



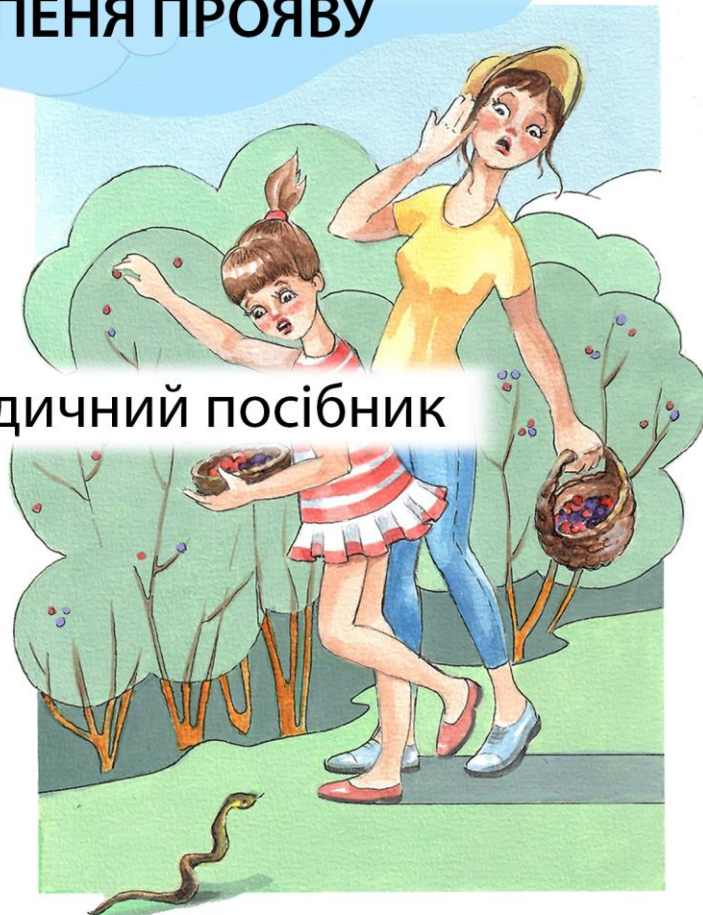
ІРИНА ОМЕЛЬЧЕНКО



**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ДІАГНОСТИКИ
СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ
У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ
ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ**



Навчально-методичний посібник



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

ІРИНА ОМЕЛЬЧЕНКО

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТИКИ
СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ**

Навчально-методичний посібник

Видавець
Цибульська
Київ
2023

УДК 376-056.36: [316: 612. 822.3]: 053.4
0-57

*Рекомендовано вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України
(протокол № 6 від 19.06.2023)*

Рецензенти:

СОКОЛОВА Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського»;

КОНДРАТЮК Жанна Володимирівна, директор Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради Київської області.

0-57 Омельченко І.М.

Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву [Текст]: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 230 с.

*Для оформлення обкладинки використано
малюнки художниці Олени Сергієнко.*

У навчально-методичному посібнику з'ясовано, що соціальний інтелект постає як особлива здатність правильно судити про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування до міжособистісних взаємодій; розкрито поняття соціального інтелекту в розрізі психолого-педагогічних досліджень, специфіку його становлення в дошкільному дитинстві в умовах нормотипового розвитку та передумови розвитку у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву; висвітлено структуру його складників та діагностичний комплекс і технологію його формування в означеній категорії дошкільників.

Упровадження навчально-методичного посібника сприятиме розширенню можливостей розвитку соціального інтелекту шляхом запровадження інноваційного діагностичного комплексу та технології його формування у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Посібник адресований практичним психологам, вчителям-дефектологам спеціальних та інклюзивних ЗДО, інклюзивно-ресурсних центрів, викладачам психології ЗВО та ППО спеціальностей 016 «Спеціальна освіта» та 053 «Психологія», студентам, працівникам в галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям, що розробляють проблеми діагностики і формування соціального інтелекту.

УДК 376-056.36: [316: 612. 822.3]: 053.4

© Омельченко І.М., 2023

© Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

2023

ISBN 978-617-8324-09-4

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ.....	10
1.1. Поняття «соціальний інтелект» у психології.....	10
1.2. Емоційний інтелект як складова соціального інтелекту особистості.....	22
1.3. Становлення соціального інтелекту в дошкільному віці.....	42
1.4. Передумови формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.....	58
1.5. Структурні складники соціального інтелекту.....	75
Література до розділу.....	88
РОЗДІЛ 2. КОМПЛЕКС ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ.....	107
2.1. Наукові підходи до діагностики і формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.....	107
2.2. Особливості діагностики мотиваційно-ціннісного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	122
2.3. Особливості діагностики когнітивного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.....	135

2.4. Особливості діагностики емоційно-суб'єктного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву146

2.5. Особливості діагностики морально-поведінкового складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву156

Література до розділу.....163

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ: ТЕОРІЯ І ІНСТРУМЕНТАРІЙ.....169

3.1. Психолого-педагогічна технологія формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.....169

3.2. Корекційно-розвитковий напрям діяльності практичного психолога та вихователя.....176

3.2.1. Психологічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: заняття, психотехніки і вправи.....176

3.2.2. Педагогічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: дидактичні ігри, проблемні ситуації, сюжетні ігри.....199

3.3. Консультативно-просвітницький напрям діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами.....217

3.3.1. Тематика та структура психологічних консультацій для вихователів, практичних психологів спеціальних та інклюзивних ЗДО з формування соціального інтелекту в дошкільників інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву217

3.3.2. Тематика та структура лекційно-практичних тренінгових занять для батьків, які виховують дошкільників інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву з формування соціального інтелекту.....	225
Література до розділу.....	227

ПЕРЕДМОВА

У світлі сучасних трансформаційних процесів у галузі освіти осіб із особливими освітніми потребами спостерігається зростання запиту на розроблення інноваційних технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Концепція Нової української школи (2016) та Базовий компонент дошкільної освіти (2021) проголошує особистісно зорієнтоване навчання, тобто орієнтоване не на звичайне засвоєння знань, а на формування особистості самої дитини, її характеру, ставлення до світу. Мета модернізації системи дошкільної освіти – переведення вектора пізнання із зовнішнього світу дитини, створеного природою та людиною, на засвоєння процесів взаємодії з цим світом, розуміння цінностей і смислів власної діяльності.

Передумовами, що актуалізують необхідність діагностики і формування соціального інтелекту в дитини-дошкільника з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є: несформованість ігрових переваг, що виявляється у відсутності інтересу до свого однолітка – партнера з ігрової діяльності, низький рівень уявлень про соціальні явища навколишнього світу; специфіка вікових форм спілкування, а також загальний недостатній розвиток структурних компонентів спілкування. Однією з ключових компетентностей, проголошених у Концепції Нової української школи, визнане: спілкування державною і рідною мовами, соціальна й громадянська компетентність. Відтак, набуває унікального значення необхідність розроблення і впровадження комплексу діагностики та технології формування соціального інтелекту у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Названий комплекс стане важливим інструментарієм в моніторингу стану розвитку дошкільника та дитини на етапі переходу з дошкілля в систему загальної середньої освіти, зокрема в її початкову ланку, а технологія формування соціального інтелекту стане вагомим підґрунтям підготовки дитини із інтелектуальними

труднощами легкого ступеня прояву до опанування моделлю навчання в руслі Нової української школи та сприятиме формуванню соціально відкритого, з правильними моральними орієнтирами, свідомого зростаючого громадянина України.

В умовах інформаційного суспільства зростаюча особистість щоб продуктивно взаємодіяти з Іншим має не тільки продукувати повідомлення засобами рідної чи іноземної мов, а й співпрацювати з іншими для досягнення спільної мети, одночасно поважаючи їх ціннісне розмаїття та приватне життя, уміти діяти в ситуаціях невизначеності взаємин та кризових викликів. За таких умов фокус уваги зміщується на усвідомлення себе через Іншого та мотиваційно-ціннісну регуляцію міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного соціально-емоційного стосунку. Саме тому в реаліях сучасних викликів інформаційного суспільства набуває ваги дослідження усвідомленого (осмисленого) соціального інтелекту в дошкільників із нормотиповим і затриманим розвитком.

У першому розділі навчально-методичного посібника, за результатами теоретичного дослідження з'ясовано, що соціальний інтелект постає як особлива здатність правильно думати про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування до міжособистісних взаємодій; розкрито поняття соціального інтелекту в розрізі психолого-педагогічних досліджень, специфіку його становлення в дошкільному дитинстві в умовах нормотипового розвитку та передумови розвитку у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву; теоретично обґрунтовано структурні складники соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Проблематика посібника, подана у другому розділі, розкриває зміст наукових підходів до дослідження (діагностики і формування) соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та психологічні особливості реалізації комплексу діагностики структурних складників соціального інтелекту (мотиваційно-ціннісного,

когнітивного, емоційно-суб'єктного, морально-поведінкового) у дітей зазначеної когорти.

Третій розділ навчально-методичного посібника розкриває технологічні аспекти формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: а саме психолого-педагогічну технологію та її інструментарій.

Навчально-методичний посібник стане у нагоді цільовій групі користувачів (практичних психологів, вихователів, фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, науковців, викладачів психології ЗВО та ППО 016 «Спеціальна освіта» та 053 «Психологія», студентам, працівникам в галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям, що розробляють проблеми діагностики і формування соціального інтелекту, оскільки його зміст презентує авторське бачення науково-методологічних та методичних засад психології усвідомленого соціального інтелекту в умовах інформаційного суспільства.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

1.1. Поняття «соціальний інтелект у психології»

Радикальні соціальні, політичні та економічні зміни в країні та світі трансформують характер суспільного життя людини. Сьогодні в суспільстві розпочався перехід від індустріального шляху розвитку до постіндустріального зорієнтованого на людину, на розкриття її соціальної сутності, до вирішення глобальних соціальних проблем. Це підвищує свободу та відповідальність кожної людини у суспільстві, у розвитку життя на Планеті. Пов'язані з цим перетворення у значній мірі спираються на використання освіти як інструменту соціалізації особистості. Сучасний заклад дошкільної освіти призначений не просто забезпечувати участь у якісному формуванні знань та вмінь, але й покликаний стати фактором розвитку соціальної компетентності особистості, що дозволить жити у вимірах постіндустріального суспільства. Разом з цим, як свідчать теоретичні дослідження та аналіз практики, у ЗДО не приділяється достатньо уваги розвитку соціального інтелекту як феномену соціальної компетентності особистості. Незважаючи на реалізацію гуманістичної парадигми освіти та її культурологічної складової, старші дошкільники постають добре інформованими, озброєними вміннями та навичками, але в більшості нездатними жити у сучасному світі, самостійно орієнтуватися у життєвих ситуаціях та вирішувати життєві проблеми. Це багато в чому пов'язано з тим, що в практичній дошкільній освіті пріоритет віддається навчанню основам методик розвитку, в той час, як вихованню відводиться друге місце. Як наслідок, діти, отримують у процесі освіти значну суму знань щодо суспільства, про закони його функціонування, вимоги до рольового

репертуару освіти, які не впливають на здатність до гнучкості використання цих значень у швидкій зміні світу, що є передумовою серйозної підготовки до соціальної адаптації та оволодіння соціальним інтелектом. У цих умовах стає очевидною необхідність орієнтувати виховання на надання цілеспрямованої допомоги дошкільникам з типовим розвитком та інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (раніше із затримкою психічного розвитку) на діагностику та розвиток їх соціального інтелекту (СІ).

Поняття «інтелект» у психології є найбільш суперечливим та дискусійним. Філософський словник тлумачить інтелект (від латин. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) як суб'єктивну здатність живих істот здійснювати соціально зорієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища та його творчій зміні (Філософський словник, 1986). У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. Радула (Соціолого-педагогічний словник, 2004) інтелект розглядається як здатність до мислення, раціонального пізнання. В психологічному словнику за редакцією Н. Побірченко інтелект властивість особистості, що виражається у здатності глибоко і точно відображати у свідомості предмети і явища об'єктивної дійсності в їх суттєвих зв'язках і закономірностях, орієнтуватися в навколишньому середовищі, перетворювати його, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність вирішувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. Це багаторівнева організація пізнавальних здібностей людини, що охоплює психофізіологічні процеси, стани і психологічні властивості, система психічних процесів, які забезпечує їй реалізацію здатності оцінювати ситуацію, приймати рішення й, у відповідності з цим, регулювати свою поведінку і діяльність. Він розглядається як мислительні і розумові здібності людини, умовами розвитку і прояву яких є діяльність (Психологічний словник, 2007).

На противагу академічному інтелекту, під соціальним інтелектом в психологічному словнику за редакцією Н. Побірченко знаходимо

«Соціальний інтелект – здатність людини бачити і відчувати складні відношення і залежності в соціальній сфері, уміння вирішувати проблеми міжособистісних стосунків, знаходити раціональний вихід з різних соціальних ситуацій. Соціальний інтелект, як особлива здатність людини, формується в процесі її діяльності в соціальній сфері, сфері спілкування і соціальної взаємодії (Психологічний словник, 2007).

Світова психологічна наукова думка трансформувала дослідження інтелекту за двома напрямками: експериментально-психологічним та психометричним (тестологічним). Експериментально-психологічний напрям сприяв виникненню різних підходів до розуміння його сутності:

- феноменологічний підхід розглядає інтелект як особливу форму змісту свідомості;
- генетичний – як засіб адаптації організму до вимог навколишнього середовища;
- соціокультурний – як результат процесу соціалізації;
- процесуально-діяльнісний – як особливу форму людської діяльності;
- освітній – як продукт цілеспрямованого навчання;
- інформаційний – як сукупність елементарних процесів переробки інформації;
- функціонально-рівневий – як систему різнорівневих пізнавальних процесів;
- регуляційний – як фактор саморегуляції психічної активності;
- метакогнітивний – як форму організації ментального (розумового) досвіду.

Психометричний напрям дослідження інтелекту виник через необхідність розробити об'єктивні критерії (фактори) для вимірювання рівня розумового розвитку людини, у межах якого виникли факторні моделі інтелекту (О. Ковальова, 2015: 11).

Чинниками формування соціального інтелекту є внутрішні природні фактори (здоров'я психічне та фізичне, особливості психічного стану і вищої

нервової діяльності) та зовнішні (інтенсивність, варіативність і бажання спілкуватися, умови виховання в родині, етнокультурні та релігійні особливості, засоби масової інформації, електронні засоби спілкування, освіта, професійна діяльність, мистецтво, спеціальні техніки розвитку, самовдосконалення) Розвиток соціального інтелекту також визначається соціальним мисленням та соціальними уявленнями особистості, сформованими її оточенням і близькими людьми (О. Власова, 2005).

Разом з тим всі перераховані підходи на думку Л. Ляховець (2013) можна визначити в якості трьох груп:

1. СІ – це вид пізнання, що перебуває в ряду інших видів інтелектуального пізнання, які відрізняються один від одного специфікою свого об'єкта. Однак цей підхід не дозволяє пояснити специфічних рис СІ такі, як невисоке навантаження по фактору загального інтелекту і кореляції з особистісними рисами.

2. СІ являє собою не стільки здатність, скільки знання, уміння й навички, набуті протягом життя. Дійсно, характеризуючи СІ, дуже важко не апелювати знаннями людей і соціальних ситуацій та уміннями їх вирішувати.

3. СІ – особистісна риса, яка визначає успішність соціальної взаємодії. Такий підхід – природна реакція на відносно низькі кореляції СІ з іншими видами інтелекту й відносно високі – з особистісними властивостями.

Особистість з розвиненим соціальним інтелектом може багато чого не знати з загальнодоступних науково-практичних сфер, але має легко знаходити загальну мову з людьми, різними за характером, статусом та віком.

Сферами впливу соціального інтелекту визначають особистість, поведінку, професійну діяльність, мотивацію, сімейні стосунки та виховання дітей, соціальну адаптацію (Т. Кухар, 2022).

У статті “How to Measure Your Social Intelligence”, розміщеній у виданні “Psychology Today”, зазначається, що «соціальний інтелект

визначають як тактовність, здоровий глузд чи вуличну кмітливість» (R. Riggio, 2020).

