] [О. Кочеткова, 2017], [Т. Ятченко, 2004]:

- 1) ситуативна пізнавальна функція – характеризується через мотиви, потреби, самооцінку та «Я-концепцію» підлітка, що має на меті забезпечення першочергових потреб особистості. Пізнавальна функція ситуації актуалізується під час включеності підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в дію, яка є цікавою, потрібною в його світобаченні/розумінні/потребі. Означена функція також характеризується уміннями координувати емоційні переживання, почуття відповідно до мінливості ситуації та маніпулювати іншими, залежно від власних потреб.
- 2) проспективна пізнавальна функція – спрямована на розуміння тих чи інших емоційних станів, на внутрішні переживання особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, на подальші дії, що пов'язані з почуттями, переживаннями, міжособистісними стосунками тощо. Проспективна пізнавальна функція забезпечує особистість плануванням майбутніх дій і вибором найбільш ефективних методів (на думку самого підлітка) для реалізації власних потреб.
- 3) ретроспективна пізнавальна функція – має характер підсумкових дій, виконує механізми підведення підсумків і повертає особистість підлітка на етап ситуативного чи проспективного пізнання [О. Кочеткова, 2017].

Психологічний аспект основних функцій емоційного інтелекту підлітків з атипичним розвитком, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, можна знайти в дослідженнях педагогів Т. Гаврилової, Б. Додонова, Л. Коваль, Н. Лимар, О. Хорошковського, О. Чеботарьової. Вчені зазначають, що головний зміст функцій емоційного інтелекту досліджуваних підлітків об'єднує в собі здатності до переживання та співпереживання, вміння керувати почуттями (навіть якщо йде мова про низький рівень такої здатності) [Б. Додонова, 2003], [Л. Коваль, 2009], [О. Хорошковський, 2016]. На думку науковців, емоційний інтелект – це не лише низка особливостей і можливостей, які формуються в процесі розвитку та становлення підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Насамперед мова йде про формування емоційної культури. За

словами М. Теличка, емоційну культуру варто розглядати як одну з функцій емоційного інтелекту осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Емоційна культура як провідна функція емоційного інтелекту відповідає за такі основні аспекти:

- розвиток емоційної сфери, «вихованість» емоцій і самої особистості, що передбачають формування емоційної чуйності підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку;

- усвідомленість переживань, почуттів, емоцій як цінностей, що забезпечують розвиток психічних функцій особистості досліджуваних підлітків;

- розуміння свого «Я», покращення засвоєння особистісних умінь і навичок [М. Теличко, 2010].

У структурі емоційного інтелекту П. Яблонського основні функції виокремлені з основних ознак, що характеризують EI:

- формування здатності розуміти свої емоції й емоції інших осіб, проявляти увагу до почуттів та інтересів близьких;
- уміння співпереживати почуттям інших людей, емпатувати;
- здатність озвучувати переживання близьким, вербалізувати емоції, що хвилюють;
- нести відповідальність за емоційні дії перед оточенням [П. Яблонський, 2011].

Аналізуючи підхід П. Яблонського, О. Бондаренко стверджує, що вищезазначений перелік функцій більше характеризує особливості та дієві механізми компонентів емоційного інтелекту. Зі свого боку функції мають означати цінність емоційного інтелекту для особистості, як-то регулююча, контролююча, адаптивна, соціалізуюча, комунікаційна [О. Бондаренко, 2008], [П. Яблонський, 2011].

Так, Т. Пашко виокремлює функції емоційного інтелекту підлітків з атиповим розвитком відповідно до основного призначення того чи іншого

компоненту. За основу складових емоційного інтелекту вчений обрав модель Р. Бар - Она. Відповідно основними функціями є:

1. Когнітивна функція відповідає за пізнавальний аспект емоційного інтелекту, розуміння емоцій, почуттів; пам'ять (згадки) про факти, які були в минулому житті щодо переживання тієї чи іншої емоції (емоційний досвід).
2. Емпатійна функція окреслює вміння співпереживати, розпізнавати почуття інших людей, розуміти причини тих чи інших емоційних станів; емоційне співпереживання, повагу до емоцій інших осіб. Однією з особливостей цієї функції є прагнення до прекрасного, бажання дарувати позитивні емоції оточенню.
3. Рефлексивна функція передбачає вміння розуміти власні емоції, їх вербалізувати, пояснювати причини їхнього виникнення на власному прикладі та прикладі оточення.
4. Мотиваційна функція самоорганізовує особисті переживання підлітка, що є актуальними, характеризує потреби та прагнення до яскравих емоцій і переживань. Мотиваційна функція яскраво та переважаюче проявляється під час формування в підлітка емоційних домінант поведінки, реакцій і створення ідеалів, зокрема й «Ідеального-Я»
5. Регулятивна функція – це здатність до управління власними емоціями, розуміння складності певних життєвих ситуацій, які викликають негативні емоції, уміння знаходити методи, способи їхнього вирішення (навіть прості, примітивні, як-от «попросити вибачення», «сказати дякую» тощо). Ця функція відповідає також за тактику, стратегію дій підлітка в емоційно напружених ситуаціях (позитивного та негативного спектрів) [Т. Пашко, 2019].

Р. Отто, досліджуючи інтелект осіб, що не мають порушень психофізичного розвитку, зазначав про наявність у них середнього рівня емоційного інтелекту (63 %). Високий рівень емоційного інтелекту було

виявлено в 28 %, низький – у 8 % . На його думку, особистість з розвинутим емоційним інтелектом загалом характеризується такими функціональними особливостями як:

- неохильність до захисної, оборонної чи агресивної поведінки;
- здатність змінювати емоції в конструктивному напрямку;
- обирати ефективні емоційні рольові моделі;
- розвинене вміння повідомляти про свої переживання й обговорювати їх;
- бажання та мотивація розвивати експертні знання в сфері емоцій (пов'язані з естетичними, моральними й етичними почуттями, вирішенням соціальних проблем, лідерством, духовними переживаннями тощо) [R. Otto, 2013].

Особистостям зі сформованим емоційним інтелектом, згідно з результатами Р. Отто, властивий контроль власних переживань та їхнє вільне доцільне самовираження. Однак варто відмітити, що вибірковою сукупністю були студенти декількох навчальних закладів Німеччини й Австрії, де викладав науковець. Відтак робити такі висновки щодо генеральної сукупності з точки зору соціологічних наук і математичної статистики не є релевантним.

Крім того, як зазначає І. Андреева, не варто розглядати емоційний інтелект односторонньо. Кожна особистісна риса має як позитивні, так і негативні ознаки, функції. На противагу поширеній думці про те, що особистість з високим рівнем емоційного інтелекту завжди контролює власні емоції, І. Андреева стверджувала, що кожна людина, навіть з високим рівнем емоційного інтелекту, може бути сумною або пригніченою через певну подію, чи з будь-яких інших причин. Високий рівень емоційного інтелекту не забезпечує швидкий результат вирішення проблеми, що пов'язана із сумом, розчаруванням, депресією чи пригніченням [И. Андреева, 2011].

Дж. Мейер також у своїх публікаціях наголошує на тому, що емоційний інтелект – це лише один із чинників соціальної адаптації особистості. Переважно цей чинник має низку позитивних функцій, але, попри це, він може характеризуватися й негативними особливостями. Наприклад, високий рівень

розуміння емоцій інших людей може призвести до появи такої функції в підлітків як – маніпуляція заради власної вигоди, потреби, інтересу тощо. Водночас сформована здатність до розуміння емоцій у поєднанні з високим рівнем емпатійності також задіюють негативну функцію емоційного інтелекту, оскільки призводять до таких станів особистості як підвищений рівень депресії, песимізм і суїцидальні думки [J. Mayer, 2014].

Чимало вчених, серед яких Л. Андрієнко, Р. Бар-Он, Н. Коврига, Б. Ріллі, Р. Річардсон, критикують і ставлять під сумнів важливість, та загалом доречність функції емоційного інтелекту, як-от адаптація або адаптивність (*здавалось би основної з функцій емоційного інтелекту*). Як зазначають М. Зайднер, Д. Люсін, Дж. Метьюс і Р. Робертс щодо позитивності та негативності функцій емоційного інтелекту, необхідно наголосити на тому, що, наприклад, емоційна стабільність (за умов наявності високого чи середнього інтелекту в особистості) дає змогу протистояти загрозі на противагу ризику нейротизму, яка дає змогу передбачати загрози й уникати їх. Відтак вчені дійшли висновку, що кожна окрема функція емоційного інтелекту може бути дієвою, адаптивною в одному середовищі, але дезадаптивною в іншому. Згідно з Р. Робертс, «...одна особистість може проявляти високий емоційний інтелект в ситуаціях, що відповідають особливостям і характеристикам особистості та мають актуальність для цієї ситуації, і низький – в ситуаціях, де ці характеристики особистості не є актуальними». Відтак останні вісім років вчені розробляють положення й активно проводять дослідження щодо співвідношення емоційного інтелекту з середовищем функціонування особистості. Згідно з розробками цього положення, рівень формування емоційного інтелекту є проявом ступеня відповідності між особистістю та середовищем [R. Roberts, 2019].

На думку сучасних українських дослідників (Н. Булгакової, М. Микитенко, М. Марченко, Д. Пагани, Д. Соколова, М. Хоменко), основні функції емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно розглядати через внутрішню ретроспективу особистості.

Так, М. Хоменко виокремлює три функції емоційного інтелекту, що ґрунтуються на внутрішньоособистісному спрямуванні:

- метаіндивідуальна функція свідчить про вплив емоційної сфери й емоційного інтелекту на інших людей, які, «віддзеркалюючи» емоції, формують емоційний інтелект особистості підлітка;
- інтраіндивідуальна функція характеризує внутрішні мотиви вчинків, почуттів, поведінки, формуючи міжособистісний інтелект особистості;
- інтраіндивідуальна функція полягає в самотимуляції, самомотивуванні до певних вчинків, емоційних проявів тощо. Вчений характеризує означену функцію як внутрішньоособистісний інтелект.

Метаіндивідуальна особливість емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку досить рідко піддається науковому аналізу та визначається в структурі емоційного інтелекту, однак варто відмітити, що вказана функція є аналогічною функції взаємовпливу або формування навколишнім середовищем [М. Хоменко, 2018]. Оскільки неодноразово Д. Карузо зазначав, що соціальне формує індивідуальне, а індивідуальність формує соціум [D. Caruso, 2012].

Інтраіндивідуальна функція емоційного інтелекту активно домінує у вміннях і здатностях особистості з порушеннями інтелектуального розвитку здійснювати самопостереження, спостереження щодо емоцій інших людей (друзів, педагогів, рідних), ідентифікувати власні емоції з подібними емоціями своїх близьких, ототожнювати в певних ситуаціях себе з героями фільмів, оповідань, персоналізуючи свої почуття з тими чи іншими особами. Таке уміння, тобто інтраіндивідуальна функція емоційного інтелекту, вказує на здатність знаходити альтернативні шляхи долати сильні афекти: страх, гнів, роздратованість, тривогу. Можна припустити, що ефективне формування емоційного інтелекту – це реалізація інтраіндивідуальності. Оскільки вона дає змогу підлітку знаходити мотивацію (самотивуватися), контролювати (за можливістю) емоції, почуття, жертвувати бажаннями заради більш вагомих потреб тощо.

Характеризуючи інтеріндивідуальну функцію, вчені зазначають про здібності, що дають змогу гармонійно комунікувати з оточенням, емпатувати та співчувати в певних емоційно забарвлених ситуаціях, демонструвати соціальну адаптивність і толерантність у стосунках з іншими.

Модель ієрархічності та структурності функцій емоційного інтелекту О. Ярошенко [О. Ярошенко, 2001] характеризує динамізм та особливості їхнього прояву в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку через низку чинників. Серед них зазначимо:

- соціальні установки та соціальна обумовленість (у таких, відомих ситуаціях, переживаннях підліток проявляє звичні реакції, не імпровізуючи, не шукаючи нових виходів із ситуації – дія за вивченим стереотипом, що не осуджується групою однолітків, старшими особами тощо);
- ситуативно несвідомі установки та ситуації (реакції на події та переживання мають оперативний характер, має місце імпровізація);
- диспозиційні установки (визначають загальні, сформовані установки особистості, що домінують в емоційних, поведінкових реакціях у будь-яких сферах життєдіяльності; означені установки виконують функцію стабільності та захисту, допомагають протистояти в ситуаціях невідомості, зберігати психологічний комфорт).

Необхідно також зазначити, що найбільш послідовно функціональність емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку описано В. Шадриковим, який пропонує виокремлювати такі функції:

- 1) розвиваючу, що впливає на становлення функціонально-особистісної системи й активує психічні функції та їхні зв'язки;
- 2) формуючу, що здійснює конструювання особистісно психологічних систем, здібностей на основі емоційних операцій особистості;
- 3) контролюючу, що забезпечує регулювання психологічних механізмів особистості та її поведінкові реакції;

4) мотиваційну, що відповідно до потреб, спонукань і бажань, здійснює управління та спрямування діяльністю, яка передбачає, зі свого боку, розвиток у системі функціональних й операційних механізмів особистості;

5) пізнавальну, що характеризує оволодіння, набуття особою нового досвіду, здібностей на основі емоційного знання через особистісну рефлексію [В. Шадриков, 2018].

На основі попередніх досліджень О. Романенко було представлено модель розвитку механізмів емоційного інтелекту й охарактеризовано основну функцію кожного з механізмів, також означено відповідні їм детермінанти розвитку, оптимального функціонування [О. Романенко, 2018]:

- I. Біологічно-обумовлені механізми емоційного інтелекту – це інтеграційна система когнітивних та емоційних процесів, що забезпечують обробку емоційної інформації й відповідають за емоційне реагування. Основними детермінантами виступають: біологічні передумови емоційного інтелекту (спадкові задатки когнітивних та емоційних здібностей (узгоджена взаємодія лівої та правої півкуль мозку, задатки емоційної сприйнятливості, діапазон розвитку емоційного інтелекту, який обумовлений рівнем емоційного інтелекту батьків, насамперед матері), властивості темпераменту (активність, емоційність, екстраверсія, емоційна стабільність).
- II. Операційні механізми емоційного інтелекту містять інтегративну систему когнітивних та емоційних процесів, яка формується в процесі виховання, освіти, соціалізації, а також має історичний характер, належить до характеристик особистості як суб'єкта діяльності. До провідних детермінантів розвитку операційних механізмів відносять соціальні передумови емоційного інтелекту: родинне, особливості традицій, звичок у родині (рівень освіти батьків, емоційно благополучні відносини між батьками, гендерні особливості виховання, риси особистості, які складаються під

впливом умов сімейного виховання, рівень розвитку самосвідомості; емоційні знання й навички (обізнаність у сфері емоцій, сформованість індивідуального словника емоцій, вміння та навички емоційної саморегуляції тощо).

III. Регуляційні механізми емоційного інтелекту розглядаються як взаємодія когнітивних та емоційних процесів, що передбачає оволодіння особистістю здібностями через рефлексію. Провідними детермінантами регуляційних механізмів виступають особистісні передумови емоційного інтелекту: специфіка самоствавлення підлітка з атиповим розвитком, ставлення його до інших людей (самосприйняття, прийняття інших), особливості мотивації (інтерес особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку до емоційної сторони життя загалом, прагнення до самореалізації, особистісного зростання, прагнення до досягнення успіхів у діяльності, у відносинах, відкритість до емоційного досвіду тощо) [О. Романенко, 2018].

Емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як зазначав І. Черноусов, може здійснюватися на різних рівнях його функціонування та детермінації:

- ситуативний рівень (сенсорно-перцептивний) – реактивна дія;
- опосередковано-ситуативний рівень (мисленнєвий) – усвідомлена дія;
- надситуативний рівень (ціннісно-особистісний) – дії на рівні особистих установок, ідеалів, цінностей тощо [І. Черноусов, 2015].

Відтак на основі теоретичного аналізу, можна зробити висновки, що характеристика основних функцій емоційного інтелекту залежить від конкретної моделі ЕІ, яку розглядає, використовує вчений та/або імплементує в дослідженнях; від особливостей середовища, в якому формується та розвивається особистість тощо. Враховуючи, що процес наукового дослідження був не лише теоретичного, а й експериментального характеру, презентуємо власну структуру емоційного інтелекту та розглянемо основні її функції.

За результатами практичних досліджень та отриманих експериментальним шляхом даних, було зроблено висновок, що емоційний інтелект – це феноменологічний конструкт, який є адаптивним механізмом сучасної особистості до динамічного середовища. Вважаємо, що адаптивна структура емоційного інтелекту є взаємовпливом компонентів емоційного інтелекту на формування поведінки особистості, незалежно від рівня інтелектуальних здібностей. Так, погоджуємось, що рівень інтелекту має вплив на рівень адаптивності та швидкість засвоєння необхідних знань. Однак найважливішим аспектом емоційного інтелекту є його акогнітивна природа. Тобто емоція особистості, її знання та вміння використовувати є запорукою успішності соціальної адаптації, засвоєння основних життєвих компетенцій, а не навпаки, коли інтелект сприймається як база для соціалізації. Вважаємо, що емоційна сфера й, власне, «емоційний інтелект» є тим самим ресурсом, який допоможе нівелювати різницю в процесі адаптації між особистістю з низьким IQ та середнім IQ.

У такий спосіб характеризуємо структуру емоційного інтелекту через чотири альфа-компоненти (Додаток 1):

1. Емоційний
2. Когнітивний
3. Поведінковий
4. Мотиваційний

Емоційний компонент розкривається через такі структурні елементи як розпізнавання, диференціація та вербалізація емоцій підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку. Відповідно розпізнавання емоції – це процес співвіднесення власних знань про певну емоцію з певним процесом, дією, особою, власними переживаннями, що актуалізується у вказаний момент часу. Диференціація емоції – це процес виокремлення істотних ознак емоції для співставлення та/або порівняння з відчуттям, словом, дією, вчинком тощо, з метою опису чи характеристики афекту, що актуалізується. Вербалізація емоції

– це мовленнєва характеристика емоції за допомогою символів мови, що має на меті мовленнєве відображення, опис, характеристику, роз'яснення афекту.

Когнітивний компонент визначається рівнями емоційно-вольової регуляції підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку та сформованістю емоційних модальностей. Емоційно-вольова саморегуляція розглядається в дослідженні як соціально-психологічні прояви особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку здатності до регуляції, мотивації, самоконтролю; як підсистема загальноособистісної регуляції підлітка, що здатна до саморефлексії (незалежно від атиповості розвитку досліджуваних підлітків, зокрема зниженого рівня інтелектуального розвитку). Емоційна модальність – це здатність особистості диференціювати емоції, почуття, переживання згідно з критерієм «добре-погано», «позитивна-негативна», «корисна-шкідлива» тощо. Рівень сформованості емоційної модальності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку визначає міру уміння диференціювати та співвідносити емоцію з її полюсом («полюсністю емоцій»).

Поведінковий компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку визначається через такі елементи як емпатія, особистісні риси, зокрема важливе місце посідає дослідження агресії. Емпатія в дослідженні розглядається як здатність, уміння співчувати, співпереживати, розуміти (уявляти почуття, переживання іншої особи). Риси особистості – досить поширене та зрозуміле поняття в психологічній літературі. Його сутність розкривається через основні характеристики індивіда, внутрішні особливості, специфіку та стилі поведінки, реакції на події тощо. Агресія – це тип поведінки, який спрямовується на нанесення шкоди об'єкту/суб'єкту фізичним або психологічним способом. Агресія є однією з актуальних проблем дослідження особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що також впливає і на формування емоційного інтелекту (**Більш детально розглянемо цей аспект у наступних розділах*).

Мотиваційний компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується через такі показники як самооцінка, Я-концепція особистості з порушеннями інтелектуального розвитку. Самооцінка – це уявлення особистості підлітка про себе, про своє місце в родині, колективі тощо; метод самоопису, характеристики своїх особистісних здібностей, умінь, навичок, шляхом порівняння з іншими, з собою в минулому. Основними критеріями для цього є власні цінності, переконання, принципи, що досить детально розкриває саме «Я-концепція» як система уявлень про власне «Я» підлітка, усвідомлення/знання про різні сторони власної особистості та сприймання цих аспектів як єдиного цілого «Я-образу» особистості.

Окрім альфа компонентів, виокремлюємо бета-компонент:

- комунікативний
- соціальний (або архетиповий) (Додаток 1).

Альфа компоненти формують основну структуру емоційного інтелекту підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, а бета-компоненти визначають специфіку формування альфа-компонентів, їхню спрямованість, особливість і динамізм проявів альфа-компонентів (їхніх складових). Бета-компоненти наявні в структурі альфа-компонентів і, в певний спосіб, виконують роль спрямовуючих чинників. Так, бета-компонент «комунікативний» активно взаємодіє з «емоційним» і «когнітивним» альфа-компонентами, а бета-компонент «соціальний» - з «поведінковим» і «мотиваційним» альфа-компонентами.

Згідно з проведеними дослідженнями в цій роботі, сферою реалізації емоційного інтелекту є три площини життєдіяльності підлітка (взаємодії з навколишнім світом) з порушеннями інтелектуального розвитку: по-перше, площина «Я-Я»; по-друге, площина «Я-одноліток»; по-третє, площина «Я-дорослий».

Емоційний інтелект визначається в роботі через три рівні: високий, середній, низький. Відповідно високий передбачає високі показники

окреслених альфа-компонентів та їхніх структурних складових, середній рівень характеризується середніми результатами альфа-компонентів, й низький рівень має низькі показники за структурними елементами та загальними альфа-компонентами. Бета-компоненти не проходили розподіл за рівнями, оскільки є спрямовуючими чинниками та такими, що визначають вектор формування альфа-компоненту, а не характеризують кількісно-якісний аспект.

Виходячи зі структури й основних компонентів емоційного інтелекту, вважаємо, основними функціями є:

- пізнавальна, функція яка відповідає за імплементацію емоційного та загалом життєвого досвіду особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку: накопичення знань, їхнє засвоєння, аналіз, перетворення на дію та безпосереднє застосування в реальному житті, побуті тощо;
- регулююча (визначається через здатність особистості підлітка спрямовувати, направляти емоційні переживання, згідно з потребами, бажаннями, узгоджуючи їх із вимогами оточення, моральними принципами тощо; уміння особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку впливати на мотивацію власної діяльності (мотивувати себе), оцінювати та робити висновки своїх дій, емоцій, вчинків, почуттів і корегувати ними залежно від соціальної дійсності, змінювати свою поведінку згідно зі здійсненими висновками (змінювати поведінку, емоції, вислови, дії тощо);
- контролююча функція розкривається через уміння підлітка вчасно відчувати, змінити вектор або навіть зупинити негативний афект у момент ситуації, події; навчитися адаптуватися й емоційно нейтрально (за можливості) реагувати на низку різних за своїм модальним спектром емоцій, переважно негативного характеру (образи, вербальні агресивні стимули, приниження, сварки тощо);

- здатність змінювати власний стан емоційної напруги на більш комфортні відчуття;
- комунікативна функція емоційного інтелекту характеризується через методи, засоби, способи, якими володіє підліток для встановлення контактів з оточенням; через емоційні вирази (позитивний спектр чи негативний), які використовуються для встановлення первинного та подальшого спілкування; стиль подачі інформації, психолінгвістичні особливості мовлення для використання в комунікаційному процесі, використання міміки та жестів для комунікативної діяльності;
 - соціалізуюча (емоційний інтелект і його формування дає змогу встановлювати «продуктивні» контакти з людьми навколо на засадах співпраці, кооперації, порозуміння, виключаючи (або зменшуючи вплив) таких емоційних реакцій як спалахи гніву, агресивність (вербальна та невербальна), дає змогу підлітку адаптуватися в складних емоційно-насичених ситуаціях, успішно виходити з конфліктних ситуацій тощо);
 - спрямовуюча або детермінуюча функція емоційного інтелекту зорієнтовує особистість підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку на розвиток, пізнання нового, вдосконалення та досягнення власних особистісних цілей, потреб, що визначаються його «Я-концепцією»; формулювання першочергових потреб і детермінант у вольовій та мотиваційній сфері й слідування відповідно до орієнтирів, що обрав для себе підліток;
 - синтезуюча (емоційний інтелект дає змогу не лише диференціювати та визначати модальність емоцій, розрізняючи й характеризуючи їх, а й синтезувати в певне ціле, об'єднуючи факти, події, переживання за подібними, схожими ознаками в єдине ціле (класифікувати пережиті афекти на підсвідомому рівні),

комплектуючи емоційні кейси пам'яті, що й створюють розуміння тієї чи іншої емоції).

Підсумовуючи, зазначимо, що окреслюючи функції емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, розуміємо, що більшість з означених функцій, компонентів (складових їхніх елементів) потребують ефективного та додаткового спрямування, оскільки досліджувані підлітки схильні до сугестивної, девіантної, агресивної поведінки. Крім того, психологічного корекційного та терапевтичного впливу потребують такі аспекти особистості як мотивація, воля, самооцінка, особистісна регуляція, емоційно-вольовий контроль тощо. Водночас варто відмітити позитивний вплив формування та розвитку емоційного інтелекту підлітків з атиповим розвитком, що детально буде окреслено в подальших розділах монографії.

3.2. Провідні детермінанти формування емоційного інтелекту підлітків з інтелектуальними порушеннями

Під науковою категорією «детермінанта» буде розглянуто низку чинників та умов, які впливають на формування досліджуваного феномену – емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. У розділі буде окреслено чинники, що обумовлюють становлення емоційного інтелекту як єдиної системи та його елементів (альфа-компонент і бета-компонент).

Визначальними у формуванні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями емоційного інтелекту є об'єктивні й абстрактні детермінанти. Під об'єктивними розглядаємо ті умови та чинники, які суб'єкт (тобто особистість підлітка) не може змінити за власним бажанням. Під суб'єктивними буде розглянуто умови та чинники, що визначаються соціальним оточенням, діяльністю, знаннями, умовами існування особистості підлітка. Важливо доповнити, що об'єктивні детермінанти особистість не може змінити за власним бажанням, а суб'єктивні – залежать від внутрішніх потреб, можливостей, бажань особистості, та можуть бути змінені (сформовані, розвинуті, скореговані).

До об'єктивних детермінант формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку належать біологічні передумови його формування: спадковість (рівень сформованості емоційного інтелекту батьків підлітка, особливості та схильність до емоційного сприйняття або навпаки схильність до соціопатичної поведінки, взаємодія лівої та правої півкуль головного мозку, особливості темпераменту).

У дослідженнях Д. Гуастело встановлено кореляційні зв'язки між рівнем емоційного інтелекту дитини (3-7 років) та матері. Цікавим є той факт, що такого кореляційного зв'язку між дитиною й батьком не було встановлено. Дж. Мет'юс і Д. Хобс проводили схожі дослідження, але з дітьми у віці від 10 до 14 років. Результати були подібні до досліджень Д. Гуастело, а кореляційні зв'язки дублювали результати експерименту, проведеного на дітях молодшого віку. Вчені припустили, що рівень емоційного інтелекту, особливості його формування та становлення провідних компонент частково передається генетично – від матері до дитини (50-70 %). Індивідуальні відмінності емоційного інтелекту, на думку Д. Хобса, залежать від інших біологічних і соціальних детермінант [D. Guastello, 2012], [D. Hobs, 2008].

Варто відмітити, що нині, сучасні дослідження та дані щодо впливу спадковості на відмінності або подібності в рівні розвитку основних компонентів і загалом емоційного інтелекту не виявлено. Вчені припускають, що результати та схожі твердження обумовлені двома аспектами. По-перше, знаннями про те, що загальний інтелект та інтелектуальні здібності дійсно успадковуються по лінії матері. Водночас емоційний інтелект довгий час розглядався як складова загального інтелекту, відтак, узагальнюючи, вчені дійшли висновків, що емоційний інтелект також успадковується від матері до дитини. По-друге, мати – є першим і найважливішим джерелом пізнання навколишнього світу для дитини. Знання щодо почуттів, емоційних реакцій, переживань тощо, дитина також засвоює від суб'єкту, який у перші роки життя є основою емоційної компетентності, базою дослідження навколишнього соціуму, адаптаційним механізмом, тобто від матері. Вже в підлітковому віці,

коли родина (сімейні відносини, пріоритет матері та батька) переходить на другий план і стає менш важливою, пізнання емоційного світу, формування емоційного інтелекту відбувається через групи однолітків або вагомих-дорослих.

Відтак біологічну детермінанту взаємозв'язок «дитина-мати» можна розглядати як біологічну (генетична спадковість, тісний психологічний зв'язок матері з дитиною на етапах дорослішання) до 11-13 років, тобто до початку пубертатного періоду. Пізніше, відносини «дитина-мати», точніше «підліток-мати», трансформуються в соціальну детермінанту, яку буде розглянуто дещо пізніше.

Така біологічна детермінанта як взаємодія лівої та правої півкуль головного мозку характеризує особливості сприймання та переробку інформації. О. Цетковський зауважує, що правопівкульний тип мислення, пов'язаний із невербальним інтелектом, сприяє розпізнаванню емоційного мовлення [О. Цетковський, 2015]. Переважання «правопівкульного» мислення є запорукою збереження мимовільної інформації щодо емоцій, переживань. Такі особи краще ідентифікують емоційний стан співрозмовника, ніж, скажімо, «лівопівкульні» представники. Права півкуля відповідає за формування здатності до визначення типу емоційного контексту в мовленні, сприймання невербальних знаків емоцій в іншій особі, такі особистості більш емпатійні, вразливі, чутливі до вербальних образ, тривожні [О. Цетковський, 2015]. Отже, науковцями права півкуля розглядається як емоціогенна. Вчені висувають припущення, що права півкуля має тенденцію до синтезу й об'єднання різнохарактерних сигналів у цілісний образ, у такий спосіб беручи на себе вирішальну роль у реалізації емоційного переживання.

Перевага лівої півкулі полягає в тому, що вона виконує функції аналізу й упорядкування певних деталей, інформації, послаблюючи та видозмінюючи емоційні реакції. Так, емоційні та когнітивні функції обох півкуль взаємопов'язані щодо регуляції емоцій.

Згідно з дослідженнями О. Чеснякової, кожна з півкуль має «власне бачення світу». Права півкуля виступає несвідомим мотиваційним ядром, і сприймає ситуацію ситуативно, вибірково. Ліва півкуля, навпаки, характеризується цілісним сприйманням емоційних переживань на свідомому рівні [О. Чеснякова, 2015].

Відтак будь-який науковий феномен і дослідження має низку підходів та розумінь. Щодо співвіднесення діяльності півкуль з емоційним інтелектом, зазначимо, що домінування правої півкулі є певною спадковою ознакою й відповідає за емоційну сприйнятливість, яка характеризує ступінь успішності адаптації до зовнішніх обставин особистості, рівень емоційного відгуку на стимули інших суб'єктів.

Властивості темпераменту як біологічного аспекту детермінанти формування емоційного інтелекту можна охарактеризувати як вроджені особливості, зокрема коли йдеться про емоційну сприйнятність. На думку А. Лимаря, темперамент підлітка та його особливості визначають такі особистісні характеристики, як нейротизм, екстраверсія, які мають високі кореляції з емоційним інтелектом [А. Лимар, 2014]. Це означає, що властивості темпераменту мають стійкий взаємозв'язок з емоційним інтелектом.

На думку Дж. Мейера та П. Селовея, взаємозв'язок емоційного інтелекту та, наприклад, екстраверсії й нейротизму, має бути мінімальним: «...незалежно від того, є особистість комунікабельною або емоційною у своїй поведінці, вона може бути розумною по відношенню до своїх емоцій» [J. Mayer, P. Salovey, 2007].

Однак низка досліджень вказує на протилежні аспекти. Так, О. Буров і К. Гуровський провели дослідження щодо взаємозв'язку основних характеристик темпераменту й емоційного інтелекту в учнів від 10 до 16 років [О. Буров, 2013], [К. Гуровський, 2014]. Першою було обрано шкалу інтраверсія/екстраверсія (зокрема йдеться про такі ознаки як комунікабельність, наполегливість, активність, особливо в підтриманні діалогу, говірливість/балакучість тощо). Це характеристика особистості, яка демонструє

спрямованість особи, взаємодію із зовнішнім світом (спрямування назовні – екстраверти, або у внутрішній світ почуттів - інтроверти). За допомогою кореляційного аналізу вченими було визначено, що на досить значущому рівні ($p < 0,05$ інтроверти характеризуються здатністю сприймати емоційну інформацію за невербальними ознаками та мають високий рівень невербального інтелекту). Інтроверти спрямовують знання, внутрішні енергії на світ почуттів, переживань, емоцій, шукаючи причини того, що відбувається, прогножуючи наслідки. Екстраверти навпаки, незважаючи на свою товариськість, постійну потребу в контактах, не аналізують причини емоційних подій, не прагнуть передбачити наслідки чи зрозуміти сутність переживання на цей момент. Для екстравертів важливо «тут і зараз», спочатку дія, а потім її осмислення. У інтравертів все відбувається інакше, тому емоційний інтелект має більш високі показники й наявна здатність до активного його формування.

У дослідженні С. Дудіна перевірялася гіпотеза про значущість взаємозв'язків параметрів емоційності з показниками соціального та емоційного інтелекту. Виявлено, що розвинена емоційність може розглядатися як показник сформованого емоційного інтелекту, оскільки вона передбачає когнітивний аналіз емоційної інформації. Тобто кожен екстраверт, за результатами дослідження, характеризується емоційним інтелектом. Однак саме на рівень сформованості емоційного інтелекту, зокрема високі його показники, впливають особистісні характеристики, що притаманні інтровертам. Тобто, інтроверти мають більш високий рівень емоційного інтелекту, ніж екстраверти [С. Дудіна, 2015].

Водночас, у дослідженнях В. Русалова встановлено, що емоційність та екстравертованість впливають на розвиток і високий рівень емоційного інтелекту. Оскільки екстраверти характеризуються схильністю орієнтації на зовнішній світ і його переживання, мають велике коло контактів спілкування, відтак мають і більший досвід спілкування, взаємодії з оточенням. Отже, емоційний інтелект сформовано краще в екстравертів [В. Русалов, 2004].

Досліджуючи аспект нейротизму, як біологічної детермінанти, чинника, що впливає на сформованість емоційного інтелекту, К. Бранд і В. Іган отримали результати про прямопропорційність зв'язку нейротизму та загального інтелекту, й оберненої пропорційності нейротизму та емоційного інтелекту. Під час зростання рівня нейротизму в досліджуваних зростали інтелектуальні показники, однак знижувався рівень емоційного інтелекту. Стимулюючим чинником разом вчені зазначали тривожність, яка впливала на зменшення сприймання емоційних стимулів, емпатійності тощо [К. Бранд, 1996], [В. Ігал, 2002]

Крім того, Т. Пашко зазначав, що темперамент підлітка з особливостями психофізичного розвитку (зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку) впливає на розвиток і формування його емоційного інтелекту не лише як певна сукупність властивостей, а й опосередковано, тобто через спосіб сумарної реакції оточення. Це означає, що, наприклад, під час взаємодії «батьки-дитина» емоції, які переживає один із членів взаємодії, впливають на емоційні реакції іншого учасника. Так, якщо підлітку характерний високий рівень збудливості, батьки, особливо непроінформовані, неосвічені можуть відчувати до своєї дитини агресію, роздратованість, гнів, відразу тощо. Реакція таких батьків – негативна афективна відповідь і покарання підлітка. Така поведінка «значущих близьких» сприяє зростанню збудливості й емоційності підлітка в стресових ситуаціях, зростанню тривожності та порушенню самооцінки, появі недовіри, закритості перед батьками й деформації компонентів емоційного інтелекту [Т. Пашко, 2019].

Водночас емоційний інтелект може здійснювати зворотний вплив на темперамент. П. Назаренко відзначає, що деякі властивості темпераменту (емоційність, адаптивність, товариськість) можуть зміцнюватися на фоні дорослішання підлітка, розвитку його емоційного інтелекту [П. Назаренко, 2001].

Темперамент обумовлює розвиток здатності до емоційного «маркування». «Маркування» - це стан, коли відчувається емоція, однак не

усвідомлюється потреба, яка за нею прихована. Або навпаки, відчувається емоція, називається певним вербальним символом, однак переживаються інакші афективні стани.

Емоційне «маркування» дуже важливе для подальшої адаптації підлітка. Воно є довгостроковим предиктором позитивної поведінки (зокрема передбачає становлення самооцінки, формування «Я-концепції», соціального статусу серед однолітків та, в певний спосіб, академічної успішності). Наприклад, виявлено, що рівень здатності до визначення та позначення емоцій у старших школярів є прогностичним чинником адаптивної соціальної поведінки й академічної компетентності в студентський період.

Особливості сприймання, переробки емоційної інформації нерозривно пов'язані з такими властивостями темпераменту як екстраверсія та нейротизм. Встановлено, що екстраверсія сприяє переробці позитивних, а нейротизм – негативних стимулів, зазначає Т. Пашко [Т. Пашко, 2019].

Особливості переробки емоційної інформації обумовлені також провідними аспектами репрезентативної системи особистості підлітка. За результатами дослідження співвідношення емоційного інтелекту й провідної репрезентативної системи в учнів 8-10 класів загальноосвітніх і спеціальних шкіл, проведеного А. Лобановим, було виявлено, що домінування аудіального каналу сприймання сприяє низьким показникам емоційної обізнаності, самомотивації, або довільному управлінню своїми емоціями, емпатії, здатності розпізнавати чужі емоції й впливати на емоційні стани інших людей.

Високі показники було отримано в учнів, в яких переважав кінестетичний канал сприймання. Такі учні характеризуються здатністю управляти своїми емоціями, емоційної чуйністю, самомотивацією, емпатією. Учні з переважанням візуального каналу сприймання інформації характеризувалися середніми показниками. Автори припускають, що кінестетики більш емпатійні, відтак більш адекватно реагують на емоційні стани інших людей, ніж аудіали чи візуали [А. Лобанов, 2014]. Інтегральний показник емоційного інтелекту відзначався позитивною кореляцією з показниками кінестетичного каналу

($p < 0,05$), і негативною – з показниками аудіального ($p > 0,05$), водночас зв'язок з дигітальними каналами статистично не мав значимості [А. Лобанов, 2014].

До суб'єктивних детермінант формування емоційного інтелекту варто віднести соціальні аспекти, зокрема рівень розвитку сім'ї, особливості сімейного виховання, емоційно сприятливі відносини між батьками, гендерні особливості виховання, сімейний дохід, соціальне оточення спілкування дитини й родини загалом (друзі, хресні батьки, близькі рідні, друзі батьків, колеги, які спілкуються з підлітком тощо), рівень розвитку самосвідомості підлітка, емоційні знання та навички; синтонність, релігійність тощо.

Найважливішою передумовою розвитку емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями емоційного інтелекту є здатність та вміння розпізнавати емоції інших людей, тобто синтонність. Я. Мазурковський визначає цю наукову категорію, « ... як інстинктивне співіснування з оточенням». Синтонна особистість підлітка переживає емоції, що збігаються з емоціями людей навколо, з якими вона перебуває в безпосередньому тісному контакті незалежно від її бажання. Підліток радіє, коли оточенню весело, і сумує, коли – сумно [Я. Мазурковський, 2012].

Наукові уявлення щодо періоду формування синтонності в онтогенезі суперечливі. Вона розглядається як вроджений інстинкт, реакція безумовного емоційного рефлексу [Т. Ковалевська, 2007], або як набута реакція, якій особистість підлітка може навчитися. У спеціальній психології розвиток синтонності пов'язують насамперед з емоційними реакціями оточення на дії підлітка, які водночас виступають орієнтирами для самоствавлення та самооцінки особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.

Умовою гармонійного емоційного розвитку є реалістичне сприйняття себе та певний рівень самосприймання. Основи цих двох механізмів закладаються на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись вихідним прийняттям дитини з боку «значущих дорослих» [Я. Мазурковський, 2012]. У підлітковому віці цей процес або продовжується, закріплюючи вже набуті позитивні установки, або руйнується неприйняттям підлітка, гіперопікою, критикою,

приниженнями, покараннями (фізичними зокрема). Щодо синтонності, то її становленню стає на заваді гіперопіка та переоцінка дитини батьками. В умовах постійної опіки батьків, надмірної любові в дитини зникає необхідність прагнути до встановлення емоційного контакту з дорослими, внаслідок чого механізми, що дають змогу зробити це, не формуються.

Наприклад, низький емоційний інтелект, високий рівень жорстокості характерний особам із завищеною, але не низькою самооцінкою (переоцінка себе на ґрунті недооцінки інших), що є наслідком асинтонності, сформованої за умов гіперопіки.

Крім того, розвиток синтонності не відбувається, якщо підліток у ранньому дитинстві був позбавлений встановлення емоційних контактів із оточенням через байдуже або вороже ставлення. Для підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, що зростав і формувався в умовах дефіциту емоційної близькості, дуже важливий емоційний контакт. Однак асинтонність, що виникла як наслідок депривації потреби емоційного близького контакту, ускладнює процес вираження емоцій, емоційного розуміння партнера, що зрештою можна помітити і в показниках низького рівня емоційного інтелекту.

Синтонність дитини – необхідний етап психічного розвитку, який в підлітковому періоді модифікується, утворюючи таку характеристику й уміння, що в психології визначається категорією «емпатія».

Емпатія є регулюючим механізмом емоційної та морально-етичної сфери, це відгук на емоції, почуття, переживання людей навколо, коли підліток уявляє, що міг би відчувати в такій ситуації, що й інша людина; стан, коли підліток асоціює свої переживання з переживаннями іншої людини, зазначає В. Бойко [В. Бойко, 2002]. На думку Ю. Хомяка, емпатія є більше розумінням, ніж «поділом» емоційного стану. За словами вченого, розуміння інших людей може бути досягнуте за допомогою спостереження та подальшої інтерпретації дій, міміки, жестів тощо [Ю. Хомяк, 2018]. З такими визначеннями погодився й дослідник Т. Рябовол, розглядаючи емпатію як свідому оцінку розуміння позитивних і негативних переживань іншої особистості без співчуття, без входження в такий стан та

переживання в цей момент схожих емоцій [Т. Рябовол, 2017].

Серед соціальних детермінант формування емоційного інтелекту також було згадано процеси самооцінки та саморегуляції, що утворюють основу емоційної компетентності (тобто уявлення підлітка про те, чи може він розуміти емоції, керувати ними й міжособистісними взаємодіями). Варто відмітити, що вказаний аспект залежить від образу «Я», що формується в процесі соціального навчання. Висока емоційна компетентність має позитивне значення для розвитку особистості підлітка, для його подальшої адаптації, хоч негативним аспектом є можливість формування нарцисизму та заперечення проблем у майбутньому [В. Моросанова, 2011].

Саморегуляція – це комплексна, складна інтегративна характеристика особистості, що поєднує в собі низку сфер суб'єкта: емоційну, вольову, інтелектуальну, мотиваційну [О. Миронівська, 2014]. О. Миронівська, досліджуючи процеси комунікації підлітків з порушеннями інтелекту, зазначала, що саморегуляція формується лише за умов наявності спілкування, емоційного включення підлітка в процес комунікативної діяльності, забезпечуючи розвиток особистості на різних етапах онтогенезу, зокрема і в пубертатному періоді.

Відповідно до положень соціально-когнітивної концепції А. Бандури, саморегуляційна поведінка особистості формується через взаємодію та взаємообумовленість трьох компонентів: самооцінки, «Я-концепції» й самозвіту. Вчений вважав, що процес самозвіту схожий до процесу самоконтролю, і є основним чинником регуляційних механізмів особистості підлітка, зокрема і підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Самоконтроль, на думку А. Бандури, розкривається через взаємодію самосвідомості та саморефлексії [А. Бандура, 2000], [А. Бандура, 2007].

Д. Пагава характеризував зв'язок емоційного інтелекту та саморегуляції підлітків з атипичним розвитком через системні взаємодії: «особистість-соціум», «соціум-особистість». Вчений вважав, що кожна особистість, перебуваючи в підлітковому віці, здатна передбачати емоційні, поведінкові реакції оточення на свої дії, поведінку та вербальні стимули [Д. Пагава, 2017]. Науковець

припускав, що емоційний інтелект і саморегуляція досліджуваних підлітків має низку особливостей: по-перше, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку мають проблеми з контролем власних емоційних реакцій негативного спектра (агресія, обурення, лють, злість, гнів, роздратування, страх тощо), по-друге, підлітки мають низький рівень регуляції емоційних переживань, станів, таких як апатія, депресія, тривога тощо.

М. Кожухов розглядав особистісну саморегуляцію підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як механізм, що складається з таких елементів як образ «Я», самооцінка, соціально-психологічне очікування, мотивація, воля та домагання особистості [М. Кожухов, 2018]. Вчений наголошував на тому, що саморегуляція може бути активована (вважатися дієвою в структурі особистості) в досліджуваних підлітків лише через виконання трьох умов:

- відповідне (адекватне) відображення, моделювання життєвої ситуації, в якій перебуває підліток;
- здатність до перетворення, співвіднесення внутрішнього самопочуття до зовнішньої активності (діяльності);
- уміння стримувати бажання на певний момент заради перспективних потреб, цілей, завдань тощо.

Самооцінка як одна із суб'єктивних детермінант формування емоційного інтелекту є регуляційним механізмом емоційної поведінки особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Самооцінка включає в себе не лише оцінку власного «Я», а й оцінку своїх можливостей, рис, місця в соціумі, професійному оточенні тощо. Самооцінка впливає на міжособистісні стосунки підлітка, на його вимогливість до себе й інших, на критичність у побудові відносин, ставлення до успіхів чи поразок тощо.

О. Борзунова вважала самооцінку сукупністю когнітивних схем. Когнітивні схеми є узагальненням знань, досвіду, що формують знання про себе на структурованих даних з минулого особистості [О. Борзунова, 2015]. Відповідно очевидним є, що самооцінка підлітка формується двома шляхами.

Перший – підліток порівнює себе (рівень своїх домагань) з реальними, об'єктивними результатами своєї життєдіяльності. Другий – підліток порівнює свою особистість з особистістю іншого однолітка.

Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку переважно обирають другий шлях. Їм властиво порівнювати себе з іншими. Самооцінка часто має занижені характеристики на фоні високого рівня домагань. Це передусім впливає на порушення емоційних реакції (переважання негативних афектів, станів), поведінкові порушення та деформацію особистісної структури підлітка, які, зі свого боку, впливають на його загальний розвиток, професійні вподобання, адаптацію до дорослого життя загалом.

О. Василенко констатує, що в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається якісне порівняння власного «Я-реального» (яким підліток є на цей момент) з «Я-ідеальним» (яким підліток прагне себе бачити через певний період часу). Означене співставлення двох «Я» характеризується яскраво вираженим дисбалансом і значними порушеннями. Такий високий рівень розбіжностей між двома «Я» в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку поглиблює дисгармонію розвитку багатьох сфер особистості з атиповим розвитком (поведінкової, вольової, емоційної, мотиваційної тощо), впливаючи і на формування емоційного інтелекту, бачення себе у світі емоцій, відносин з іншими, і з самим собою [О. Василенко, 2017].

Для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характерними є порушення самооцінки, що констатується орієнтовно в 73 % осіб підліткового віку: занижена, підвищена, парадоксальна, тотальне порушення самооцінки тощо. Серед підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку лише 9 % характеризуються критичною самооцінкою, якій властивий ситуативний характер прояву [М. Кущенко, 2020]. Варто відмітити, що порушення самооцінки впливає на формування емоційної сфери особистості, як наслідок і на емоційний інтелект.

«Я-концепція» підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку має також низку особливостей і характеризується відсутністю позитивного

адекватного її становлення. Серед особливостей становлення «Я-концепції» підлітків важливо зазначити: високий рівень очікувань; потребу та бажання прийняття/сприйняття «Я-образу» (дорослими, однолітками тощо); розмитість образів «Ідеалу» й «антиідеалу», що впливає на формування «Я-ідеальне» та «Я-антиідеальне» в структурі «Я-образу» підлітка; бажання приналежності до певної групи (за уподобаннями, за проведенням вільного часу поза школою, за популярністю в школі тощо) [М. Лисько, 2017].

Безумовно, що на формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку впливає така соціальна детермінанта як родина підлітка: рівень освіти батьків, сімейний дохід, особливості спілкування в родині, релігійні аспекти виховання.

Так, Н. Карпов зазначав, що чим більший дохід у родині, тим вищими є показники емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [Н. Карпов, 2019]. Д. Гоулман припускав, що досягнення батьками професійних і матеріальних успіхів є наслідком високого рівня емоційного інтелекту, що формує майбутні задатки емоційного інтелекту в дитини [D Goleman, 1998]. Водночас можливим є і той факт, що родини з більш високим рівнем освіти, відтак і з більш високим матеріальним прибутком (**західні країни передбачають саме такий зв'язок освіти та прибутку, порівняно з українськими реаліями*) можуть більше часу приділяти самопізнанню, самовдосконаленню, саморозвитку, в таких родинях більше уваги надається розвитку емоційної культури. Діти в таких родинях формуються в більш насиченому «емоційному середовищі», ніж, наприклад діти із малозабезпечених родин.

На формування емоційного інтелекту підлітка впливає також стан і рівень взаємин між батьками, характер цих взаємовідносин, рівень задоволеності подружжя власним життям та один одним тощо. Можна припустити, що батьки з високим рівнем емоційного інтелекту здатні створити гармонійні умови сімейних взаємин, що детермінують, зі свого боку, розвиток емоційного

інтелекту їхніх дітей. У таких родинах більш уважно ставляться до переживань один одного й часто обговорюють емоційні проблеми. Як зазначає В. Мухіна, дитині властиво наслідувати своїх батьків, зокрема і в патернах емоційної поведінки. Дітям, пізніше підліткам, батьки яких демонструють конструктивну емоційну поведінку в повсякденному житті, властиво долучати її до свого поведінкового побуту [В. Мухіна, 2002].

Батьки можуть управляти формуванням емоційних патернів дитини, використовуючи заохочення та покарання. Відповідно до теорії А. Бандури, те, що винагороджується соціальними агентами (батьками, вихователями, психологами, рідними тощо) буде розвиватися, покращуватися, зміцнюватися в поведінці дитини, а те, що карається – з часом почне згасати, зменшуватися та може повністю зникнути [А. Бандура, 2000].

Використовуючи заохочення й покарання, батьки можуть цілеспрямовано або ненавмисно посилювати/пригнічувати вираження, демонстрацію певних емоцій у різних ситуаціях. Наприклад, підлітки, які постраждали від неадекватних наслідків вираження певних емоцій (наприклад, люті, гніву), у подальшому можуть пригнічувати ці та схожі емоції. Заохочення вираження позитивних емоцій у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку сприяє їхньому закріпленню.

Загалом можна виокремити два напрями сімейного емоційного виховання: «винагорода соціалізаційної емоції» або «покарання соціалізаційної емоції». Перша позиція ґрунтується на підтримці, зміцненні емоцій підлітка з метою навчити його висловлювати емоції прийнятним способом, регулювати та контролювати їх, що сприяє формуванню емоційного інтелекту й розвитку соціальної компетентності підлітка. Друга позиція може провокувати емоційне напруження, збудження й підривати уявлення підлітка про соціальну толерантність, компетентність і терпимість у соціальному спілкуванні (міжособистісній взаємодії) [А. Бандура, Р. Уолтерс, 2000].

Батьки можуть розповідати, наводити приклади, використовувати різні повчальні методики (легенди, приклади з життя, з власного досвіду тощо),

інструктувати підлітків щодо емоційної експресії, регуляції, вивільнення емоцій і форм коректного поводження з іншими оточуючими. Родини, яким не байдужий емоційний стан і сформованість емоційної регуляції власних дітей, прагнуть обговорювати свої емоції та емоції дітей, відкрито розповідати про позитивні й негативні переживання, досвід. У такий спосіб вони допомагають підліткам розуміти, сприймати, не боятися та, зрештою, справлятися з негативними емоціями. Такі батьки розглядають негативні емоції підлітка як можливість близькості або як привід до навчання вирішенню тієї чи іншої проблеми [Р. Байярд, 1995]. Уміння та бажання батьків обговорювати емоційні проблеми з підлітком сприяє розумінню зростаючої особистості власних емоцій, розвиває здатність до саморегуляції. Однак уявлення про необхідність і частоту таких розмов у різних родинх дуже відрізняються.

Так, вчені Н. Коврига та Ю. Хомяк провели реєстрацію частоти обговорень емоційних станів між матерями та їхніми дітьми-підлітками. Така частота варіювалася від 2 до 15 обговорень на день [Н. Коврига, 2003], [Ю. Хомяк, 2018]. Схожа тенденція, а саме перехід якості в кількість, не має нічого спільного з формуванням емоційного інтелекту, емоційної компетентності й емоційної саморегуляції підлітка. Варто пам'ятати, що підлітковий вік у психології характеризують як «перехідний», «складний», тому будь-який тиск може спровокувати підлітка на протилежні дії, агресивні вибухи, поведінку протесту, «заперечення заради заперечення» тощо. Крім того, в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку наявними є певні поведінкові реакції, як-от боротьба за особисту незалежність, мимовільні, нестійкі, але часті захоплення (хобі-реакції), групування з однолітками тощо. Для підлітків з порушеннями розумового розвитку притаманною, як зазначалось, є реакція групування з однолітками, однак ці групи характеризуються нестійкістю. Небезпека полягає у високому рівні сугестивності досліджуваних підлітків і впливах, які можуть здійснювати на особистість такі компанії.

Отже, сприятливою для формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є особлива виховна стратегія сім'ї, використання якої має ґрунтуватися не лише на увазі до поведінки й подій життя підлітка, а насамперед на його переживаннях у ці моменти.

Цікавими є дослідження Т. Рябовол щодо формування емоційного інтелекту та впливу сімейного виховання підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Вчений підкреслює, що найважливішим соціальним чинником, що впливає на емоційний інтелект, є стиль спілкування в родині. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку з родин, де виховання відбувається в демократичному стилі, схильні до виявів емпатії, що спрямована на допомогу, активну дію, розв'язання проблеми тощо (63 %). У родинях, де переважає ліберальний стиль виховання та спілкування (26 %), емпатія проявляється підлітками ситуативно й мінливо залежно від суб'єктів, на які спрямовується емпатійне переживання. У сім'ях з авторитарним стилем спілкування (11 %) підлітки переважно використовують пасивно-споглядальну поведінку, проявляють досить нестійке емпатійне почуття. Вчений також зазначає, що на прояв емпатії впливає не лише стиль виховання в родинях, а й тип темпераменту підлітка, його гендерна приналежність [Т. Рябовол, 2017].

Підкреслюючи важливість сімейного виховання та впливу родини на становлення особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема й на емоційний інтелект, варто згадати ще одне дослідження, проведене В. Гарбузовим. Вченим виокремлено три типи хибного виховання (тип I, тип II, тип III). Виховання I типу характеризується емоційним відчуженням, закритістю, неприйняттям великої кількості емоційних проявів. У таких родинях не сприймаються індивідуальні особливості та прояви підлітка, невід'ємною рисою є відсутність довіри й жорстокий контроль, нав'язування правильного типу поведінки та емоційних реакцій (які визначають самі батьки). Виховання II типу розкривається через тривожно-недовірливе ставлення дорослих (батьків, старших членів родини, можливо опікунів тощо). Це стосується соціального статусу підлітка серед однолітків (у школі та поза нею),

завищених, гіперболізованих очікувань досягнень та успіхів у навчанні тощо. Такі підлітки зростають із порушеною самооцінкою, несформованою «Я-концепцією» та низкою перекручених полярностей сприймання емоцій і почуттів. Виховання за III типом має егоцентричний характер, оскільки доміантними є увага до дитини, пізніше підлітка, та бажання задовольнити його потреби, ігноруючи інших членів родини. Підлітки з таких родин зростають із завищеною самооцінкою та, часто, низьким рівнем емпатійності й високим рівнем жорстокості, агресивності [В. Гарбузов, 2020].

У процесі дослідження також встановлено взаємозв'язок між релігійністю й емоційним інтелектом. Це, по-перше, пов'язано з тим, що в людей з високим рівнем релігійності формуються емпатійні здатності, самоконтроль емоцій і віра в Бога (події, переживання пояснюються Божою волею тощо). По-друге, як зазначав ще І. Валюшко, релігійне виховання передбачає становлення моральних почуттів, насамперед розвиток почуття безумовної любові до оточення [І. Валюшко, 2017].

Отже, в основі біологічних детермінант формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку перебувають вроджені генетичні особливості підлітка, специфіка темпераменту. Соціальні детермінанти емоційного інтелекту визначаються характером відносин у родинному спілкуванні, увагою до внутрішнього життя підлітка, особливостями виховання та стратегією виховання, що має на меті формування адекватної самооцінки, позитивного «Я-образу» і «Я-концепції», розвиток самоконтролю й емоційної саморегуляції.

3.3. Роль емоційного інтелекту у формуванні провідних життєвих компетентностей підлітків з інтелектуальними порушеннями

Наукова категорія «компетентність» розуміється як володіння знаннями, що дають змогу робити висновки про певний об'єкт. Компетентність, як зазначав А. Лузанков, це вміння виробляти стратегію, дії; намічати цілі, які треба буде здійснити для досягнення запланованої мети, робити висновки з

успіхів і невдач у процесі складання життєвих планів [А. Лузанков, 2012]. Згідно з визначенням Д. Сакалов, «компетентність – це комбінації генотипічних чинників поведінки особистості з атиповим розвитком, які забезпечують адаптивну поведінку в специфічних ситуаціях або класах ситуацій. Відповідно компетентна поведінка підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку – це застосування низки здібностей у повсякденних життєвих ситуаціях» [Д. Сакалов, 2017]. І. Гладченко прирівнює компетентність до соціального статусу, тобто компетентність сприймається не лише як властивість особистості підлітка, але і як особливість сприйняття іншими людьми підлітка (аспект взаємодії суб'єкта та ситуації, в якій він себе проявляє). Вчений розглядає компетентність як аналітичні, творчі та практичні навички особистості з порушеннями інтелектуального розвитку. У випадку, якщо їх можна виміряти психодіагностичними методами, зазначає І. Гладченко, вони можуть розглядатися і як форми, в яких розвивається компетентність [І. Гладченко, 2019].

У загальній психології виокремлюють два підходи теоретичного розуміння компетентності:

1. Теорії, які акцентують увагу досліджень на когнітивних процесах особистості, підкреслюють важливість інтелектуальних складових, важливість планування у вирішенні проблем, процесів мислення для отримання інформації про соціум (Е. Григоренко, К. Еріксон, Дж. Сміт, Р. Стенберг, М. Ферарі та ін.).
2. Теорії, які концентруються на знаннях, підкреслюючи роль накопиченої інформації до розуміння компетентності (А. де Грот, А. Данрі, Х. Саймон, А. Смолянінінов, В. Чейз та інші) .

У спеціальній психології вивчення категорії життєвої компетентності порівняно «молодий» і перспективний напрям дослідження. На початку 90-х років поняття життєвої компетентності розглядалось у комплексній взаємодії із соціальною компетентністю та тлумачилось як соціальна активність

особистості в будь-якій діяльності, що пов'язана зі спілкуванням, взаємодією з оточенням.

Феномен життєвої компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку тлумачиться досить різнобічно як:

- опанування соціально-побутових вмінь, навичок і здатність використовувати їх у побуті (А. Бондар, Г. Марсіянова, Л. Тарнавський);
- здатність вступати в комунікацію з дорослими (С. Костенко, О. Легкий);
- оволодіння практичними навичками комунікативної діяльності, соціальної взаємодії й адаптації до соціально-побутових дій (О. Олексієнко, Г. Носенко, В. Шахунова, А. Ярошенко та ін.)
- розуміння власного соціального оточення, засвоєння системи цінностей, соціальних ролей відповідно до вікових характеристик (О. Горбунов, С. Лавренюк, М. Микитенко, О. Петренко, О. Савченко та ін.).

Сутність життєвої компетентності більшість дослідників тлумачать як знання, вміння, набір навичок і способів поведінки в різних ситуаціях суспільного життя підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Забара, Н. Зорба, В. Куніцина, О. Кісельова та ін.). Ю. Жбанов визначає життєву компетентність підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку як інтегративне особистісне утворення, яке включає вміння, знання, здатність, навички та практичні дії, що формуються в процесі соціалізації та дають змогу підлітку успішно адаптуватися до вимог, що висуваються суспільством, і функціонувати в соціальному оточенні [Ю. Жбанов, 2016].

Категорія життєвої компетентності постійно розвивається, уточнюється, доповнюється. Так, Н. Полякова характеризує феномен життєвої компетентності, що розкривається через структурні компоненти й формується іншими компетентностями [Н. Полякова, 2015]. Аналізуючи попередні дослідження можна узагальнити та представити структуру життєвої компетентності через формування інших компетентностей, які входять до її складу:

- соціальна компетентність;

- емоційна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- культурна компетентність;
- компетентність саморозвитку.

Формування та рівень емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку впливає на становлення як загально інтегрованої життєвої компетентності особистості, так і на структурні елементи (компетентності, що входять до складу життєвої компетентності). Відмітимо також, що окреслені в попередньому підрозділі альфа-компоненти та бета-компоненти емоційного інтелекту задіяні в розвитку та структурації кожної з компетентностей (табл. 3.3.1.)

Таблиця 3.3.1.

Вплив компонентів емоційного інтелекту на формування життєвої компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Компетентності	Альфа-компоненти ЕІ	Бета-компоненти ЕІ
Загальний рівень життєвої компетентності	Емоційний Когнітивний Поведінковий Мотиваційний	Комунікативний Соціальний (архетиповий)
Соціальна компетентність	Емоційний Поведінковий Мотиваційний	Комунікативний Соціальний (архетиповий)
Емоційна компетентність	Емоційний Когнітивний Поведінковий Мотиваційний	Комунікативний Соціальний (архетиповий)
Комунікативна компетентність	Емоційний Когнітивний Поведінковий Мотиваційний	Комунікативний Соціальний (архетиповий)
Інформаційна	Емоційний Когнітивний Мотиваційний	Комунікативний Соціальний (архетиповий)
Культурна	Когнітивний Мотиваційний	Комунікативний Соціальний (архетиповий)

Компетентність саморозвитку	Емоційний Мотиваційний	Комунікативний
-----------------------------	---------------------------	----------------

Соціальна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є інтегративним особистісним утворенням, що включає знання, вміння, навички, здібності, практичні дії, які формуються в процесі соціалізації та дають змогу адаптуватися до соціального середовища, ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням, встановлювати міжособистісні контакти тощо. Одним із провідних компонентів соціальної компетентності є соціальна рефлексія, що сприяє адекватному та відповідному сприйманню особистістю підлітка себе самого й свого оточення.

Соціальна компетентність особливо важлива та необхідна на етапі підліткового віку, який є найменш захищеним, найбільш невідготовленим до сприйняття радикальних соціальних перетворень, змін соціального статусу й соціальних ролей. Для формування особистості підлітка, зокрема й емоційного інтелекту, важливою є саме соціальна компетентність як уміння зрозуміти та проаналізувати ситуацію, стан інших людей – батьків, вчителів, їхні реакції, вибрати більш конструктивний спосіб вирішення конфлікту, передбачати наслідки подій.

Ознаками соціальної некомпетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є такі факти як зростання рівня агресивності вчинків щодо однолітків і старших осіб (вихователів, викладачів тощо), зростання алкоголізму серед підлітків, зростання випадків вживання наркотичних засобів та правопорушної поведінки.

Так, за статистичними даними серед учнів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, алкоголь не вживає лише меншість, а кожен десятий учень вживає алкогольні напої частіше, ніж раз на тиждень. За результатами опитування та дослідження Українського центру економічних і політичних досліджень ім. О. Разумкова, серед загального показника кількості наркоманів (32,4 чол. на 100 тис. населення) 79 % - це група молодих осіб до 24 років [О. Климентова, 2020].

За останні десять років збільшилась кількість осіб підліткового віку, які вчиняють ті чи інші злочини. За даними генеральної прокуратури України за 2018-2020 роки до правоохоронних органів доставлено близько 1 млн підлітків. Десять років тому такі цифри були в два рази менші. На сьогодні підлітки є найбільш кримінально активною частиною населення. Варто відмітити, що значна кількість підлітків скоює злочини саме в групі (71 % від усіх злочинів). Зростає кількість злочинів, скоєних підлітками в стані алкогольного сп'яніння тощо [О. Климентова, 2020]. Варто також пам'ятати, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються такою рисою як сугестивність, що робить їх легкими суб'єктами маніпуляції з метою втягнення в правопорушні дії.

Аналіз таких статистичних даних вказує на те, що значна частина сучасних підлітків, зокрема і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, характеризується низькою соціальною компетентністю. Підлітки не готові до виконання необхідних соціальних ролей, не здатні робити самостійні вибори, не вміють контролювати емоції та наслідки емоційних дій, не здатні прогнозувати наслідки своїх вчинків і брати на себе відповідальність за свою поведінку. Крім того, більшість підлітків неправильно тлумачать свободу й незалежність особистості. Безвідповідальність, нездатність аналізувати свої дії та приймати рішення, низька рефлексивність, поверхнєве саморозуміння, інфантилізм, завищенні домагання й несформована самооцінка – соціальна ситуація розвитку багатьох підлітків, зокрема і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Емоційна компетентність як складова загальної життєвої компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку концептуально розглядається як єдність трьох аспектів: «Я-ідентичність», характер, індивідуальна історія розвитку особистості та її емоційної сфери [И. Андреева, 2006].

А. Браун, зазначав, що емоційна компетентність – це вміння, необхідне для успішної адаптації та подолання труднощів соціальної адаптації в межах

безпосереднього соціального оточення. Акцент науковець робив на тому, що рівень емоційного інтелекту, здебільшого, детермінований спадковими чинниками, а емоційна компетентність формується під впливом сім'ї, однолітків, школи, ЗМІ, соціальних сценаріїв і популярних уявлень про те, що модно, популярно (які емоції модні та популярні, а які не відповідають сучасності) [J. Campione, A. Brown, R. Ferrara, 1992].

Так, К. Саарні також, досліджуючи феномен емоційної компетентності як компоненту емоційного інтелекту, характеризував його через сукупність таких восьми здібностей/умінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших людей; здатність використовувати емоції та форми вираження, що прийнятні для певної культури/субкультури; здатність емпатичного включення в переживання інших людей; здатність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самої особистості, так і в інших осіб; здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань (змінюють негативні переживання та стани); усвідомлення того, що структура або характер взаємин значно залежать від емоційної взаємності або симетрії у взаєминах; здатність бути емоційно відповідним (розуміти власні емоції та перебувати в емоційному балансі) [C. Saarni, 1992]. Внеском К. Саарні, який є надзвичайно цінним для наукового дослідження, є визначення, що емоційна компетентність – це деталізація емоційного інтелекту й аспект соціокультурного характеру емоційного інтелекту. Тобто емоційний інтелект, як і емоційна компетентність, формуються під впливом соціального та культурного аспектів становлення особистості, а також історичних й етносоціальних аспектів її розвитку (зокрема і такого феномену як архетипи) [Вовченко, 2019]

У спеціальній психології емоційна компетентність визначається як:

- функція емоційного інтелекту (О. Далибін, Н. Коврига, Н. Лящ, М. Микитенко, В. Шептицький та інші);

- здатність функціонувати згідно з власними бажаннями та почуттями (Д. Білий, О. Бондаренко, Д. Пагава);
- комунікативна здатність, що виявляється у відкритості до світу переживань, усвідомленні та прийнятті своїх емоційних станів (Л. Андрієнко, О. Закревська, Н. Лимар, О. Прокопенко та інші).

Згідно з дослідженнями Ю. Лебедевої, емоційна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризує здатність особистості здійснювати оптимально можливу кореляцію між емоціями та цілеспрямованою, координованою поведінкою [Ю. Лебедева, 2020].

Розвиток емоційної компетентності створює умови для профілактики правопорушень, агресивних, депресивних чи стресогенних станів у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки дає змогу особистості відкривати свої переживання іншому (психологу, педагогу, батькам), відчувати їхнє розуміння та підтримку [І. Бех, 2003]. Результатом високої емоційної компетентності досліджуваних підлітків є здатність керувати своїми емоціями, визначати їх і вербалізувати, формувати адекватну самооцінку тощо.

Виходячи з вищезазначеного, емоційну компетентність можна визначати як сукупність знань, умінь і навичок, що дають змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів обробки зовнішньої й внутрішньої емоційної інформації. Розвиток емоційної компетентності заснований на поєднанні генотипічних (спадкових) чинників і практичної діяльності, що сприяє накопиченню досвіду аналізу емоціогенних ситуацій, які переживає підліток з порушеннями інтелектуального розвитку.

Комунікативна компетентність у структурі життєвої компетентності підлітків з атиповим розвитком відповідає за уміння, навички ефективного спрямованого та результативного спілкування. Сформована комунікативна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку дає змогу досягати якісної взаємодії з іншими індивідами, встановлювати довготривалі й ефективні міжособистісні стосунки. Для досліджуваних підлітків комунікація та спілкування виконують низку важливих функцій, як-от обмін інформацією,

пізнання навколишнього світу, пізнання себе, власних переживань, емоцій, спонукання до дії, саморозвитку, експресивне вираження власного «Я», встановлення відносин з іншими тощо.