Зарубіжні науковці R. Riggio, J. Messamer, B. Throckmorton (1991) наводять перелік критичних рис людей з високим соціальним інтелектом, через наступні здатності:

- вести розмови з широким колом людей і усно спілкуватися відповідними й тактовними словами;
- навички соціальної виразності;
- грати різні соціальні ролі та добре розбиратися в неформальних правилах гри;
- здатність слухати;
- аналізування, що змушує людей звернути увагу на те, що вони говорять і як поведуться;
- навчатися грати різні соціальні ролі, і застосовувати ці навички на практиці, щоб почувати себе комфортно з багатьма різними типами особистостей;
- створювати враження про себе, й відтак справляти вплив на інших людей.

Отже, це найскладніший набір здатностей, який передбачає обережний баланс між керуванням і контролем образу, який особистість репрезентує іншим.

Загальна канва досліджень соціального інтелекту презентована в працях українських дослідників . Відповідно у дослідженні Є. Миронюк виділено етапи становлення знань про соціальний інтелект.

1-й етап: виникнення поняття «соціальний інтелект» (1920–1924). Головним досягненням цього періоду було включення у науковій психологічній лексикон терміна «соціальний інтелект».

2-й етап (1925–1938) – психометричний. Попри застереження Е. Торндайка про труднощі виміру соціального інтелекту (CI), що з'явилися в наукових публікаціях, визначення соціального інтелекту були, згідно з

психометричним підходом, переведені у стандартні інструменти для вимірювання індивідуальних розбіжностей у виразності СІ.

3-й етап (кінець 30-х рр. – 1965 р.) – зникнення СІ з предметного поля психології. У цей період поняття «СІ» зникає з лексики психологів. А в моделях інтелекту, розроблених Луїсом Леоном Терстоун (Thurstone, 1938) і Ч. Е. Спірменом (1927), СІ був зовсім відсутній.

4-й етап (1965–1969) – соціальний інтелект у структурі моделі інтелекту Дж. Гілфорда. У 1960-ті роки з'являються роботи про соціальні навички комунікативної компетентності. У ці роки велика увага приділяється проблемі соціальної перцепції, розуміння людини людиною, робляться спроби розробити на підставі існуючих концепцій методологічний апарат вивчення (Є. Миронюк, 2010: 454-457).

На підставі сучасного холистичного підходу Є Миронюк пропонує таке визначення соціального інтелекту: «соціальний інтелект – це усвідомлена позиція особи щодо оцінювання соціальних відносин в суспільстві, соціальній групі, свого місця в статусно-рольовій структурі організації на основі добровільного вибору стратегії власного життя та способів її досягнення» (Є. Миронюк, 2010: 460).

Феномен соціального інтелекту розглядався у працях психологів на початку ХХ століття (Д. Векслер, J. Guilford and R. Hoerfner, 1971; Н. Кентор, 2001; Г. Олпорт, 2002; Е. Торндайк та Дж. Б. Уотсон, 1998; Р. Селман, 1995 та ін.).

В цілому можна відзначити, що в першій половині ХХ століття проблема соціального інтелекту привертала увагу дослідників, але не відносилася до числа пріоритетних. При цьому прихильники різних наукових шкіл розробляли різні підходи до його вивчення і вкладали в поняття соціальний інтелект різний зміст (F. Moss F. & T. Hunt, 1927; R. Strang, 1930; P. Vernon, 1933; J. Wedeck, 1947).

Першим увів в науковий обіг термін «соціальний інтелект» Е. Торндайк у 1920 р. Під цим терміном він розумів здатність правильно

розуміти однією людиною інших людей. При цьому Е. Торндайк наголошує на значущості далекоглядності в міжособистісних стосунках суб'єкта з іншими, що дозволяє людині з високим рівнем соціального інтелекту досить добре уживатися з іншими людьми.

Відповідно до наукових поглядів Е. Торндайка, існує три види інтелекту:

– абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи та виконувати з ними які-небудь дії;

– конкретний інтелект, як здатність розуміти речі та предмети матеріального світу та виконувати з ними які-небудь дії;

– соціальний інтелект, як здатність розуміти людей та взаємодіяти з ними (R. Thorndike, 1920: 231). Див рис. 1.1.

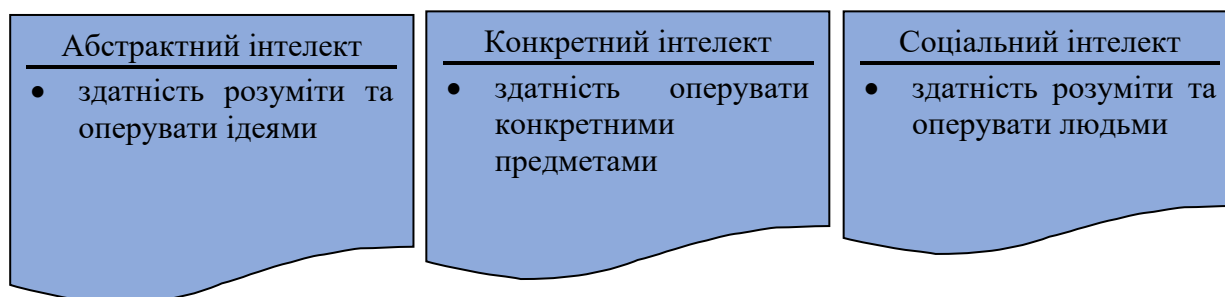


Рис 1.1. Трьохкомпонентна модель інтелекту Е. Торндайка

Перша та друга структури відповідають за успішність виконання діяльності, передусім у сфері суб'єкт-об'єктних взаємин і взаємодій. Однак здатність робити осяйні, нелогічні висновки, зокрема на підставі досить актуальної зовнішньої інформації, здатність отримувати нові знання з аналізу і синтезу не є достатньою умовою здійснення ефективних умовисновків за результатами взаємодій і взаємин. Відтак, дитина, яка має високий рівень IQ, може не завжди адекватно розуміти ситуації соціальної взаємодії з людьми, що провокує труднощі адаптації зростаючої особистості до життя в суспільстві. В цьому ключі доречно розглядати структуру інтелекту дитини із включенням до неї соціального інтелекту, який одні вчені розглядають як компонент IQ, інші – як окрему підструктуру тощо. Визначена позиція є найбільш доцільною в напрямі розуміння соціального інтелекту, адже він є

окремою структурою, що входить до IQ особистості, виконує свої, специфічні функції, які, в свою чергу, дозволяють не лише діагностувати рівень розвитку соціального інтелекту, а й допомогти розвитку окремих його компонентів.

Позитивна кореляція між IQ та соціальним інтелектом має місце, адже за розв'язання інтелектуальних задач відповідають абстрактний і конкретний інтелект, а за визначення ситуації соціальної взаємодії – соціальний інтелект. Зазначене дозволяє розглядати соціальний інтелект як детермінанту в структурі IQ особистості, що має власні характеристики та виконує своєрідні функції.

У подальшому ідеї Е. Торндайка знайшли підтвердження у роботі Ведека і Спірмена в 1947 р., як здатність критично і правильно оцінювати почуття, настроїв та мотивацію вчинків інших людей В кінці 50-х років Дж. Гілфорд вивів теоретичну модель людського інтелекту, у якій соціальний інтелект отримав статус незалежного компонента загальної когнітивної структури. Науковець запропонував шестифакторну модель соціального інтелекту. Соціальний інтелект включає наступні фактори:

1) пізнання елементів поведінки інших людей як здатність виділяти, виокремлювати із загального контексту вербальне та невербальне вираження поведінки;

2) пізнання різних аспектів поведінки індивіда як здатність розпізнавати загальні властивості, деталі та характеристики в загальному потоці або виразної, або ситуативної поведінкової інформації;

3) пізнання взаємостосунків в поведінці суб'єктів діалогічної взаємодії як загальна здатність розуміти і встановлювати зв'язки між елементами інформації, які вміщують особистісні смисли про поведінку людей;

4) пізнання загальних властивостей поведінки суб'єктів діалогічної взаємодії як здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей між собою, розуміти глибокий смисл їхньої поведінки в цих ситуаціях;

5) пізнання перетворень поведінки як здатність розуміти зміну значень вербальної та невербальної поведінки людей в різних ситуативних контекстах;

б) пізнання результатів поведінки як здатність передбачати їхні наслідки на основі тієї інформації, яку має суб'єкт взаємодії (J. Guilford, 1967; с. 72)

На переконання Г. Олпорта, соціальний інтелект – це соціальний дар, необхідний для тонкої рівноваги у поведінці, що забезпечує здатність згладжувати гострі кути у стосунках із людьми. Він описує соціальний інтелект як особливу здатність правильно судити про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування до міжособистісних взаємодій. Для того, щоб тактовно говорити та діяти, необхідно передбачити найбільш ймовірну реакцію іншої людини. Тому соціальний інтелект пов'язаний із здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні, судження про людей. Виходячи з вище зазначеного, соціальний інтелект має більше відношення до поведінки, чим до оперування поняттями: його продукт – соціальне пристосування, а не глибина розуміння (Г. Олпорт, 2002).

Питання соціального інтелекту обговорюються у вирішенні проблем інтелектуальної обдарованості. Так, Говард Гарднер (1986) розглядає його в структурі множинного інтелекту. До категорії соціального інтелекту він відносить, міжособистісний інтелект – здатність розуміти інших та ладити з ними (важливий для професій вчителя, психолога, продавця) та внутрішньоособистісний інтелект – здатність розуміти себе, свої почуття, захоплення (важливий для професій психіатра, поета).

На наш погляд, в даному випадку міжособистісний і внутрішньоособистісний інтелект відповідають сучасному поняттю соціального інтелекту, який виражається у когнітивних здібностях, тобто здатності розуміти інших людей і себе. Автор не встановлює відносини між видами інтелекту, але можна припустити, що інші види, наприклад лінгвістичний інтелект, можуть включатися в соціальний інтелект.

У 70-их роках ХХ століття Дж. Гілфорд, створивши тести для вимірювання соціального інтелекту, розглядає його як систему інтелектуальних можливостей, незалежних від фактору загального інтелекту та пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації. Відповідно до концепцій J. Guilford та R. Hoerfner (1971), інтерпретують соціальний інтелект – як інтегральну інтелектуальну здатність, що визначає успішність в спілкуванні та соціальній адаптації. Соціальний інтелект об'єднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (особистості, як партнера зі спілкування, групи людей). Свою модель структури інтелекту Дж. Гілфорд розглядав як систему розширення потрібної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком (див. табл. 1.1). Так, символічна й семантична складові в його системі відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова відповідає практичному, а поведінкова – соціальному інтелекту.

Табл 1.1.

*Співвідношення розуміння соціального інтелекту Дж. Гілфорда і
Е. Торндайка (за Є. Миронюк)*

Дж. Гілфорд	Р. Торндайк
Компоненти моделі інтелекту	Типи інтелекту
Символічна й семантична складова	Абстрактний інтелект
Фігуральна складова	Практичний інтелект
Поведінкова складова	Соціальний інтелект

До процесів, які він формує, відносяться соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять та соціальне мислення.

Майбутні наукові студії соціального інтелекту сприяли поступу цілої низки вимірів даного феномену, які розкривають його багатогранність. В результаті досліджень були запропоновані наступні феномени в структурі соціального інтелекту: «соціальна інтуїція» (Ф. Чапін, 1967), «невербальна

чутливість» (Р. Розенталь, 1979), «соціальна інтерпретація» (Д. Арчер і Р. Акерт, 1980) тощо. Знаними вченими в цій галузі стали R. Riggio, J. Messamer, V. Throckmorton (1991), які запропонували визначення соціального інтелекту за допомогою виділених соціальних навичок, а також А. Джонс і Дж. Д. Дей (1981), які презентували в своїх дослідженнях такі детермінанти як «кристалізовані соціальні знання» і «соціально-когнітивну гнучкість» (R. Lowman, G. Leeman, 1988).

На теренах українського наукового простору проблема соціального інтелекту стала розглядатися порівняно нещодавно, а саме з 2000-х років ХХ століття. Але слід зазначити, що вітчизняні дослідження з цієї проблеми не є численними і обмежуються переважно дослідженнями соціального інтелекту майбутніх психологів та педагогів студентів-психологів як фактор професійної реалізації Н. Шилова (2018); Е. Івашкевич (2016), Е. Івашкевич, Л. Онуфрієва (2018), Е. Івашкевич, Ю. Данчук (2022), Н. Руда (2012), С. Руденко (2008). Соціальний інтелект став предметом досліджень у віковому аспекті: у дошкільників; у підлітків Т. Скворцова (2011), О. Щербакова (2019); у юнаків С. Кравчук (2019). Існують наукові розвідки соціального інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами: у дошкільників з розладами аутистичного спектру (І. Недозим, 2018); гендерні відмінності поведінкового компонента соціального інтелекту дітей з особливими освітніми потребами (М. Коць, Т. Дучимінська, С. Полікарчик (2021).

Особливу роль соціальний інтелект відіграє у соціономічних професіях (типу «людина – людина»), які передбачають високий рівень розвитку якостей, що забезпечують успішність й ефективність у стосунках з людьми.

Типовою особливістю діяльності представників соціономічних професій виступає висока інтенсивність професійної взаємодії з різними категоріями людей, які звертаються за кваліфікованою допомогою. Це, у свою чергу, передбачає вміння фахівця співвідносити контекст ситуації взаємодії з особистісними особливостями її суб'єктів, прогнозувати їхню

поведінку, здійснювати індивідуалізований підхід до вирішення наявних проблем суб'єктів учасників конкретної соціальної ситуації.

Також існують окремі дослідження соціального інтелекту у фахівців різних професій: у професійній діяльності суб'єкта С. Харченко (2017); у галузі фармації та провізії Н. Альохіна (2018); кримінально-виконавчої служби Н. Алексеєнко (2017), Т. Кухар (2022); у оперативно-розшуковій та слідчій діяльності А. Москаленко (1999); у галузі управління та адміністрування проектів Н. Русан (2020); у майбутніх фахівців комерційної діяльності С. Кожушко (2013); у студентів Ю. Федорі (2011); у працівників із соціальної роботи та соціальної педагогіки К. Лук'янова (2016); С. Сургова (2014), О. Мельничук (2014); у поліцейських О. Євдокімова, Я. Пономаренко (2018); у менеджерів Г. Ожубко (2009).

Соціальний інтелект у психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною для людини з метою ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера зі спілкування та діяльності. Основна функція соціального інтелекту у нього – прогнозування поведінки інших (Е. Івашкевич, Л. Онуфрієва, 2018; с.67-68).

Соціальний інтелект також розглядається як окремий вид інтелекту, що поєднує в собі пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів; здатність розпізнавати й управляти власними емоційними реакціями та емоціями інших; здатність здійснювати безпосередній вплив на соціальне оточення (Т. Яновська, 2022, с. 164).

Соціальний інтелект – це сукупність спеціальних пізнавальних здібностей людини, пов'язаних з особистісними якостями, емоційними, вольовими процесами, що забезпечують сприймання, розуміння, прогнозування поведінки та управління нею в міжсуб'єктних взаєминах. Соціальна компетентність та соціальна обдарованість, на нашу думку, є

більш широкими та складними поняттями, а соціальний інтелект їх компонентом (О. Ковальова, 2015; с. 14).

Отже, соціальний інтелект виступає однією з професійно-важливих якостей фахівців, які працюють у сфері професій «людина-людина», що є спеціальною здібністю, яка полягає в розумінні самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі індивідуальних мисленнєвих процесів, афективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуацій взаємодії та соціального досвіду.

Отже, місце та роль соціального інтелекту у системі важливих якостей зростаючої особистості та фахівців комунікативних професій визначене не досить чітко, він не зустрічається в жодній з систем у розгорнутому вигляді. У зазначених списках соціальний інтелект представлено опосередковано: через комунікативну компетентність, соціально-психологічну компетентність, соціальну сміливість, ефективність взаємодії, психологічну проникливість, вербальну/невербальну чутливість, соціальне мислення. Таким чином, можна стверджувати, що соціальний інтелект представлено у психологічних вимогах до дітей та комунікативних професій дорослих неявно.