У контексті дослідження Г. Бала та М. Дрикус, структуру та зміст соціальної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, доцільно розглядати як інтеграцію трьох структурних компонентів: «Я-концепції», соціально-діяльній свідомості (здатність до рефлексії результатів власних дій), інформаційно-інструментальної готовності (виконання, перетворення, проектування) [Г. Бал, М. Дрикус, 2015]. Варто зауважити, що системоутворюючим принципом цієї структури, що надає їй цілісності та внутрішньої узгодженості, є властивість особистості бути організатором і розпорядником власної діяльності.

«Я-концепція» в зазначеній структурі є основоположною. Своє вираження вона знаходить у соціальній позиції, яка відображає комплекс уявлень підлітка про себе. На її засадах формуються відносини з учнями, педагогами, батьками, визначається ставлення до процесу та результатів власної соціальної діяльності (наприклад, участь у різних позашкільних гуртках, заняття в творчих колективах тощо), здійснюється особиста самооцінка. «Я-концепція» є найбільш впливовим компонентом, оскільки вона спрямована на усвідомлення підлітком себе, своїх можливостей у трьох основних напрямках: у системі соціальної діяльності, в системі соціального спілкування, в системі власної особистості. Внаслідок цього складається особистісно-змістовий рівень суб'єктивного контролю та характер саморегуляції особистості з атиповим розвитком.

Відносини та спілкування з однолітками, на думку Л. Виготського, в підлітковому віці актуалізуються й виходять на перший план, зміщуючи на другий – навчання, відносини з батьками, родиною, саморозвиток тощо. Цей аспект часто вважається однією з причин зниження успішності в підлітковому віці, оскільки бажання бути значущим у групі однолітків, серед друзів, –

превалює над усіма іншими потребами та соціальними обов'язками [Л. Выготский, 1984]

Підлітковий вік характеризується не лише зміною соціальних орієнтирів і потреб, а й нестійкістю емоційної сфери. Навіть підлітки, які до цього були спокійні, поводити себе відповідно до соціальних нормативів, мали адекватні поведінкові реакції, можуть проявляти себе зовсім із протилежних сторін. Це є нормальним для цього віку та для становлення комунікаційної компетентності зокрема, оскільки відбувається пошук власного «Я», формується система самосприйняття й саморозуміння, визначається власне місце в соціумі.

У спілкуванні підлітків, зокрема і в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, виокремлюють три типи комунікаційних зв'язків: соціально-рольові, ділові й інтимно-особистісні. Саме інтимно-особистісне спілкування є ключовим для підліткового віку, можна навіть зазначити, що це є провідна діяльність підлітка, де він шукає самоствердження, задоволення потреб у прийнятті, розумінні, співчутті, довірі, дружбі та інших почуттях. Інтимно-особистісне спілкування для підлітка переважно позитивно емоційно забарвлене, саме цей вид спілкування в підлітковому віці характеризується довірою (навіть, якщо дійсність має протилежні характеристики), рівноправністю учасників тощо. Варто відмітити, що означений вид спілкування може виникати як між дорослими, так і між ровесниками. Важливо зазначити, що в дослідженнях І. Кон стверджується, що доросла особистість набагато гірше підготовлена до спілкування такого типу (тобто мається на увазі інтимно-особистісне), ніж ровесник, що перебуває в підлітковому віці [И. Кон, 1989]. Саме через це спілкування з однолітками для підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку набуває особливої значущості, загалом як і для всіх осіб, що перебувають у пубертатному періоді. Саме в такому спілкуванні, де всі «на рівних», підліток може повною мірою відчувати себе дорослим [И. Кон, 1980].

Формування комунікативної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників. Серед зовнішніх чинників можна виокремити:

- психолого-педагогічні (професійний рівень психолого-педагогічних кадрів, які забезпечують навчальний процес підлітка та психологічний супровід; відповідність програмно-методичного забезпечення виховного процесу соціокультурній специфіці й цінностям сучасного соціуму; вибір педагогічних, соціальних і психологічних технологій, форм позанавчальної діяльності);
- економічні (рівень економічного розвитку регіону/району, де знаходиться навчальна установа; рівень прибутків родини, яка виховує підлітка тощо);
- соціальні (соціокультурні й освітні можливості, які здатний отримати підліток за місцем навчання, проживання; умови проживання в регіоні тощо);
- соціокультурні (розвиток соціокультурних традицій; можливості збереження та розвитку національно-культурних цінностей регіону; рівень взаємодії всіх суб'єктів освітнього простору для забезпечення збереження й продовження традицій регіону, передача означених традицій учням);
- демографічні (рівень народжуваності в родині, міграційні процеси в регіоні).

До внутрішніх чинників належать специфічні особливості такі як вікові особливості й специфіка підліткового віку, субкультура підлітків, соціальний досвід і ціннісні орієнтації, потреби та мотивації осіб підліткового віку, умови, засоби й технології зв'язку підлітка із соціальним життям.

Серед основних ознак комунікативної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку Т. Крижанівська та О. Гарич виділяють: по-перше, уміння орієнтуватися в будь-яких ситуаціях, що пов'язані зі встановленням контакту, процесом спілкування та базуються на життєвому

досвіді підлітка; по-друге, готовність до побудови контактної взаємодії, вміння регулювати емоції й поведінку відповідно до цілей комунікативної діяльності; по-третє, здатність ефективно взаємодіяти з оточенням, адаптуючись до змін соціальної ситуації чи стану міжособистісних взаємин [О. Гарич, 2017], [Т. Крижанівська, 2018].

Як стверджують вчені, комунікативна компетентність містить також уміння проходити комунікативні бар'єри. Під комунікативними бар'єрами розуміються ситуації в процесі спілкування, які викликають розбіжності між суб'єктами взаємодії, протиріччя або протистояння. Крім того, часто комунікативні бар'єри в підлітковому віці характеризуються індивідуально-психологічними особливостями.

Комунікативна компетентність у підлітковому віці – це феноменологічне поняття, що засноване на цінностях, мотивах, навичках, установках, знаннях, уміннях і соціально-психологічних стереотипах. Для підлітків у спілкуванні важливим є самоствердження, визнання колективом/групою, встановлення нових комунікативних зв'язків тощо.

Р. Немов зазначає, що комунікативна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується та розкривається через комунікативні здібності [Р. Немов, 2005]. Основними елементами означених здібностей науковець вважає мовлення підлітка, здібності встановлювати комунікативний діалог і підтримувати його, уміння сприймати комунікативну діяльність оточення (здатність входити в контакт з іншими знайомими/незнайомими людьми, сприймати їхні вислови, навіть якщо вони не співпадають з поглядами самого підлітка), здатність до порозуміння.

Одним із важливих аспектів становлення комунікативних здібностей підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є спілкування в малих групах. Малими групами можуть бути не лише однокласники, з якими є товариські відносини або друзі підлітків, це і неформальні групи за інтересами, компанії за місцем проживання (наприклад, у дворі, в певній місцевості тощо), за додатковими напрямками діяльності (наприклад, футбол, заняття боксом та

ін.). У таких малих, особливо неформальних групах, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку досить часто відходять від мовної норми (використання сленгових слів, ненормативної лексики). Так, у підлітків виникає особливий тип спілкування, що суттєво відрізняється від спілкування в повсякденному звичному житті. Зокрема цей аспект буде детально розкрито в наступному підрозділі щодо психолінгвістичних аспектів реалізації емоцій підлітками з атиповим розвитком.

Родині, педагогам, психологам та іншим фахівцям, що працюють, спілкуються з особистістю пубертатного віку, завжди варто пам'ятати, що стосунки та спілкування з однолітками перебувають у центрі життя будь-якого підлітка, визначаючи інші сторони поведінки та діяльності. Для підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, як зазначала Н. Компанець, важливо не лише перебувати разом з однолітками, а й зайняти позицію серед них, яка буде задовольняти підлітка. Хтось із підлітків буде боротися за позицію лідера, для когось – достатньо просто бути в групі та слухати новини, для іншого – важливо бути улюбленцем, модним, популярним, комусь важливо, щоб його думка була єдино правильною, авторитетною тощо [Н. Компанець, 2017].

За словами А. Вишнюк, відносини підлітка з підлітком – це відносини певної рівності, вони вибудовуються на відносно рівноправних засадах на «моралі рівності». Водночас відносини підлітка з дорослою особистістю в будь-якому випадку мають характер «моралі слухняності» [А. Вишнюк, 2018]. Відтак і спілкування з однолітком приносить більше задоволення, є більш значущим, бажаним і необхідним.

Серед основних складових комунікативної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку виокремлюють такі:

- уміння орієнтуватися в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, спілкуванні, яке засноване на знаннях і життєвому досвіді підлітка;
- здатність ефективно взаємодіяти з оточенням, виходячи зі своїх потреб, розуміння себе, умов соціального середовища;

- готовність та уміння будувати взаємини, контакти з іншими людьми;
- управління внутрішніми засобами комунікативної діяльності;
- уміння підлітка орієнтуватися в собі (розуміння внутрішнього потенціалу), передбачати реакцію інших на свої дії, вчинки, слова, поведінку тощо;
- наявність внутрішніх ресурсів для побудови, ведення конструктивної взаємодії, необхідні у визначеному колі спілкування або тих чи інших ситуацій міжособистісної взаємодії.

Позитивним аспектом комунікативної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є спрямованість на встановлення нових контактів, як зазначалось, надання переваги інтимно-особистісному спілкуванню, збагачення діалогічного мовлення, розвиток монологічного мовлення. Однак, попри це, негативними ознаками є недостатньо високий рівень концентрації уваги, низький рівень здатності слухати співрозмовника, егоцентрична спрямованість, підвищений рівень конфліктності й агресивності, тривожність у поведінці та спілкуванні, вживання підлітками ненормативної лексики (починаючи з 10-11 років).

Інформаційна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку – інтегративна якість особистості, яка є відображенням і результатом взаємодії індивіда з інформацією: відбір, засвоєння, переробка, трансформація, проектування, генерування нової інформації. Інформаційна компетентність є необхідною та нині найбільше актуалізованою, оскільки дає змогу приймати, виробляти, прогнозувати та реалізовувати рішення в будь-яких сферах діяльності.

Інформаційна обізнаність сучасних підлітків є звичайним і повсякденним явищем суспільного життя. Основні завдання дорослих у цьому аспекті полягають у спрямуванні інформаційної грамотності підлітків, зокрема і з порушеннями інтелектуального розвитку, тобто формуванні інформаційної компетентності в контексті отримання ефективних знань, умінь, навичок, що

пов'язані з доступом до широкого кола інформації; дотриманні ролі своєрідних медіаторів і посередників, що пояснюватимуть різницю між доброчесністю та девіацією; використанні інформаційних джерел переважно з навчальною метою, що даватимуть змогу ефективно знаходити, оцінювати, використовувати інформацію для успішного включення в різноманітні види діяльності, відносин тощо.

Формування інформаційної компетентності потребує контролю з боку дорослих (батьків, педагогів, соціальних працівників, психологів, вихователів), оскільки саме вони, перебуваючи в тісній взаємодії з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, і допомагають:

- виявляти особистісні якості підлітків і розвивати саме ті, які допоможуть бути успішними, по-перше, в професійному спрямуванні; по-друге, адаптують у соціальному контексті (соціально адекватна поведінка, контроль над емоційними проявами негативного спектру, особливо щодо агресії як фізичної, так і вербальної);
- розвивати здатність оцінювати інформацію, яка надходить підлітку, явища, що відбуваються в суспільстві, пояснювати та формувати рівень довіри/недовіри до різних джерел походження інформації;
- формувати вміння за допомогою інформації вирішувати життєві проблеми, труднощі в різних сферах діяльності, зокрема і в сферах відносин, емоцій, переживань підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Інформаційна компетентність як складова життєвої компетентності потребує особистісно-орієнтованого підходу до підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки її формування надає кожному підлітку можливість навчитися та засвоїти необхідні саме для його особистісного профілю знання, вміння, навички й розвиватися за індивідуальною траєкторією пізнавального розвитку. Інформаційна компетентність, як зазначав М. Косс, сприяє накопиченню кожним підлітком власного особистого досвіду та

самостійному пошуку шляхів вирішення завдань, що позитивно впливає не лише на життєву компетентність, а й допомагає у формуванні емоційного інтелекту досліджуваних підлітків [М. Косс, 2016].

Л. Булгакова, А. Вишнюк, Е. Зеера, М. Косс М. Микитенко, А. Маркова, Д. Пагава, С. Тришина, досліджуючи інформаційну компетентність як окремий предмет у спеціальній психології, стверджували, що вона є єдністю структури та функції особистісного розвитку особи, характеризується системністю, зв'язком із зовнішнім інформаційним середовищем, практичною спрямованістю та цілісністю [Л. Булгакова, 2016,], [А. Вишнюк, 2018], [М. Косс, 2016], [М. Микитенко, 2017].

Основними функціями інформаційної компетентності є:

- оцінно-коригуюча;
- виховна;
- ціннісна;
- мотиваційна.

Оцінно-коригуюча функція полягає у вміннях проводити самоконтроль, рефлексії результатів процесу роботи з інформацією; корекції, усвідомленні та критичному аналізі інформаційної діяльності, створенні власних творчих проєктів. Означена функція слугує для визначення ступеня відповідності отриманих результатів очікуваним, тобто те, що підліток планував і те, що має внаслідок своєї фізичної, практичної, інтелектуальної діяльності.

Виховна функція орієнтує підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку на завтрашній день і звернена в зону найближчого розвитку особистості підліткового віку. З точки зору цієї функції важливо пропонувати підлітку більш складні завдання/інформацію відповідно до його актуальних можливостей.

Ціннісна функція розкривається через усвідомлення важливості, необхідності інформації; сприяє залученню підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в соціокультурний простір; характеризується

потребою самореалізації в соціально-культурній діяльності та потребою створення соціальних контактів.

Мотиваційна функція відображає світоглядні установки особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, що впливають на функціонування й інших компетентностей, на особисту систему цінностей/пріоритетів, на якість особистості підлітків з атиповим розвитком. Мотиваційна функція передбачає розкриття можливостей підлітків, формування стимулів, інтересу, підвищеної активності застосування різних видів інформації (графічної, текстової, числової, мультимедійної та іншої інформації) в соціально-побутовій, соціально-культурній діяльності тощо.

Як зазначають вчені, зокрема Д. Пагава та О. Борзунова для ефективного формування інформаційної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку необхідним є створення певних умов [О. Борзунова, 2015], [Д. Пагава, 2017]:

1. Залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціокультурного простору додаткової освіти (на базі освітнього закладу, де перебуває підліток (наприклад, школи), що дасть змогу використовувати інформаційно-методичні фонди, бази даних, мережеві джерела інформації в соціокультурному просторі та здійснювати ефективну роботу з ними під контролем педагогічних працівників закладу; створить високий рівень інформаційного обміну між усіма учасниками освітнього процесу й сприятиме підвищенню інформаційної компетенції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.
2. Активізація самоосвіти та самореалізації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в соціально-культурній діяльності (дає змогу більш ефективно управляти пізнавальною діяльністю підлітків; сприяє позитивній мотивації до інформаційної діяльності).

3. Методичне забезпечення процесу розвитку інформаційної компетенції підлітків (якщо формування інформаційної компетентності відбувається на основі навчального закладу), що сприяє розвитку в підлітків досвіду творчої діяльності, самостійності та розвитку емоційної сфери, життєвої компетентності.

Культурна компетентність як компонентна складова життєвої компетентності – це здатність підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку до особистісного зростання шляхом навчання, пізнання навколишнього світу, себе; вивчення та розуміння культурної спадщини, культурних цінностей; підсвідоме засвоєння архетипів українського етносу, а також уміння взаємодіяти з іншими особами, які належать до різних вікових, гендерних, культурних груп.

За словами О. Прокопенко, « ... культурна компетентність тісно взаємопов'язана з емоційним інтелектом. Підліток зі сформованим емоційним інтелектом розуміє, що є спільного в різних людей, а що – відмінного. А підліток, що має сформовану культурну компетентність має змогу також визначити, що є характерним для всіх осіб, а що властиве саме йому, що є унікальним ...» [О. Прокопенко, 2014].

Більшість сучасних психологів, такі як Дж. Беркслі, А. Джонатан, Г. Ірکید, К. Роджерс вважають, що культурна компетентність є вродженою [С. Rogers, 1959], [G.Irkid, 2018]. Водночас українські дослідники Н. Костомаров, Л. Павлюченко, О. Ярошенко стверджують, що будь-яка особистість за наявності мотивації здатна розвинути культурну компетентність [О. Ярошенко 2002].

Так, О. Ярошенко зазначає, що формування культурної компетентності підлітків, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку, пов'язане з трьома складовими культурної компетентності: когнітивною, фізичною та емоційно-мотиваційною. Як зазначає науковець, за формування та розвиток культурної компетентності « ... відповідає голова, тіло і серце» [О. Ярошенко 2002].

Варто все ж вказати, що культурна компетентність формується переважно підсвідомо. Це відбувається на рівні передачі родом архетипів етносу дитині під час виховного процесу. З архетипами особистості передаються не лише прийняття певних групових уявлень, готовність сприймання такого наряду думок, засвоєння традицій і співпереживання етнічних почуттів. Це також побудова системи ставлень і дій у різних етноконтактних ситуаціях. Як зазначав В. Степико, в такий спосіб особистість визначає своє місце в суспільстві та засвоює способи поведінки всередині й поза своєю групою, що притаманні етнічним зразкам поведінки, власне, свого автентичного етносу [В. Степико, 2012]. Вчений наголошує, що стійкість архетипічних позицій і саме їхня позитивність – центральні показники відчуття особистістю психологічної безпеки та стабільності. Як наслідок, особистість прагне підвищувати свою позитивну ідентичність і захищати її на підсвідомому рівні. Тобто можна підсумувати, що культурна компетентність, здебільшого, є наслідком виховних процесів роду (сім'ї, членів родини, що беруть участь у вихованні підлітка), який закріплюється в навчальних закладах (дитячих садках, школах, професійно-технічних закладах тощо).

У п'ятому розділі більш детально зупинимось на дослідженнях архетиповості та впливах архетипів на формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку; й розглянемо шість основних типів саме культурної компетентності як частини життєвої компетентності, що сформувалися під впливом етнічних архетипів українців.

Зауважимо, що все ж культурна компетентність, незважаючи на її етногенетичне походження, може формувати, спрямовувати вектор розвитку подібно до інших життєвих компетентностей, які було розглянуто вище.

Компетентність саморозвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується здатністю особистості працювати над собою, розвивати свої навички в різних сферах (або, залежно від порушення інтелектуальної сфери, вивчати щось нове, наприклад, традиції інших народів, пісні, вірші; займатися спортом; читати художні книжки, що не

передбачені шкільною програмою; навчатися малювати новим стилем; ліпити з глини та багато іншого). Переважно компетентність саморозвитку є добровільним процесом, але для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку для формування означеної компетентності необхідно мати допоміжний стартовий механізм, що має назву мотивація, пізніше він трансформується в самомотивацію. Як зазначав В. Євтух, «...розуміти важливість саморозвитку, хотіти і вміти це робити – це базова компетенція сучасного світу» [В. Євтух, 1997].

Основними критеріями та показниками компетентності саморозвитку в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є:

- зацікавленість у новій інформації (наприклад, пошук нових фізичних вправ для тренування в спортивному залі, бажання говорити про спорт з викладачем фізичної культури, зацікавленість у правильному харчуванні за умови фізичних навантажень тощо);
- цілеспрямована допитливість (пошук в інтернеті, питання до педагогів і вихователів, прохання в батьків допомогти піти на додаткові заняття, самостійні спроби робити те, що цікавить тощо);
- спроби підлітка (навіть невдалі);
- постановка цілей щодо здобуття інформації про об'єкт зацікавлення діяльності (де, в кого) тощо.

Специфіка й особливість компетентності саморозвитку полягає в тому, що самосвідомість підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку сформована так, що підлітки не знають, не розуміють своїх потреб у саморозвитку, самовдосконаленні; часто, не приймають себе як особистість (не знають своїх сильних і слабких сторін особистості, позитивних і негативних якостей), внаслідок формування неадекватних соціальних очікувань. Як правило, саморозвиток і самоствердження для таких підлітків асоційовано з розвитком фізичної сили, що проявляється через агресію, асоціальні форми поведінки та інші форми девіації. У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку невідповідно формується ставлення до власного «Я», власного часу,

загалом до власного життя. Для них характерно проживання за груповими, моральними нормативами, орієнтація на групу: совість, взаємодію, розвиток, що відкладає відбиток на самосвідомість, вважає Г. Несен, Л. Сохань [Г. Несен, В. Степико, Л. Сохань, 2003].

Відповідно до гіпотези Р. Бернс, зацікавленість підлітків з атипичним розвитком у саморозвитку буде мати місце лише за наявності постійної стимуляції, яка з часом допоможе підлітку сформуванню бажання до пізнання навколишнього світу або буде нівельована, як складний інтелектуальний та особистісний процес, що є, по-перше, не до кінця зрозумілим для означеної категорії підлітків, по-друге, малозначимим серед пріоритетів життєвих цінностей підлітків [Р. Бернс, 1986].

Відтак, розглянувши складові компоненти життєвої компетентності варто зазначити, що вона є мультискладовою системою особистості, що відповідає за розвиток, формування та розроблення особистісних стратегій, зорієнтовує особистість підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку на взаємодію зі світом без шкоди для власного «Я», характеризує вміння адаптуватися до соціального середовища та постійно змінних реалій соціального буття. Основою для формування життєвої компетентності в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку виступає концептуалізований, узагальнений життєвий досвід, емоційне розуміння та ставлення до подій, інших осіб тощо. На поведінковому рівні, життєва компетентність є вмінням використовувати знання та досвід у побудові й реалізації поведінки, адаптації до навколишніх подій.

Життєвокомпетентна особистість підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається в контексті орієнтації її на чотири основні позиції:

- саморегуляцію,
- самоконтроль,
- самодетермінацію,

- розвиток (бажаним, звичайно, є аспект не просто розвитку, а саме саморозвитку).

Означені позиції мають бути взаємодоповнюючими, емоційно збалансованими, оскільки виступають основою та способом забезпечення взаємодії підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку з дійсністю, світом, суспільством тощо.

Саме формування емоційного інтелекту та вплив емоційної сфери на формування життєвої компетентності особистості досліджуваних підлітків сприяє подоланню складних ситуацій, побудові власного професійного й особистого життя, допомагає підлітку змінювати його відповідно до суб'єктивної оцінки успішності/неуспішності або «щасливе»/«нещасливе». Розвиток життєвої компетентності на підґрунті сформованості емоційного інтелекту дає змогу підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку:

- по-перше, регулювати поведінку та самостійно організовувати власну життєдіяльність, усвідомлюючи появу труднощів у спілкуванні й налагодженні міжособистісних контактів, вміти просити та використовувати допомогу дорослих;
- по-друге, активізувати пізнавальні процеси як навколишнього середовища (предметного, суб'єктного, соціального світу), так і внутрішнього світу та «Я-концепції»;
- по-третє, актуалізувати досвід підлітка з метою використання в подальшому житті знання про почуття, емоції, переживання, вміння боротися з такими ситуаціями як тривожність, страх тощо.

Отже, підсумуємо, що відсутність життєвої компетентності – це перекручені або неадекватні знання підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку про себе, про соціальне середовище, в якому він функціонує. Порушення формування життєвої компетентності та її складових компонент ускладнює процес включення підлітка в соціальне середовище, оскільки часто відзначається недостатнім розвитком рефлексивних процесів, що перешкоджають аналізу ситуації, розумінню власних емоцій, переживань,

почуттів, поведінки і, загалом, життєвої перспективи, невмінням протистояти чужому впливу, думкам інших людей (значимих дорослих, друзів і навіть просто сторонніх осіб), відсутністю життєвих цілей.

3.4. Психолінгвістичні аспекти реалізації емоційного інтелекту підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку

Підлітковий вік, а саме період від 12 до 16 років (хоча деякі вчені зазначають, що цей вік значно помолодшав і починає свій відлік з 10-11 років), за словами О. Василенко, характеризується формуванням індивідуальних особливостей мовлення, мовної особистості загалом [Василенко, 2017]. Цьому сприяє розширення міжособистісного спілкування, зокрема інтимно-особистісного спілкування, про яке йшлося раніше, та соціальних сфер спілкування. Відтак з'являються нові засоби самовираження особистості в мовленні: листування (переписи в телефонах, соціальних мережах), ведення особистих щоденників, вибудовується особистий стиль комунікативної діяльності, інтонацій, мовних зворотів тощо.

Досліджуючи психолінгвістичні особливості вираження емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати не лише специфіку формування емоційної сфери підлітків, а й особливості мовленнєвого розвитку. Словниковий запас у досліджуваних підлітків має середній рівень розвитку, залежно від ступеня порушення розумового розвитку, супутніх порушень психофізичного розвитку загалом. У молодшому підлітковому віці переважають іменники та дієслова, в старшому підлітковому віці словниковий запас збагачується низкою прикметників. Водночас варто відзначити достатньо невелику кількість прикметників, що описують особистісні характеристики, риси, почуття переживання, які й намагалися охарактеризувати в дослідженні. Пасивний словник мови переважає над активним, тобто підлітки розуміють більше, ніж можуть висловити. Речення, які вони використовують у спілкуванні, переважно прості, за своєю будовою часто не відповідають граматичним нормам і правилам [Василенко, 2017], [Марченко, 2017]. Через специфічний стан сформованості мовлення підлітки

з порушеннями інтелектуального розвитку рідко бувають ініціаторами діалогу, вони часто не знають, як потрібно починати розмову, особливо з незнайомими людьми, як необхідно відповідати на запитання, як підтримувати соціально невимушену бесіду тощо. Відповіді можуть бути короткими, часто на запитання можна не отримати прямої відповіді. Характерним є також велика кількість повторів у спілкуванні, швидка та різка зміна тем, низький рівень концентрації уваги на певній темі й на співбесіднику загалом, наявність у відповідях додаткової, непов'язаної із запитанням інформації. Великі труднощі для означеної категорії підлітків пов'язані також з монологічним мовленням. Крім того, складними є для сприймання довгі інструкції, пояснення, розповіді, що наповнені складними синтаксичними конструкціями.

Варто також додати, що існують розбіжності у формуванні мовного розвитку, комунікативної сфери, стилю та типу спілкування в підлітків жіночої й чоловічої статі. Підлітки різних гендерів по-різному сприймають навколишній світ, відтак і в різний спосіб вербалізують свої почуття, емоції щодо побаченого, пережитого. П. Мілф зазначав, що дівчата і юнаки належать до різних мовленнєвих спільнот. На думку науковця, в підлітків, що представляють різні гендерні групи є не лише різні стилі спілкування, а й різне світобачення та комунікативні цілі. Автор зазначає, що «... як люди з різних країн розмовляють різними мовами, так жінки й чоловіки розмовляють різними гендердіалектами» [P. Milf, 2003].

Наприклад, дівчата можуть спілкуватися з метою відчувати комфорт, заспокоїтись від вражень чи пережитих емоцій, або щоб зблизитися, поліпшити особистісні стосунки. Юнаки – заради самоствердження, закріплення свого авторитету, часто такі комунікативні цілі призводять, у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, до конфліктних ситуацій, вияву агресії тощо. Саме тому дослідження сприймання емоцій підлітками засобами психолінгвістики та класичної психодіагностики, що належать до різних статей, є надзвичайно цікавою, новітньою й актуальною темою для спеціальної психології. Це дає змогу вирішувати такі нагальні потреби як, по-перше, розроблення ефективних технологій особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового

розвитку; по-друге, створення технологій із формуванням емоційного інтелекту; по-третє, удосконалення та доповнення психокорекційних методів роботи психологів, соціальних представників, що працюють саме з негативними поведінковими реакціями, як-то гнів, агресія (вербальна та невербальна, аутоагресія), злість, та іншими емоціями, переживаннями.

Дослідження, що існують на сьогодні стосовно розуміння та вербалізації емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку є суперечливими, дискусійними, особливо щодо можливості розуміння власних негативних емоційних станів. У численних дослідженнях української та зарубіжної психології простежуються тенденції до нівелювання існування того факту, що особам з порушеннями інтелекту притаманна здатність до вербалізації та саморегуляції емоційних станів. Так, Л. Воронюк стверджує, що за наявності інтелектуальної дисфункції неможливо досліджувати емоції через описи самими підлітками, їхнє розуміння тих чи інших почуттів, оскільки таке «розуміння» має формуватися на відповідному рівні інтелекту та розумового розвитку [Л. Воронюк, 2014]. М. Хоменко гадає, що особам з інтелектуальними вадами притаманна низка порушень емоційно-вольової сфери, як-то дисфорія, паритимія, перекручування різних емоцій, що не дає змогу досліджувати «чистоту» категорії явищ розуміння емоцій, а також процеси їхньої саморегуляції, управління чи вербалізації [Хоменко, 2018].

Одночасно з цим, у дослідженнях Д. Пагава знаходимо твердження про розуміння емоцій і вербалізаційну здатність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Вчений характеризує таку здатність як «... не заплановану психічну взаємодію самосвідомості та саморефлексії». Д. Пагава вважає, що підліток з атиповим розвитком є менш зацікавлений у прикрашанні своїх переживань, ніж підліток із нормальним рівнем інтелектуального розвитку. Науковець стверджує, що дослідження сприймання емоцій у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку через описи, вислови, інші засоби комунікації (вербальні та невербальні) є більш «чистим і наочно доказовим», ніж у підлітків з нормою інтелекту [Д. Пагава, 2017].

О. Борзунова зазначала, що емоційність пронизує всю мовленнєву діяльність підлітків з порушеннями розумового розвитку і в певний спосіб закріплюється в семантиці слів як визначення саме його (підлітка) різних емоційних станів. Саме тому, під час дослідження мови тексту, творів, щоденників чи записок підлітків, крім логіко-предметної семантики, яка відображає поняття людського мислення, важливо враховувати й емотивну (приховану, підсвідому семантику, що вказує на поведінку особистості, розкриваючи її «Я») [О. Борзунова, 2015].

У 70-ті роки психологи Н. Заворотнюк, А. Колизін, Д. Сокалов, В. Шумаков наголошували на тому, що більшість слів у всіх мовах мають емоційну складову, яка є результатом задоволення або незадоволення/болю. Однак на той час лінгвісти заперечували таку гіпотезу та стверджували, що ця складова, тобто «емоційність», не входить у семантику слова, а є «нагромадженням» до точної науки, асоціацією, що входить у концептуальне ядро. У 80-ті роки активно розвивався науковий напрям психолінгвістики, коли дослідники розподілили словниковий запас мовлення на емоційний і нейтральний, оскільки будь-яке слово дискурсивне та може бути емоційно зарядженим. У 1987 році науково прогресивною була доповідь Д. Прайса [D Price, 1987], що знайшла своє відображення у роботах С. Ромейн про емоційний аспект мови [S Romaine, 2010], в якій науковець наводив низку прикладів щодо тісного взаємозв'язку когніцій та емоцій, а також переконливо доводив лінгвістичну та психологічну значущість досліджень цього аспекту мови [О. Филимонова, 2015]. Відтак за останні 20 років емоції стали об'єктом досліджень не лише психології, а й психолінгвістики, в межах якої розглядають такі питання: комунікації емоцій; національно культурна специфіка вираження емоцій; критерії емотивності мови та її знаків; емоційне забарвлення тексту; емотивно семантичний простір мови й емотивно змістовий простір мовної особистості; вираження теперішніх, минулих емоцій своїх/чужих, приховування, імітація, симуляція емоцій тощо.

Як зазначають Н. Лук'янова, М. Микитенко та Р. Сакієва, мова людини здатна виражати як особисті, так і соціальні емоції, емоційні стани та поведінкові реакції особистості. Науковці у своїх напрацюваннях розглядають використання

мовних засобів на всіх рівнях мовної системи: фонетичному, морфологічному, синтаксичному, лексичному та стилістичному як ефективний спосіб передачі емоційних переживань, що потребує професійного й «емоційно-грамотного» декодування [Лук'янова, 2017], [Микитенко, 2017].

І. Гринько, досліджуючи особливості комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, вважає, що емоції виражаються підлітками завжди з певною інтонацією, особливими мовними засобами, як-то: емоційно-оцінною лексикою, вигуками, деякими спеціалізованими типами пропозицій (емотивними пропозиціями, які можуть мати специфічну структуру), нецензурними вигуками тощо. Висловлювання підлітків з атиповим розвитком, що відображають емоції, вимовляються як безпосередня реакція на подію. Підлітки досить рідко висловлюють емоції з бажанням поділитися внутрішніми переживаннями, або як метод порозумітися з іншим однолітком, чи як спосіб пізнати себе. Вчений називає цей феномен «дієвим виразом емоцій» [І. Гринько, 1995]. Якщо ж підліток вимовляє емоцію чи почуття в просторово-часовому віддаленні від події, то йдеться про «описовий вираз емоції». Різниця між вираженням емоцій «дієвого» характеру й «описового» полягає в тому, що вираз емоцій у процесі дії – діяльність спонтанна, зазвичай виникає в діалозі, монолозі, а «описова» емоція характеризується усвідомленістю.

Відтак у роботі психолога важливо спостерігати за «дієвими» емоційними виразами, щоб розуміти структуру особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, однак проводити психокорекційну та психотерапевтичну роботу доцільно саме з «описовими» емоціями, оскільки вони позбавлені перших афективних забарвлень і переживань, що дає можливість підлітку аналізувати як самому, так і за допомогою фахівця свої емоційні стани, почуття, події з життя.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження саме аспекту психолінгвістичних особливостей реалізації емоційного інтелекту підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку стали роботи класиків педагогіки та психології, які розглядали співвідношення інтелектуального й емоційного, зокрема

Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, О. Тихомиров та багато інших. У межах психолінгвістичної парадигми актуальними для дослідження є роботи, що пов'язані з категоріями «експресивність мовлення» (В. Дєвкін, Р. Сакієва), «емотивність» (В. Болотов, М. Гамзюк, В. Телія, П. Фресс), «оцінка комунікативної діяльності» (Н. Арутюнова, Т. Вендіна) й «оцінка мовленнєвих предикатів» (О. Вольф, О. Островська).

На пострадянському просторі проблема співвіднесення емоції та мовлення дотично розглядалась і висвітлювалась у працях І. Андрєєвої, О. Власової, С. Дерев'янка, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко та ін. Варто наголосити, що дослідження, власне, психолінгвістичного спрямування щодо вираження підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку знайти досить складно. Схожі наукові розвідки можна вивчати, досліджуючи формування та розвиток особистості підлітків з нормальним рівнем інтелектуального розвитку, скажімо, в публікаціях О. Крисакової, В. Мішиної, О. Щербатько; через поєднання суміжних наукових категорій спеціальної психології та психолінгвістики: «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емотивність мовлення» (Н. Гришко), «емоційна компетентність» (В. Охрименко), «емоційна комунікація», «емоційне мовлення» (О. Закревська), «емоційне розуміння» (Е. Гресь), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційна грамотність» (О. Василенко). Варто зауважити, що сучасний етап дослідження емоційної сфери підлітків з порушеннями розумового розвитку через призму психолінгвістики представлений досить вузько, переважно поодинокими публікаціями авторів, що наразі не дає комплексного уявлення про структурність і визначення чітких закономірностей.

Гендерні особливості вираження емоцій і використання психолінгвістичних аспектів у процесах спілкування цікаво та нестандартно розкриті в роботах Л. Броуді, А. Іглі, П. Екерта, А. Фішера. Дослідження в різних наукових парадигмах відкривають нові перспективи вивчення явища і в межах спеціальної психології. Так, цікавими й актуальними щодо визначення гендерних відмінностей у вираженні

емоцій засобами мовлення, гендерного впливу на вербалізацію емоційного стану є роботи С. Ромейн, Д. Спендера, Д. Таннен, О. Горошко, А. Мартинюк.

Українські психологи, як-то А. Бородіна, Г. Крячківська, О. Хохловська, стверджують, що через бідність мови, через наявність слів у вжитку сучасної особистості, неможливо точно й повністю передати емоції, почуття та переживання людини, зокрема, якщо йдеться про особу в підлітковому віці, яка не має великого словникового запасу на тему афективної сторони життя. Вчені констатують, що багато аспектів людської життєдіяльності просто неможливо передати словами. Г. Крячківська зазначала, що мова є біднішою за дійсність [Г. Крячківська, 2016].

Складність вираження емоцій залежить не лише від великої кількості видів емоцій і малого словникового запасу особистості, а й від ступеня інтенсивності (від сили) афекту, особливо в момент, коли він відбувається. Відтак виникає потреба уважного аналізу способів вираження, загалом афективних дій підлітків, у момент сильних переживань, почуттів, інтенсивності емоційного стану, для того, щоб допомогти їм проаналізувати свої переживання, якщо поруч є дорослий – то допомогти зупинитися, якщо це особистісно або соціально шкідливо, допомогти точно передати або розуміти те, що відчуваєш. Варто зауважити, що в дослідженнях вираження емоцій мовними засобами підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, велике значення має інтенсивність та експресивність.

Ю. Гай підкреслював потребу в збільшенні емотивної сили емоційних висловлювань під час психологічних терапій чи психологічних корекцій поведінки особистості. На думку науковця, збільшення інтенсивності вираження емоцій здійснюється двома засобами: якісно та кількісно. Якісна інтенсивність полягає у виборі більш сильного слова з синонімічного ряду, кількісна – в повторенні слова, що має емоційне або оцінне значення. Часто психологом використовується обидва прийоми: повтор елементів комбінується з їхніми варіативними формами [Ю. Гай, 2016]. Це дає змогу особистості більш глибоко відчути емоцію, яка не може бути визначена точно вербально, «прожити» її, зрозуміти, навчитися контролювати тощо. Крім того, варто зауважити, що є група підлітків, які (враховуючи особистісний набір характеристик, як-то темперамент, акцентуації характеру тощо)

можуть переживати інтенсивні емоції, однак під час спроби спілкування з ними будуть лише мовчати. Цей вираз емоцій є менш експресивним, але переживання підлітка, що мовчить можуть бути сильнішими за переживання експресивно-відкритого та «промовляючого» підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. У цьому також полягає складність роботи психолога з підлітками та їхньою емоційною сферою, внаслідок чого фахівцю необхідні: по-перше, розуміння типу темпераменту й акцентуації характеру підлітка, з яким проводиться бесіда; по-друге, побудова стану довіри й атмосфери прийняття його таким, яким він є (в будь-яких його проявах); по-третє, визначення переживань на певний момент часу (переживання, що хвилюють, що викликали проблеми в спілкуванні тощо) та вміння опрацювати ці емоції спільно з підлітком тим способом (арто-терапія, лялькотерапія, аналог аналітичної бесіди, метафористичні картки, тілесна терапія тощо) та протягом того часу, який необхідний кожному окремому підлітку.

Крім того, психолог, який працює з підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку, має звертати увагу на поєднання слів з інтонацією, загалом на вибір для опису події підлітком того чи іншого слова. М. Римська, досліджуючи підсвідоме використання особистістю слів із одного синонімічного ряду (слова, що скажімо описують одну й ту ж емоцію, або подію), стверджувала, що можна визначити за обраним словом інтенсивність емоційних переживань та інтенсивність афекту на момент мовлення. Дослідниця виокремила два типи інтенсифікаторів:

- 1) підсилювачі – лексичні одиниці, які підсилюють значення обраного слова, що використане для номінації того чи іншого емоційного стану;
- 2) редуктори – лексичні одиниці, що вказують на ослаблення інтенсивності прояву емоції [М. Римська, 2018].

Серед засобів вираження інтенсивності емоції першої групи можна виділити ще дві підгрупи: підсилювачі, що вказують на найвищу інтенсивність прояву емоції, так звані, «пікові» підсилювачі, до яких належать:

- прислівники, прикметники міри та ступеня порівняння, що вказують на високий ступінь прояву певного стану, почуття, переживання,

наприклад, сильно злий, надзвичайно засмучений, невимовний схвильований тощо;

- прикметники у формі найвищого ступеня порівняння (найкрасивіша, найжахливіший, найстрашніший тощо).

Підсилювачами, що показують на збільшення інтенсивності прояву емоції, є ненасичені підсилювачі, які не досягли свого максимального вияву, однак залишаються стійкими та сильними в експресивно-мовному вираженні. До них належать:

- прикметники, що характеризують певний емоційний стан (з великим інтересом, у гірких переживаннях тощо);
- прислівники міри та ступеня, що поєднуються з прикметниками, дієсловами, іншим прислівниками, що описують категорію стану (страшно зніяковів, страшно злякався, дуже перехвилювався тощо) [М. Римська, 2018].

Серед редукторів також виокремлюють підгрупу лексичних одиниць, що вказують на готовність особистості «увійти» в емоційний стан, про який зазначається в цей момент (майже з ненавистю, майже дружньою, ледве не злякалась, мало не розплакалась тощо). Вони вказують на те, що емоційний стан підлітка знаходиться на «межі» з емоцією, тому їх теж називають «піковими» редукторами. Редуктори, які вказують на ослаблення певної означеної підлітком емоції, належать до підгрупи ненасичених редукторів. Ненасичені редуктори представлені переважно висловами низького рівня інтенсивності (дещо, мало, трохи, злегка, так собі, не дуже, не так уже й тощо).

Д. Танен вказує, що «... емоцію неможливо виміряти, але сильні і слабкі емоції дійсно існують» [D. Tannen, 2001]. Науковець погоджується з дослідженнями та класифікацією Ю. Гай й водночас зазначає, що інтенсивність емоції може змінюватися як поступово, так і раптово, але зміна завжди відбувається на невизначену величину. На його думку, інтенсивність емоції та її зміни в осіб, що мають психофізичні порушення розвитку, є непередбачуваними, однак після фази заспокоєння, може різко настати «пікова фаза», що ускладнює психокорекційну

роботу психолога, соціального працівника чи педагога в момент емоційного переживання чи терапевтичної сесії [Ю. Гай, 2016].

Отже, емоції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть бути вимірні, однак інтенсивність, особливість їхнього вираження можливо досліджувати, описувати та пояснювати підлітку (його батькам, найближчому оточенню) й, найголовніше, допомогти самому підлітку управляти та контролювати своїми почуттями, а також розуміти їх.

У процесі власного дослідження психолінгвістичних особливостей вираження емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку та загалом дослідження емоційного інтелекту зустрілися з декількома проблемами:

1. Номінація емоції (тобто її позначення – називання).
2. Вираження емоції (її повторення мимікою, жестами, вербалізація емоції).
3. Опис (не просто називання одним словом, а більш детальне пояснення, розповідь про ситуацію, коли вона виникла тощо).
4. Додаткові складнощі з негативними емоціями, зокрема йдеться про групові заняття [Вовченко, 2020].

Неоднозначність і складність дослідження психолінгвістичних аспектів емоційної сфери підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку та загалом складність психодіагностики емоційної сфери осіб підліткового віку, зумовили вибір методів дослідження. У роботі було використано низку психодіагностичних методів, зокрема на вказаному етапі:

- проєктивні техніки (методика «Тестування здатності до розпізнавання емоцій на основі пантомімічних масок обличчя людини» (адаптація М. Лебедєвої); методика «Визначення здатності до диференціації емоційних станів» (за В. Матвєєвим); методика «Емоційний диктант» (за О. Тарариною); Всесвіт емоцій (за О. Коряко);
- діалогічні (інтерактивні): діагностичні ігри («Художник пустелі»), спостереження, інтерв'ю з подальшим аналізом протоколів, бесіди (індивідуальні, групові).

Отримані результати психодіагностичних процедур та обстежень було використано для подальшого розроблення технологій психокорекції й психотерапевтичних сесій формування емоційної сфери, здатності вираження емоцій та їхнього розуміння підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основною метою, поставленою щодо цього етапу дослідження емоційного інтелекту, було визначення специфіки сприймання та психолінгвістичних особливостей вираження базових емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідження означених аспектів охоплювало водночас характеристику декількох альфа-компонент емоційного інтелекту та їхніх складових: емоційного (розпізнавання, диференціація та вербалізація емоцій); когнітивного (сформованість емоційних модальностей); поведінкового (емпатійність); мотиваційного (елементи самооцінки).

У процесі психодіагностики увагу було зосереджено на стилі мовлення, активності та пасивності використання певних частин мови, інтонаціях якими спілкувалися та пояснювали підлітки, синонімічних рядах, вживанні епітетів і порівнянь, використанні тих чи інших типів речень та їхньої побудови тощо. Головне завдання – дослідити такі якісно важливі етапи сприймання підлітками емоцій з порушеннями інтелектуального розвитку як розпізнавання, диференціація та вербалізація. Формулювання завдання зумовлено тим, що розпізнавання, диференціація та здатність до вербалізація емоційних станів дає можливість встановити особливості репрезентації підлітками власної емоційної сфери й емоційного інтелекту.

Так, наприклад, за результатами психодіагностики проективними методиками було встановлено, що майже в 90 % підлітків констатовано проблеми з розпізнаванням і вербалізацією емоції відрази. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть визначити цю емоцію в інших людей (однолітків, батьків, педагогів, вихователів), вербалізувати її, мовленнєво коректно підібрати вираження чи ідентифікувати з власною аналогічною емоцією. Досить часто підлітки довго мовчали, намагаючись знайти, пригадати подібні відчуття у власному житті. Після наведення прикладів психологом, кожен з них поступово

зміг описати схожий досвід, але лише за умови роз'яснення психологом. Часто підлітки зазначали, що не розуміють термін «відраза» (особливо, коли він вимовлявся українською мовою), «огида» або «отвращение». Крім того, 83 % підлітків мають проблеми з розпізнаванням емоції страху. 62 % продіагностованих підлітків не змогли встановити здивування, а 23 % – емоцію злості, люті. Такі емоції, як радість і сум не характеризувалися складністю розуміння, їхні показники були в нормі, емоції легко могли бути вербалізовані, водночас синонімічний ряд для цих емоцій був дуже багатим. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку майже одразу, без допомоги сторонніх (додаткових запитань, допоміжних розповідей, пояснень чи прикладів), розпізнавали зазначені емоції, з легкістю їх описували, добирали порівняння, синонімічні ряди (як українською, так і російською мовами, залежно від переважної мови спілкування підлітка) (Табл. 3.4.1).

Таблиця 3.4.1.

Синонімічні ряди опису графічних зображень п'яти базових емоцій за результатами психодіагностики підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Емоція	Варіанти мовленнєвого вираження (вербалізації) емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку
Радість	«радісно», «добре», «сміється», «добрий чоловік», «посміхається», «посмішка», «щось добре дізнався», «задоволення», «його похвалили», «щастя», «співає», «класно», «йому боляче», «він схвильований», «здивувався», «щось болить», «злякався».
Сум	«сумний», «поганий», «плаче», «щось болить», «обличчя плаче», «самотній», «його покинули», «його образили», «ніхто не любить», «одинак», «страшний», «щось болить».
Страх	«боїться», «страшно», «сумно», «не знає, що трапилось», «здивувався», «образився», «хоче спати», «чимось цікавиться», «дивиться на щось цікаве», «розглядає щось», «спостерігає», «зіває»,

	«спить», «співає», «кричить».
Здивування	«добрий», «кумедний», «не розуміє чогось», «наляканий» «гарний», «злий», «щось розповідає», «спокійний», «здивований».
Гнів	«страшний», «сердитий», «кричить», «роздратований», «злий» «готовий до бійки», «кричить на допомогу», «позіхає», «співає», «дражниться», «корчить гримаси», «хворіє», «відчуває біль».

За результатами психологічної діагностики було виявлено, що найкраще підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку розпізнають і відповідно точно вербалізують емоцію радості. Так, правильні мовленнєві визначення щодо емоції радості зазначили 36 % загальної кількості продіагностованих підлітків, суму – 28 % підлітків, страху – 19 %, здивування – 17 %, гніву – лише 9 % досліджуваних підлітків.

Емоції страху, відрази й здивування були складними для ідентифікації та розпізнавання підлітками. 42 % досліджуваних підлітків співставляли та визначали емоції через мовленнєвий зворот, порівняння – «добре – погано».

Як зазначено вище, найбільшу складність викликали графічні зображення страху та подиву. Підлітки залишали їх визначення на кінець діагностування, довго обдумували, могли загалом залишити без підпису, часто під зображенням страху писали «здивування», а під здивуванням «він злякався». Під зображеннями цих двох емоцій часто зустрічалися написи, пов'язані з діями – «співає», «кричить», а емоційні описи були майже відсутні, інколи використовувалися загальні вислови – «йому погано», «йому боляче» тощо.

Радість точно визначили й охарактеризували відповідною категоріальною одиницею 36 % підлітків. З них 39 % назвали обличчя «веселим», 21 % – «обличчя сміється», 4 % вказали, що «обличчя зле». Крім цього зустрічалися такі вербальні характеристики як «добра людина», «слабак», імена знайомих; підлітки також склали вигадані розповіді про зображене обличчя тощо. Наприклад, описуючи сум, окрім слова «сумний» (57 %), можна було зустріти такі варіанти, як «обличчя плаче» (11 %), «погане обличчя» (7 %), «самотній»

(7 %), також зустрічалися варіанти: «похмурий», імена знайомих, просто зазначено, що обличчя не подобається; складали вигадані розповіді про зображене обличчя тощо. Страх розпізнавали та відповідно вербалізували 19 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Страх підлітки співвідносили з такими вербальними характеристиками, як сум (43 %), образа (21 %), здивування (9 %), бажання спати, зацікавленість у чомусь, спів тощо. Здивування точно назвали 17 % підлітків. Серед варіантів опису зображення найчастіше зустрічалися такі: «добрий» (44 %), «гарний» (29 %), «наляканий» (8 %), «злий», «щось розповідає», «спокійний». Гнів точно назвали 9 % продіагностованих. 64 % досліджуваних підлітків помилково співвідносили зображення гніву зі злістю, 4 % – з агресивністю, крім того приблизно 4 % не могли визначити, співвіднести та вербалізувати зображення з емоцією [Вовченко, 2020].

Зазначимо також, що є розбіжності сприймання емоцій, точності вербалізації й опису запропонованих емоцій юнаками та дівчатами. Використання психодіагностичних проєктивних методик, які було зазначено вище, дало змогу ідентифікувати вікові та гендерні особливості сприймання емоцій шляхом реконструкції емоційних концептів як складників концептосфери емоційного стану підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Схоже дослідження сприймання емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку було проведено в 2011-2012 році О. Прокопенко в межах дисертаційного дослідження, де були охоплені підлітки 5-9 класів спеціалізованих шкіл, але виключно м. Києва без розподілення за гендерною ознакою [Прокпенко, 2014]. На сьогодні проведено подібне дослідження з вивченням гендерних особливостей і залучено до дослідження підлітків різних регіонів України (Закарпаття, Житомирщини, Київщини, Чернігівщини, Львівщини та інших областей).

Психолінгвістичні особливості сприймання та розуміння базових емоцій підлітками було досліджено через три концептуальні домени*: «Позитивні емоції», «Негативні емоції» і «Невідомі емоції» (незрозумілі для підлітків)

(Табл. 3.4.2.), (Табл.3.4.3.) (*Під категорією «домен» розумілась систематизація, групування елементів, об'єктів у системі, що містить заданий критерій, характеристику. У зазначеному випадку – це було відношення «добре-погано-невідомо», «позитивно-негативно-амбівалентно», «плюс-мінус-незрозуміло».)

Таблиця 3.4.2.

Порівняльний аналіз сприймання базових емоцій юнаками-підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку через запропоновані концептуальні домени (у %)

Емоція	5 клас			6 клас			7 клас			8 клас			9 клас		
	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома
Радість	72	14	14	84	11	5	73	21	6	84	16	–	91	9	–
Злість	26	56	20	22	67	21	30	56	14	28	62	10	20	73	7
Відраза	31	20	49	26	27	57	20	39	41	34	35	31	32	37	21
Страх	24	42	36	31	39	30	23	51	26	37	40	23	40	33	27
Подив	23	36	41	36	30	34	25	44	32	18	39	43	22	36	42
Сум	34	32	34	44	22	34	31	53	16	26	66	8	34	60	6

У наведених таблицях продемонстровано здатність сприймання та розуміння підлітками різних вікових груп і різної гендерної приналежності емоцій через три концептуальні домени: «Позитивні емоції», «Негативні емоції» та «Невідомі емоції». Варто відзначити, що дівчата-підлітки в середньому на 5-16 % мають більші показники «правильної» відповідності сприймання емоції до концептуального домену, порівняно з підлітками-юнаками. Так, дівчата-підлітки більш точно диференціювали емоцію радості й суму до відповідних доменів, могли

описати зазначені емоції. У представників обох статей були складнощі з визначенням концептуального домену для емоцій «відрази» та «подиву». Можна припустити, що такий результат і складність співставлення означених емоції підлітками з порушеннями розумового розвитку пов'язані з відсутністю досвіду роботи зі схожими завданнями, низьким рівнем функціонування пізнавальної та інтелектуальної сфер, алексетимічними рисами особистості.

Таблиця 3.4.3.

Порівняльний аналіз сприймання базових емоцій дівчатами-підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку через запропоновані концептуальні домени (у %)

Емоція	5 клас			6 клас			7 клас			8 клас			9 клас		
	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома	Позитивна	Негативна	Невідома
Радість	86	9	5	88	7	5	82	18	–	91	8	1	94	4	2
Злість	20	66	14	22	69	11	32	58	10	35	61	4	26	69	5
Відраза	23	47	30	29	35	36	31	28	41	27	48	25	22	63	21
Страх	25	39	36	24	47	29	24	60	16	29	60	11	24	67	19
Подив	33	16	51	36	25	39	43	27	30	54	27	19	38	40	22
Сум	14	70	16	15	82	6	19	80	–	16	84	–	12	87	1

Варто також зазначити, що загальноприйнятим як у науковому дискурсі, так і в буденному спілкуванні, є твердження про те, що дівчата є більш емоційними, ніж юнаки. Такі твердження є характерними для представників різних культур і національностей. Емоційність розглядають як одну з найбільш яскравих характеристик жіночої емоційної та особистісної сфер, як правило, протиставляючи

її чоловічій раціональності, «холодності». Таке протиставлення можна було простежити в процесі дослідження та особливостях використання мовленнєвих зворотів підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Під час співбесід, індивідуальних і групових зустрічей, дівчата набагато рідше приховували свої емоції, частіше висловлювали ніжні почуття, частіше плакали та зазначали, що відчувають себе ображеними. Юнаки в бесідах були більш агресивні, важко йшли на компроміси. У бесідах – мова дівчат була наповнена біднішою лексикою, із значною кількістю модальних слів, які виражали значення можливості, ймовірності, припущення («мабуть», «здається», «може», «можливо», «певно») і майже відсутні модальні слова, що передавали значення ствердження («дійсно», «звичайно», «справді» та ін.). Дівчата набагато менше використовували жарти, образливі вислови, нецензурні звороти. Так, дослідник Д. Таннен зазначав у своїх роботах, що в психолінгвістиці є таке розуміння як гендердіалект – розбіжність у мовленні дівчат та юнаків [D. Tannen, 2001]. Відтак представникам різних статей характерні різні мовленнєві звороти та їхнє поєднання, часте вживання. У процесі дослідження було констатовано, що для опису графічних зображень дівчата використовують переважно прикметники й іменники, юнаки – дієслова (Табл. 3.4.4.). Такі підтвердження було знайдено в роботах К. Ромейн [C. Romaine, 2010], де було зазначено, що під час аналізу жіночого мовлення використання прикметників та іменників є характерною нормою, оскільки дівчата спрямовані на сприйняття ситуації через об'єктно-предметний показник («гарна», «хитра», «кохання», «дружба»), а юнаки – через дієвий показник («товаришую», «побився», «ненавиджу», «радію», «стукну», «вб'ю» тощо). Крім того, наприклад, дівчатам були характерні запитально-стверджувальні речення: «Ми будемо зараз робити щось цікаве?!», «Я вчинила правильно?!», «Я сьогодні молодець?!» тощо. Юнаки використовували стверджувальні речення та переважно висхідну інтонацію: «Сьогодні я показав, хто сильніший!», «Я серджуся, не чіпай мене!», «Кохають тільки дівчата, це не для чоловіків!» тощо.

Таблиця 3.4.4.

Порівняльний аналіз використання частин мови для опису графічних зображень емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку за статевим і віковим критерієм (у %)

	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас	
	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Іменник	24	29	28	34	26	39	29	42	18	43
Прикметник	27	33	21	37	23	36	19	31	26	28
Дієслово	49	38	51	29	51	25	52	27	56	29

Примітка: «Ю» – результат діагностики досліджуваних підлітків-юнаків, «Д» – результат діагностики підлітків-дівчат, що охоплені дослідженням.

З протоколів дослідження, витягів із бесід, інтерв'ю можна констатувати означені вище особливості мовленнєвої діяльності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку.

Генадій (14 років, навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі, 8 клас). «Я піду зараз, я не буду сидіти на занятті. Ти мені нічого не зробиш. Я цим не цікавлюся. Це для дівчат. Вони шийють, в'яжуть і балакають...»

Як зазначено вище, лексика підлітків-юнаків переважно насичена дієсловами. Зокрема юнаки, здебільшого, використовують дієслова-«процесу», «дії», а не «результату» чи «стану». Сама інтонація, якою здійснено спілкування, була гіперболізована, агресивна, з акцентом на початок речення, підкреслення, що саме «Я не буду ...», «Я не дівчинка ...», «Я сильний ...». Бесіди з означеним учнем були маскулінного характеру, насичені дієсловами, сповнені протиставлення «Я - всі інші», концентровані на описі подій більше, ніж на почуттях, станах, дійових особах, які викликають ті чи інші почуття, дії.

Олег (15 років, навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі, 9 клас). «Я не відчуваю суму. Я не сумую. Я роблю так, як мені подобається, щоб почувати себе радісними. Якщо комусь від того погано, це не моя біда. Я відчуваю

радість, а не сум. Сум взагалі може бути радістю. Необхідно робити класно собі, тоді не треба буде визначати щось. І суму можна поставити плюсик...»

У мовленні вказаного підлітка наявними є дієслова не лише «процесу», а й «стану», «актів», які описувала також дослідник А. Ванда [A. Wanda, 2004]. Основним критерієм для використання означених типів дієслів є стан підлітка, бажання контролювати ситуацію, стабілізувати внутрішній стан невпевненості, здобути статику під час різких змін чи особистісних переживань. Особистість, яка використовує переважно дієслова «акту» та «стану», відчуває дискомфорт у ситуаціях невизначеності, динамічності або певної миттєвості, різкої зміни. Найважливіше в процесі аналізу мовлення та спілкування з таким підлітком – як він «щось» говорить, а не концентрація на деталях, описах, іменника, словосполученнях тощо.

Ольга (14 років, навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі, 8 клас). «Я відчуваюся погано. Я маю мрію: усмішки, море, друзі поруч, сім'я, любов, гарний одяг... Як це в чому мрія?... Я хочу бути щасливою! Для мене – це класні фото в мережах, дорогі речі – для цього робота не потрібна. Треба просто бути гарною і дорогі речі, гарні хлопці. Це і є радість, щастя! Уроки і школа такого не дають. На уроці не можна робити фотки. Ось і сум, огида чи то відразу...»

Аналізуючи стиль спілкування дівчини-підлітка одразу можна помітити зменшення кількості дієслів і використання іменників як більш активної частини мови для вираження почуттів, розповідей про емоції чи переживання. Цікавим і водночас важливим з протоколів бесід є те, що емоцію «радісті», почуття «щастя» та «здивування» описано переважно через використання прикметників «дорогий», «модний», «гарний». Відповідно негативна емоція, як-то «сум» чи стан «відрази» описані амонімами – «бідний», «дешевий», «не стильний», «не популярний», «відсталий».

Люба (16 років, навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). «Я не знаю точно, що за почуття у мене є. Але – це точно не страх, бо це про сльози, яскраві і сильні. Я часто маю страх, мені фу як неприємно, що я така слабачка. Моє життя – не цікаве. І далі краще не буде. У когось, у моїх сусідів, у дівчинки з

молодшого класу є класні події, класні друзі, одяг, речі. Я маю погані відмітки... То я боюсь цього не мати»

М. Микитенко зазначала, що тривога є найхарактернішою ознакою емоційної сфери підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, яка часто заміщає емоцію страху [М. Микитенко, 2017]. Д. Марченко також вказує, що більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не вербалізують свій стан через визначення його словом «страх», зазначаючи, що нічого не бояться, не мають причин для цього, що вони безстрашні, сміливі, а відчуття страху замінюють словами «мені неприємно», «мене це ображає», «мені не подобається», «я злюсь», мене це дратує» тощо, рідше зустрічається вислів «я хвилююся», «мені неспокійно» [Д. Марченко, 2017]. Зі свого боку Д. Пагава характеризує страх як емоцію, що найбільш властива досліджуваним підліткам [Д. Пагава, 2017], а для підлітків з нормальним інтелектуальним рівнем розвитку навпаки є не характерною.

Важливим також буде зазначити, що є особливості гендерної інтерпретації емоцій та особливостей спілкування, мовленнєвої специфіки не лише в процесі індивідуальних бесід, а й під час групових занять з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Серед найбільш яскраво виражених такі:

- 1) по-перше, дівчата рідше перебивають співрозмовника, юнаки ж завжди намагаються пришвидшити темп розмови, інтенсифікувати її, провокувати дівчат образливими висловами тощо;
- 2) по-друге, дівчата будь-які негативні означення сприймають на власний рахунок, намагаються виправдовуватися, заперечують наявність негативних рис у своїх описах;
- 3) дівчата були більш активні на групових заняттях, більше формують питальних і розповідних речень;
- 4) юнаки частіше дискутують, використовують кличні речення, негативізм, заперечення («проти всіх», «проти всього»);
- 5) незгоду з думкою юнаків, дівчата досить часто висловлюють через мовчання (у 5-6 класах, рідше у 7 класі), а відкритим словесним протестом (7-9 класах);

- б) юнаки частіше перебивають мову дівчат, ніж вислови юнаків;
- 7) юнаки більше орієнтовані на власну розповідь, на своє бажання розповісти, продемонструвати своє «Я», дівчата ж навпаки орієнтовані на співрозмовника, на думку оточення про себе, свою розповідь, почуття співрозмовника.

Підсумовуючи, зазначимо, що в спеціальній психології дослідження психолінгвістичних особливостей сприймання та вираження емоцій в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку викликає багато суперечностей. М. Малафеев, Б. Братусь вважають, що недоцільно досліджувати емоційну сферу з означеної позиції, оскільки розуміння емоцій, їхня диференціація та здатність до вербалізації тісно пов'язані із загальним рівнем інтелектуального розвитку в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. У досліджуваних підлітків на фоні зниженого інтелектуального розвитку розуміння власних і чужих емоцій також буде атиповим, деформованим, матиме низькі показники та не сприятиме формуванню особистості, лише дезорганізує сприймання, ускладнить соціалізацію, не відповідатиме виховним, розвитковим цілям спеціальної педагогіки та психології.

Натомість ще Л. Виготський зазначав, що інтелектуальний компонент із емоційним компонентом перебувають у тісному зв'язку та постійній взаємодії. «... Важливо досліджувати співвідношення між інтелектом й афектом, наскільки б складно чи, на перший погляд, не важливо, це не було» [Л. Выготский, 1981]. Дослідження, що існують на сьогодні, є суперечливими, дискусійними, особливо щодо формування та розвитку емоційної сфери, емоційної саморегуляції та емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. У численних дослідженнях української, зарубіжної психології й педагогіки простежуються тенденції до нівелювання існування того факту, що особам з порушеннями інтелекту притаманна здатність до вербалізації та саморегуляції емоційних станів, відкидання психолінгвістичного аспекту щодо дослідження емоційної сфери осіб з атиповим розвитком.

Л. Ганіч та Д. Марченко зазначають, що серед усього спектра емоцій підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку розпізнають лише конкретний, певний набір, а характерною ознакою є те, що власні прості емоційні стани підлітки впізнають і називають гірше, ніж емоції, що зображені на картинках [Л. Ганіч, 2019], [Д. Марченко, 2017]. Згідно з проведеними дослідженнями, варто відмітити, така тенденція була характерна не всім підліткам. Це залежало, по-перше, від віку, по-друге, від життєвого досвіду та соціального оточення (родина, друзі, рідні), по-третє, від бажання підлітка йти на контакт, від створення атмосфери довіри та комфорту; від актуальності переживань, про які буде йти мова на цей момент. Тобто, якщо підліток на момент проведення заняття закоханий, обговорювати питання огиди чи суму, для нього не актуально.

За результатами досліджень І. Гринько, Г. Іркіда, П. Мілфа, В. Мельниченко та І. Щепіна, емоційна сфера підлітків з порушеннями розумового розвитку характеризується незрілістю, недорозвитком, полярністю, відсутністю тонких відтінків емоцій, труднощами в розумінні емоцій інших людей, визначенні й описі міміки оточення [І. Гринько, 1995], [В. Мельниченко, 2018], [G. Irkid, 2018], [P. Milf, 2003]. Однак варто відзначити й позитивні характеристики: підлітки здатні до співчуття, співпереживання, а відповідний психологічний супровід, як зазначають Г. Козловська, О. Колоскова, В. Фомін, в процесі навчання допоможе навчити такого підлітка краще контролювати свої дії, регулювати емоційні стани, розуміти зміст емоційних станів і переживань, що відбуваються з ним, відповідно їх вербалізувати [Г. Козловская, 2013]. [О. Колоскова, 2016].

Допоміжним інструментарієм у цьому може стати саме комунікативна сфера особистості, мовленнєві навички підлітка, мовні патерни, в яких розкривається особистість підлітка. Крім того, саме в підлітковому віці відбувається розвиток усіх сфер спілкування та статево-рольової ідентифікації. Це впливає на розбіжності прояву комунікативних здібностей та їхню залежність від гендерної приналежності підлітка. Врахування гендерних особливостей комунікативних здібностей є головною умовою успішного та гармонійного розвитку як емоційної сфери зокрема, так і особистості загалом.

Т. Рябовол зазначав, що емоції – це переживання, довготривалий стан, що лише іноді проявляється в зовнішній поведінці [Т. Рябовол, 2017]. Емоції мають ситуативний характер, тобто вони виражають оцінне особисте ставлення до можливих ситуацій, до своєї, особистої діяльності, до себе самого (до свого «Я-конструкту»). Відтак комунікативні засоби, зокрема мовлення, є ефективним, постійно діючим засобом діагностики емоційного стану особистості.

Підсумовуючи, зазначимо, що юнаки та дівчата підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку з різною інтенсивністю й різними засобами висловлюють свої емоції. Підліткам жіночої статі притаманна більша експресивність, ніж юнакам. Водночас дівчата проявляють значно більше насичену емоційну поведінку, яскраво виражають почуття та переживання в суто жіночих групах, ніж у змішаних. Дівчата-підлітки мають більш високі результати, згідно з проведеними процедурами психодіагностування, розуміння, сприймання та вербалізації базових емоцій, порівняно з підлітками-юнаками.

Крім того, варто зауважити, що юнаки в бесідах виявляють більш агресивні позиції, ніж дівчата, практично не погоджуються на компроміси дорослих чи дівчат-однолітків. У бесідах мова дівчат наповнена біднішою лексикою, із переважанням іменників і прикметників, у юнаків домінують дієслова та прикметники (переважно дієслова «процесу»). Дівчата на групових та індивідуальних заняттях, переважно використовують прості, розповідні речення. Хлопці ж, перебуваючи в груповій взаємодії, намагаються провокувати дівчат, акцентуючи увагу на собі, часто використовують кличні речення, вигуки, «слова-паразити», образливі слова тощо.

Насамкінець, важливим буде підкреслити, що гендерні відмінності у відтворенні емоцій є більш яскраво вираженими, ніж відмінності в самих емоціях, пережитих підлітками жіночої та чоловічої статі. У представників різних гендерних груп відмінною є «якість» вираження певних емоцій, а саме: те, що є нормальним, звичним для дівчат (плакати, зізнаватися в страхах, у тому, що щось не знають, боятися тощо), є недопустимим, неприйнятним, осудженим юнаками, і навпаки. Досліджувані базові емоції були наявні в досвіді обстежуваних підлітків, але через

відсутність навичок говорити про свої почуття, розуміння, що «ось те пережите», «то була огида та відраза», можна побачити низькі показники диференціації емоцій, невідповідність співвіднесення емоції до відповідного домену (перекручування полюсності емоцій), неадекватність сформованості емоційних модальностей тощо. Це насамперед говорить про те, що функції розуміння, диференціації, вербалізації, управління емоційними станами підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку є недостатньо сформованими та потребують подальших розвиткових, психокорекційних впливів. Таким підліткам не лише потрібна допомога з контролем над власними емоціями, а передусім допомога в розумінні емоційних станів, які переживають підлітки, настроїв людей навколо, загалом розумінні ситуацій, особливо емоційно загострених, що відбуваються з ними, в їхньому житті, оточенні тощо.