1.2. Емоційний інтелект як складова соціального інтелекту особистості

Принципову важливість емоцій в цілому і соціальних емоцій зокрема в соціальній взаємодії дитини з однолітками і дорослими відзначали в різні роки багато відомих учених (К. Ізард, 1980; С. Томкінс, 1962 та ін.). Визначаючи значною мірою успішність взаємодії дитини з оточуючими, емоції служать гарантом успішності її соціального розвитку і служать фундаментом становлення позитивної соціалізації. Особливості емоційної сфери дитини впливають не тільки на формування особистісних рис, але

також мають велике значення в детермінації процесу загального когнітивного розвитку.

Специфічною складовою соціального інтелекту, що пов'язана з переробкою інформації про емоції, є поняття «емоційний інтелект», що являє собою здатність розуміти свої емоції та емоції інших людей, управляти ними, визнавати й розуміти їхні значення, зв'язки та відтінки.

Відповідно до теорії емоційно-інтелектуальних здібностей (J. Mayer, 1993) емоційний інтелект задіяний в адаптивній обробці емоційної інформації та розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для управління мисленням і діями. Отже, спочатку емоційний інтелект розглядався як здатність, що відповідає за обробку емоційної інформації.

Поняття «емоційний інтелект» довгий час нерозривно було пов'язано з поняттям «соціальний інтелект». У зазначеному зв'язку важливо розрізняти поряд з поняттям «соціальний інтелект» категорію «емоційний інтелект». Поняття «емоційний інтелект» розглядається у руслі різних підходів, так зокрема українська дослідниця О. Вовченко класифікувала зазначені підходи. Вона зауважує, що існує комплексний підхід, який перебуває в тісному взаємозв'язку із соціальним інтелектом (у деяких наукових працях розглядається як його частина). При цьому є комплексом із емоційного, когнітивного та комунікативно-поведінкового компонентів. Другим за поширеністю є соціально-інтегративний підхід. У руслі зазначеного підходу емоційний інтелект розглядається як зв'язок соціального мислення, соціальної перцепції та соціальної сенситивності. Третій – когнітивний підхід (А. Бандура, Дж. Гілфорд, М. Зайдне, Д. Меттьюс, Г. Оллпорт, Р. Робертс, Р. Торндайк, та ін.). Когнітивний підхід потрактовує емоційний інтелект через символи, образи, семантику та є адаптивним механізмом онтогенетичного становлення особистості. Четвертий – міжособистісний підхід (Д. Люсін, Е. Хант та інші.). Міжособистісний підхід тлумачить

емоційний інтелект як феномен, що динамічно проявляється через внутрішню та зовнішню взаємодію, яка має дві складові: внутрішньоособистісну та зовнішню міжособистісну. П'ятий – компетентнісний підхід. Зазначений підхід визначає емоційний інтелект як вид життєвих компетенцій, який впливає на формування загальних життєвих навичок і компетентностей (О. Вовченко, 2021).

Перше місце у визначенні поняття «емоційний інтелект» належить Дж. Мейєру та П. Селовею. Дослідники визначили категорію «емоційний інтелект» як здатність сприймати та виражати емоції, почуття, переживання й думки; уміння описувати свої афекти та регулювати власні емоційні стани та ін. Відповідно, емоційний інтелект варто розглядати через *когнітивну складову*, а саме уміння переробляти інформацію, що містить емоційний контекст; *сутнісну складову*, а саме означення емоцій та їх взаємозв'язків; *організаційну складову*, а саме використання емоційної інформації як чинника прийняття рішень, як елементу саморегуляції та самоконтролю поведінки (J. Mayer, P. Salovey, 1993).

Відтак, у моделі здібностей емоційний інтелект розглядається як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях.

Можна сказати, «емоційний інтелект» з точки зору моделі здібностей – це інтегральна когнітивна здібність опрацьовувати емоційну інформацію, що проявляється в здібностях переживати та виражати власні емоції, помічати прояв емоційних переживань інших людей, інтелектуально опрацьовувати цю інформацію (аналіз, синтез, оцінка причин та значення цих переживань у себе та інших) та використовувати її для регулювання, управління власними та чужими емоційними станами для ефективної мисленевої діяльності в житті, як в процесі особистісного росту та спілкування (Д. Орлова, 2014: 63).

Змішані моделі розглядають емоційний інтелект як складний психічний конструкт, який поєднує когнітивні здібності з особистісними та мотиваційними рисами. До змішаних моделей відносяться моделі Р. Бар-Она,

Д. Гоулмана, К. Купер, А. Саввафа, Т. Бредбері та Дж. Гривз, Е. Оріолі та Р. Купера, Х. Ріндерманна, М. Чапмена.

Однак проведений аналіз показав, що саме поняття «емоційний інтелект» і його модель були представлені в докторській дисертації Р. Бар-Она, захищеній в Південній Африці (Rhodes University) в 1988 р.

Модель Р. Бар-Она (R. Bar-On, 1997) дає дуже широке тлумачення емоційного інтелекту, при цьому в нього включаються всі некогнітивні здібності, знання та компетентність, можливість людини успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями.

Більш детально і результативно дана проблема досліджувалася американським психологом Рувеном Бар-Оном. Емоційний інтелект він пропонує визначити, як усі некогнітивні здібності, знання та компетентність, щоб люди могли успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Ним виділено п'ять сфер, у кожній із яких відзначені найбільш специфічні навички, провідні до досягнення успіху:

- «пізнання власної особистості (обізнаність про власні емоції, впевненість в собі, самоповага, самореалізація, незалежність);
- навички міжособистісного спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання);
- здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосованість);
- управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль);
- переважаючий настрій (щастя, оптимізм)».

Деніел Голман (D. Goleman), психолог, який вніс значний внесок у популяризацію емоційного інтелекту. У своїй змішаній моделі емоційного інтелекту він об'єднав когнітивні здібності з моделі Селовея і Мейєра з індивідуальними характеристиками (Д. Голман, 1995). Його книга «Емоційний інтелект» стала дуже популярною, але американським науковим товариством ідеї книги та поведінка автора були піддані серйозній критиці.

Він першим включив поняття емоційного інтелекту в структуру соціального інтелекту і запропонував розглядати його як важливий компонент лідерських здібностей, чим сформував зростання популярності цього психічного феномену. Д. Голман (1995) виділив наступні критерії емоційного інтелекту: самомотивацію, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами, уміння відмовлятися від задоволення, регулювання настрою та уміння не давати переживанням заглушити здатність думати, переживати і надіятися. Однак методичних інструментів для виявлення цих характеристик сам Д. Голман не запропонував.

Дослідники Р. Salovey, J. Mayer (1990) визначили емоційний інтелект як «здатність відслідковувати власні та чужі почуття та емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для напрямів мислення та дій» (Р. Salovey, J. Mayer, 1990, с. 189). Емоційний інтелект тлумачився як складний конструкт, що складається зі здібностей трьох типів: 1) ідентифікація та вираження емоцій, 2) регуляція емоцій, 3) використання емоційної інформації в мисленні та діяльності. Вони визначили емоційний інтелект як «здатність відслідковувати власні та чужі почуття та емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для напрямів мислення та дій» (Р. Salovey, J. Mayer, 1990: 189).

До змішаних моделей відноситься потокова концепція Т. Бредбері та Дж. Грівз (2010), в якій розуміють емоційний інтелект як «інтенсивний потік інформаційного обміну між раціональним та емоційним центрами мозку», об'єднання раціонального мислення та емоційних реакцій. Вони визначають його як «здібність виявляти та розуміти емоції (як власні, так і інших людей), а також використовувати розуміння емоцій для управління своєю поведінкою та відносинами з людьми (Т. Бредбері та Дж. Грівз, 2010: 24).

Ще однією є енергетична концепція Е. Оріолі, Р. Купера (2009), де емоційний інтелект – здібність відчувати, розуміти та ефективно застосовувати силу емоцій, як джерело енергії, інформації, творчості, довіри

та зв'язку зі світом (Е. Оріолі, автор «Карти EQ») (Е. Оріолі, Р. Купера, 2009: 195).

Змішаною моделлю є також концепція адекватності професора Х. Ріндерманна (в описові та опрацюванні А.фон Канітц), що визначає емоційну компетенцію як феномен, що включає в себе множину величин, в тому числі здібність розпізнавати та виражати емоції, а також адекватно реагувати на них». А.фон Канітц визначає емоційний інтелект як здібність реалістично оцінювати, які емоції можуть викликати вчинки, та використовувати ці знання для знаходження розумного рішення (А. Канітц, 2010: 29). Зазначені автори вирішальну роль в емоційному інтелекті відводять усвідомленню (навіть відмінності між почуттями та емоціями полягають в усвідомленні, тобто емоції внаслідок їх усвідомлення стають почуттями) та готовності сприймати емоційні переживання (установці).

Змішаною є концепція інформованості М. Чапмен, яка визначає емоційний інтелект як знання того, які почуття переживаєте ви та оточуючі вас люди і що з цим робити; що здається вам гарним, а що поганим і як від гарного перейти до поганого; знання власних емоцій, чуттєвість та навички керівника, які допоможуть нам бути щасливими та жити максимально довго (М. Чапмен, 2010: 5).

Базові визначення, виміри та моделі емоційного інтелекту в зарубіжній психології детально проаналізовані в таблиці 1.2. (за Л. Заграй, 2021).

Розглянемо ці компоненти («гілки») емоційного інтелекту, оскільки вони досить глибоко розкривають властивості цього психологічного феномена. Перший компонент: сприйняття, оцінка і вираз емоцій:

а) здібність ідентифікувати емоцію в фізичних станах, відчуттях і думках;

б) здібність ідентифікувати емоції інших людей в картинах, художніх творах тощо через мову, звук; прояви і поведінку;

в) здібність точно виражати емоції і виражати потреби, які пов'язані з цими відчуттями;

г) здібність розрізняти точні / неточні, дійсні / недійсні вирази почуттів.
Другий компонент: використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності:

а) використання емоцій для спрямування уваги на пріоритетні для мислення речі, спрямування уваги на важливу інформацію;

б) використання яскравих і доступних емоцій як допоміжних засобів мислення і пам'яті;

в) використання емоційних коливань настрою для зміни перспективи індивідуумів (від оптимістичної до песимістичної) і для розширення багатоманітності можливих точок зору на певні події; г) актуалізація у себе тих емоцій, які сприяють рішенню певних завдань (наприклад, добрий настрій покращує вирішення творчих задач).

Третій компонент: розуміння і аналіз емоцій. а) здібність до маркування емоцій і їх вербалізації; розуміння різниці між відмінними по назві, але близькими за змістом емоціями (наприклад, симпатії і кохання); б) здібність інтерпретувати значення зміни емоцій, розуміння причинно-наслідкових зв'язків (наприклад, виникнення туги після втрати); в) здібність розуміти комплекс почуттів, наприклад: одночасного кохання і ненависті, чи такої суміші почуттів, як благоговійний страх (який складається із страху і подиву); г) здібність розпізнавати неочікувані зміни емоцій (наприклад, зміну гніву на вдовolenня, чи зміну гніву на збентеженість).

Четвертий компонент: свідоме управління емоціями. а) здібність залишатися відкритим для почуттів, як приємних так і неприємних; б) здібність свідомо звертати увагу чи відволікатися від емоцій, в залежності від оцінки їх інформативності чи корисності; в) здібність до свідомого контролю своїх і чужих емоцій (наприклад, розпізнавання типовості, впливовості, зрозумілості емоцій); г) здібність управляти своїми і чужими емоціями (наприклад, понижувати негативні емоції і збільшувати приємні без зменшення чи посилення інформації, яку вони можуть передавати) (Я. Куценко, 2011: 419-420 та P. Salovey, J. Mayer, 1990).

Таблиця 1.2.

Базові визначення, виміри та моделі емоційного інтелекту в зарубіжній психології (за Л. Заграй, 2021)

Майєр, Саловей	Бар-Он	Гоулман	Купер, Савваф
Здібності до поєднання почуттів та думок, розуміння та аналізу емоцій, контролю емоцій; диференціації, оцінки і адекватного вираження емоції	Визначені особистісні характеристики та здібності: індивідуальні, емоційні і соціальні, які сприяють успішній протидії тиску навколишнього середовища	Це здатність розуміти власні та емоції інших людей, керувати своїми емоціями на індивідуальному рівні переживання та на рівні стосунків з іншими	Здатність відчувати, розуміти та активно використовувати як джерело сили власні емоції та швидке сприймання, розуміння, енергію від стосунків з іншими людьми
Базові виміри			
1. Сприймання, оцінка та вираження емоцій. 2. Використання емоцій. 3. Розуміння і судження про емоції. 4. Управління емоціями.	1. Міжособистісні навички: емоційна самосвідомість; упевненість; самоповага; самоактуалізація; незалежність. 2. Навички міжособистісного спілкування: міжособистісні відносини; соціальна відповідальність; емпатія. 3. Вимір адаптації: вирішення проблеми; тестування реальності; гнучкість. 4. Подолання стресу: стійкість до стресу; контроль імпульсів. 5. Загальний настрій: щастя; оптимізм.	1. Індивідуальна достатність: самосвідомість; саморегуляція; мотивація. 2. Соціальна достатність: емпатія; соціальні можливості.	1. Розуміти емоції: емоційна доброчесність, справедливість; емоційна енергія; емоційний відгук; практична інтуїція. 2. Емоційна життєва сила: базове існування; коло довіри; конструктивна невдячність; гнучкість та оновлення. 3. Емоційна глибина: унікальний потенціал та ціль; прихильність; жити чесно; дія без дозволу. 4. Емоційна алхімія: інтуїтивний потік; ідеальне варіювання часу; розпізнавання можливості; створення майбутнього.
Тип моделі			
Модель здібностей	Змішана модель	Змішана модель	Змішана модель

Дж. Готтман (J. Gottman) і Дж. Деклер (J. Dekler) активно популяризують емоційний інтелект і його роль у структурі соціального інтелекту та соціального пізнання особистості. Науковці зауважують, що виховання емоційного інтелекту – це процес і результат розуміння почуттів дітей, уміння співпереживати, заспокоювати і направляти ці почуття на формування поведінки, а не обмежувати емоційну сферу дитини (Готтман, Деклер, 2015).

К. Стайнер запропонував підхід у відповідності з яким емоційний інтелект розглядається як «емоційна грамотність». В рамках підходу усвідомлення власних емоцій, управління ними, уміння себе ставити на місце іншого і приймати його почуття, виявляти дружнє ставлення до людей при роботі з ними – це основа кращого розуміння світу, засіб самопізнання, саморозвитку, успішної самореалізації і соціалізації (І. Філіпова, 2007).

Диспозиційна модель емоційного інтелекту К. Петрідеса та Е. Фернхема. На думку зазначених дослідників, існують певні особистісні риси, які безпосередньо пов'язані з емоційним інтелектом особистості: адаптивність, асертивність, усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, емоційна експресія, регулювання емоцій інших людей, емоційна саморегуляція, низька імпульсивність, стосунки з іншими людьми, самооцінка, самомотивація, соціальна обізнаність, управління стресом, емпатія, оптимізм, щастя як риса особистості. Вони зауважують, що емоційний інтелект є здатністю до обробки емоційної інформації і виступає як риса особистості – «емоційна самоефективність» (Н. Назарук, 2018: 63).

У роботах психологів-класиків категорія «емоційний інтелект» чітко не простежується, але досліджувалася через близькі, споріднені дефініції:

– узагальнене переживання – суть цього поняття в тому що, у вчинках дошкільника виявляється інтелектуальний момент, який є містком між переживанням і безпосереднім учинком, що є прямою протилежністю наївній і безпосередній дії, властивій дитині. Саме у старшому дошкільному віці дитина починає усвідомлювати свої переживання (Л. Виготський, 1984).

Знаний психолог наголошує на єдності мислення і афекту, називає інтелектуальний момент, який детермінує переживання та безпосередній вчинок, «смісловим переживанням».

Сьогодні цей термін видається близьким до понять «соціальний та «емоційний інтелект».

– емоційна уява – здатність регулювати свою поведінку, контролювати себе в стосунках з іншими, без емоційної уяви не може розвинути емпатія (співчуття), без неї не можна виховати у дитині доброту, співпереживання (О. Запорожець, 1986);

– розумність почуттів – здатність розуміти свої почуття та почуття інших людей, яка допомагає дитині обрати відповідний стиль поведінки у різних життєвих ситуаціях (В. Мухіна, 1985). Суголосної точки зору дотримується низка українських дослідників І. Васильківський (2016), Е. Носенко та Н. Коврига (2003).

Таким чином, емоційний інтелект – це здатність особистості усвідомлювати та розуміти власні емоції і почуття, а також оточуючих, ефективно керувати своєю емоційною сферою, впливати на власну поведінку і хід думок, легше адаптуватися, досягати поставлених цілей через взаємодію з оточенням. Структурно «емоційний інтелект» включається в соціальний інтелект. За своїм змістом, у контексті психолого-педагогічного супроводу емоційний інтелект є комплексом якостей і властивостей особистості, що відповідають показникам емоційної розумності.

Різнобічно потрактовують феномен емоційного інтелекту українські психологи «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова, 2005), «детермінанта внутрішньої свободи особистості» (Г. Березюк, 2008); «пізнавальна спроможність» (І. Опанасюк, 2014), «інтегральна властивість особистості» (Н. Коврига, 2003 та І. Матійків, 2012); «фактор особистісного життєздійснення» (Є Карпенко, 2017); «чинник психоемоційних станів» (М. Кузнецов, Н. Діомідова, 2017).

На переконання Ю. Савченко (2014) предметом особливої уваги психологів, вчителів і вихователів повинні бути такі поняття, як: «емоційна обдарованість», «емоційний баланс», «емоційний стиль», «емоційна свобода», «емоційна зрілість».

Вони повинні знати і враховувати, що:

– емоційно значущі для дитини ситуації спонукають до самовираження;

– емоції створюють «платформу», на якій виписуються нові знання;

– емоційно забарвлені знання мотивують дитину до подальшого пізнання, вивчення, дослідження.

На засадах компетентнісного підходу розглядає емоційний інтелект дослідниця Ю. Брус (2016), яка зауважує, що результатом розвитку емоційного інтелекту особистості є емоційні компетенції, що сформовані знаннями, вміннями, навичками і проявляються в діяльності особистості. Емоційна компетентність при цьому функціонує на основі інтеграції, що дає можливість приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки як зовнішньої так і внутрішньої емоційної складової.

Помічним засобом та інструментом для розвитку емоційної сфери у дітей на думку А. Голоти (2019) в структурі соціального інтелекту є:

– *дитяча література*. Одним із інструментів для цього може стати дитяча література, в якій приділяється особлива увага опису різноманітних емоцій, станів, почуттів.

– *картки із зображенням емоцій*. Також в нагоді можуть стати різноманітні картки із зображенням численних емоцій та станів. Такі ігрові картки будуть найбільш ефективними лише у безпосередній взаємодії батьків (психолога, педагога) і дитини.

– *ігри*. Ще одним корисним інструментом для розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку можуть стати різноманітні ігри. Вони дадуть змогу не лише познайомити дошкільника з різними емоціями, а й

повправлятися в тому, щоб зображувати та ідентифікувати емоційні вияви і стани. Найбільш доречними будуть такі ігри: «Вгадай емоцію», «Кривляки», «Щоденник емоцій».

– *малювання*. Ознайомивши дитину з переліком емоцій, можна запропонувати намалювати їх.

Соціальний та емоційний інтелект є, наразі, одними з основних показників не лише успішної адаптивності особистості дитини, він є індикатором якості її соціалізації, поряд із комунікативними здібностями, комунікативними компетентностями особистості, емоційною саморегуляцією та рефлексією. Провідними психологічними чинниками у соціальному та емоційному інтелекті є чутливість, чуйність, уміння оцінювати емоційний стан іншої людини, комунікабельність; фізіологічними факторами – реактивність та лабільність нервової системи, домінування першосигнальних функцій. Емоційний інтелект – це психічна властивість, що формується впродовж життя особистості під впливом низки факторів, які зумовлюють його рівень та специфічні індивідуальні особливості. О. Вовченко (2022) виокремлює три групи таких факторів:

1. Когнітивні здібності (швидкість та точність переробки емоційної інформації).
2. Уявлення про емоції (як про цінності, про важливе джерело інформації).
3. Особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість та ін.). (О. Вовченко, 2022: 463).

Поняття і суперечки про статус емоційного інтелекту саме як інтелекту визначають тенденцію в дослідженнях у дитячому віці використовувати термін соціоемоційної компетентності. За визначенням Катрін Веар (K. Weare, 2004), це цінності, знання, вміння точно сприймати, оцінювати та виражати емоції; генерувати та звертатися до почуттів, що сприяють мисленню; вмінню розуміти емоції та емоційні знання; здатність регулювати емоції для забезпечення емоційного та інтелектуального зростання.

Підкреслюється думка про те, що соціальний інтелект — це область, де тісно взаємодіє когнітивне та афективне. Як нескладно помітити, ця модель досить повно відображає суть уявлення і певно вказує на те, що підлягає діагностиці та розвитку.

Таким чином, користуючись нею, можна розробляти програму діагностики та формулювати цілі педагогічної роботи з розвитку соціального інтелекту, позаяк зазначена модель цілком здатна служити базою для вирішення прикладних питань.

Українською психологинею В. Зарицькою (2010) розроблена структура емоційного інтелекту, що включає чотири базових компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні й діяльності. Для визначення рівня розуміння власних емоцій виділені такі здатності: розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причину виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими. Для визначення рівня самоконтролю й саморегуляції емоцій виділена така система здібностей: стримувати емоції, проявляти емоції відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати, регулювати власні емоції. Для визначення рівня розуміння емоцій інших людей дослідницею визнані доцільними такі показники: здатність усвідомлювати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції інших, здатність до емпатії, здатність позитивно впливати на емоційні стани інших, передбачати силу емоцій інших, їх тривалість, наслідки. Для визначення рівня здатності використовувати емоції вибрані такі показники: емоційна стійкість, здатність до екстравертної чутливості, гнучкість прояву в спілкуванні, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватися з людьми на емоційній основі. Це основні орієнтири, засвоєння яких дає можливість говорити про наявність певного рівня розвитку емоційного інтелекту.

На переконання української дослідниці Н. Алексеєнко (2017), соціальний інтелект розглядається вченими як важлива складова частина процесу життєдіяльності людини, багатокomпонентна здібність особистості, що визначає ефективність соціальних взаємодій і адаптації в соціумі завдяки вмінню розуміти самого себе й інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду. При цьому, емоційний інтелект розуміється як підструктура соціального інтелекту, тобто це здатність особистості диференціювати позитивні й негативні почуття, уміння проявляти емоції відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати, регулювати власні емоції (Н. Алексеєнко, 2017: 11).

Емоційний інтелект в структурі соціального інтелекту та його вплив на формування лідера досліджено українськими вченими О. Асєєвою, І. Мельничук, А. Кузнецовою (2021) Термін «емоційний інтелект» визначається як сукупність ментальних здібностей, що виражаються у когнітивних можливостях індивідуума та характеризуються його здатністю до розуміння та аналізу власних емоцій та емоцій оточуючих і наявністю можливостей до самомотивації та самоорганізації. При цьому, під лідерством розуміється наявність ефективних якостей особистості, що мають значний соціальний вплив, через який лідер отримує певну підтримку оточення для досягнення поставленої мети. Саме емоційний інтелект лідера надає йому можливість змінювати організаційну культуру завдяки впровадженню принципів емпатії, взаєморозвитку та взаємовдосконалення.

Зазначена позиція є важливою для формування у дитини-дошкільника з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву лідерських задатків, які є детермінантою соціального інтелекту та соціальної компетентності особистості. Подібного підходу дотримується А. Гацько, О. Смігунова (2016), які зауважують, що управління емоціями – найважливіший навик для лідера. Увага до своїх емоцій та емоцій інших людей, їх розуміння, а також

контроль своїх емоцій, стримування негативних і використання позитивних емоцій, враховуючи настрої інших людей, дозволяє розвивати ефективні соціальні навички, навички комунікації та взаємодії, що уможлиблює позитивний вплив на інших, полегшення ведення змін та досягнення цілей.

Емоційний інтелект включає три основні групи компетенцій у відповідності з позиціями Д. Гоулмана, Р. Бояціс, Е. Маккі (2007):

– психологічні компетенції (відносини з самим собою) – самосвідомість, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція;

– соціальні компетенції (відносини з іншими) – емпатія, наполегливість, переконання, співпраця;

– праксеологічні компетенції (або компетенції дії – наше ставлення до дій, викликів і завдань) – мотивація, адаптивність, сумлінність.

На переконання Деніела Гоулмана, Р. Бояціс, Е. Маккі (2007) емоційний інтелект складається з п'яти основних емоційних і соціальних компетенцій:

– самосвідомість – об'єктивна оцінка власної ситуації, знання своїх внутрішніх станів, уподобань, можливостей та інтуїтивних оцінок, правильна самооцінка, впевненість у собі, тобто сильна самооцінка та усвідомлення своїх здібностей і навичок;

– саморегуляція – контроль своїх внутрішніх станів, імпульсів і можливостей, тобто самоконтроль, вміння керувати емоціями, дотримання стандартів чесності та порядності, сумлінності, гнучкості в адаптації до змін;

– мотивація – емоційні тенденції, що ведуть до нових цілей або сприяють їх досягненню, тобто прагнення до нових вершин, відданість, ініціатива, оптимізм, мистецтво підпорядкування емоції обраним цілям,

– емпатія – усвідомлення почуттів, потреб і тривог інших, тобто розуміння інших, політична обізнаність, здатність співчувати почуттям і потребам інших;

– соціальні навички – здатність викликати очікувану реакцію в інших, тобто впливати на них, розуміти, пом'якшувати конфлікти, створювати зв'язки та інше.

Дослідник О. Льошенко (2012) наводить структуру емоційного інтелекту за Д. Стайн, яка розглядає його як здатність до сприймання власних почуттів та почуттів інших людей. До складу емоційного інтелекту вона відносить: самосвідомість – вміння бути в контакті з самим собою, знати, що відчуваєш і що ці почуття означають; управління емоціями – здатність заздалегідь визначити свою реакцію на майбутню подію, вміння знаходити позитивні шляхи для подолання негативних почуттів; сприйнятливості – уважності і підвищена чутливість до емоцій і настроїв інших; позитивні взаємовідносини – це соціальні навички, які дозволяють оминати конфліктні ситуації, підтримувати теплі стосунки з оточуючими, знаходити рівновагу для підтримки спілкування.

На переконання А. Здойми в структурі емоційного інтелекту можна означити дві компоненти – внутрішньоособистісну та міжособистісну. Перша визначається такими показниками, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісна компонента включає емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію (А. Здойма, 2010: 19).

Міжособистісну компоненту в структурі емоційного інтелекту виокремлює В. Моргун (2010). Він зауважує, що емоційний інтелект посідає важливе місце в структурі менталітету особистості і пов'язаний перш за все з двома її інваріантами: другим – потребово-вольових емоційних переживань та третім – змістовних спрямованостей особистості на спілкування з іншими людьми (міжособистісний, або соціальний інтелект) та на самодіяльність (емоційна саморегуляція) (В. Моргун, 2010: 12).

Дослідники Е. Носенко та Н. Коврига (2003) обґрунтовують стресозахисну та адаптивну функції емоційного інтелекту як складової

внутрішнього світу особистості, яка детермінує провідну його ознаку у вигляді внутрішньої мотивації емоційного реагування. У відповідності до цього, інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант емоційного інтелекту у свідомості особистості є почуття психологічного благополуччя як стан фіксування позитивного ставлення індивіда до себе як суб'єкта життєдіяльності. У іншій своїй праці Е. Носенко (2012) інтерпретує емоційний інтелект як форму вияву особистісного потенціалу, а саме рефлексійної свідомості. Дослідниця дає розлогу характеристику емоційного інтелекту за рівнями, а саме за критерієм співвіднесення його емоційних і інтелектуальних компонентів (див табл 1.3).

Високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню таких рис особистості, як самоповага, емоційна усвідомленість, самовираження, незалежність, емпатія, стресостійкість, гнучкість, оптимізм, щастя, соціальна відповідальність, допомагає налагодженню міжособистісних відносин, вирішенню проблем (В. Демченко, 2021: 120).

На переконання Є. Карпенко (2017), організмичне чуття й емоційна компетентність є компонентами емоційного інтелекту, які актуалізуються в процесі життєздійснення. Перше виступає механізмом розуміння, а друга – інтерпретації. Така комбінація, заломлена крізь призму домінуючого способу пізнання смислу (інтуїтивного осягнення чи рефлексивного творення), як опосередковуючої та об'єднуючої категорії, сприяє творенню трьох граней життєздійснення особистості: інтернального, екстернального та інтегративного.

На думку знаного дослідника О. Чебикіна до виділеного та охарактеризованого комплексу специфічних ознак емоційного інтелекту можна віднести як прості емоції (радість, страх, гнів), так і вищі емоційно-пізнавальні особливості, що зінтегровані з мисленнєвою діяльністю при вирішенні певної задачі, а саме здивування, цікавість, допитливість, інтерес, наснагу, натхнення, здогадку, розчарування, сумнів, осяяння, еврику. Вірогідними їх функціями у вказаному процесі можуть бути: комфортність

емоційного забарвлення процесу вирішення задачі; емоційне наведення на спосіб вирішення задачі; емоційну активацію у вигляді посилення чи послаблення процесу вирішення задачі; емоційну регуляцію як динаміку змін руху наведених ознак в процесі вирішення задачі (О. Чебикін, 2020: 26).

Розвинений емоційний інтелект в освітньому процесі має бути не тільки у дітей, а й звісно в педагогів. Його розвиток передбачає наявність певних якостей, формуванню яких сприяють певні стратегії педагогів.

Відкритість новому досвіду. Педагогічною стратегією, що забезпечує формування такої риси, є постійне розширення рольового простору кожної дитини, включаючи її в різноманітні види діяльності, що створює можливості для творчої самореалізації та накопичення досвіду соціальних стосунків.

Внутрішня свобода. Для її становлення потрібно постійно створювати дітям ситуації вибору, як у освітній так і виховній діяльності. Ситуація вибору стимулює пізнавальний інтерес, почуття відповідальності та власної гідності. Вибір дітьми напрямів та завдань для творчості, гнучка система організації освітнього процесу з урахуванням здібностей, нахилів, побажань дітей та їх батьків, можливість реалізувати себе в обраних видах діяльності є головною умовою формування внутрішньої свободи та відповідальності особистості.

Емоційна стабільність та стресостійкість. Розуміння особливостей цієї сфери, уміння здійснювати емоційний обмін під час спілкування, відчувати почуття інших, допомагати їм та самому собі у складних, емоційно напружених ситуаціях. Проблема становлення емоційної культури особистості, розвиток емпатії є нині одним з найбільш важливих завдань кожного педагога.

Адекватна самооцінка. Вагомим чинником, що впливає на успішність освітньої діяльності дитини є формування адекватної позитивної самооцінки, або, іншими словами, позитивного мислення. При цьому дитина, яка переконана у своїй спроможності виконати поставлене перед нею завдання,

засвоює новий матеріал набагато швидше і продуктивніше, ніж та, яка зневірилася у своїх здібностях.

Рефлексійність і спонтанність. Стратегію розвитку цієї якості є включення дітей у процес самоаналізу. Рефлексія може відбуватись на рівні усвідомлення психічних процесів та засобів оптимізації пізнавальної діяльності, аналізу моральних вчинків та соціальних ролей, що створює сприятливі умови для самоактуалізації особистості (Г. Гондарева, 2013: 261-262).