РОЗДІЛ 4. СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

4.1. Специфіка використання тестових методик дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Емоційний інтелект у сучасній психології є молодого науковою категорією, що характеризується суперечливим, неоднозначним онтогенетичним походженням, оскільки перші дослідження було проведено через призму академічного, соціального інтелекту, через вивчення аспектів емоційної сфери й інших структур, а також характеристик особистості. Як зазначалось у попередніх розділах, категорію «емоційний інтелект» було досліджено через концептуальну єдність із поняттям і науковими роботами в сфері соціального інтелекту. Варто наголосити, що в сучасній психології дослідження емоційного інтелекту є масштабним, новітнім, навіть точніше зазначити, модерністським науковим напрямом. Як відмічає В. Бобренко, «... це не є виключно популістським науковим напрямом сьогоденних молодих вчених, які поєднали класичні слова і створили щось неординарне – це якісно новий напрям дослідження особистості, її структурний компонент, цегла, яка була стільки років непоміченою ...» [В. Бобренко, 2019]. Зокрема це твердження стосується й особистості з порушеннями інтелектуального розвитку та загалом осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

У попередніх розділах було розглянуто різні підходи до того, що розуміють під компонентами, механізмами та структурою емоційного інтелекту. Залежно від підходів до тлумачення категорії «емоційний інтелект», специфіки й особливостей його дослідження, в сучасній психології виокремлюють класичні стандартизовані тестові та проєктивні методики [Вовченко, 2020]. Кожна з методик, яку науковці використовують для дослідження емоційного інтелекту та його складових, має низку своїх переваг і недоліків.

Тестові стандартизовані методики психодіагностики дають змогу отримати кількісні і якісні показники ступеня, рівня сформованості, розвиненості певної

досліджуваної властивості. Їхня особливість полягає в тому, що вони мають використовуватися згідно зі стандартизованими інструкціями на відповідних бланках в однаковий процедурний спосіб (від початку тестування до завершення роботи з тестом, а саме – способом інтерпретації результатів).

Зазначимо, що для дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку використовують виключно стандартизовані тестові методики, а для дослідження компонентів емоційного інтелекту допустимим є використання та комбінація тестових і проєктивних методик. У психодіагностиці виокремлюють дві підгрупи тестових методик для дослідження емоційного інтелекту:

- 1) група методик, що засновані на вирішенні певного типу завдань (питання-відповідь, питання-вибір варіанту відповіді);
- 2) група методик, що ґрунтуються на самозвіті та самооцінці.

Перевагами методик першої групи є, по-перше, легкість інструкції під час пояснення підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку, по-друге, наявність вже готових відповідей на означені питання, по-третє, простота обрахування даних після завершення діагностики для психолога. Однак варто відмітити й недоліки методик цієї групи – це великі обсяги питань і часто складні відповіді для розуміння підлітком. Відповіді мають досить складну диференціацію для чіткого розуміння («швидше так, ніж ні», «переважно так», «можливо так», «так», «можливо») – це орієнтовний перелік відповідей, які може обрати підліток як варіант відповіді на одне поставлене питання, що буде лише для ствердження, оскільки таким розгалуженим буде перелік і для заперечення). Це перевантажує розуміння тесту, відповідей для підлітка, викликаючи бажання в нього давати відповіді навмання, вгадувати, просто обирати не співвідносячи з власним досвідом, почуттями тощо.

До означених психодіагностичних методик належать: MSCEITV2.0 (Тест Майера-Селовея-Карузо), LEAS, EARS, TIEFBA [J. Mayer, P.Salovey, 1993], [J. Mayer, 2014] [Mayer J., Panter A., Caruso D., 2012] (Табл. 4.1.1.)

Сучасні тестові методики дослідження емоційного інтелекту, що засновані на вирішенні певного типу завдань

Назва методики	Сутність
MSCEITV2.0 (Тест Майера-Селовея-Карузо)	Містить 4 фактори дослідження: ідентифікація емоцій, підвищення ефективності мислення, розуміння емоцій, управління емоціями
LEAS	Дослідження усвідомлення різного спектру емоцій і переживань (базових-простих, складних-комбінованих). У тестах також є відкриті завдання, без заданих варіантів відповіді (20 сценаріїв). Підлітку пропонується відповісти на питання, що б він відчував у тій чи іншій ситуації, що й персонаж у питанні. За результатами тесту можна розрізнити 6 рівнів розуміння емоцій
EARS	Визначення та розпізнавання емоцій у міжособистісному контексті. Містить 8 сценаріїв (кожен складається з 3 оповідань з 12 варіантами завершень). Досліджуваний підліток має обирати настрій, який, на його думку, відчуває персонаж розповіді.
TIEFBA	Має дитячу та підліткову варіацію. Складається з 12 ситуацій, що спрямовані на дослідження внутрішньоособистісного та/або міжособистісного емоційного інтелекту. Для кожної з ситуацій підлітка просять описати емоції, думки та переконання в запропонованих ситуаціях, спосіб управління емоціями, який буде найбільш ефективний на їхню думку. Тест оцінює здатності до розуміння власної емоційної сфери та управління нею.

Один із найбільш використовуваних методів цієї групи – тест Майера-Селовея-Карузо, який також можна застосовувати на практиці дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Цей метод існує в російськомовній та україномовній версії. Варто відмітити, що адаптація україномовної версії була презентована лише в 2020 році [Mayer J., Salovey P., Caruso D., 2000], [Mayer J., Panter A., Caruso D., 2012].

Методи другої групи, що засновані на самозвіті та самооцінці, ґрунтуються на роботі з абстрактними ситуаціями, з якими підліток має погодитися або не погодитися, що, власне, й уподібнює вказані методи до попередніх завдань-тестів. Оцінка тестування відбувається за результатами та частотою відповідей у вибірці. До означених методик належать (табл. 4.1.2.):

Таблиця 4.1.2.

Сучасні тестові методики дослідження емоційного інтелекту, що засновані на самозвіті та самооцінці

Назва методики	Сутність
«Опитувальник емоційного інтелекту Р. Бар-Она»	Містить 133 твердження. Дитяча та підліткова версія містить 51 твердження. Характеризує емоційний інтелект – загальний рівень, містить 5 шкал і 15 пов’язаних з ними підшкал: пізнання себе (усвідомлення своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність), міжособистісні відносини (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємини), адаптація (рішення проблем, зв’язок із реальністю), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю), переважний настрій.
«Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)»	Містить 5 шкал (емоційна обізнаність; управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей) і складається з 30 тверджень-питань. Спрямований на виявлення здібностей розуміння та сприймання відносин особистості, характеризує рівень і стан здібностей управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень та самоуправління.
«Опитувальник Н. Шутте»	Містить 33 твердження, що оцінюються за 5 шкалами. Спрямований на вимір 4 аспектів емоційного інтелекту, що описані в дослідженнях Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо.
«Опитувальник ЕІ» (Emotional intelligence inventory)	Складається з 41 твердження та оцінюється за 5-бальною шкалою (від «ніколи» до «завжди»). Розроблений лише в 2006 році на основі моделі Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо. Вимірює 4 компонента емоційного інтелекту: емпатію, самоконтроль, використання емоцій та управління в процесі взаємодії чи комунікації.

«Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна)	Тест складається з 46 тверджень, кожне з яких підліток має оцінити за шкалою від 1 до 4. Містить 2 шкали: шкала міжособистісного емоційного інтелекту (розуміння емоцій оточення; управління чужими емоціями) і шкала внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (усвідомлення своїх емоцій та управління ними), а також 6 додаткових підшкал.
Методика діагностики емоційного інтелекту (МЕІ) М. Манойлова	Містить 40 тверджень, кожне з яких підліток оцінює за 5-бальною шкалою. Описує загальний рівень емоційного інтелекту, вираженість внутрішньоособистісного (здатність до усвідомлення та прийняття своїх почуттів, самоконтроль) і міжособистісного (здатність до розпізнавання, розуміння та зміни емоційних станів інших людей) аспектів емоційного інтелекту.

Тестові методики в роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку мають низку переваг, як-то універсальність тлумачення, високий кореляційний показник тестів, зокрема методик «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна та «Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла», та невелика кількість питань, порівнюючи з класичним тестом MSCEITV2.0.

Підкреслимо, що найбільшою перевагою стандартизованих тестових груп методів є простота проведення та зручність обробки отриманих даних, можливість діагностики не одного підлітка, а цілої групи (класу).

Варто наголосити, що дослідження загального рівня емоційного інтелекту, тих чи інших його компонент тестовими методами обумовлено не лише «бажанням» дослідника обрати окремий тест (у конкретному випадку стандартизований тест) та провести діагностування, згідно з інструкцією, або навпаки надати перевагу проєктивним методам. Насамперед, вибір методу пов'язаний:

- з предметом дослідження (якість, компонент або його складова, структура особистості чи певний показник тощо);

- наявність у комплексі психодіагностики відповідної тестової методики, яка володіє такими ознаками як надійність, валідність, відповідність, перевіреність;
- співвіднесення тесту з віком досліджуваних (у конкретному випадку важливо враховувати складність тесту та його обсяги), оскільки підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку часто перепитують зміст питань/відповідей; не розуміють, що мається на увазі, а відповідно до інструкцій – психологу часто забороняється давати пояснення, підказки значення вислову для чистоти кінцевого результату;
- простота та зручність стимульного матеріалу, чіткість інструкцій в обрахунках і поясненнях отриманих даних.

Однак варто зазначити і декілька суттєвих та значущих недоліків групи стандартизованих тестових методик. По-перше, методики засновані на самосприйнятті та базуються на самозвіті, відповідно до чого варто відмітити ефект соціальної бажаності, що змінює адекватність результатів. По-друге, самооцінка, самозвіт під час тестування вимірює не здатність до емоційного інтелекту, а переважно самосприйняття підлітком себе, оскільки деякі з тестів вимірюють особистісні риси засобами самоопису, а самосприйняття в досліджуваних підлітків часто не відповідає реальним здібностям особистості. По-третє, як неодноразово зазначалось, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть неправильно зрозуміти питання, особливо якщо вони мають складне формулювання.

Дослідження емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було тривалим процесом, що розпочався ще в 2014 році та завершився лише на початку 2021 року (охоплено діагностичними процедурами, корекційними заходами та психотерапевтичними сесіями не лише м. Київ та Київську обл., а й підлітків, що проживають на Закарпатті, Чернігівщині, Житомирщині, Львівщині, Херсонщині). Вибіркова сукупність становила 417 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що

навчаються в спеціальних закладах (школах) різних міст України або відвідують реабілітаційні центри. Вибірку становили: 199 підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку у віці від 11-16 років та 218 підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку у віці від 11-16 років. Підлітки 5 класу становили – 68 осіб, 6 класу – 72 особи, 7 класу – 98 осіб, 8 класу – 92 особи, 9 класу – 87 осіб. Під порушеннями інтелектуального розвитку було розглянуто осіб підліткового віку з діагнозом F70 (за МКБ-10) (*із супутніми та без супутніх порушень).

Одразу варто зазначити, що всі розрахункові дані було округлено, згідно з математичними правилами до цілого числа для демонстрації отриманих результатів дослідження та побудови графіків, рисунків (**округлення – найчастіше застосовуваний метод округлення, згідно з яким неціле число округлюється до цілого, модуль різниці з яким у цього числа мінімальний*). Також використано методи математичної статистики для підтвердження достовірності даних: критерій Манна-Уїтні, критерій Пірсона.

Великий проміжок часу дав змогу використовувати різні тестові методики в поєднанні з проєктивними, не перенавантажуючи підлітків однотипними, часом незрозумілими чи складними питаннями. Після першого досвіду проведення тестової методики, яка була спрямована на дослідження агресивності «Опитувальник агресивності Баса-Дарки», було зроблено декілька важливих висновків. По-перше, бажано перед використанням тестової стандартизованої методики, наприклад, на визначення агресивності особистості, використати проєктивну методику (якщо вона є в арсеналі сучасної психодіагностики). Для психологічної діагностики агресивності вдало було використано методику «Кактус» (проєктивний малюнковий тест), що також спрямована на дослідження проявів агресивності особистості.

Переважно діагностування підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку проходило груповим методом, тому підлітки переговорювалися в процесі виконання проєктивних методик (особливо, якщо це малюнкові тести), цікавилися результатами один одного. Часом під час виконання завдань могла

виникнути бесіда, однак в інших випадках необхідно, щоб її ініціював сам психолог. Це певний підготовчий етап для використання тестової методики на наступній зустрічі з підлітками. Під час таких бесід психолог вже має знати тестову методику (яку буде використано на наступному занятті-зустрічі) та орієнтовно розуміти, які вислови можуть бути складними для розуміння підлітків. Наприклад, у методиці «Опитувальник агресивності Баса-Дарки» можна обговорити такі події з життя, стани, які переживає особистість як (всі вони зустрічалися в питаннях опитувальника): «дратівливість», «завдавати шкоди», «виходити із себе», «відчувати провину», «робити наперекір», «охоплений люття» та багато інших висловів. Під час наступної зустрічі, коли буде проведено тестування, певні слова будуть згадані підлітком, а саме тестування буде більш усвідомленим, а не виконаним навмання через незрозумілість питань.

Згідно з означеними вимогами й умовами було підібрано низку тестових методик для вивчення стану сформованості складових альфа-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (Табл.4.1.3.)

Таблиця 4.1.3

Можливість дослідження альфа-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку тестовими методиками

Альфа-компоненти емоційного інтелекту	Використання тестової методики (Так/Ні/Частково)	Складові, які можуть бути досліджені	Стандартизовані тестові методики, що було використано
Емоційний	Частково	диференціація емоцій	Опитувальник «Шкала диференціації емоцій К Ізарда» (DES)
Когнітивний	Частково	емоційно-вольова саморегуляція	Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанова; Опитувальник «Дослідження вольової

			саморегуляції А. Звєрькова та Є. Ейдмана
Поведінковий	Частково	емпатія, особистісні риса, агресивність	методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко); «Методика визначення акцентуацій характеру (К. Леонгард- Г. Шмішека) (дорослий і дитячий варіант); «Опитувальник агресивності Баса- Дарки»
Мотиваційний	Частково	самооцінка	«Дослідження самооцінки Дембо- Рубінштейн (модиф. А. Прихожан)»
Загальний стан емоційного інтелекту	Так	рівні емоційного інтелекту та його показники	«Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)»; «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн»

Серед найвідоміших тестових методик для вимірювання емоційного інтелекту в Україні та на території колишніх радянських держав є методика «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)», «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн» (Д. Люсіна), «Методика діагностики емоційного інтелекту (MEI) (М. Манойлова)», MSCEIT V2.0.

У процесі дослідження було використано дві надійні та валідні методики, які описують емоційний інтелект – це «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» та «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн» (Д. Люсіна). Використання одночасно двох методик пояснюється, по-перше, перевіркою результатів психодіагностування, зокрема точності визначення рівня та стану сформованості емоційного інтелекту, по-друге, різноаспектністю методик, оскільки розроблені вони, ґрунтуючись на різних моделях емоційного інтелекту, що передбачають різні структурні компоненти.

«Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» містить 30 тверджень, що характеризують 5 шкал: емоційну обізнаність; управління власними емоціями; самотивацію; емпатію; розпізнавання емоцій інших людей [N. Hall, 1995].

За результатами діагностики підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку було встановлено низький рівень емоційної обізнаності, самотивації та управління власними емоціями. Підкреслимо також, що, згідно з результатами діагностування, жоден із показників емоційного інтелекту, відповідно до методики «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)», не визначався високим рівнем у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Середній рівень зафіксовано в показників «емпатії» (у 63 % підлітків) та «здатності до розпізнавання емоцій інших людей» (у 52 % підлітків) (табл. 4.1.4.).

Таблиця 4.1.4.

Стан сформованості складових емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Шкали	Емоційна обізнаність	Управління власними емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей
Високий рівень	-	-	-	-	-
Середній рівень	31	19	21	63	52
Низький рівень	69	81	79	37	48

* Дані підтверджено кореляційним аналізом Критерій Манна-Уїтні ($\alpha = 0,01$).

Такі досить високі результати за означеними показниками засвідчують, що, спираючись на ці характеристики, психологи, соціальні працівники (та інші спеціалісти, що працюють з підлітками) можуть формувати та розвивати суміжні показники (як-то емоційну обізнаність, управління власними емоціями,

самомотивацію тощо), як наслідок, підвищуючи і загальний рівень емоційного інтелекту досліджуваних підлітків.

Згідно з отриманими даними, відповідно до розрахунків, запропонованих методикою, загальний рівень емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується середнім рівнем у 17 %, низьким рівнем у – 83 %, високим рівнем – 0 % (рис. 4.1.1.).

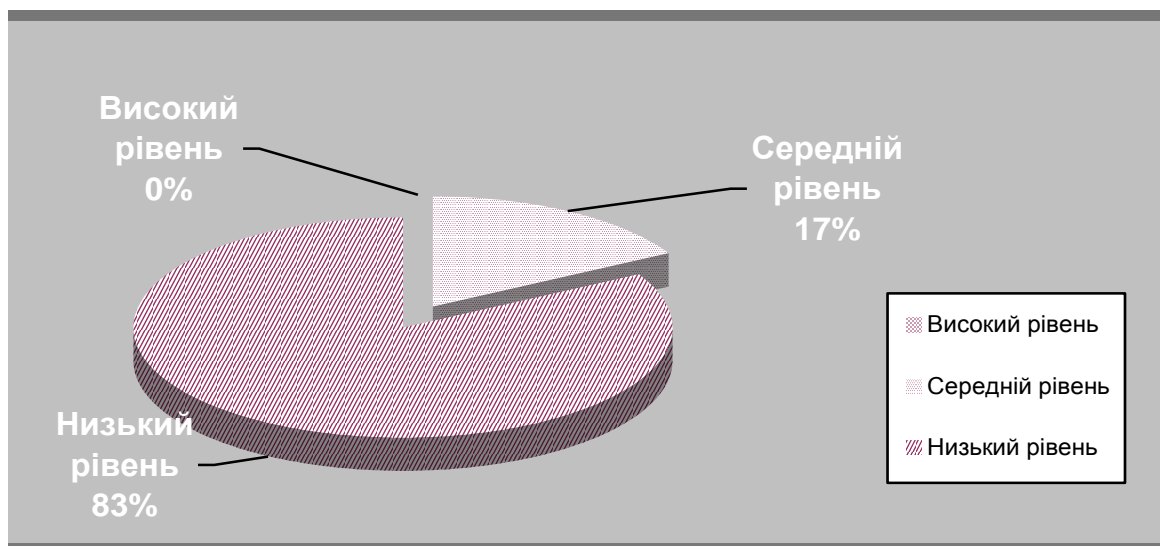


Рис. 4.1.1. Загальний рівень емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за результатами діагностики методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)»

За результатами методики «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку найнижчі результати було отримано за двома показниками: управління власними емоціями (81 %) та самомотивація (79 %). Означені показники є зрозумілими, оскільки основними рисами, які характерні підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку, є імпульсивність, низький рівень самоконтролю та власної поведінки, часті прояви агресії, високий рівень сугестивності й низький контроль власної соціальної позиції (відстоювання власних кордонів, збереження цілісності свого «Я-концепту»), проблеми з особистісною саморегуляцією тощо. Підлітки часто не вміють контролювати свої емоції та їхні прояви, як у навчальній діяльності, так і в побутовому спілкуванні. Крім

того, отримані результати можуть свідчити про те, що підлітки, перебуваючи в перехідному віці, ще не навчилися управляти своїми емоціями, особливо під час гормональних змін, що з ними відбуваються на цьому етапі, і в процесі онтогенетичного розвитку, «управління власними емоціями» як компонент емоційного інтелекту, буде поступово розвиватися за умови коректного та спрямовуючого втручання дорослих (психологів, педагогів, батьків).

«Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) було розроблено, ґрунтуючись на авторській моделі емоційного інтелекту [Люсин, 2015]. Емоційний інтелект визначався науковцем як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Здатність до розуміння та здатність керувати емоціями Д. Люсін вважав може мати двовекторне спрямування: бути спрямована на власні емоції або на емоції інших людей. Отже, науковець вводить поняття внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, які передбачають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, перебуваючи в певному взаємозв'язку. Згідно з моделлю й основними положеннями вченого, розроблено тест, що складається з 40 питань, які групуються в 6 факторів.

За результатами тестування підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було встановлено, що емоційна сфера характеризується високою лабільністю, настрої й емоційні стани в підлітків легко здатні змінювати один одного, відсутня тенденція до застрягання на певній емоції, почутті. Водночас підлітки мають невисокі показники щодо уміння контролювати власні експресивні емоційні прояви, лише 22 % продіагностованих підлітків мають середній рівень здатності контролю яскравих емоційних переживань, інші ж 78 % – характеризуються низьким і дуже низьким рівнем (табл. 4.1.5.). Досить високі показники підлітки показали за шкалою розуміння власних емоцій та емоцій інших. 2 % підлітків отримали високий рівень за шкалою розуміння власних емоцій та 42 % – характеризуються середнім рівнем розуміння. Щодо розуміння ж емоцій інших людей, на жаль, високих показників не було констатовано, але середній рівень має також досить високий відсоток.

Результати діагностики засвідчили в 38 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку середній рівень розуміння емоцій інших людей.

Таблиця 4.1.5.

Стан сформованості складових емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Шкали	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
Розуміння емоцій інших (МП)	34	28	38	-	-
Управління емоціями інших (МУ)	49	32	19	-	-
Розуміння своїх емоцій (ВП)	27	29	42	2	-
Управління своїми емоціями (ВУ)	47	42	11	-	-
Контроль експресії (ВЕ)	39	39	22	-	-

* Дані підтверджено кореляційним аналізом Критерій Манна-Уїтні ($\alpha = 0,01$).

Крім позитивних кореляційних зв'язків і результатів, варто зазначити й негативні, зокрема ті, що стосуються управління емоціями. Вони також прямопропорційно об'єднані, мають високий кореляційний результат, однак основний аспект полягає в тому, що підлітки характеризуються низьким рівнем управління власними емоційними станами, внаслідок чого вони не можуть контролювати й емоційні переживання інших, конструктивно налагоджувати міжособистісні зв'язки та комунікувати без надлишкової експресії, агресивних

проявів (фізичних, вербальних). Так, середні показники «управління емоціями інших», за результатами методики, мають виключно 19 % опитаних підлітків, низькі і дуже низькі показники характерні для – 81 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. «Управління своїми емоціями» лише в 11 % підлітків має середній результат, відповідно низький і дуже низький рівень констатовано у 89 % продіагностованих підлітків. (*«Управління емоціями інших» та «управління власними емоціями» характеризується та підтверджується кореляційним аналізом: 0,471**, є значимою на рівні 0,01 – критерій Пірсона*).

Варто зазначити, що діагностика підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» продемонструвала також схожі результати, що і підтвердила діагностика «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) – досить високий рівень за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» (середній рівень – 52 %) та за шкалою «емпатії» (середній рівень – 63 %).

Це характеризує вміння підлітків орієнтуватися на інших, бажання бути подібними до певного зразка («значимого дорослого», «значимого однолітка»), орієнтуватися на інших, помічати будь-які емоції чи прояви емоцій, потім порівнювати, «шукати» схоже в собі, своїх емоціях і переживаннях (або, навпаки, констатувати їхню відсутність та зв'язок зі своїми власними). (*Розуміння «емоцій інших» і «розуміння власних емоцій» характеризується та підтверджується кореляційним аналізом: 0,377**, є значимою на рівні 0,01– критерій Пірсона*).

Так, підлітки, особливо дівчата, під час бесід могли зазначати «... Вона сказала, що їй подобається спідниця яскравих кольорів, потім я стала думати, а чи подобається мені яскраве...» або ж «...Всі мої однокласники закохані, а я – ні! Це нормально? Мені, напевне, теж треба бути закоханою?! Чи це їм, треба розкохатися?...».

У хлопців такі вислови зустрічалися, але дещо рідше. Наприклад, «...Він їсть все, що дають в їдальні. Він найсильніший в класі, я їм теж все, але я –

найслабший і товстий...», «Він всіх б'є і його всі люблять. Я хочу, щоб до мене так теж ставились. Це що, треба робити для цього боляче?...»

Варто також підкреслити, що подібність результатів було отримано і за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)». Показник «управління власними емоціями» лише у 19 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується середнім рівнем, а 81 % – низьким.

У бесідах підлітки, наприклад, часто можуть сказати: «О... там Олена з Тетяною б'ються! Заспокоїти? Допомогати? Навіщо? Мене це не стосується! Головне – мені добре! Коли мені було погано, жодна з них не допомагає! ...», «Я сестрі говорю, не допомагай татові! Він ображає маму! Давай йому куртку фарбою намалюємо, щоб він нас запам'ятав, а ліпше поріжемо!...»

Також у процесі дослідження було встановлено рівень міжособистісного емоційного інтелекту (МЕІ)/(МЭИ) та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ)/(ВЭИ) (*згідно з моделлю емоційного інтелекту Д. Люсіна) (табл 4.1.6.).

Таблиця 4.1.6.

Стан сформованості міжособистісного емоційного інтелекту та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Типи емоційного інтелекту	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
МЕІ (МЭИ)	41	30	29	-	-
ВЕІ (ВЭИ)	38	37	24	1	-

Наявність високого значення 1 % та середнього – 24 % в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за показником внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЭИ) констатує, що здатність до розуміння емоцій означає, що підліток може розпізнати емоцію/почуття,

диференціювати її, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання в себе або в іншої людини, знайти для неї словесне вираження, зрозуміти причини, що викликали цю емоцію, та наслідки, до яких вона призводить. Водночас результати діагностики констатують низький (38 %) і дуже низький (37 %) рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, що вказує на проблеми з розпізнаванням, диференціацією та вербалізацією власних емоційних станів підлітка. Зокрема це свідчить про низький рівень або відсутність уміння управляти емоціями, контролювати їхню інтенсивність, контролювати зовнішнє вираження емоцій.

За діагностичними даними встановлено також низькі (30 %) та дуже низькі (41 %) показники міжособистісного емоційного інтелекту (МЭИ), що свідчить про складнощі підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку з управлінням емоціями під час спілкування з іншими, під час побудови міжособистісних стосунків. Це характеризує дії підлітків як імпульсивні, короткочасні, необдумані, афективні. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, згідно з попередніми дослідженнями [Прокопенко, 2014], мають проблеми з емоційно-вольовою регуляцією, відтак потребують корекційної та психотерапевтичної уваги саме до сфери афектів, переважно навіть самоконтролю й особистісної саморегуляції.

Окрім загальних діагностичних процедур на сформованість емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було досліджено альфа-компоненти, які було виокремлено в процесі дослідження: емоційну, когнітивну, поведінкову та мотиваційну альфа-компоненти.

Емоційну альфа-компоненту було досліджено тестовою методикою через таку складову як диференціація емоцій використанням опитувальника «Шкала диференціації емоцій К Ізарда» (DES). Інші ж складові було охарактеризовано засобами проєктивних методик.

Методика розроблена психологом К. Ізардом є продовженням його теоретичної концепції, яка розвиває положення про існування 10 базових емоцій, що становлять основу емоційного життя особистості. До таких емоцій

належать: інтерес, радість, подив (здивування), горе, гнів, презирство, огида, страх, сором і провина. Відповідно до методики визначається індекс позитивних емоцій, індекс гостро негативних емоцій, індекс тривожно-депресивних проявів. Кожен з індексів, згідно з розробкою автора, характеризується ступенем переживань емоційного спектру (набору емоцій: слабкий, помірний, виражений, сильний). Залежно від ступеня їхнього прояву в житті особистості, можна робити висновки про особливості переживання не лише емоцій, а й розуміння подій, сприймання соціуму та світу загалом. Як зазначав К. Ізард, «...ця шкала покаже Вам, хто Ви є: оптиміст, песиміст чи невротизована особистість ...» [С. Izard,1991], [С. Izard,1993].

Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) – характеризує рівень позитивного емоційного ставлення підлітків до ситуацій у повсякденному житті. Результати ІПЕ залежать від сумарних результатів за трьома емоціями: підраховується як сума балів з трьох перших блоків базових емоцій: інтерес, радість, подив.

Індекс гостро негативних емоцій (ІГНЕ) – описує загальний рівень негативного емоційного ставлення підлітка до життєвих ситуацій. Підраховується за результатами чотирьох наступних блоків базових емоцій: горе, гнів, презирство, огида.

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) – відображає рівень стійких індивідуальних переживань підлітка тривожно-депресивного комплексу емоцій, які характеризують суб'єктивне ставлення до життєво-побутових ситуацій. Підраховується як сума балів за трьома останніми блоками базових емоцій: страх, сором і провина.

За результатами діагностики було зафіксовано, що найбільшої уваги потребують емоції, що належать до ІТДЕ, оскільки від 5 до 9 класу в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку цей спектр емоцій (страх, сором і провина) характеризується виключно вираженим ступенем і високими показниками (високим середнім балом) (табл. 4.1.7.). Відповідно за гендерним критерієм, у юнаків і дівчат ІТДЕ також має виражений ступінь.

Ступені диференціації емоцій за методикою «Шкала диференціації емоцій К. Ізарда» підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (середній показник у балах) за віковим критерієм

Ступені	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Індекс позитивних емоцій	Виражений 30	Помірний 28	Помірний 23	Помірний 20	Слабкий 19
Індекс гостро негативних емоцій	Помірний 16	Помірний 20	Виражений 25	Виражений 29	Сильний 32
Індекс тривожно-депресивних емоцій	Виражений 27	Виражений 25	Виражений 25	Виражений 21	Виражений 29

Крім того, в старших класах (7-9 клас) додаткової уваги потребує ІГНЕ, що містить такі емоції як горе, гнів, презирство, огида. Оскільки тестові методики не передбачають роз'яснень і бесід, бажано емоційний альфа-компонент, зокрема складову емоційного інтелекту – диференціація емоцій, досліджувати проєктивними методиками, що передбачають наявність у психолога можливості спілкування з підлітком та уточнення його позицій, відчуттів, переживань стосовно кожної емоції. Особливо важливими та доречними є приклади, які наводять підлітки з власного життя, що демонструють правильність/хибність розуміння терміну (визначення чи сутності) емоції.

Гендерні дослідження особливостей диференціації емоцій вказують, що в дівчат тривожно-депресивні та позитивні емоції характеризуються вираженим ступенем, а негативні – помірним (табл. 4.1.8.), що пояснюється особливістю сприймання дівчатами емоційних переживань. Як часто відповідають дівчата-підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку: «... я сприймаю все завжди близько до серця». Дівчата досить емоційні, однак найбільші показники в них характеризують емоції тривожного спектру, зокрема страх, сором і провину.

Ступені диференціації емоцій за методикою «Шкала диференціації емоцій К. Ізарда» підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (середній показник у балах) за гендерним критерієм

Ступені	Юнаки	Дівчата
Індекс позитивних емоцій	Помірний 26	Виражений 29
Індекс гостро негативних емоцій	Сильний 33	Помірний 24
Індекс тривожно-депресивних емоцій	Виражений 29	Виражений 24

У юнаків позитивні емоції характеризуються помірним ступенем, а гостро негативні та тривожно-депресивні емоції діагностовано сильним і вираженим ступенем, що можна пояснити маскуліністю та гендерними особливостями юнаків. Варто згадати, що до негативного спектру входить гнів, а як зазначалось вище, підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку досить складно контролювати свої поведінкові реакції, зокрема агресивні прояви (як фізичні, так і вербальні).

Когнітивний альфа-компонент було також досліджено частково. За допомогою використання стандартизованих тестових методик діагностовано емоційно-вольову саморегуляцію методиками: опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) та опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції (А. Зверькова та Є. Ейдмана)». Іншу складову, як сформованість емоційних модальностей, було охарактеризовано через результати проєктивних методик.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) дав змогу визначити загальний рівень сформованості саморегуляції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку й охарактеризувати деякі особливості та компоненти саморегуляції, як-от цілеспрямованість, самомотивацію,

самоконтроль, планування, відповідальність, самостійність тощо [В. Моросанова, 2011].

Таблиця 4.1.9.

Рівень сформованості саморегуляції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) (у %)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	52	37	11
Моделювання	53	38	9
Програмування	43	36	21
Оцінювання результатів	58	29	13
Гнучкість	27	41	32
Самостійність	49	34	17
Загальний рівень саморегуляції	49	37	14

За результатами діагностики саморегуляція підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується низьким рівнем (49 % опитаних підлітків). Переважно всі показники також відмічаються низькими рівнями: планування (52 %), програмування (43 %), моделювання (53 %), оцінювання результатів (58 %) і самостійність (49 %). Лише один із показників, а саме «гнучкість», характеризується досить високими відсотковими даними: високого (32 %) та середнього (41 %) рівнів. Це свідчить про регуляційну гнучкість особистості підлітка, тобто здатність адаптуватися до змін навколишнього середовища, підлаштовуватися до змін ситуацій. Такі підлітки здатні перебудувувати власні цілі, залежно від того, як змінюється оточення, соціальна дійсність. Зважаючи на те, що показники планування та моделювання низькі, можна припустити, що високі результати за показником «гнучкість» обумовлені адаптаційними механізмами особистісного конструкту підлітків, що мають ті чи інші психофізичні порушення, зокрема порушення інтелектуального розвитку.

Серед таких адаптаційних механізмів можна назвати емоційність, сугестивність, гнучкість, схильність до підлаштовування тощо. Низькі показники «планування» та «моделювання» характеризують підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку переважно як осіб, які не здатні дотримуватися обраних цілей, виконувати поставлені завдання, часто змінюють свої думки, судження, принципи в процесі діяльності тощо. Часто цілі в них бувають нереалістичні, ситуативні й досягти їх без сторонньої допомоги вони не мають можливості. У побутовій діяльності переважають процеси фантазування, яке супроводжується різкими змінами ідей, планів без врахування наслідків таких змін. Підліткам з низьким рівнем «моделювання» та «планування» досить складно визначити не лише довготривалу мету, цілі, а й короткотривалі в часі планування дій, ситуацій (скажімо, на тиждень запланувати робочий графік із врахуванням домашніх завдань, дозвілля, додаткових занять тощо). Досліджувані підлітки характеризуються неухважністю, відсутністю уваги до деталей. Відтак схильні припускати, що високі показники за шкалою «гнучкість» є адаптивним механізмом підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як і зазначали вище.

Низькі ж показники за шкалою «програмування» підтверджують вищенаведені висновки, оскільки результати характеризують підлітків як осіб, що схильні діяти імпульсивно та мають труднощі з програмою життєвих дій, функціонують переважно імпульсивно, емоційно, методом «спроб і помилок».

Важливим також буде відмітити, що в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку виникають складнощі з саморегуляцією зі збільшенням завдань/робіт для виконання (інтелектуальних переважно) у випадку перевершення минулих обсягів або допустимих обсягів для певного конкретного підлітка. Про це свідчать низькі показники за шкалою «оцінювання результатів». Особливо за відсутності сторонньої допомоги в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як наслідок, можуть виникати порушення особистісної саморегуляції, що будуть виражатися в поведінкових, емоційних, вольових, мотиваційних проявах тощо.

Опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції А. Звєрькова та Є. Ейдмана» дає змогу ще раз підтвердити показники, отримані за результатами попередньої психодіагностичної методики щодо рівня саморегуляції. Згідно з отриманими даними, 51 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується низьким рівнем за шкалою «загального рівня вольової саморегуляції». У попередньому дослідженні загальний рівень саморегуляції також характеризувався низьким рівнем (49 % від загальної кількості опитаних підлітків) (табл. 4.1.10.).

Таблиця 4.1.10.

Рівень сформованості вольової саморегуляції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Дослідження вольової саморегуляції А. Звєрькова та Є. Ейдмана» (у %)

Субшкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Загальний рівень вольової саморегуляції	51	31	18
Наполегливість	46	33	21
Самоконтроль	48	36	16

Низькі бали, які було зафіксовано, вказують на емоційно нестійких, невпевнених у собі, дуже вразливих, сугестивних осіб, що переважно є характеристикою емоційної сфери більшості осіб підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Рефлексивність у досліджуваних підлітків досить висока, їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано, по-перше, з незрілістю та формуванням нервової системи, гормональними змінами; по-друге, з акцентуаціями характеру, чутливістю особистості підлітка.

Результати за шкалою «самоконтроль» відображають здатність та уміння підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку контролювати власні емоційні стани, реакції та почуття, пов'язані з цим. Більшість з підлітків показали низькі (48 %) та середні (36 %) результати. Це вказує на імпульсивність підлітків, спонтанність прояву емоцій, низький рівень контролю як позитивних переживань,

так і негативних. Варто відмітити, що високий показник за шкалою «самоконтролю» також не є нормою, оскільки призводить у підлітковому віці до складних невротичних станів. Оскільки особа, яка зростає, намагаючись контролювати себе, свої емоції може спричинити внутрішню напруженість, викликати стан неспокою, переживання, що в подальшому сформує підвищену тривожність, страхи, невпевненість у собі, занижену самооцінку тощо. Крім того, низькі показники було отримано і за шкалою «наполегливість», що також вказує на можливість формування тривожних, невротичних станів у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, невпевненість і низьку самооцінку, невідповідність проявів поведінки й емоцій до соціально прийнятих норм.

Підсумовуючи, зазначимо, що низькі показники в процесі психодіагностики за шкалами «саморегуляції» та «вольової саморегуляції» можуть бути пов'язані не лише з умінням і здатністю до самоконтролю, а і з соціальним аспектом життя підлітка, його становленням у соціальних групах, конфліктом між рівнем очікування та реальним «Я-образом» в певному колективі чи оточенні. Зокрема низькі показники з переважної кількості презентованих шкал свідчать про низький рівень вміння будувати відносини з оточенням, відповідно реагувати на емоції, дії інших осіб тощо. Для психологів низькі показники – це важлива ознака звернути увагу на особистісні риси підлітка, рівень самооцінки, формування «Я-концепції», особливо появу дезадаптивних форм поведінки (агресивних, суїцидальних, девіантних тощо).

Поведінковий альфа-компонент розкрито через стан сформованості емпатії (методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко); особистісних рис («Методика визначення акцентуацій характеру (К. Леонгард-Г. Шмішека) та рівня агресивності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку («Опитувальник агресивності Баса-Дарки»). Особистісні риси, тип і характер особистості підлітка було також додатково досліджено через проективну методику «Тест Сонді».

Методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко) охарактеризувала типи комунікативних властивостей підлітків з порушеннями

інтелектуального розвитку, особливості та здатність їх до співпереживання, уміння ідентифікувати власні почуття, емоції з подібними станами в інших осіб.

Відмітимо, що окрім каналів емпатії (інтуїтивного, раціонального, емоційного), виокремлюють три рівні емпатії: низький середній і високий. Серед підлітків переважає низький (48 %) і середній (51 %) рівень емпатії. Зазначимо, що 1 % серед підлітків було охарактеризовано високим рівнем (Рис. 4.1.2.).

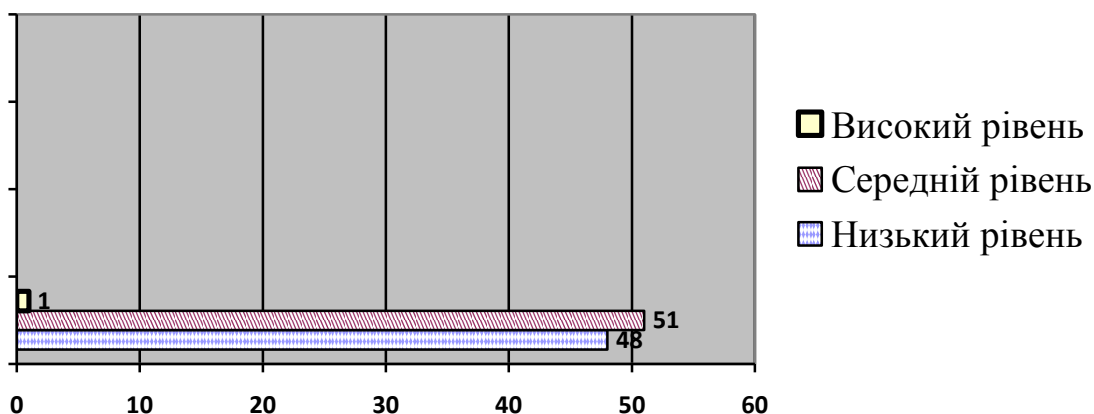


Рис. 4.1.2. Рівні сформованості емпатії в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (%)

Цікавим є гендерний факт дослідження, оскільки 1 % – це показник, який був сформований підлітками-дівчатами. Це можна пояснити особливістю жіночого психотипу: співчуття, емоційність, співпереживання, бажання допомагати, розрадити подругу в біді тощо.

Високі показники середнього рівня емпатії (51 %) підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вказують на епізодичність проявів співчуття, розуміння та поваги до емоцій сторонніх осіб, часткове співпереживання іншим у біді/радісті. Досить високий показник має і низький рівень емпатії (48 %), що вказує на байдужість до емоцій сторонніх осіб, підкреслює інтерес до власних переживань, переконаність у важливості своїх переживань, порівнюючи з почуттями, хвилюваннями інших, певний «емоційний егоїзм», емоційну сухість і байдужість. Високий рівень характеризує осіб, що досить глибоко сприймають переживання інших осіб, прагнуть допомагати в складних ситуаціях, щиро радіють у позитивних моментах. Також такі особи характеризуються тактовністю та сором'язливістю,

інтересом до думки інших, повагою до почуттів сторонніх осіб (переважно знайомих, близьких).

Було також встановлено, що провідними каналами емпатії в підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку є інтуїтивний (39 %) і раціональний (34 %), менш вираженим є емоційний канал (27 %) (Табл. 4.1.11).

Таблиця 4.1.11

Порівняльний аналіз шкал каналів емпатії за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)» у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за гендерним критерієм (у %)

Шкали	Юнаки	Дівчата	Загальний показник емпатії
Інтуїтивний канал	34	41	39
Раціональний канал	37	34	34
Емоційний канал	29	25	27

Високі показники за шкалами інтуїтивного каналу (39 %) (особливо високим є показник у дівчат-підлітків – 41 %), характеризують досить високу здатність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до співпереживання, співчуття, ідентифікації почуттів сторонніх осіб зі своїми, порівняння переживань. Підлітки, в яких у структурі особистості переважає інтуїтивний канал, сприймають оточення на рівні підсвідомих імпульсів, спираючись на певні особисті знання про життя, на власний досвід, інтуїтивні розуміння інших. Інтуїтивний канал визначається спонтанністю, чуттєвістю, відтак підліток, у якого означений канал найяскравіше виражений, характеризується спонтанними проявами поведінки та сприйняття оточення, інтуїтивним і переважно чуттєвим рівнем сприймання та відтворення емоцій/почуттів. Такі підлітки швидко звикають до сторонніх, малознайомих осіб і, за потреби (або якщо так складаються обставини), не можуть вчасно, швидко дистанціюватися від особи.

Раціональний канал емпатії, що також яскраво представлений за результатами діагностики підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

(34 %), характеризує спонтанність вияву емпатії, інтересу до іншої особистості. Цей інтерес може сприяти подальшому зближенню, бажанню пізнавати іншого або навпаки повністю відштовхнути підлітка від партнера по спілкуванню. Підлітки, які мають у структурі особистості переважаючий саме раціональний канал емпатії, характеризуються відсутністю логічності інтересу та мотивації. Такий підліток не може пояснити, наприклад, так: «... я з ним спілкуюсь, бо він знає багато цікавих історій», « ... я з ним люблю сидіти за однією партою, бо можу списувати». Підліток з переважним раціональним каналом емпатії висловлюється в такий спосіб: «...я її люблю, бо люблю...», « ... терпіти його не можу, бо не можу терпіти!».

Емоційний канал емпатії представлений найменше у відсотковому значенні (27 %) серед підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, згідно з проведеними діагностичними процедурами, оскільки цей канал передбачає розуміння емоційного стану партнера/ друга/ співрозмовника. Це розуміння почуттів іншого, співставлення їх зі своїм досвідом і стан співпереживання.

Крім того, за результатами методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)» було встановлено, що 14 % підлітків характеризуються високим рівнем уміння ідентифікувати емоційні стани, 54 % підлітків – середнім рівнем та 32 % – низьким рівнем. Отримані результати вказують на сформоване уміння підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ставити себе на місце іншої особи, порівнювати переживання, ототожнювати себе з іншим. Саме середній рівень, згідно з результатами автора методики В. Бойко, вказує на здатність до копіювання емоцій партнера по спілкуванню, уміння наслідувати емоції та їх «віддзеркалювати».

Було встановлено також, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не здатні встановлювати довготривалі комунікативні зв'язки (67 %), що засвідчила шкала проникаючої здатності емпатії.

Отримані результати засвідчують певні порушення поведінкового альфа-компонента в контексті проникаючої здатності емпатії, вміння дистанціюватися

від партнерів по спілкуванню та специфіки встановлювати комунікаційні зв'язки якісного довготривалого характеру.

Поведінковий альфа-компонент також детермінується, окрім досліджених вище емпатійних здатностей, акцентуацією характеру підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, специфікою його темпераменту, що дасть змогу встановити «Методика визначення акцентуацій характеру» (К. Леонгард-Г. Шмішека).

Для досліджуваних підлітків найхарактернішими і яскраво вираженими є гіпертимна (47 %), збудлива (59 %), емотивна (51 %) та неврівноважена (52 %) акцентуації. Крім того, низка акцентуацій мають високі показники та перебувають у прихованому стані, тобто підліток має схильність яскраво проявляти схожі риси темпераменту (характерні для акцентуації) за певних умов. Тобто якщо ситуація так склалася, що скажімо, підліток був спокійним, але його хтось залякав, почав погрожувати, в нього активізується прихована «тривожна» акцентуація (53 %) (табл. 4.1.12.).

Таблиця 4.1.12.

Порівняльний аналіз типів акцентуації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за «Методикою визначення акцентуацій характеру (К. Леонгард-Г. Шмішека)» (у %)

	Гіпертимна	Збудлива	Емотивна	Педантична	Тривожна	Циклотимічна	Демонстративна	Неврівноважена	Дистимна	Екзальтована
Виражена	47	59	51	29	39	22	27	52	19	24
Прихована	39	37	47	44	53	36	43	27	22	39
Відсутня (практично відсутня)	14	4	2	27	8	42	20	21	59	37

Високий показник «збудливої» акцентуації (59 %) в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризує підвищену реактивність нервової системи, розвинену імпульсивність, часті необдумані вчинки, високий рівень збудливості. Дії оточення в підлітків з означеною акцентуацією викликають сильні враження, однак процесу мислення складно швидко знайти оптимальний спосіб реагування, відтак підліток відповідає реактивними вчинками. Також ускладненим є сприймання чужої думки. Для того, щоб підліток сприйняв пояснення, чужі погляди, поради (загалом чужу думку), необхідно довго, головне – спокійно та терпляче, пояснювати такому підлітку інформацію з наведенням аргументів, простих пояснень. Водночас підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку з переважанням означеної акцентуації часто дратівливі, незадоволені, різко відповідають на критику та зауваження, можуть проявляти фізичну агресію, але заспокоюючись також часто шкодують про такі дії. Адаптація підлітка з яскраво вираженою «збудливою» акцентуацією в соціальному оточенні – ускладнена, зокрема через низьку контактність, низький рівень самоконтролю, ігнорування норм етики та конфліктність. Стрес у них викликає протидію (матеріальну та моральну шкоду), але, попри це, такі підлітки часто схильні сумніватися в собі.

Ще один досить високий показник було отримано за шкалою «неврівноваженої» акцентуації (52 %). Поведінка та мислення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку з такою акцентуацією відрізняється постійним занепокоєнням, напруженістю, очікуванням проблем, переживань, образ, суму тощо. Такі підлітки часто сумніваються в правильності власних дій, думок і вчинків, за умови виникнення конфліктів намагаються їх уникати, згладжувати будь-якими діями (навіть просто тікати від тих, хто ображає, ховатися до дорослих тощо). Підлітки характеризуються недовірою, часто без причин, що зумовлено внутрішніми переживаннями. У молодшому підлітковому віці такі особи мають певні або низьку страхів (темряви, самотності, кладовищ, собак, грози, спілкування з

новими людьми тощо). У шкільному оточенні нездатність постояти за свої думки, переконання, коли хтось (одноліток, старшокласник) виявляє наполегливість, часто призводять таких підлітків до стану страху, покірності, часом приниженості, внаслідок чого можна в підлітків з означеною акцентуацією зафіксувати й занижену самооцінку, несформованість «Я-образу».

Емотивна акцентуація також яскраво виражена серед підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (50 %), що вказує на особистість, яка схильна до тривалих емоційних переживань (як негативних, так і позитивних). Переважно такі підлітки досить чуйні, досить чутливі до образ, навколишніх подій і ситуацій, схильні до відкритого спілкування, люблять нові знайомства. Такі підлітки дуже емоційні, характерною ознакою є яскрава міміка та жестикуляція. Загалом підліток, в якого переважає «емотивна» акцентуація, досить відкритий, особливо в спілкуванні. Складнощі, які можуть виникати в нього, переважно пов'язані зі схильністю до довгих переживань, періодичних спалахів гніву та агресії, підвищеної тривоги, часом, від невпевненості в деяких життєвих ситуаціях.

Високий показник «гіпертимної акцентуації» (47 %) в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризує їх як осіб з постійно підвищеним настроєм, оптимістичних, активних, добрих, безтурботних і чуйних. Часто підлітки з «гіпертимною» акцентуацією цікавляться багатьма речами одночасно, однак мають нестійку увагу, тому до багатьох своїх захоплень підходять поверхнево, часто характеризуються низькою концентрацією уваги. Вони негативно ставляться до критичних зауважень, складно переживають поразки, до обов'язків і правил ставляться як до необов'язкових. Настрій та емоції такого підлітка досить зрозумілі для оточення, вони складно сприймають самотність, відтак схильні «заводити» швидко, нові знайомства, шукати нові контакти для спілкування.

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку також часто зустрічається поєднання декількох акцентуацій як, наприклад: гіпертимної з

демонстративною, неврівноваженої з деспотичною, екзальтованої з емотивною. Домінування вищезазначених і комбінаційних акцентуацій додатково підкреслює психологічні особливості структури особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, що також було окреслено в попередніх розділах і дає змогу різнобічно дослідити становлення, формування та розвиток емоційного інтелекту (його компонент, складових і встановити їхні рівні).

Наприклад, поєднання «гіпертимної» з «демонстративною» акцентуацією вказує на бажання займати лідерські позиції в колективі. Такі підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку легко встановлюють нові контакти, але за таких позитивних якостей дуже схильні до створення інтриг, конфліктних ситуацій тощо. Таке поєднання акцентуацій свідчить про схильність до заздрості, ревнощів. Підлітки часто прагнуть привернути увагу (будь-якими способами).

Також часто зустрічається поєднання «неврівноваженої» та «деспотичної» акцентуації в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що вказує на несміливість, сором'язливість, проблеми з прийняттям рішень. Такі підлітки складно адаптуються в колективі, вони досить нерішучі, уникають сміливих висловів/вчинків, мають інертне мислення, довго переживають травмуючі події (фізичного та емоційного характеру).

Досить цікавим є поєднання, що також нерідко зустрічається в дослідженнях акцентуацій підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме «екзальтована» акцентуація з «емотивною». Настрій таких підлітків швидко змінюється від депресивного до щасливого, майже ейфорійного, перемоги викликають захват, невдачі повністю засмучують, викликають стани депресії, апатії. Позитивною характеристикою є відсутність егоїзму, схильність до співпереживання та співчуття друзям, якщо ті потребують допомоги, або навіть стороннім особам. Серед негативних характеристик – часто переживають стрес дуже глибоко та довго.

«Опитувальник агресивності Баса-Дарки» дав змогу дослідити ще одну складову альфа-поведінкового компонента – агресивність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, яка формує досить вагому частину поведінкових реакцій підлітків з атиповим розвитком. За результатами методики «Опитувальник агресивності Басса – Дарки» в підлітків із розумовою відсталістю виявлено дуже високі показники фізичної (67 %) та вербальної агресії (71 %), а також середній показник непрямой агресії (59 %) (табл. 4.1.13).

Аналізуючи отримані результати, варто відмітити також гендерну особливість агресивності. Так, для юнаків-підлітків більш характерним є фізичний прояв агресії, дівчатам-підліткам – вербальна та непрямая агресія.

Також було встановлено, що агресивність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку має переважно конструктивний характер (53 %) і менший відсоток становить деструктивний характер (47 %). Це характеризує тип агресії, який виявляється переважно як акт у відповідь, тобто підлітка було спровоковано, або він захищав себе, свої інтереси, або був ображений і не зміг контролювати власні емоції в той момент часу, коли зі стану сильного гніву перейшов на рівень агресивних проявів/дій.

Таблиця 4.1.13.

Особливості прояву агресії підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Опитувальник агресивності Баса-Дарки» (у %)

Типи агресії	Фізична агресія	Вербальна агресія	Непряма агресія
Низький рівень	11	6	12
Середній рівень (норма)	22	23	29
Високий рівень	67	71	59

Однак варто наголосити, що «акт у відповідь», як захист власних кордонів підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку, досить неоднозначна категорія, оскільки, провокуючи, стимул може мати досить слабкий характер з навколишнього соціального середовища. Для підлітків часто достатньо слабого за

своєю інтенсивністю каталізатора для вияву фізичної чи вербальної агресії. Цікавим є той факт, що після акту агресії, підліток шукає схвалення в «значимого дорослого» або дорослого, що це бачив (або під час розповіді психологу, педагогу), підліток очікує підтримки дій, хоче почути не осудження, а навпаки – схвалення, захист, навіть підбадьорення.

Такий рівень імпульсивності, відсутність особистісного контролю й емоційно-вольової саморегуляції впливає на соціальну адаптацію підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки подібні неконтрольовані спалахи агресивності не дають змогу встановлювати конструктивні комунікативні зв'язки з іншими членами соціуму, налагоджувати, з часом, професійну взаємодію, будувати в дорослому житті сімейні відносини тощо.

Діагностика методикою «Опитувальник агресивності Баса-Дарки» дала можливість також більш детально встановити емоційні реакції підлітків під час напружено складних ситуацій і безпосередньо встановити домінуючі компоненти агресивності. Для більш детального дослідження було проаналізовано показники за гендерною ознакою (табл. 4.1.14).

Таблиця 4.1.14.

Рівень сформованості компонентів агресивності в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Опитувальник агресивності Баса-Дарки» (у %)

Компоненти агресивної поведінки	Негативізм		Образливість		Дратівливість		Підозрілість		Почуття провини	
	Ю*	Д**	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Низький рівень	3	11	9	23	4	29	36	29	33	11
Середній рівень	24	21	32	6	29	17	23	22	24	28
Високий рівень	73	68	59	71	67	54	41	49	43	61

** Ю – юнаки-підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку; ** Д – дівчата-підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку.*

У 73 % юнаків-підлітків домінує компонент негативізму, а у 71 % дівчат-підлітків переважає образливість. Загалом обидва показники в юнаків і дівчат характеризуються високим рівнем, що може вказувати на песимістичне сприйняття навколишнього соціуму, недовіру до оточення тощо. Це засвідчують і високі показники за показником «підозріливості» (як у дівчат – 49 %, так і у хлопців – 41 %).

Відмітимо також, що в дівчат високий показник має показник «почуття провини» (61 %), що вказує на такі фемінні характеристики як емоційність, співчутливість, емпатійність. Таким підліткам характерний досить високий рівень емпатії, емоційно-вольової саморегуляції, особистісної саморефлексії тощо. У хлопців високий показник було констатовано за шкалою «дратівливості» (67 %), що можна пояснити як маскулінну ознаку, або як прояв особливостей формування емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема підвищена імпульсивність, низький рівень емоційно-вольового самоконтролю й особистісної саморегуляції, також не другорядними є й зміни гормонального фону в підлітковому віці (наприклад, надлишок тестостерону).

Мотиваційний альфа-компонент також було досліджено частково через складову – самооцінки методикою «Дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модиф. А. Прихожан)». Складову «Я-концепція» та частково складову «самооцінка» буде охарактеризовано додатково за допомогою проєктивних методик у наступному підрозділі.

«Дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модиф. А. Прихожан)» охарактеризувало загальний рівень самооцінки підлітка та самооцінку підлітком таких своїх якостей як розум, характер, товариськість, популярність і впевненість у собі. Результати оцінювалися за такими категоріями як неадекватно завищена самооцінка, неадекватно занижена самооцінка та

реалістична адекватна самооцінка, до якої входили показники середньої та високої самооцінки.

Відтак було встановлено, що підліткам переважно характерними є неадекватно завищені та занижені показники самооцінки: юнаки-підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку характеризують себе переважно завищуючи свою самооцінку (47 %), а дівчата-підлітки навпаки – занижують самосприйняття та свою самооцінку (46 %) (табл.4.1.15). Загалом відсоток з реалістичною самооцінкою серед підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не досить високий. Середній відсоток підлітків становить 19 % осіб, що мають адекватну самооцінку.

Таблиця 4.1.15

Гендерний аспект стану сформованості самооцінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модиф. А. Прихожан)» (у%)

Рівні самооцінки підлітків	Юнаки	Дівчата
Неадекватно завищена	47	32
Реалістична адекватна	17	22
Неадекватно занижена	36	46

Також було окремо розглянуто п'ять основних складових, що було запропоновано оцінити підліткам, згідно з інструкцією до методики. Так, було встановлено, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку неадекватно завищено оцінюють себе за показниками: «розум» (46 %), «характер» (45 %), «товариськість» (63 %) і «популярність» (54 %) (табл. 4.1.16.). Лише один із показників, зокрема «впевненість в собі» мав неадекватно занижені високі показники – 39 %. Зауважимо, що незважаючи на те, що підлітки усвідомлюють, що вони навчаються в спеціальних закладах освіти, вони не вважають себе не розумними. На питання : «Чому так багато низьких оцінок в журналі?», «Або чому зауваження у щоденнику щодо невиконаних домашніх завдань?» – підлітки відповідають, що це пов'язано з

упередженим ставленням викладачів, зайнятістю по господарству або допомогою старшим по дому (з молодшими братами/сестрами), або тим, що «я не улюбленець у цього вихователя/викладача) тощо.

Більшість підлітків, що було продіагностовано, вважає себе надзвичайно товарицькими та популярними серед однолітків, іншого кола спілкування, своїх знайомих тощо. Підлітки зазначають під час бесід, інтерв'ю, що в них досить позитивний, поступливий, лагідний характер. На зауваження щодо бійок, сварок, образ, використання нецензурної лексики по відношенню до однолітків чи старших осіб, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, досить передбачувано, зазначають, що це провокація, а з їхнього боку – все є лише захист себе, своїх кордонів, ближніх тощо.

Таблиця 4.1.16.

Рівні сформованості основних компонентів самооцінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модиф. А. Прихожан)» (у%)

Рівні самооцінки підлітків	Розум	Характер	Товарицькість	Популярність	Впевненість у собі
Неадекватно завищена	46	45	63	54	36
Реалістична адекватна	35	23	6	9	25
Неадекватно занижена	19	32	31	37	39

Підсумовуючи дослідження емоційного інтелекту та його альфа-компонент тестовими методиками, було отримано велику кількість даних, які проаналізовано в цьому розділі та для зручності наочного сприймання, продемонстровано та підсумовано в такій таблиці (Табл.4.1.17)

Таблиця 4.1.17

Результати дослідження емоційного інтелекту та альфа-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

тестовими методиками

Альфа-компоненти емоційного інтелекту	Складові, які можуть бути досліджені	Результати тестових методик
Емоційний	диференціація емоцій	Сильно виражений індекс гостро негативних емоцій (33 %) і виражений індекс тривожно депресивних емоцій (29 %) в юнаків-підлітків. Виражений індекс позитивних емоцій (29 %) у дівчат-підлітків.
Когнітивний	емоційно-вольова саморегуляція	Низький рівень саморегуляції – 49 % (за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанова). Низький рівень вольової саморегуляції – 51 % (за результатами опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана)
Поведінковий	емпатія, особистісні риси, агресивність	Середній рівень емпатії – 51 % (за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко); Провідними акцентуаціями є гіпертимна – 47 %, збудлива – 59 %, емотивна – 50, 5 %, неврівноважена – 52 % («Методика визначення акцентуацій характеру (К. Леонгард-Г. Шмішека). Високий рівень показників агресивності: фізична агресія в 67 % підлітків, вербальна – 71 %, непрямая – 59 % підлітків («Опитувальник агресивності Баса-Дарки»)
Мотиваційний	самооцінка	Лише 19 % підлітків – мають середню (адекватно реалістичну самооцінку). Юнаки-підлітки мають неадекватно завищену самооцінку (47 %), дівчата-підлітки неадекватно занижену самооцінку (46 %).
Загальний стан	рівні емоційного інтелекту та його	Низький рівень емоційного інтелекту у 83 % обстежених підлітків

емоційного інтелекту	показники	<p>(«Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)»).</p> <p>Внутрішньоособистісний інтелект має дуже низький рівень (38 %), міжособистісний інтелект характеризується також дуже низьким рівнем (41 %) («Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін).</p>
----------------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Примітка: дані діагностичних методик, зокрема дослідження «емоційного інтелекту», підтверджено кореляційним аналізом: критерій Манна-Уїтні критерій Пірсона*

Підсумовуючи зазначимо, що більшість із складових альфа-компонент, що було досліджено стандартизованими тестовими методиками, мають низькі, дуже низькі показники, але водночас є відсоток середніх і часом високих показників. Ці результати є підґрунтям для формування як окремих компонент, так і загального рівня емоційного інтелекту. За сукупністю результатів, що буде отримано після психодіагностики проєктивними методиками та досліджень бета-компонент, буде розроблено ефективну супроводжувальну психокорекційну програму та рекомендації щодо формування емоційного інтелекту, розвитку емоційної сфери на етапі становлення особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

4.2. Проєктивні методики у вивченні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Проєктивний метод зорієнтований на вивчення неусвідомлюваних (або не повністю усвідомлюваних) форм мотивації особистості. Перевагою означеного методу є те, що він, фактично, єдиний психологічний метод проникнення в підсвідоме особистості будь-якого віку. Ще Л. Франк зазначав, що основне призначення проєктивних методів – дослідження внутрішньої сфери кожного індивіда, яка може бути розглянута як спосіб організації життєвого досвіду [L. Frank, 2000]. Вказана група методів дає змогу виявити ті

сторони особистості, які практично не розкриваються в процесі використання традиційних експериментальних (тестових) методів.

«Проектні методики спрямовані на експериментальне дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню чи опитуванню», – стверджував Т. Кулен [Т. Cullen, 2014]. Серед діагностованих якостей можуть бути інтереси й установки особистості, мотивація, ціннісні орієнтації, страхи, тривоги, неусвідомлювані потреби, спонукання, почуття тощо. Основна відмінність цього методу психологічних досліджень полягає в можливості розкрити суб'єктивні причини поведінки особистості, зокрема в підлітковому віці, коли психологу досить складно отримати відверті та правдиві відповіді від підлітка. Часом, усвідомлення та, тим більше, пояснення причин проблеми, особливостей поведінки, тривоги чи афективного прояву стають вагомими труднощами для підлітка. У цій ситуації психологу завжди можна використати проективний метод і проективні методики, які розкривають думки, ставлення досліджуваного на підсвідомому рівні (коли досліджуваній особистості не вдається контролювати свої думки, почуття та емоції).

Проективні методики ґрунтуються на єдиному психологічному механізмі – «проекції», який аналізували З. Фрейд і К. Юнг. Сутність проекції полягає в мимовільному приписуванні іншим особам, об'єктам тих якостей і бажань, які притаманні самій особистості, але в яких вона сама собі не признається, пригнічуючи їх [З. Фрейд, 1998], [К. Юнг, 1995].

Класичне розуміння проекції відповідно до досліджень З. Фрейда – це захисний механізм, який використовується несвідомим «Я», за допомогою якого внутрішні імпульси та почуття неприйнятні або недопустимі (за якимись причинами: соціальними, особистісними установками) для особистості, приписуються зовнішньому об'єкту. Вчений вважає, що саме тоді свідомість є відкритою для сприйняття підсвідомих стимулюючих сигналів (як-то малюнки, метафористичні карти, проективні методики тощо), коли особистість не контролює вираження підсвідомих і прихованих імпульсів [З. Фрейд, 2019].

Крім того, в психологічній діагностиці є розуміння ще трьох видів проекції, які можна актуалізувати за допомогою проєктивних методик під час дослідження підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку:

- атрибутивна проекція – приписування власних мотивів, почуттів, рис особистості іншим людям, зображенням тощо (методика «Всесвіт емоцій» (О. Коряко), яка буде використана для дослідження емоційного альфа-компонента);
- раціоналізована проекція дуже подібна до класичної проекції, яку описував З. Фрейд, але в цьому випадку особистість може пояснити «чому саме так» (наприклад, методика «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка) для дослідження емоційного альфа-компонента; методика «Визначення модальності емоцій особистості» (Л. Конюхов) для дослідження когнітивного альфа-компонента тощо);
- аутична проекція ґрунтується на модифікації сприймання особистістю явищ, подій, зображень тощо відповідно до власних потреб (бажань, переконань і внутрішніх стимулів). Було використано в процесі дослідження мотиваційного альфа-компонента емоційного інтелекту за допомогою, наприклад, методики «Автопортрет», тест «Художник пустелі».

Несвідомі переживання, що створює підсвідомість підлітка, є доступними, не прихованими від психолога саме під час використання проєктивних методик, оскільки вони відображаються в момент, наприклад, швидких словесних асоціацій, мимовільних асоціацій під час спостереження малюнків/зображень, у змісті фантазій/розповідей/казок, у певних помилках психіки, в особливостях малюнків або сприйнятті невизначених малюнків.

Крім того, психологічні проєктивні методики мають низку особливостей, які зручно використовувати саме в підлітковому віці та з особистістю, що має порушення інтелектуального розвитку:

- інструментарій проєктивних методик завжди визначається прихованим характером, коли підліток не може здогадатися щодо подальшого напрямку, типу психологічної інтерпретації його відповідей;
- проєктивні методики особливо ефективні в процесі виявлення прихованих емоцій/переживань, латентних або неусвідомлюваних аспектів особистості;
- проєктивні методики допомагають налагодити перше спілкування, допомогти обстежуваному бути більш розслабленим, відкритим тощо.

Варто зауважити, що проєктивні методики завжди викликали в наукових колах дискусії щодо їхньої достовірності та можливості використання отриманих результатів як надійних. Так, на думку Р. Кеттелла, проєктивні методики характеризує, по-перше, вкрай слабка наукова обґрунтованість. По-друге, інтерпретаційні схеми не враховують, що захисні механізми (ідентифікація та проєкція) можуть спотворювати сприйняття проєктивних стимулів одночасно в різних напрямках. По-третє, для психолога залишається нез'ясованим питання про те, які саме особистісні аспекти проєктуються – несвідомі комплекси, динаміка афективних станів, стійкі мотиви тощо [R. Cattell, 1983], [R. Cattell, 1990]. Для багатьох проєктивних методик характерний глобальний підхід до оцінки особистості, вони, як правило, спрямовані на діагностику особистості загалом. Крім того, варто зауважити, що, залежно від особистості психолога, можуть різнитися інтерпретації отриманих результатів.

Розуміння особливостей (переваг і недоліків), специфіки проєктивних методик у процесі ґрунтовних досліджень, дає змогу говорити про необхідність обов'язкового співвіднесення «проєктивного результату» з результатами, що отримано іншими, більш надійними стандартизованими методами. Про це було зазначено в попередньому підрозділі, де кожний альфа-компонент було досліджено стандартизованою валідною методикою. Окрім того, означено складові альфа-компонентів і відповідну методику, що може досліджувати ту чи іншу складову. У цьому підрозділі буде здійснено спробу дослідження

складових альфа-компонент за допомогою проєктивних методик та інтерпретації отриманих даних (табл. 4.2.1.).

Таблиця 4.2.1.

Можливість дослідження альфа-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку проєктивними методиками

Альфа-компоненти емоційного інтелекту	Використання тестової методики (Так/Ні/Частково)	Складові, які було досліджено	Проєктивні методики, що було використано
Емоційний	Частково	Уміння та здатності до розпізнавання, диференціації, вербалізації емоцій	методика «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка); методика «Визначення здатності до диференціації емоційних станів» (В. Матвеев); методика «Всесвіт емоцій» (О. Коряко).
Когнітивний	Частково	Сформованість емоційних модальностей	методика «Визначення модальності емоцій особистості» (Л. Конюхов).
Поведінковий	Частково	Особистісні риси	Методика «Тест Сонді».
Мотиваційний	Частково	Самооцінка, Я-Концепція	Тест на самооцінку «Дерево», методика «Автопортрет», тест «Художник пустелі».
Загальний стан емоційного інтелекту	Ні	-	-

Зауважимо, що проєктивних методик, які було б спрямовано на дослідження загального рівня емоційного інтелекту, не було знайдено. Відтак загальний рівень буде описано за допомогою виключно стандартизованих тестових методик та через аналіз, характеристику складових альфа-компонент.

Емоційну альфа-компоненту було досліджено через такі складові як розпізнавання, диференціація та вербалізація емоцій із використанням низки проєктивних методик: методика «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка); методика «Визначення здатності до диференціації емоційних станів» (В. Матвєєв); Всесвіт емоцій (О. Коряко).

Деякі з методик, зокрема методика «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка); методика «Визначення здатності до диференціації емоційних станів» (В. Матвєєв), що були спрямовані на дослідження розпізнавання, диференціації та вербалізації емоцій, досить детально було описано в підрозділі 3.4. щодо психолінгвістичних особливостей вираження емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Відтак більш детально зупинимось на інших двох методиках. Зазначимо лише, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку мають достатньо сформовану здатність аналізувати, диференціювати та порівнювати емоційні стани, переживання. Так, часом можна спостерігати перекручування деяких емоцій, або наприклад, ситуацію, коли підліток досить просту емоцію (скажімо «радість») характеризує як негативну. Це може бути зумовлено низкою причин. По-перше, підліток може перекручувати емоції навмисно, оскільки просто не має бажання проходити тестування, виконувати завдання. По-друге, необхідно зважати на життєву ситуацію, можливо, песимістичний настрій, образа, сварка чи погані стосунки з близькими/друзями погіршили емоційний стан. У такому випадку навіть слово «щастя» підліток позначить як негативне переживання. По-третє, як вже було зазначено, під час бесід підлітки стверджують, що не відчували почуття «радісті». Відтак не знають або не можуть її ідентифікувати як позитивну. Цей факт свідчить не про

«нездатність до диференціації емоцій», швидше про відсутність підтримки, великий негативний досвід у стосунках з близькими/друзями. Крім того, варто пам'ятати, що особистість у підлітковому віці досить неоднозначна, схильна до перебільшення, особливо під час негативних переживань або проблем у певний конкретний момент. Так, підліток всіх може вважати ворогами, а життя – невдалим.

Досліджуючи емоції, зокрема в такому складному пубертатному періоді, необхідно розуміти, що статистичні дані – це лише цифри, які досить масштабно ілюструють проведену роботу дослідника-науковця, водночас інтерпретувати допомагають саме проєктивні методики, бесіди та з'ясування соціальної ситуації підлітка.

Як стверджують С. Посохова та М. Изотова, досліджуючи емоційну та комунікативну інтеграцію підлітків з легкими й помірними порушеннями інтелектуального розвитку, такі підлітки є більш психологічно та соціально вразливими [С. Посохова, М. Изотова, 2019]. Вони часто характеризуються зниженням точності диференціації й вербального позначення емоцій сторонньої людини, особливо тих емоцій, що мімічно складно організовані (наприклад, зневага, відраза, навіть спокій). Як зазначають науковці у своїх дослідженнях, зокрема С. Посохова, підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку притаманні порушення емоційної регуляції, неадекватне емоційне реагування, переважання негативних емоцій, емоційна ригідність [С. Посохова, 2001].

Так, у процесі проведення дослідження підліткам ставили низку різних питань щодо їхніх емоцій, переживань, почуттів, ставлення до близьких людей, яскравих подій із життя тощо, серед яких: «Які емоції ви відчували у своєму житті, опишіть найкращі та позитивні (або найгірші та негативні)? Які емоції здаються новими й незнайомими?» (переважно обговорювали емоції, які зустрічалися в двох вже на той момент проведених методиках: «Вивчення сприйняття підлітками графічного зображення емоцій» (модифікація Т. Титаренка) та «Визначення здатності до диференціації емоційних станів» (В. Матвеев). Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку характеризували себе або лише з

позитивної сторони: перелічували позитивні якості, підкреслювали свою важливість у компанії однолітків, згадували моменти радості й щастя, переважно ототожнюючи їх з подарунками, власним зовнішнім виглядом (гарним і новим вбранням, новою сукнею, подарованою на певне свято, виступами в цій сукні в школі тощо), рідше емоція радості була пов'язана зі спілкуванням з близькими, рідними. Водночас деякі підлітки описували себе з повністю негативної сторони. Зазначали, що досить часто відчують злість, практично нічого не бояться. Досить складно підліткам було пояснити та згадати приклади здивування, огиди. Під час демонстрації карток, де було зображено емоції, здивування й огида були вербалізовані досить різноманітно: як страх, як спів, як крик тощо.

У процесі спілкування з підлітками було обговорено також ознаки, які можуть вказувати на ту чи іншу емоцію, що в певний момент переживає певна особа: вираз обличчя, інтонація чи жести. Підлітки зазначали, що досить рідко звертають увагу на вираз обличчя співрозмовника, часто дивляться лише на очі партнера, коли спілкуються, але не прагнуть вгадати почуття того, з ким розмовляють. Основна мета спілкування – розповісти свою історію, пояснити або довести свою правоту, точку зору тощо. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку стверджували, що безпосередньо свої емоції вони демонструють переважно жестами. Так, якщо підлітки веселі, задоволені, закохані, щасливі чи радісні – вони доброзичливі, всміхаються, прагнуть обійняти (досить сильно, щоб інший ніби відчув, наскільки зараз підлітку добре). Злість, лють, агресивні настрої, занепокоєння підлітки проявляють емоційними широкими жестами (помахами рук, ніг, голови), підвищеним голосом, зміною тембру голосу на загрозливий чи просто крик; якщо людина наближається в цей момент, порушуючи фізичну зону комфорту, можуть штовхнути її, вдарити. Окрім фізичної агресії, підлітки часто використовують вербальні образи та вербальні форми агресії. Згідно зі спостереженнями під час дослідження, негативні емоції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку демонструються та проявляються більш динамічно, енергійно, експресивно (як фізично, так і вербально). Позитивні емоції характеризуються більш спокійними проявами. Це можна пояснити меншим рівнем

регуляції та самоконтролю підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, а також більш високим рівнем імпульсивності під час переживання саме негативних емоцій.

М. Ізотова, досліджуючи комунікативні особливості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, зазначає, що «застрягання» відбувається переважно на негативному спектрі переживань. Підлітки (з порушеннями інтелектуального розвитку, згідно з МКБ-10: F70) відрізняються більш вираженою агресивною поведінкою з тривалими епізодами агресії. Вони схильні до очікування агресії ззовні, до сприйняття дій дорослих й однолітків як агресивних. Для досліджуваних підлітків здебільшого характерна фізична агресія, зазначає науковець, вона має спрямування на предмети, на тварин, на самих себе [М. Ізотова, 2020].

Варто зазначити, що вчителі української мови та літератури вважають, що підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку важко зрозуміти образну символіку, а також переживання героїв художніх творів, емоційні стани, що відчують у певних ситуаціях герої тощо.

Методика «Всесвіт емоцій» (О. Коряко) дала змогу дослідити експресію вияву емоцій та особливості сприймання їх підлітками. Підліткам було запропоновано бланки у вигляді зображення всесвіту з орбітами, на яких у центрі було зображено сонце. Основне завдання полягало в тому, щоб позначити на малюнку себе та намалювати 13 планет, що матимуть назви емоцій/почуттів. Назви було вже запропоновано психологом, підліткам необхідно було лише розмістити все на бланку «Всесвіт»: радість, горе, довіра, сум, роздратованість, здивування, страх, дружба, ненависть, злість, кохання, сором, тривога.

Варто відмітити, що не всі підлітки підписали зображення «сонця» в центрі власним ім'ям чи визначили займенником «Я». Деякі зображували себе на останніх орбітах у формі маленької крапки, мало помітного світлого або темного кольору. Означені роботи одразу групувалися, оскільки для психологів було зрозуміло, що потрібне уточнення та бесіда з підлітком: «Чому саме так зображено?», «Чому акцент і відображення «Я» не всередині всесвіту?» (оскільки подібне розташування

вказувало на проблеми із самооцінкою та певні особливості становлення й формування «Я-образу»).

Досить стереотипним було зображення кохання, особливо в дівчат, які зображали його у формі серця за допомогою яскравих кольорів: червоного, помаранчевого, рожевого, жовтого. Цей факт є досить зрозумілим, оскільки саме підлітковий вік – період першої закоханості, взаємних чи навпаки невзаємних вподобань між однокласниками тощо.

У підлітків, які зображували себе на малюнку в центрі «Всесвіту», найближчі орбіти переважно займали планети під назвами:

- у хлопців – «дружба», «ненависть», «злість», «радість», часом можна було зустріти планету «довіра»; інші ж планети-емоції знаходились на віддалених орбітах;
- у дівчат – також «дружба», «кохання», «сум», «сором», «страх», «тривога».

Згідно з психологічною інтерпретацією використаної проективної методики, чим ближче розміщена планета-емоція, тим актуальнішими є її переживання для підлітка в конкретний період часу. Також планети-емоції, які розташовувались далеко, або не були використані взагалі, можуть свідчити про, по-перше, нерозуміння змісту емоції; по-друге, психологічний механізм «витіснення» певної травмуючої події, що пов'язана з цією емоцією.

Оскільки інструкцією не було заборонено використання не всіх емоцій для назв планет, цікавим був той факт, що підлітки-юнаки, намагалися показати себе з кращої, сміливої сторони, тому намагалися не використовувати й не створювати у своєму «Всесвіті» планету «страх». Цей аспект також вказує на наявність у структурі особистості підлітка психологічного механізму «витіснення». Насправді, під час особистих бесід юнаки могли згадати ситуації, коли відчували страх, тривогу, переживання, однак у груповій взаємодії вони не могли (не хотіли) відкриватися й щиро розповісти про свої думки щодо тих чи інших почуттів. Досить рідко використовували такі емоції для назв планет як «сором», «тривога»,

«кохання». Юнаки вважали, що таке почуття як «кохання», наприклад, їм «не личить, не пасує, це більш дівоче почуття, тому і дівчата мають його проявляти...».

Дівчата-підлітки, навпаки, досить відкрито зображали й вербалізували свої емоції, навіть під час групової взаємодії. Відчували сором і збентеження в моменти, коли хтось із юнаків починав дражнити дівчину, або насміхатися. Дівчата намагалися використати всі запропоновані емоції у своїх малюнках.

Серед найпоширеніших питань, які задавали підлітки, і коментарів були уточнення щодо емоції «здивування» («Здивування від хорошого чи від поганого?», «Здивувався, коли налякали?», «Здивувався, коли щось не знайшов, а потім знайшов?»), також були уточнення щодо різниці між горем і сумом, між роздратованістю та злістю. Саме такі уточнюючі питання дали змогу підтвердити, що базові емоції з виразною мімікою підлітки добре розуміють, ідентифікують і вербалізують, а емоції, що мають емоційні відтінки, тони або більш глибоке чи менш яскраве вираження, є складними для диференціації. Наприклад, почуття «горе» є зрозумілим для підлітка, однак його відтінки, як-от сум, розпач, безнадія, печаль, викликають збентеження й ускладнюють розуміння підлітком повного спектру переживань, що стосується негативного переживання «горя» та його синонімічно емоційних різновидів. Для досліджуваних підлітків стає складно навести приклади з власного досвіду переживання подібних суміжних емоцій, водночас як для категорії «горя» були наведені приклади ситуацій з поясненням власних відчуттів.

Також було проаналізовано вибір домінуючого кольору під час зображення «Всесвіту» підлітками за гендерною ознакою для кожної емоції (на малюнку, відповідно – це планета) (табл. 4.2.2.).

Таблиця 4.2.2.

Порівняльний аналіз співставлення емоції та кольору підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку за гендерною ознакою згідно з методикою «Всесвіт емоцій» (О. Коряко) (у%)

Емоція	Домінантний вибір кольору в підлітків-юнаків	Домінантний вибір кольору в підлітків-дівчат
Радість	Помаранчевий (21 %)	Жовтий (23 %)

Дружба	Синій (21 %)	Зелений (17 %)
Довіра	Синій (12 %)	Жовтий (16 %)
Кохання	Зелений (18 %)	Червоний (34 %)
Здивування	Фіолетовий (7 %)	Рожевий (11 %)
Страх	Сірий (8 %)	Синій (темно) (18 %)
Сором	Синій (13 %)	Червоний (15 %)
Горе	Чорний (28 %)	Сірий (21 %)
Сум	Чорний/темно-синій (18 %)	Чорний (16 %)
Роздратування	Червоний (9 %)	Помаранчевий (11 %)
Ненависть	Зелений (18 %)	Сірий (12 %)
Злість	Червоний (8 %)	Чорний (21 %)
Тривога	Сірий (17 %)	Червоний (10 %)

За результатами аналізу було встановлено досить не стереотипний підхід підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до розуміння емоцій. Переважні кольори, які використовують підлітки-юнаки, були синій, сірий і зелений, а пріоритетні кольори в дівчат-підлітків – червоний, жовтий і синій. Найбільше емоцій в юнаків було охарактеризовано синім кольором (дружба, довіра, сором, сум), у дівчат – червоним (кохання, сором, тривога). Варто відмітити, що під одним кольором описано емоції різного чуттєвого наповнення: на одному рівні підліток за допомогою кольорів порівнює довіру та сум, дружбу й сором.

Згідно з інтерпретацією кольорових комбінацій за методикою М. Люшера, поєднання синього, сірого та зеленого відтінків характеризує негативний стан, занепокоєння, неспокій, тривожність, певні невротичні стани, потребу звільнення від стресу, потяг до відпочинку та стабільності. Водночас поєднання червоного, жовтого та синього кольорів вказує на підвищений інтерес, життєвий тонус, захопленість, оптимістичний настрій, бажання та потяг до нових вражень [М. Lüscher, 2005]. Порівнюючи пріоритетні кольорові комбінації підлітків-юнаків і підлітків-дівчат, помітний емоційний напружений та більш тривожний стан юнаків. На противагу, дівчата, навпаки, оптимістично налаштовані, прагнуть пізнавати навколишній світ, відкриті до нових почуттів, вражень і спілкування.

Когнітивну альфа-компоненту було досліджено проективною методикою через складову – сформованість емоційних модальностей методикою «Визначення модальності емоцій особистості» (Л. Конюхов). Інша ж складова, тобто емоційно-

вольова саморегуляція, була охарактеризована стандартизованою тестовою методикою в попередньому підрозділі.

Методика «Визначення модальності емоцій особистості» Л. Конюхова розроблена спеціально для психологічної діагностики дітей шкільного віку (молодшого шкільного, старшого шкільного) з метою встановлення здатності диференціювати модальності емоційних станів, переживань, почуттів підростаючої особистості. Автор методики обрав 10 емоційних станів: радість, здивування, інтерес, страждання, огиду, гнів, страх, сором'язливість, провину, співчуття, які необхідно було оцінити як позитивний чи негативний стан. Позначивши позитивну емоцію/почуття знаком «+», негативну – знаком «-». Дані продемонстровано за гендерною ознакою, для порівняння сприймання емоцій представниками різних гендерних груп та особливостей/потреб подальшої психологічної корекції чи психологічної терапії (табл. 4.2.3.), (табл.4.2.4.).

За результатами дослідження модальностей емоцій підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку одразу можна помітити перекручування таких чітко зрозумілих емоцій як радість, страждання, гнів, сором'язливість, провина, співчуття. Перекручування, як зазначає автор, це поява в позитивних емоціях тенденцій негативізму, і навпаки – в негативних – позитивних аспектів. Тобто відбувається заміщення. Емоція, яка має позитивний вектор, за певними причинами стає для підлітка негативною, а негативна – переходить у його уявленнях у категорію позитиву. Це свідчить про порушення формування емоційної сфери особистості.

Таблиця 4.2.4.

Порівняльний аналіз модальностей емоцій підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Визначення модальності емоцій особистості» Л. Конюхова (у %)

Емоції	Визначено, як позитивну модальність емоції («+»)	Визначено, як негативну модальність емоції («-»)	Складно визначитись, «не визначено» модальність емоції
Радість	87	11	2
Інтерес	28	31	41

Здивування	12	23	65
Страждання	7	89	4
Огида	67	9	24
Гнів	14	81	5
Сором'язливість	3	59	38
Страх	2	91	7
Провина	24	36	40
Співчуття	39	29	32

Відтак Л. Конюхов наголошує, що діагностика – це лише перший етап, оскільки будь-який бланк із відповідями потребує уточнень, бесід і подальших корекційних заходів [Л. Конюхов, 2001].

Так, за результатами дослідження емоція «радість» була охарактеризована 11 % підлітками-юнаками з порушеннями інтелектуального розвитку як негативна. Під час особистих бесід підлітки радість і радісні моменти нівелювали, згадували образи на батьків, моменти пережитих розчарувань у тих ситуаціях, коли хотіли радіти або відчувати затишок тощо. Наприклад: *«Мій батько не приїхав на мій день народження. В мене не було радості. Всі подарунки були класні, але я хотів бачити його. Радість зі мною трапляється рідко. Батько приходить та приїжджає до мене зовсім не часто»* (Максим, 13 років).

У бесіді з підлітком, що позначив радість знаком «-», модальність радості одразу отримує негативний вектор, спостерігається перекручування емоцій і переживання почуття образи, яку відчуває юнак та якою заміщує радість. Деякі підлітки розповідали схожі історії, спогади щодо емоції «радість». Наприклад, під час очікування чогось приємного, певної приємної події, вони отримували образи або розчарування тощо. Деякі песимістично зазначали *«щастя – не існує»*, що можна пояснити або негативним життєвим досвідом, або особливостями пубертатного періоду (гормональні зміни, протиріччя заради протиріччя, «дорослі нічого не знають-моя думка правильна», привертання в такий спосіб до себе уваги тощо).

Так, було отримано результати за зрозумілою та досить однозначною емоцією з негативним вектором як «страждання» – 7% позитивних відповідей. Підлітки-юнаки з порушеннями інтелектуального розвитку, часто відповідали, що люблять спостерігати, коли їхні кривдники або ж просто ті, хто не подобаються, страждають. Для досліджуваних підлітків «страждання» було сприйняте не як власне почуття, а як почуття, яке безпосередньо відчуває особа, що їх образила. На уточнююче питання щодо власного страждання було отримано різні відповіді: *«я не дам завдати мені болю»; «якщо страждаю я, то це погано, це боляче, неприємно»; «страждання буває різне: якщо після занять боксом, коли болять і в крові руки – то це добре, я сильний, я переможець».*

Як зазначалось, у попередніх дослідженнях викликали труднощі такі складні для сприймання підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку емоції як інтерес і здивування. Цікавим також є той факт, що для юнаків сором'язливість і почуття провини є емоціями, що характеризуються негативним вектором.

«Страх» визначається переважно завжди як негативна емоція, однак підлітки-юнаки на початку бесід завжди підкреслюють, що не мають страхів. Наприклад: *«Я не маю страху. Чого боятися? Всі помирають. Я буду йти, в мене хтось стрелить, наїде. І все. Хіба цього можна боятися... Змій? Ні я не боюся, хіба – огида! Колю з 8б – теж ні!!! Я просто його недолюблюю»* (Олексій, 14 років). Варто відкреслити, що підліток по-різному називає те, чого боїться, водночас не використовуючи саме слова «страх», «боюсь», «лякає». Хоча, під час бесід із вихователями можна було встановити, що конфлікт у хлопців досить тривалий, і коли Олексій бачить у коридорі чи на подвір'ї школи Миколу, то тікає та ховається у вбиральні, в учительській, кабінеті завідувача тощо. Підлітки-юнаки досить часто приховують власні страхи, особливо починаючи з 13 років і старше. Вони вважають, що це не «чоловіча» риса, *«у справжнього чоловіка – такої емоції не має»*, зазначив один із юнаків під час групової бесіди.

Серед емоцій, які підліткам-юнакам було складно визначати та співвідносити зі знаком «+» чи «-», знаходимо інтерес, здивування, сором'язливість, провину, співчуття. Означені емоції отримали досить високі відсоткові характеристики й були віднесені підлітками до «складно визначитись».

Зазначимо також, що «гнів» отримав у 14 % досліджуваних підлітків характеристику позитивної емоції. Грунтуючись на бесідах з підлітками-юнаками з порушеннями інтелектуального розвитку, можемо припустити, що емоція гніву, або, буде коректно наразі зазначити, її вивільнення, є почуттям свободи для підлітків, звільненням від переживань, болю, негативних емоцій. Так, наприклад: *«Я – злий, але не завжди. Коли в мене не виходить підтягнутися на брусках як у всіх – я серджуся, на інших уроках – ні – не серджуся. Просто драбуюся, мені не цікаво. А от коли серджуся на меншого брата – мені хочеться його вдарити і я це роблю, тоді мені стає легше. І всі невдачі сьогодні зникають. Коли за це на мене кричать батьки – я знову серджуся, бо вони мене не люблять, а люблять його. Я його знову гепнув, інколи декілька раз. Батьки мене наказують, я злюсь. Але вони дорослі і я нічого не можу вдіяти...»* (Андрій, 13 років).

Таблиця 4.2.4.

Порівняльний аналіз модальностей емоцій підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Визначення модальності емоцій особистості» Л. Конюхова (у %)

Емоції	Визначено, як позитивну модальність емоції («+»)	Визначено, як негативну модальність емоції («-»)	Складно визначитись, «не визначено» модальність емоції
Радість	94	4	2
Інтерес	32	22	46
Здивування	34	18	52
Страждання	1	97	2
Огида	12	51	37
Гнів	9	77	14

Сором'язливість	37	44	19
Страх	13	74	13
Провина	37	29	34
Співчуття	49	20	31

За результатами дослідження емоцій та їхніх модальностей у підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку варто констатувати більшу схильність до «нерозуміння» емоції, як-то інтерес (56 %), здивування (52 %), однак меншу схильність до перекручувань вектору емоції, порівнюючи з результатами підлітків-юнаків.

Однією зі спільних ознак юнаків і дівчат було ставлення до емоції «гніву». Серед дівчат також були відповіді, що це є позитивною емоцією (9 %). Дівчата пояснювали свій вибір досить подібно. Наприклад: *«Моя сестра, вона мені, правда, не рідна. Мій отчим, її батько, а мама – моя мама, вони живуть разом. Я її не люблю. Вона вважає себе розумною. Не хоче навіть знайомити мене із своїми друзями. Я сердита на неї. Я радію, коли їй погано, або коли можу її зробити щось погане, пошкодити речі, заховати її зошити... Мені аж легше. Я в цьому не зізнаюсь, але мені подобається, коли в неї труднощі ...»* (Аня, 15 років). Підліток розповідала історію досить емоційно, жестикулювала, додавала безліч прикладів. Коли згадувала випадки, пов'язані зі зведеною сестрою, гнівалась і сердилась. Можна припустити, що гнів поступово переходить в образу та заздрість до сестри, що і зумовило вибір під час діагностики – негативного вектору для емоції. Однак на запитання щодо, наприклад, гніву, який би був спрямований на неї, підліток відповіла, що боїться покарань та відчуває образу, і в таких моментах, сказала би, що це негативна емоція.

Порівнюючи з юнаками, дівчата визначають емоцію «огиди» як негативну (51 %), оскільки в них вона асоціюється з *«бридкими жабами», «слизькими равликами», «чимось несмачним», «їжею, яку готує бабуся», «однокласником, що сидить за однією партою», «кров'ю»* тощо.

Для певної частини продіагностованих дівчат, сором'язливість є позитивною (37 %), для іншої – негативною (44 %) емоцією. Переважно ті підлітки-дівчата, що обрали позитивний вектор, переконані, що дівчата мають бути сором'язливими, оскільки так їх навчають вдома (бабусі, мами), в школі. Дівчата, що описали означену емоцію негативною, вважають, що дівчата нічим не гірші за хлопців і мають бути відважними, хоробрими, нічого не боятися, а сором'язливість цьому стає на заваді.

Також підкреслимо, що дівчата більш відверті, коли обговорюється емоція «страх». Вони не соромляться сказати, що саме їх лякає, які страхи вони мали чи мають, порівнюючи з хлопцями. Підлітки-дівчата в процесі діагностування відзначили, що це негативне переживання (74 %).

Можна також зазначити, згідно з отриманими даними, що дівчата більш співчутливі (49 %) і характеризуються почуттям провини (37 %), що також діагностовано в попередньому підрозділі стандартизованими методиками високим рівнем міжособистісного інтелекту та досить високими результатами за показником емпатії.

Поведінкову альфа-компоненту було досліджено проективною методикою через особистісні риси методикою «Тест Сонді». Інші ж складові (емпатію та агресивність) було досліджено методом стандартизованих тестів у попередньому підрозділі.

Імпресивна проективна методика «Тест Сонді» ґрунтується на інтерпретації результатів виборів підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Стимульним матеріалом були зображення – картки-портрети (48 стандартних карток, що розділені на 6 серій). Підліткам під час дослідження було запропоновано у всіх серіях портретів обирати два портрети, які найбільш і найменш подобаються. Перевага певних портретних категорій над іншими дає можливість зробити висновки щодо:

- стилів поведінки підлітка в різних видах діяльності;
- особливостей становлення афективної сфери;
- мотивів поведінки;

- потреб (наприклад, прихованої агресії);
- соціальних чинників розвитку особистості та багато іншого.

Науковець вважав, що основним призначенням означеної діагностики є дослідження несвідомих рис, спадкового характеру, що передається від покоління до покоління. Цей аспект також буде досить детально розкрито в 5 розділі як архетипи та їхній вплив на особистість, що зростає, роль і місце несвідомого у вихованні, навчанні та психологічному супроводі особистості в пубертаті, стереотипи спілкування та психолого-педагогічний підхід до підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Несвідоме кожної особистості, що формується, як зазначав Л. Сонді, перебуває між індивідуальним і колективним несвідомим [Л. Сонди, 2005]. Дослідження архетипів, колективного несвідомого, вважаємо, є не лише прийняттям певних групових уявлень, існуванням згідно з певними правилами чи готовністю сприймати певний стиль чи напрям думок, певний стиль поведінки тощо. Це насамперед системи ставлень, реакцій, дій, поведінки в різних життєвих ситуаціях підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, це пізнання й розуміння його поведінкової моделі, що передбачає певні, притаманні лише українському вихованню та буттю, емоційні реакції, поведінку, здатності до самоконтролю, особливості емоційного інтелекту тощо [О.Вовченко, 2020].

Варто відмітити, що концепція Л. Сонді сприяє визначенню основних сфер, в яких найбільше відбувається засвоєння та вияв архетипів підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку. Як зазначають послідовники, тест також допомагає визначити генотропічні шляхи, тобто засоби, способи, методи, які використовує архетипічний символ (*«пам'ять предків»*, за розумінням розробників концепції, щоб реалізуватися в житті нового покоління):

- лібідотропізм (вибір партнера для стосунків, побудови сім'ї);
- соціотропізм (вибір друзів);
- оперотропізм (вибір професії, роботи);
- танатотропізм (вибір способу смерті) тощо [О.Вовченко, 2019].

Методика Л. Сонді зазнала чималої критики в публікаціях у зарубіжній психологічній науці, серед науковців у сфері медичної психології та психіатрії, зокрема і в українській психології. Однак стимульний матеріал дає змогу виявляти особливості ціннісних орієнтацій підлітка, досліджувати специфіку та походження агресивних станів, стан емоційної сфери й стилі поведінки, зокрема в міжособистісних відносинах, встановлювати стиль провідних реакцій кожного окремого підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку [Л. Сонді, 2007].

Дослідження передбачало діагностику 8 факторів, які мали різний динамізм і представлення в структурі особистості. До розгляду було обрано ті характеристики кожного з факторів, які містили такі ознаки: характерологічні риси (соціальний рівень) та порушення потягів (асоціальний рівень) (табл. 4.2.5.).

Таблиця 4.2.5.

Зміст основних 8 факторів за методикою Л. Сонді «Тест Сонді» (соціальний та асоціальний критерій)

<i>Фактор</i>	<i>Соціальні та асоціальні риси фактору</i>
Фактор h	Позитивні соціальні характеристики: описує особистість м'яку, ніжну; притаманне бажання подобатись, бути в центрі уваги; сентиментальність, кокетство, схильність до зовнішнього впливу, довірливість. Асоціальна характеристика: брехня та шахрайство.
Фактор s	Позитивні соціальні характеристики: активність, самозбереження, покірність, холодність, відстороненість, впертість, завзятість, самовпевненість; прагнення захищати інших, прикрашати їхні об'єктивні, навіть негативні якості. Асоціальні характеристики: прояви садизму; бажання завдати болю, особливо особі, яка образила; фетишизм; грабіжництво; розбійні вчинки; завдання майнової шкоди (побиття скла, псування приватної власності).
Фактор e	Позитивні соціальні характеристики: демонстративність, доброта, доброзичливість і м'якість, простодушність,

	<p>здатність до співчуття, терпимість, сумлінність, релігійність, лагідність, правдолюбство.</p> <p>Асоціальні характеристики: схильність до люті, гніву, вибуховість, kleптоманія, піроманія, афективні вбивства.</p>
Фактор hu	<p>Позитивні соціальні характеристики: багата уява, схильність до фантазування, потреба у відчутті власної значимості, в успіху та визнанні, бажання подобатися, кокетство, пошуки популярності й любові.</p> <p>Асоціальні характеристики: фетишизм, неврози нав'язливості, істерії, шизоїдні прояви, ухиляння від роботи, бродяжництво, квартирні крадіжки.</p>
Фактор p	<p>Позитивні соціальні характеристики: екстраверсія, гіперболізована емоційність, ентузіазм, почуття суперництва, обережність, чутливість.</p> <p>Асоціальні характеристики: авантюризм, схильність до аферизму, манія величі.</p>
Фактор d	<p>Позитивні соціальні характеристики: потреба в здобутті чогось і до незмінності, стабільності; бажання щось колекціонувати, збирати; щедрість, нестійкість, вірність, відданість, щиросердність і щирість.</p> <p>Асоціальні характеристики: схильність до депресивних станів, меланхолія, нестійкість переконань, фетишизм, дрібне злочинство, емоційна нестійкість.</p>
Фактор k	<p>Позитивні соціальні характеристики: розсудливість, прагнення до пізнання, раціоналізм, відмова від реалізації своїх потреб заради потреб іншого, жертівність.</p> <p>Асоціальні характеристики: істеричні прояви в поведінці, крадіжки, нав'язливість у спілкуванні.</p>
Фактор m	<p>Позитивні соціальні характеристики: потреба у визнанні та схваленні; потреба в чуттєвих насолодах; привітність,</p>

	доброзичливість. Асоціальні характеристики: схильність до нездорових потягів (алкоголізм, наркоманія), шахрайство, зрадництво, авантюризм.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Л. Сонді зазначає, що 8 груп факторів можуть трансформуватися лише в процесі стійкого впливу (як-то генного чи цілеспрямовано виховного), однак не під впливом ситуативних чи випадкових змін у житті особистості підлітка.

За результатами отриманих даних і наукового аналізу було встановлено, що сучасна система позитивних соціальних та асоціальних характеристик представлена досить різноманітно, оскільки переважання одного фактору в структурі особистості констатує як позитивні, так і негативні аспекти. Так, наприклад, підліткам-дівчатам притаманні були домінантні прояви факторів «h», «e», «d». Серед підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку найбільше виявлені були фактори та їхні комбінації як-то «s», «e», «hy» (табл. 4.2.6.)

Таблиця 4.2.6.

Домінантність прояву факторів у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку згідно з методикою Л. Сонді «Тест Сонді» за соціальним та асоціальним критерієм (гендерний аспект) (у %)

Підлітки-юнаки з порушеннями інтелектуального розвитку	Фактори	Підлітки-дівчата з порушеннями інтелектуального розвитку
9	Фактор h	26
31	Фактор s	8
23	Фактор e	19
24	Фактор hy	9
6	Фактор p	4
4	Фактор d	29
2	Фактор k	3
1	Фактор m	2

Високі результати показників факторів «h», «e», «d» у підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку характеризують особистість як вірну, віддану, щиру, м'яку, довірливу, з високим рівнем бажання подобатись оточенню, нестійку у своїх вподобаннях і з відсутністю твердості у своїх рішеннях, вподобаннях («як скажуть, так і зроблю»), однак терпиму та сумлінну. Вище зазначено позитивні якості, однак, зважаючи на те, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку сугестивні, навіювані, вони потребують психологічної корекції з метою захисту від будь-яких негативних дій, злочинних вчинків, девіантних ситуацій тощо. Це зумовлено переважанням таких негативних ознак факторів як нестійкість переконань, брехня, шахрайство, дрібне злодійство, емоційна нестійкість, kleptomania, піроманія тощо.

Відповідно високі результати факторів «s», «e», «fu» в підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку свідчать про такі позитивні соціальні характеристики як активність, самозбереження, впертість, завзятість, самовпевненість, прагнення захищати інших, прикрашати їхні об'єктивні, навіть негативні якості, доброта, простодушність, здатність до співчуття, терпимість, правдолюбство, потреба у відчутті власної значимості, в успіху і визнанні, бажання подобатися тощо. Однак варто зазначити і про низку досить негативних асоціальних характеристик (деякі з яких підтверджено стандартизованими тестовими методиками, як-то агресивність, прояви гніву та люті, вибуховість): прояви садизму, бажання завдати болю, розбійні вчинки, вибуховість, kleptomania, піроманія, афективні вбивства тощо.

Крім того, в процесі дослідження було встановлено, що колективне несвідоме підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується певними основними рисами. Можна зазначити, що архетипне або так зване «несвідоме ядро» складається з таких п'ятьох основних характерних рис:

- кардіоцентризму (переважання інтуїтивних рішень над раціональними, наявність чуттєвого мислення, високого рівня

- емпатійності та довіри (значною мірою сугестивності), що робить досліджуваних підлітків уразливими й менш продуктивними для власної соціальної активності;
- світоглядної інтолерантності (здатність приймати у своє коло спілкування лише однодумців, подібних на себе однолітків, певна нетерпимість до думки інших (як однолітків, так і старшого покоління);
 - індивідуалізму, що переважно розкривається через віру в зразки-образи героїв із фільмів, «вуличних лідерів», слідування зразкам їхньої поведінки як єдиноправильної тощо;
 - глибинного оптимізму та байдужості, виваженого ставлення до «свого завтра» й майбутнього. Ці риси архетипу є водночас як перевагами, так і здебільшого недоліками, які заважають формуванню відповідальної розсудливої особистості саме в підлітковому віці за умов порушень інтелектуального розвитку [Vovchenko, 2019].

Мотиваційну альфа-компоненту було досліджено через самооцінку і Я-концепцію підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку такими проективними методиками: тест на самооцінку «Дерево», методика «Автопортрет», тест «Художник пустелі».

Тест на самооцінку «Дерево» представлений у вигляді малюнка із зображенням дерева, на якому в різних позах і ситуаціях перебувають фігури «чоловічків». Підліток має вибрати «фігуру чоловічка», який, на його думку, є максимально на нього схожий, та «фігуру чоловічка», якою б він хотів би бути. На бланку для підлітків всі зображення фігур не мають номерів. На бланку психолога є шифрування фігур за номерами.

Досить цікавим є той факт, що старші підлітки, зокрема переважно юнаки, обирали фігуру під номером 20, що характеризує амбітну особистість, схильну до завищеної та високої самооцінки. Також частими виборами підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку були фігури під

номерами 11 та 12, що вказувало на дружню підтримку, відкритість, бажання допомагати. Однак були і вибори фігури під номером 14, що означало певну стресову ситуацію в житті підлітка, напруженість, певні переживання. На питання, якою б вони хотіли бути фігурою, обирали досить часто номер 20, зазначаючи *«я хочу бути на вершині»*, або *«я хочу все знати і бачити»*. Також провідні позиції були в номерів, що вказували на долання певних перешкод, бажання досягати чогось, прагнення до успіху/мети, яку намітили підлітки у своєму найближчому майбутньому.

Серед виборів дівчат-підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку позиція 20 також зустрічалась у малюнках, однак не так часто, як в юнаків. Дівчата переважно обирали фігури, які тримаються за руки, допомагають залазити по дереву іншій фігурі, просто сидять на самоті, або ж обіймають один одного. Наприклад, фігури, які допомагають одна одній на дереві підійматися чи триматися на гілці, вказують, що дівчата схильні допомагати і, навзаєм, також потребують допомоги та підтримки. Особливо на це вказує той факт, що фігура, якою б вони хотіли би бути переважно знаходилась під номерами 11-12 або 17-16, тобто ті, що вказують на дружню підтримку або захист. Дівчата також обирали фігури, які сиділи на самоті – 8, 13, 21. Під час безпосередньо діагностики й вибору було очевидно, що на конкретний момент певний підліток, наприклад, дівчинка перебуває в засмученому чи ображеному стані, внаслідок чого вибір був дуже характерним (8, 13). Водночас на наступну пропозицію, а саме обрати фігуру, якою б вона хотіла би бути, дівчина відповідала, що ніякою. Це один із способів привертання уваги, коли підліток не говорить «на прямо» (відверто), однак потребує розмови (ніби, щоб до нього знайшли підхід; певний вид «кокетства»; щоб здогадалися, що він засмучений або щось у житті трапилось не так, як він мріяв тощо). Це є певним знаком під час діагностики, що необхідно звернути увагу не лише на відповіді підлітка, а переважно на його емоційний стан, переживання, потребу в бесіді, а за результатами бесіди – зробити висновки, що необхідно в подальшому: просто

спостереження за підлітком, корекційні заняття, психотерапевтичні сесії чи бесіда з родиною тощо.

Одразу варто відмітити, що методики «Автопортрет» і «Художник пустелі» переважно були застосовані зі старшими підлітками у віці від 13 років (було декілька виключень і використано з підлітками 11-12 років), в яких були проблеми в поведінці (агресивні чи навпаки досить замкнуті, закриті підлітки); труднощі з адекватним емоційним вираженням власних переживань, з порушеннями самооцінки та «Я-образу», що були встановлені під час попередніх діагностичних процедур, за запитом дорослих (вихователів, батьків, вчителів).

Методику «Автопортрет» було використано в дещо адаптованій і зміненій формі. Підліткам було запропоновано малювати не на папері формату А4, а на шматках шпалер (тобто зворотній бік білого, бежевого кольорів, де підлітка можна було обмалювати в повний зріст і дати можливість розфарбувати себе, намалювати зачіску, одяг, прикраси тощо). Це водночас був діагностичний і терапевтичний інструментарій, оскільки, наприклад, дівчата могли сприймати себе набагато більшими, приписували собі більшу вагу чи короткі ноги. Юнаки-підлітки ж навпаки, раділи, коли бачили себе, наприклад, кремезними, з великим плечами; не стрункою, а більш повною статурою тощо. Крім того, підлітки в такий спосіб могли познайомитись із собою, ніби вони побачили таку людину на вулиці, в парку, в класі; описати себе зі сторони; розповісти чи подобається їм зображення такої людини, щоб вони хотіли змінити або порадити цій особі. Автопортрет у весь зріст був можливістю для психолога продемонструвати підлітку, що він недооцінює себе, занижує свої зовнішні дані, подібно тому як і нівелює або не враховує особистісні характеристики, вміння та власні почуття.

У багатьох підлітків характерною ознакою було неправильне розподілення та розфарбовування тулуба. Наприклад, лінія талії знаходилась дуже низько або дуже високо – на рівні грудей. Це, згідно з класичними проєктивними методиками зображення «людини» (зокрема методики

«Автопортрет»)), ознака проблеми з базовими потребами підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі бесід було з'ясовано, що ці потреби переважно характеризують певні матеріальні аспекти в родинному колі (одяг, їжа, сучасні технічні прилади та девайси тощо), необхідність безпеки та захисту, відсутність спілкування й розуміння з боку дорослих. Однак також були збалансовані малюнки, що дало змогу зробити висновки про задоволеність базових потреб у певної групи підлітків.

Малюнки досить рідко мали деталізацію та здебільшого характеризувалися відсутністю багатьох допоміжних деталей, як-то прикраси, пасок, сумки. Часом підлітки забували намалювати взуття своєму портретові. Відтак було припущено, що відсутність взуття може свідчити про певні аспекти невпевненості в житті, в навколишньому соціумі. Відсутність деталей у загальному образі «портрета» – часто свідчить про незадовільний рівень адаптації до зовнішнього світу, вплив сторонніх думок на формування власної особистості підлітка, залежність самооцінки та загалом «Я-образу» від думок сторонніх, погане сприйняття критики (або повне її несприйняття через фізичну/вербальну агресію).

Цікаво було відмітити, що деякі підлітки домальовували довжину рук, зокрема юнаки, а дівчата – переважно довжину власних ніг. Руки символізують контакти із зовнішнім світом. Бажання їх подовжити вказує на амбіційність, максималізм у поведінці та гіперболізовані реакції на події, людей (як в позитивному аспекті, так і в негативному). Довгі ж ноги вказують на бажання незалежності та, в деяких випадках, на потребу в безпеці через почуття нестабільності, відсутності захисту.

Зображення обличчя також було в підлітків досить різним. Однак найхарактернішим було велике зображення вух і промальований, але закритий рот (ніби дужка, як у «смайлика»). Вуха характеризують досить динамічну, емоційну, несподівану в проявах почуттів натуру, яка не сприймає критику. Такий варіант зображення рота вказує на проблеми у висловлюваннях власних думок, переживань, проблеми з виступами перед великими аудиторіями,

труднощі складання певних виступів (для підлітків – це відповіді на уроках). Підлітки, які промальовували рот у такий спосіб мають проблеми і в налагодженні контактів із однолітками, побудові міжособистісних, особливо дружніх стосунків.

Щодо зображення очей варто зазначити, що автопортрети в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку були також різні. Деякі підлітки, незалежно від гендерних чи вікових ознак, малювали гіперболізовані очі, які були непропорційно великих розмірів, навіть більшими за рот чи ніс. Таке зображення, спираючись на класичне тлумачення проєктивної методики, означало наявність страхів або велику сенситивність до образ, загальний високий рівень чутливості, вразливість підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Інші ж підлітки зображували очі у формі маленьких крапок або просто закритими, що також має низку різних пояснень. По-перше, такий спосіб зображення очей може вказувати на інтровертованість і закритість підлітка, небажання розповідати щось незнайомим або малознайомим особам, наявність секретів, сором'язливість. По-друге, мова може йти про стан напруги, страху, коли підліток уникає чогось, що йому не подобається, щоб не завдавати собі цим усвідомленням моральних, психологічних, емоційних страждань; також депресивні прояви, тривогу тощо.

Усі зображення «Автопортретів», що виконували підлітки, умовно можна згрупувати в декілька категорій:

- реалістичне зображення, виконане досить точно: промальований одяг, підібрані подібні кольори, наявні деталі в образі (наприклад, годинник, прикраси, якщо це малюнок дівчини, подібні кросівки, туфлі тощо), зображено зачіску, всі частини тіла (вуха, ніс, очі). Такі зображення характерні для досить вимогливих до себе підлітків, охайних, відповідальних, допитливих.
- зображення в певній позі (не просто обмальований підліток, коли руки уздовж тулуба та ноги рівно, а, наприклад, коли руки в боки, або одна піднята вгору, інша поставлена на рівні талії; ноги зігнуті

в певній позі тощо). Нестандартне положення тіла переважно обирали дівчата, які люблять позувати й активно беруть участь і представляють себе в соціальних мережах, люблять співати та танцювати на шкільних святах, вважають себе гарними, порівнюючи з іншими однокласницями. Серед хлопців такі неklasичні пози обирали ті представники, які люблять та активно займаються спортом, демонстративні та впевнені в собі. Загалом всі підлітки із нестандартними зображувальними позами були дуже емоційними, яскраво реагували, побачивши свій контур на папері, деякі раділи, що стрункі, інші ж навпаки обурювалися, що вони краще виглядають. Однак головною ознакою була підвищена експресивність.

- схематичне зображення або контурне передбачало, що після того, як підліток побачив контур свого тіла, простим олівцем або ручкою, домальовував декілька деталей (обличчя, гудзики, руки, пасок тощо) і відмовлявся від подальших кольорових фарбувань. Такі підлітки зазвичай інтроверти, їх було складно розговорити. На запитання такі підлітки давали прості відповіді, без уточнень, деталей, історій чи спогадів.
- метафористичне зображення – підліток зображував себе у вигляді певної істоти (домальовував вуса, рога, хвіст, корону), на питання чому ці деталі є на автопортреті, підліток міг відповісти («я – фея», «я – Гаррі Поттер», «я – кицька» тощо). По-перше, це характеризує підлітка як творчу особистість із розвиненою фантазією, із почуттям гумору. По-друге, зображення себе в певному образі вказує на те, що цей образ має певні риси, яких не має підліток, однак які б він хотів мати для себе, в собі, щоб вирішити певні проблеми: стати сильнішим, хоробрішим, змінити щось у житті тощо. Втеча від реального «Я-образу» вказує на певні травматичні події, спогади, які підліток намагається приховати за

почуттям гумору чи несерйозним ставленням до поставленого завдання, а також метафористичним зображенням.

- емоційний автопортрет – зображення в певному емоційному стані підлітком самого себе в конкретний момент часу. Переважно це було декілька схожих зображень, всі автопортрети плакали. Підліток, побачивши себе в повний зріст, починав відчувати до себе низку емоцій, подібних до співчуття, образи, заздрощів, жалю тощо. У певний момент підліток міг почати плакати, відповідно все це втілювалось пізніше в зображенні автопортрету. Деякі сердилися, хотіли розірвати малюнок, потім зображували не просто краплі сліз на обличчі, а ніби потоки синього кольору. Такі реакції були не часті, але вони характеризували розпач підлітка, накопичення певних негативних емоцій/переживань, які не мали змоги бути реалізованими в соціально доступний спосіб, часом подібні до невротичних і депресивних станів, що потребували більш раннього втручання.
- зображення автопортрету зі спини. Таких зображень було небагато (3), однак пояснювали підлітки це, по-перше, через твердження «я не вмію малювати обличчя»; по-друге, через твердження «я збираюся кудись йти, тому розвернувся», по-третє, через твердження «я не вмію малювати» (що подібне до першого пояснення). Досить суперечливий стиль поведінки може описувати декілька аспектів: творчий підхід до завдання, провокативну поведінку, бажання звернути увагу на себе (на підлітка) та подовжити бесіду, підлітковий протест (не буду робити як зазначено в інструкції – «протест заради протесту»), бажання швидше закінчити завдання, спростивши собі дії з малюванням деталей.

З метою дослідження «Я-образу» та самооцінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було використано проєктивну методику тест

«Художник пустелі» (діагностовано переважно старших підлітків – від 13 років). Тест завжди застосовувався лише під час індивідуального спілкування, оскільки в процесі проведення дослідження психологу необхідно уточнювати деталі, які буде описувати підліток, вести записи, бажано аудіо, не лише конспект розповіді.

Цей тест досить юний за своїм походженням у психологічній діагностиці й більш відомий під назвою «Кубічний тест особистості». Розроблено тест психологами Т. Нагао і І. Сайто в 2000 році, після чого було опубліковано в книзі «Кокологія. Психологічні ігри» [І. Сайто, Т. Нагао, 2002]. Розроблення тесту ґрунтується на аналітичному підході до розуміння психіки особистості, зокрема на теоріях К. Юнга та З. Фрейда.

Психолог пропонує підлітку уявити, що він художник і вміє малювати будь-які зображення, картини, людей, предмети тощо, та дає завдання намалювати пустелю у своїй уяві. Якщо зручно, підліток може закрити очі, зручно влаштуватися (якщо є така можливість, навіть прилягти). Потім він має описати цю пустелю психологу. Що там є, кольори, рослинність, чи легко дихається в пустелі, чи спекотно там, загалом все те, що уява підлітка дала змогу зобразити. Потім підлітку пропонується розташувати в пустелі куб (на всі уточнюючі питання: «який? де саме?», психолог має уточнювати в підлітка «А ти де його бачиш?», «Який він?», «Яких розмірів?», «Якого кольору?» тощо. Після того, як всі деталі щодо куба буде з'ясовано, підлітку пропонують намалювати річку. Після того, як підліток виконає завдання, психолог знову ставить низку уточнюючих питань щодо річки: ширину, довжину, глибину, бурхлива вона чи ні, якщо підлітку необхідно дістатися на інший берег, як він це зробить тощо. Після річки підлітку необхідно зобразити драбину, після драбини – бурю. У дорослому варіанті після драбини є зображення квітів і коня. Однак для підлітків, на цьому віковому етапі, такі зображення є недоречні. Оскільки фігури символізують такі аспекти: пустеля символізує стан особи в конкретний момент життя, куб – це символ «Я» підлітка; річка – проблеми, які існують у його житті, ставлення підлітка до труднощів у житті; способи їхнього

вирішення; драбина – найближче соціальне оточення, переважно друзі чи однолітки; буря – негативні прояви характеру, як-то агресивність, особливості емоційних переживань у складних життєвих ситуаціях, страхи тощо. Кінь і квіти – не є доречними, оскільки згідно з розробкою авторів, символізують: кінь - «другу половину» (коханого, кохану людину), а квіти – символ дітей (ставлення до них).

Спілкуючись з підлітками були дуже характерними описи пустелі: *«вона пуста, в ній окрім піску нічого не має», «в пустелі складно дихати, хочеться пити»*. Тобто підлітки сприймають теперішню життєву ситуацію як складну, «задушливу», а бажання пити як символ і потребу допомоги. Варто відмітити, що були підлітки, які розповідали про кактуси та рослинність у пустелі (щось подібне до оазисів). Кактуси характеризувались негативно, як такі, що мають великі голки. У такий спосіб підліток намагався акцентувати на проблемній ситуації чи людині в його житті, а уявні оазиси та пальми, навпаки вказували на підтримку підлітка та допомогу з боку дорослих, впевненість, що він не самотній.

Найважливішим для дослідження було зображення саме «куба», оскільки він давав уявлення про самооцінку підлітків та «Я-образ». Куби були досить різні: маленькі, приховані під піском, величезні, металеві, темних кольорів, скляні. Одна зі спільних ознак, яку було підкреслено, полягала в тому, що здебільшого куби були пустими всередині. Це вказує на те, що підліток перебуває в пошуках себе. Він ще не «наповнений», це потенціал розвитку, на який варто звертати увагу як психологу, так і педагогам, соціальним працівникам, і, обов'язково, батькам. (Деякі з картин, їхній повний опис, буде наведено в додатках).

«Куб стоїть десь вдалечині, він здається невеликим, його занесло піском, якийсь кут виглядає з під піску. Від мене він далеко, через річку треба перебратись. Річки не бачу початку і кінця. Вона не широка, але вода постійно тече, рухається. Перестрибнути не зможу. Доведеться переходити. Але до

куба йти далеко. Потім, буду брудною, та й ще й мокрою, все налипне» (Оксана, 15 років).

На цьому прикладі бачимо сприйняття особистості свого «Я» як невпевненої, з низькою самооцінкою, можемо також припускати, що дівчина часто чує критику в свій бік, оскільки куб «занесло піском». Крім того, підліток також дуже чутлива особа, оскільки сприймає критичні зауваження настільки, що лише частина куба – «кут» виглядає з піску. Проблеми у своєму житті підліток сприймає, як нескінченні, постійні, і, складається враження, що вона сама прагне їх вирішувати, але в неї не досить добре виходить. Дівчина зазначає, що річку (проблеми) не перестрибнути, вода тече (тобто проблеми постійно присутні), доводиться йти через річку, але і це є проблематичним, оскільки, щоб дійти до куба, доведеться повністю забруднитися піском, який прилипне. Це також свідчить про бажання жити без зауважень, критики, проблемних ситуацій (дівчина боїться забруднитися). Крім того, підлітку простіше лишитися на протилежному березі, ніж йти до куба, що свідчить, що дівчина готова підлаштовуватися під думку інших, бути такою, як бажає значиме оточення (рідні, друзі, однокласники тощо). Також те, що куб у піску може свідчити, що підліток приховує та не демонструє власне «Я».

«В пустелі складно дихати. Мій куб зроблений з льоду. Він спеціальний. Не тане, навіть коли буде мега спека. Він великий, біля нього можна охолодитися. Річка? Не має. Це ж пустеля! Треба йти, щоб її знайти» (Роман, 14 років).

Означений приклад відрізняється від попереднього самосприйняття та «Я-образу» підлітка. Юнак описує, що в пустелі складно дихати. Оскільки пустеля – це символ і відображення життя особистості, припускаємо, що в житті хлопцю доводиться складно, він має труднощі, але сприймає їх досить стійко. Його особистість є закритою, він відкривається не всім, з ким спілкується, його довіра до оточення вибіркова (куб зроблений з льоду і не тане навіть у спеку). Крім того, підліток самовпевнений (куб не тане і має великі розміри), має високу або завищену самооцінку (куб великий і біля нього можна

відчути комфорт – охолодитися). Позитивно сприймає життя та легко реагує на проблеми, критику тощо (річки не має, «її треба ще знайти», зазначає сам юнак).

Після наведених прикладів стає розуміло, що вік для проведення було обрано від 13 років, оскільки від підлітка потрібно було отримати цілісні відповіді, пояснення та коментарі на питання психолога. Варто зазначити, що старші підлітки (15-16 років), ставили питання: «а що це за дивна бесіда», «і що з цього, що я малював» та інші. Також відмітимо, що не всі підлітки в 14-15 років могли пройти подібний тест. Їм було складно виконувати завдання й уявляти, потім описувати, тримати попереднє зображення в пам'яті, потім доповнювати його. Деякі дівчата мали яскраво виражену характеристику – сугестивності, й не могли проходити тест, оскільки завжди цікавилися як відповіла подруга з класу.

Зображення драбини також були різні, одні – мали багато сходинок і розташовувались досить близько біля кубу, інші, навпаки, мали досить незначну кількість сходинок, деякі зламані, деякі пропущені.

«Драбина лежить на кубі, вона досить велика, дерев'яна. Звисає, навіть з куба. Сходинок не багато, але вони товсті, міцні.» (Настя, 14 років). Підліток схильний дослухатися до думки сторонніх осіб, зокрема друзів чи «значимого оточення» (дорослих, батьків, рідних), характеризується навіюваністю, сугестивністю, відсутністю власної думки (точніше стійкістю), такого підлітка легко переконати (драбина лежить на кубі). Важливих друзів і «значимих осіб» в оточенні дівчини небагато, оскільки, як зазначає сам підліток, «сходинок небагато».

Інший приклад демонструє дещо інше сприйняття «значимих осіб», друзів. *«Драбина стоїть на протилежному кінці малюнка. Наприклад куб – ліворуч, драбина – праворуч, Вона висока, біла. Сходинок багато» (Артем, 16 років).* Для підлітка важлива його думка та його «Я». Він, ніби протиставляє себе до свого оточення. Юнак підтверджує, що друзів у нього багато, вони приємні, веселі й добрі люди, як йому здається (багато сходинок, вони

охарактеризовані юнаком білим кольором), однак він не підкорюється їхнім поглядам, думкам і сам також не нав'язує свої переконання («куб – зліва, драбина – справа»).

Щодо описів підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку було зафіксовано цікаву особливість. Здебільшого підлітки характеризували бурю як сильний вітер, який закручує пісок і починається зі сторони драбини, або «десь у тому місці», де вона розташована. Наприклад *«буря перекинула драбину»*, *«вітер починається зі сходинок драбини»*, *«драбину віднесло вітром в річку»*. Тобто підлітки негативні риси характеру проявляють переважно з близьким оточенням (друзями, дорослими, що поруч із ними), підліток не боїться демонструвати агресивність, образи, злість. Також це вказує, що ситуації сварок починаються саме в найближчому оточенні. Однак були також і описи, коли буря починалась навколо куба: *«сильний дощ полив на куб»*, *«вітер дув на куб і заніс його пуском»* тощо. Подібні розповіді свідчать, що підліток переважно будь-які негативні емоції спочатку переживає всередині (тривога, страхи, злість), намагається не демонструвати оточенню, звинувачуючи в проблемах себе. Це також є негативною тенденцією, оскільки дорослі не знають, наскільки сильні емоційні переживання приховує підліток, які проблеми чи події його хвилюють, та які наслідки може мати прихована тривога, страх, злість, ненависть тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що складові альфа-компонент, що було досліджено проєктивними методиками, підтверджували та доповнювали результати стандартизованих методик, особливо щодо специфіки сприймання емоцій та їхнього розуміння підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Підтвердження знайшли також результати когнітивної альфа-компоненти щодо перекручування модальностей емоцій і зміни їхнього вектору в процесі сприймання досліджуваними підлітками. Також схожі характеристики було отримано за результатами діагностичної процедури поведінкової альфа-компоненти методикою «Тест Сонді», що відповідали результатам стандартизованої тестової методики «Методика визначення

акцентуації характеру» (К. Леонгард-Г. Шмішека). Досить детально було означено особливості мотиваційної альфа-компоненти за допомогою проєктивних методик (тест на самооцінку «Дерево», методика «Автопортрет» та тест «Художник пустелі») та охарактеризовано стан самооцінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, особливості «Я-образу» тощо.

Комплексність дослідження тестовими стандартизованими та проєктивними методиками дасть змогу для розроблення ефективної супроводжувальної психокорекційної програми й рекомендацій щодо формування емоційного інтелекту, розвитку емоційної сфери на етапі становлення особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Для цього також буде враховано та використано дослідження особливостей спрямовуючих бета-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як-то соціальна (архетипова) та комунікативна компоненти.

4.3. Особливості дослідження спрямовуючих бета-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

У означеному підрозділі буде розкрито сутність спрямовуючих бета-компонент емоційного інтелекту й особливості їхнього дослідження, вплив на становлення альфа-компонентів і загального формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Попередньо, розкриваючи структуру емоційного інтелекту було визначено два бета-компоненти, які мають спрямовуючу специфіку їхнього розвитку залежно від особливостей формування: соціального (архетипового) та комунікативного бета-компонентів.

Розвиток підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку та становлення такого структурного елементу особистості як емоційний інтелект є індивідуальним процесом формування багатьох особистісних сфер і систем/підсистем. Він залежить від низки соціально-психологічних особливостей: соціального оточення, моральних і ціннісних орієнтацій,

життєвої ситуації тощо. Означений процес обумовлений великою кількістю зовнішніх і внутрішніх детермінант.

Соціальний (архетиповий) бета-компонент розкривається через середовище як визначальне джерело отримання інформації особистості формування «Я-образу» через інформацію із зовнішніх джерел. Низка вчених, як-то А. Бараненко, М. Губогло, Р. Здоренко, В. Євтух, О. Донченко, В. Кремень, С. Москаленко, Д. Парамоненко, В. Широкин вважають, що колективне безсвідоме або «архетип», як визначає його К. Юнг і його послідовники, є не лише сприйманням певних визначених групових, колективних уявлень, вірувань, думок і готовністю приймати подібне спрямування поглядів, використання певних стилів, методів життєдіяльності, зокрема виховання, навчання. Це насамперед побудова системи ставлень, поведінки, емоційних реакцій і, відповідно, дій у різних життєвих ситуаціях. На думку С. Москаленка, це процес пізнання та прийняття власної етнічної поведінкової моделі, що визначає структурованість особистості й впливає на її поведінкові, вольові, емоційні сфери, передбачаючи певні, притаманні лише українському вихованню та буттю емоційні реакції [С. Москаленко, 2007]. Так, Р. Здоренко, досліджуючи архетиповість українських дітей/підлітків та осіб того ж віку, що проживають у регіонах східної Європи й Північної Європи підкреслював, що емоційні реакції досить різняться. Переживання низки емоцій є досить несхожими. Так, наприклад, «розпач» діти, що проживають на території України, сприйматимуть емоційно, глибоко переживаючи травмуючі події, часом агресивно, довго триматимуть ситуацію та проживатимуть її у власних спогадах декілька разів, перед тим як відпустити (часом, можуть зберігати ці спогади до дорослих вікових етапів). Діти, скажімо, з Північної Європи, значно легше сприймають емоційно негативно насичені події, оскільки повсякденне життя в мешканців означених регіонів переважно можна охарактеризувати через високий рівень емоційності. Вони реагують швидко, афективно, але досить швидко і заспокоюються, можна описати як «високий рівень афективності», або як зазначив автор «пристрасні спалахи поведінки»

[Р. Здоренко, 2012]. Ще свого часу Е. Дюркгейм стверджував, що особи, які проживають у північних регіонах (теплих країнах, де переважно сонячно) менш схильні до девіантних проявів і негативних поведінкових реакцій. І навпаки, представники південних регіонів є емоційно скутими, непередбачуваними, закритими, що сприяє високому рівню девіації, проявам насильства, перевазі негативних емоцій над позитивними [Э. Дюркгейм, 1912].

Отже, на думку багатьох вчених (О. Боржемської, В. Захарченко, Р. Здоренка, Ф. Іркіда, А. Костюченка, Л. Ліндмана, А. Стендацького), розвиток особистості має соціальну детермінацію. Генетик П. Ракицький зазначав, що психіка є найбільш складною цілісною системою, яка за своєю формою та змістом соціальна, оскільки обумовлена й розвинена людським суспільством за умови активної взаємодії людини з ним [П. Ракицький, 2017]. Так, на процес розвитку підростаючої особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку також впливає середовище, в якому він живе, функціонує, діє, а відтак і формується. У такий спосіб і соціальний бета-компонент проявляється в певних, означених вище ситуаціях: соціальних і культурних умовах сім'ї, найближчого оточення; в певних соціально-політичних, економічних умовах регіону, країни; в етносоціокультурних, національних традиціях того народу, представником якого є підліток.

Водночас на кожному етапі свого становлення (молодший підлітковий вік, старший підлітковий вік), як підкреслював Л. Виготський, складаються певні соціальні ситуації розвитку як своєрідної взаємодії особистості дитини та навколишньої її дійсності. У таких ситуаціях – соціальне стає індивідуальним [Л. Выготский, 1981].

Соціальний бета-компонент містить у собі ситуації розвитку, що включають систему відносин, різні рівні соціальної взаємодії, різні типи та форми діяльності, несвідомий колективний досвід, який передається шляхом засвоєння традицій, казок, легенд, методів і способів діяльності тощо. Процес входження підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в соціальний

простір саме свого етносу чи спільноти, де він проживає передбачає проходження трьох фаз:

- адаптації до діючих у цій спільноті норм, форм взаємодії, діяльності;
- індивідуалізації як задоволення потреби індивіда в максимальній персоналізації;
- інтеграції особистості в спільноті.

На етапі першої фази відбувається засвоєння цінностей і норм, друга фаза характеризується прагненням особистості до максимальної персоналізації, третя фаза – прагненням представити власне «Я» в соціумі особистісними якостями.

На думку О. Бодальова, якими б жорсткими, дивними не були за змістом, формою вимоги соціуму, колективний несвідомий досвід (колективна пам'ять або «архетип») – особистість однаково приймає їх і трансформує для себе відповідно до рівня власного розвитку свідомості, потреб, цінностей, сформованості здібностей і характеру [А. Бодалев, 1983].

В. Франкл, досліджуючи вплив навколишнього соціуму на становлення структури особистості, зазначав «... що тварина не є особистістю, тому що для неї не існує світу, що містить можливості, які розкриваються перед нею, і які вона навіть не помічає. Для тварини просто існує навколишнє середовище. Особистість, навпаки, живе не в середовищі, а в світі, відносин, які вона будує за допомогою свого внутрішнього світу на основі логіки та життєвої необхідності. Для особистості кожна дія або обставина має в контексті певний сенс, зміст, призначення і роль» [В. Франкл, 2001].

Досліджуючи соціальну бета-компоненту, яка впливає на емоційну, когнітивну, поведінкову та мотиваційну альфа-компоненту в структурі формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, можна виокремити макрофактори, мікрофактори й мезофактори, які впливають на стан соціального бета-компонента та його спрямовуючого вектору. До макрофакторів можна віднести світ загалом, клімат, суспільство,

державу. До мезофакторів – окремі соціальні групи людей, соціальні інститути, особливо інститут виховання (технікуми, школи) та інститути, що включають засоби масової інформації. Серед мікрофакторів виокремлюють найближче оточення – родина, рідні, друзі, однолітки.

За допомогою статистичних методів і кореляційного аналізу було здійснено спробу встановити особливості впливу родинних архетипів (сім'ї як найближчого оточення підлітків) на рівень формування емоційного інтелекту та його компонентів у досліджуваних підлітків. Крім того, зважаючи, що найближчим оточенням є також і працівники освітніх установ: педагоги, соціальні працівники, вихователі, психологи, було здійснено аналіз взаємовпливу та взаємозв'язку емоційного інтелекту освітян з емоційним інтелектом підлітків.

Дослідженням були охоплені батьки, які погодились взяти участь у тестуванні. Були повні та неповні родини, родини, де вихованням займались бабусі, або комбіновані родини (де є мама і бабуса), або родини, де є опікуни. Для дослідження мають вагоме значення найближчі старші особи, які впливають на виховний процес підлітка, які спілкуються, роз'яснюють, наказують, сварять тощо. У дослідженні серед родин було задіяно 264 особи (*деякі батьки відмовились, деякі батьки не брали участь – з етичних причин не можемо оголошувати причини відмови*). Серед опитаних було: 119 – матерів, 98 – батьків, 27 – бабусь, 12 – дідусів, 8 – опікунів. Для дослідження важливим буде вплив чоловічого та жіночого архетипу, тестування відповідно для чоловіків і для жінок різне. Відтак зазначимо, що було охоплено 150 осіб жіночої та 114 осіб чоловічої статі. Дослідження проведено за допомогою методики «тест «Лока» (адаптація В. Козлова «Особистісний Опитувальник Аніма/Анімус») – метод дослідження глибинного неусвідомленого «архетипу». Тести для жінок і чоловіків мають однакову кількість, але різні за змістом питання.

Тест дає змогу виокремити чотири основні архетипи (чотири жіночі та чотири чоловічі). Кожен із чотирьох архетипів має уточнення та доповнення

характеристик за трьома аспектами, тому можна зазначити, що деталізованих маємо 12 архетипічних образів. Підставою для такого поділу є базові положення теорії К. Юнга щодо принципів чоловічої та жіночої поведінки, що функціонують як «...вічні протилежності» [К. Юнг, 1991]. Виокремлені архетипи є абстрактними патернами поведінки особистості та на сьогодні персоніфікуються в жіночих (Афродіта, Діва Марія та ін.) і чоловічих (Аполлон, Христос та ін.) образах. Активізація тих чи інших архетипів потребує певних історичних, етнічних умов. Особистість лише їх репрезентує та детальний аналіз (в процесі спілкування, ЗМІ, аналізу поведінки тих чи інших осіб) дає змогу виокремлювати провідні, пануючі архетипи й архетипові риси, які несвідомо обирають чоловіки, жінки як засіб власної ідентифікації та транслюють молодшому поколінню, яке виховують [К. Юнг, 1994].

Адаптований В. Козловим опитувальник дає змогу визначити несвідомі установки, що характеризують типи ідентифікації чоловіків і жінок з різними архетипними якостями та ролями. Жіноча Аніма розкривається через образи: Марії, Софії, Єлени (Олени) та Єви (табл. 4.3.1.). Чоловічий Анімус характеризується образами: Царя, Воїна, Коханця та Мага (табл. 4.3.2.).

Таблиця 4.3.1.

Особливості сформованості неусвідомленого архетипу Аніми в «значимих осіб»*, що виховують підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Провідні архетипи	Представники жіночої статі, що виховують підлітків-юнаків	Представники жіночої статі, що виховують підлітків -дівчат
Марія	21	26
Софія	9	12
Єлена	27	30
Єва	43	32

* Родина, найближче доросле оточення (мати, батько, опікуни, бабусі, дідусі), як було описано вище – ті, хто бере участь у вихованні підлітка

За результатами опитувань осіб жіночої статі, що виховують підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, переважає архетип Єви та Єлени. У підлітків-юнаків переважним жіночим архетипом є Єва (43 %) та Єлена (27 %). У підлітків-дівчат – архетипи Єви (32 %) та Єлени (30 %). Це вказує на формування емоційного інтелекту, зокрема соціальної бета-компоненти через підвищену емоційність, співпереживання, покірність, чесність, але водночас нестійкість емоційної сфери (короткотривалість емоційних проявів, швидкі зміни бажань, інтересів), схильність до аморальності, якщо це стосується досягнення певних бажань, цілей, відсутність обмежень в їхніх досягненнях тощо.

Таблиця 4.3.2.

Особливості сформованості неусвідомленого архетипу Анімуса в «значимих осіб»*, що виховують підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %).

Провідні архетипи	Представники чоловічої статі, що виховують підлітків-юнаків	Представники чоловічої статі, що виховують підлітків-дівчат
Цар	29	26
Воїн	32	29
Коханець	17	21
Маг	22	24

* Родина, найближче доросле оточення (мати, батько, опікуни, бабусі, дідусі), як було описано вище – ті, хто бере участь у вихованні підлітка

Розглянемо детальніше зміст та ознаки провідних архетипів Аніми й Анімуса за В. Козловим [В. Козлов, 2010].

«Марія» – поведінкові установки жінок, які за результатами тестування отримали переважні характеристики цього образу, пов'язані з ідеалізацією ролі матері, яка є виховним центром для дітей, родини, оберігає рід, сім'ю, виступає осередком порядку, навчання, продукує правила в домі. Для представниць жіночого архетипу «Марія» характерним є центризм на родинних обов'язках,

догляді за дітьми та безумовна любов до дитини (або до самої ідеї дитини). Несвідома установка жінок, що втілюють означений архетип, - щире, чесне служіння традиціям, покора чоловічому образу, збереження традицій.

Негативним аспектом цього архетипічного образу є деструктивна материнська любов до дитини, по-перше, пов'язана з тим, що тільки вона (мати) знає, що і як треба робити; по-друге, «всепробачаюча», «сліпа» любов до своїх нащадків («дитина завжди на висоті», «на неї наговорюють», «моя дитина найкраща», «це не дитина вина, це...» тощо). Поведінка, заснована на таких переконаннях, часто робить з жінки деспотичну мати (яка підкорює чоловіка, якщо ж ні – залишається одна й виховує дітей самостійно, з рідними) або, навпаки, дуже інертну представницю в сім'ї, де чоловік голова, а жінка підкорюється його правилам. Особливості прояву архетипу залежать від соціальних традицій, родинних установок (наприклад, в яких архетипах була вихована жінка), темпераменту чоловіка та жінки, які створили нову родину.