Біологічні передумови емоційного інтелекту за Д. Гоулманом (2007):

– рівень ЕІ – чим вище рівень емоційного інтелекту в батьків і сімейний дохід, тим вище показники емоційного інтелекту в їх дітей. Відповідно до теорії Д. Гоулмана кар'єрні і матеріальні успіхи є наслідком високого емоційного інтелекту;

– правопівкульний тип мислення – як відомо, права півкуля відповідає за творчість, уяву, за цілісне сприймання (сприймання образів) й інтуїцію (на противагу функціям і компетенціям лівої півкулі). Було доведено, що люди з розвиненою правою півкулею краще розпізнають емоції оточуючих за мовною інтонацією, оскільки правопівкульний тип мислення пов'язаний з невербальним інтелектом. Таким чином, домінування в особистості правої півкулі над лівою виступає як певна передумова підвищеної емоційної сприйнятливості, що характеризує успішність адаптації емоційного стану індивідуума до зовнішніх умов;

– властивості темпераменту – розумова активність екстравертів більш спрямована на зовнішній світ, ніж на самих себе, а це означає, що вони найбільш здатні до формування адекватної відповіді на дії та почуття інших людей.

Таблиця 1.3.

Рівнева структура емоційного інтелекту за критерієм співвіднесення його емоційних і інтелектуальних складових (за Е. Носенко)

Рівні виявлення емоційного інтелекту в життєдіяльності	Рівні детермінації активності	Ситуаційна зумовленість активності	Ознаки емоційного процесу, що супроводжує активність у стресогенних умовах	Форми вияву афективного компонента активності	Рівні психічного відображення суб'єктом активності
Низький	Сенсорно-перцептивний	Ситуативно-зумовлена	Конгруентність внутрішніх і зовнішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників	Орієнтація на позитивні чи негативні ознаки ситуації	Організмений
Середній	Мисленневий	Ситуативно-опосередкована	Конгруентність внутрішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників і доволіно обрана конгруентність або неконгруентність зовнішніх ознак	Орієнтація як на «знак» афективного забарвлення ситуації, так і на її суб'єктивну усвідомлену оцінку	Індивідний
Високий	Рівень настанов, цінностей, ідеалів	Надситуативна	Можлива неконгруентність як зовнішніх, так і внутрішніх ознак емоційного процесу афективному (зокрема негативному) забарвленню чинників	Орієнтація на зміст ситуації і систему сформованих особистісних настанов	Особистісний

1.3. Становлення соціального інтелекту в дошкільному віці

Дошкільне дитинство є сенситивним періодом із формування соціального інтелекту. Головними соціальними умовами розвитку соціального інтелекту в цьому віковому періоді є: входження дитини до дошкільної групи, що забезпечує досвід нових соціальних взаємин; активне розширення репертуару ігрової діяльності; використання технологій психолого-педагогічного супроводу в середовищі закладу дошкільної освіти тощо.

Аналіз концепцій формування особистості показує, що найвпливовішою життєвою установкою, яка пронизує усе життя людини, є почуття фундаментальної довіри до світу. В традиціях епігенетичного підходу Е. Еріксона (1959) довіру людини до світу розглядає як базову установку особистості, що формується впродовж першого року життя дитини і визначає подальший розвиток всіх інших видів відносин особистості до світу, себе та інших. Сенситивним періодом формування довіри є період розвитку дитини, який починається у другому триместрі вагітності та триває по третій місяць після народження. У цей період формується базова здатність до емоційного контакту та право на існування у цьому світі. Таким чином, довіра виступає як умова отримання та подальшої обробки нового емоційного досвіду (І. Кряж, Н. Левенець, 2018).

Провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, в процесі якої дитина опановує прийнятну в соціумі поведінку, засвоює культурно-закріплені рольові стереотипи та зразки поведінки, стає здатною вирішувати виникаючі соціальні проблеми тощо. В літературі зазначається, що до 40% дошкільнят у вільний час не грають, а займають себе предметними діями, малюванням, гаджетами, зокрема переглядом мультфільмів (К. Крутій, 2013), що не може не вплинути негативно на розвиток здібностей соціального інтелекту.

Таким чином, період дошкільного дитинства є одним з основних щодо формування інтегративного утворення, яким є соціальний інтелект.

Важливість ролі соціального інтелекту в структурі особистості та значущість впливу на характер внутрішньосуб'єктного та міжсуб'єктного стосунку зумовлює необхідність аналізу та узагальнення результатів досліджень щодо особливостей соціального інтелекту та можливостей його розвитку в дошкільному віці.

Саме поняттям соціалізації в широкому розумінні (за Л. Столяренко) охоплюються усі найважливіші етапи формування особистості: стадія адаптації, стадія індивідуалізації, стадія інтеграції, трудова та післятрудова стадії. На становлення особистості у дитячому віці спрямовуються проходження перших чотирьох стадій, які різною мірою представлені в умовах шкільного навчання. Для розгортання логіки дослідження важливим є уточнення змісту кожної зазначеної стадії, які можна розглядати в аспекті розвитку людини.

В онтогенетичному плані адаптація, як етап соціалізації, пов'язується з віком від новонародженого до підліткового. На цьому етапі дитина засвоює соціальний досвід, норми поведінки, копіюючи, без критичного осмислення. Серед видів адаптації вирізняються фізіологічна, психологічна, соціальна та похідні – психофізіологічна, соціальнопсихологічна.

Р. Селман (1995), вивчаючи етапи розвитку соціального інтелекту, дійшов висновку про те, що для досягнення вищого рівня його розвитку бажано, але не обов'язково, щоб дитина досягла вищої стадії інтелектуального розвитку. Автор стверджує, що діти з поведінковими проблемами найчастіше виявляють високу успішність у завданнях на загальний інтелект, але не можуть впоратися із завданнями на соціальний інтелект.

Новим і перспективним напрямком у психології розвитку є розробка проблем формування соціального інтелекту, який є детермінантою розвитку соціальної компетентності особистості. Так, Роберт Селман виділяє п'ять основних етапів розвитку соціального інтелекту.

Нульова, досоціальна стадія – коли дитина не орієнтується у світі соціальних відносин, не розрізняє внутрішні, психологічні і зовнішні, фізичні принципи поведінки.

Перша стадія розвитку соціального інтелекту – стадія диференціювання зовнішнього і внутрішнього світу, коли думки і почуття (свої і чужі) виділяються в самостійну реальність, стають предметом інтересу дитини.

Друга стадія узгодження різних точок зору, намірів, дій. На другій стадії соціального розвитку дитина пробує зайняти позицію іншої людини і пропонує партнеру приміряти свою позицію.

Третя стадія розвитку соціального інтелекту досягається з розумінням системи людських взаємодій (10-12 років).

Четверта стадія соціального розвитку припускає усвідомлення різних рівнів людської близькості й уміння або здатність вчитися способам побудови відносин на різних рівнях близькості.

Таким чином, у середньому та старшому дошкільному віці складаються суб'єктивні та об'єктивні передумови для активного розвитку в дітей соціального інтелекту. Соціальний інтелект дошкільнят має своєрідність своєї структури, що включає в себе комунікативно-особистісний компонент, психологічні характеристики самосвідомості та особливості соціальної перцепції. Найважливішою психологічною умовою успішного його розвитку у дітей є інтенсивна їх взаємодія у формі позаситуативно-пізнавального та позаситуативно-особистісного спілкування зі значущими дорослими, а також оволодіння батьками, вихователями ЗДО соціальною компетентністю.

Т. Тітова, Л. Цибух виокремлюють наступні джерела розвитку соціального інтелекту:

1) життєвий досвід як провідна детермінанта у розвитку соціально-комунікативної компетенції і компетентності. Важливий досвід міжособистісного спілкування. Його характеристики наступні:

– він є соціальним – включає інтеріоризовані норми і цінності конкретного життєвого простору дитини;

– він є індивідуальним, тому що ґрунтується на індивідуальних особливостях і психологічних подіях особистого життя;

2) мистецтво як естетична діяльність, що різнобічно збагачує дитину : в ролі творця та спостерігача за творами мистецтва. Воно сприяє розвитку соціально-комунікативних умінь;

3) загальна ерудиція як запас достовірних і систематизованих гуманітарних знань, які мають стосунок до історії та культури людського спілкування, якими володіє даний індивід;

4) наукові методи, що припускають інтеграцію всіх джерел соціально-комунікативної компетенції та компетентності, що відкриває можливість опису, концептуалізації, пояснення і прогнозу міжособистісної взаємодії з подальшою розробкою практичних дій на рівні індивіда, груп і колективів, а також всього суспільства (Т. Тітова, Л. Цибух, 2011).

Насамперед зазначимо, що емоції і почуття дитини дошкільного віку стають складнішими, порівняно з особливостями їхнього розвитку в ранньому віці, однак носять переважно ситуативний характер. Зумовлені вони передусім розширенням її спілкування з людьми, оволодінням мовними засобами та розвитком елементів самостійності.

Фактично, саме в цей віковий період відбувається соціалізація емоційної сфери. Найбільш яскраво емоції і почуття виявляються передусім у сфері стосунків із близькими людьми (батьками, вихователями, друзями).

Психологиня О. Кононко (1998) наголошує, що в цей віковий період спостерігається загалом:

– яскрава емоційна забарвленість пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, уяви);

– емоційна насиченість різних видів діяльності, особливо ігрової діяльності та процесу спілкування з дорослими і однолітками;

– відбувається зміна змісту афектів, яка виявляється насамперед у виникненні особливих форм співпереживання, співчуття до інших людей, задля яких виконуються дії;

– дитина оволодіває «мовою» емоцій і почуттів. Вона вчиться за допомогою міміки, жестів, рухів, інтонацій голосу виражати свої переживання;

– емоційні переживання дедалі більше набувають вербалізованого характеру (наприклад, «Я ображений на тебе», «Мені боляче!»), хоча висловлювання дитини, які позначають ці емоції, ще досить лаконічні;

– спостерігається безпосередність емоційної поведінки та не приховування емоційних переживань, хоча дитина поступово оволодіває умінням стримувати бурхливі, різкі прояви своїх почуттів.

Таким чином, вона починає розуміти, як треба поводитись у певній ситуації, у неї з'являються перші ознаки вольової регуляції, а саме:

– розвиваються соціальні емоції, формуються вищі почуття: моральні (хороший-поганий, добрий-злий), естетичні (гарний-негарний, приємний-неприємний) та інтелектуальні (здивування, зацікавлення, радість успіху). Основним джерелом, яке забезпечує їхній розвиток, є ігрова діяльність як провідна на певному віковому етапі. Саме гру в усій різноманітності її форм і видів вважають школою емоцій та людських стосунків;

– особливо яскраво проявляється почуття допитливості, яке стимулює пізнавальну активність дитини, бажання отримати відповіді на численні запитання, що стосуються навколишньої дійсності.

У старшому дошкільному віці відбувається соціалізація емоційного інтелекту як складової соціального інтелекту, що виражається в емоційній спрямованості дитини більшою мірою на інших людей, ніж на певні предмети чи речі, розвивається здатність до емпатії, хоча вона ще не є досить стійкою, однак дитина вже здатна проявляти співпереживання, співчуття, що забезпечує розвиток у неї міжособистісного емоційного інтелекту. Все це є важливою передумовою розвитку емоційного інтелекту в молодшому

шкільному віці та сприяє підвищенню здатності дітей розуміти емоції, як власні, так й інших людей, та управляти ними. У більшості дітей старшого дошкільного віку переважає низький (55,9%) і середній (34,8%) рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони ще не достатньо добре можуть ідентифікувати емоції за експресивними ознаками їх вияву (мімікою, жестами, рухами), відчують значні труднощі у вербалізації емоційних переживань, їх словесному описі, що свідчить про малий обсяг словника емоцій. Поведінка цих дітей характеризується безпосередністю та імпульсивністю, вони ще не можуть ефективно управляти своїм емоційним станом, контролювати прояв емоцій, особливо негативних (М. Шпак, 2016: 9-10).

В аспекті формування суб'єктності дитини-дошкільника розкриває становлення по-суті окремих компонентів соціального та зокрема емоційного інтелекту дослідник І. Тітов (2016). Він зазначає, що мотиваційним ядром суб'єктної активності дитини дошкільного віку виступає своєрідний «сплав» пізнавальних інтересів з широкими соціальними мотивами, що зумовлює появу в неї прагнення до ініціативно-творчої взаємодії із соціокультурним оточенням. Пізнавальна складова суб'єктності дошкільника конституюється роботою його уяви, котра через процеси заміщення, моделювання, схематизації забезпечує конструювання ідеалізованої предметності та розумове експериментування з нею. Становлення рефлексійного компонента суб'єктності дитини характеризується оцінними судженнями суб'єктного Іншого, уявна представленість якого у просторі суб'єктивності дошкільника уможлиблює відкриття, переживання й осмислення ним свого актуального та потенційного «Я». Регуляційний аспект суб'єктної активності дитини дошкільного віку визначається повнотою оволодіння нею символічними й знаковими способами опосередкування та здатністю інтегрувати їх в єдиний «емоційно-гностичний» саморегуляційний комплекс (І. Тітов, 2016: 49).

У системі формування соціального інтелекту дитини з оточуючими можна виділити дві, важливі у виховному плані, лінії: дитина-дорослий,

дитина-дитина. Спілкування з дорослим виступає важливим, але недостатнім фактором повноцінного, гармонійного розвитку особистості дошкільника. На його основі повинні розвиватись взаємовідносини дитини з однолітками, які є необхідною умовою її готовності до шкільного навчання. Навички спілкування і спільної діяльності полягають у розвитку навичок соціальної перцепції, яка виступає важливою складовою соціального інтелекту, і сприяє узгодженню дітьми своїх думок і дій, розробки спільного плану, насамперед, у грі; здатності висловлювати співчуття, надавати взаємопідтримку, робити взаємооцінки; розподіляти іграшки.

Однією з важливих складових соціального інтелекту старшого дошкільника є можливість та здатність безконфліктно взаємодіяти. Так причини конфліктів між дітьми залежать від віку і зазнають наступних змін: ставлення до іншого як до об'єкту, нездатність до спільних дій з ним, суперництво з товаришем, дитячий егоцентризм, різні рівні в оволодінні дітьми ігровою діяльністю; до 5–6 років число конфліктів знижується. Дитині стає важливішим гратись разом, ніж ствердитися в очах однолітка (Т. Дуткевич, 2012: 96).

Відома українська дослідниця дошкільної психології В. Котирло (1989) та її колеги розкрили умови формування гуманного ставлення до інших. Таке ставлення зароджується у дошкільному віці як здатність сприймати та розуміти емоційні стани інших людей, приходити їм на допомогу, рахуватись із їх інтересами при постановці та досягненні своїх цілей. Умовами формування гуманного ставлення до інших є демократичний стиль виховання, побудований на емоційно-позитивному й виразному ставленні дорослого до дитини; організація спільної діяльності дітей на засадах співпраці.

Зарубіжний психолог Ж. Піаже (1932) особливу роль в інтелектуальному і моральному розвитку дитини відводить спілкуванню з однолітками. Саме в такому спілкуванні формується моральне автономне розуміння, яке зсередини породжує поняття ідеальних норм, які керують

усіма нормами, і відрізняється від нав'язаних зовнішніх правил, що виникають як результат відносин примусу. Мораль автономної свідомості, вважає Ж. Піаже, не прагне підкорити особистість загальним правилам, вона обмежується тим, що зобов'язує індивідів «розташуватися» у стосунку до інших так, щоб закони перспективи, що впливають з цього зв'язку, не применшували окремих точок зору.

На переконання української дослідниці Н. Атаманчук (2007), у 6-7 років дитина починає регулювати свою поведінку відповідно до оцінного ставлення щодо самої себе. У цьому віці з'являється вміння планувати і виконувати дії подумки про себе. Виконання такої дії передбачає формування вміння розглядати і оцінювати свої думки з точки зору інших людей. Це вміння лежить в основі рефлексії, завдяки якій дитина аналізує свої судження з огляду їх відповідності задуму і умовам діяльності. Таким чином, здатність до довільної поведінки, заснованої на усвідомленні своїх можливостей стає ознакою удосконалення регулятивної функції самосвідомості дитини.

Отже, особливостями розвитку самосвідомості в старшому дошкільному віці є:

- виникнення критичного ставлення до оцінки дорослого та однолітків;
- усвідомлення своїх фізичних можливостей, умінь, моральних якостей, переживань і деяких психічних станів;
- правильна диференційована самооцінка, самокритичність;
- розвиток уміння мотивувати самооцінку;
- усвідомлення себе у часі, особиста свідомість (Н. Атаманчук, 2007: 7).

Дослідниця Т. Шарапова (2007) виділяє такі вікові періоди прояву соціальної компетентності та соціального інтелекту дитини-дошкільника.