«Софія» – архетип, що проявляється через несвідомі установки інтелектуальності, розважливості, жіночої мудрості, витриманості, моральності тощо. Залежно від соціальних умов, ці ознаки мають низку особливостей. Жінки означеного архетипу вважають, що найголовніше для соціалізації в сучасному житті – це здатність та вміння адаптуватися до умов реальності. Вони є носіями консервативного соціального й культурного досвіду, транслуючи моральні цінності, ідеали соціальної поведінки тощо. Навіть за відсутності вищої освіти, жінки з яскраво вираженим архетипом «Софії», характеризуються мудрістю, завжди прагнуть оберігати та примножувати (наприклад, будь-якою ціною зберегти родину, завжди стають на бік моральності, чесності). Щодо ставлення до дитини, то жінки, що втілюють архетип «Софії», можуть засудити, насварити, покарати дитину, якщо її вчинок буде не співпадати з нормами моралі.

Негативним аспектом архетипу «Софії» є гіперболізована впевненість у правильності власних вчинків, у тому, як необхідно дотримуватись традицій, моралі, що є правильним, що – ні. Отже, жінка, яка характеризується таким

архетипом часто обмежує інших особистостей (як дорослих, так і дітей), може гальмувати розвиток дитини заборонами, обмеженнями, наприклад, у процесі здобуття дитиною власного досвіду/помилки. Досить часто жінка, в якій домінує архетип «Софії», з віком стає корисливою (матеріально та соціально), егоцентричною, амбітною.

«Єлена» – архетип, який характеризується такими якостями як емоційність, емпатійність, прояви співпереживання. Жінка, яка має домінуючий архетип «Єлени», схильна до підтримки, розуміння, незалежно від віку, статусу, матеріальних благ іншої особи; часто заохочує, завжди емоційно співпереживає всім, хто до неї звертається або навіть просто розповідає про свої переживання, проблеми, історії з життєвого досвіду. Деструктивними характеристиками такого жіночого архетипу є емоційність та одночасно – нестійкість емоційної сфери, короткотривалість і мінливість прояву емоцій, швидкі зміни бажань, інтересів, що передаються й виховуються в молодшого покоління, яке жінка з таким домінуючим архетипом транслює в родину. Варто відмітити, що жінки з архетипом «Єлени» характеризуються гіперболізованою наполегливістю, але негативними ознаками є схильність до аморальності, якщо це стосується досягнення певних бажаних цілей, відсутність обмежень в їхніх досягненнях (підступність, лестощі, хитрість, наклепи, зрада, брехня, обман тощо).

«Єва» – архетип, який переважно характеризується через імпульсивність і підвищену чутливість. Архетип жінки «Єви» транслює переконання, що «жінка є в усьому помічницею чоловіка». Жінки з подібними домінуючими архетипами дуже покірні старшим представникам родини (матерям, батькам, свекрам, свекрухам). Жінка, яка транслює в соціум архетип «Єви», вважає, що між чоловіком і жінкою неодмінно має існувати зв'язок, відвертість, чесність, довіра, а основна мета – це народження дітей. Попри позитивні аспекти архетипу, важливо зазначити, що статистично, за дослідженнями автора цієї методики В. Козлова, жінки з вказаним домінуючим архетипом часто стають особами щодо яких проявляється й здійснюється насилля.

Деструктивною ознакою архетипу «Єви» є хтивість, бажання отримати матеріальні блага будь-якою ціною, гіперболізація поваги матеріальних цінностей у житті та статусності, потреба в увазі чоловіків, нездатність самостійно створювати безпеку, але попри це – сильне бажання постійної захищеності, стабільності. Несвідома установка архетипу «Єви» заснована на бажаннях, які мають бути досягнуті будь-якими засобами, жіноче ж тіло для цього архетипу є інструментом досягнення матеріального й іншого видів благополуччя.

Згідно з отриманими даними, після опитування представників чоловічої статі, що беруть участь у вихованні підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, переважає архетип Воїна та Царя. Порівнюючи з дослідженнями представниць фемінної групи, важливо відмітити, що яскраво домінуючі чоловічі архетипи було досить складно виокремити. Відносно всі архетипові образи представлені приблизно в рівних відсоткових даних. У підлітків-юнаків переважним чоловічим архетипом є Воїн (32 %) та Цар (29 %). У підлітків-дівчат – архетипи Воїна (29 %) та Царя (26 %). Це засвідчує, що домінують архетипи, які вказують на чоловіків, що характеризуються бажанням управляти в родині, яскраво вираженими маскулініними рисами (хоробрістю, силою, впевненістю), але попри це транслиують риси жорстокості, самовпевненості, високої самооцінки. Відсутність у представників цих архетипів самореалізації поза родиною призводить до конфліктів у родині, прояву жорстокості до членів сім'ї.

Розглянемо детальніше характеристику архетипів Анімуса за В. Козловим [В. Козлов, 2010].

«Цар» – чоловіки, що репрезентують архетип «Царя», характеризуються несвідомими психологічними установками, спрямованими на реалізацію управлінських, організаторських задатків на різних рівнях прояву, починаючи від побутового до соціального. Чоловіки означеного архетипу характеризуються такими якостями як лідерство, прагнення до влади та

керуючих позицій. Особи з домінуючим архетипом «Царя» мають досить гнучкий характер, але здатні проявляти жорстокість (у рішеннях, у поведінці)

Негативним аспектом представників архетипу «Царя» є надмірна самовпевненість, висока самооцінка, переконаність, що влада має належати саме представникам означеного архетипу, навіть якщо особа не володіє необхідними якостями (мудрістю, силою, лідерськими здібностями тощо). Така особистість буде підтримувати свій авторитет різними засобами: необґрунтованою жорстокістю, силою (моральним тиском, фізичними засобами), залякуваннями тощо.

«Воїн» – представники означеного архетипу репрезентують несвідомі установки до боротьби, подолання перешкод, мають велику силу, чесність, справедливість, прагнення боротися та захищати ідеали. Головна перевага архетипічного образу – це хоробрість, самовідданість, моральність, що представники означеного образу вважають і транслюють як головні чесноти чоловіка, як головні необхідні якості чоловіка. Такі чоловіки постійно перебувають у стані протистояння, перемога навіть у дрібницях для них є важливою. Така боротьба відбувається на побутовому рівні, в родині щодо дружини або дітей.

Негативним аспектом архетипового образу «Воїна» є «боротьба заради боротьби». Особистість може не мати фізичної, інтелектуальної сили, мати багато страхів, але мати високу самооцінку. Якщо амбітність не втілена в професійній сфері, то особа, що володіє рисами архетипу «Воїна», буде втілювати свої амбіції в родині, караючи членів сім'ї за власну нереалізованість жорстокістю, вербальними образами тощо. Для соціального оточення подібні особи створюватимуть ідеальний образ (як приклад, можна зазначити, розповіді про неіснуючі подвиги, досягнення, ідеальність родини).

«Коханець» – архетиповий образ чоловіка, який прагне реалізувати життя через творчість, потребу в коханні, через емоційну сферу. Таке спрямування почуттів часто не має об'єктивації (тобто персони, особи), зазвичай це може втілюватися в улюблених заняттях, хобі, професійній

діяльності. Особистості з домінуючим архетипом «Коханця» втілюють гармонійне поєднання сили та співчуття, дуже пристрасні, схильні упадати за протилежною статтю (надають перевагу «полюванню в стосунках», тобто, щоб об'єкт, що викликав інтерес – професійний чи емоційний, був складно досяжний).

Негативні аспекти чоловіків, що втілюють архетиповий образ «Коханця», полягають у, по-перше, бездіяльності в побутових аспектах, постійному перебуванні в стані закоханості, мрійливості. По-друге, у виборі жінки-партнера, яка втілюватиме образ матері й доглядатиме за подібним чоловіком, буде піклуватися, дозволяючи дорослому чоловіку залишатися в образі дитини, підлітка тощо. По-третє, в завищеній самооцінці чоловіка та впевненості, що чоловік є головним, вагомим, важливим для суспільства більше, ніж жінка, зважаючи на той факт, що він народився чоловіком.

«**Маг**» – чоловік, що втілює образ «Мага», прагне до постійних знань, пошуків цікавих ідей. Через прагнення пізнавати світ і його закони, часто відокремлюються від реального світу. Характеризуються відстороненістю, холодністю до подій, що відбуваються в родині, в дружньому спілкуванні (за умов, що вони наявні в житті особистості з домінуючим архетипом «Мага»). Крім того, це особи, що схильні до маніпуляцій, прагнуть не лише до знань, а й отримання статусів, матеріальних благ, прагнуть опинитися в статусі обраних (популярних) переважно, не способом постійної творчої діяльності, плідної праці, а за допомогою хитрості, використання інших осіб у своїх цілях.

Вплив архетипу, який переважає в родині в процесі виховання підлітка, здійснюється на низку чинників, зокрема на становлення емоційної сфери, самооцінки, самоконтролю, агресивної поведінки, формування «Я-концепції». Згідно з результатами досліджень, можна відзначити, що провідними архетипами Анімуса (чоловічий аспект виховання) є «Воїн», «Цар», які транслиують у вихованні не лише зразки маскулінності (сили, чесності, справедливості, хоробрості), а й низку негативних аспектів, як-то грубість, моральний тиск на членів родини, агресія (фізична, вербальна, непряма) тощо.

Втілення жіночої Аніми відбувається переважно через архетипові образи «Єлени» та «Єви», що свідчить про високу емоційність процесу виховання, покірність як зразок для дітей, що виховуються, чесність. Підкреслимо, що означені фемінні образи транслуються в процес виховання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку й у такий спосіб виховують: нестійкість емоційної сфери (короткотривалість емоційних проявів, швидкі зміни бажань, інтересів), схильність до аморальності (обман, лестощі, зрада) тощо.

Як було зазначено вище, враховуючи, що найближчим оточенням підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є також і працівники освітніх установ: педагоги, соціальні працівники, вихователі, психологи, було здійснено аналіз взаємовпливу та взаємозв'язку емоційного інтелекту освітян з емоційним інтелектом підлітків.

Згідно з дослідженнями зарубіжних науковців Н. Аріна, П. Джуліанті [P. Yulianti, N. Arina, 2018], встановлено, що емоції та емоційна сфера мають велике значення для створення комфортної взаємодії, творчого й плідного середовища для співпраці викладача (психолога, вихователя) з учнями, а також є важливими в процесі формування позитивної емоційної атмосфери для засвоєння інформації, знань з навчальної програми та виконання завдань (як у класі, так і домашньої роботи).

Українські вчені також поділяють наукові пошуки зарубіжних колег і зазначають, що стабільний позитивний емоційний клімат у групі, класі впливає на підвищення мотиваційного рівня, бажання навчатися в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (Л. Ганіч [Л. Ганіч, 2019], Д. Марченко [Д. Марченко, 2017], В. Мельниченко [В. Мельниченко, 2017], Д. Сакалов [Д. Сакалов, 2017]), а стилі викладу інформації учням-підліткам змінюють ставлення особистості пубертатного віку до предмету, сприяють зацікавленості та пошуку додаткових знань, що викладає педагог з позитивним емоційним станом, викликає вподобання серед учнів і має непорушний

авторитет (О. Борзунова [О. Борзунова, 2015], А. Вишнюк [А. Вишнюк, 2018], Р Здоренко [Р. Здоренко, 2012], О. Андрієнко [О. Андрієнко, 2016]).

Г. Борщевська [Г. Борщевська, 2018], В. Мельниченко [В. Мельниченко, 2017], А. Прудько, В. Руденко, О. Соколова [О. Соколова, 2018], М. Хоменко [М. Хоменко, 2018] констатували, що низький рівень психологічної культури, несформованість емоційного інтелекту та комунікативних здібностей, низький рівень емоційної й особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку під час навчального процесу призводять до того, що значна частина педагогів має схильність до прояву/демонстрації агресивної поведінки щодо учнів, у кращому випадку – байдужої. Відповідна поведінка провокує агресивні реакції з боку підлітків, зокрема часто вербальну агресію. Зарубіжні вчені, зокрема Л. Елдер [L. Elder, 1996], Р. Гібсон [R. Gibson, 1988], П. Хемек [P. Hammack, 2018], Е. Ханна [E. Hanna, 2013] наголошують на тому, що освітні професії – це професії великої кількості соматичних хвороб, нервово-психічних розладів. Найрозповсюдженішою психологічною проблемою, як зазначає П. Хемек, є емоційне вигорання. Отже, надзвичайно актуальною є проблема та дослідження, що пов'язані з емоційною стійкістю педагога, освітянина, оскільки педагогічна професія належить до переліку стресогенних професій.

Е. Ханна зазначає, що несприятливі емоційні стани, які часто повторюються в процесі педагогічної діяльності, призводять до формування та подальшого закріплення таких негативних особистісних якостей як: роздратованість, дратівливість через дрібниці, тривожність, негативізм, песимізм, що, зі свого боку, негативно позначається на ефективності взаємодії педагога з дітьми, колегами, навіть має місце погіршення родинних стосунків і перенесення робочих аспектів на власну сім'ю [E. Hanna, 2016]. Це може вплинути на загальну незадоволеність професією в подальшому.

У багатьох дослідженнях зарубіжних й українських вчених увага акцентується на тому факті, що емоційну культуру педагогічної професії, як і будь-яку іншу культуру, варто формувати, виховувати, розвивати. Проте, на сьогодні,

цілісних комплексних підходів до підвищення емоційної культури в майбутніх і теперішніх педагогів не розроблено.

Педагогічна та психологічна діяльність насичена низкою різних напружених ситуацій і чинників, що пов'язані з можливістю підвищеного емоційного реагування. Як зазначав В. Сухомлинський – це «...робота серця і нервів» [В. Сухомлинський, 1963]. Кожна стресова ситуація викликає в психолога/педагога емоційне напруження, яке може проявлятися в пасивно-захисній реакції (сльози, розпач, засмучений стан, апатичний настрій) або в пасивно-агресивному стані (окрики, нервові ходіння по класу, різкий стукіт по столу, удари чи оплески по робочій поверхні тощо). Під час опитувань і психологічних консультацій педагоги зазначають, що після пережитого емоційного напруження їхнє самопочуття погіршується (головний біль, розлади травлення, захворювання серцево-судинної системи тощо), як наслідок знижується працездатність, що призводить до синдрому «емоційного вигорання».

«Емоційне вигорання» виникає переважно в тих освітян, які більш емоційно стримані. У педагогів імпульсивних, емоційно гнучких, чуттєвих, чуйних, розвиток симптомів «вигорання» проходить повільніше. Зазначене психологічне явище виникає в педагогів, що сприймають обставини професійної діяльності дуже емоційно. Це часто є характерним молодим фахівцям з підвищеною відповідальністю до виконуваних обов'язків.

З огляду на зазначені проблеми, актуальними в сучасних реаліях освітніх професій є психолого-педагогічні дослідження щодо підвищення психологічної культури педагогів, зокрема такі аспекти як оволодіння вміннями емоційної саморегуляції, розвиток емоційного інтелекту й емоційної культури тощо. Як зазначали у своїх дослідженнях Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Соловей [J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, 2001], управління, розуміння та диференціація власних емоцій – це шлях до формування найефективнішої здатності будь-якої особистості – емоційного інтелекту.

У зв'язку зі складністю й емоційною напруженістю освітніх професій, Е. Аустін [E. Austin, 2010], Д. Харіс, Дж. Кауфман [D. Harris, J. Kaufman, 2013] та

інші вчені проводили низку експериментів щодо впливу емоційного інтелекту, емоційного стану викладачів, зокрема емоційної саморегуляції, на процес та ефективність викладання. Науковці дійшли висновків, що учні, особливо молодшого та старшого підліткового віку, досить чутливі до емоційних станів педагога, викладача, психолога. Експеримент складався з двох етапів. Перша частина емпіричного дослідження полягала в тому, що педагог під час заняття, уроку абияк, байдуже, апатично тощо проводив бесіду з учнями, думав про свої проблеми, демонстрував це, був байдужим, пропускав слова, зупинявся, не реагував на питання учнів, покрикував, вимагав тиші, давав письмові завдання, споглядав погоду та події за вікном у класі та/або займався листуванням у власному телефоні. Через певний період часу, після такого уроку було проведено опитування серед учнів, які були присутні. За результатами опитування було встановлено, що підлітки відчували себе спустошеними, роздратованими (деякі відчували агресивність), відчували скупчення власних проблем і нерозуміння ситуації. Друга частина емпіричного дослідження полягала у використанні протилежної поведінки педагога – вчитель на уроці був позитивно налаштований, цікавився станом і настроями підлітків на початку заняття, відповідав на додаткові, уточнюючі питання, був у міру суворим тощо. Результати повторного опитування учнів, що були присутні на останньому занятті, констатували, що після спілкування з таким викладачем, здобувачі освіти відчували вмотивованість, зацікавлення предметом, бажання виконувати домашнє завдання, загалом були позитивно налаштовані і на подальші уроки, що залишилися протягом дня тощо. Як зазначає Д. Марченко [Д. Марченко, 2017], Д. Пагава [Д. Пагава, 2017] та М. Микитенко [М. Микитенко, 2017], особистість з високим рівнем емоційного інтелекту бере відповідальність на себе за свій власний емоційний стан, і відчуває відповідальність у процесі спілкування за емоційний стан особи, з якою спілкується. Відповідно освітянин, психолог, соціальний працівник зі сформованим емоційним інтелектом і його складовими також (свідомо, часом навіть несвідомо) бере відповідальність й за формування емоційного інтелекту своїх підопічних (тобто учнів, студентів тощо).

Сучасні українські науковці, такі як Л. Андрієнко [Л. Андрієнко, 2019], Г. Борщевська [Г. Борщевська, 2018], О. Вовченко [Вовченко, 2020], В. Мельниченко [В. Мельниченко, 2017], Г. Нестеренко, О. Прокопенко [О. Прокопенко, 2015], О. Соколова [О. Соколова, 2018], Г. Тодоренко пропонують включити в концепцію емоційного інтелекту три компоненти: когнітивний компонент (знання); регулюючий компонент (можливість управління своїми/сторонніми емоціями, вплив на афективну сферу інших); поведінковий компонент (готовність застосовувати знання про емоції під час вирішення проблем, соціальної адаптації, тобто виконуючи дії щодо інших осіб). За результатами досліджень, можна констатувати, що наукові проблеми формування емоційного інтелекту, виявлення його домінуючих механізмів і впливу емоційного інтелекту на різні сфери сучасного життя особистості є надзвичайно актуальними, недостатньо дослідженими, потребують практичних розробок у контексті психологічного супроводу (психологічної корекції, психологічної терапії). Саме результати експерименту зарубіжних і дослідження українських вчених щодо емоційного зв'язку та впливу емоційного інтелекту психологів (педагогів, соціальних працівників) на формування емоційної сфери (зокрема емоційного інтелекту насамперед) учнів підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку дали змогу розглядати означений аспект як складову соціальної бета-компоненти.

Під час вивчення впливу емоційного інтелекту психолога (педагога) на формування емоційного інтелекту підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку було проведено емпіричне дослідження. Експериментальна вибіркова сукупність була незмінною й становила 417 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що навчаються в спеціальних закладах (школах) різних міст України або відвідують реабілітаційні центри (як і було зазначено, і детально описано в розділі 4.1.). Крім того, під час дослідження було обстежено психологів, соціальних працівників (у деяких закладах з дітьми працюють спільно психолог з соціальним працівником),

класних керівників, що проводять позашкільну просвітницьку, виховну, корекційно-реабілітаційну, психотерапевтичну роботу з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Кількість дорослих учасників емпіричного дослідження становила 92 особи. Для проведення експерименту підлітків було поділено на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). На експериментальну групу здійснювався цілеспрямований вплив психологів (педагогів) щодо роз'яснення почуттів, емоцій, переживань, проводились заняття, бесіди щодо формування емоційної сфери, загалом емоційного інтелекту. Тобто метою був вплив, навіть більше взаємодія, взаємообмін психологів (педагогів) і підлітків з метою встановлення взаємозв'язку емоційного інтелекту ЕГ підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку і, власне, психолого-педагогічного персоналу. Для підлітків контрольної групи було проведено виключно психологічне діагностування обраними методиками з метою визначення рівня емоційного інтелекту. Варто відмітити, що означені зрізи досліджень і визначення впливу емоційного інтелекту психолого-педагогічних представників на підлітків було проведено після корекційного етапу дослідження. У такий спосіб дотримувалось прагнення зберегти чистоту, надійність і достовірність отриманих результатів у процесі дослідження альфа-компонент і бета-компонент (частини соціальної бета-компоненти – провідні архетипові образи в родинах підлітків, та цілком проведено дослідження комунікативної бета-компоненти). До ЕГ входило 211 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, КГ – 206 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для визначення рівня та стану емоційного інтелекту (для дорослих і для підлітків) було використано дві стандартизовані тестові методики з високим рівнем надійності, достовірності, валідності: методика «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» [N. Hall, 1995], методика «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) [Д. Люсин, 2015].

Методика «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» є досить зручним, зрозумілим опитувальником як для дорослих, так і для досліджуваних підлітків. Крім того, є інформативним для подальших аналітичних і порівняльних процедур. Використання ж методики «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) дасть змогу дослідити емоційний інтелект відповідно до розробленої моделі автора методики Д. Люсіна, що передбачає розкриття емоційного інтелекту через два структурних механізми, що взаємодіють і взаємовпливають один на одного: міжособистісний емоційний інтелект та внутрішньоособистісний емоційний інтелект. Міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) представлений Д. Люсіним через складові: розуміння емоцій оточення; управління чужими емоціями. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) містить такі складові як усвідомлення власних емоцій та управління власними емоціями. Методика автора також досить зручна для використання в процесі діагностики емоційного інтелекту дорослих і підлітків. Результати, які дає змогу отримати опитувальник, мають широке тлумачення, детально, повно характеризують структури емоційного інтелекту й емоційної сфери особистості.

З метою визначення взаємозв'язку та взаємовпливу емоційного інтелекту психологів (педагогів, соціальних працівників) на емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було використано також методи математичної статистики, а саме – кореляційний аналіз критерія Пірсона, який дав змогу встановити наявність статистично достовірних зв'язків між змінними компонентами емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку з загальним рівнем інтелекту психологів/педагогів. Вибір статистичного критерію χ^2 Пірсона обумовлено тим аспектом, що метод дає змогу оцінити статистичну значущість взаємозв'язку декількох відносних показників.

Процедуру психологічної діагностики було проведено відповідно до вимог кожної з методик із використанням відповідного інструментарію:

використано стандартизовані бланки. Загальну процедуру проведення порушено не було. Оскільки опитувальники містили питання різної складності (формулювання для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, часом, могли бути не зрозумілими), на попередніх заняттях/зустрічах тощо, з підлітками певні словосполучення обговорювалися в контексті інших життєвих тем, повсякденних ситуацій тощо. Це було завчасно обговорено та запропоновано психологам освітніх установ, де було проведено дослідження (де автор монографії та дослідження не міг бути присутнім особисто). Це було зроблено з метою дотримання правил проведення діагностичної процедури, оскільки під час проведення діагностики не можна роз'яснювати, тлумачити питання респондентам, так як це порушує «чистоту» результатів, загалом «достовірність» експерименту й отриманих даних.

За результатами діагностики психологів (педагогів: класних керівників, соціальних працівників) методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)», було встановлено переважно середній рівень емоційного інтелекту (59 %). Також зафіксовано високий показник емоційного інтелекту у 38 % опитаних освітян і незначний відсоток низького рівня емоційного інтелекту (табл.4.3.3.).

Таблиця 4.3.3.

Рівень сформованості емоційного інтелекту в психологів (педагогів), що взаємодіють з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» (у %)

	Показник емоційного інтелекту психологів (педагогів, соціальних працівників)
Високий рівень	38
Середній рівень	59
Низький рівень	3

За результатами проведеного тестування переважно психологи (педагоги), що взаємодіють з підлітками з порушеннями інтелектуального

розвитку, мають адекватно сформований рівень емоційного інтелекту, який характеризується середнім рівнем (59 %). У процесі дослідження також було констатовано рівень і стан сформованості компонентів емоційного інтелекту згідно з моделлю автора за допомогою методики «Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла (табл. 4.3.4.)

Таблиця 4.3.4.

Рівні сформованості компонентів емоційного інтелекту психологів (педагогів), що взаємодіють з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» (у %)

Шкали	Емоційна обізнаність	Управління власними емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей
Високий рівень	39	23	34	36	28
Середній рівень	45	49	39	51	41
Низький рівень	16	28	27	13	31

За результатами проведеної психологічної діагностичної процедури було констатовано, що переважно всі компоненти характеризуються в психологів/педагогів середнім рівнем, що відповідає і загальному рівню емоційного інтелекту, який також зафіксовано на середньому рівні. Варто зазначити, що в освітян викликали труднощі питання та результати, що пов'язані зі шкалою «розпізнавання емоцій інших людей», оскільки саме за цим показником низький рівень має найбільший показник (31 %). Можна припустити, що це пов'язано з низкою причин: по-перше, з професійною діяльністю, зокрема часто працюючи з підлітками (зокрема, що мають певні психофізичні порушення), досить складно передбачити їхній настрій, зрозуміти переживання. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть проявляти свої емоції не відповідно до їхньої модальності («полносності»). Наприклад, засміятися, коли комусь боляче чи хтось

поранився, або навпаки заплакати, коли комусь подарували якусь річ, про яку мріяв інший підліток. По-друге, такі результати пов'язуються з професійним емоційним вигоранням, втому від професійної діяльності та потребою у фасилітаційній підтримці, що нерідко є нормою в роботі психологів та екологічним ставленням фахівця-психолога до свого психічного здоров'я [Вовченко, 2020].

Також підкреслимо високі результати низького рівня за шкалами «самотивації» (27 %) та «управління власними емоціями» (28 %). Можемо припустити, що це пов'язано з аспектом відсутності формування «емоційної культури» в українському суспільстві та станом «емоційного вигорання», про яке йшлося раніше серед представників освітніх професій. Це зумовлено тим, що професії психолога/педагога перебувають в «зоні психологічного ризику», є стресогенними та можуть демотивувати особистість, якщо вона не буде формувати в собі емоційну стійкість, працювати над психологічною корекцією емоційної сфери, формувати й розвивати емоційний інтелект, розуміти та диференціювати походження переживань, знаходити способи їхньої деактивації, ретрансляції, позбавлятися від професійних стресів тощо.

Методику «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» було використано, як зазначалось, і для дослідження підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в експериментальній і контрольній групах (табл. 4.3.5.).

Таблиця 4.3.5.

Рівень сформованості емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ЕГ та КГ за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» (у %)

	Показник емоційного інтелекту ЕГ	Показник емоційного інтелекту КГ
Високий рівень	1,5	-
Середній рівень	36	21
Низький рівень	62,5	79

(* ЕГ – підлітки експериментальної групи, КГ – підлітки контрольної групи)

За результатами психологічної діагностики було отримано дуже низькі показники загального рівня емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Варто відмітити, що в ЕГ є невеликий відсоток діагностованих підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (1,5 %), що формує високий рівень емоційного інтелекту, водночас зросли показники сформованості середнього рівня емоційного інтелекту, відповідно низький показник також зменшився і характеризується позитивною динамікою. Після корекційних занять з психологами (педагогами, соціальними працівниками) якісно й кількісно покращились показники рівня сформованості компонентів емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Було зафіксовано появу високого рівня в підлітків експериментальної групи з порушеннями інтелектуального розвитку за трьома шкалами: «емоційної обізнаності» (2 %), емпатії» (3 %) та розпізнавання емоцій інших людей (1 %) (табл. 4.3.6.).

Таблиця 4.3.6.

Рівні сформованості компонентів емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ЕГ та КГ згідно з методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» (у %)

Шкали	Емоційна обізнаність		Управління власними емоціями		Самотивація		Емпатія		Розпізнавання емоцій інших людей	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий рівень	2	-	-	-	-	-	3	-	1	-
Середній рівень	44	33	29	21	29	24	66	59	48	46
Низький рівень	54	67	71	79	71	76	33	37	51	54

(* ЕГ – підлітки експериментальної групи, КГ – підлітки контрольної групи)

Можна припустити, що після взаємодії підлітків з психологом/соціальним працівником/класним керівником зріс показник і рівень здатності до управління власними емоціями та загалом стабілізувалось уміння управляти власними переживаннями в ситуаціях емоційної напруги. У такий спосіб у підлітків більш ефективно сформувалась здатність до емоційної саморегуляції, особистісного контролю. Навіть невеликі кількісні показники «високого рівня» (за трьома шкалами) та зростання показників «середнього рівня» можуть стати для психологічної корекції й психологічної терапії своєрідною базою, яка допоможе якісно сформувати в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку «надбудову» для розвитку інших альфа-компонент і загального рівня емоційного інтелекту.

Виявлення кореляційних зв'язків було здійснено методами математичної статистики. Кореляційний аналіз проведено шляхом використання критерія Пірсона, що дав змогу встановити достовірність зв'язків між рівнем інтелекту психологів/педагогів і показниками емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку експериментальної групи (табл. 4.3.7.).

Таблиця 4.3.7

Показники кореляційних зв'язків між компонентами емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та рівнем сформованості емоційного інтелекту психологів/педагогів

Компоненти емоційного інтелекту та загальний рівень сформованості емоційного інтелекту підлітків експериментальної групи (ЕГ)	Високий рівень емоційного інтелекту психологів/ Педагогів	Середній рівень емоційного інтелекту психологів/ педагогів	Низький рівень емоційного інтелекту психологів/ педагогів
Емоційна обізнаність підлітків ЕГ	725*	649*	
Управління власними емоціями підлітків ЕГ	649*		651*
Самотивація підлітків ЕГ	547*		

Емпатія підлітків ЕГ	825*	784*	
Розпізнавання емоцій інших людей підлітків ЕГ	825*		539*
Загальний рівень емоційного інтелекту підлітків ЕГ	535*		

**при $p < 0,01$. Статистичний показник (критичний рівень значущості для декількох показників у дослідженнях) вказує на те, що математично $H_0 =$ висока значимість, а статистичне рішення вказує на «значення виявлені на високому рівні статистичної значущості».*

Згідно з отриманими результатами, кореляційні зав'язки вказують на високий рівень впливу сформованості емоційного інтелекту психолого-педагогічного персоналу на формування як загального рівня емоційного інтелекту, так і окремих компонентів емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, наприклад, чим більший рівень емпатії в педагога/психолога, який працює з групою підлітків, тим активніше формуватиметься саме цей показник у групи. Якщо ж, наприклад, найбільш сформованою в психолога, педагога (класного керівника) є певна альфа-компонента, то тим сприятливіші умови для формування саме означеної компоненти в підлітків, з якими працюють психологи/педагоги. Особливо підкреслимо, що чим вищі показники сформованості емоційного інтелекту в освітян (психологів, класних керівників, соціальних працівників), тим активніше формуватимуться такі компоненти як емпатія, розпізнавання емоцій інших людей та емоційна обізнаність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідження, що було проведено «Опитувальником емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна), дало змогу охарактеризувати міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) і внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) психологів (педагогів, соціальних працівників), що взаємодіють з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку на корекційних заняттях, позанавчальних бесідах, зокрема навіть демонструючи власний приклад

впливають на формування емоційної сфери, емоційного інтелекту й особистості загалом досліджуваних підлітків (табл. 4.3.8.).

Таблиця 4.3.8.

Дослідження сформованості складових емоційного інтелекту психологів/педагогів, що взаємодіють з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку згідно з методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) (у %)

Шкали	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
Розуміння емоцій інших	7	12	37	31	13
Управління емоціями інших	6	14	44	32	4
Розуміння своїх емоцій	7	11	47	33	3
Управління своїми емоціями	4	11	43	29	13
Контроль експресії	9	18	41	23	9
<i>Міжособистісний емоційний інтелект</i>	7	16	39	31	7
<i>Внутрішньо особистісний емоційний інтелект</i>	9	22	42	21	8

За результатами діагностики методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) у психологів/педагогів було встановлено досить високі показники «середнього значення» міжособистісного (39 %) та внутрішньоособистісного (42 %) емоційного інтелекту. Також зафіксовано високі й дуже високі показники за MEI та BEI. Однак зазначимо, що навіть доросла особистість з нормальним рівнем інтелектуального розвитку може мати «низькі» та «дуже низькі» показники як за загальними рівнями емоційного інтелекту, так і за його компонентами, оскільки під час емоційно напруженої ситуації навіть дорослий

людині буває складно контролювати свої емоції, афективні стани тощо [Вовченко, 2020]. Підкреслимо також, що довгий час в освітній сфері України, зокрема і в психологічній, не було сформовано «психологічної культури вираження емоцій». Доросле покоління, що на сьогодні є викладачами, педагогами не мало досвіду вираження власних емоцій, було не прийнято відкрито говорити про почуття, а у вищих навчальних закладах не існувало навчального предмету, де вивчали емоції, почуття, давали критерії диференціації, а також формували уміння вербалізувати та розпізнавати афективні стани тощо.

Згідно з результатами, що були отримані методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна), досліджуючи емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було встановлено динаміку результатів ЕГ, зокрема щодо значень міжособистісного емоційного інтелекту. Високий рівень констатовано у 2 % досліджуваних підлітків ЕГ (табл.4.3.9.). Також відмітимо динаміку в ЕГ «середнього рівня» за кількісними відсотковими показниками міжособистісного емоційного інтелекту (31 %) та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (29 %).

Таблиця 4.3.9.

Стан сформованості міжособистісного емоційного інтелекту та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ЕГ та КГ (у %)

Типи емоційного інтелекту	Дуже низьке значення		Низьке значення		Середнє значення		Високе значення		Дуже високе значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Міжособистісний емоційний інтелект	31	43	36	31	31	26	2	-	-	-
Внутрішньо особистісний емоційний інтелект	29	42	42	37	29	21	-	-	-	-

(*ЕГ – підлітки експериментальної групи, КГ – підлітки контрольної групи)

Варто відмітити позитивну динаміку та вплив корекційних занять і терапевтичних сесій психологів/педагогів у роботі з підлітками з атиповим розвитком. Оскільки навіть критерій Пірсона та, зокрема кореляційні зв'язки, вказують про вплив показників емоційного інтелекту психологів/педагогів на формування рівня емоційного інтелекту (міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту) в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, з якими працюють вищезгадані психологи (педагоги-класні керівники, соціальні працівники). Кореляційний аналіз дав можливість констатувати наявність статистично достовірних зв'язків між компонентами емоційного інтелекту психологів/педагогів і сформованістю МЕІ та ВЕІ підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (табл. 4.3.10.).

Таблиця 4.3.10.

Результати кореляційних зв'язків між компонентами емоційного інтелекту психологів/педагогів, які взаємодіють з підлітками ЕГ та рівнем сформованості емоційного інтелекту (МЕІ та ВЕІ) підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Компоненти емоційного інтелекту педагогів/психологів	Міжособистісний емоційний інтелект підлітків ЕГ	Внутрішньоособистісний емоційний інтелект підлітків ЕГ
Розуміння емоцій інших	784**	616**
Управління емоціями інших	535**	
Розуміння своїх емоцій		641**
Управління своїми емоціями	825**	749
Контроль експресії	659**	547**

**при $p < 0,01$. Статистичний показник (критичний рівень значущості для декількох показників у дослідженнях) вказує на те, що математично $H_0 =$ висока значимість, а статистичне рішення вказує на «значення виявлені на високому рівні статистичної значущості».

Згідно з результатами кореляційного аналізу можна вказати на стійкий і сильний взаємовплив особистості психолога (педагога – класного керівника, соціального працівника) на становлення не лише емоційного інтелекту підлітків, а й на розуміння підлітком власних емоцій, на здатність контролювати емоційні переживання, уміння регулювати стани, що пов'язані з чуттєвою, афективною сферою особистості. Так, наприклад, можна констатувати, що найбільш вагомий вплив на MEI підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку здійснює уміння психолога (педагога) управляти власними емоціями. Також вагомим є зв'язок MEI підлітка з показником «розумінням психолога/педагога емоцій інших людей», що вказує на те, що підлітку подобається, коли дорослий, з яким він перебуває в контакті, під час спілкування його розуміє, може дати поради, сприйняти емоційний стан підлітка тощо. Можемо припустити, що підліток наслідує поведінку старшого (значимого дорослого, авторитетного дорослого), відповідно йому важливо, щоб дорослий його розумів і сприймав «як рівного». Так, на BEI підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, найбільший вплив здійснює уміння психолога/педагога управляти власними емоціями, розуміти емоції інших і власні емоції. Така подібність у кореляційних зв'язках показників психологів/педагогів із MEI та BEI дає привід припускати, що досліджуваним підліткам властива поведінка наслідування значимих дорослих, як вже було зазначено, та тих дорослих, яких вони мають змогу спостерігати досить часто в повсякденному житті, а як наслідок – наслідувати, брати приклад.

Згідно з отриманими результатами та проведенням науковим аналізом, було встановлено позитивну динаміку в експериментальних групах і підвищення як загального рівня емоційного інтелекту, так і його компонентів у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Крім того, критерій Пірсона дав змогу встановити та констатувати надійні зв'язки між компонентами емоційного інтелекту психологів/педагогів та рівнем сформованості емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за результатами, що було отримано методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» та методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна). Важливим

встановленим аспектом також став факт потреби психологічного супроводу не лише підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, а й викладачів (вихователів, класних керівників), тобто тих освітніх кадрів, що працюють з дітьми, зокрема і з особливими потребами щодо проблем емоційного та професійного вигорання, формування й розвитку серед професійних кадрів «емоційної культури», яка досить популярна в Європі та на Заході, і не вважається чимось, що викликає сором чи осуд.

Комунікативна бета-компонента тісно межує та взаємопов'язана із соціальною («архетиповою»), оскільки вона також має спрямовуючий характер щодо альфа-компонентів і визначає їхню специфіку й вектор формування.

Важливість комунікативної компоненти можна охарактеризувати на основі аналізу психолінгвістичних (Д. Білий, Г. Бородянко, І. Горелов, А. Лімінов та ін.) і психолого-педагогічних підходів (М. Лисько, Р. Мунірова, А. Мудрик та ін.) через такі ознаки:

- усвідомлення зовнішніх умов ситуації як із незнайомими, так і зі знайомими особами, розуміння специфіки спілкування з ними, вміння озвучувати свої наміри;
- планування перебігу спілкування в процесі бесіди, відбір, певна диференціація інформації для спілкування, яка зацікавить співрозмовника, або стосується теми розмови;
- вміння обґрунтувати раціональність своїх пропозицій, ідей, прикладів;
- використання в процесі спілкування доцільних вербальних і невербальних засобів; висловлювання своєї думки емоційно, але коректно; прояв ввічливості в спілкуванні;
- вміння уточнювати й задавати питання;
- відповідно до результатів спілкування змінювати комунікативну поведінку, вміти слухати партнера, розуміти його емоційний стан, помічати зміни в цьому стані, оцінювати правильність сприймання інформації партнером.

Наведені вище комунікативні вміння визначають здатність і можливість участі підлітка в рівноправному, дорослому спілкуванні, яке характеризує його особистість як таку, що готова до соціалізації в дорослому житті, зазначає О. Хорошковський [О. Хорошковський, 2016]. Варто відмітити, що підліток з порушеннями інтелектуального розвитку часто має проблеми з деякими із зазначених умінь, зокрема планування перебігу розмови, підтримка діалогу, відповідність емоційних реакцій до тематики бесіди та інші.

Комунікативні вміння, як і комунікативна бета-компонента емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, активно формується саме в шкільний період, відповідно до вікового етапу – у підлітковому віці.

Л. Виготський зазначав, що « ...соціальні умови, в які має ввійти підліток, становлять, з одного боку – сферу непристосованості дитини, певної новизни з якої формуються творчі аспекти розвитку майбутнього дорослого, а з іншого – існування перешкод штовхають дитину до розвитку, а ці перешкоди знаходяться в умовах середовища, в яке має ввійти підліток.» [Л. Виготський, 1995].

На думку М. Лисько, не можна зазначати про вроджену потребу особистості в спілкуванні чи комунікації. Означена потреба може виникати і формуватися тільки в процесі безпосереднього спілкування з оточенням, а може і не виникати. Протягом усього періоду дорослішання (від дитинства до пубертату) розширюється коло спілкування, збільшується його інтенсивність і вибірковість [М. Лисько, 2017]. Від того, хто партнер по спілкуванню, залежить характер відносин і потреба в самому спілкуванні в підлітка. Отже, генезис спілкування та комунікативної діяльності передбачає розгортання комунікативної потреби підлітка, становлення форм спілкування й вдосконалення його типів і засобів.

Варто наголосити, що в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку процес становлення комунікативної діяльності, зокрема і комунікативної бета-компоненти емоційного інтелекту, проходить дещо атипово. Підлітки характеризуються підвищеною тривожністю, імпульсивністю, можуть проявляти високий рівень агресії (як один до одного, так і до старшого покоління); або ж навпаки вони можуть бути інертні в спілкуванні, нестійкі в емоційних станах.

Своєрідність у формуванні комунікативної бета-компоненти в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язана також з уповільненим темпом розвитку їхніх психічних функцій.

Згідно з дослідженнями П. Омарової, до основних проблем, з якими найчастіше зустрічаються підлітки в процесі комунікативної діяльності є :

- проблеми в розумінні та сприйнятті особистості іншого, що проявляється через надмірну довірливість, невміння співпереживати партнеру по спілкуванню, враховувати особливості особистості співрозмовника;
- недостатність розуміння й осмислення ситуації спілкування, а як наслідок, неадекватність у поведінці дитини (наприклад, невідповідність емоцій до ситуації, прояв агресії, що спрямована на предмети, партнера по спілкуванню тощо);
- залежно від темпераменту та провідних рис особистості, можлива млявість у спілкуванні, загальмованість під час відповідей; або ж навпаки, легка збудливість, агресивність;
- проблеми, що пов'язані з використанням засобів спілкування (бідність активного словника, аграматизми, порушення граматичної будови, труднощі в невербальному вираженні емоцій);
- проблеми, пов'язані із зайвою нав'язливістю щодо оточення, інфантилізацією поведінки, прагненням доторкнутися до малознайомої людини, яка, наприклад, дуже сподобалась [П. Омарова, 2016].

Зважаючи на окреслені особливості та суперечливі погляди деяких науковців щодо відсутності потреби підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в комунікативній діяльності, досліджуючи комунікативну бета-компоненту, було розглянуто афіліацію підлітків. Тобто потребу, прагнення перебувати в суспільстві, в суспільній взаємодії підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, потребу особистості в створенні довірливих та емоційно наповнених взаємин. Це бажання до зближення з іншими особами за допомогою дружби, спілкування, любові тощо.

Характер взаємодії з батьками в ранньому дитинстві, в молодшому та старшому підлітковому віці з однолітками визначає особливості цього виду потреби. Формування цієї потреби порушується за умов виникнення різних провокуючих чинників, таких як тривожність, невпевненість у собі, агресивні чи жорстокі способи виховання тощо.

Для дослідження афіліації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в роботі було використано стандартизовану тестову методику – «Тест мотивів афіліації (MAFF) (А. Меграбіан) [А. Меграбіан, 1982].

Методика, запропонована А. Меграбіан, призначена для діагностики двох узагальнених мотиваторів, що характеризуються стійкістю та входять до складу мотивів афіліації:

- афіліаційного мотиву – тенденція до афіліації (шкала прагнення зближення з людьми);
- чутливість до неприйняття, відкидання (шкала страху бути знехтуваним іншими людьми).

Згідно з отриманими результатами, було виявлено деякі відмінності мотивів афіліації в підлітків різних гендерних груп та особливості їхньої сформованості (табл. 4.3.11., табл. 4.3.12.).

Таблиця 4.3.11

Результати «Тесту мотивів афіліації» за А. Меграбіан підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Шкали прояву мотивів афіліації	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Шкала прагнення до людей	24	37	39
Шкала страху бути знехтуваним	27	34	39

У підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано високий рівень розвитку мотиву «страх бути знехтуваним» (39 %) в сукупності з низьким рівнем (24 %) розвитку мотиву «прагнення до людей». Підліток, що

характеризується таким поєднанням мотивів, схильний активно уникати контактів з людьми, такі особи прагнуть перебувати в самотності.

Таблиця 4.3.12.

Результати «Тесту мотивів афіліації» за А. Меграбіан підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Шкали прояву мотивів афіліації	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Шкала прагнення до людей	24	34	42
Шкала страху бути знехтуваним	29	33	38

У підлітків-дівчат було констатовано високий рівень (42 %) розвитку мотиву «прагнення до людей», який поєднується з високим рівнем (38 %) розвитку мотиву «страху бути знехтуваним». Підліток, який характеризується схожим поєднанням обох мотивів на високому рівні їхнього прояву, має сильно виражений внутрішній конфлікт між прагненням до людей, спілкуванням з ними та їхнім униканням, який виникає в той момент, коли підлітку з порушеннями інтелектуального розвитку доводиться зустрічатися з незнайомими людьми та вперше спілкуватися, налагоджувати перший конфлікт, будувати розмову тощо.

А. Меграбіан інтерпретує тенденції «прагнення до людей» і «страх бути знехтуваним» як узагальнення очікувань негативного чи позитивного спектру дій партнера по діалогу (взаємодії). Очікування, згідно з дослідженнями автора, є прогнозом не того, в якому ступені підліток зможе досягти чи не зможе досягти позитивного результату афіліації, а переважно, які зусилля буде докладено для отримання позитивного чи негативного результату.

Окрім означених варіантів були також такі типові поєднання двох мотивів:

- високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», у поєднанні з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути знехтуваним» вказує на підлітка, який активно шукає контактів і спілкування з оточенням, відчуваючи від цього позитивні емоції, збагачення інформацією про

навколишнє середовище тощо (переважно такі поєднання можна було помітити в старших класах, 8-10 клас, як у дівчат, так і юнаків);

- низький рівень розвитку обох мотивів характеризує підлітка, який у процесі спілкування з іншими не відчуває від цього ні позитивних, ні негативних емоцій, почуваючи себе добре як серед людей, так і без них (характерно було для юнаків у 7-9 класах);
- за середніх показників обох мотивів можна характеризувати підлітка, який прагне до спілкування та не боїться бути знехтуваним, але може потребувати, зважаючи на атиповий розвиток, роз'яснення певних соціальних аспектів побудови відносин.

За результатами проведеного дослідження було здійснено теоретичний аналіз літературних джерел і проведено емпіричний експеримент, який виявив значний взаємозв'язок, вплив бета-компонент на формування й розвиток альфа-компонент емоційного інтелекту. Соціальна та комунікативна бета-компоненти були досліджені за допомогою сучасних стандартизованих методик (методика «тест «Лока» (адаптація В. Козлова «Особистісний Опитувальник Аніма/Анімус»); методика «Тест мотивів афіліації (MAFF) (А. Меграбіан), використано статистичні методи, які підтвердили взаємозв'язок і вплив бета-компонент (зокрема соціальної компоненти) на загальний рівень формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

РОЗДІЛ 5. АРХЕТИПКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

5.1. Роль і значення архетипів у дослідженні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Архетипи, згідно з К. Юнгом, – це стійко повторювані типові форми поведінки, які відтворюються в типових життєвих ситуаціях [К. Юнг, 1991]. Сучасні науковці відзначають чимало архетипових базових сценаріїв поведінки сучасного покоління, молоді, підлітків. Наприклад, Р. Грановська констатує: «Архетипи є осмисленими фрагментами базових сценаріїв поведінки зростаючої особистості, що успадковані в такий же спосіб, як і інстинкти» [К. Юнг, 1996].

У дослідженні не йдеться про інстинкти, які з'являються один раз, виконують певну життєву важливу функцію, а потім зникають (як-то інстинкт смоктання в новонародженої дитини). Хоча, відповідно до теорії З. Фрейда, деякі риси характеру дорослого залежать від того, як він у період дитинства проходив етапи розвитку. Наприклад, на основі фіксації задоволення дорослий залишається на якійсь певній фазі розвитку. Так, виривання силою чиєїсь їжі, пліткування, аморальність поведінки, саркастичний тип поведінки та висловлювань З. Фрейд пов'язував з першою оральною фазою розвитку [З. Фрейд, 2019].

Для порівняння архетипу з інстинктом у роботі розглядаються ті інстинкти, які супроводжують особистість протягом її життя. Вони можуть з'являтися, зникати, знову з'являтися (інстинкти харчування, статевий потяг, інстинкт самозбереження, інстинкт страху). Вони залишають певний відбиток у психології підростаючої особистості на все життя, однак їхнє дослідження є досить неоднозначним і складним. Так, У. Джеймс зазначає, що зустрічаючи в період пубертатного розвитку формування певного інстинкту в певній ситуації, особистість набуває звичку реагувати на ці ситуації (і об'єкти, і суб'єкти) певним визначеним способом [W. James, 1907]. Звички зберігаються в нас і тоді,

коли первісний інстинкт зникає. У такий спосіб деякі інстинкти (як первісна реакція) приходять, зникають, а на їхньому місці формуються звички, стратегії та стилі поведінки в певних ситуаціях, умовах тощо.

Від природного інстинкту до поведінкового акту, яким є звичка особистості, існує декілька етапів, опосередкованих змістом свідомого та несвідомого. Теорія К. Юнга диференціює й розглядає свідомість окремо від інстинктів. Вчений вважає інстинкт походженням несвідомого. Несвідоме, на його думку, працює автономно й істотно відрізняється від свідомості. У його роботах і дослідженнях після інстинкту досліджується архетип, який наближений до свідомості та знаходиться на межі свідомого й несвідомого. К. Юнг зазначав, що інстинкти є, власне, фізіологічними потребами, які сприймаються органами чуття, а архетипи є значно складнішими утвореннями, що тісно пов'язані з попередніми, однак не є ними. Певною мірою інстинкт набуває форми, наближеної до існування людини як особистості завдяки архетипу.

Архетипи виступають як регулятори поведінки особистості, проявляються на всіх рівнях життєдіяльності людини. Між поведінкою та інстинктами посередниками виступають архетипи, символи, міфи, релігії, мистецтво, ритуали, як зазначав К. Юнг, а також архетипічні імена й архетипічні ситуації [К. Юнг, 1991].

Існує чимало архетипів, основним завданням яких є здійснення зв'язку та реалізація інстинктів індивіда в суспільстві: велика матір – архетип жіночої мудрості, матері, жіночого затишку; трикстер (шахрай) – архетип хитрості, спритності, блазнювання; пуеру – архетип загадковості, збереження образу власного «Я» завжди найкращим; сексуально приваблива дівчина – архетип молодості, краси та сексуальності. Кожен вид архетипу має зв'язок із культурою народу, із соціумом, в якому продукується.

У зв'язку з тим, що психіці окремого індивіда характерне індивідуальне та колективне несвідоме, вважається, що посилення ролі саме колективного несвідомого послаблює керівну роль свідомого, як зазначав К. Юнг [К. Юнг,

1995]. Надлишок колективізму призводить до неможливості підлітка розвивати свою самостійність, індивідуальність та унікальність [К. Юнг, 1991]. Цей факт вимагає врівноваженого співвідношення в процесі психологічних впливів і психологічних терапевтичних сесій на свідомість підлітків-юнаків та підлітків-дівчат, зокрема враховуючи той факт, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку схильні до сугестивності, навіюваності, здатні діяти за вказівкою дорослого, якщо він є авторитетом («впливовим дорослим»).

Виявлення психологічного типу особистості підлітка-юнака та підлітка-дівчини, враховуючи неусвідомлювані установки, архетипи особистості й архетипи, що домінують у родинному вихованні, має практичну цінність у підготовці формування емоційної (зокрема емоційного інтелекту), саморегуляційної, поведінкової сфер, необхідних установок, а також сприяє соціалізаційним аспектам тощо. Результати досліджень несвідомого (архетипів) можуть використовуватися в процесі індивідуального психологічного супроводу, частково, з метою профорієнтації, а також з метою налагодження співпраці шкільних психологів, педагогів з особистістю, що перебуває в складному періоді пубертату.

Психологічний феномен ідентифікації, формування індивідуальності особистості в молодшому та старшому підлітковому віці базується на формуванні таких архетипів особистості як: Его, Персона, Тінь, Аніма / Анімус, Самість) [К. Юнг, 1996].

У підлітковому віці актуальності в структурі особистості набувають архетипи, які мають для юнаків і дівчат певні першочергові значення. Архетипи особистості, неусвідомлені установки, в підлітковому віці відображаються в поведінці, в світосприйнятті, в навчальній діяльності, в особистісних якостях, творчості тощо. Водночас вчені зазначають, що гармонізація складових архетипу – складний процес і повне їхнє засвоєння досягається не раніше середнього віку (35-45 років) [К. Юнг, 1994].

«Его» – архетип особистості, що свідчить про самосвідомість особистості, усвідомленість свого «Я», «Я-образу», самооцінки.

«Персона» – архетип особистості, який під впливом змісту навчання, освіти, культури й субкультури проявляється як прагнення до ідентичності (наприклад, з групою однолітків, рідних тощо), статусу (положення в групі чи колективі), іміджу (популярності, вагомості), зовнішнього авторитету тощо.

«Персона» – архетип, що є протилежністю архетипу «Тіні». Це соціальний образ особистості, ідеальний, моральний і соціально схвалюваний. Можна охарактеризувати «Персону» як своєрідну маску в процесі спілкування, яка презентує підлітка з тієї точки зору, з якої він хоче себе продемонструвати, таким, яким хоче, щоб його бачила й сприймала певна соціальна група. «Персона» часто не співпадає зі справжньою сутністю особистості. У психології поняття «Персони» можна визначити категорією «рольова поведінка».

Рольова поведінка часто обирається підлітком свідомо чи підсвідомо відповідно до уявлень та очікувань оточення, відповідно до ситуації й потреби адаптуватися в певному місці, колективі. Наприклад, серед сильних представників групи, в якій опинився підліток, він буде мімікрувати, щоб не постраждати, вдаватиме слабкого та беззахисного. Серед слабкого оточення однолітків, навпаки, один і той же підліток буде демонструвати владу, силу, хизуватися неіснуючими вміннями тощо. У розумінні К. Юнга та його послідовників основною метою існування архетипу «Персони» є створення враження, що необхідне для виживання, пристосування або приховування від інших справжньої сутності «Я-реального». «Персона» необхідна особистості підлітка, зокрема і з порушеннями інтелектуального розвитку, для налагодження соціальних зв'язків, для соціалізації та адаптації в дорослому оточенні. Часто, як зазначає Л. Полякова, в підлітків з порушеннями інтелектуальної функції цей архетип набуває дуже великого значення в структурі особистості. Підліток у такий спосіб компенсує порушення інтелектуальної функції. Як наслідок поводить себе та спілкується з оточенням досить поверхнево, штучно, беземпатійно. [К. Юнг, 1991].

«Аніма» і «Анімус» – архетипи особистості, що дають змогу усвідомлювати свою ідентичність як фемінну чи маскулінну, відчуті підлітку приналежність до певної гендерної групи тощо.

«Аніма» та «Анімус» – це елементи жіночого образу в чоловічій особистості та чоловічого образу в жіночій. В архетипах «Аніми» й «Анімусу» знаходиться вираження вроджена андрогінна природа особистості, тобто «Аніма» розкриває внутрішній образ жінки в чоловікові, його несвідому жіночу сторону. «Анімус» – внутрішній образ чоловіка в жінці, її несвідома чоловіча сторона. Це можна помітити, наприклад, коли підліток-юнак досить чутливий, емпатійний, вразливо реагує на події, зауваження, плаче під час перегляду фільмів тощо. Або, наприклад, коли дівчина-підліток поводить себе брутально. Як зазначають Г. Торвард та Н. Хасель, протягом багатьох століть у колективному несвідомому означені архетипи еволюціонували як результат досвіду, взаємодії з протилежною статтю. У такий спосіб деякі юнаки, певною мірою, «фемінізувались» внаслідок багаторічного спільного життя з жінками, дівчатами, а для жінок і дівчат діє, відповідно, зворотній ефект [К. Юнг, 1994].

Г. Саліван, Н. Смелзер та Дж. Ратнер у своїх дослідженнях, поділяючи погляди К. Юнга, зауважували, що «Аніма» й «Анімус», як і всі інші архетипи, мають бути виражені гармонійно, не порушуючи балансу, не порушуючи розвиток особистості, її самореалізації та становлення «Я». Так, юнаки мають виражати свої фемінні якості поряд з маскулінними, а дівчина має проявляти свої маскулінні якості, так як і фемінні. Якщо ж це відбувається атипово, то один із архетипів є нерозвиненим, як наслідок, – несформованість особистості та структурних сфер (поведінкової, мотиваційної, емоційної, вольової) [Н. Смелзер, 2004].

«Тінь» – архетип особистості, що виявляється в несвідомому, як негативний прояв «Я», що вказує на прояви тривожності, неусвідомлених страхів, агресивності, негативізму, депресивних станів тощо. «Тінь» – це архетип, що символізує природну, інстинктивну особистість. Специфіка тіні полягає в тому, що вона не може бути перетворена, сформована, розвинена чи

змінена за допомогою виховання, тому часто, характеризуючись імпульсивністю, притаманна дітям, особливо особам підліткового віку й емоційним особистостям. «Тінь» часто можна спостерігати в шкільному колективі, що проявляється через образи бешкетників, школярів-розбишак, тих, що порушують правила тощо, оскільки «Тінь» є підсвідомою стороною й втілює бажання, які несумісні із соціальними стандартами. Яскравими прикладами цього архетипу є образ Солохи, Гітлера, Чорта тощо. «Тінь» – це інстинктивна сторона особистості, яка містить соціально-неприйнятні статеві й агресивні імпульси, аморальні думки, вчинки, контроль пристрасті тощо [Ю. Римаренко, 1996].

У психологічній діагностиці та подальшій психологічній корекції архетип «Тіні» – це певна моральна, поведінкова проблема, невідповідна емоційна реакція (наприклад, сміх замість співчуття, або смуток у моменти радості чи приємних подій), що створює виклик особистісному «Его» підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Її виявлення й означення психологом підлітку, батькам, педагогам є суттєвою умовою щодо подальших особистісних змін підлітка (таких аспектів, як емоційна саморегуляція, координація поведінкових реакцій тощо). Однак варто зауважити, що тінь має позитивні властивості, оскільки є основою спонтанних і творчих проявів особистості. Згідно з концептом екофасилітаційної психології П. Лушина, функція «Тіні» в структурі особистості полягає в саморозвитку та самостановленні, в спрямуванні енергії в творчість [П. Лушин, 2005].

«Самість» – архетип особистості, що впливає на розвиток і становлення індивідуальності особистості підлітків-юнаків та підлітків-дівчат. «Самість» – поєднує стабільність і різновекторність одночасно. Головним призначенням такого архетипу є інтеграція різних підсистем особистості, особливо в періоди вікових криз, тобто коли «старе» вже є неактуальним, а «нове» ще не створено. Психотерапевти та психологи порівнюють «Самість» з «проривом», прагненням до самоактуалізації, самопошуком і реалізацією, що формує цілісність та гармонійність, створює умови найбільш повного розкриття

можливостей особистості. Саме цей архетип сприяє розвитку емоційної сфери підлітка та формуванню поведінкових аспектів особистості в пубертаті. Важливо, хто для підлітка буде втілювати приклад, зразок означеного архетипу. Згадуючи, наприклад, українську історію, це можуть бути учасники останніх революцій, представників козацтва, герої легенд, культурні чи популярні нині медійні діячі тощо. «Самість» – втілення цілісності та гармонії, регулюючий центр особистості. «Самість» є найважливішим архетипом у теорії К. Юнга, оскільки вона виступає поняттям більш високого й вагомому статусу, ніж «Его». «Самість» є центром особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки навколо означеного архетипу організовано й об'єднано всі інші елементи. «Самість» містить у собі фізіологічні та психічні аспекти життя особистості і, частково, знаходиться на рівні свідомості, але переважна її частина існує на рівні несвідомого.

Важливо відмітити, що архетип – це не просто набір образів, певна традиція, прототип поведінки в певній ситуації чи зразок/манера емоційної реакції в тій чи іншій ситуації. Важливою якісною характеристикою архетипу є його емоційна наповненість і неабстрактний характер існування, зазначає В. Брунденберг [В. Брунденберг, 2010].

Роль і значення архетипів у контексті дослідження емоційного інтелекту було розглянуто як сукупність незмінних елементів поведінки, емоційних реакцій, самоідентифікації, світорозуміння та самосприйняття «Я-образу» підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті, власне, українських принципів, методів навчання, виховання, які переходять у спадок від покоління до покоління, є загальнозживаними в соціумі; як певну культурну детермінанту етнічного характеру; як важливий чинник організації освітянського простору суспільства, освітянських практик, побутових реалій взаємодії родин тощо [Вовченко, 2019].

Однією з найбільш узагальнених, повних на сьогодні, є класифікація архетипів вченого В. Лебедько та його колеги Н. Маркусевича [В. Лебедько, 2008], [Н. Марусевич, 2011]:

1. Архетип (за К. Юнгом): Самість, Тінь, Аніма й Анімус, Персона, Его.

2. Архетипічні образи:

- неперсоніфікований архетипний образ: Герой, Воїн, Трікстер, Жертва, Мудрий Старець;
- персоніфікований міфологічний архетипічний образ: Гермес, Діоніс, Афродіта, Ізіда, Сварог, Матір Лада та ін. (до цієї групи відносяться не тільки боги й титани всіх пантеонів, а також генії, музи, духи, стихії тощо);
- персоніфікований літературний архетипний образ (перевірені часом образи класичного мистецтва): Гамлет, Гопсек, Дон Кіхот, Кайдаш і його родина, Лір, Соня Мармеладова, Тетяна Ларіна, Фауст);
- персоніфікований історичний архетипний образ (перевірені часом історичні діячі, що стали прообразами характеру особистості й набору якостей): Олександр Македонський, Жанна Д'Арк, Клеопатра, Наполеон, Т. Шевченко, Л. Українка та ін.

3. Архетипічні символи: Аркан, Таро, Руна та ін.

4. Архетипічні сюжети (представлені в житті більшості людей, є певною сюжетною лінією, заснованою на міфі, класичному літературному або казковому сюжеті, а також сюжетах, які можна простежити в історії).

5. Архетипічний дискурс:

- архетипова метафора (спеціально збудований дискурс, заснований на архетипному сюжеті або досвіді фахівця, який працює з конкретною ситуацією, фрагментом класичного або наукового тексту, узагальнюючим певним спектром вирішення тих чи інших безвихідних ситуацій);
- архетипове поняття: Анти-Едіп, Воїн Люті (Гніву, Блиску), Потік Життя та ін [В. Лебецько, 2008], [Н. Марусевич, 2011].

Переважа того чи іншого архетипу в структурі особистості впливає на формування емоційного інтелекту й особливості поведінкових проявів, емоційних реакцій, а також специфіку афективних станів підлітків з

порушеннями інтелектуального розвитку. У кожного підлітка переважає свій архетип, переважно група архетипів. Навіть перебування підлітків в одному класі, тривала їхня взаємодія, спілкування, обмін думками, здійснюють найменший вплив на процес формування архетипів у структурі особистості. Оскільки, окрім постійної групи однолітків, велике значення має вплив дорослого покоління – виховання родини та навчання в освітньому закладі (цінності, що транслують дорослі, навчаючи підлітка: педагоги, психологи, соціальні працівники, вихователі тощо). Цікавими є результати дослідження, В. Барконіна, які показали, що архетип формується в покоління через представників фемінної групи [В. Барконин, 2005]. Можна припустити, що це пов'язано з біологічним аспектом «зв'язку матері та дитини», асепаративністю дитини від материнського фемінного образу. Варто згадати, що в першому розділі, було наведено приклади та дослідження щодо сформованості й рівня емоційного інтелекту, що передається в спадок і залежить від особи матері.

Згідно з дослідженнями етнопсихологів Р. Азовського, П. Гнатенко, О. Онищенко [Р. Азовський, 2013], [П. Гнатенко, 1992], [О. Онищенко, 2011] в сучасній українській молоді у віці 12 – 18 років переважає архетип динарійців – 42 %, у 31 % – остійців та 27 % – поєднання характеристик архетипів динарійця та остійця [Р. Азовський, 2013]. У віці 20 – 25 років переважають два архетипи нордійця – 39 % та понтійця – 28 %. Вчені підкреслюють, що така особливість архетипу, а саме поєднання двох протилежностей, є когнітивним дисонансом. Таке явище зумовлене, як зазначає Е. Тофлер, протиріччям між двома реальностями – об'єктивною реальністю світу та віртуальною реальністю свідомості підлітків, зокрема це стосується і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [Е. Тофлер, 2010].

Архетип динарійця, який переважає в підлітковому віці, характеризується через чесність, сміливість, вразливість, добродушність, чуттєвість. Переважає саме в підлітковому віці, оскільки визначається емоційністю, відсутністю розважливості, бажанням встановити справедливість, вірою в ідеали та певні популяризовані зразки тощо. Найбільш представленим цей архетип, на

сьогодні, є в медійних представників, що працюють на телебаченні, транслюючи його дорослим, підростаючому поколінню. Хоча варто відмітити, що незважаючи на високий рівень афекту цього архетипу, його носії формують гуманістичний світогляд і визначають рівень моральної свідомості суспільства, оскільки часто вказаний архетип зустрічається серед активістів, волонтерів, осіб з високим рівнем емпатійності та безкорисності тощо.

Архетип остійця уособлює особистість, яка є нерішучою, має нестійкі переконання, схильна до зрадництва за певні блага (гроші, становище, позитивне ставлення однолітків, колег), вороже ставиться до систематизації, узагальнення, колективізму. Цей прототип характеризується негативним і деструктивним впливом на загальний рівень формування колективного несвідомого класу, групи тощо [Р. Азовський, 2013]. Відповідно до опису, саме архетип остійця також активно представлений серед сучасних підлітків, зокрема і серед підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Досліджувані підлітки також мають нестійкість уподобань і переконань, навіювані, схильні до зміни своїх виборів, якщо їм пообіцяють кращі умови, прийняття та гарне ставлення в класі/групі однолітків тощо.

Під час переходу з пубертату до юності, динаміка прояву архетипів змінюється, тому надалі переважають два інших архетипи нордійця та понтійця. Нордієць характеризується через витривалість, відстоювання інтересів чи певних ідей, в які вірить особистість, чесність у спілкуванні з близькими особами, через силу волі й уміння долати труднощі та непорозуміння, системність, впевненість у діяльності, почуттях/прихильностях до інших, через розсудливість. Здебільшого носії архетипу досить вибагливі до свого оточення, цінують свободу та власний вибір, вони віддані громадській/груповій ідеї більше, ніж власним потребам [О. Онищенко, 2011]. Згідно з дослідженнями П. Гнатенко, серед осіб дорослого віку, означений архетип переважно характеризує представників педагогічної спільноти, які працюють у спеціальних закладах освіти, або інклюзивних центрах, в освітніх установах, що займаються проблемами дітей з особливими

психофізіологічними потребами; представників благодійних фондів, осіб, що пов'язані із служінням Богу тощо [П. Гнатенко, 1992].

Понтієць розкривається через творчість, ідеалізм, віру в ідею, схильність до революційних дій, бажання постійних змін. Підліткам цей архетип притаманний найменше, водночас дорослим – навпаки. Як зазначає Р. Азовський, цей архетип плідно функціонує та спрямовує особистість з означеним домінуючим архетипом до модернізації багатьох систем суспільства, соціальних інститутів тощо [Р. Азовський, 2013].

Домінування того чи іншого архетипу в осіб різного віку в українському суспільстві завжди змінювалось. За дослідженнями Р. Азовського та О. Онищенко перевага певного архетипу чи системи архетипів дає змогу прогнозувати лінію розвитку особистості, групи осіб, цілої соціальної системи. Такий вплив обумовлений структурою архетипу, що визначає емоційні, поведінкові, регуляційні та вольові реакції в різних сферах, забезпечуючи безпеку та цілісність особистості, або спрямовуючи її в стани нестабільності, декординації, самознищення, особливо в перехідні вікові етапи [Р. Азовський, 2013], [О. Онищенко, 2011].

У попередньому розділі було проведено дослідження основних сімейних архетипів виховання й архетипової поведінки батьків підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку методикою «тест «Лока» (адаптація В. Козлова «Особистісний Опитувальник Аніма/Анімус»). Згідно з отриманими результатами, було встановлено, що на процес виховання, становлення емоційної сфери, самооцінки, самоконтролю, агресивної поведінки, формування «Я-концепції» впливає здебільшого чотири зафіксовані архетипи:

- чоловічий архетип «Воїн»;
- чоловічий архетип «Цар»;
- жіночий архетип «Єлена»;
- жіночий архетип «Єва».

Означені архетипи транслюють у вихованні підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку не лише зразки маскулінності (відваги, честі,

чесності, справедливості, сили, мужності, хоробрості), а й низку негативних аспектів, як-то грубість, моральний і фізичний тиск на членів родини, на більш слабких осіб, агресія (фізична, вербальна, непряма), негативізм, емоційна нестабільність і відсутність самоконтролю в афективно складних, напружених ситуаціях тощо. Підкреслимо, що означені фемінні образи в поєднанні з маскулініними лише підсилюють негативні аспекти архетипів Анімуса («Царя» і «Воїна»), оскільки жіночі архетипи «Єви» та «Єлени» транслують у процесі виховання й формування особистості досліджуваних підлітків нестійкість емоційної сфери (короткотривалість емоційних проявів, швидкі зміни емоцій, бажань, інтересів), схильність до аморальності (обман, лестощі, зрада) тощо.

Архетипові сценарії та зразки, які було сформовано спочатку в родинному, пізніше, в соціальному колі, як зазначають О. Браумхер, В. Брунденберг, «перебувають в основі багатьох рішень зростаючої особистості, її поведінкових дій, емоційних реакцій на події, мотивів вчинків» [О. Браумхер, 1999], [В. Брунденберг, 2010].

Варто окреслити, що формування архетипу в підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, передбачає проходження трьох рівнів його формування :

- емоційний рівень (поява певної рольової поведінки, що закріплюється за тим чи іншим образом, поява символіки, яка підкріплює архетип, тобто атрибутики (виникає як чуттєва форма, на принципах «подобається-не подобається», «гарне-погане»);
- когнітивно-вербальний – знання про певний образ починає передаватися в процесах життєдіяльності родини, під час навчальних процесів, часто маючи форму переказів життєвого досвіду або соціально-історичного навчання (легенди, фольклор, міфи, історія народу тощо);
- поведінковий (актуалізація установок, ціннісних орієнтацій, цінностей і подальше втілення у власній життєдіяльності, або

можливе й повне відкидання) [Г. Крячківська, 2016], [О. Онищенко, 2011].

Це свідчить, що архетип має певний онтогенез. Він, як будь-яка особистість, проходить певний цикл народження, становлення, життя та смерті. Як стверджує Г. Крячківська, «...чим більш яскравий архетип, тобто чим він більше був наповнений на першому емоційному рівні, тим довше він буде існувати в структурі особистості та матиме більшу вірогідність передаватися від одного покоління до іншого, впливати на становлення особистості» [Г. Крячківська, 2016]. Другий рівень також є показником довговічності та дієвості, а третій – актуальності для сучасності, в якій формується підліток. Крім того, виходячи з цих рівнів, можна зробити висновок, що архетипи можна також створювати штучно, популяризувати, насичуючи водночас необхідними атрибутивними ознаками, що вимагає кожен рівень, залежно від мети, яку хоче отримати родина, що виховує підлітка. Оскільки наслідування архетипів є впливом на розвиток емоційно-вольових, поведінкових, мотиваційних особливостей, світосприйняття, самоорганізацію особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Будь-який архетип, що домінує в родині й передається підлітку, впливає на формування його моральних цінностей, на взаємини між людьми, організацію побуту підлітка в подальшому.

Відтак аналіз наукових матеріалів дає змогу розглядати архетип як фіксовану уніфіковану модель поведінки, дій, образів, які сприяли формуванню способів мислення, поведінкових особливостей і специфіки емоційних реакцій, що відповідають змісту тієї чи іншої реальності, в якій функціонує підліток з порушеннями інтелектуального розвитку.

Серед основних компонентів архетипу, які впливають на функціонування емоційного інтелекту підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, варто зазначити такі:

- основні цінності, що транслює архетип і його образ, тобто ті аспекти, що будуть формувати емоційні та поведінкові реакції;

- символи, умовні образи, що є зразками найважливіших ідеалів поведінки (чи вони є позитивно наповнені, чи навпаки – негативно орієнтовані);
- особливості традицій чи звичаїв, що транслює архетип;
- особливості моделей суспільної поведінки та суспільних реакцій на певні події;
- засоби реалізації рішень, поведінки, комунікації тощо.

Спираючись на дослідження сучасних українських вчених, зокрема на розробки К. Платонюка (який досліджував етноіндивідуалістичні особливості особистості пубертатного віку), Т. Геваргідзе (яка розробляла ідеї щодо глобалізованого емоційного інтелекту особистості, етнопсихологічного темпераменту) та Р. Хоритонова (який охарактеризував співвідношення індивідуального та колективного у вихованні молодших і старших школярів), було здійснено спробу виокремити основні складові архетипу, узагальнити їхнє змістове наповнення та вплив на формування альфа- й бета-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (табл. 5.1.1.).

Таблиця 5.1.1

Вплив підструктур архетипу на формування альфа- та бета-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

<i>Назва підструктури архетипу</i>	<i>Елементи підструктури архетипу</i>	<i>Вплив на альфа-компоненти емоційного інтелекту</i>	<i>Вплив на бета-компоненти емоційного інтелекту</i>
Спрямованість архетипу	Світогляд, ідеали, принципи, традиції, здібності, інтереси, бажання, мотиви	Поведінкову компоненту (особливо на емпатію, особистісні риси, агресію), когнітивну компоненту (саморегуляційні аспекти), мотиваційну компоненту (самооцінку).	Соціальний, комунікативний (відбувається взаємозалежний вплив і взаємодія із соціальним оточенням
Досвід особистості	Уміння, вподобання знання,	На всі складові альфа-компонент: емоційної, когнітивної,	На всі складові бета-компонент: соціальну та

	навички, діяльність	поведінкової, мотиваційної.	комунікативну. Особливо на навчальний процес, засвоєння знань, практичний досвід.
Особливості психічних процесів	Воля, емоції, почуття, мислення, пам'ять та ін.	На всі складові альфа- компонент: емоційної, когнітивної, поведінкової, мотиваційної.	На всі складові бета-компонент: соціальну та комунікативну. Важливим є набуття навичок і формування способів та засобів у процесі комунікативної взаємодії та налагодження механізмів соціалізації
Біопсихічні та демографічні властивості	Темперамент, статеві, вікові, гендерні	Переважає на поведінкову та когнітивну компоненти, зокрема на сформованість емоційних модальностей, особистісні риси та саморегуляційні складові, механізми особистісного контролю.	На всі складові бета-компонент: соціальну та комунікативну.

Структурні складові архетипу – динамічні, можуть трансформуватися, перегруповуватися та створювати інший, видозмінений архетип, або адаптуватися / зникати в певному часовому періоді, ситуації, середовищі, а через зміну певних умов – знову активізуватися на рівні індивідуальної й навіть колективної свідомості. Незважаючи на динаміку складових архетипу, їхній вплив на альфа- та бета-компоненти емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку залишається незмінним, оскільки

елементи підструктури архетипу за будь-яких умов впливають на всі бета-компоненти, та залежно від специфіки елемента – мають вплив на той чи інший альфа-компонент.

Аналізуючи роботи дослідників Н. Ставицького [Н. Ставицький, 2010], В. Хоритонова [В. Хоритонова, 2011], С. Цубери [С. Цубера, 2006], варто підкреслити, що важливим у дослідженні взаємовпливу архетипу на емоційний інтелект підлітків з атиповим розвитком є виокремлення психологічного, соціального й історичного чинника в їхньому формуванні. Означені чинники, на думку Н. Ставицького, впливають на характер архетипу, а також валентність, інтенсивність, стеничність, зміст формування емоцій особистості [Н. Ставицький, 2010].

Валентність розуміється науковцем як здатність архетипу перебувати в позитивному або негативному стані й транслювати позитивні/негативні емоції в досвід і поведінку зростаючої особистості. Вчений відзначає, що кількість негативних валентних станів сучасних архетипів, які можна спостерігати й охарактеризувати, в декілька разів перевищує кількість позитивних станів, що насамперед пов'язано з особливостями історичного та соціально-політичного становлення українського етносу [Н. Ставицький, 2010].

Інтенсивність – сила прояву архетипу: чим сильніший його соціальний прояв, тим більша інтенсивність архетипу та його вплив на формування альфа-й бета-компонент емоційного інтелекту підлітків. Вона залежить від повноцінності та функціональної цілісності життєвого досвіду, єдності сфер особистості, психологічного здоров'я, соціального благополуччя, задоволеності базових потреб, зазначає В. Харитонов [В. Хоритонова, 2011].

Стеничність – стан активності архетипу. За цим показником архетипи поділяють на стеничні (мобілізуючі) й астеничні (дезорганізуючі). Стеничні архетипи викликають активну діяльність, мобілізують силу їхнього прояву в соціальній групі будь-якого обсягу та складу. Астеничні архетипи розслаблюють або паралізують формування особистості, її саморегуляційних механізмів [Н. Ставицький, 2010].

На думку С. Цубери, архетип необхідно розглядати як саморегуляційне, системно-організоване явище внутрішньої психічної активності особистості, яке спрямоване на утворення, ініціацію, побудову, управління, підтримку різних видів і форм особистісної унікальної поведінкової та емоційної реакції підлітка. Вчений виокремила типологічні особливості процесів саморегулювання та самовідтворення архетипів, що впливають на формування самооцінки, «Я-концепції» особистості в пубертатному віці: метаспонтанне виникнення (архетип ніколи не виникає в інертному стані, завжди необхідний поштовх – позитивний чи негативний, певна потреба в структурі особистості), досягнення подразника, програмування та здійснення дій, оцінювання результатів (успіху чи неуспіху), корекція дій, закріплення архетипу. Під час повторення ситуації підсвідомість «шукає» вже закладену реакцію на подію чи об'єкт (емоційне чи поведінкове реагування) і діє за зразком, який був раніше засвоєний [С. Цубера, 2006].

Згідно з соціально-когнітивною теорією А. Бандури, специфіка функціонування архетипів визначається через його когнітивно-емоційне походження та через тлумачення його як засобу саморегуляції поведінки особистості. Архетип, на його думку, є основним чинником самоідентифікації під час становлення «Я-концепції» особистості, який взаємообумовлений двома сферами – внутрішньою (сила волі, потреба, мотив, емоційний подразник) та зовнішньою (вплив оточення, стимул підкріплення, стимуляція або маніпуляція інших осіб, груп та ін.), що проявляється як природня взаємодія свідомості та саморефлексії [А. Бандура, 2000].

Вплив архетипу на емоційний інтелект молодших і старших підлітків, загалом на емоційну сферу, Н. Барков розглядав через виокремлення та механізми функціонування основних структурних елементів сучасного архетипу в структурі особистості:

- самооцінка (результат мисленневих операцій, в яких постійно присутня емоційна альфа-компонента);
- домагання особистості (основна функція, що полягає в корекції прийнятих

завдань, мети, самокритики чи самосприйняття);

- соціально-психологічне очікування (виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням (бета-компонентами емоційного інтелекту) в процесі саморегуляції поведінки);
- образ «Я», «Ми», «Вони», «Я-ідеальне» (результат самопізнання та взаємодії мотиваційної альфа-компоненти емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку);
- цілепокладання та саморегуляція емоційно-поведінкової сфери особистості досліджуваних підлітків [Н. Барков, 2005].

Крім того, вчений наголошував на тому, що активізація архетипу (його позитивних аспектів чи негативних) відбувається й залежить від наявності певних умов, що цьому сприяють:

1. Ситуації, в яких зростає, формується, засвоює та відтворює досвід підліток, відображаючи і транслуючи родинні, соціальні, історичні події;
2. Процес перетворення внутрішньої та зовнішньої активності відповідно до моделі архетипів поведінки, що було засвоєно.

Архетип – це набір, сукупність інформаційних імпульсів, які в певний спосіб передаються та впливають на становлення особистості. Як зазначали І. Чугаєвський та М. Шпак, на формування емоційної складової молодого покоління архетип впливає, ґрунтуючись на чотирьох основних принципах:

- творчий підхід в осмисленні подій на основі майже відсутнього аналітичного підґрунтя, наукового аналізу, зосереджуючись виключно на чуттєвості («подобається/не подобається», «моє/не моє»);
- розсіяна увага, низька її концентрація та відсутність фіксації на головних, основоположних аспектах (різновекторність, як наслідок хаотичність дій);
- парадокс формування двохвекторності архетипу – водночас, гуманістичний та альтруїстичний характер дій, що має в основі схильність до компромісів у поєднанні з протилежною

характеристикою, як-то егоїстичні бажання, «життя заради власних втіх і задоволень»;

- низький рівень упорядкованості та контролю [І. Чугаєвський, 2007], [М. Шпак, 2011].

Таку думку поділяє низка вчених етнопсихологів та, зокрема В. Горбатенко, О. Донченко, І. Курас. Для прикладу зазначимо класичні принципи архетипів, що формують молоде покоління більшості європейських країн, які мають дещо інший перелік базових принципів та основоположних ідей. Зокрема основними принципами сучасної Німеччини є три позиції: самовизначення, саморегуляція, самоконтроль/контроль. Принципи Великої Британії можна сформулювати, виходячи також з трьох позицій: обережність, виваженість, цілісність [О. Донченко, 2001], [І. Курас, 2004]. Набір таких характеристик і базових принципів обумовлюється історичним минулим народу, його господарською діяльністю, соціальним, освітнім, культурним розвитком, географічним середовищем, набором психологічних і поведінкових характеристик. Усі перелічені чинники формують психіку та колективну психологію підростаючої особистості, виражаючись у поведінці, певних емоційних реакціях, рівні агресивності, звичках, особливостях мислення та сприйняття навколишнього світу. Риси національної психології підліткового віку, як і архетипів, змінюються разом зі змінами умов існування особистості, проте є досить стійкими, щоб надавати своєрідності поглядам, переконанням, поведінці тощо. Відтак архетипи є сталою формою існування колективної свідомості, яка визначає становлення особистості та її структурних компонентів, зокрема й емоційного інтелекту. Вони не залежать від ситуативних умов їхньої актуалізації; архетипи укорінені в досвіді й відповідають основним потребам підлітка та дорослого, внаслідок чого вони впливають на всі дії й реакції особи.

Дослідження архетипів, як можна було переконатися, є визначальним для становлення особистості, колективу, етносу, відтак він виокремлений у процесі дослідження в окремому бета-компоненту – соціальну/архетипову, оскільки архетип є спрямовуючим чинником розвитку альфа-компонент і загалом емоційного

інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Ця бета-компонента потребує врахування в процесі не лише діагностичного етапу дослідження рівня та стану сформованості емоційного інтелекту досліджуваних підлітків, а й здебільшого під час створення й реалізації корекційної та терапевтичної роботи з підлітками щодо формування емоційного інтелекту.

Так, Н. Защадненко, А. Лимар і О. Пірятинський виокремили рівні архетипічних дій у структурі особистості, від яких залежить здатність і специфіка самооцінки, самосприймання та самоідентифікації дитини, підлітка: сенсорно-перцептивний (відчуття, сприймання); мисленнєвий (уявлення та мислення); вербально-логічний (мовно-мисленнєві процеси, зокрема процеси вербалізації, узагальнення, абстрагування, передачі досвіду тощо) [А. Лимар, 2014], [О. Пірятинський, 2005].

Вплив архетипів на формування емоційного інтелекту та загалом на особистість з порушеннями інтелектуального розвитку можна охарактеризувати за п'ятьма типами: оперативний, ситуативний, кризовий, тактичний, стратегічний (табл. 5.1.2.).

Таблиця 5.1.2.

Характеристика типів впливу архетипів на формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Типи впливу архетипу на формування емоційного інтелекту	Сутність та особливості засобів впливу архетипу	Вплив на альфа- та бета-компоненти емоційного інтелекту підлітка
Тактичний	Засвоєння та відтворення архетипу характеризується чіткими часовими межами свого здійснення. Проявляється конкретним поведінковим актом, емоційними реакціями, стереотипізованими діями чи вербальними проявами.	Альфа-компоненти (емоційна, поведінкова, когнітивна, мотиваційна). Бета-компоненти: соціальна та комунікативна
Стратегічний	Засвоєння та відтворення архетипу протягом достатньо тривалого часу, що	Альфа-компоненти

	пов'язане з ґрунтовними, часом цілеспрямованими особистісними змінами. Вплив архетипу здійснюється через досвід, самопізнання та в процесах самореалізації. Такий тип впливу архетипу забезпечує сформованість стійкої мотивації особистості, побудову ієрархії мотивів і свідомого засвоєння правил та норм соціального буття.	(емоційна, поведінкова, когнітивна, мотиваційна). Бета-компоненти: соціальна та комунікативна
Оперативний	Засвоєння та відтворення архетипу відбувається протягом досить нетривалого часу. Передається через яскраві образи, смислові форми. Забезпечує вплив на формування комунікативних і поведінкових особливостей особистості. Формує швидкі афективні реакції.	Альфа-компоненти (емоційна, поведінкова). Бета-компоненти: соціальна та комунікативна
Ситуативний	Засвоєння та відтворення архетипу відбувається в ранньому дитинстві, сформований досить давно. Для активації в дорослому віці потребує певної емоційно напруженої, складної ситуації вибору тощо.	Альфа-компоненти (емоційна, поведінкова, когнітивна). Бета-компоненти: соціальна та комунікативна
Кризовий	Засвоєння та відтворення архетипу відбувається в короткотривалій період часу й залежить від нагальності базових елементів того чи іншого архетипу для особистості. Активується та домінує в нестандартних ситуаціях, кризових аспектах або ситуаціях невідомості, складності життєвого вибору, під час напружених афективних станів.	Альфа-компоненти (емоційна, поведінкова, когнітивна). Бета-компоненти: соціальна та комунікативна

Варто відмітити, що більшість альфа-та бета-компонент підпорядковані означеним типам впливу архетипу на формування емоційного інтелекту, оскільки вони тісно пов'язані з рефлексією, інтроспекцією, самосвідомістю та «Я-концепцією» особистості в пубертатному періоді. Кожний архетип по-різному впливає на становлення компонент емоційного інтелекту, оскільки різним архетипам необхідні певні умови й різний часовий проміжок.

О. Бондаренко зазначає, що в процесі засвоєння архетипів підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку за умов реального функціонування (життєдіяльності) особистості, залежно від життєвих обставин, типи впливу архетипів матимуть різну тривалість і характер, інколи достатньо довго підліток зосереджується на одному етапі формування архетипу та швидко минає інші [О. Бондаренко, 2008]. О. Донченко констатує, що під час емоційно насичених подій, часто процес засвоєння архетипічного образу, моделі поведінки має інстинктивний, рефлексивний і динамічний характер [О. Донченко, 2007].

Наприклад, емоційна альфа-компонента від архетипу потребує таких елементів для засвоєння як емоційний досвід, емоційна наповненість насиченість переживаннями (позитивними та негативними) тощо. Оскільки емоційний досвід – це сукупність ментальних властивостей особистості, що сприяють підсвідомому засвоєнню архетипу на чуттєвому рівні, переживанню його у власному досвіді, засвоєнню емоцій від дії, впливу означеного архетипу (приємно, неприємно, корисно, шкідливо, подобається та ін.).

Когнітивна альфа-компонента, зі свого боку, формується від поєднання емоційного досвіду та переживання певної ситуації. Найбільш атипово під час первинного засвоєння архетипу формуються модальності емоцій/переживань, тобто їхня векторна спрямованість (добре, погано, нейтрально), та емоційно-вольова саморегуляція особистості підлітка. О. Конєва, наприклад, відзначає, що в молодих представників соціуму (підлітків, осіб юнацького віку) не виявляється суб'єктивної активності в плані емоційного самопізнання, спостерігається недорозвиток рефлексії, а самохарактеристики емоційної сфери прив'язуються до конкретних ситуацій [О. Конєва, 2010]. Після первинного формування архетипу, відбувається становлення основних компонент та їхня стабілізація.

Поведінкова альфа-компонента в поєднанні з впливом провідного архетипу, що домінує, наприклад, у родині, активно формує особистісні риси, схильність до проявів агресії чи емпатійності. Особистість підлітка оцінює себе та визначає стиль своєї поведінки серед загального оточення, соціуму через: по-перше, співставлення рівня своїх домагань з результатами своєї діяльності та місця в групі, колективі; по-

друге, шляхом порівняння себе з іншими особами (для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку – це переважно значимі особи, що є авторитетними та думка яких є ваговою), які знаходяться в найближчому оточенні (сім'я, друзі, родина, колеги та ін.).

Вплив архетипу на мотиваційну альфа-компоненту емоційного інтелекту формує самооцінку, «Я-образ» та самосприйняття підлітків. Самооцінка є важливим регулятором поведінки особистості пубертатного віку, це оцінка особистістю себе (відповідна, завищена, занижена), своїх можливостей, місця серед інших осіб, сприймання тощо. Від самооцінки залежать взаємини підлітка з групою однолітків (чи маргінальність щодо неї), критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач процесу свого навчання, а також початку професійних здобутків (у старших підлітків) та ін. Самооцінка впливає на ефективність дії архетипу та подальший розвиток особистості, яка його сприйняла як автентичний/ чи навпаки намагається деактивувати. Самооцінка у взаємодії з архетипом (або набором архетипів) характеризує набір певних когнітивних схем, які узагальнюють попередній досвід особистості та структурують нову інформацію відносно власного «Я» [О. Бондаренко, 2008].

О. Сокрицька зазначає, що досить часто архетип можна формувати не, як зазначалось вище, внутрішнім способом, а й зовнішньо, через вплив стереотипів. Тобто внутрішньо, це коли особистість сама спостерігає, засвоює інформацію, піддається свідомому чи підсвідомому навчання певним традиціям, прищепленню символів архетипу, на підґрунті яких підліток визначає, сприймає чи не сприймає архетип з притаманними йому ознаками (стилем поведінки, емоційною наповненістю, провідними образами тощо). Зовнішнє формування архетипу відбувається під впливом тих оцінок, які дають інші особи, що не належать до родинного кола, де виховується підліток, переважно від сторонніх, але важливих дорослих, часом і однолітків [О. Сокрицька, 2009].

Цікавим є той факт, що в особистості, в якій емоційна компонента має середній чи високий рівень сформованості, однак такі складові як воля,

саморегуляція когнітивної компоненти відсутні, або сформована на низькому рівні, архетип засвоюється на відтворювальному рівні, як «соціальний ярлик», деємпатично, що проявляється через наслідування поведінки певних особистостей, норм, правил, сприймання культури на рівні копіювання, відсторонення, маргінальності тощо. Такий факт часто можна спостерігати саме в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на прикладі копіювання дій, поведінки, навіть висловів осіб, які подобаються, яскраві за своїм зовнішнім виглядом тощо. В. Гарбузов, П. Гнатенко, О. Донченко, М. Лукін, Н. Ставицький В. Степико зазначають, що основними формами такого штучного засвоєння архетипів і прояву їх у поведінці є поверхневе співпереживання та формальне співчуття труднощам і переживанням інших осіб (формальне сприйняття негараздів і переживань, почуттів іншого безвідносно до власного стану). Такі архетипи досить динамічні, амбівалентні, непостійні, характеризуються поверховістю почуттів і швидко зникають зі структури особистості підлітка [В. Гарбузов, 2020], [П. Гнатенко, 1992], [О. Донченко, 2007], [Н. Ставицький, 2010], [В. Степико, 2012].

Так, А. Шульженко у своєму дослідженні щодо виникнення, розвитку, формування та становлення архетипів, й українського зокрема, дійшла висновків, сформульованих ще на початку XVII ст. англійським вченим Ф. Беконом та обґрунтованих пізніше ще багатьма вченими: свідомість особистості формує діалектичний взаємозв'язок природно-фізичних і соціально-культурних чинників та емоцій, поведінки, що відображають його специфіку, розкривають архетип як складне явище, що взаємодіє з різними психологічними та соціальними компонентами [Ю. Шульженко, 2014].

Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, пристосовуючись до соціальних умов, формують і культивують в собі переважно ті риси характеру, які дають змогу їм почувати себе комфортно в певній групі, суспільстві, але водночас вони підсвідомо засвоюють пріоритетні та провідні норми, правила, поведінкові реакції, які передає родинне виховання та/або освітній процес. Тобто архетип підлітка формується там, де він зростає, виховується, набуває психологічної зрілості тощо.

5.2. Архетиповість і модерність становлення особистості сучасного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній психології

Важливо зазначити, що феномен архетипу, як усталеного образу бачення світу, особливості світосприйняття, вважається достатньо розробленою психологічною категорією як у зарубіжних, так і в українських дослідженнях. У своїх роботах роль і вплив архетипів на соціальну дійсність досліджували К. Юнг, Г. Бедненко, О. Бондаренко, Н. Гаєвська, І. Гринько, О. Донченко, Є. Мелетинський, О. Потебня, Ю. Романенко. Вивченням архетипів як колективного несвідомого певної групи осіб займалися такі дослідники як М. Бодкін, Ж. Дюран, М. Еліаде, Е. Мелетинський, Е. Нойман, К.-Л. Стросс, Н. Фрай та ін. Архетиповість розглядалась у контексті різних впливів на діяльність особистості та її поведінку в працях психологів О. Ангірської, Л. Афанасюка, В. Васильченка, В. Зінченка, О. Закревської, Дж. Келлі, У. Найссера, Ж. Піаже, В. Петренка, С. Симоненко, С. Смірнова, Т. Титаренко та багато ін.

Однак багато питань залишаються малодослідженими та, наразі, вкрай актуальними, зокрема ті, що пов'язані з проблемою визначення змісту й структури архетипу в контексті його впливу на самоідентифікацію особистості дитини/підлітка в освітніх процесах, де продукуються смисли життєдіяльності підростаючого покоління, оскільки увага дослідників переважно акцентується на стереотипах поведінки суспільства, колективному несвідомому та його впливу на маси, маніпуляцію масами тощо. Питання ж впливу архетипів на освітні процеси, психологічні особливості взаємодії освітян з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, на базі колективного несвідомого залишаються актуальними та важливими. Окрім того, не знайшли на сьогодні достатнього розв'язання проблеми взаємозв'язку архетиповості суспільства та відображення архетипів у доктрині спеціальної педагогіки й психології, впливу архетипів на

розробку освітніх програм для спеціальних освітніх закладів, що будуть містити аспекти етнічного колективного несвідомого (архетипу).

Проблема дослідження архетипів, зокрема освітнього й психологічного простору, була і залишається маловивченим питанням і суперечливою науковою категорією. Це пов'язано з низкою об'єктивних причин:

- теоретична, науково-методична «розмитість», неоднозначність категорії «архетип»;
- відсутність у психологічній науці загальноприйнятої теорії архетипу, науково обґрунтованої точки зору на генезис цього феномену;
- недостатність чіткої класифікації архетипів (часто це поняття вживають у різних значеннях, ототожнюючи з поняттями «архетиповий образ», «архетиповий мотив», «символ», «стереотип» та ін.).

Проведений теоретичний аналіз дав змогу встановити, що українські архетипи освітньої сфери пройшли тривалий шлях становлення під впливом низки культурно-історичних подій, що передбачали різне ставлення до виховання та розуміння особистості з особливостями психофізичного розвитку. За його результатами було виокремлено 7 макроперіодів формування архетипів спеціальної освіти й психології в Україні: період Київської Русі; період становлення та формування нових образів світосприйняття XVI ст. (Реформація); період гетьмансько-козацької доби; період – XIX ст.; період початку XX ст.; період радянських часів і період відокремлення від Радянського Союзу та проголошення Україною незалежності [О. Киричук, 1997], [В. Степико, 2012].

Дослідники характеризують, що нині починається новий восьмий макроперіод, що передбачає кардинально нове ставлення до виховання та розвитку особистості з особливими потребами. Наразі М. Кравченко, Ю. Шульженко зазначають, що в Україні функціонують два протилежні архетипи у сфері спеціальної психології, зокрема що стосується осіб з

порушеннями інтелектуального розвитку: гіпертрофований негативний і гіпертрофований позитивний [Ю. Шульженко, 2014].

Гіпертрофований позитивний архетип розкривається через підхід до сприймання таких осіб, їхнього виховання, психологічного супроводу через ідеалізовані образи та втілення «вищої ідеї добра», безкорисної допомоги й абсолютного прийняття дитини [Ю. Шульженко, 2014]. Це втілюється, по-перше, у всебічній ідеалізації вмінь і можливостей, що «закладені», або частково сформовані в особах з порушеннями інтелектуального розвитку, однак неправильно розвинуті представниками освітньої галузі, батьками, або ж забезпечені неправильним психологічним супроводом, навчальними програмами, корекційними підходами тощо (певне перекладання відповідальності з дитини на освітній процес та інститут освіти й інститут сім'ї). По-друге, віра у «велике і щасливе майбутнє» означеної категорії дітей. По-третє, ідеалізація новітніх підходів, їхніх розробок щодо виховання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, мається на увазі – «віра в новітні зарубіжні проекти» на противагу досвіду національних доктрин й активна, часткова чи повна асиміляція зарубіжного досвіду без врахування національних особливостей, специфіки менталітету тощо [Н. Ставицький, 2010].

Гіпертрофований негативний архетип часто вчені характеризують через «комплекс меншовартості». Визнання дітей і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку через такі характеристики як вторинність, неспроможність до активної дієвої реалізації себе, низький рівень продуктивності та користі для суспільства тощо. Означений архетип формувався впродовж багатьох століть і є досить укоріненим у свідомості сучасного суспільства. Згідно з таким архетипом колективна підсвідомість продукує в сучасного покоління агресивне, несправедливе, зневажливе ставлення до тих осіб, які відрізняються від них певними психофізіологічними особливостями, формує комплекс меншовартості в осіб, що мають атиповий розвиток. Такий архетип і відчуття, які сформовані в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, транслують самосприйняття власного негативного

образу, «Я-образу», занижену самооцінку, невпевненість у собі та своїх силах. Це є досить складним аспектом означеного архетипу, переважно «нав'язаного», штучно сформованого характеру, що є причиною низки проблем у процесах соціалізації. Такий негативний аспект, штучно створені комплекси колективним несвідомим К. Юнг називав «Тінню», але вона сформована не на підставі реального досвіду та дій, а переважно як психологічний вплив суспільства на осіб з особливими потребами й на ставлення, сприйняття тих осіб, що їх оточують. Такий архетипічний образ є одним із гальмуючих й ускладнюючих елементів сучасних процесів формування модерного актуального автентичного архетипу виховання, навчання та розвитку дітей/підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [К. Юнг, 1991].

Формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку тісно пов'язане з архетипом і його елементами, як зазначалось вище. Оскільки етнонаціональні архетипи розкриваються через когнітивну, емоційну, поведінкову, комунікаційну сфери особистості підлітка. Так, емоційна альфа-компонента, поєднуючись з певним архетипом (сформованим і домінуючим у родинному вихованні), переважає в емоційному досвіді підлітка, впливаючи на сприймання однолітків і старшого покоління, на структуру «Я-концепції», на особливості емоційних реакцій та поведінки підлітка. Згідно з дослідженнями та опитуваннями, які було проведено О. Тарасевич, домінуючою рисою українського національного характеру та архетипу є емоційність. Вчений наголошує на підвищеній чутливості українців, на наявності такої характерної риси, як-то вразливість, особливо молодого покоління, яке характеризується ще й високим рівнем схильності до образ, агресивної поведінки і, як наслідок, низьким рівнем емоційно-вольової саморегуляції. Підвищена чутливість до навколишніх подій часто поєднується з досить високим рівнем амбіційності української молоді, згідно з дослідженнями О. Тарасевич, що відмічено майже у 62 % [О. Тарасевич, 2019].

Когнітивний альфа-компонент у поєднанні з певним типом домінантного архетипу, скажімо того, що переважає в родинному вихованні, формує

саморегуляційні механізми підлітка, вектор спрямованості емоцій і волі. Несформованість такого елементу когнітивного компоненту як вольова регуляція імплементовано українським архетипом протягом тривалого часу й виражається через таку особистісну рису українців як упертість, що також підтверджено науковцями в багатьох дослідженнях. Ця особливість поведінки виявляється в прагненні діяти по-своєму, усупереч розумним доказам, порадам, логіці тощо. Багатьма дослідниками також характеризується недостатня розвиненість соціальної волі, як зазначає І. Валюшко, «... перевага емоційності, тяжіння до споглядальності, переважання мрійливості над волею в характері українця, зокрема молодого віку, часто призводить до того, що поставлені цілі не досягаються, не реалізуються так, як були задумані або загалом стають забутими» [І. Валюшко, 2017]. Твердження є досить справедливим, оскільки підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку за умов невдач, одразу втрачають інтерес до поставленої цілі та бажання пробувати декілька разів, щоб досягти успіху. Також підлітки мають проблеми з самомотивуванням, що в поєднанні з такою ознакою як низька соціальна воля ставить під загрозу досягнення в професійній сфері, формування життєвих компетентностей, налагодження комунікативних зв'язків і подальше входження в соціум.

Розглядаючи поведінкову альфа-компоненту емоційного інтелекту в поєднанні з автентичним архетипом, варто також відмітити, як стверджує С. Вакуленко, що характерними для підлітків є інтровертованість, замкненість, закритість. Ця особливість розкривається через спрямованість на свій власний внутрішній світ, на особистісні проблеми («як мене сприймає мій клас», «я головний в нашій компанії чи ні», «як стати популярним в школі», «я зможу малювати, як ...», «я хочу стати спортсменом, як ...», «чи подобаюсь я Миколі?» та багато іншого). [С. Вакуленко, 2013]. Певна закритість до зовнішнього світу породжує особистісну стриманість, витривалість і впертість, що межує з грубістю, хамством, зухвалою провокуючою поведінкою, якщо хтось порушує емоційні чи особистісні межі підлітка. Характерною рисою є

також мрійливість, релігійність, прагнення до ідеалу (у підлітковому віці категорія «ідеал» може змінюватись часто вживаними виразами «бути як всі», «бути таким же популярним, крутим», «мати такий же одяг, телефон» та ін.)

Мотиваційна альфа-компонента в поєднанні з автентичними архетипами часто втілюється в таку характеристику «Я-образу» як інфантилізм. Як коментує І. Черноусов, з підліткового інфантилізму, особливо в підлітків з атиповим розвитком, формується низка аспектів, що негативно впливають на соціалізаційні механізми: по-перше, це можливе та позитивне, сприйнятне ставлення до роботи без оплати. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку стверджують, що після навчання вони працюють, належать до робочого колективу й можуть не зважати на відсутність фінансової складової, оскільки працьовитість, свобода від навчального процесу може усвідомлюватися деякими підлітками як цінність, підвищення власної самооцінки на підставі факту наявності робочого місця. По-друге, пошук схвалення та визнання в «найближчого оточення», що часом може проявлятися в маніпуляції підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку більш свідомими особами з метою власної наживи, девіантних вчинків тощо. По-третє, переконаність, наявність думок, що «третя особа» («хтось») має організувати життя після навчання, розв'язати проблеми житла, працевлаштування, фінансового заробітку тощо [І. Черноусов, 2015].

Відмітимо, що перші спроби дати певний узагальнений аналіз психологічного складу особистості українців (без врахування вікових особливостей) і сформулювати характерні риси архетипів саме українців були здійсненні в XVIII-XIX ст. у працях українських філософів і науковців: Н. Бойченка, О. Кирилюка, І. Костюкова, В. Липковського, Ф. Чижевського та інших. За результатами аналізу досліджень вчених було визначено, що провідною характеристикою, яка переважно належить до поведінкової та мотиваційної альфа-компонент, є індивідуалізм. Означена риса характеру й особистості має неоднозначну характеристику, оскільки індивідуалізм може проявлятися в схильності до непокори, агресивної поведінки й призводити до

заперечення будь-якої влади, вказівок, порад, рекомендацій [Ю. Липа, 2002], [В. Липинський, 2012].

Дослідженню українського архетипу виховання, переважно сфери освіти та деяких аспектів психологічної науки, багато уваги приділяв науковець В. Липинський, який наголошував на тому, що українцям, що представляють інститут освіти: педагогіки, психології характерна підвищена емоційність. Вчений зазначав, що « ... надмірна чутливість, при ослабленій волі та спланованості дій, призводить до легкої запальності й швидкого охолодження, посилюється зацікавленістю до яскравих дрібниць та байдужістю до дійсно важливих речей. Наші національні особливості можуть стати творчою силою, за умови якщо ми будемо більше уваги приділяти організаційній складовій та традиційно розважливому вихованню підростаючого покоління ... Українська емоційність, «нота серця» зможе дати гарні результати лише в поєднанні з розумом, логікою, пам'яттю, контролем й волею» [В. Липинський, 2012].

До В. Липинського на такі особливості українців звернув увагу М. Гоголь, який у своїх творах розкрив цілу низку суперечностей у народному характері: «в українцях дивовижно зіштовхнулись дві протилежності, дві різнохарактерні стихії: європейська обережність та азійська безтурботність, простодушність та хитрість, сильне дієве начало та превеликі лінощі й млість, потяг до розвитку й досконалості й бажання видаватись таким, що зневажають досконалість. Бунтарський дух, індивідуальна воля не підкріплені реалізаційною волею, що дозволяє більш організованим й прагматичним сусідам підкорювати українські серця» [Н. Гоголь, 1994], [В. Липинський, 2012].

Схожі риси національної поведінки та характеру підкреслював і філософ Г. Сковорода. Він наголошував на тому, що українці часто використовують означення «Ми», однак поводять себе на практиці досить індивідуалістично й егоїстично, порушуючи колективну спільність. За умов невдачі, українці часто намагаються знайти того, на кого можна перекласти провини, це яскраво, як зазначає Г. Сковорода, простежується в народних приказках «моя хата з краю»,

«після мене хоч трава не росте» та поведінкових реакціях. Філософ стверджував, що для збереження автентичності та психологічного здоров'я суспільства необхідне гармонічне поєднання, співіснування, взаємодія особистості в часі, місці, мірі й особливостях (природних талантах, народних звичаях і традиціях). За умови порушення зв'язку означених чотирьох принципів « ... не тільки окрема дитина, але й ціле суспільство втрачає власні архетипи освіти, виховання ... » [Г. Сковорода, 1973].

Крім того, вченим Г. Пархоменко, Н. Родименко, Г. Стальському вдалось встановити, що сучасний архетип освіти осіб з особливими потребами характеризується декількома основними рисами. Так, можна виокремити й охарактеризувати, що архетипне ядро української спеціальної освіти (педагогіки та психології) складається з таких чотирьох основних архетипічних рис:

- кардіоцентризму (переважання інтуїтивних рішень над раціональними, чуттєвості над мисленням, сентиментальності та любові до ближнього, довіри, що робить українську психологічну систему вразливою й менш продуктивною, ніж вона могла би бути, порівнюючи з раціональним європейським підходом щодо осіб з особливими потребами);
- світоглядної толерантності (здатність українців приймати в свою культуру та систему навчання й виховання ментальні настанови інших народів, їхніх культур, систем освіти та швидко асимілювати їх тощо);
- індивідуалізму, який розвивається в персоналізм (вірі в довічні зразки, педагогічні ідеї, слідування усталеним зразкам радянського виховання як єдиноправильним тощо);
- глибинного оптимізму [Г. Пархоменко, 2009], [Н. Родименко, 2017], [Г. Стальський, 2012].

Ці риси сучасного архетипу є водночас як перевагами, так і здебільшого недоліками, які заважають реформам у системі спеціальної педагогіки та психології в Україні.

Як зазначає В. Кремень, «освітня сфера відображає суспільну необхідність оптимального поєднання традиційних національних цінностей з інноваційними цінностями глобальної культури» [В. Кремень, 2010]. Проблема полягає в тому, що критеріїв такого оптимального поєднання не запропоновано, а це автоматично надає необмежений простір для несумісних інтерпретацій. На противагу Р. Рокіч зазначає, що реформи в сучасній спеціальній психології мають виходити не лише з менталітету особистості, способи її мислення, а й зі «зміни культури емоційних переживань, ціннісних орієнтацій, способів діяльності, поведінки і способу життя як в індивідуально-особистісному, так і в суспільному масштабі» [Р. Рокіч, 2013].

Американський психолог Д. Кейрсі виокремлював чотири універсальні психологічні архетипи, що притаманні в тій чи іншій трансформованій формі всім освітнім працівникам сучасного світового співтовариства, зокрема педагогам, психологам, соціальним працівникам тощо:

1. Епіметей (сенсорно-плануючий архетиповий образ) – характеризує мислителів-практиків, що мають толерантні погляди на процес виховання, готові до нововведень та освітніх експериментів. Серед представників освітньої сфери вчений виокремлює приблизно 35 % осіб представленого архетипу.
2. Прометей (інтуїтивно-логічний архетиповий образ) – притаманний мислителям теоретикам, частка яких становить в освітній праксеологічній сфері до 30 %. Характеризуються чіткою структурованістю дій, планів, освітнього процесу; надають перевагу класичним системам виховання або перевіреним дієвим психологічним практикам.
3. Аполлон (інтуїтивно-чуттєвий архетиповий образ) – досить емоційні представники освітньої сфери, схильні до частого професійного вигорання, художні та творчі особистості, новатори, однак занадто емоційно вразливі. Зазвичай до означеного архетипу належать молоді

професіонали, які тільки прийшли в практичну діяльність, частка яких становить приблизно 25 % освітнього персоналу.

4. Діоніс (сенсорно-імпульсивний архетиповий образ) – представники означеного архетипового образу не схильні до сентиментальності, співчуття, відзначаються прагматизмом, надають перевагу дисциплінарності, часом деспотичні. Можна означити таких представників як «практичні нонконформісти». Серед освітньої сфери можна зустріти до 10 % представників архетипового образу «Діоніс» [Д. Кеєрсі, 2011].

Серед типових рис українського архетипу в спеціальній психології та трансляції їх психологами в процесі формування особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку на основі аналізу робіт О. Василенко, Н. Костумської та О. Донченко було визначено такі: волелюбство, демократичність, релігійність, сімейність, схильність до музичних занять, повага до старших, гостинність та деякі інші. Проте, поряд із позитивними характеристиками й елементами архетипу, українське архетипове несвідоме наповнене комплексом меншовартості; переконанням «другосортності» особистості, що має певні порушення психофізичного розвитку; зневірою (відсутність відповідальності та віри у власноручну зміну якості життя, благополуччя, здоров'я, добробуту та ін.); довірливістю, що межує із сугестивністю, інфантильністю та незрілістю; безвідповідальністю за майбутнє; нездатністю до саморегуляції власних емоцій і прийняття рішень тощо [О. Василенко, 2017], [О. Донченко, 2001], [Н. Костумська, 2017].

Формуванню таких складових архетипу спеціальної психології та їхнього впливу на становлення особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні сприяє низка чинників, зокрема засоби масової інформації, нав'язуванні стереотипні погляди на Україну інших країн, сформований негативний імідж шкіл-інтернатів (у минулому, нині спеціальні освітні установи/спеціальні школи-інтернати) в Україні, загалом спеціальної освіти,

застарілі підходи психологів, що працюють із підлітками в спеціальних закладах освіти тощо.

Так, з одного боку, сутність системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами залежить від ментальних пріоритетів і сформованих архетипів народу. З іншого боку, самі пріоритети, життєві цінності, ідеали, тобто архетипи, залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій, моральних засад, і розвитку саме позитивних рис, або ж повне їхнє нівелювання та відкидання.

Варто зазначити, що в сучасну епоху глобалізаційних трансформацій багатьох сфер життєдіяльності соціуму дослідження етнічних особливостей молодого покоління є вимогою часу й однією з пріоритетних проблем соціального пізнання. Це обумовлено, по-перше, зростанням усвідомлення підлітками власної неповторності, прагненням належати до групи, але водночас відрізнятись, мати свою унікальність, особистісну самобутність; по-друге, низкою реформ, що відбуваються в спеціальній педагогіці та психології.

Аналізуючи стан та особливості розвитку, становлення сучасних підлітків, зокрема і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах глобалізації, зазначимо, що наприкінці ХХ і на початку ХХІ століття відбулася низка змін (кількісних та якісних) щодо формування особистості, психологічного супроводу й психологічної корекції досліджуваних підлітків. Ці зміни суттєво вплинули на взаємодію з молоддю, комунікацію дорослого й підлітка, на способи та якість вираження емоцій, почуттів, на поведінкові аспекти, самосприйняття, самовизначення тощо. Ключовими елементами таких змін стали:

- поява низки нових технологій (девайсів і додатків до них), які зі свого боку допомагають у навчальному процесі, однак погіршують рівень формування особистісних аспектів підлітка: зниження здатності до розуміння та вербалізації емоцій, низький рівень особистісної

саморегуляції, негативні прояви поведінки (агресивність, kleptomania, негативізм тощо), неадекватне формування самооцінки тощо.

- поява технічних засобів для проведення зручних психодіагностичних процедур (комп'ютеризовані тести) і можливість швидких оброблень результатів. Оскільки тест на комп'ютері та тест на паперовому бланку дуже відрізняється для підлітка. Одні й ті ж завдання, підлітки із задоволенням виконують на комп'ютері (планшеті), аніж даватимуть відповіді в письмовому вигляді на бланку.
- зростання масштабності, динамічності та швидкості поширення інформації, її обміну. Такі зміни широко використовуються підлітками, активно передаються, створюючи водночас систему нових знаків, символів тощо. Як наслідок змінюється роль і спосіб спілкування з молоддю, що необхідно враховувати педагогам та психологам, оскільки старі методи, переважно не працюють, або потребують якісних змін, цифрової обробки й інших вдосконалень. Комунікація між підлітками стає миттєвою.
- на тлі таких змін негативні аспекти також досить помітні, про що варто зазначити. Відбувається зміна провідних форм психологічної культури підлітків. Доросле покоління виступає в ролі технофобів, а молоде – фанатів техніки, технологій, прогресу. Так формується конфлікт поколінь, поглиблюються проблеми нерозуміння поведінкових, емоційних реакцій між представниками підліткового й дорослого віку. У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку також, як характеризує М. Кожухов, можна констатувати поширення технократичного мислення, «речового фетишизму», зменшення цінності особистості як такої, зокрема людського життя, а також падіння авторитету старшого покоління, моральних норм та інститутів (сім'ї, родини, народу тощо) [М. Кожухов, 2018].

Сучасні підлітки молодшого віку (до 12 років) з порушеннями інтелектуального розвитку, як зазначає Л. Білий, більш схильні засвоювати родинні

архетипи, які транслюють національне етнічне коріння та цінності. Починаючи зі старшого підліткового віку конкуренцію етнічним архетипам складають домінуючі культурні архетипи модерну США, Японії, Кореї з образами, символікою та змістом [Л. Білий, 2018]. Підліток, який засвоює поверхневі символи/образи нового «іноземного» архетипу, стає в певний спосіб незрозумілим для дорослого покоління, «чужим» серед «своїх». Наприклад, розглянемо сучасні архетипи, які засвоюють підлітки з японської культури. Переважно підлітки отримують нові знання з популярних мультфільмів (аніме) і музичних поп-груп, однак, на жаль, не з історії країни, що транслює повагу до дорослих, обережність, ретельність, прискіпливість до деталей, охайність. Персонажі з мультиплікаційних фільмів транслюють досить різноманітні образи, однак переважно бачимо осіб з певним демонічним, божественним походженням, які мають владу. Деякі образи досить жорстокі, зарозумілі, поводять себе нахабно та всевладно. Відповідно підліток, захоплюючись певним мультфільмом, улюбленим героєм, намагається бути подібним до нього й транслювати його (героя) основні риси, стиль поведінки тощо.

Однак більшість сучасних науковців Н. Барков, Д. Прошва наголошують на тому, що нові культурні форми або видозмінення національних архетипів, не знищують, не стирають архетиповість етносу, а надають нових форм, які часто інтегрують попередні. Науковці зазначають, що існує низка прикладів того, як окремі суспільства плідно використовують сучасні медіа для того, щоб відроджувати свою ідентичність, поєднуючи із модерністю та новими захопленнями молодого покоління, розповсюджуючи власні традиції й передаючи їх нащадкам [Н. Барков, 2005], [Д. Прошва, 2008].

У кроскультурній психології активно впроваджується вивчення та порівняння психологічних особливостей представників тих чи інших культур, етнічних груп за віковим і гендерними критеріями, що дає змогу виявляти специфіку тієї чи іншої культури (стійкість, архаїчність, модерність архетипів), особливості становлення підростаючого покоління; прогнозувати напрями розвитку поведінкових особливостей представників різних поколінь (М. Бонд, Т. Ємельянова, К. Канагава, К. Льюнг, Д. Мацумото, Т. Сінгеліс, Г. Хофстед та ін.). Науковці здійснюють

великомасштабні міжнародні проєкти з різних напрямів. Схожі дослідження дають змогу визначати специфіку автентичних архетипів (їхню архаїчність, доречність, конфронтацію, заміну, підміну чи модерність). Найвідомішим і наймасштабнішим був проєкт, що охоплював означені тематики, проведений М. Бонд, К. Лонг у 2002 – 2004 рр. До проєкту було долучено представників 40 країн. Так, науковцями було досліджено «соціальні аксіоми», які, на думку авторів, є центральними для людського мислення й світосприймання. «Соціальні аксіоми», або переконання, формуються в процесі соціалізації та репрезентують певний суспільний архетип особистості [M. Bond, C. Long, 1993], [M. Bond, C. Long, 2005]. У них відображаються вірування, властиві певному соціуму (етносу, групі), в якому формувалась особистість. Вважаємо, що соціальні аксіоми належать до системи значень і смислів, які матеріалізуються у вербальних знаках та є репрезентацією емоційної й поведінкової альфа-компоненти емоційного інтелекту, що представлений і досліджений у третьому та четвертому розділах.

Україна й українські вчені зокрема, не брали участь у подібному міжнародному проєкті з вивчення «соціальних аксіом». Концепція соціальних аксіом на сьогодні відображена в поодиноких українських публікаціях Т. Ємельянова, Л. Пономаренко, Л. Спиридонова. Однак використання цієї концепції й порівняльний кроскультурний аналіз можуть бути корисними для подальшого дослідження та визначення особливостей і складових автентичного архетипу та впливу його на формування, становлення й розвиток особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, співвіднесення та залучення до процесу виховання, психологічного супроводу автентичного, архетипового й модернового образу.

Концепція соціальних аксіом, яку розробили М. Бонд та К. Лонг [M. Bond, C. Long, 2003], є генералізованою сукупністю несвідомих знань, переконань особистості про саму себе, соціальний, духовний, фізичний світ. Це своєрідні складноорганізовані вербальні знаки, в яких демонструється свідомість, психічна організація як певної групи осіб, так і кожного окремого представника, що утворює психічну організацію групи (народу, етносу). К. Лонг довів, що семантичний зміст

соціальних аксіом співвідноситься з семантичним змістом архетипу, оскільки включає вірування про фізичний, соціальний і про внутрішній (психологічний) світи особистості [М. Bond, С. Long, 2005].

Український дослідник, який впроваджує в практику сучасних досліджень концепцію соціальних аксіом, І. Валюшко вважає, що в період глобалізаційних і цивілізаційних змін вплив архетиповості та модерності на становлення особистості сучасного підлітка, зокрема і з порушеннями інтелектуального розвитку, перебуває та існує в трьох варіативних формах: зіткненні, толерантній взаємодії та кардинальній зміні, відриві від традицій і тотальних нововведеннях [І. Валюшко, 2017].

Важливим є також вплив сучасних світових тенденцій, модерністських концептів в українському суспільстві на вже наявні архетипові образи виховання, становлення та формування особистості досліджуваних підлітків, як зазначає І. Ігнат'єва [І. Ігнат'єва, 2018]. Саме комплексний і системно-структурний підхід у спеціальній психології допомагає поєднати архетиповість і модерність у психологічній допомозі, супроводі та корекційній роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Аналізуючи наукові доробки вченого, можна узагальнити співвідношення, взаємодію та вплив архетипового й інноваційного (табл. 5.2.1).

Таблиця 5.2.1.

Співвідношення сучасних тенденцій соціально-культурних трансформацій та автентичних архетипів у спеціальній психології

Інноваційні соціально-культурні тенденції	Сутність та основні характеристики автентичного архетипу	Форми взаємодії інноваційного (модерновості) та архетиповості
Увага до власного «Я», до своєї особистості та середовища свого існування	Орієнтація на думку колективу (малу групу, що наближена до особистості, де часто перебуває особа), водночас яскраво виражений індивідуалізм, бажання самореалізуватися, прагнення творити комфорт виключно в місцях/середовищі	Толерантна взаємодія, та доповнення автентичних архетипів; посилення уваги молоді до «Я-концепту» та

	власного перебування, глибинний оптимізм, повага до внутрішнього світу людини, її талантів і здібностей.	власної неповторності
Тенденції до «розширення горизонтів» (самовдосконалення та пізнання нового), пошуки власного призначення, постійний рух	Ідеали свободи, світоглядна толерантність (здатність українського суспільства приймати у свою культуру ментальні настанови інших народів та їхніх культур), персоналізм (спосіб побудови стосунків особистості із навколишнім світом, за якого цінність кожної окремої особи не заперечує значущості навколишнього суспільного життя та цінність кожного окремого представника соціуму).	Толерантна взаємодія щодо свободи самореалізації, пошуку себе, самовдосконалення. Однак форми зіткнення щодо значущості кожної окремої особи, оскільки є певне нав'язування інтересів одних груп осіб іншим, зіткнення багатьох культур без толерантної взаємодії (особливо підліткові культури, які часто є не зрозумілими для дорослих, тому заперечуються, як «небезпечні»).
Зміна ставлення до часового критерію. Раціоналізація часу	Працездатність, працелюбність, схильність виконувати чужу роботу й свою одночасно; безкорисність допомоги, неефективність використання робочого часу.	Форма зіткнення та кардинальної зміни. Сучасні підлітки не будуть виконувати зайву роботу, схильні до аналізу, як-то «що мені за це буде», «чи потрібно мені це», «хочу-буду, не хочу- не буду». Час витрачається переважно на захоплення, інтереси. Допомога та безкорисне виконання роботи –

		не характерне сучасному підлітку.
Активність фінансової поведінки	Український автентичний образ передбачає не прийняття хитрощів, підступу. Боротьба має бути чесною, відвертою. Негативно ставляться до злодіїв і шахраїв. Архетиповий образ – прихильники чесною праці.	Форма зіткнення та кардинальної зміни (поступово, від одного покоління до іншого). Підлітки обирають шлях хитрої боротьби, обману, можливості здобути бажане без надмірних зусиль. Переважають думки про легкі гроші без задіяння фізичних, інтелектуальних та інших особистісних ресурсів.
Активність у використанні та застосуванні нових технологій, зокрема ІТ, ІКТ та багато ін.	Архетип едукативності (забезпечує переконаність у тому, що завдяки розвитку можна змінити своє життя, дізнатися, в чому полягає власне життєве покликання, орієнтує на пошук того знання, яке допоможе реалізувати потенціал, досягти найвищих результатів).	Форма толерантної взаємодії щодо едукації новітніх технологій і пізнання усього нового. Однак форма зіткнення щодо того, що нове є формою реалізації власного потенціалу. Для сучасного підлітка, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, новітнє – це задоволення потреби в інтересі, цікавості до нового і незвичного, бажання «бути як всі», «в темі».

Отже, можна охарактеризувати автентичні архетипи й архетипові образи української молоді як досить гнучкі, схильні до змін і модифікацій. Вони здатні адаптуватися в контексті сучасних суспільних трансформацій. Зміна історичної ситуації обумовлює формування нової соціокультурної ситуації. Представники екзистенціальних концепцій Ж.-П. Сартр, К. Ясперс зазначали, що поняття історичної ситуації є ключовим в аналізі людської екзистенції, оскільки всі історичні ситуації, зміни, що виникають, вимагають від особистості певних рішень, поступів задля розвитку, відповідних змін. [Ж.-П. Сартр, 2001], [К. Ясперс, 1991]. Однак модифікація архетипу не вказує на його знищення. Це подібно до появи перших телефонів-комутаторів, які зі зміною епох, винаходів, трансформувалися в сучасні смартфони та інші девайси з великою кількістю можливостей, залишаючи за собою основну функцію – зв'язок.

Так, процеси сучасного становлення особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку відбуваються під дією двох різновекторних впливів: модерності й архетиповості. Ці протилежні, на перший погляд, явища змінюють процес взаємодії представників дорослого покоління та сучасного підлітка. Відтак на зміну стабільній внутрішній гомогенності приходить культурна, емоційна, поведінкова гетерогенність, зазначає М. Степико [М. Степико, 2011].

Відповідно до вищезазначених аспектів дослідження архетиповості й модерності становлення особистості сучасного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній психології, архетиповість розуміється та використовується як наукова категорія досить стереотипізовано, не як автентика освітнього простору, а як «застаріле», «архаїзм», який не є актуальним для досліджуваних підлітків, зокрема в психологічній практиці. Хоча, як стверджують М. Розумний, М. Степико, *архетиповість* – це слідування усталеним історично утвореним зразкам поведінки й побуту певного суспільства, сукупність незмінних елементів поведінки, самовизначення, світобачення та самоідентифікації особистості, які переходять у спадок від покоління до покоління і є загальноповсюдними певним народом, як, наприклад, культурна детермінанта. Це свого роду архів спадкової пам'яті

представників одного етносу, який генетично обумовлений і передає моделі дій, реакцій (емоційних, поведінкових) тощо. Отже, знання архетипів українського народу допомагає психологу працювати з означеною категорією підлітків, оскільки, як було зазначено, більшість реакцій закладено генетично з певними варіативними формами, що залежать від виховання родини, впливу освітнього осередку, найближчого соціального оточення підлітка тощо [В. Степико, 2015]. [М. Степико, 2011].

Архетипову парадигму в психології, зокрема в спеціальній психології, активізували інтенсивні глобалізаційні тенденції. Оскільки саме архетипи мають надкультурні й позачасові змісти всезагального психічного, вони втілюють генетично наслідувану структуру накопиченого особистісного досвіду підлітка, його родини, що зумовлює певний тип сприймання, переживання, поведінки та розуміння навколишнього середовища. У широкому розумінні архетипи можна розглядати як універсальні способи організації індивідуального людського досвіду. У вузькому, конкретно науковому контексті спеціальної психології та дослідження становлення емоційної сфери, емоційного інтелекту й загалом формування особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, архетип визначається як сукупне уявлення про світ і життя в ньому особистості, які не залежать від рівня наявних у підлітка знань, а підсвідомо трансльовані найближчим оточенням. У психології К. Юнга архетипи виступають як структурні елементи несвідомого, що лежать в основі всіх психічних процесів [К. Юнг, 1991]. Це вроджені патерни поведінки особистості, зокрема і з певними психофізіологічними порушеннями також, її спосіб емоційного реагування, самоконтролю та особистісної саморегуляції. Відтак, коли підліток з порушеннями інтелектуального розвитку опиняється в архетиповій ситуації, він діє відповідно до внутрішньої схеми, типової, засвоєної з раннього дитинства [К. Юнг, 1996].

Модерність передбачає, як зазначав К. Ваннер, відсутність стабільних постійних даних і безкінечну можливість руху «проекту модерну». На думку автора, мова йде про творчість і відкритість в освітній та суспільній сфері

[K. Wanner, 1998]. Наукові погляди щодо категорії модерну, питання впливу його на різні сфери життєдіяльності особистості й наслідків на становлення молодого покоління також мають різні варіації: як позитивні, так і критичні. Оскільки, наприклад, на думку Н. Русланюка, модерн є неухильним напрямом змін, який не можна зупинити, лише примусово сповільнити [Н. Русланюк, 2007].

Доречною та цікавою є наукова думка А. Флієра, який акцентує увагу на співвідношенні та взаємодії глобального, модерного, загальнолюдського й архетипового. На його думку, необхідно виходити з того, що « ... кожне зростаюче покоління є єдиним біологічним видом, але ніколи не було єдиним соціальним колективом», тому саме комплекси специфічних способів і форм життєдіяльності називаються культурами відповідних спільнот». А. Флієр зазначає, що «...нічийної культури або загального освітнього архетипу/архетипу виховання взагалі у принципі бути не може» [А. Флієр, 2009]. Одна з найважливіших рис архетипу – «функціонування образу як підґрунтя для самоідентифікації особистості, усвідомлення та диференціації індивідуального «Я» від групового «Ми». Виходячи з міркувань вченого, основне призначення архетипового та модерністського – це змога підлітка навчитися розуміти: де мої емоції, а де емоції інших, в які я не маю втручатися; де мої переживання, якими я не хочу ділитися; де сильні емоційні переживання, почуття, з якими я не можу впоратись і потрібно просити про допомогу. Це є одним із аспектів побудови емоційного інтелекту, побудови власних особистісних меж в емоційній сфері та розуміння меж іншої особистості.

Актуальність і нагальність дослідження проблеми вибору архетипового чи модерністського в спеціальній психології обумовлена ще й тим, що підліток із несформованою або деформованою самоідентичністю як елемент соціуму (системи), впливає на формування інших елементів (своїх однолітків), «заражуючи», як носій нових ідей, тенденціями або власної культури, поведінки, особливостей емоційних реакцій, або інших звичаїв, способу життя тощо. Таке зараження, як стверджує О. Кочеткова, в нестабільному

підлітковому віці та в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку призводить до нездатності адаптуватися до змін, нестабільності поведінкових реакцій, відсутності саморегуляції та адекватних емоційних реакцій [О. Кочеткова, 2017]. Тобто особистість, не втративши свою автентичність, архетип з яким певний час дорослішала, змінює в кризовий віковий період свого становлення (у підлітковому віці) на певний модерний, новий архетиповий зразок/образ поведінки. Як результат, підлітки виявляються неспроможними ефективно засвоїти таку розмитість, багатоаспектність, мозаїчність соціуму, в якому їм необхідно адаптуватися, інтегруватися та функціонувати.

Л. Воронюк зазначає, що криза самоідентифікації в підлітковому віці небезпечна тим, що особистість дезорієнтується, перебуваючи в мозаїчному та різновекторному стані. Втрачає «себе», неадекватно сприймає навколишню соціокультурну та морально-етичну дійсність. Оскільки втрата позиції одного призводить до соціального зараження інших елементів певної групи, особливо емоційно-нестабільних сугестивних елементів, як-то підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, створюється модель поведінки «нездорового розгубленого молодого покоління» [Л. Воронюк, 2014].

В останні десятиліття все більшої актуальності набувають проблеми, пов'язані з поєднанням глибинних етнічних, національних понять (звичаїв, традицій, принципів навчання, виховання, психологічної допомоги, організації суспільного життя) з сучасними тенденціями модернізму, інтеграції та глобалізації. Вибір архетиповості чи модерності – це шлях, що має багато обмежень. Для сучасного підлітка найактуальнішими є комплексність, гнучкість та індивідуальність у психологічному підході, концентрація на унікальності особистості й відкидання стереотипів виховання: «підліток складний», «підліток некерований», «у поганій поведінці винні батьки», «не чіпати «незручного» підлітка, щоб не зірвав урок», «підлітків, окрім сучасних гаджетів, нічого не цікавить», «підлітки не такі, як були колись», «підліткова

криза – це дурниці, нісенітниця, які вигадали сучасні психологи» та низка подібних тверджень.

Вважаємо, що процес становлення особистості сучасного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в дослідженнях і практичних доробках спеціальної психології були представлені переважно з точки зору радянських концепцій виховання та навчання, і мали педагогічне спрямування. Однак сучасні доробки спеціальної психології все більше характеризуються інноваційними дослідженнями, новітніми психологічними підходами в корекції та терапії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різного віку. Нові принципи спеціальної психології, такі як дитиноцентризм, індивідуалізм, глобалізм, технологізм, дають можливість формувати психологічний супровід і його наповнення залежно від індивідуальних особливостей психіки підлітків, унікальності формування та становлення різних сфер особистості (емоційної, поведінкової, мотиваційної, вольової) зокрема емоційного інтелекту та його складових, особливостей соціальних змін (соціального інтелекту) і технологій, що передбачає цивілізаційний прогрес.

Свого часу Ж. Лабрюєр зазначав: «Підлітки норовливі, зухвалі, вибагливі, запальні, заздрісні, допитливі, завжди в будь-яких ситуаціях виходять із власної користі, ліниві, легковажні, боягузливі, нестримані, брехливі та досить закриті, замкнуті. Їх легко роздратувати, вони через дрібниці радіють і через ті ж дрібниці й безмежно сумують, важко проживають біль, але полюбляють його спричиняти, – вони вже дорослі особистості, вони вже Ми з Вами...» [Ж. Лабрюєр, 2001].

Поведінкові й емоційні реакції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку залежать здебільшого від задоволення базових потреб зростаючої особистості в прийнятті, повазі, а також у почутті значимості, зазначав А. Лимар [А. Лимар, 2014].

Ґрунтуючись на означеному вище науковому аналізі досліджень вчених щодо особливостей співвідношення інноваційного й архетипового в суспільних інститутах, зазначених у табл.5.2.1., можна виокремити закономірності, згідно з

якими будуються емоційний інтелект та емоційна сфера, як наслідок і поведінкові особливості сучасного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку:

- підліток обирає певну визначену поведінку в певних визначених ситуаціях;
- будь-яка емоційна реакція підлітка залежить і підпорядкована загальній його меті: почувати себе потрібним у родині, затребуваним у колективі важливих дорослих/однолітків; відчувати свою самостійність у певних аспектах щодо формування власної особистості (переважно там, де йому вигідно, зручно й низький рівень відповідальності); будувати та підтримувати адекватні відносини з дорослими та однолітками (комунікативна компетентність, комунікативна спроможність); мати свій внесок у процесі спілкування колективу (бажання, щоб підлітка чули, дослухалися до його думок тощо);
- порушуючи дисципліну (норми поведінки) підліток може усвідомлювати або не усвідомлювати, що поводить себе неправильно, але за цим завжди стоїть нереалізованість певної прихованої потреби, яку має зрозуміти, пізніше відкоригувати психолог, педагог і родина.

Підліток з порушеннями інтелектуального розвитку підсвідомо надає перевагу декільком типам поведінки й емоційних реакцій, залежно від особливостей архетипових образів, в яких він виховувався та які було засвоєно особистістю в процесі дорослішання:

1. Привертання уваги
2. Прояв власної влади
3. Прояв помсти
4. Уникання невдач і конфліктів (більш сильних однолітків)

Поведінка підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, що вибудовується на поведінці й емоційних реакціях привертання уваги (подивіться який я) в активній формі виражається, коли підліток дратується

через сміх без приводу, і припиняється одразу після того, як на нього звертають увагу; пасивна ж форма – через уповільненість у будь-яких діях (наприклад, повільно йде, їсть, виконує вправу з домашнього завдання, навмисно читає повільно тощо). Причинами такого типу поведінки є засвоєні архетипові реакції в родині: наприклад, дорослі в таких сім'ях схильні до прояву агресивних стилів поведінки один до одного, до дітей; зухвало можуть поводити себе в соціумі, характеризуються агресивними архетиповими образами. У таких родинях підлітки не мають звички (не навчені) просити уваги, зазначати, що хочуть поспілкуватися прийнятними способами. Відтак підліток відчуває дефіцит уваги до себе, відчуває себе зайвим у родинному колі. Ще однією причиною таких поведінкових та емоційних реакцій підлітків може бути інший протилежний архетип у родині – це дитиноцентризм, дитина-король, «понад любов», «коронування дитини». Коли підліток з дитинства стає кумиром у родині, в його підсвідомості формується розуміння, що увагу він має отримувати завжди, незалежно від обставин і потреб інших.

Зазначимо, що архетипи презентують зміст і поведінку підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, вони як психосоматичні структури є частково вродженою здатністю розуміти, організовувати й створювати досвід, а батьки зі свого боку його доповнюють стилем виховання та усталеними традиціями (поведінкою, емоційними реакціями, моральними цінностями, нормами тощо). Архетипи – це, по-перше, біологічно зумовлений патерн поведінки, по-друге, символічне зображення цього патерну. Архетипи в конкретному дослідженні виступають як певні установки, що регулюють психічне життя підлітка та його соціальну поведінку. Вони є певними медіаторами між зовнішнім і внутрішнім у картині світу, інтегруючи всю роботу психічного.

Поведінка підлітка – прояв влади – також існує в активній і пасивній формі. Активна форма виявляється через мовленнєве обурення (хамство або навпаки поведінка адвоката), у пасивній – через тиху непокору (наприклад, дитина стоїть на місці і не рушає; сидячі, лежачі бастування тощо). Провідними

архетиповими мотивами, образами та архетипами в родині, де простежується така поведінка підлітка, є владні, командні відносини з тиском, примусом, підвищенням голосу або навпаки з досить інертними, «слабкими» батьками («над якими можна варити воду»). Основною метою поведінки підлітка в таких ситуаціях є бажання ствердитись через владу (мінімум обов'язків і максимум прав) та, з часом, повторення зразків поведінки, що засвоєні в родинному вихованні.

Поведінка й емоційні реакції, що вибудовуються на проявах помсти в активній формі характеризуються проявами агресії (фізичного насилля проти оточення, псування предметів, іншого рухомого й нерухомого майна; вербальної агресії – образи, нецензурні вислови, хамство, невиконання прохань заспокоїтись тощо). Пасивна форма – це ігнорування будь-яких спроб встановлення контакту. Причиною, зазвичай, є приклади насилля в родинному оточенні, архетиповий образ «сили через насилля», «безкарності фізично сильного», агресія та нахабна поведінка в малих групах, де багато часу проводить підліток з порушеннями інтелектуального розвитку тощо. Причиною є також образ недоторканості, відстороненості батьків, архетип «льодяної королеви–матері», «всевладного зайнятого короля-батька», що формує недостатність емоційної відкритості, теплоти у відносинах у родині, уважності один до одного тощо.

Поведінка й емоційні реакції підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, що вибудовуються через уникання невдач також має дві форми. Активна демонструється підлітком через обурення, дивну поведінку, коли підліток не може впоратись з певним завданням, проблемою (кидання предмету, наприклад, зошиту зі столу, крик, різкі руки, змахи ногами тощо). Пасивна форма – це відкладання на потім справ, розмов, приховування емоцій, почуттів, що зараз переповнюють підлітка. Підлітки часто формулюють означений тип поведінки в розмовах з психологом через такі вислови: «нехай мої дії будуть таємними, але ніхто не осудить», «не висловлю в класі своєю думку – не будуть насміхатися», «буду вдавати хворого – не доведеться

з'ясовувати стосунки з батьками, з однолітками» тощо. Причиною такого може бути перевага архетипу «Ідеалу», «Перфекціонізму», образ зразковості, наприклад, коли батьки були відмінниками, мастерами спорту, займають керівні посади тощо. У таких родинх підлітки відчують сильну напругу, бояться робити помилки, спілкування з підлітком вибудовується не на концентрації його переваг, а на підкресленні недоліків (зокрема на аспектах порушення інтелектуального розвитку) та їхньому усуненні.