Середній дошкільний вік. Дитина знає, що людина народжується і живе в сім'ї, розуміє значення родинних взаємин, злагоди й порядку в домі, вміє виявляти турботу про рідних і любов до них. Знає правила спілкування зі

знайомими, «сусідами, друзями батьків» та незнайомими людьми. Виявляє турботу про людей відповідно до їхнього віку. Розуміє стан і настрої дорослих та дітей. Розуміє значення добрих стосунків з дітьми і педагогами в закладі дошкільної освіти. Вміє спільно діяти у грі, під час занять. Знає і виконує правила ввічливого спілкування. Розуміє, що в товаристві слід дотримуватись певних норм. Виявляє інтерес до дій і слів вихователя, прагне співпрацювати з ним, отримати схвалення за добрі вчинки. Вміє розповідати про своїх друзів, про їхні риси характеру. Розуміє вимоги до своєї поведінки у спільній діяльності. Турбується про молодших дітей і вчиться у старших.

Старший дошкільний вік. Дитина розуміє сімейні взаємини, ставлення членів роду один до одного. Знає свій родовід, усвідомлює, що честь роду залежить від кожної людини. Бере участь у вшануванні пам'яті предків, у стосунках з сім'єю, родичами, які живуть поруч і далеко. Виявляє інтерес до родинних реліквій, бере участь у підтриманні родинних традицій. Має сформовані уявлення про доброту, гуманність, щирість як важливі якості людини та людських взаємин; про справедливість як здатність правильно оцінювати вчинки людей; про чесність як вимогу відповідати власною поведінкою тим критеріям, які застосовує, оцінюючи вчинки інших людей. Виявляє самоповагу, що ґрунтується на усвідомленні своєї індивідуальності, права на самовираження, на власні почуття та самостійну поведінку, яка не створює проблем для інших людей. Розуміє стан і почуття іншої людини з її вигляду, інтонації, дій, виявляє повагу до її почуттів, усвідомлює її право бути такою, якою вона є. Чуйно ставить до інших людей залежно від їхнього віку та статі. Вміє запобігати конфліктам і розв'язувати їх. Розуміє ставлення людей до себе. Почувається природно в товаристві знайомих і незнайомих людей. Знає, як реагувати на прояви справедливого ставлення до себе, розуміє причини цього і намагається усунути їх. Прагне, щоб взаємини були коректними, толерантними. Розуміє поняття «дружба» і «товаришування» й відповідно поводить з однолітками.

На переконання знаної вченої С. Ладивір (2013), дитина-дошкільник є повноправним суб'єктом ціннісного освоєння світу. Непересічна роль в цьому процесі належить соціальному інтелекту, а саме його емоційно-чуттєвій складовій. В цьому контексті одним з провідних завдань освітньо-виховного процесу дошкільної ланки освіти є виховання емоційної сфери дитини в суспільстві і самоствердження в ньому. Авторка зазначає, що в системі освіти в цілому і в дошкільній ланці зокрема досить формальне ставлення до таких завдань виховної роботи як розвиток духовних цінностей: гуманістичних, естетичних, екологічних, цінностей пізнання та самопізнання, самовдосконалення та самореалізації. Емоційно-ціннісна сфера – психологічна основа духовного світу дитини, адже дитячий світ – це передусім світ почуттів. Визначальною для засвоєння дитиною цінностей є саме їхня емоційна складова. Переживання цінності є духовним переживанням суб'єкта діяльності, воно має соціально-психологічний характер і визначається соціокультурними потребами людини. Усі сфери внутрішнього світу дитини пов'язані з емоційно-чуттєвою сферою.

В Базовому компоненті дошкільної освіти в освітньому напрямі «Особистісна компетентність» соціальний інтелект як внутрішньсуб'єктна якість дошкільника визначається через знання з диференціації добра та зла, здатності управляти собою, власною поведінкою в різних життєвих ситуаціях, оперуючи усвідомленими ціннісними орієнтаціями, позитивними мотивами. Окреслені також ключові навички, які мають стосунок до соціального інтелекту як внутрішньсуб'єктної якості: адекватно реагує на різні життєві ситуації, управляє собою, намагаючись стримувати негативні емоції, співвідносить характер емоційної поведінки з її наслідками для інших. Передбачає результати своєї діяльності, знає їхнє значення для себе і тих, хто поряд, усвідомлює свою відповідальність за вчинене. Виявляє самоповагу (Я — хороша / хороший), повагу до інших (інші також хороші), власну гідність.

До того ж, соціальний інтелект як міжсуб'єктна якість визначається в освітньому напрямі «Дитина у соціумі» та «Мовлення дитини». Він окреслений в сформованості наступних навичок дошкільника: ідентифікує себе та діє відповідно до соціальної ролі: донька / син, брат / сестра, онука / онук, друг / подруга тощо; демонструє елементарні навички емоційної саморегуляції, виражає почуття за допомогою слів, міміки, жестів; пояснює причину своїх емоцій, усвідомлює те, що інші люди переживають різні емоційні стани, їм буває радісно, боляче, образливо тощо. Звертається по допомогу до однолітків та знайомих та/або надає її, вміє отримувати задоволення від надання допомоги іншим. Дотримується соціальних правил та норм поведінки, домовленостей у щоденній життєдіяльності; бере участь у визначенні та прийнятті правил співжиття в родині, групі закладу дошкільної освіти, колі друзів. Уміє порозумітися, домовитись з іншими в конфліктних ситуаціях, вживає у спілкуванні з дорослими й однолітками ввічливі слова. Пропонує ідеї для гри, долучається до різних видів діяльності, бере участь у прийнятті рішень щодо особистих питань та життя колективу. На рівні можливостей дошкільного віку визнає цінності демократії (готовність брати на себе відповідальність, вміння висловлювати власну думку та приймати думку іншого, вміння розв'язувати конфлікти шляхом діалогу; вміння слухати й спостерігати). В межах освітнього напрямку «Мовлення дитини» розкриваються важливі навички необхідні сучасному дошкільнику: вільно й невимушено вступає в розмову з дітьми і дорослими, використовуючи різні форми звертання та репліки; виявляє ініціативу в спілкуванні, будує різні типи діалогу між двома-чотирма дітьми; виявляє здатність домовлятися («Нумо так...»), звертатися по допомогу («Допоможіть мені, будь ласка»), пропонувати допомогу («Я можу вам допомогти»); використовує різні вербальні та невербальні засоби для привітання, висловлення подяки тощо; володіє різними формами мовленнєвих висловлювань (питання, зустрічне питання, згода, уточнення, заперечення, сумнів, прохання, вимога, ігрова вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, здивування,

вдячність, жаль, невдоволення, вдячність, пояснення, міркування, доказ та ін.) відповідно до різних ситуацій спілкування з дорослими та однолітками (БКДО, 2021).

Так наприклад, в концепції НУШ соціальний інтелект як детермінанта успішності побіжно визначений в рубриці «Соціальна і громадянська компетентність». Зокрема він розкривається через формування наступних здатностей: працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття (НУШ, 2016).

Отже, в цих концептуальних орієнтирах освіти соціальний інтелект як детермінанта розвитку сучасного дошкільника з нормотиповим та атипичним розвитком окреслений в руслі компетентнісного підходу, зокрема через формування соціальної і громадянської, комунікативної і особистісної компетентностей.

У інтерпретації Т. Струкової та Б. Братаніча (2021) соціальний інтелект забезпечує формування низки практичних здатностей дитини-дошкільника, необхідних для забезпечення та усвідомлення повноти й радості власного буття, таких як:

– здатність до вирішення практичних завдань у просторі повсякденної життєдіяльності та комунікації за рахунок умінь працювати з інформацією, виокремлювати різні аспекти проблем, успішно спілкуватися для їх вирішення, своєчасно приймати потрібні рішення;

– здатність до ефективної вербальної та невербальної комунікації у процесі вирішення практичних проблем, включаючи уміння висловлювати свою позицію, наявність достатнього лексикону, орієнтацію на результативне спілкування, навички ефективної роботи з інформацією у процесі комунікації;

– інтегративна соціальна компетентність, яка полягає у здатності адекватно сприймати інших людей у процесі практичної життєдіяльності, оволодінні інструментарієм впливу та знаходження консенсусу для спільного

вирішення практичних проблем, сповідування конструктивної, життєстверджуючої системи цінностей, високий рівень культурного розвитку, достатній для ефективного співробітництва та комунікації (Т. Струкова, Б. Братаніч, 2021: 15-16).

На думку С. Харченко (2017), провідними складовими оптимального розвитку здібностей соціального інтелекту в дошкільному віці є позаситуативно-особистісне спілкування з компетентним дорослим, збагачення та розвиток ігрової діяльності, використання спеціальних програм психолого-педагогічного супроводу в дошкільних закладах. Зокрема вчений вважає, що сприяють цьому спеціальна система методів (фасілітована дискусія, усвідомлення соціальних взаємодій, програвання різних соціальних ролей, моделювання, вирішення проблемних соціальних ситуацій, рефлексія і самоаналіз власних соціально-інтелектуальних виявів тощо) розвитку здібностей соціального інтелекту в дошкільному віці має бути включено в спеціально організовану ігрову та художньо-мистецьку діяльність. Можуть бути використані сюжетно-рольові, рухливі та комунікативні ігри, ігри-драматизації, дидактичні та творчі ігри, вправи психогімнастики, вправи, які сприяють розвитку комунікативних навичок, зняттю страхів і підвищенню впевненості в собі, зниженню агресії й послабленню негативних емоцій, деякі техніки з арт-підходу тощо (С. Харченко, 2017: 112).

Суголосною вище презентованій позиції є точка зору О. Щишової (2012) Розвиток соціального інтелекту та соціальної компетентності старших дошкільників неможливий без відповідної підготовки вихователів, які з ними працюють. У роботі за різними програмами дошкільної освіти вихователям, психологам і методистам особливо важливо розвивати у дітей зміст таких критеріїв розвитку соціального інтелекту, як: когнітивне знання про оточуючий світ, діяння в оточуючому просторі, емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших; способи вираження емоцій і почуттів (радість, злість, гнів, тривога); долаття перешкод (швидке реагування на ситуацію та

розв'язання проблеми); спілкування з різними людьми (уважне, впевнене, щире спілкування з однолітками та дорослими).

Науковці О. Кононко (2009), І. Рогальська (2009) виділяються три основні лінії соціально-морального розвитку дошкільника:

- 1) стосунок з близьким дорослим;
- 2) стосунок з суспільством;
- 3) стосунок з однолітками.

Результатом реалізації соціального інтелекту в дошкільному віці є соціальна компетентність (С. Кондратюк, & В. Бутенко, 2019). Відтак, соціально компетентна дитина старшого дошкільного віку може легко орієнтуватися в нових умовах, здатна обирати адекватну альтернативу поведінки, знає міру власним можливостям, вміє попросити про допомогу і запропонувати її, поважає бажання інших людей, може включитися в спільну діяльність з однолітками та дорослими; не буде перешкоджати своєю поведінкою іншим, стримує себе і заявляє про власні потреби в прийнятній в суспільстві формі. Соціально компетентний старший дошкільник здатний уникнути небажаного спілкування; відчуває своє місце в суспільстві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до нього оточуючих, керує власною поведінкою і її способами.

Суголосних позицій дотримується українська психологиня О. Кононко (2015). З'ясовано, що у старшому дошкільному дитинстві внутрішній світ дитини набуває все більшої смислової визначеності й «закритості». Дитина починає приховувати від інших свої міркування, наміри, плани, поривання. Водночас внутрішній світ дитини шостого-сьомого років відкритий для зовнішніх впливів, звернений до зовнішнього світу, знаходиться з останнім в єдності. Свідченням цього є різні манери її поведінки з різними дорослими та однолітками. Дитина починає хитрувати, уводити дорослих в оману, таїтися. Її внутрішній стан і проявлена назовні поведінка можуть не співпадати.

Встановлено, що у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивне формування центральних смислових новоутворень внутрішнього світу – Я-

образу та почуття самоідентичності. Завдяки набутому досвіду формуються і так звані «периферійні» його компоненти – здатність усвідомлювати і переживати усе, пов'язане з поняттям «моє». Отже, внутрішній психологічний світ дитини – це мікрокосм, центром якого є вона сама як суб'єкт і об'єкт життєдіяльності (О. Кононко, 2015: 79).

Відтак, можемо констатувати, що наприкінці дошкільного віку дитина є сформованою особистістю. Важливу роль у структурі її особистісних утворень відіграє соціальна перцепція та соціальний інтелект, які дозволяють адекватно пізнавати іншу людину. При створенні спеціальних умов, що сприятимуть розвитку компонентів соціальної перцепції, ступінь її сформованості у дошкільника значно покращується.

Сприймання і пізнання (соціальний інтелект) людини на етапі дошкільного розвитку особистості змінюється і проходить через ряд вікових етапів, упродовж яких опис людини будується на основі:

- описування її конкретних дій і оцінювання – в молодшому і середньому дошкільному віці;
- виділення окремих психологічних якостей – у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

Формування компонентів соціальної перцепції в онтогенезі на всіх вікових етапах відбувається в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності (І. Омельченко, 2011). При цьому важливу роль відіграють процеси розвитку потреб та мотивів спілкування з дорослими й однолітками, формування самосвідомості, сприймання емоційної експресії.

Рефлексійно-регулятивне підґрунтя соціального інтелекту розкрито в науковій розвідці Л. Соловйової (2016). Здатність дитини до вибору пов'язана із становленням протягом дошкільного віку довільної поведінки. Набуваючи вміння регулювати свої емоційні переживання та поведінкові вияви, керувати своїми діями, підпорядковуючи їх соціально прийнятним цілям, дошкільник поступово позбавляється імпульсивності у поведінці і стає здатним до свідомого вибору на основі передбачення наслідків своїх дій.

Дитина старшого дошкільного віку спроможна до вибору, зумовленого не ситуативними бажаннями, а такими внутрішніми чинниками як соціальні мотиви, етичні норми та цінності. Поява здатності старшого дошкільника здійснювати цілеспрямовану поведінку вказує на процес вибору нею соціально значущих цінностей і може слугувати критерієм цього вибору (Л. Соловійова, 2016: 133).

З огляду на такі особливості вольового розвитку дитини можна окреслити завдання, що стоять перед близькими дорослими щодо забезпечення оптимального рівня її вольового розвитку. З-поміж завдань виокремлюють такі:

– підтримувати й утверджувати прагнення дитини досягати поставленої мети та формувати адекватне ставлення до труднощів – мотиваційний компонент;

– вправляти дитину у цілеспрямованих засобах дій та подоланні перешкод – регуляційний компонент (Л. Соловійова, 2013: 24).

Важливою детермінантою формування соціального інтелекту є його розвиток в умовах інклюзивного простору. Головна мета інклюзивної освіти полягає в розвитку соціального інтелекту, що кінцевою метою передбачає включення дитини в академічне середовище. Дітям допомагає розвинений невербальний інтелект безперешкодно оволодівати зоровою інформацією, що дозволяє переходити до нових ситуацій, моделювання поведінки, оперування об'єктами їх властивостями для вирішення складних соціальних ситуацій (Kh. Kolbasova, I. Omelchenko, V. Kobylchenko, O. Huliaieva, O. Vovchenko, 2023).

Таким чином, можна говорити про системний розвиток соціального інтелекту в дошкільному віці. Можемо стверджувати, що у зазначений віковий період відбувається диференціювання зовнішнього і внутрішнього світу, коли думки і почуття (свої і чужі) виділяються в самостійну реальність, стають предметом інтересу дитини та частково реалізується узгодження

різних точок зору, намірів, дій, а відтак, дитина пробує зайняти позицію іншої людини і пропонує партнеру приміряти свою позицію.

1.4. Передумови формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Поняття «дошкільники з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву» охоплює дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей із затримкою психічного розвитку, порушення яких зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Актуальним на сьогодні до навчання, корекційно-розвиткового супроводу дітей з особливими освітніми потребами є сервісний підхід, який передбачає залучення різноманітних видів нетиповості в освітнє середовище, що має бути організоване таким чином, аби педагогічні технології, техніки, прийоми були дієвими в поліморфному середовищі учнів як у навчальному, так і соціальному контекстах (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2019: 19).