Зазначимо, що будь-які ситуації, які викликають інтенсивну емоційну реакцію, наприклад, небезпеку фізичного або психічного стану підлітка за умови повторення, стають підґрунтям виникнення архетипових мотивів. Закарбувавшись у несвідомому, архетип починає відігравати роль фактору, що спричинює появу тих самих переживань. Так функціонує як колективне, так і індивідуальне підсвідоме. Психологічний механізм активізації цих структур один, а от форми прояву залежать від багатьох чинників, таких як ситуація, вид і тип групи, рівень довіри на певний момент навколишньому середовищу.

Психологічний механізм активізації архетипу, архетипового образу чи архетипового мотиву ґрунтується, з одного боку, на інстинктивній його природі (архетипи як соціальний інстинкт, передача від батьків до дитини), а з іншого, на рівні певного усвідомленого пізнання й прийняття підлітком своїх психічних і соціальних можливостей, особливостей, своєрідностей. Чим нижчий рівень самототожності та стану сформованості власного «Я-образу» підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, тим сильніше оволодіває підлітком інстинкт сформованого архетипу (сценарій дій у певних ситуаціях, емоційних реакцій, стилю поведінки тощо). Відтак підліток проявляє один із вищезазначених типів поведінки й емоційних реакцій, залежно від специфіки родинних архетипових образів, архетипових мотивів, в яких він формувався і зростав, від архетипів, які було засвоєно особистістю підлітка: привертання уваги; прояв власної влади; прояв помсти; уникання невдач і конфліктів (більш сильних однолітків).

Американські вчені М. Марк та К. Пірсон зазначали, що серед головних властивостей кожного архетипу щодо його впливу на емоційну сферу зростаючої особистості необхідно враховувати:

- по-перше, вихідну історичну ситуацію – виклик, який «активізує» механізм архетипової поведінки;
- по-друге, провідний архетиповий образ, який переважав в оточенні підлітка й здійснював істотний вплив на становлення його особистості (Герой, Мати, Дитина, Жінка, Бунтар, Шукач та ін.), а також наявність вторинних архетипових образів (Правителя, Мислителя, Ремісника та ін.);
- по-третє, це сценарій, сюжет, ключові етапи й послідовність подій, що спрямовані на емоційну сферу підлітка з моменту його дитинства;
- по-четверте, очікуваний результат дій, залежно від поставленої мети, бажання чи потреби підлітка, навіть якщо вони чітко не усвідомлені чи не сформульовані особистістю [М. Марк, К. Пірсон, 2005].

Відтак підсумовуючи результати наукового пошуку й теоретичного аналізу, зазначимо, що архетиповість і модерність становлення особистості сучасного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній психології має широкі перспективи подальших досліджень. Наразі не існує чіткого розмежування щодо повної вестернізації українського автентичного або модернізації переважної кількості форм українських архетипів. Як було з'ясовано, архетипове й модерніське може існувати в толерантній взаємодії, часом, зіткненні та зміні. Безперечним є той факт, що колективне несвідоме (архетип), навіть у модерніському контексті (зміні, деформації, осучасненні) є наявним фактом, науково-дослідженим, доведеним, що впливає на становлення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, їхню поведінку, емоційні реакції в певних життєвих ситуаціях. Необхідно підкреслити, що важливим є розуміння, в яких архетипових образах вихований, сформований підліток,

оскільки це полегшує взаємодію психолога з особистістю, дає змогу зрозуміти стиль, тип і можливі реакції підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, підібрати належний стиль спілкування, коректні методики психологічного діагностування для подальших психотерапевтичних сесій і психологічного супроводу.

5.3. Умови та перспективи формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Проблема умов формування емоційного інтелекту в підлітковому віці досліджена в працях І. Андрєєвої, О. Власової, Н. Вакуленко, С. Дерев'янка, О. Калашнікова, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко Д. Пагани, О. Федорової, Л. Чухно та багатьох інших. Зокрема дослідження саме умов формування й розвитку емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку розкрито в роботах О. Василенко, В. Ільчука, Н. Кострицького, Д. Марченко, М. Хоменко. Дослідники поділяють думку, що формування та розвиток емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку без спеціально організованих і контрольованих умов досить складний процес, і природньо, що цей процес відбувається з певними порушеннями, набуваючи атипових рис, впливаючи на формування поведінкової сфери, становлення особистісного «Я-концепту».

О. Путилова в дослідженнях щодо особливостей і доцільності створення спеціальних умов формування емоційного інтелекту зазначає, що необхідно, по-перше, відстежувати образ-приклад дорослого, що є зразком способів емоційного самовираження, контролю емоційних проявів, вербалізації емоційних станів, вирішення конфліктних емоціогенних ситуацій; по-друге, поведінка підлітка потребує стороннього, незацікавленого спостереження з метою аналізу ситуацій, що виникають у групі дітей (прояв співчуття, чуйності, вміння домовитися й співпрацювати, вміння вислухати, зрозуміти інших); по-третє, роз'яснення найближчому оточенню підлітка важливості його впливу на становлення зростаючої особи: використання дорослим вербальної комунікації

(бесіди про емоції, обговорення почуттів, спілкування в родині та ін.) [О. Путилова, 2007]. Це сприяє формуванню в підлітків базових технік регуляції емоцій і способів реагування на емоційні ситуації різного характеру, виступаючи основою для розвитку емоційного інтелекту.

Д. Рижаківська вважає, що однією з найбільш значущих умов формування емоційного інтелекту є відносини підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку з однолітками [Д. Рижаківська, 2012]. О. Налімов має протилежну думку, зазначаючи, що емоційний інтелект має ефективнішу форму становлення та засвоєння адекватних емоційних реакцій, а також знань про емоції, за умов спілкування підлітка з дорослим, який має відповідні знання про емоційну сферу (психологи, соціальні працівники, класні керівники, які перебувають у тандемній співпраці з психологом щодо формування чи корекції емоційної сфери підлітків) [О. Налімов, 2001].

Є. Семенюк зазначає, що формування емоційного інтелекту в підлітків з атиповим розвитком буде ефективне через реалізацію таких умов: 1) комплексне застосування методів психологічної корекції; 2) використання групової форми роботи; 3) включення в систему психологічної корекції завдань щодо формування навичок шанобливого, терпимого ставлення до оточення, розвиток вміння працювати спільно, враховуючи потреби та бажання оточення [Є. Семенюк, 2016].

Зважаючи на проведені теоретичні дослідження, насамперед отримані емпіричні результати стану сформованості емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, впливу родини, освітньої сфери, однолітків тощо, психологічними умовами, що детермінують формування емоційного інтелекту є:

- Внутрішні (індивідуально-психологічні особливості особистості з порушеннями інтелектуального розвитку (зокрема стан сформованості (альфа- та бета- компонент емоційного інтелекту)).
- Зовнішні (використання спеціально розробленого соціально-психологічного супроводу, що враховує стан сформованості альфа-

та бета- компонент емоційного інтелекту, вікові й індивідуальні особливості розвитку підлітка (соціальні: родина, найближче оточення – друзі).

О. Богданова, І. Мамайчук, М. Четік, зазначають, що ефективно підібраний психодіагностичний комплекс, подальший психологічний супровід і психологічна допомога підлітку з порушеннями інтелектуального розвитку, вибудовані на отриманих результатах діагностичних процедур, дають змогу досягти успіхів психологічному працівнику в процесі становлення, розвитку та корекції емоційної сфери підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку [О. Богданова, 2013], [І. Мамайчук, 2017]. Поділяючи думку вчених, О. Прокопенко доповнювала, що психологічний супровід і психологічну допомогу має отримувати не лише підліток з порушеннями інтелектуального розвитку, а і його найближче оточення (родина, опікуни) за такими 4 напрямками:

- діагностичним – виявлення стану сформованості провідних сфер особистості підлітка (зокрема йдеться про альфа-компоненти, бета-компоненти емоційного інтелекту);
- психологічним – розроблення методів психологічного впливу;
- педагогічним – надання допомоги батькам: консультацій, групових занять, індивідуальних зустрічей щодо особливостей виховання, спілкування з особистістю підлітка під час вікової кризи;
- соціальним – створення умов для соціальної адаптації підлітків з атиповим розвитком (у шкільному середовищі, можливо, створення додаткових гуртків, навчально-інформаційних зустрічей з цікавими особистостями в різних сферах тощо) [О. Прокопенко, 2014].

Протягом минулого століття психологічна допомога, психологічна корекція та психотерапія підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку розвивалася переважно в контексті трьох основних напрямів:

1. психодинамічного
2. когнітивно-біхевіорального (переважно директивного характеру),

3. гуманістичного (ігрова недирективна психотерапія, гештальт-терапія, всі види артотерапії тощо).

Останні декілька років уявлення про те, що психотерапія та психологічний супровід мають бути сконцентровані, розроблені й задіяні виключно в межах певної школи або підходу, кардинально змінюється. На сьогодні активно впроваджується тенденція щодо створення нових моделей психологічного супроводу (корекції та терапії) підлітків з атиповим розвитком, що виходять за межі традиційних напрямів – інтегративні й еkleктичні підходи. Оскільки саме гнучкість методів роботи психолога дає змогу, залежно від особливостей сформованості особистості дитини, її соціального оточення й інших чинників розвитку, розробити ефективний психологічний супровід, використовуючи різні моделі психологічної допомоги.

Сучасна тенденція у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і з порушеннями інтелектуального розвитку – це тенденція до інтеграції різноманітних технік, психологічної допомоги не лише дитині/підлітку, а взаємодія та психологічний супровід батьків, найближчого оточення. На цьому зосереджували свої дослідження Ш. Айберг (батьківсько-дитяча терапія), Г. Гуернія (сімейна ігрова терапія), Г. Річардсон (сімейно-родинна підтримка та супровід) та багато інших.

Концентруючись, власне, на специфіці дослідження та віковій категорії особистостей з порушеннями інтелектуального розвитку психологічний супровід буде окреслено:

1. За формою роботи:

- індивідуальна психологічна корекція та психотерапевтичні сесії з підлітками, що включатимуть різні методики й напрями психологічної допомоги (гештальт-терапія, ігрова, тілесно-орієнтована терапія, артотерапія тощо). Проводитиметься залежно від результатів діагностичних процедур; за результатами спостереження психологів за поведінкою й емоційними станами підлітків з порушеннями

інтелектуального розвитку; за умов відсутності результативності групових форм роботи; за запитом педагогів (класних керівників, вихователів) і батьків.

- групова психологічна корекція з підлітками, що навчаються в одному класі (або, за потребою, між підлітками різних вікових груп, які, наприклад, мають конфлікт один з одним чи інші протиріччя). Матиме чітку програму, що сформована за віковим критерієм та особливостями сформованості альфа- й бета-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку із зазначенням тематики заняття та їхньої тривалості (Додаток 2).
- родинні консультації або тренінги з декількома батьками підлітків (одного віку, з класів однієї паралелі, наприклад, виключно 8 класи чи 5 класи). Розроблена програма консультацій за віковим критерієм і тематикою щодо формування емоційної сфери підлітків, підліткової кризи тощо (Додаток 3).
- сімейне індивідуальне психологічне консультування щодо окремого підлітка й особливостей його становлення (зокрема емоційної сфери, емоційного інтелекту тощо). Відбуватимуться за запитом родини, психолога (за умови виникнення потреби спільної взаємодії щодо впливу на формування певних особистісних аспектів становлення підлітка), педагогів.
- педагогічні консультації або тренінги також відбуватимуться за запитом щодо кожного окремого підлітка чи ситуації, що потребує спільної взаємодії. Крім того, є узагальнені тематичні тренінги-консультації щодо особливостей перебігу підліткової кризи та специфіки категорії емоційного інтелекту, його важливості в процесі становлення особистості

підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, етапів становлення емоційного інтелекту тощо (Додаток 4).

2. За інтенсивністю (частота зустрічей і їхня тривалість). Кількість годин групових занять, тематика зустрічей з підлітками, їхніми батьками розписано в програмах для підлітків, батьків, педагогічного складу щодо формування емоційного інтелекту (Додаток 2), (Додаток), (Додаток 4).

Вибіркова сукупність підлітків, як було зазначено на початку діагностичних процедур, становила 417 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що навчаються в спеціальних закладах (школах) різних міст України або відвідують реабілітаційні центри. Дослідження емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було тривалим процесом (розпочато в 2014 році й завершено в 2021 році (психологічними діагностичними процедурами, корекційними заходами та психотерапевтичними сесіями охоплено не лише підлітків м. Києва та Київської обл., а й підлітків, що проживають на Закарпатті, Чернігівщині, Житомирщині, Львівщині, Херсонщині). На першому етапі дослідження, який передбачав збір первинної інформації щодо стану сформованості емоційного інтелекту, вибірку становили: 199 підлітків-юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку у віці від 11-16 років, та 218 підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку у віці від 11-16 років. Підлітки 5 класу становили – 68 осіб, 6 класу – 72 особи, 7 класу – 98 осіб, 8 класу – 92 особи, 9 класу – 87 осіб. Під порушеннями інтелектуального розвитку було охоплено осіб підліткового віку з діагнозом F70 (за МКБ-10) (*із супутніми та без супутніх порушень).

На другому експериментальному етапі вибірку було розділено на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). До ЕГ входило 211 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, до КГ – 206 підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. До експериментальної групи увійшло 98 підлітків-юнаків та 113 підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального

розвитку. Підлітки 5 класу становили – 32 особи, 6 класу – 41 особу, 7 класу – 45 осіб, 8 класу – 47 осіб, 9 класу – 46 осіб.

До контрольної групи увійшли 101 підліток-юнак та 105 підлітків-дівчат з порушеннями інтелектуального розвитку. Підлітки 5 класу становили – 36 осіб, 6 класу – 31 особу, 7 класу – 53 особи, 8 класу – 45 осіб, 9 класу – 41 особу.

У контрольній групі було проведено психологічне діагностування емоційного інтелекту без здійснення додаткового психологічного впливу. В експериментальній групі було проведено психологічні діагностичні процедури щодо виявлення стану емоційного інтелекту та здійснено психологічний вплив (групові роботи з підлітками, індивідуальні бесіди, консультація з батьками та педагогами). Крім того, після проведення психологічного впливу на ЕГ з метою визначення ефективності та взаємозв'язку, взаємовпливу й дієвості вжитих заходів було проведено дослідження впливу емоційного інтелекту психологів (педагогів, соціальних працівників) на емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, а для підтвердження зв'язку показників та їхньої достовірності було використано методи математичної статистики.

Для визначення рівня та стану сформованості емоційного інтелекту після впровадження мультикомплексного психологічного супроводу з формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в експериментальній групі було проведено повторне діагностування стандартизованими тестовими методиками: методика «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» [N. Hall, 1995], методика «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) [Д. Люсин, 2004].

Відповідно до отриманих результатів згідно з методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» [N. Hall, 1995], в ЕГ зросли показники емоційного інтелекту (високий рівень 1,5 %), порівнюючи з відсутністю показника високого рівня в КГ. Також покращились показники середнього рівня ЕГ – 36 %, порівнюючи з 21 % – середнього рівня (Рис. 5.3.1.).

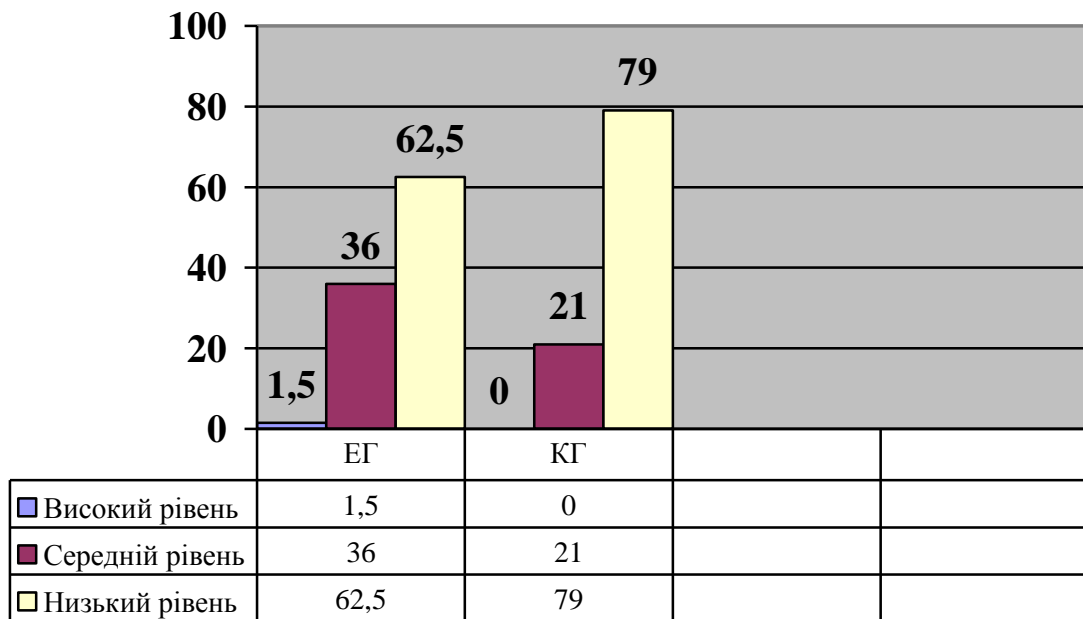


Рис. 5.3.1. Рівні сформованості емоційного інтелекту ЕГ та КГ після впровадження мультикомплексного психологічного супроводу з формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Дані було підтверджено кореляційним аналізом критерію Манна-Уїтні ($\alpha = 0,01$), який використано для оцінювання відмінностей між двома вибірками (ЕГ та КГ) щодо рівня певної ознаки, в конкретному дослідженні – рівень сформованості емоційного інтелекту ЕГ та КГ.

Також за допомогою методики «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» [N. Hall, 1991], [N. Hall, 1995], вдалося встановити рівні сформованості складових емоційного інтелекту за Н. Холлом у ЕГ та КГ. Відмітимо, що в ЕГ емоційна обізнаність помітно зросла після мультикомплексного психологічного супроводу й охарактеризована на момент психологічної діагностики на високому рівні в 2 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, порівнюючи з відсутністю високих показників у КГ. Також високі показники ЕГ діагностовано за складовими емпатія (3 %) та розпізнавання емоцій інших людей (1 %) (Табл. 5.3.1.). Відповідно покращились показники середнього рівня за складовими, як-то емоційна

обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей, порівнюючи з низькими показниками за середнім рівнем у КГ.

Таблиця 5.3.1.

Рівні сформованості компонентів емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ЕГ та КГ згідно з методикою «Опитувальник емоційного інтелекту (Н. Холла)» (у %)

Шкали	Емоційна обізнаність		Управління власними емоціями		Самомотивація		Емпатія		Розпізнавання емоцій інших людей	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий рівень	2	-	-	-	-	-	3	-	1	-
Середній рівень	44	33	29	21	29	24	66	59	48	46
Низький рівень	54	67	71	79	71	76	33	37	51	54

(*ЕГ – підлітки експериментальної групи, КГ – підлітки контрольної групи)

*Дані підтверджено кореляційним аналізом – критерій Манна-Уїтні ($\alpha = 0,01$).

Для підтвердження та перевірки результатів впливу на особистість підлітка й емоційний інтелект мультикомплексного психологічного супроводу було проведено діагностичну методику «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) [Д. Люсин, 2004], [Д. Люсин, 2015]. За результатами психологічної діагностики підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було встановлено позитивну динаміку результатів ЕГ, зокрема щодо значень міжособистісного емоційного інтелекту. Високий рівень було зафіксовано в 2 % підлітків з ЕГ (табл.5.3.2.). Варто зазначити, що позитивною динамікою можна

охарактеризувати результати «середнього рівня» ЕГ: міжособистісний емоційний інтелект (31 %), внутрішньоособистісний емоційний інтелект (29 %).

Таблиця 5.3.2.

Стан сформованості міжособистісного емоційного інтелекту та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ЕГ та КГ (у %)

Типи емоційного інтелекту	Дуже низьке значення		Низьке значення		Середнє значення		Високе значення		Дуже високе значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Міжособистісний емоційний інтелект	31	43	36	31	31	26	2	-	-	-
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	29	42	42	37	29	21	-	-	-	-

(* ЕГ – підлітки експериментальної групи, КГ – підлітки контрольної групи)

* Дані також підтверджено кореляційним аналізом – критерій Манна-Уїтні ($\alpha = 0,01$).

Підкреслимо, що основними умовами психологічного впливу на формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку були такі аспекти:

1. Формування здібності до усвідомлення, розпізнавання, диференціації та вербалізації підлітком власних емоцій, почуттів, переживань у процесі життєдіяльності;
2. Послідовність здійснення психологічного впливу (від простого до складного), поступове ознайомлення з невідомими/складними почуттями, закріплення вже відомої інформації.

3. Використання практичних вправ щодо формування здатності емоційного самоконтролю як щодо позитивних емоцій, та і щодо негативних емоцій, почуттів.
4. Формування уміння саморозуміння, самосприйняття, самомотивації тощо.
5. Розвиток розуміння «власних» і «чужих» емоцій, формування емпатійних здібностей;
6. Формування соціально прийнятних способів вираження негативних переживань, емоцій та основ ефективної комунікації.
7. Врахування індивідуальних особливостей формування підлітків у процесі організації психологічного супроводу та психологічної допомоги (їхніх досягнень, потенційних можливостей, соціальної ситуації розвитку тощо).

Розробляючи сутність психологічного супроводу та психологічної допомоги щодо формування й розвитку емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку практичні аспекти ґрунтувалися на *основних принципах* сучасної спеціальної психології, зокрема гуманізму, дитиноцентризму, орієнтованості на підлітка, інноваційності в психологічній практиці, комплексності та системності.

Конкретизуючи саме психологічний супровід і психологічну допомогу щодо формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, доречною було використання класифікації М. Хоменко. Науковець виокремлює в психологічному супроводі підлітків, родини й найближчого оточення, що виховують особистість з атиповим розвитком такі складові: психологічну діагностику, психологічне консультування, психологічні тренінги, психологічну корекцію, психотерапію, психологічну підтримку, лекційні заняття [М. Хоменко, 2018]. Зважаючи на вищезазначені аспекти проведеного дослідження, складові, принципи, умови формування емоційного інтелекту, різноманітність програм для підлітків, родин і педагогів, що було представлено в експерименті та результатах,

вважаємо інноваційними, дієвими й актуальними для сучасних практиків у сфері спеціальної психології концептуалізацію феномену емоційного інтелекту та практичні покрокові рекомендації щодо його формування.

Варто наголосити, що основними засадами здійснення та реалізації психологічного супроводу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку були:

- по-перше, комунікація у формі безумовного прийняття (дружні рівноправні взаємини з підлітком, прийняття його таким, яким він є). Підліток – господар становища, але він не мав права поводити себе нахабно, порушувати межі іншої особи, проявляти хамство, зневагу, використовувати нецензурну лексику. Підліток визначав сюжет, тему індивідуальних занять з психологом, на його боці ініціатива вибору й прийняття рішень;
- по-друге, часткова директивність в управлінні корекційним процесом: відмова психолога від спроб прискорити/сповільнити процес виконання вправ, роздумів щодо певних питань чи тематики завдання, що виконував підліток; мінімальність кількості обмежень і лімітів, що означував психолог у спілкуванні та під час психокорекційних занять, психотерапевтичних сесій (було введено лише ті обмеження, що пов'язані з дотриманням інструкцій у процесі проведення психологічної діагностики);
- по-третє, дотримання психологом зосередженості, концентрації власної професійної уваги та уваги досліджуваних підлітків на тематиці корекційного процесу: на емоціях і переживаннях підлітка з метою досягнення відкритого вербального вираження емоційних станів, почуттів, переживань. Діалогічне спілкування підлітка з психологом через прийняття його як рівного.

На сучасному етапі розвитку психології, зокрема і спеціальної психології, існує широкий спектр психологічних технологій із надання психологічної допомоги, формування психологічного супроводу, корекції та розвитку

особистості підлітків. У кожному психотерапевтичному підході, природно, існують певні спеціальні цілі. Тим не менше, в процесі розроблення психологічного супроводу наголошуємо на комплексності та мультимодальності використання психологічних технік. Р. Бернс зазначала, що «... дитяча та підліткова психотерапія завжди в тій чи іншій мірі інтегративна, в ній більше перетинів і запозичень методів і технік, ніж в психотерапії дорослих» [Р. Бернс, 1986]. Оскільки, як відмічають Н. Калина, М. Раттер, головною метою психологічної допомоги (дитячої чи дорослої) є допомога особистості здобути самостійність, автономність і незалежність, несуперечливість та цілісність, впевненість у собі, віру в близьких осіб і довіру до себе [М. Раттер, 2010], [Н. Калина, 2012]. Психологічний супровід, незважаючи на звужену проблематику, що надається особам з атипичним розвитком (тієї чи іншої нозології), зазначає Т. Скрипник, має бути адресований всій особистості, всім сферам її функціонування й напрямам життєдіяльності, а не окремим проблемам [Т. Скрипник, 2013]. Ю. Шевченко наголошує, що «... в практичній роботі з підлітками психотерапевтичні заходи настільки тісно переплітаються з психокорекційними, виховними і техніками соціалізуючого впливу, що розділити їх можна лише умовно» [Ю. Шевченко, 2016].

Відтак представниками мультимодального підходу В. Алкіменко, Н. Демченко, О. Налімов підкреслюється той факт, що для ефективної роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку доречно й необхідно використовувати широкий спектр психокорекційних і терапевтичних технологій, їхню «... інтеграцію та комбінування один з одним з метою більш повного та якісного впливу на формування особистості» [В. Алкіменко, 1999], [Н. Демченко, 2014], [О. Налімов, 2001]. Відтак у психокорекційній і психотерапевтичній роботі, що становили психологічний супровід і допомогу підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку, в процесі формування альфа- й бета-компонент емоційного інтелекту, значну роль відіграла саме комбінаторність інноваційно-корекційних технік, як-то поєднання музичної терапії з біхевіоральними методами терапевтичного впливу; кінотерапії як

гуманістичного методу з когнітивними техніками; артотерапії з тілесно-руховою й ігровою терапією; казкотерапії з техніками психодинамічного підходу в терапії та інших (Табл. 5.3.3.), (Табл. 5.3.4.)

Таблиця 5.3.3.

Особливості використання психокорекційних і психотерапевтичних методик з метою формування альфа-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Альфа-компоненти емоційного інтелекту	Напрями, методики, техніки психологічного впливу	Форми взаємодії (індивідуальні, групові)	Складові компоненти, які можуть бути сформовані, охоплені корекційним і терапевтичним впливом
Емоційний	когнітивно-біхевіоральні; з перевагою гуманістичних (артотерапія, метафористичні картки, тілесно-рухові практики, ігрові методики, драмотерапія тощо).	групові з переважанням індивідуальних форм психологічної допомоги; спільні родинні консультації; консультації педагогічних працівників	уміння й здатності до розпізнавання, диференціації, вербалізації емоцій
Когнітивний	Гуманістичні з перевагою когнітивно-біхевіоральних та, за можливістю, психодинамічні (залежно від особистості підлітка, його концентрації уваги, особистісних рис тощо)	Групові форми психологічної роботи з переважанням індивідуальних форм	емоційно-вольова саморегуляція, сформованість емоційних модальностей
Поведінковий	когнітивно-біхевіоральні та переважно гуманістичні технології	групові заняття з підлітками; спільні родинні консультації; консультації	емпатія, корекція особистісних рис та агресивної поведінки

		педагогічних працівників, залучення їх у групові роботи з підлітками та батьками; посилена увага до індивідуальних форм психологічного консультування підлітків	
Мотиваційний	когнітивно-біхевіоральні, бажано – психодинамічні (але залежно від віку підлітка, особистісних рис тощо), переважають – гуманістичні технології	групові заняття з підлітками; індивідуальні заняття з підлітками, консультації батьків; консультації педагогів за запитом	самооцінка, «Я-концепція», «Я-образ»

Таблиця 5.3.4.

Особливості використання психокорекційних і психотерапевтичних методик з метою формування бета-компонент емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Бета-компоненти емоційного інтелекту	Методики	Форми взаємодії (індивідуальні/групові)	Складові компоненти, які можуть бути сформовані, охоплені корекційним і терапевтичним впливом
Соціальний (архетиповий)	когнітивно-біхевіоральні, гуманістичні	групові заняття з підлітками; спільні заняття-консультації підлітків з батьками, консультації батьків і педагогів	особливості соціалізаційних процесів: родинні архетипи (зразки виховання); типи

			поведінкових реакції, життєві компетентності
Комунікативний	когнітивно-біхевіоральні, гуманістичні	групові заняття з підлітками; індивідуальне спілкування з підлітками; консультації родини, консультації педагогів за запитом	Комунікативна спроможність; стилі комунікації; мотиви та бажання встановлювати комунікативні зв'язки; страхи (бути знехтуваним, спілкуватися з оточенням)

Психодинамічний напрям і психодинамічні методики, які використано в процесі психологічного супроводу (психологічної корекції, терапії), засновані на принципах впливу минулого досвіду підлітка на формування його світорозуміння, «Я-образу», життєвої концепції, поведінкових та емоційних реакції в теперішньому. У контексті означеного напрямку психолог має працювати з такими динамічними аспектами особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку як мотиви поведінки й діяльності, внутрішні суперечності та конфлікти, «Я-концепція підлітка» та її формування. Основними завданнями психолога є: по-перше, встановити основні мотиви поведінки підлітка в певних ситуаціях, окреслити захисні механізми та способи поведінки в емоційно напружених ситуаціях і доступним способом інтерпретувати це підлітку, пояснити особливості його дій та помилок у спілкуванні з оточенням, специфіку особистісних проблем (за наявності), зокрема і з самооцінкою тощо. По-друге, психологу необхідно посилити позитивні аспекти особистості підлітка з метою формування, стабілізації «Я-образу» й емоційної, поведінкової сфери.

Серед класичних прикладів психодинамічного напрямку варто зазначити аналітичну психотерапію К. Юнга, індивідуальну психотерапію А. Адлера та

ін. Так, К. Юнг зазначав, що психологу необхідно подолати будь-яку однобічність у розвитку особистості, зокрема особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо ті аспекти, що пов'язані з відстоюванням ідеалів, стереотипів поведінки й запереченням «темної сторони особистості» (як було досліджено раніше – архетипу «Тіні»). На думку вченого, основна мета психолога – це синтезувати свідоме й несвідоме особистості [А. Адлер, 2002], [К. Юнг, 1995].

А. Адлер вважав основними цінності, цілі, уявлення, висновки особистості, що опинилась на терапевтичній сесії в психолога. На думку вченого, особистість є неподільною єдністю, цілісністю й частиною суспільного. Відтак велика увага психолога була сконцентрована на міжособистісних проблемах особистості, на задоволеності життям, що залежить від соціального інтересу й ставлення суспільства до особистості. Згідно з адлерівською психологією, проблемні аспекти, що формують негативне ставлення особистості до життя – це недовіра, нереалістичні амбіції, недостатність впевненості в собі та себелюбність [А. Адлер, 2017]. Послідовники А. Адлера та й сам вчений наголошували, що перед початком будь-якого психологічного втручання чи психологічної допомоги необхідна психологічна діагностика, оскільки важливе значення має інформація про особливості сімейного виховання (де зростав підліток), звички, що прийнято в родині вважати нормою, що осуджується й вважається неприйнятним, загальні засади виховання тощо [А. Adler, 1912].

Згідно з означеним напрямом основна роль психолога (психотерапевта) є досить фіксованою й має характеризуватися нейтралітетом (нейтральне ставлення до висловів, подій, які розповідає підліток, загалом до особистості), відстороненістю (погляд зі сторони, заборонено емоційне включення в процес терапії), невтручанням. Важливим також має бути вміння психолога бути частково закритим, вміти працювати з такими психологічними категоріями як «перенос» і «контрперенос», бути спостережливим та адекватно аналізувати, інтерпретувати вислови підлітка.

Відомим є факт, що класичний психоаналіз включає 5 базових психотехнік [О. Цетковський, 2015]:

1. *Метод вільних асоціацій* – асоціації, які характеризуються мимовільністю, випадковістю (ненавмисне, без підготовки спали на думку підлітку); випадкові слова, вислови, які можуть відображати переживання підлітка. Для психолога важлива поява вільних асоціацій, їхнє змістове наповнення й послідовність.
2. *Роз'яснення сновидінь* – цікава, однак не завжди інформативна техніка, оскільки від пробудження до зустрічі психолога з підлітком проходить великий проміжок часу. Підліток може додумати, вигадати, забути сон тощо. Загалом сон є інформативним і цікавим для аналізу психолога, оскільки містить витіснені, неусвідомлені переживання, події особистостей. Під час сну захисні механізми свідомості послаблюються, й особистість за допомогою психолога може зрозуміти приховані переживання.
3. *Інтерпретація* – тобто процес роз'яснення, що має три етапи (складові) – роз'яснення (означення, ідентифікація); розмірковування (обговорення значень) та переклад підлітку більш зрозумілими образами, висловами, можливо навіть не самому підлітку, а батькам.
4. *Аналіз опору* – це внутрішні сили підлітка, які стають на супротив, опозицію до спілкування чи будь-яких дій, висловів психолога. Часто причини опору особистість визначити не може, зазвичай – це несвідоме уникнення болісних аспектів, подій, спогадів, тривоги, вини чи сорому. Він може бути свідомим і несвідомим. Це певні захисні реакції, які підліток використовує і в повсякденному житті. Крім того, підлітки як захисний вид реакції часто використовують хворобливі стани, погане самопочуття, прохання вийти до вбиральні, втечу із зустрічей з психологом, зміну теми або темпу розмови тощо.
5. *Аналіз перенесення* – переважно несвідоме явище. Пояснюється певними почуттями до психолога, як до особи, яка певними аспектами

(стилем мовлення, рухами, певними деталями зовнішності) нагадує особу з минулого. Перенесення може бути стійким і нестійким, позитивним і негативним. Однак їхній аналіз і фіксація на певному визначенні (наприклад, підліток закоханий у психолога) допомагає визначити особливості поведінкових реакцій та основних переживань підлітка тощо.

Техніка роботи психолога в означеному напрямі, як зазначав О. Бондаренко, містить такі обов'язкові процедури: по-перше, встановлення правильних стосунків між психологом і підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку, аналіз та вироблення особистісної динаміки досліджуваного підлітка, заохочення самопізнання, сприяння психолога саморозумінню підлітка й поступова переорієнтації (формування нових якостей, поведінкових реакцій, ставлення до когось із рідних тощо [А. Бондаренко, 1991], [О. Бондаренко, 2008]).

Когнітивно-біхевіористичний напрям містить у собі два вектори психологічної терапії, які часто психологи використовують разом для ефективної реалізації психокорекційної та психотерапевтичної роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку.

Біхевіоральний, або більш відомий у побутовому обігу як поведінковий, психологічний вплив на особистість має на меті організацію, створення, забезпечення таких умов для особи, щоб вона могла навчитися певним новим діям, реакціям та, в подальшому, змінити поведінку. Забезпечення нових умов для такого навчання – це створення й нових стимулів, якими підліток оволодіває в процесі контрольованих психологом тренінгів. Підліток з порушеннями інтелектуального розвитку в такому випадку є, з одного боку, пластичною фігурою, яку ліплять і формують, а з іншого, творцем, художником, який сам створює своє майбутнє. Психолог виступає як наставник, порадник, вчитель, який або є моделлю для наслідування (для підлітка), або створює, дає зразки відомих людей для наслідування (можливо, осіб з близького оточення підлітка тощо).

Основними техніками психолога в цьому напрямі є переконаність, твердження, що певні поведінкові дії, реакції є результатами та наслідками впливу самого підлітка. Техніки досить зручні для консультацій з батьками, оскільки можна продемонструвати, що дезадаптивна (девіантна, агресивна) поведінка підлітка є результатом неправильного навчання та виховання. Так, основними технологіями цього напрямку є прийоми переучування. Наприклад, навчання зумовлене, що відбувається на основі поєднання й використання стимулів (за І. Павловим) [И. Павлов, 1954], або навчання оперантне (за Б. Скіннером) [B. Skinner,1938], [B. Skinner,1957], що ґрунтується на основі вибору стимулу з позитивним підкріпленням.

Когнітивний напрям у психологічній допомозі та психологічній терапії пов'язаний з пізнавальними структурами психіки. Психолог працює переважно з особистісними конструктами та логічними здібностями підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Когнітивний напрям, на думку Б. Ковальчук, сконцентрований у трьох різних напрямках: когнітивна терапія за А. Беком, реалістична терапія за У. Глассером та раціонально-емотивна терапія за А. Еллісом [А. Бек, 2003], [W. Glasser, 1989].

Когнітивна психологічна терапія А. Бека спрямована й може бути використана в роботі з підлітком за складних депресивних і невротичних станів, емоційного напруження тощо [А. Бек, 2002]. Під час роботи з групою підлітків, чи індивідуального спілкування, технологія полягає в спеціально організованому спілкуванні, що містить подібні питання: «Що станеться, якщо ти...? «Чи втрачаєш ти щось, якщо скажеш...?», «Чи стане гірше, якщо ти довіришся мені /іншому...?», «Що ти втратиш, якщо ...?». Поступово спілкування має переходити на такий рівень, коли в підлітка зникають «захисні бар'єри», знижується самокритика, й особистість пропонує шляхи вирішення власних проблем, переживань. У когнітивній психологічній терапії важливо відчувати підлітка, налаштуватися на одну хвилю, допустимими є жарти, іронічні зауваження, дотепи тощо.

Реалістична психологічна терапія за У. Глассером є доречною під час роботи з підлітками, що мають поведінкові порушення, зокрема агресивну поведінку (фізичну, вербальну), порушення емоційних реакцій, зміну модальностей чи вектору емоцій, оскільки використовується з метою навчання, формування та закріплення відповідальної, адекватної, реалістичної поведінки в певних конкретних ситуаціях (переважно швидкого, екстремального реагування тощо) [W. Glasser, 1981], [W. Glasser, 1989]. Досить результативна в процесі спільних сімейних консультацій у роботі з однолітками, які використовують булінг один до одного (чи один з них є ватажком певної групи, а інший – жертва).

Головною метою означеного психологічного напрямку, як підкреслює О. Савінов, є допомога підлітку стати емоційно стабільним, витривалим, стійким в екстремальних ситуаціях, реагувати не за допомогою перших рефлексивних реакцій, а використовуючи особистісні регуляційні механізми [О. Савінов, 2018]. Послідовники реалістичної психологічної терапії зазначають, що психолог дещо втрачає свій звичний функціональний обов'язок, і наближається до позиції вчителя, оскільки невідсторонений у процесі психологічної допомоги, проявляє співчуття, емпатійність, сенситивність. Однак водночас психолог залишається зразком дорослої поведінки, проявляє вимогливість і демонструє на власному досвіді приклад поведінки адекватних емоційних реакцій.

Одним із провідних інструментів психолога в роботі з підлітком у межах реалістичної психології є послідовність терапевтичних кроків:

- Дружні стосунки з підлітком з побудовою «Я тобі друг, але я також і дорослий», без «панібратства» тощо. Основа спілкування – це не вседозволеність, а насамперед прийняття підлітка, вміння слухати й щиро проявляти піклування.
- Заохочення підлітка оцінювати його власну поведінку, емоційні реакції, почуття.

- Згадуючи минулі події, продумувати альтернативні дії, шляхи виходу з проблеми тощо.
- Означити зміни, які потрібно здійснити в найближчому майбутньому, придумати покроковий план спільно з підлітком.
- На кожних індивідуальних наступних сесіях підліток має розповідати про успіхи й невдачі згідно з планом-змін.
- Якщо підліток намагається демонструвати зверхність, нахабність, панібратство, висловлює образи – психолог має бути жорстким, але разом не застосовувати ні фізичні покарання, ні будь-які інші.

Раціонально-емотивна психологічна терапія за А. Еллісом ґрунтується на ірраціональному розумінні, уявленнях підлітка про навколишній світ, життєдіяльність, процеси соціалізації, що були неправильно засвоєні в дитинстві не від значимих дорослих, а в процесі родинного виховання. Головною метою й завданням психолога в процесі занять з підлітком є визначення помилок сприйняття, так званих «пасток свідомості», психологічна корекція та психологічна терапія переконань, уявлень, норм. Психологу важливо сформувати соціальний інтерес, процеси саморегуляції, толерантності й терпимості, соціальної гнучкості, зацікавленість у власному «Я» підлітка, скоригувати адекватне самосприйняття тощо [А. Эллис, 1999]. [А. Эллис, 2002].

Підкреслимо, що раціонально-емотивна психологічна терапія – директивна щодо позиції психолога. Він має пояснювати, переконувати, викликати прихильність, довіру підлітка, стати неспростовним авторитетом для нього, який буде роз'яснювати помилкові судження підлітка, твердження, їхню невідповідність, неточність тощо. Цей вид терапії також ефективний і дієвий у спільному сімейному консультуванні (співпраця підлітка з родиною), консультуванні осіб, що мають конфліктну ситуацію, суперечності між підлітком і вихователем/вчителем тощо.

Варто також зазначити, що вибір будь-якого типу психологічної корекції, терапії визначається не лише характером психологічної проблеми,

особливостями вікового статусу особи, з якою працює психолог чи специфікою отриманих результатів психологічної діагностики, а насамперед можливостями психолога (досвідом, практичними навичками, володінням методиками, техніками та ін.). Часом, психологи діють у кооперації з іншим психологом, соціальним працівником тощо, оскільки для підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку та його родини важливими є не амбіції психолога, а допомога, кінцевий результат психологічного супроводу.

Гуманістичний напрям психологічної допомоги заснований на психологічній корекції та терапії почуттів, емоцій, переживань особистості підлітка. Як зазначав О. Корольов, гуманістичний підхід – це визнання особистості та її досвіду як найвищої цінності [О. Корольов, 2016]. Гуманістичний напрям має декілька різновидів, підходів: екзистенційний, гештальт підхід (гештальт-терапія) та центрований на особистості підхід (або як його ще називають роджерівський підхід). Окремими підходом у гуманістичному напрямі розглядають всі види артотерапії (казкотерапія, ігрова терапія, акватипія, музична терапія, лялькотерапія та інші).

Екзистенційний підхід у гуманістичному напрямі є психологічною терапією, яка спрямована допомогти підлітку усвідомити свою унікальність, різницю та межі між своїм «Я» та «Я» стороннього підлітка, дорослої особи; сформувати комунікаційну компетентність, здатність вибудовувати діалогічне мовлення та тривалі комунікаційні зв'язки. Для підлітків, що намагалися скоїти або мають схильність (думки, шрамування) до суїцидів – екзистенційна психологічна терапія виступає дієвим методом, оскільки дає змогу розкрити підлітку унікальність його особистості, цінність життя та визначитися з його призначенням. Як підкреслює Л. Конюхов, головна увага й мета психолога – концентрація на теперішніх проблемах і переживаннях підлітка, на тому, що є актуальним для його «Я» [Л. Конюхов, 2001]. В. Моралов зазначає, що найбільші труднощі, що виникають у роботі психолога в цьому напрямі – це вміння поєднувати розуміння, прийняття підлітка таким, як він є з можливою конфронтацією, тобто певною обмеженістю віри особистості в себе, в свої

можливості (психологи для цього використовують термін – «обмежене існування») [В. Моралов, 2018]. Часом, психологу складно переконати підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, що образа однокласника – це не є кінцем життя, що існує багато важливого за межами шкільних років, що це лише етап життєвого періоду.

Наприклад, українські психологи Б Войтюк, І. Луценко, І. Коляда, Г. Нестеренко застосовують різні допоміжні техніки, використовуючи екзистенційний підхід (наприклад, малюнок, вибір предмета для заспокоєння та перенесення почуттів на цей об'єкт, частково метафористичні карти) [І. Коляда, 2020]. [І. Луценко, 2016], [Г. Нестеренко, 2008]. Представники європейської та американської екзистенційної психології, Л. Бінсвангер, Р. Мей, заперечують та осуджують використання й застосування будь-яких психологічних технік у екзистенційній психотерапії [Р. Мэй, 1999], [Р. Мэй, 2005]. Науковці акцентують увагу на процесах усвідомлення й прийняття рішень особистістю, тобто, як зазначає О. Бондаренко, також заперечуючи методіку класичної аналітичної психології, необхідно лише слухати підлітка, не втручаючись у процес, зокрема використовувати лише вміння слухати [О. Бондаренко, 1996], [О. Бондаренко, 2008].

Гештальт-психотерапевтичний підхід акцентує увагу на посиленні та закріпленні сильних аспектів у структурі особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Головна мета й завдання психолога – це знайти основні переваги, вміння підлітка, допомогти реалізувати своє «Я», ґрунтуючись на сильних аспектах, заохочувати самопізнання та самореалізацію. На думку Б. Лещій, психолог, що працює з методами гештальт-терапії, виступає в ролі каталізатора, помічника, який об'єднує елементи «Я-образу» («Я-ідеального» та «Я-реального»), інтегрує їх в особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, допомагає пережити травмуючі емоції та навчити підлітка способам їхнього адекватного вираження, сублімації чи переживання [Б. Лещій, 2004]. Батьки підлітків під час індивідуальних і групових (батьки та дитина) консультацій надають перевагу саме цьому

підходу, оскільки ще з дитинства мають низку не «прожитих», травмуючих спогадів та емоцій. Гештальт-терапія є дієвим методом зрозуміти себе, свої переживання, пережити, відчувати їх знову, але за допомогою супроводу фахівця, який скорегує процес емоційного вираження, поведінкових реакцій і допоможе надалі із процесом побудови стосунків у родині, між дорослими та дітьми, між поколіннями дорослих, у побутовому спілкуванні тощо.

Центрований на особистості підхід, засновником якого був К. Роджерс, основою психологічної допомоги виділяє особистісні зміни, які супроводжує психолог [С. Rogers, 1959]. Психолог сприяє особистісному зростанню підлітка (в різних його сферах), однак проблеми має розв'язувати сама особистість. Психолог у роджерівському розумінні є певним наглядцем, що створює відповідний психологічний клімат, умови для формування тієї чи іншої навички, поведінкової реакції тощо. Увага під час індивідуальних консультацій з підлітком чи батьками концентрується не на проблемах особистості, а на її загальному розвитку, формуванні, становленні й успішній соціалізації. Підхід ефективний під час роботи з педагогами та батьками в групових консультаціях. Також ефективним є під час групової роботи з підлітками одного віку (з одного класу) щодо певної конкретної тематики, проблеми (наприклад, «Що таке злість, як її проявляти і як Ви це робите?» або «Співчуття у моєму оточенні і житті»). Роджерівський підхід найактуальніший серед психологів у процесі розв'язання конфліктів і поведінкових проблем у процесі психологічної допомоги, супроводу підлітків, зокрема і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Артотерапевтичний підхід і технології мають низку переваг у роботі з підлітками, особливо молодшого підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки артотерапія може бути використана як:

- діагностичний метод;
- превентивний метод певного поведінкового порушення; раннє втручання у формування певних емоційних реакцій тощо;
- розвитковий метод;

– корекційно-терапевтичний метод.

Варто також відмітити уніфікованість артотерапії (широкого спектру технологій), яку можна використовувати в роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, зважаючи на вік (молодший чи старший підлітковий), гендерні характеристики, інтереси та вподобання підлітка тощо.

Основна мета артотерапії – це вираження емоцій і почуттів; пошук нових форм взаємодії з однолітками та старшим поколінням; підтвердження власної індивідуальності. Психологи в роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку використовують три напрями артотерапії:

1. Активна – підліток сам створює продукти творчості: малюнки, колажі, скульптури, казки, ляльки тощо.
2. Пасивна – підліток у співпраці з психологом використовує художні твори, створені іншими особами, розглядає картини, переглядає фільми, прослуховує музичні твори, використовує метафористичні карти тощо.
3. Змішана – підліток у співпраці з психологом використовує існуючі твори мистецтва для створення своїх продуктів творчості, доповнюючи їх, змінюючи тощо.

Застосування артотерапії в роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, з батьками та педагогами має широкий спектр: під час формування певних сфер особистості (емоційної, поведінкової, мотиваційної, вольової); за умов психологічної травми чи посттравматичного стресового розладу; в кризових станах; у ситуаціях міжособистісних конфліктів тощо.

Серед найпоширеніших видів артотерапії є музична терапія, бібліотерапія, драмотерапія, ігрова терапія, ізотерапія, маскотерапія, створення колажів, пісочна терапія, кольоротерапія, казкотерапія, фототерапія, глинотерапія, метафористичні карти та багато інших. Зазначимо, що молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку надають перевагу ізотерапії, пісочній терапії, ігровій і казкотерапії. Старші підлітки з

порушеннями інтелектуального розвитку, навпаки, сильно дратуються, коли психолог їм пропонує глинотерапію або пісочну терапію, однак із задоволенням виконують роботи з колажами, озвучуючи процес їхнього створення, також серед пріоритетних видів артотерапії в підлітків цього вікового періоду виокремлюються драмотерапія, маскотерапія та фототерапія.

Більшість сучасних психологів використовують розповсюджені артотерапевтичні методики, часто нівелюючи тілесно-орієнтовану терапію в практичній роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, зазначає О. Вовченко [О. Вовченко, 2020]. У спеціальній психології цьому напрямку приділяється недостатньо уваги та розробок, здебільшого вони пов'язані з типами психологічного супроводу чи допомоги дітям аутичного спектру чи особами з комбінованими порушеннями розвитку. Тілесно-орієнтовані методики є також корисними, актуальними й дієвими в роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку.

У психологічній практиці та наукових пошуках метод тілесної терапії досліджували Ф. Александер, В. Баскаков, Д. Боаделла, А. Лоуен, В. Райх, І. Рольф, М. Фельденкрайз, Т. Ханна та інші [Ф. Александер, 2002], [В. Баскаков, 2009], [В. Райх, 1999], [М. Фельденкрайз, 2007]. Н. Бакликова за результатами власних досліджень виокремлює низку чинників, які є водночас і причинами використання психологами в сфері спеціальної психології методів тілесної терапії в роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку:

- тілесний досвід як необхідна складова щоденного, побутового існування будь-якої особистості, як умова повноти й цілісності життєдіяльності;
- тіло не має сприйматися як «сором» чи «страх», а як певне втілення структури особистості;
- тіло може вказувати на психологічні проблеми особистості, зокрема в сфері емоцій;

- тіло є інструментом і засобом впливу на особистість та формування її структури [Н. Бакликова, 2016].

У спеціальній психології тілесна терапія з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку досить часто обмежується розумінням фізичних вправ, фізичної культури або повним нівелюванням як методу психологічної корекції чи терапії. Під час мультикомплексного психологічного супроводу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та консультацій з батьками, мета й завдання тілесної терапії суттєво відрізнялися від тих, що є в основі фізичної підготовки, фізичної культури. У тілесно-орієнтованих вправах основний психологічний акцент зміщувався на поєднання емоцій з тілесними відчуттями в момент спогадів, теперішніх актуальних переживань певного почуття, поєднання емоційного стану з відчуттями тіла (усвідомлення емоції на тілесному рівні) підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Методики тілесної психологічної терапії є комплексними складовими інших артотерапевтичних методик, часто тілесну терапію інтегрують й в інші напрями, наприклад, гештальт-терапію або клієнто-центровану терапію. Найдієвішими техніки тілесної терапії є під час використання психологами в роботі з підлітками з метою подолання певних негативних рис особистості, делінквентної поведінки, неадекватних емоційних реакцій особистості тощо. Зокрема в підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку використання такого виду терапії буде доцільним із метою зниження рівня агресивності; підвищення рівня емпатійності; психокорекції алекситимічних проявів, акцентуованих рис особистості та невротизації; формування адекватної векторності емоцій (полюсність емоцій і почуттів) та їхнього адекватного прояву щодо оточення.

Засновник тілесної терапії В. Райх констатував, що будь-які емоційні порушення особистості, несформованість емоційної сфери чи емоційного інтелекту, мають причину, що викликана тілесними, м'язовими «утисками» («м'язовий панцир»). Руйнування такого «панциру» допомагає психологу впливати на особистість та її емоційний стан, корегувати поведінку, формувати

самоконтроль й емоційний контроль, особистісну саморегуляцію, змінюючи вищезазначені аспекти на більш соціально прийнятні або такі, що позитивно впливають на функціонування особистості. «Робота з тілом людини створює можливості психологічного терапевтичного впливу «поза свідомістю», що дає змогу знайти причину проблем, отримати доступ до глибинних рівнів несвідомого особистості», зазначав вчений [В. Райх, 1999].

Тілесно орієнтована психологічна терапія підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку досить складний, поетапний процес. Перші етапи можуть характеризуватися низкою складнощів: по-перше, підлітки, можуть не мати досвіду виконання таких вправ і не знатимуть, не хотітимуть їх виконувати; по-друге, підлітки можуть соромитись виконувати вправу, особливо якщо в парі, наприклад, буде стояти юнак, який подобається дівчині або навпаки, дівчина стоїть у парі дівчиною, з якою вони перебувають у конфліктних відносинах. Підлітки, які не займаються додатковими фізичними заняттями (танці, фізичні гуртки, просто самостійні заняття), часто мають порушення просторової орієнтації, незграбні, рухи не плавні, різкі, погано володіють своїм тілом, що також є перепорою виконання вправ, які пропонує психолог. Підлітки, почувши від психолога, що зараз буде фізична вправа, одразу думають про її складність, починають відмовлятися брати участь, переживають, що не виконають її, сумніваються у своїх уміннях тощо. Варто відзначити, що вправи з тілесної терапії є переважно новим досвідом у житті підлітків, тому вони не розуміють інструкції з першого разу, не досить чітко виконують ігрові завдання.

Під час перших групових занять з підлітками одного класу психолог, доволі часто, може зафіксувати, прояви агресії один до одного між однолітками. Наприклад, якщо це гра пов'язана з плесканням у долоні чи по плечу, вони вдаряють набагато сильніше, ніж цього вимагають правила. Однак такі поведінкові прояви є додатковим психодіагностичним аспектом для психолога щодо стану емоційної сфери підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку [Вовченко, 2020]. Під час постійних або часто

повторюваних занять з тілесно орієнтованими вправами (ігри, дихальні вправи), їхніх обговорень, як групових, так і індивідуальних, підлітки звикають і поводять себе інакше. Вже можна діагностувати, які вправи їм подобаються, а які не викликають бажання до подальших повторів, дратують або ж викликають негативні переживання. Часто вправу, яка найбільше сподобалась, підлітки просять провести ще раз, самі організують її виконання в час дозвілля, під час перерв, розповідають або показують батькам. Так, підліток з порушеннями інтелектуального розвитку проявляє ініціативу, висловлює свої емоції та переживання. Підкреслимо, що в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку старшого віку (14-16 років) можна спостерігати здатність до аналізу вправи та порівняння її з власними емоціями під час виконання, пояснення чи розповіді щодо переживань. Подібна вербалізація відбувається не з ініціативи психолога, а за власною ініціативою самого підлітка. Молодші підлітки не проявляють такої активності, бесіда ініціюється виключно психологом. Також варто відзначити, що старші підлітки більше налаштовані на процес виконання тих чи інших вправ, молодші – на результат. Молодші підлітки прагнуть винагороди, щоб їх похвалили, розподілили місце, визначили першість тощо. Старші надають перевагу розмовам та обговоренням певних аспектів, що відбувалися, ставлять питання, що їх непокоять під час вправи, після чи протягом дня (однак згадали ці питання вони саме в процесі виконання тілесно орієнтованої вправи).

Тілесно орієнтовані вправи досить складно використовувати в роботі з батьками, вони закриті, часто відмовляються, навіть не спробувавши. У груповій роботі з педагогами, навпаки – вправи проходять досить легко, з обговореннями та зацікавленістю. Переважно для більшості дорослих подібний тип вправ також є новим емоційним, чуттєвим досвідом.

Незалежно від того, який напрям чи комбінацію підходів буде використано психологом у роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, структура психологічної допомоги (психологічної корекції, терапевтичних сесій) складається з семи етапів:

- закритість, блокування комунікації, заперечення будь-яких проблем, відсутність бажання ходити на зустрічі з психологом (групові, індивідуальні заняття);
- самовираження та самодемонстрація, коли підліток або починає поводити себе демонстративно («позиція – «я тут хазяїн») або в атмосфері прийняття та розуміння починає розповідати якісь аспекти про своє життя, проблеми, почуття тощо;
- розвиток спілкування та зростання довіри в спілкуванні підлітка з психологом; зазначимо, що на цьому етапі може статися повна відмова від психолога (бажання, вимога замінити на іншого; повне «закриття»);
- ставлення до своїх емоцій, почуттів, переживань, оцінка себе, свого «Я»;
- розвиток самосприйняття, становлення розуміння відповідальності за своє подальше життя, комунікацію, вибори емоцій і поведінки в певних життєвих ситуаціях;
- інтеграція здобутих знань на консультаціях з психологом в єдине ціле та залучення його в структуру особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку;
- на цьому етапі можливо два варіанти: по-перше, особистісні зміни, конгруентність із навколишнім життям, адаптація до соціальних змін; по-друге, деформація здобутих знань, їхнє перекручування, що створює негативний конструкт у структурі особистості (за таких умов відбувається повернення до 3-4 етапів психологічної допомоги).

Л. Булгакова, Т. Лящ, О. Василенко, О. Пірятинський як представники мультикомплексного підходу в психологічній терапії зазначають, що вибір психологічних технологій та їхня подальша ефективність повною мірою залежать від їхнього емоційного наповнення, від включеності підлітка як суб'єкта, на який здійснюється психологічний вплив у процесі [Л. Булгакова, 2013], [О. Василенко, 2017], [О. Пірятинський, 2005]. Залученість підлітків у процес групового заняття, яке має на меті

формування певного аспекту, складової емоційного інтелекту, характеризується рівнем прикладених зусиль, емоційних переживань, когнітивних, мотиваційних, поведінкових і саморегуляційних процесів, які пов'язані із завданнями, що ставить перед підлітком психолог. Високий рівень саме емоційної залученості сприяє тому, щоб підлітки, виконуючи певну вправу, відповідаючи на питання тощо, активно формували емоційну сферу й емоційний інтелект, розвивали знання про емоції, розвивали життєві компетенції та корегували поведінкові аспекти, особистісну саморегуляцію. Так, високий рівень емоційного включення підвищує ефективність методики, яку використовує психолог.

О. Василенко розробила та сформувала перелік характеристик, які за умови наявності в певній техніці чи методиці забезпечують певний рівень емоційного включення підлітка в психологічну взаємодію з психологом [О. Василенко, 2017]. Тобто, чим більше ознак містить вправа (технологія, завдання), тим вище рівень її ефективності впливу на сфери особистості підлітка. Серед основних ознак виокремлено:

- зміст (форма завдання чи вправи: читання чи прослуховування тексту, казкотворення, малюнок за допомогою різних технік, як-то фарби, олія, вода тощо, робота за метафористичними картами чи створення колажів);
- складність вправи чи завдання, їхня зрозумілість;
- цікавість, сучасність, новизна та вікова відповідність;
- наявність дії, рухів, певної динаміки в процесі заняття;
- ритмічність, темп вправи (наприклад, використання музики, перегляд невеликих мультиплікаційних повчальних чи розвиткових фільмів; пластико-драматичні дії, вправи на ігрову імпровізацію тощо).

Наявність у вправі (завданні, технології) означених характеристик підвищує її ефективність, результативність, що свідчить про екологічність її використання психологом щодо особистості підлітка з порушеннями

інтелектуального розвитку, не порушуючи його особистісні межі та дотримуючись норм коректності психологічної практики.

Особливості психологічного супроводу формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку полягають передусім у створенні для особистості розвиваючого середовища, у моделюванні таких ситуацій, які сприятимуть прояву власного «Я», формуванні емоційної сфери, провідних емоційних реакцій, почуттів чи переживань, що характерні/актуальні для підлітка в конкретний момент його життєвого етапу, що викликатимуть нагальну потребу обговорення з дорослим, до якого мають довіру, який є авторитетним радником.

Моделювання означених ситуацій відбувається штучно, однак бажано здійснювати його в побутовій діяльності підлітків (під час спілкування один з одним, з педагогами, зі старшими школярами чи молодшими на перервах), або, наприклад, під час навчального процесу, в період позашкільних занять з вихователем чи класним керівником, під час дозвілля і, звичайно, в процесі спеціально організованих занять з психологом.

Крім основних видів психологічного супроводу підлітків, також розроблено та впроваджено психологічну допомогу батькам і консультаційні практики з педагогами. Метою такого мультикомплексного підходу є різноаспектний, багаторівневий вплив психологічної допомоги (психологічної корекції, терапевтичних сесій) на формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та їхню особистість загалом. Вплив на найближче оточення підлітків (родину й освітян) сприятиме гармонізації не лише емоційної сфери досліджуваних підлітків, а й сприятиме гармонізації внутрішньої «Я-концепції» особистості та формуванню зовнішнього соціального середовища розвитку підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.

Психологічна допомога батькам містить індивідуальні форми взаємодії та групові зустрічі. Індивідуальні мають на меті вирішення проблем певної родини, налагодження спілкування підлітка з батьками, усунення

неадекватних емоційних чи поведінкових реакцій та інших проблем. Групові зустрічі передбачають спілкування з батьками підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в одному класі, школі, батьками підлітків, які мають конфлікт тощо. Також передбачено лекції-консультації для батьків досліджуваних підлітків різного віку (Додаток 4).

Зазначимо, що комплексність та дитиноцентризм – провідні, головні й основоположні принципи психологічного супроводу не лише самої дитини, а родин, що виховують підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. На сучасному етапі розвитку спеціальної психології та загалом психологічної допомоги, вплив на родину й підлітка має здійснюватися в двох напрямках: розвиткового та корекційного, зазначає О. Вовченко [О. Вовченко, 2019]. Розвиткова робота психолога та психологічний супровід з означеного напрямку спрямовані на створення соціально-психологічних умов для формування, розвитку підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, його емоційного інтелекту й емоційно-поведінкової сфери. Корекційний психологічний вплив і супровід здійснюється в процесі зростання підлітка та виникнення певних проблем (особистісних, поведінкових, емоційних тощо).

Наголосимо, що різні родини мають різні архетипи виховання (як було досліджено в розділі 4, підрозділ 4.3.) та різне ставлення до підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (загалом наявності такої дитини в родині й означеної особливості психофізичного розвитку). Це також є вагомим чинником, який необхідно враховувати в процесі розробки групових програм консультування родин та індивідуального спілкування з батьками в контексті загального психологічного супроводу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, у дослідженнях Д. Марченко, як було окреслено вище, охарактеризовано 5 типів ставлення родини (сім'ї, опікунів) до підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку (Табл. 5.3.5) [Д. Марченко, 2017].

Типи та основні характеристики ставлення родини, що виховує підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку

<i>Ставлення родини до підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку</i>	<i>Характеристика ставлення, особливості поведінки</i>
Позиція повного прийняття	Підтримка, розуміння певних особливих потреб підлітка (більше часу для виконання домашнього завдання, роз'яснення певних життєвих нюансів (емоцій, побутових ситуацій, переживань, конфліктних ситуацій), допомога в навчанні, роз'ясненні певних соціальних аспектів. У такій родині не демонструється до підлітка негативізм у формі неприязні, відрази, огиди, вербальних образ тощо.
Позиція заперечення	Несприйняття особливостей психофізичного розвитку дитини. Підліток виховується без врахування інтелектуальних особливостей, родина відкидає будь-яку допомогу психологічного працівника, може звертатися за допомогою до психолога/викладача виключно за запитом щодо певної проблеми. Часто батьки, зважаючи на свої амбітні плани чи сором, не визнають, замовчують серед знайомих особливості підлітка, наполягають на високій успішності підлітка, оформлюють навчання в звичайній школі, не зважають на особливості формування особистості загалом (таких аспектів як порушення самоконтролю, саморегуляції, несформованість емоційного інтелекту, агресивність, алекситимія, сугестивність та ін.).
Позиція гіперопіки	Надмірний захист, протекція, опіка, піклування родини підлітка з атиповим розвитком. Батьки відчують співчуття, жалість, провину, що проявляється в надмірній турботі, захисті, потуранню в забаганках підлітка тощо. До психолога звертаються часто, але настанови виконують досить рідко.
Позиція відмови	Родина характеризується відторгненням підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Підліток вважається тягарем, ганьбою. Батьки байдуже

	ставляться до такого підлітка, демонструють своє неприйняття саме підлітку. Негативне ставлення родини може соціально бути непомітним, що приховується родиною за надмірно турботливим вихованням, педантичним дотриманням порад усіх фахівців, які з ними співпрацюють.
Позиція тотальної та відкритої відмови	Повне несприйняття підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку, відраза до дитини, демонстрація негативного ставлення дитині сім'єю. Часто в такій родині батьки майже повністю усвідомлюють своє почуття ворожості, відстороненості до підлітка, він їм неприємний і його присутність також. Однак для соціального виправдання та обґрунтування цих почуттів, подолання провини батьки звертаються до такої форми захисту як «соціальна атака». Сім'я звинувачує суспільство, лікарів, педагогів, соціальних працівників, психологів у неадекватному ставленні до особливостей підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.

Враховуючи провідні архетипи родинного виховання також варто зазначити, наприклад, домінантним архетипом серед батьків жіночої статі є «Єва» та «Єлена», що передбачає використання переважно психодинамічного напрямку та гуманістичного (з перевагою на особистісно центровану терапію та артотерапевтичні техніки, зокрема тілесно орієнтовані, метафористичні карти, колажування). Ці напрями допоможуть психологу працювати з домінантними ознаками архетипів «Аніми Єви» та «Аніми Єлени», як-то підвищена емоційність, покірність, нестійкість емоційної сфери (короткотривалість емоційних проявів, швидкі зміни бажань, інтересів), схильність до аморальності, сугестивність, покора, що межує зі вседозволеністю зі сторони сильніших особистостей тощо.

Серед батьків чоловічої статі, архетипами, що переважали були «Воїн» та «Цар». Такі архетипи потребують застосування, в деяких аспектах психодинамічного напрямку терапевтичних сесій, когнітивно-біхевіорального та також гуманістичного напрямів (гештальт-підхід, тілесно орієнтована терапія, драматерапія, фільмотерапія тощо). Означені психологічні напрями

психологічної допомоги сприятимуть корекції несвідомих бажань, що сформовані архетипами «Анімуса-Воїна» та «Анімуса-Царя», як-то бажання домінувати та фізичною силою управляти в родині, скоригувати прояви жорстокості, самовпевненості, що межує з нахабством. На спільних родинних консультаціях здійснити спроби віднайти причини конфліктів у родині, причини вияву вербальної та фізичної агресії, яку потім наслідують підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку й транслюють з часом у колективі однолітків.

Особливості психологічної роботи з освітніми представниками (педагогами, вихователями, соціальними працівниками) полягає в консультаційних зустрічах (лекції, практичні справи відповідно до тематики зустрічі) (Додаток 5) та психологічній допомозі за запитом (проблемна поведінка з певним підлітком у класі під час навчального процесу: проблеми вияву вербальної агресії до викладачів, порушення емоційної регуляції підлітка під час перерв чи навчального процесу та інші).

Означений мультикомплексний психологічний супровід батьків і освітян (педагогів, класних керівників, вихователів, соціальних працівників) має бути зосередженим на розв'язанні та вирішенні таких основних завдань:

1. Роз'яснення дорослим вікових, психофізичних та індивідуальних особливостей підліткового віку: гормональні зміни, особливості перебігу підліткової кризи, сутність делінквентної поведінки й зв'язок пубертатного періоду з психологічними особливостями поведінки підлітків.
2. Ознайомлення з особливостями становлення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку в підлітковому віці.
3. Характеристика та пояснення способів взаємодії з підлітками, їхніми друзями.
4. Сприяння формуванню поважливого, розуміючого, позитивного ставлення дорослого до підлітка, що ґрунтується на безумовному прийнятті та розумінні тимчасовості вікової кризи.

5. Формування розуміючого ставлення освітян, батьків до емоційних і поведінкових порушень підлітків з атиповим розвитком.
6. Допомога родинам, освітянам у формі мультикомплексного психологічного супроводу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку з метою, по-перше, усвідомлення дорослими ролі у формуванні особистості підлітка, по-друге усвідомлення підлітком відповідальності за власні емоційні реакції, поведінку й особистість.

Підсумовуючи наголосимо, що психологічна допомога, що виражається через мультикомплексний психологічний супровід підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та їхнього найближчого оточення ґрунтується не лише на вербальних комунікаціях психолога з особистістю, а і на залученні невербальної комунікації. Оскільки одна з основних функцій невербальної комунікації – це зовнішній прояв емоції, як один із важливих аспектів формування емоційного інтелекту. Вербальна взаємодія є вагомою – це безперечний факт, однак у мультикомплексному психологічному супроводі невербальна комунікація відіграла важливу роль, оскільки стала підказкою, дійсною реакцією справжніх почуттів підлітка. У роботі простежувались намагання знайти мову, яка буде швидше, ніж слова, тобто емоції підлітків, їхні емоційні реакції на завдання, вправи, спілкування тощо.