Відповідно до сервісного підходу актуалізуються необхідність розгляду дітей з інтелектуальними труднощами з точки зору визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі.

Інтелектуальні труднощі. Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок). (Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі, 2021).

Інтелектуальні труднощі поодинокі та легкого ступеня прояву обґрунтовано в низці емпіричних психолого-педагогічних досліджень

виконаних в межах нозологічного підходу у відповідності з яким вони розглядаються як «затримка психічного розвитку» О. Бабяк (2016), Н. Баташева (2019), Т. Вісковатова (1997), І. Глущенко (2010), Т. Калініна (2014), Л. Кашуба (2009), Н. Квітка (2016), Н. Компанець (2004), Т. Лазоренко (2002), В. Назаревич (2005), І. Марченко (2001), О. Мілевська (2013), Л. Митрофанова-Керсанова (2011), І. Омельченко (2019), Л. Прохоренко (2008; 2016), Л. Савчук (2006), Т. Сак (2006), О. Семенцова (2021), Г. Соколова (2011), С. Тарасюк (1999), І. Ужченко (2008), К. Шапочка (2012), В. Шмаргун (2000).

Метод типологізації затримки психічного розвитку в дітей, а саме їх наукованості та особливостей функціонування пізнавальних та емоційно-вольових процесів в молодшому шкільному та підлітковому віці здійснено в наукових розвідках Т. Сак (2018), Л. Прохоренко (2016), Л. Прохоренко та Т. Костенко (2020).

Типологізація комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку та особливості їх соціально-комунікативного та соціально-емоційного розвитку виокремлено в дослідженні І. Омельченко (2018, 2019).

Знаною українською вченою Т. Сак (2018) виокремлено три типологічні групи молодших школярів із ЗПР.

1. Діти, у яких мають місце порушення пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції пізнавальної діяльності при первинно збереженому інтелектуальному розвитку дитини. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розлади працездатності різного походження.

2. Діти з нерівномірними проявами пізнавальної активності і продуктивності, недостатнім інтелектуальним розвитком при порівняно збереженому рівні їх наукованості, яка може бути реалізованою в умовах спеціально організованого навчання. Для дітей з цими порушеннями властива різка обмеженість знань та уявлень про навколишній світ,

несформованість розумових дій та операцій, яка виявляється в недоліках перцептивної діяльності, наочно-образного та словесно-логічного мислення, відставання в розвитку мовлення: дуже бідному словнику, недорозвиненому граматичному висловлюванні. В процесі виконання навчальних завдань вони терплять чималі труднощі, пов'язані з несформованістю навичок інтелектуальної роботи, недорозвиненістю мовлення, проте в межах доступного матеріалу діти здатні скористатися допомогою, дуже чутливі до позитивної стимуляції, стають уважнішими і продуктивнішими. У сприятливих умовах ці діти виявляють достатню навчуваність.

3. Діти, яким властиве поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності і надмірно слабкої пізнавальної активності; недостатній інтелектуальний розвиток зумовлений зниженою навчуваністю. Їм властива особлива ригідність, негнучкість мислення, внаслідок чого дитина під час навчання дуже обмежено користується допомогою: підказка, пояснення не допомагають їй перейти від хибного способу дії до продуктивнішого. В цю групу входять діти з тяжкими формами ЗПР церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається первинна дефіцитарність у розвитку усіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозису, праксису та ін., а також недорозвиток емоційно-вольової сфери (Т. Сак, 2018: 15-21).

Так у дослідженні Л. Прохоренко та Т. Костенко (2020) до першого типу ЗПР віднесено 15.24% дітей, які мають відносну сформованість психічних процесів, поряд зі зниженою пізнавальною активністю, нерівномірні прояви пізнавальної активності і продуктивності. Тобто діти з психофізичним інфантилізмом, соматогенною та психогенною формами ЗПР. Другий тип склали 14.28% дітей, які мають виражені порушення інтелектуальної продуктивності, поряд із сформованою пізнавальною активністю. Це діти із ЗПР церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається виражена дефіцитарність окремих психічних функцій (уваги, пам'яті, гнозиса, праксиса). У третій тип об'єднано 63.81% дітей, у яких наявне поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності та низького

рівня пізнавальної активності. Це діти з важкою формою ЗПР церебрально-органічного генезу, в яких спостерігається первинна дефіцитарність у розвитку всіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозиса, праксиса, а також недорозвиток орієнтовної основи діяльності. 6.67% учнів мали комбіновані порушення психофізичного розвитку й потребували індивідуального навчання, тому на цих дітей розроблена типологія затримки психічного розвитку не розповсюджувалася (Л. Прохоренко, Т.Костенко, 2020: 121-122).

Таким чином, у вище наведених розвідках акцент зміщено на передумови академічного інтелекту та його операцій, а соціальний інтелект та його складова емоційний інтелект залишилися поза полем уваги дослідників.

На основі узагальнення результатів емпіричного дослідження І. Омельченко (2018, 2019) обґрунтовано типологію комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку. Вона виділяє два основні типи комунікативної діяльності – творчо-продуктивний та дефіцитарний. Творчо-продуктивний тип характеризується сформованістю всіх типів комунікативної діяльності: інтерсуб'єктної, інтрасуб'єктної та парасоціальної. Дефіцитарний тип комунікативної діяльності відзначається недорозвиненням зазначених типів комунікативної діяльності. У свою чергу з огляду на тип компоненту, що є найбільш несформованим серед компонентів комунікативної діяльності в дефіцитарному типі авторка класифікує чотири підтипи: мотиваційно-дефіцитарний, інтерсуб'єктно-дефіцитарний, ментально-дефіцитарний та рефлексійно-дефіцитарний.

Для дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (далі ІТЛСП) характерно переважання дефіцитарного типу комунікативної діяльності. Так встановлено, що творчо-продуктивний тип, який домінує у дітей з ТПР є притаманним лише для 4,7% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 5,7% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Констатовано, що серед дефіцитарних типів комунікативної діяльності переважають її ментально-дефіцитарний і мотиваційно-дефіцитарний

підтипи. Обидва підтипи характеризуються значними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості розуміння Іншого та відчуття Іншого, рефлексійно-сміслової і мотиваційно-інтенційної функцій комунікативної діяльності.

Таким чином, у дошкільників із ІТЛСП переважають дефіцитарні типи комунікативної діяльності з різним ступенем вираженості комунікативних труднощів на рівні мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-сміслової та рефлексійно-ціннісної функцій. Водночас порівняння показників дітей із ІТЛСП середнього та старшого вікових підперіодів дають підстави констатувати відсутність помітної позитивної динаміки формування компонентів комунікативної діяльності в межах дошкільного віку. Це засвідчує, що без спеціального психологічного втручання формування компонентів комунікативної діяльності у дітей із ІТЛСП відбувається із значною затримкою.

За результатами формувального експерименту констатовано позитивну динаміку щодо зростання кількості дітей із ІТЛСП із творчо-продуктивним типом комунікативної діяльності.

Встановлено, що використання технології формування комунікативної діяльності сприяло перерозподілу чисельності дітей із ІТЛСП між дефіцитарними підтипами, що виявляється у збільшенні кількості дітей з мотиваційно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності за рахунок зменшення чисельності дітей із інтерсуб'єктно-дефіцитарним та рефлексійно-дефіцитарними типами комунікативної діяльності.

Доведено, що стійке домінування ментально-дефіцитарного типу комунікативної діяльності до та після проведення апробації засвідчує, що дітям із ІТЛСП притаманно стійке недорозвинення механізмів як імпліцитної, так і експліцитної менталізації, що зумовлене специфікою порушення їх розвитку. Втім, результати апробації дають підстави констатувати уповільнену, однак, позитивну динаміку щодо формування цього механізму.

Відтак, у вище зазначеній розвідці розкриваються механізми взаємодії (серед яких психологічні межі взаємодії, співпраця, менталізація, інтеріоризаційна ідентифікація, рефлексійна децентрація, внутрішній (рефлексійний, діалог, соціально-психологічна децентрація). Зазначені механізми виступають джерелом соціального інтелекту та його складової емоційного інтелекту в усвідомленому комунікативному стосунку з різними партнерами (дорослим, однолітком, улюбленою іграшкою, уявним партнером, анімаційним персонажем).

Соціальний інтелект є стрижнем адекватного процесу пізнання і розуміння іншої людини та запорукою неускладненого спілкування дитини з однолітками й іншими людьми. Формування соціального інтелекту залежить від сформованості низки психічних функцій, зокрема:

- мотивації та ціннісного ставлення (що є основою формування потреб, мотивів взаємодії, ціннісного ставлення та оцінки поведінки в певній соціальній ситуації взаємодії з Іншим);

- зорового, слухового, тактильного і кінестетичного сприймання (що забезпечує орієнтацію у схемі тіла й словесне відображення просторового розташування людини);

- пам'яті (що забезпечує запам'ятовування рис обличчя, характеру, імені та прізвища іншої дорослої людини та однолітка);

- уявлень і уяви як більш творчого процесу, що забезпечує повноцінне функціонування «Я-образу» та вміння уявляти іншу людину в різних життєвих ситуаціях без її фізичної присутності та актуалізувати в уяві образ персоналізованого Іншого (уявного партнера та улюбленої іграшки);

- наочно-образного мислення (для категоризації рис особистості однолітка й близького дорослого, його порівняння з ким-небудь тощо);

- емоційного інтелекту як здатності сприймати та виражати емоції, почуття, переживання й думки; уміння описувати свої афекти та регулювати власні емоційні стани;

- мовлення (для точного розуміння висловлювань іншої людини);

– адекватної самооцінки (для того, щоб точно відтворювати уявлення і зміст впливів інших людей);

– морально-етичних уявлень, емпатії та децентрації як більш складних механізмів соціального інтелекту.

За умов нормотипового розвитку всі зазначені механізми та процеси у дитини сформовані в старшому дошкільному віці. Водночас спеціальні дослідження підтверджують, що у дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву зазначені психічні процеси розвинені нерівномірно, що порушує їх взаємодію.

Когнітивні та рефлексійно-регуляційні передумови формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Когнітивні та рефлексійно-регуляційні передумови формування соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву окреслені в розвідках українських вчених Н. Компанець (2004), Л. Прохоренко (2006, 2016), І. Ужченко (2008).

Однією з ключових передумов соціального інтелекту в старшому дошкільному віці є здатність до наочно-образного мислення, яке забезпечує можливість категоризувати риси особистості партнера зі спілкування та спільної діяльності, оперувати образами дорослих та однолітків, а також взаємодіяти в грі та спілкуватись з улюбленою іграшкою та уявним партнером.

Дослідження передумов наочно-образного мислення запропоноване в розвідці І. Ужченко (2008). Передумовами, що лежать в основі розвитку плану уявлень і переходу наочно-дійового мислення в наочно-образне в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є оволодіння дітьми відношеннями «частина-ціле», рівень розвитку наочно-дійового мислення, прийняття допомоги, вільна вербалізація своїх дій і їх усвідомленість.

Однак під час розв'язання матричних завдань у дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву спостерігається недостатньо сформована вербалізація діяльності, особливо елементи плануючого мовлення. Отже, їх дії недостатньо усвідомлені, досвід дії не зафіксований у слові, а тому не узагальнений, і образи-уявлення формуються сповільнено і фрагментарно. З'ясувалося, що можливість діяти у плані уявлень з'являється в дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву до 6-7 років. Однак, загальновідомо, що за умов нормотипового розвитку зазначена здатність є сформованою у дошкільника в 4 роки (І. Ужченко, 2008: 11).

У дослідженнях Л. Прохоренко (2008, 2016) з'ясовано низку особливостей компонентів самоконтролю та саморегуляції в процесі навчальної діяльності. Виявлено, що недоліками плануючого самоконтролю є: недостатність орієнтуючого етапу, фрагментарне використання інструкції, неповне розуміння змін в умові, неправильне планування, часткове визначення способу виконання, неусвідомлення меж майбутнього результату. Недоліки операційного самоконтролю полягають у неготовності дітей до здійснення діяльності за складеним планом, недорозвитку внутрішнього контролю по ходу виконання. Характерними особливостями кінцевого самоконтролю є утруднення в оцінці та перевірці завдання на заключному етапі виконання, часткове дотримання вимог та способів перевірки.

У структурі саморегуляції дитини із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву визначальними аспектами розвитку в контексті соціального інтелекту дітей є наступне: в мотиваційному компоненті (визначати цілі для досягнення загальної мети, особливо у процесі спільної навчально-виховної діяльності з однолітками й дорослими); в операційному компоненті (визначати значущі умови і програму дій у процесі навчання та мисленнєво визначати майбутні результати); в рефлексійно-оцінному (оцінювати намічену мету з позицій перспективи успіху, обмірковувати

можливі наслідки отриманого результату, рефлексійно мислити) (Л. Прохоренко, 2016: 171).

На специфіку розгортання такого рефлексійного механізму як внутрішній діалог, вказує дослідниця Н. Компанець (2004). Вона зауважує, що труднощі в сфері соціального інтелекту дошкільника з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву пов'язані перш за все з недоліками формування внутрішнього плану дій у сфері уявлень. Крім цього, визначальним фактором внутрішнього діалогу є його імпульсивний характер, який виявляється у поведінці дошкільників зазначеної категорії.

Отже, визначені специфічні труднощі, що забезпечують розвиток когнітивних та рефлексійно-регуляційних передумов формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву:

– у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву зафіксовано специфіку характеристик інтелекту в порівнянні з нормотиповими однолітками, що проявляється в нейродинаміці психічних процесів, у недорозвитку уваги, пам'яті, зорово-просторового гнозису та праксису та в диспропорційній структурі інтелектуальних функцій, що безпосереднім чином відображається на особливостях соціального інтелекту зазначеної категорії дітей;

– відзначається якісна своєрідність ігрової діяльності дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, що має різноманітний характер і проявляється в несформованості ігрових переваг та ігрових умінь, у дітей виявляється відсутність інтересу до свого однолітка – партнера з ігрової діяльності, що виявляється в низькому рівні уявлень про соціальні явища навколишнього світу;

– розуміння дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву характеризується поряд з операційними значенням сенсорними малопродуктивними властивостями. Зазначене сприяє тому, що

пізнавальні завдання у багатьох дітей зазначеної когорти не усвідомлюються, і їх адекватне засвоєння ускладнюється;

– відзначається слабкість рефлексії, домінуванням в уявленнях про себе тільки зовнішніх ознак, розмитість в оцінці своїх якостей особистості, характеру, поведінки, дисгармонійність ставлення до себе, відсутність позитивного ставлення до себе;

– у дошкільному віці діти цієї категорії здатні опанувати лише початковий спосіб побудови нового образу – на основі конкретної наочної моделі; слово, для даної категорії дітей ще не виступає засобом складання плану реалізації образу уяви;

– динаміка процесу оволодіння уявою у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву проявляється в тенденції побудови нового образу: спочатку на основі конкретної наочної моделі, потім здійснюється перехід до більш узагальнених наочних моделей, після цього включається слово, і на заключному етапі відбувається процес насичення образу уяви індивідуалізованим контекстом за рахунок використання символічних засобів;

– у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву труднощі використання знаково-символічних засобів обумовлені переважно недоліками мотивації в досягненні успіху та регуляції своєї діяльності.

Мовленнєво-комунікативні передумови формування соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Науковцями Л. Савчук (2006) та Л. Кашубою (2009) з'ясовано, що серед особливостей мовлення дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву провідними виступають: порушення мовленнєвого розвитку; незрілість знаково-символічної діяльності; незрілість емоційно-вольової сфери; морально-етичної сфери; несформованість потреби у спілкуванні та сфери образів – уявлень. Так Л. Савчук (2006) визначено критерії

сформованості комунікативних умінь у дітей: *комунікативно-інформаційний, соціопрагматичний, емоційно-виразний*. Зміст кожного критерію розкривається через сукупність відповідних показників комунікативних умінь: показниками *комунікативно-інформаційного* рівня виступають такі вміння: правильність мовлення, багатство словника, наявність формул мовленнєвого етикету; показниками *соціопрагматичного* рівня – вміння: відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації, ініціативність та доречність висловлювання; *емоційно-виразного* рівня – вміння: наявність мовних та немовних засобів виразності, прогнозування висловлювання згідно з мовленнєвою ситуацією. Розроблена система критеріїв виступила підґрунтям експериментальної методики визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву 6-річного віку.