Комплексна психологічна допомога підліткам, їхнім родинам, індивідуальні та групові заняття й зустрічі потребували багато зусиль, були важкою, однак плідною працею. Це був комплекс, який об'єднав низку різних напрямів психологічної корекції та терапевтичних сесій з метою формування емоційного інтелекту, його компонент, складових і структури особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку загалом.

ВИСНОВКИ

Емоційний інтелект у підлітковому віці є стійкою гетерогенною категорією, функціями якої є забезпечення успішності діяльності, оптимізація та гармонізація процесів внутрішньоособистісної і міжособистісної взаємодії. Розвиток емоційного інтелекту та його основних, провідних (альфа) і спрямовуючих (бета) компонент має вплив не лише на формування емоційної сфери, а й на становлення особистості загалом: на поведінкову, волюву, мотиваційну, регуляційну та інші сфери.

Емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку формується під впливом низки чинників: слабкості та неврівноваженості нервових процесів; порушень пластичності й рухливості нервової системи; специфіки функціонування пізнавальних процесів (мимовільність, нестійкість та обмежений обсяг уваги, порушення сприймання об'єктів і ситуацій, незначні обсяги пам'яті); порушень мовленнєвої діяльності; несформованості абстрактно-логічного мислення (невміння оцінювати та співвідносити попередній досвід із поставленими завданнями; неглибокі, нестійкі, малоінтенсивні, односторонні, недиференційовані, ситуативні інтереси); специфічності формування видів діяльності (неусвідомлюваність кінцевої мети діяльності, безініціативність моторної рефлексії способів дій); специфіки формування «Я-концепції», «Я-образу» (самооцінка, нерозуміння власних можливостей). Крім того, варто пам'ятати про соціальну ситуацію розвитку в період пубертатного становлення особистості, коли на першому місці для підлітка є думка однолітків; важливими стають групові оцінки (колективи, в яких перебуває підліток); висновки друзів, а не батьків тощо.

В основу дослідження було покладено гіпотетичне припущення про те, що емоційний інтелект підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку варто розглядати як самостійне утворення в структурі особистості, що функціонує під впливом когнітивних, поведінкових, мотиваційних, особистісних і соціальних детермінант. Це припущення було підтверджено, оскільки в експериментальних

групах досліджуваних підлітків (на яких здійснювався психологічний вплив) було зафіксовано зростання загального рівня емоційного інтелекту та таких його компонент як емоційна, поведінкова, когнітивна та комунікаційна, зокрема йдеться про елементи: емпатійність, розпізнавання емоцій, зниження агресивної поведінки, підвищення рівня вербалізації почуттів підлітками тощо. Емоційний інтелект, згідно з проведеними дослідженнями, має тенденцію до динамічного розвитку за умов своєчасного мультикомплексного психологічного супроводу, який актуалізує структурні компоненти емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

У процесі дослідження було також:

- здійснено теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту особистості з позиції феноменологічного, мультидисциплінарного та системно-структурного підходів;
- визначено теоретико-методологічні засади, принципи, психологічні особливості формування емоційного інтелекту в загальній і віковій психології в межах сучасної зарубіжної та української науки;
- окреслено основні детермінанти (альфа- та бета-компоненти, їхня взаємодія) на функціонування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку; обґрунтовано структуру емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- детально охарактеризовано методичне забезпечення дослідження, розроблено й описано комплекс психодіагностичних процедур дослідження компонент емоційного інтелекту підлітків з інтелектуальними порушеннями (як стандартизованими, так і проєктивними методиками);
- охарактеризовано психолінгвістичну складову емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на основі отриманих емпіричних даних;
- розкрито зміст практичного втілення технологій мультикомплексного психологічного супроводу підлітків з порушеннями інтелектуального

розвитку щодо формування емоційного інтелекту особистості.

На підставі отриманих емпіричних результатів здійснено спробу розробки та представлення експериментальної моделі емоційного інтелекту, де окреслено компоненти, функції, рівні сформованості й умови актуалізації емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єктивність і достовірність основних положень, результатів та висновків дослідження забезпечено реалізацією методологічних, логіко-наукових принципів і дотриманням статистичних основ емпіричного дослідження; репрезентативністю вибірок (порівняння результатів експериментальної та контрольної груп досліджуваних підлітків).

Відзначимо, що, незважаючи на велику кількість наукових робіт у сфері емоційного інтелекту, існує нагальна потреба в подальшому його дослідженні в осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку: його структури, нових методів дослідження (адаптації зарубіжних методик психодіагностичного обстеження), формування, корекції та розвитку в структурі особистості.

Результати дослідження впроваджено в практичну діяльність психологів, соціальних працівників спеціальних освітніх установ міста Києва та регіонів.

Незважаючи на повноту представлених у роботі результатів теоретичного аналізу, експериментальних та емпіричних даних є достатній простір для дискусій і перспектив подальших наукових розвідок.

Зміст цієї монографії буде цікавим науковцям у сфері педагогіки й психології, студентам, викладачам і вихователям, практичним психологам (спеціальним та корекційним психологам), соціальним працівникам, що працюють не лише в спеціальних освітніх закладах, а й в інших напрямках психологічного знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. Личностные механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1982. 245 с.
2. Абульханова-Славская К. О субъекте психической деятельности. Москва: Наука, 1973. 288 с.
3. Агавелян О. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. 356 с.
4. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребёнка. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 187 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: Прогресс, 1995. 296 с.
6. Адлер А. Понять природу человека. Санкт Петербург: Академический проект, 1997. 256 с.
7. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. Москва: Когито-Центр, 2002. 209 с.
8. Азовський Р. Типи українського архетипу: сучасність та перспективи. *Політичний вісник*. (2013). № 12. С. 34-39
9. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 352 с.
10. Алкіменко В. Групповая работа с детьми и подростками. Москва: Генезис, 1999. 272 с.
11. Ананьев Б. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Известия АПН РСФСР*. (1948). Вып. 18. С. 101 – 124.
12. Аналов О. Психологічні технології формування та корекції поведінки підлітків з розумовою відсталістю. Харків: Обус, 2000. 192 с.
13. Ананьев Б. Психология чувственного познания. Москва: АПН РСФСР, 1960. 487 с.
14. Анастаси А. Психологическое тестирование. Москва: Педагогика, 1982. 320 с.

15. Анг'ял А. Системність всесвіту. Санкт Питербург: Гриф, 1993. 140 с.
16. Андрієнко О. Психоневрологія підліткового віку. Черкаси: Криниця Ко, 2016. 283 с.
17. Андреева И. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии.* (2007). № 5. С. 57-65.
18. Андреева И. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии.* (2006). № 3. С. 78-86.
19. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011.– 388 с
20. Андрієнко Л. Теоретичні та методичні засади самооцінки дітей та дорослих з порушеннями інтелекту. Дніпропетровськ: Вид-во Аркада, 2019. 169 с.
21. Андрос Є. Інтелект у структурі людського буття. Київ: «Стилос», 2010. 358 с.
22. Андрущенко В. Сучасна соціальна філософія. Київ: Генеза, 1999. 372 с.
23. Анохин П. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва: Наука, 1978. 399 с.
24. Анохин П. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва: Медицина, 1975. 446 с.
25. Арнольд М. Сучасний інтелект розвитку особистості. Київ: Крок, 2001. 128 с.
26. Аристотель Нікомахова етика. Київ, 2002. 114 с.
27. Аристотель Поетика. Київ, 1967. 134 с.
28. Аристотель Політика. Київ: Знання, 2005. 106 с.
29. Байярд Р. Ваш беспокойный подросток. Москва: Просвещение, 1995. 224 с.
30. Бакликова Н. Психологія особистості з обмеженими когнітивними функціями та особливості психотерапії. Харків: Рубікон, 2016. 236 с.
31. Балл Г., Дригус М. Становлення особистісної ефективності школярів в онтогенетичному просторі. Київ: Педагогічна думка, 2015. 161 с.
32. Бандура А. Теория социального научения. Санкт Петербург: Евразия, 2000. 320 с.

33. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Москва: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 509 с.
34. Бандура А., Левин К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности Санкт Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 125 с.
35. Барков Н. Ідентифікація та самоідентифікація як первинні та вторинні чинники саморозвитку особистості. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2005. 144 с.
36. Барконин В. Историко-психологические аспекты проблемы архетипа. *Мир психологии.*(2005). №3 (43). С. 177-186.
37. Баскаков В. Свободное тело – свободная личность. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2009. 200 с
38. Бгажнокова И. Психология умственно отсталого школьника. Москва: Просвещение, 1987. 196 с.
39. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Санкт Петербург: Питер, 2002. 544 с.
40. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. Санкт Петербург: Питер, 2003. 304 с.
41. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание . Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
42. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем. Москва: Знание, 1973. 112 с.
43. Бех І. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
44. Бехікарімова Е. Особливості становлення особистості підлітків з розумовою відсталістю. Тернопіль: Грант, 2006. 189 с.
45. Бехтерев В. Объективная психология. Москва: Наука, 1991. 480 с.
46. Бехтерев В. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. Санкт Петербург: Тип. П. П. Сойкина, 1910. 89 с.
47. Бехтерев В. Психика и жизнь. Санкт Петербург: Изд. К. Л. Риккера, 1904. 206 с.
48. Білий Л. Самооцінка у підлітковому віці за умов порушень психофізичного розвитку. Львів: Книго Друк, 2018. 291с.

49. Блауберг И. Системный подход как предмет историко-научной рефлексии. *Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник.* (1973). Т. 1. С.14-19
50. Блейхер В. Клиническая патопсихология. Ташкент : Медицина, 1976. 326 с.
51. Бобічук Г.М. Саморегуляція особистості. Київ: Основи, 2004. 231 с.
52. Бобренко І. Феномен аномальної особистості. Київ: Крок, 1991. 200 с.
53. Бобренко В. Психологія емоційного інтелекту: модерн чи популізм у сучасній науці // *Збірник Запорізького національного університету. Серія «Психологічні науки».* (2019). Вип 49. С. 167-174
54. Богданова О. Особливості навчання та виховання розумово відсталих підлітків у поза навчальному середовищі. Харків: Юнікс, 2013. 110 с.
55. Богданова Т. Сурдопсихологія Москва: Академія, 2002. 106 с.
56. Бодалев А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
57. Бодалев А. Личность и общение. Москва: Педагогика, 1983. 271 с.
58. Бодалев А., Столин В. Общая психодиагностика. Санкт Петербург: Речь, 2003. 440 с.
59. Богданова Т. Сурдопсихологія Москва: Академія, 2002. 106 с.
60. Бодалев А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
61. Бодалев А. Личность и общение. Москва: Педагогика, 1983. 271 с.
62. Бодалев А., Столин В. Общая психодиагностика. Санкт Петербург: Речь, 2003. 440 с.
63. Божович Л. Проблемы формирования личности. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1995. 352 с.
64. Бойко В. Оценка эмпатии личности. Санкт Петербург: Креп, 2002. 231 с.
65. Бондаренко А. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). Киев: КГПИИЯ, 1991. 189 с
66. Бондаренко О. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 1996. 237 с.

67. Бондаренко О. Психологічні особливості самосвідомості та «Я-концепції» підлітків з психофізичними порушеннями. Київ: Знання, 2008. 324 с.
68. Борзунова О. Онтогенетичний аналіз кризи та стресу: психологія підлітковості. Чернігів: Бук-трест, 2015. 227 с.
69. Боришевский М. Психологические особенности самосознания подростка. Киев: Знание, 1980. 168 с.
70. Борщевська Г. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків: Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2018. 189 с.
71. Бранд К. Проблемы синдромологии и нозологии в современной психиатрии. Харьков: Основа, 1996. 180 с.
72. Братусь Н. Педагогіка почуттів. Київ: Знання України, 1992. 47 с.
73. Браумхер О. Социально-психологическое изучение национальных особенностей. *Социальная психология*. (1999). № 4. С. 219-226.
74. Бредберри Т., Гривз Дж. Эмоциональный интеллект. Москва: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2011. 200 с.
75. Бреславська М. Образ «Я» в структурі особистості підлітків з розумовою відсталістю. Луцьк: Терра, 2003. 184 с.
76. Брунденберг В. Архетип – концепт – культура. Москва: Философия мысли, 2010. 210 с.
77. Брушлинский А. Проблемы психологии субъекта. Москва: Свет, 1994. 224 с.
78. Булгакова Л. Неврози: порушення емоцій та поведінки у дітей та підлітків. Київ: Видав, 2013. 288 с.
79. Буров О. Самосвідомість та самооцінка за умов атипового розвитку особистості підлітка. Київ: ТЛТД, 2013. 212 с.
80. Былкина Н. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе. *Вопросы психологии*. (2000). №5. С. 38 – 47.
81. Быстрова Ю. Исследование особенностей эмоциональной сферы и поведения подростков с нарушениями интеллектуального развития. *Научный часопис*

НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальної психології: зб. наук. праць. (2005). № 3. С. 171–177.

82. Быстрова Ю. Эмоциональные расстройства у детей и подростков в современной школе. *Вісник ЛНПУ ім. Т. Шевченка. (2004). №1(69). С. 53–58.*
83. Вакуленко С., Комаренко О. Менталітет у системі освіти. Дніпропетровськ: Грані, 2013. 212 с.
84. Валюшко І. Афект, емоція, почуття в спеціальній психології. Тернопіль: Науковий світ, 2017. 248 с.
85. Варій М. Загальна психологія: підручник. Київ: Знання, 2013. 608 с.
86. Василенко О. Вікові особливості проживання криз особами з порушеннями інтелектуального розвитку. Дніпропетровськ: ГРСМ, 2017. 216 с.
87. Васильев И. Эмоции и мышление. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 192 с.
88. Величковський Б. Когнитивная наука: Основы психологии познания. Москва: Смысл/Академия, 2006. 465 с.
89. Величковський Б. Современная когнитивная психология. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 208 с.
90. Венгер А. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. Москва: Изд-во владос-пресс, 2003. 160 с.
91. Вербицька А. Змістова регуляція психічних станів особистості підліткового віку. Харків: ТРСТ, 2014. 352 с.
92. Виллей П. Психология слепых. Москва: Учпедгиз, 1931. 188 с.
93. Вовченко О. Влив емоційного інтелекту на процеси самоідентифікації підлітків з порушеннями розумового розвитку. Науково-практичний журнал «Наука і освіта» Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. 2020. № 2/ XXXIII. С. 14-21.
94. Вовченко О. Саморегуляції базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку як основа формування емоційного інтелекту. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2020. Вип. 11. С. 44-50.

95. Воронюк Л. Дисфункції структури особистості дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Дніпропетровськ: Гресь, 2014. 262 с.
96. Вишнюк А. Перебіг пубертату у осіб з порушеннями психофізичного розвитку: методичний посібник. Луцьк: ЛевБукКо, 2018. 219 с.
97. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. Москва: Директ-Медиа, 2008. 340 с.
98. Выготский Л. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.
99. Выготский Л. Педология подростка Москва: Педагогика, 1981. 504 с.
100. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1995. 527 с.
101. Выготский Л., Лурия А. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
102. Гай Ю. Багатофакторна модель патогенезу: атиповий розвиток. Київ: Фенікс, 2016. 279 с.
103. Ганіч Л. Мотивація і воля: норма та патологія. Київ: ВВ Смарт, 2019. 209 с.
104. Гарач Н. Генезис рефлексивної свідомості школяра з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Логос, 2017. 216 с.
105. Гарич О. Психологія метакогнітивних процесів особистості в підлітковому та юнацькому віці. Віниця: Курт, 2017. 179 с.
106. Гарбузов В. Вплив сімейного виховання на становлення особистості з порушеннями психофізичного розвитку. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць Класичного приватного університету*. (2020). №3. С. 123-129
107. Герасимчук В. Філософія: підручник, Полтава: ВиДав, 2001. 389 с.
108. Гладченко І., Супрун М. Соціально-психологічна допомога людям із когнітивними порушеннями, як актуальна проблема сьогодення. Львів: Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. 185 с.
109. Гнатенко П. Український національний характер. Дніпропетровськ: Поліграфіст, 1992. 420 с.

110. Гоголь Н. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 2. Москва: «Русская книга», 1994. 480 с.
111. Гордеева О. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. *Вопросы психологии*. (1994). №6. С. 26 – 36.
112. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2014. 532 с.
113. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
114. Грынько И. Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. Москва: Прогресс, 1995. 463 с.
115. Гуровський К. Особливості становлення особистості підлітків з розумовою відсталістю. Тернопіль: Грант, 2014. 189 с.
116. Декарт Метафізичні роздуми. Київ: Юніверс, 2000. 304 с.
117. Демченко Н. Психологічні технології групової та індивідуальної роботи з підлітками з розумовою відсталістю: комплексний підхід. Миколаїв: Орест, 2014. 278 с.
118. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. (2008). № 1. С.96-104.
119. Додонова Б. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт Петербург: Речь, 2003. 391 с.
120. Донченко О. Архетипи соціального буття: (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). Київ: Либідь, 2001. 334 с.
121. Донченко О. Архетип як носій колективної пам'яті. *Соціальна психологія*. (2010). № 6. С. 3–11.
122. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психо-політичного повсякдення). Київ: Либідь, 2007. 334 с.
123. Дружинин В. Психодиагностика общих способностей. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 216 с.

124. Дружинин В. Психология общих способностей. Санкт Петербург: Питер: Техническая книга, 2007. 362 с.
125. Дудіна С. Дослідження особливостей емоційної сфери та поведінки підлітків з порушеннями інтелектуальної функції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальної психології.* (2015). № 3. С. 171–177.
126. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. Санкт Петербург. 1912. 219 с.
127. Елкінд Д. Буремний підліток: не науковий аналіз життєвих аспектів особистості. Київ: Фенікс, 2018. 258 с.
128. Елліс А., Макларен К. Рационально-эмоциональная, поведенческая терапия. Рівне: Фенікс, 2008. 160 с.
129. Ермаков В., Якунин Г. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. Москва: Просвещение, 1990. 210 с.
130. Євтух В. Психологія освіти. Харків: Трис. 1997. 148 с.
131. Жбанов Ю. Міжособистісне спілкування дітей та підлітків з порушеннями когнітивного розвитку. Рівне: Коло, 2016. 238 с.
132. Здоренко Р. Ментальність та самоідентифікація: психологічний дискурс / *Психологія сьогодення.* (2012). № 34. С. 64-69.
133. Зейгарник Б. Патопсихология. Москва: Изд-во МГУ, 1976. 238 с.
134. Ігал В. Нейротизм та розумова відсталість: емпіричний аспект. Донецьк: МістМТ, 2002. 178 с.
135. Ігнат'єва І. Криза ідентичності в контексті соціокультурних трансформацій. *Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки.* (2018). Вип.50. С. 32-34.
136. Изард К. Психология эмоций. Санкт Петербург: Питер, 2008. 464 с.
137. Изотова М. Подростки в поисках эмоционального комфорта. Пособие для родителей. Санкт Петербург: Геос, 2020. 218 с.
138. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт Петербург: Питер, 2008. 783 с.

139. Калина Н. Особливості психокорекції та психотерапії розумово відсталих дітей
Київ: Освіта, 2012. 291 с.
140. Кандзюба Я. Мова психічних процесів: експериментальні парадокси та
принципи нейропсихології. Луцьк: Гронос, 2015. 472 с.
141. Карпенко Л. Емоційний інтелект в навчальній діяльності молодших та
старших підлітків. Житомир: Лідер, 2016. 187 с.
142. Карпов Н. Алекситимія осіб з порушеннями когнітивного розвитку.
*Науковий вісник Херсонського державного університету Серія
«Психологічні науки».* (2019). Вип. 3. С. 81-90.
143. Кеєрсі Д. Пожалуйста, пойми меня: Темперамент. Характер. Интеллект.
Москва: «Черная Белка», 2011. 349 с.
144. Киричук О. Психологія освіти. Харків: Трис. 1997. 248 с.
145. Кле М. Психология подростка. Москва: Российское педагогическое агентство,
1997. 277 с.
146. Климентова О. Вербальна сугестія та емоції: комунікативний аспект Київ:
Карбон ЛТД, 2020. 260 с.
147. Кляйн М. Детский психоанализ. Москва: Ин-т Общегуманит. Исследований,
2010. 160 с.
148. Ковалевська Т. Дослідницькі напрями нейролінгвістичного програмування:
оглядовий аналіз. *Вісник Одеського національного університету.* (2007). Т.12.
Вип.3. С.47-58.
149. Коваль Л. Теорії особистості з порушеннями інтелектуального розвитку у
вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник. Одеса:
Букаєв В.В., 2009. 575 с.
150. Кожухов М. Особистісна саморегуляція та самоконтроль підлітків з
порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вісник, 2018. 268 с.
151. Козлов В. Новые архетипы. Ростов-на-Дону: Виток, 2010. 380 с.
152. Козловская Г. Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. Москва:
Свет, 2013. 256 с.

153. Коломієць Н. Аномальна психологія: дитячий аспект. Львів: Левеня, 2011. 226 с.
154. Колоскова О. Становлення «Я-концепції» підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Чернігів: Криця, 2016. 178 с.
155. Коляда І. Громадські організації та спілки осіб з інвалідністю як суб'єкти надання соціальних та реабілітаційних послуг засобами інклюзивного туризму в громаді. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2020. 202 с.
156. Кон И. В поисках себя: личность и её самосознание. Москва: Политиздат, 1987. 350 с.
157. Кон И. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 207 с.
158. Кон И. Психология старшеклассника. Москва: Просвещение, 1980. 191 с.
159. Кондильяк Э. Трактат о системах. Москва: Мысль, 1983. 162 с.
160. Конєва О. Ментальність та самоідентифікація: культурологічний дискурс. *ФКЖ*. (2010). №. 34. С. 64-69.
161. Конюхов Л. Возрастная тестология: атипичная психодиагностика. Москва: Гинес, 2001. 433 с.
162. Королева И. Реабилитация детей с нарушениями интеллектуального развития. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 144 с.
163. Косс М. Структура особистості дітей з розумовою відсталістю: гендерний аналіз. Київ: Солдт ЛТ, 2016, 276 с.
164. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. (2014). Вип. 2, Т. 1. С. 85-89.
165. Королько Н. Проблемы воспитания подростков с нарушением зрения Москва: Знание, 1992. 182 с.
166. Корольов О. Гуманістично орієнтована психотерапія дітей та підлітків у навчальних закладах. Київ: Фенікс, 2016. 254 с.
167. Корольова О. Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.

168. Костумська Н. Емпатії в процесах отогенетичної адаптації особистості: типологічний аналіз Вінниця: КМП РТ, 2017. 282 с.
169. Кочеткова О. Розвиток особистості підлітка в умовах спеціального загальноосвітнього закладу: основи ефективного психологічного супроводу. Львів: Левеня, 2017. 286 с.
170. Кравець К. Агресивність та девіація у підлітковому віці. Львів: Книго Друк, 2010. 191 с.
171. Кременчук А. Психологія підлітка з атиповим розвитком. Київ: КруКО, 2007. 315 с.
172. Кремень В. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України. 2010. 520 с.
173. Крижанівська Т. Комунікативна компетентність осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Львів: Левеня, 2018. 208 с.
174. Крисько О. Підлітковий вік з особливостями психофізичного розвитку. Одеса: Ринь, 2013. 248 с.
175. Крогіус А. Психологія сліпих та її значення для загальної психології та педагогіки. Київ, 1986. 127 с.
176. Крячківська Г. Афективна сфера підлітків з інтелектуальними порушеннями розвитку. Слов'янськ: Видавничий дім «Гео», 2016. 195 с.
177. Кузьмин В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. 144 с.
178. Кузьмин В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград, 1964. 920 с.
179. Кулка І. Соціалізація та депривація підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку у інформаційному соціумі. Запоріжжя: ГРМт, 2012. 143 с.
180. Куприянова О. Рефлексивная акмеология: учебно-метод. пособие. Москва: Изд-во РАГС, 2007. 218 с.
181. Курас І. Етнополітологія: перші кроки становлення. Київ: Генеза, 2004. 736 с.

182. Кущенко М. Експериментальне дослідження самооцінки та самоідентифікації осіб з ментальними порушеннями. Харків: Вік ТРТ, 2020. 176 с.
183. Лабрюєр Ж. Характеры или нравы нынешнего века. Москва: Наука. 2001, 428 с.
184. Латинська мова та основи медичної термінології під ред. Л. Смольської. Львів: БукРед, 2016. 352 с.
185. Лебєдєва Ю. Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка з ментальними порушеннями. Молодий вчений. (2020). №6. Т.2. – С. 92-101.
186. Лебедько В. Архетипическое исследование сновидений. Київ: Бахрах-М, 2008. 240 с.
187. Леонтьев А. Проблемы развития психики. Москва: Мысль, 1959. 495 с.
188. Лернер И. Проблемное обучение подростков с нарушениями развития. Москва, Знание, 1994. 264 с.
189. Лещій Б. Підлітки з порушеннями афективної сфери. Рівне: Друк, 2004. 206 с.
190. Либина А. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации: монография. Москва: Эксмо, 2008. 400 с.
191. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 207 с.
192. Литвак А. Психология слепых и слабовидящих: учеб. Пособие. Санкт Петербург: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
193. Липа Ю. Українські архетипи в науковому контексті. Вісник політичних та історичних наук. (2002). № 6. С. 6-11.
194. Липинський В. Етнічна психологія: загрози та переваги виховання. Київ: Ліра, 2012. 212 с.
195. Лисько М. Психологія становлення особистості підлітків з порушеннями ментального розвитку. Харків: ХДУМа, 2017. 117 с.
196. Лимар А. Особливості становлення «Я-образу у розумово відсталих підлітків. Вінниця: Вишняківське ТОО, 2014. 186 с.
197. Ліхацька Т. В Психологія розумово відсталого підлітка. Київ: Центр знань, 2001. 204 с.

198. Лобанов А. Психологія емпатії за умов атиповості психофізичного розвитку. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2014. 327с.
199. Ломов Б. Вероятностное прогнозирование как одна из детерминант непреднамеренного запоминания. *Новые исследования в психиатрии и возрастной психиатрии.* (1972) Т. 3. С. 93–104.
200. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологи. Москва: Наука, 1984. 444 с.
201. Ломов Б. Об исследовании законов психики. *Психологический журнал.* (1982). № 1. С. 18–27.
202. Ломов Б. Системность в психологии: избр. психол. тр. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 383 с.
203. Лубовский В. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 102 с.
204. Лузанков А. Понятия компетенция и компетентность в образовании. *Сборник научных трудов МГУ Вопросы психологии и педагогики.* (2012). №8. С. 189–190.
205. Лук'янова Н. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків: Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2017. 210 с.
206. Лурия А. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. *Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка.* (1956).Т. 1. С. 3 – 17.
207. Лурия А. Об историческом развитии познавательных процессов. Москва: Наука, 1974. 170 с.
208. Лурия А. Память и строение психических процессов. *Вопросы психологии.* (1960). № 1. – С. 145–155.
209. Луценко І. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

210. Луценко І. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції.* (2007). С. 20-34.
211. Луценко І. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами (інклюзивне навчання). *Психолог. Шкільний світ.* (2005). №40 (184). С. 19-23.
212. Лушин П. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса: Аспект, 2005. 334 с.
213. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія. Педагогіка. Соціальна робота»* (2010). № 2. С. 49-52.
214. Люсин Д. Психологическая коррекция эмоционального интеллекта. Санкт Петербург: ПринтР, 2015. 387 с.
215. Люсин Д., Марютина О. Структура эмоционального интеллекта и связь его с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования.* (2004). №13 (2). С. 128-140.
216. Мазурковський Я. Лексико-семантичні доміанти сугестивного дискурсу в рамках розумової відсталості. Одеса: МіСт, 2012, 112 с.
217. Макарчук Н. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць. (2009). Вип. 4. С. 77-95
218. Максименко С. Розвиток психіки в онтогенезі. Київ: Форум, 2002.
219. Манойлова. М. Методика діагностики емоціонального інтелекту. *Акмеологія.* (2006). Вып. 11. С. 145-152.
220. Манойлова М. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта. *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* (2011). № 6. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
221. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь: жизнь с архетипами. Санкт Петербург: Питер, 2005. 336 с.

222. Марченко Д. Психологія становлення особистості підлітків з порушеннями ментального розвитку. Харків: ХДУМа, 2017. 117 с.
223. Марусевич Н. Аналітична психологія та проблеми походження архетипових сюжетів. Тернопіль: Сетів, 2011. 245 с.
224. Меграбян А. Деперсоналізація. Єреван: Армянское государственное издательство, 1982. 389 с.
225. Мельник О. Емоційний інтелект і критичне мислення. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. (2009). Вип. 12. С. 122-131.
226. Мельниченко В. Особливості становлення особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Ліга, 2017. 198 с.
227. Микитенко М. Саморегуляція особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Київ: Світ, 2017. 196 с.
228. Миронівська О. Особенности личностной саморегуляции психических состояний подростков с нарушениями умственного развития. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. (2014). №II(8). P. 155-160.
229. Моралов В. Основы самопознания и саморазвития. Москва: Академия, 2004. 307 с.
230. Моралов В. Психология саморазвития. Москва: ЮРАЙТ, 2018. 284 с.
231. Моросанова В. Новая версия опросника «Стиль саморегуляции поведения». *Вопросы психологии*. (2011). №1. С. 137 – 145.
232. Москоленко С. Сучасні технології реабілітації і навчання підлітків з психофізичними порушеннями. Київ: Вид. «А&Р», 2007. 30 с.
233. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2002. 456 с.
234. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999. 167 с.
235. Мэй Р. Любовь и воля. Москва: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
236. Мэй Р. Смысл тревоги. Киев: PSYLIB, 2005. 189 с.
237. Надольний І. Філософія: навч. посібник. Київ: Вікар, 2002. 389 с.

238. Назаренко П. Основи психології: структурний аналіз особистості. Київ: МАУП, 2001. 168 с.
239. Налімов О. Розвиток особистості підлітка в умовах спеціального загальноосвітнього закладу. Київ: Знак, 2001. 103 с.
240. Намазбаева Ж. Развитие личности умственно отсталых школьников. Алма-Ата: Мектеп, 1976. 182 с.
241. Немов Р. Общая психология: Учебник для студентов вуза. Москва: ВЛАДОС, 2005. 640 с.
242. Несен Г., Степико В., Сохань Л. Життєва компетентність особистості. Київ: Богдана. 2003. 520 с.
243. Нестеренко Г. Скринінг потребнісно-мотиваційної сфери як детермінанти проектної діяльності соціального спрямування. *Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій: тези науково-практичної конференції*. (2008). – С. 34-39.
244. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. (2004). № 4. С.95-109.
245. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
246. Омарова П. Особливості формування та становлення дитини з порушеннями когнітивного розвитку. Дніпропетровськ: Гільдія, 2016. 248 с.
247. Онищенко О. Архетипи і ментальність в сучасній філософії. *Інформаційне суспільство: наук. журн.* (2011). № 14. С. 44-51.
248. Павлов И. Главнейшие законы деятельности центральной нервной системы, как они выясняются при изучении условных рефлексов. Киев: Госмедиздат УССР, 1953. 54 с.
249. Павлов И О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах. Москва: Медгиз, 1954. 192 с.
250. Павловенко И. Психологическая помощь: теория и практика. – Киев: Укртехпрес, 1997. 216 с.

251. Пагава Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків: Київські читання, 2017. 176 с.
252. Пархоменко Г. Самовизначення особи через архетип та націю. Київ: Видавничий дім «Юридична книга», 2009. 543 с.
253. Пашко Т. Психологія емоційних відносин підлітків з розумовою відсталістю. Київ: Генеза, 2019. 320 с.
254. Петровська А. Психологія підлітка з розумовою відсталістю. Чернігів: ЕкспоКО, 2012. 160 с.
255. Петровский А. Неадаптивная активность личности. Москва: Горбунок, 1997. 117 с.
256. Петровский А. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*. (1984). № 4. С. 15–30.
257. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта. Москва: Междунар. пед. акад., 1994. 673 с.
258. Підлісний Н. Вікова психологія. Рівне: Жайвір, 2008. 298 с.
259. Пірятинський О. Національна культура і процес формування особистості. Альманах. *Філософські проблеми гуманітарних наук*. (2005). № 6. С. 98-102.
260. Платон. Діалоги. Держава. Київ: Основи, 1999-2000. 299 с.
261. Полякова Н. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Москва: Чистые пруды, 2015. 232 с.
262. Попова Т. Емоційний інтелект і тривога в період раннього зростання. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. (2013). Вип. 15. С. 109-114.
263. Посохова С. Психология адаптирующейся личности. Санкт Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 240 с.
264. Посохова С. , Изотова М. Ментальный фактор в интеграции эмоций и коммуникации подростков. *Психология человека в образовании*. (2019). № 3. С. 266-275.
265. Потапенко В. Когнітивна психологія: минуле та сучасність. Рівне: ТРТ, 2008. 264 с.

266. Потапенко С. Лінгвопсихологія: концептуальний аналіз. Луганськ: Кредо, 2013. 346 с.
267. Прокопенко О. Доминантні соціальні фактори впливу на формування особистісної саморегуляції підлітків з умовною відсталістю. *Актуальні проблеми та тенденції розвитку сучасного суспільства: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: збірник матеріалів по результатам Всеросійської конференції*. г. Єкатеринбург. (2014). С. 257 – 264.
268. Прошва Д. Етнічно-національна самоідентифікація на різних вікових етапах життя українця. Суми: Лімф, 2008. 238 с.
269. Путилова О. Сучасні технології реабілітації і навчання підлітків з психофізичними порушеннями. Київ: Вид. «А&Р», 2007. 130 с.
270. Райх В. Аналіз особистості. Москва: Ювента, 1999. 333 с.
271. Ракицький П. Формування психіки сучасного інформаційного суспільства. Збірник наукових праць: Медична психологія. Науковий вісник КМУ ім. О.О. Богомольця. (2017). № 46. С. 46-54.
272. Раттер М. Ігрова терапія. Москва: Апрель-Пресс, ЕКСМО-Пресс, 2010. 480 с.
273. Рижаківська Д. Психокорекційні методики формування та корекції емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями психофізіологічного розвитку. Чернівці: Ліга, 2012, 112 с.
274. Римаренко Ю. Етнічне і соціальне української нації. Київ: Генза, 1996. 942 с.
275. Римська М. Психолінгвістичні засоби вираження емоцій у підлітковому віці. Житомир: Вир ТВ, 2018. 204 с.
276. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. Становлення людини. Москва: Прогрес, Універс, 1994. 480 с.
277. Родименко Н. Специфіка української ментальності. Рівне: Знак, 2017. 286 с.
278. Рокіч Р. Архетиповість нації: реформи в освітній сфері. Тернопіль: Ликвар, 2013. 184 с.

279. Романенко О. Психологічні особливості підлітків з ментальними порушеннями. Хмельницький: РТСВ Східниця, 2018. 312 с.
280. Рохлін А. Пізнавальна сфера особистості з порушеннями розумового розвитку: теоретико-емпіричний аналіз. Луцьк: Дзвін, 2011. 164 с.
281. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Санкт Петербург: Знание, 1979. 720 с.
282. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 416 с.
283. Рубинштейн С. Психология умственно отсталого школьника: уч. пос. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.
284. Русалов В. Развитие у детей с нарушениями интеллекта представлений об амбивалентности эмоций. *Вопросы психологии*. (2004). №6. С.26–36.
285. Русланюк Н. Проблема модернізації свідомості молодого українця. *Соціально-політичний журнал*. (2007). №2. С.108-113.
286. Рябовол Т. Емпатії в процесах отогенетичної адаптації особистості. Вінниця: КМП РТ, 2017. 182 с.
287. Савінов О. Фасилітативна психотерапія підлітків та дорослих. Київ: БукРед, 2018. 280 с.
288. Садовський В. Системність та демографія. *Праці Українського наукового інституту*. Варшава. (1931). Т. 1. С. 138-160.
289. Сайто И., Нагао Т. Кокология. Москва: Гелиос, 2002. 192 с.
290. Сакалов Д. Мотивація у осіб з атиповим розвитком Київ: ВВ Смарт, 2017. 132 с.
291. Сартр Ж-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 855 с.
292. Севастьянова Н. Феноменологія акцентуацій у підлітковому віці. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 220 с.
293. Семенюк Є. Психологічні основи групової психокорекції. Київ: Либідь, 2016. 264 с.
294. Сифнеос П. Психиатрия, психосоматика и алекситимия. Москва: Грин, 2004. 348 с.

295. Силкин Л. Психологическое обеспечение элементарной реабилитации слепых. Москва: ВОС, 1983.
296. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 1. 532 с.
297. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 2. 576 с
298. Скрипник Т. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 289 с.
299. Скрипченко О. Загальна психологія. Київ: Вид-во «Каравела», 2019. 464 с.
300. Смелзер Н. Социология. Москва: Феникс, 2004. 611 с.
301. Соколова О. Пубертат у нормі та патології: емпіричні дослідження. Київ: ВВ Смарт, 2018. 292 с.
302. Сокрицька О. Ідентичність: вік та кризові етапи. Луцьк: Кроківниця, 2009. 364 с.
303. Солнцева Л. Тифлопсихология детства. Москва: «Полиграф сервис», 2000. 250 с.
304. Соловицкая Г. Психология глухих детей. Казань: Ритм. 2015.
305. Сонди Л. Судьбоанализ. Москва: Три квадрата, 2007. 197 с.
306. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений. Москва: Когито-Центр, 2005. 287 с.
307. Спіноза Б. Теологічно-політичний трактат. Київ: основи, 2003. 237 с.
308. Спиноза Б. Этика: произв. в 2 т. Т. 2. Москва: Знак, 1957. 460 с.
309. Спиридонов В. Психология мышления: решение задач и проблем. Москва: Генезис, 2006. 319 с.
310. Ставицький Н. Світогляд українського народу: архетипи та прототипи сучасності та архаїчності. *Гене́за*. (2010). № 6. С. 36-41.
311. Стадненко Н. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. Киев: Рад. шк., 1980. 144 с.

312. Стальський Г. Соціальна психологія поведінки: від дитячого до юнацького віку. Вінниця: Супрун ТД, 2012. 464 с.
313. Степико В. Ментальність та самоідентифікація: психологічний дискурс. *Психологія сьогодення*. (2012). № 34. С. 64-70.
314. Степико М. Українська ідентичність: феномен і засади формування. Київ: НІСД, 2011. 336 с.
315. Супрун М. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: виток, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.). Київ: Вид-во ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
316. Сухарева Г. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Москва: Медицина, 1965. Т. 3. 355 с.
317. Сухарева Г. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Москва: Медгиз, 1955. Т. 2. 400 с.
318. Сухарева Г. Лекции по психиатрии детского возраста. Москва, 1974. 220 с.
319. Сухомлинський В. Шлях до серця дитини. Київ: Молодь, 1963. 91 с.
320. Тарасевич О. Ретроспективний аналіз архетипічної дійсності українців. *Генеza*. (2019). № 11. С. 19-28.
321. Теличко М. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка з розумовою відсталістю. Київ: Освіта України, 2010. 550 с.
322. Тихомиров О. Психология мышления. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 311 с.
323. Тихомиров О. Структура мыслительной деятельности человека. Москва: Изд. Московского университета, 1969. 298 с.
Тихомиров О. Эмоции и мышление. Москва: Изд. Московского университета, 1980. 246 с.
324. Тотохина Г. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. Москва: Наука, 1976. 272 с.
325. Трофімчук М. Психологія: підручник. Київ: Либідь, 2015. 467 с.
326. Тофлер Е. Третья волна. Москва: АСТ, 2010. 784 с.
327. Тофлер Е. Шок будущего. Москва: АСТ, 2008. 560 с.

328. Файзерман Д. Возрастная психология: парадоксы и реалии. Москва: Гриндер, 2012. 340 с.
329. Фельденкрайз М. Искусство движения. Москва: Эксмо, 2003. 352 с.
330. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков. Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2007. 224 с.
331. Фернхем Е. Личность и социальное поведение. Питер: Юпитер «Мастера психологии», 2001. 426 с.
332. Филимонова О. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в научном тексте. Санкт Петербург: Престо, 2015. 248 с.
333. Флиер А. Избранные работы по теории культуры: сборник сочинений. Москва: Курс М, 2009. 632 с.
334. Франк Л. Проективные методы изучения личности. *Проективная психология*. (2000). №12. С. 69–85.
335. Франкл В. Психотерапия на практике. Санкт Петербург: Речь, 2001. 286 с.
336. Франкл В. Теория и терапия неврозов: Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ. Санкт Петербург: Речь, 2001. 304 с.
337. Фрейд З. Собрание сочинений в 26 томах. Том 1. Исследования истерии. Санкт Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2005. 464 с.
338. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. Київ: Основи, 1998. 709 с.
339. Фрейд З. Психологія сексуальності. Харків: Фоліо, 2018. 151 с.
340. Фрейд З. Тотем і табу. Харків: Фоліо, 2019. 267 с.
341. Фрейд З. Три нариси з теорії сексуальності. Тернопіль: Психологія і суспільство. 182 с.
342. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт Петербург: Питер, 2002. 272 с.
343. Хоменко М. Емоційно-вольова сфера дітей з розумовою відсталістю: гендерний аналіз. Київ: Солдт ЛТ, 2018. 206 с.
344. Хомяк Ю. Емоції осіб з порушеннями психофізичного розвитку: психологічний супровід. Київ: СПЛТ, 2018. 206 с.

345. Хоритонова В. Ідентичності в сучасній Україні та стратегії їх використання. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи»*. (2011). № 941. С. 100-110.
346. Хорошковський О. Психологія спілкування. Київ: Прес друк., 2016. 304 с.
347. Цетковський О. Вивчення та формування емоційної сфери особистості з порушеннями інтелектуальної функції в старшому підлітковому віці: методичний посібник. Чернівці: Часопис, 2015. 198 с.
348. Цибулевська Г. Загальна психологія: підручник для ВУЗів. Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2012. 720 с.
349. Цубера С. Архетипова психологія. Київ: Центр, 2006. 351 с.
350. Черноусов І. Самосвідомість підлітка з ментальними порушеннями. Харків: ПромТТГ, 2015. 189 с.
351. Чеснокова О. Формування познавальних інтересів у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: ЛТДдрук, 2015. 146 с.
352. Чубарова П. Эмоциональные расстройства у детей и подростков в современной школе. *Вісник ЛНПУ ім. Т. Шевченка*. (2004). №1(69). С. 53–58.
353. Чугаєвський І. Архетип як історико-філософський феномен. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. (2007). № 32. С.8-12.
354. Шадриков В. Особистісна рефлексія в підлітковому віці: емоційно-поведінковий аспект. Житомир: Кріль, 2018. 246 с.
355. Шевченко Ю. Ігри в школі та в дома: психотерапевтичні вправи вправи та корекційні програми. Одеса: Юнікс, 2016. 410 с.
356. Шеррод Л. Личностная, гендерная и возрастная психология ребенка: теория и практика. Санкт Петербург: Питер, 2013. 560 с.
357. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. (2011). № 1(2). С. 282-288.
358. Шпрангер Е. Прикладная психология подросткового возраста. Москва: МСК, 1991. 243 с.

359. Шульженко Ю. Архетипи сучасної освіти в Україні. Житомир: Донник, 2014. 308 с.
360. Щепина И. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. Одесса: АстроПринт. 1999. 158 с.
361. Щербань Н. Педагогіка почуттів. Київ: Знання України, 1992. 47 с.
362. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. Санкт Петербург: Сова; Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
363. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. Санкт Петербург: Речь, 2002. 352 с.
364. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. Санкт Петербург: Питер Ком, 1999. 288 с.
365. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия. Ростов на Дону: Феникс, 2008. 160 с.
366. Эльконин Д. Детская психология. Москва: Глав. Ред., 1960. 384 с.
367. Эльконин Д. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 304 с.
368. Эльконин Д. Психическое развитие ребёнка от рождения до поступления в школу. Москва, 1956. 197 с.
369. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва Прогресс, 1996. 346 с.
370. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт Петербург: Летний сад, 2000. 284 с.
371. Юм Д. О человеческой природе. Москва: Азбука, 2016. 320 с.
372. Юнг К. Архетип и символ. Москва: Издат. 1991. 304 с.
373. Юнг К. Душа и миф: шесть архетипов. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
374. Юнг К. Либидо, его метаморфозы и символы. Санкт Петербург: НаукРест, 1994. 415 с.
375. Юнг К. Психологические типы. Москва: Прогресс-Универс, 1995. 718 с.
376. Яблонський П. Психологія емоцій особистості дитини з обмеженими можливостями. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
377. Ярошенко О. Психологія розумово відсталого підлітка. Київ: Центр знань, 2001. 204 с.

378. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва: Политиздат, 1991. 527 с.
379. Ятченко Т. Эмоциональные расстройства у детей и подростков в современной школе. *Вісник ЛНПУ ім. Т. Шевченка*. (2004). №1(69). С. 53–58.
380. Adler A. *Über den nervösen character*. Wiesbaden, 1912.
381. Anderson J. *Language, memory, and thought*. Hillsdale, New York: Erlbaum. 1976.
382. Austin E. Measurement of ability emotional intelligence: results for two new tests. *British Journal of Psychology*. (2010). № 101(3), P. 563–578.
383. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ - i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi - Health Systems, 1997.
384. Beer S. *Decision and Control: The Meaning of Operational Research and Management Cybernetics*. London: Wiley, 1995. 568 p.
385. Binet A., Simon T. *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams&Wilkins, 1916. 119 p.
386. Bond M, Long C. *Parent-child Play: Descriptions and Implications*. State University of New York Press. (1993). Vol. 3. P 34-41.
387. Bond M, Long C. *Sociobiological Perspectives on Human Development*. New York. 2005. 240 p.
388. Bond M, Long C. *Social and Personality Development: An Evolutionary Synthesis*. New York. 2003. 170 p.
389. Braden J. *Deafness, Deprivation, and IQ*. New York. 2004. 246 p.
390. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. MA: Harvard University Press. 1979. 176 p.
391. Bronfenbrenner U. *Two Worlds of Childhood*. New York. 1973.
392. Campione J., Brown A., & Ferrara R. Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook*. 1992. 218 p.
393. Campione J. *Of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
394. Cattell. R. . Mental tests and measurements. *Mind*. (1890). №15. P. 373-387.
395. Cattell R. *Structured personality learning theory*. New York: Praeger. 1983.
396. Cattell, R. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. (1990). № 26, P 48-57.

397. Chesnut S., Cullen T. Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator*, (2014). № 49(2). P. 116–132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>.
398. Cooper R. Chronometric studies of the rotation of mental images. A model for intelligence. New York: Sister BNB, 2003. 202 p.
399. Eysenck H. Uses and abuses of psychology. Harmondsworth, England: Penguin, 1953. 118 p.
400. Eysenck H. Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. *British Journal of Educational*. (1967). № 37, P. 81-98.
401. Eysenck, H. A model for intelligence. Berlin: Springer-Verlag, 1982. 109 p.
402. Elder L. Critical thinking and emotional intelligence. *Critical Thinking Across the Disciplines*, 1996. № 16(2). P 1-5.
403. Erickson E. A set analysis theory of behavior in formal syllogistic reasoning tasks. *In R. Solso (Ed.), Loyola symposium on cognition* (1974). V. 2). P. 204-112.
404. Freud A. Adolescence: the psychoanalytic study of the child. New York, 1958. 109 p.
405. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983. 179 p.
406. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983. 180 p.
407. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
408. Gibson R. The Education of Feeling. *The Symbolic Order*. London, 1988. N 12. P. 53–61.
409. Glasser W. Stations of the Mind. New York: M&M, 1981. 106 p.
410. Glasser W. Control Theory in the Practice of Reality Therapy. London, 1989. 170 p.
411. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
412. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
413. Gray W. Emotional – cognitive structuring: A new theory of mind. *Forum for correspondence and contact*. (1998). №23.P. 17–23.

414. Guastello D. The Education of Feeling. *The Symbolic Order*. London. (2012). N 12. P. 53–61.
415. Guilford J. When not to factor analyze. *Psychological Bulletin*. (1952). № 49. P. 26-37.
416. Guilford J. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 167 p.
417. Guilford J. Components versus factors. *Behavioral and Brain Sciences*. (1980). № 3. P. 591-592.
418. Guilford J. Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*. (1982). № 89, P. 48-59.
419. Guilford J. & Hoepfner R. The analysis of intelligence. New York: McGraw-Hill. 1971. 204 p.
420. Hall N. Adolescence. Austin: Scientific books, 1995. P. 2. 348 p.
421. Hall N. Educational Problems. New York: Big Books, 1991. 357 p.
422. Hammack P. Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, (2018). № 12, P. 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>.
423. Hanna E. A cognitive emotional methodology for critical thinking. *Advances in Applied Sociology*, 2013. № 3(1), P 20–25.
424. Harris D., Reiter-Palmon R., Kaufman J. The Effect of Emotional Intelligence and Task Type on Malevolent Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. (2013). № 7(3). P. 237–244.
425. Hobs D. The cognitive structure of emotions. Cambridge. 2008. 179 p.
426. Irkid G. Child aggression. New York: ETN. 2018. 286 p.
427. Izard C. Face of Emotion. Irvington Publishers, 1993. 368 p.
428. Izard C. The Psychology of Emotions. New York: Plenum, 1991.
429. James W. Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking . New York: Hackett Publishing. 1907.
430. James W. The Principles of Psychology. New York: Dover Publications.1890.

431. Korkmaz M., Çevik, M. Analysis of the relation between organizational culture and alienation in secondary educational institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (2017). №23(4). P 675–716. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.021>.
432. Lazarus R. Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press, 1991. 208 p.
433. Lüscher M. Der Vier-Farben-Mensch. Ullstein, 2005.
434. Lüscher M. The Lüscher Colour Test, Remarkable Test That Reveals Your Personality Through Color, Pan Books, 1972. 268 p.
435. Maier G. Reasoning in humans. I: on direction. *Journal of Comparative Psychology*. (1930). № 12, P. 115-143.
436. Mayer J. Emotional intelligence: popular or scientific psychology. 2005. Retrieved from: <http://www.apa.org/monitor/sep 99/>.
437. Mayer J. Personal Intelligence: The Power of Personality and How It Shapes Our Lives. Farrar, Straus and Giroux, 2014.
438. Mayer J., Hanson E. Mood-congruent judgment over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*. (1995), №21(3). P. 237–244.
439. Mayer J., Panter A., Caruso D. Does personal intelligence exist? Evidence from a new ability-based measure. *Journal of Personality Assessment*. (2012). № 94(2). P. 124–140.
440. Mayer J., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. (1993). №18(27) P. 433-447.
441. Mayer J., Salovey P. What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books, 1997.
442. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (2000). V3. P. 92–117.
443. Mayer J., Salovey P., Caruso D., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. (2001). №1. P. 232–242.

444. Mayer J., Salovey P., Caruso D. The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. *Emotion Review*. (2012). № 4(4). P. 411–412.
445. Milf P. Frustration and motivation: theory and research method. London. 2003. 234 p.
446. Moores D. Education the deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston, 1987. 167 p.
447. Morosanova V. Self-regulation and Personality. 2013. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/86>.
448. Salovey P., Grewal D. The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 2005, 14(6), 281–285.
449. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. № 9(3), P. 185–211.
450. Ortony A. The cognitive structure of emotions. Cambridge, 1988. 179 p.
451. Otto R. Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*. (2013). № 18, P. 323-340.
452. Payne W. Effects of stress on emotions and emotional intelligence. *Psychological Science*. (1985). №19 (8), P. 781-790.
453. Piaget J. Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant. *Archives de Psychologie*. (1921). №2. P. 141-142.
454. Piaget J. Judgment and reasoning in the child. London: Routledge & Kegan Paul. 1928. 176 p.
455. Piaget J. The language and thought of the child. New York: New York American Library. 1955.
456. Piaget J. The psychology of intelligence. Totowa, NJ: Littlefield Adams. 1972. 115 p.
457. Price D. Some general laws of human emotions: interrelations between intensities of desire, expectation and emotional feeling. *Of Personality*. (1984). V. 52. P. 389 – 409.
458. Roberts R. The nature of emotional intelligence. New York: Erlbaum, 2019. 214 p.
459. Rogers C. Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart. 1959. 167 p.

460. Romaine S. *Language and Gender Language in Society. An introduction to Sociolinguistics.* Oxford University Press. 2010.
461. Royce J. *The factor-gene basis of individuality. Theoretical advances in behavior.* New York: KEM, 1979. 187 p.
462. Saarni C. Children's emotional-expressive behaviors as regulators of others' happy and sad states. *New Directions for Child Development.* (1992). № 55. P. 91-106.
463. Schachter S. *The Psychology of Affiliation: Experimental Studies of the Sources of Gregariousness.* New York: BEB, 1959. 250 p.
464. Schpitz L. Measures of social intelligence. *American Journal of Sociology.* (1987). №36. P. 263-269.
465. Schutz W. *Mental retardation: The developmental-difference controversy.* Hillsdale, New York: Erlbaum. 2015. 268 p.
466. Simon T. *Introduction to Ethics Including a Critical Survey of Moral Systems.* Dijon: Le Globe, 1848. 197 p.
467. Skinner B. *Behavior of Organisms: An experimental analysis.* New York: Appleton-Century. 1938. 98 p.
468. Skinner B. *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts. 1957.
469. Spearman C. «General intelligence», objectively determined and measured. *American Journal of Psychology.* (1904). Vol. 15. P. 201–293.
470. Spearman C. *The abilities of man.* New York: Macmillan. 1927. 108 p.
471. Spearman C. *The nature of «intelligence» and the principles of cognition.* London: Macmillan. 1923. 147 p.
472. Sternberg R. *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities.* Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1977.
473. Sternberg R. Intelligence research at the interface between differential and cognitive psychology. *Intelligence.* (1978). № 2, P. 195-222.
474. Sternberg R. Cognitive-behavioral approaches to the training of intelligence in the retarded. *Journal of Special Education.* (1981). № 15. P. 165-183.
475. Sternberg R. Factor theories of intelligence are all right almost. *Educational Researcher.* (1980). № 9,. P. 6-18.

476. Sternberg R. The nature of intelligence. *New York University Education Quarterly*. (1981). № 12. P. 10-17.
477. Sternberg R. The nature of mental abilities. *American Psychologist*. (1979). №. 34, P. 214-230.
478. Tannen D. *Men and Women in Conversation is Cross-Cultural Communication*. New York: William Morrow. 2001.
479. Terman L. Genius and stupidity: a study of some of the intellectual processes of seven «bright» and seven «stupid» boys. *Pedagogical Seminary*. (1906). № 13. P. 307-373.
480. Thorndike E. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. (1920). №140. P. 227-235.
481. Thorndike E. *Human learning*. New York: Century.1931. 218 p.
482. Thorndike E. The measurement of intelligence: Present status. *Psychological Review*. (1924). № 31. P. 219-252.
483. Thurstone L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1947. 106 p.
484. Thurstone L. *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 1938. 119 p.
485. Thurstone L. *The nature of intelligence*. New York: Harcourt, Brace,1924. 189 p.
486. Thurstone L. & Thurstone T. *Tests of Primary Mental Abilities*. Chicago: Science Research Associates, 1962. 89 p.
487. Terman L. The mental hygiene of exceptional children. *Pedagogical Seminary*. (1915). №22. P. 529-537.
488. Tourangeau R. & Sternberg R. Aptness in metaphor. *Cognitive Psychology*. (1981). № 13, P. 27-55.
489. Vernon P. *Intelligence: Heredity and environment*. San Francisco: Freeman, 1979.
490. Vernon P. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. (1933). № 4, p 42-51.
491. Vernon P. *The structure of human abilities*. London: Methuen, 1971. 206 p.

492. Vovchenko O. Social (archetypal) component in the formation of emotional intelligence of children with special needs. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. № 2(13). 2019. P. 178-186.
493. Vovchenko O. The role and importance of archetypes in the education and upbringing of persons with special needs in Ukraine. *Danish scientific journal*. № 30. Vol 2. 2019. P. 53-59.
494. Wanda A. *Emotional – cognitive structuring*. Toronto, 2004. 148 p.
495. Wanner C. *Burden of Dream: History and Identity in Post-Soviet Ukraine*. *The Pennsylvania State University*. (1998). P. 13-19.
496. Wechsler D. *Wechsler Intelligence Scale for Children*. San Antonio, TX: The psychological Corporation, 1991.
497. Yulianti P., Atomzeal M., Arina N. Burnout, self-efficacy and work satisfaction among special education teacher. *Social Sciences*. (2018). №31(4). P. 180–191.
498. Zins J., Elias, M. Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. (2007). № 17(2-3), P. 233–255

Експериментальна модель емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку



**План групових занять психологічної корекційної програми
«Мульткомплексні психологічні технології з формування та розвитку
емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального
розвитку»**

№	Тема корекційного заняття та провідний компонент формування емоційного інтелекту	Кількість годин				
		5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
Емоційний альфа-компонента						
1	Емоція і Я	1	1	2	2	2
2	Почуття: негативні і позитивні	1	1	2	2	2
3	Яких почуттів найбільше у моєму житті?	1	1	2	2	2
4	Радість, щастя, задоволення: подібності та відмінності	1	1	2	2	2
5	Злість, ненависть, агресивність: подібності і відмінності	1	1	2	3	3
6	Відраза і огида: що це?	1	1	2	2	2
7	Страх і де він живе?	1	1	2	2	2
8	Мої тривоги. Різниця між страхом і тривогою.	-	1	2	3	3
9	Як відрізняються кохання і дружба?	-		2	2	3
10	Плакати-це нормально?	1	1	2	2	2
11	Емоції інших людей	1	1	2	3	3
12	Співчуття у Вашому житті	1	1	2	2	2
13	Кому можна довіряти?	1	1	2	2	2
14	Як і кому розказати про свої почуття, переживання	-	-	2	2	2
15	Гордість і пиha – хто вони?	-	-	2	2	2
16	Зарозумілість	-	-	1	1	1
17	Скромність	-	-	1	2	2
Когнітивна альфа-компонента						
1	Мій настрій: в будній і вихідний день	1	1	1	1	1
2	Добрий і поганий вчинок	1	1	2	2	2
3	Що таке добродішність?	-	-	1	1	1
4	Добра людина – яка вона?	1	1	1	2	2

5	Що робити коли сумно?	1	1	1	2	2
6	Позитивний «Я»-негативний «Я»	1	1	2	3	3
7	Чесний я?	1	1	1	1	1
8	Що робити коли сильно розгніваний?	1	1	2	3	3
9	Суперечка	1	1	2	2	2
10	Чи можна жити і не сваритися?	1	1	2	2	2
11	Як правильно миритися?	1	1	2	2	2
12	Як навчитися любити?	1	1	1	1	1
13	Як правильно дружити?	1	1	1	2	2
14	Наполегливість і її роль у житті	-	-	1	1	1
Поведінкова альфа-компонента						
	Мій характер	1	1	1	2	2
	Моє ставлення до оточуючих(дорослих, друзів, рідних)	1	1	1	1	1
	Турбота і як ми її проявляємо	1	1	1	2	2
	Чи можуть юнаки плакати, а дівчата битися?	1	1	1	2	2
	Моє ставлення до злих та добрих людей	1	1	1	1	1
	Мою поведінка, за яку мені соромно	1	1	1	2	2
	Мій вчинок , яким я пишаюся	1	1	1	1	1
	Вчимося взаєморозумінню	-	1	2	2	2
	Що робити, коли я пригнічений, ображений?	1	1	2	3	3
	Довіра і світ	1	1	1	1	2
	Покірність і довірливість	-	-	1	2	2
	Зрада – яка вона?	-	-	1	1	1
	Образливі слова	1	1	2	2	2
	Бійки – це добре чи погано?	1	2	2	3	3
	Як поводити себе з кривдником?	1	2	2	2	2
	Що таке совість і як ми її відчуваємо	-	1	1	2	2
	Поради – що це? І де їх шукати?	-	-	1	2	2
Мотиваційна альфа-компонента						
	Що таке вчинок?	1	1	1	1	1
	Мої мрії та цілі	1	1	2	2	2

Ким я хочу стати і чому?	1	1	1	2	2
Які найважливіші вчинки я здійсни в житті?	-	1	1	2	2
За що мене хвалять? За що карають?	1	1	1	2	2
Ідеальна людина: юнак та дівчина	-	1	1	2	2
Досконалість: реальність чи міф?	-	-	1	2	2
Мрія і вчинки	1	1	1	2	2
Милосердя – що це?	-	1	1	2	2
Що в мені найкраще? Що я в собі люблю найбільше?	1	1	1	1	1
Яких рис характеру я хотів би позбутися?	-	1	1	2	2
Чим я можу пишатися?	-	1	1	1	2
Невдача і як до неї ставитися?	1	1	1	2	2
Соціальна (архетипова) бета-компонента					
Хто я є?	1	1	1	1	1
Як я можу описати свою родину?	1	1	1	1	1
Як ми оцінюємо себе та інших?	-	-	1	2	2
Моя найдорожча людина у всьому світі	1	1	1	1	1
Чи важливо тобі бути українцем?	1	1	1	1	1
Риси українців, українського народу (на прикладі героїв казок, можливо персонажів із творів чи історичних постатей)	1	1	2	2	2
На кого б Ви хотіли бути схожими?	1	1	2	2	2
Де б хотіли народитися і чому?	-	1	1	2	2
Які українські легенди чи казки є найулюбленішими? Чому?	1	1	1	1	1
Улюблене місце (І чому саме воно)	-	1	1	1	1
Традиції і звички моєї родини	1	1	1	2	2
Улюблений шкільний предмет і чому саме він?	1	1	1	1	1
Ідеальний викладач?	1	1	1	1	1
Як би я був учителем я би...	1	1	1	1	1

Комунікативна бета-компонента						
Як потрібно спілкуватися з рідними та друзями?	-	1	1	2	2	
Як починається дружба?	1	1	1	1	1	
Піклування	-	1	1	2	2	
Чи можуть юнаки плакати, а дівчата битися?	1	1	1	2	2	
Допитливість: добре чи погано	-	-	1	1	1	
Мужність і відповідальність – як це?	-	-	1	1	1	
Чому ми страждаємо?	-	-	1	2	2	
Справедливість	-	1	1	1	2	
Які правила мого життя?	-	-	1	2	2	
Чи буває ідеальна сім'я? Яка вона має бути?	-	-	1	2	2	
Усамотнення – добре чи погано?	1	1	1	1	1	

*Рекомендації щодо годин можуть бути відкориговані та збільшені психологами установи, залежно від діагностичних результатів окремої групи підлітків.

**Окрім групових занять з означених тематик з підлітками, необхідним є проведення індивідуальні консультації: за запитом педагогів, батьків, самих підлітків. Крім того, психолог з огляду на результати групових занять, діагностичних результатів може запрошувати на індивідуальні заняття підлітка/підлітків залежно від особливостей або атипових проявів емоційних, поведінкових, регуляційних аспектів особистості.

Структура консультаційних занять та практичних тренінгових занять для педагогів, соціальних працівників, вихователів, психологів спеціальних навчальних закладів з формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

<i>Пріоритетні компоненти емоційного інтелекту на які сконцентрована увага занять</i>	<i>Орієнтовні теми занять</i>	<i>Напрями, методики, техніки психологічного впливу</i>
Психологія емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	Вступне лекційне заняття про зміст навчального курсу та особливості практичних занять щодо формування емоційного інтелекту у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	Короткий опис всіх психологічних технік, які буде використано на практичних заняттях.
1. Емоційна альфа-компонента емоційного інтелекту	1.1. Лекційне заняття з розпізнавання емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. 1.2. Практикум з розпізнавання емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. 1.3. Лекційне заняття з диференціації емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. 1.4. Практикум з диференціації емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. 1.5. Лекційне заняття з вербалізації емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Психолінгвістичний аспект. 1.6. Практикум з вербалізації	Когнітивно-біхевіоральні; з перевагою гуманістичних (артотерапія, метафористичні картки, тілесно-рухові практики, ігрові методики, драмотерапія тощо).

	емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. Психолінгвістичний аспект.	
2. Когнітивна альфа-компонента емоційного інтелекту	2.1. Лекційне заняття з емоційно-вольової регуляції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 2.2. Практикум з емоційно-вольової регуляції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 2.3. Лекційне заняття з формування емоційних модальностей у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 2.4. Практикум з формування емоційних модальностей у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.	Гуманістичні з перевагою на перевагою на когнітивно-біхевіоральні техніки, за можливістю, психодинамічні (залежно від можливостей навчального закладу). Всі арто-терапевтичні методики: ізотерапія, лялькотерапія, музична терапія, маскотерапія та багато інших.
3. Поведінкова альфа компонента емоційного інтелекту	3.1. Лекційне заняття з особливостей переживання вікової кризи підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. 3.2. Лекційне заняття з особливостей формування особистісних рис та структури особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 3.3. Лекційне заняття щодо агресивності та її проявів серед підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 3.4. Практикум з подолання проявів агресії підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку. 3.5. Лекції про делінквентну поведінку підлітків з порушеннями	Когнітивно-біхевіоральні, гуманістичні технології; важливий акцент на тілесну терапію (ТРТ), танець, рух, такі види артотерапії як тістопластика, глинотерапія, музична терапія тощо.

	інтелектуального розвитку. 3.6. Лекції з формування емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 3.7. Практикум з формування емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.	
4. Мотиваційна альфа-компонента емоційного інтелекту	4.1. Лекційне заняття з особливостей формування самооцінки у особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку 4.2. Практикум з формування та психологічної корекції адекватної самооцінки у особистості підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку. 4.3. Лекційне заняття зі становлення, формування та розвитку «Я-концепції» підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 4.4. Практикум з особливостей формування та розвитку «Я-концепції» у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.	Когнітивно-біхевіоральні, бажано – психодинамічні техніки, переважають – гуманістичні та артотерапевтичні технології. Використання метафористичних карт.
5. Соціальна (архетипова) бета-компонента емоційного інтелекту	5.1. Лекційне заняття щодо особливостей та впливу українських архетипів на виховання та становлення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 5.2. Практикум щодо особливостей формування українських архетипів в процесі становлення та розвитку особистості підлітків з порушеннями	Гуманістичні, когнітивно-біхевіоральні, артотерапевтичні методики та використання метафористичних карт.

	інтелектуального розвитку. 5.3. Лекційне заняття з впливу архетипів на формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 5.4. Практикум з особливостей імплементації та способів застосування українських архетипів у процес формування емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.	
6. Комунікативна бета-компонента емоційного інтелекту	6.1. Лекційне заняття з особливостей соціальної ситуації розвитку підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. 6.2. Лекційне заняття з афіліації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 6.3. Практикум з особливостей афіліації та ефективних шляхів соціалізації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.	Когнітивно-біхевіоральні, артотерапевтичні методики.

*Години та розклад обговорюються з педагогічним складом індивідуально, залежно від розкладу занять у навчальному закладі, від навантаження та періоду навчального року. Кожне заняття має тривати не менше 2 годин, за бажанням та наявністю можливостей практичні заняття бажано проводити також тривалістю 2-3 години.

Структура лекційно-практичних тренінгових занять для батьків, що виховують підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку з формування емоційного інтелекту

<i>Назва заняття/тематика</i>	<i>Кількість годин</i>
1. Підліткова криза: сутність, особливості трансформації особистості. Реакції дорослих на поведінку підлітка.	4 години
2. Поведінка підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.	2 години
3. Агресія підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: пряма, непряма (фізична, вербальна). Методи взаємодії з підлітком під час агресивної поведінки.	4 години
4. Соціальна ситуація становлення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.	3 години
5. Вплив родинного виховання на особистість підлітка.	4 години
6. Емоційна сфера підлітків з атиповим розвитком.	2 години
7. Важливість формування емоційного інтелекту для становлення особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.	4 години
8. Вплив емоційного інтелекту на формування провідних життєвих компетентностей підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (розкриття сутності провідних життєвих компетентностей).	3 години
9. Важливість розпізнавання, диференціації та вербалізації емоцій, переживань в житті особистості, зокрема у підлітковому віці.	4 години
10. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та поведінки підлітків з	3 години

порушеннями інтелектуального розвитку.	
11. Вплив емоційного інтелекту на комунікативні здатності/уміння підлітка та його соціалізацію у сучасний світ.	2 години
12. Важливість формування емпатії у підлітковому віці.	2 години
13. Необхідність та важливість взаємодії педагогів, психологів та батьків у становленні емоційного інтелекту та загалом особистості підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.	3 години

*Рекомендації щодо годин можуть бути змінені та збільшені психологами установи, залежно від потреб у консультаціях, тренінгах за запитом батьків.

**Окрім групових занять з означених тематик було здійснено індивідуальні консультації (за запитом).

Наукове видання

Вовченко Ольга Анатоліївна

**«КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ»**

Монографія

Підп. до друку 27.03.2021.
Формат 84x108/32. Гарнітура Літературна.
Папір офс. Друк офс. Ум. друк. арк. 17,64.
Зам. № 025-19. Наклад 100 прим.

Віддруковано з готових діапозитивів на ПП «ЮНІСОФТ»
Свідоцтво ДК №3461 від 14.04.2009 р.
04036, м. Київ, вул. Гонгадзе, 13Б