Дослідниця О. Савчук (2006) зазначає, що окрім проблем, пов'язаних з мовленням, у дітей дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву спостерігаються порушення в іншому компоненті комунікативної діяльності – соціальній ситуації спілкування, що виражається в неадекватних способах спілкування дітей, уникненні контактів та ефективної взаємодії, невмінні застосовувати соціальні еталони та важкій адаптації до умов, коли відсутні близькі люди. Причина такого явища закладена у не сформованості емоційної сфери, яка проявляється у тривожності, легкій фіксації страхів, іноді в агресивності, негативізмі (О. Савчук, 2006: 9).

На недорозвинення лексико-семантичної складової мовлення у дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву викликане специфікою функціонування основних психологічних механізмів комунікативно-мовленнєвої діяльності – процесів осмислення, комунікативно-мовленнєвої пам'яті та комунікативно-мовленнєвого прогнозування вказує Г. Соколова (2011). До стійких порушень лексико-семантичного характеру віднесено: обмеженість словникового обсягу,

труднощі вибору і використання семантичних одиниць, загальна незрілість парадигматичного і синтагматичного апаратів мови. Дані порушення є наслідком несформованості когнітивних процесів, неповноцінності зорового сприймання, недосконалості психічних операцій, які знаходяться в основі процесів узагальнення, аналізу-синтезу, класифікації.

У дослідженні І. Марченко (2001) також обґрунтовано одну із ключових здатностей соціального інтелекту дитини з із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву – можливість продукувати творчі зв'язні висловлювання. Дослідниця зазначає, що діти, які мають недостатню сформованість образно-предметної сфери, не вміють самостійно використовувати набуті знання та свій життєвий досвід, мають певний рівень розвитку репродуктивної уяви, проте комбінаторні механізми у них не сформовані. Кількість таких дітей серед дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву складає (53%) (І. Марченко, 2001: 9).

О. Семенцовою (2021) досліджено особливості комунікативної діяльності дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву старшого дошкільного віку з однолітками. Визначено, що домінуючою формою спілкування у дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є ситуативно-ділова. Це свідчить про те, що більшість дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву мають відставання у розвитку спілкування з однолітками у порівнянні з нормотиповими дітьми. Спостерігається порушення окремих операцій комунікативного акту, які пов'язані з недостатнім досвідом та рівнем володіння засобами спілкування, недорозвиненням емоційної сфери. Встановлено, що коригувальну допомогу дітям із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву слід здійснювати в наступних напрямках: поширення репертуару засобів спілкування та розвиток комунікативних навичок (здатності їх використовувати); розвиток здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків як суб'єктів спілкування; формування емоційно-позитивного сприймання однолітків; формування потреби в спілкуванні (діловому,

особистісному, пізнавальному); формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в ігровій формі соціальних стосунків, вдосконалення навичок культури спілкування (О. Семенцовою, 2021: 174-175).

Отже, визначені специфічні труднощі, що забезпечують розвиток мовленнєво-комунікативних передумов соціального інтелекту у дітей 6-7 років із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву:

– характер структури порушень контекстних висловлювань у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву обумовлений провідною недостатністю базових передумов мовленнєвого розвитку (кінетичних і просторових функцій), що розглядаються як первинна основа, що утворює процеси кодування та декодування мовленнєвих повідомлень.

– несформованість вікових форм спілкування, а також загальна недостатній розвиток структурних компонентів спілкування;

– недостатня увага з боку батьків до спеціального формування соціально-комунікативних навичок у дітей.

Соціально-особистісні та емоційні передумови формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Діти із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву характеризуються складністю і багатогранністю емоційних станів: від підвищеної скутості та гіперконтролю своїх вчинків, труднощів у емоційній взаємодії з іншими, до розгальмованості, дратівливості, психічної невірноваженості. Вся система мотивів та потреб дитини набуває змін у напрямі гіперболізації неопосередковано-емоційних потреб, що виступають певним захисним механізмом від умов зовнішнього середовища. В. Назаревич (2005) встановлено, що основні прояви соціально дезадаптованих дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: недовіра до оточуючого, тривожність, імпульсивність, агресивність,

аутичність, показники яких досить високі. Аналіз видів активності та її спрямованості (конструктивної чи деструктивної) доводить деструктивність характеру в основних видах діяльності, який і стає основою неадекватних та негативно – змінених поведінкових реакцій (В. Назаревич, 2005 : 14).

Психологиня І. Логвінова (2017) пропонує розвивати емоційну сферу дитини із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву через формування інтерсуб'єктивності. Поняття «інтерсуб'єктивність» має феноменологічні корені, введене Е. Гуссерлем й означає таку внутрішньо-психічну структуру суб'єкта, за допомогою якої Я здатне встановлювати зв'язок з Іншим. Механізмами побудови сприятливих інтерсуб'єктивних контекстів взаємодії з дитиною із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є емпатійне налаштування, емоційно-вербальне віддзеркалення емоцій та емпатично співзвучне вербальне проговорювання переживань дитини (І. Логвінова, 2017: 214).

Отже, формування емоційного інтелекту в структурі соціального інтелекту передбачає розширення репертуару через формування досвіду інтерсуб'єктивності.

На формування в дітей інтерсуб'єктного, інтрасуб'єктного та парасоціального видів комунікативної діяльності, які сприяють розвитку усвідомленої комунікативної діяльності як джерела соціального інтелекту у комунікативному стосунку з дорослими та однолітками, улюбленою іграшкою та уявним партнером, анімаційним персонажем в даної когорти дошкільників наполягає І. Омельченко (2017, 2018, 2019). Зміст із розвитку вище зазначених видів комунікативної діяльності запропонований та апробований у низці авторських програм з розвитку мовлення в учнів початкової та основної ланки школи із затримкою психічного розвитку та інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (І. Омельченко, Л. Федорович, 2015, 2016, 2018, 2022).

Низку особливостей емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

презентовано в розвідці Н. Баташевої (2019). Нею визначено в якості психологічних особливостей наступні позиції: зниження рівня сприймання емоцій за експресією; поверховість сприймання експресивних ознак, нечіткість уявлень про них; недостатня диференційованість складових елементів емоційного еталону; труднощі орієнтування в сукупності емоційних ознак різних модальностей; недостатність розуміння соціальних емоцій та змісту морального вчинку; бідність словника емоцій; бідність та невиразність експресивних реакцій, звуження діапазону переживань, нестійкість та емоційна лабільність, зниження емоційного тла настрою, неадекватність поведінки (Н. Баташева, 2019: 16).

Крім вище зазначеного, Н. Баташева (2020) є автором розділу «Особистісний і соціальний розвиток» Програми розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко». На переконання дослідниці, соціальний розвиток старшого дошкільника є ускладненим, його особистісне становлення – формування самосвідомості, самооцінки, системи «Я». У старшому дошкільному віці така дитина безініціативна, її емоції недостатньо яскраві, вона не вміє виражати свій емоційний стан, зазнає труднощів у розумінні станів інших людей. Дитина не може регулювати свою поведінку на основі засвоєних норм та правил.

У дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву виявляються спотворені уявлення про себе та навколишніх. Уявлення про себе є дзеркально відображеними судженнями дорослих. В цілому уявлення про себе пов'язані з конкретними ситуаціями. Зниження пізнавальної активності й порушення мовленнєвого розвитку позначаються на знаннях і уявленнях дітей про сім'ю, своє місце в ній, про рід, працю дорослих, про країну, в якій вони живуть, її народ і традиції (Н. Баташева, 2020: 44).

Таким чином, можемо виокремити наступні соціально-особистісні та емоційні передумови формування соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву:

– слабкість співпереживання і співчуття, поверховість контактів у спілкуванні з однолітками та дорослими;

– неусвідомленість уявлень про інших людей, що призводить до неадекватної оцінки себе та інших;

– складність виокремлення і прийняття соціального досвіду, відсутність багатьох еталонів соціальної поведінки та їх самостійного переносу в практику спілкування, що створює несприятливі умови для формування соціальних відносин і соціально-особистісного розвитку дитини;

– специфічні особливості розвитку моральної сфери дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву виявляються в тяжкості репертуару і слабкій виразності емоційного реагування на вияви доброго і злого. Моральні оцінки добра і зла, засновані на уявленнях дошкільників щодо цих феноменів, відрізняються поверховістю, бідністю, ситуативністю і надмірною конкретністю. Добро та зло ідентифікуються, перш за все, з емоційним станом людини, що виражається в міміці, при цьому добро і зло частіше оцінюється дитиною лише у стосунку з самим собою, що свідчить про незрілість моральних уявлень дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву;

– дошкільники з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву частіше, чим їх однолітки з нормотиповим рівнем психічного розвитку, не дотримуються моральних норм і правил взаємодії, у них відсутнє бажання і вміння будувати конструктивний стосунок з однолітками в процесі спільної діяльності;

– різні вияви емпатії у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву і старшими дошкільниками з нормотиповим розвитком по-різному виражаються в простих і складних соціальних ситуаціях. У простих соціальних ситуаціях ці відмінності мають якісну специфіку та характеризується більш вираженою спрямованістю дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву за зовнішніми ознаками оцінювати неблагополуччя іншого індивіда

та меншою спрямованістю дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву на вдосконалення дій на користь іншого індивіда, вияв жалю до нього. У складних ситуаціях спостерігаються лише кількісні відмінності в групі старших дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву спостерігається менше дітей, здатних виявляти емпатію в подібних умовах, чим серед нормотипових старших дошкільників;

– труднощі у комунікативному стосунку з Іншим, а саме, в аспекті того, що символи не викликають емоційних переживань, а відтак дітям складно встати на смислову позицію іншої людини, зрозуміти її почуття, цілі, мотиви, інтереси та сприйняти світ з її точки зору.

Таким чином, досліджуючи багато років психологію дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву ми переконалися, що незрілість емоційно-вольової сфери дітей зазначеної когорти обумовлює своєрідність формування їхньої поведінки та розвитку особистості. Недоліки пізнавальної діяльності призводять до обмежених знань дітей про навколишній світ, зокрема про людей, їхні відносини один з одним, значення їхньої діяльності для суспільства та ін. Порущується сфера комунікації. За рівнем комунікативної діяльності діти із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву помітно відстають від однолітків з нормотиповим розвитком.

У таких дітей обмежені уявлення про норми та правила поведінки. Для них характерне недостатнє усвідомлення образу себе, свого місця у системі комунікативного стосунку з дорослими та однолітками.

У дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву порушується сфера соціальних емоцій, діти не готові до емоційно теплих відносин з однолітками, можуть бути порушені соціальні контакти з близькими дорослими, діти слабо орієнтуються у морально-етичних нормах поведінки.

Таким чином, особливості спілкування дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, що поєднуються із зниженою

пізнавальною активністю, зниженою розумовою діяльністю, перешкоджають соціалізації, становленню особистості.

Отже, успішному вирішенню завдань формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами сприятимуть глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини, створення умов для отримання та закріплення необхідного соціального досвіду. Адже формування у дитини здатності долати труднощі та перешкоди є вкрай необхідним і надзвичайно важливим компонентом формування соціальної компетентності дитини, її спроможності жити в реальному світі.

1.5. Структурні складники соціального інтелекту

Структуру соціального інтелекту в дослідженнях українських вчених презентовано досить різноаспектно. До того ж, так як ми дотримуємось позиції, що структурним складником соціального інтелекту є емоційний інтелект у зазначеному підрозділі ми розглянемо і його структурні складники та спробуємо запропонувати цілісну структуру соціального інтелекту з врахуванням емоційної складової у старших дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

На думку Е. Івашкевича, соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: *когнітивну, мнемічну та емпатійну*. Отже, когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і. т. д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смісловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації (Е. Івашкевич, 2016: 154).

Структура соціального інтелекту за Е. Івашкевичем та Ю. Данчук (2022) вчителя має чотири складові, такі як: *комунікативний потенціал, характеристики самосвідомості, соціальна перцепція та енергетичні характеристики особистості*. Окреслені характеристики зумовлюють прогнозування вчителем розвитку міжособистісних ситуацій, здатність до інтерпретації почутої чи побаченої ним інформації та поведінки інших, готовність до ефективної соціальної взаємодії і прийняття рішень.

Д. Гоулман (2020) виділяв два складники соціального інтелекту: соціальне сприймання, а саме як особистість сприймає досвід та інформацію про оточуючих та соціальні здібності, що відповідають за застосунок особистістю нових знань. У соціальне сприймання входить цілий спектр навичок (емпатія, яка відповідає за швидку адаптацію і розуміння стану *Іншого*, а також соціальне пізнання – вміння орієнтуватися в складних соціальних ситуаціях життя).

У дослідженні О. Савчука (2018) та О. Вовченко (2022) виділено в структурі соціального інтелекту дітей з ООП три компоненти: *когнітивний, емоційний і поведінковий*.

Одним із найбільш значущих компонентів для розвитку у дітей з особливими освітніми потребами соціального інтелекту є *когнітивний компонент* – основа соціалізаційного механізму. Цей компонент містить знання дитини про саму себе («Моя сім'я», «Моє хобі», «Мої захоплення» тощо), своє власне «Я» («Як тебе звуть?», «Я і мої друзі» тощо), про норми та правила поведінки, спілкування та взаємодії, соціально культурний досвід особистості. В результаті формування когнітивного компоненту у такої категорії дітей розвиваються мотиваційно-комунікативні та соціальні навички.

Емоційний компонент соціального інтелекту представляє сутність емоцій та почуттів, співпереживання та емпатії, що окреслюють процес міжкультурного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими дітьми, дорослими людьми. Емоційний компонент розвивається сприяє розвитку чутливості до вербальної та невербальної експресії, соціального орієнтування в міжособистісних відносинах, здатності правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей, швидко і точно розуміти вербальну та невербальну мову у конкретних соціальних ситуаціях та взаєминах. Він формується в колективних видах робіт, психокорекційних групових заняттях.

Поведінковий компонент передбачає насамперед соціальну адаптацію дітей з ООП та можливість активної взаємодії в рамках освітнього процесу. Так, навчаючись, дитина отримує основні відомості про мовленнєву комунікацію, про засоби організації ефективного мовного спілкування, розвиваючи таким чином когнітивний та емоційний компоненти соціального інтелекту.

Схожій позиції щодо структури соціального інтелекту дотримується Г. Ожубко (2012). Вона також виділяє когнітивний; емоційний і поведінковий компоненти. Когнітивна складова – це соціальні знання (знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей), соціальна пам'ять (пам'ять на імена, пам'ять на обличчя), соціальна інтуїція (оцінка

почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку в рамках соціального контексту), соціальне прогнозування (формулювання планів власних дій, рефлексія власного розвитку й оцінка альтернативних можливостей). Емоційна складова визначається: соціальною виразністю (вмінням проявляти емоції, емоційна чутливість, емоційний контроль), співпереживанням, здатністю до саморегуляції емоцій та настрою. Поведінкова складова містить соціальне сприймання (уміння слухати співрозмовника, розуміти гумор), соціальну взаємодію (здатність і готовність працювати спільно), соціальну адаптацію (вміння пояснювати й переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми).

На основі узагальнення різних наукових підходів розглядає соціальний інтелект як процес психологічного регулювання комунікації Н. Гончарук (2021). Вона виокремлює його наступні компоненти: *інтелектуальний, емоційний та вольовий компоненти*. Інтелектуальне регулювання соціального інтелекту розглядається як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування. Розгляд особливостей емоційного регулювання дає змогу охарактеризувати його як цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії на основі знань про її особливості. Вольове регулювання характеризується як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, що полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними чинниками комунікативної поведінки (наявними труднощами, спонтанними імпульсами). Відтак, дослідницею запропоновано розглядати соціальний інтелект в структурі комунікативної регуляції. Відповідно запропоновано комунікативно-регулятивний його складник, який цілісно розкривається через інтелектуальні, емоційні та вольові здатності.

М. Смульсон (2001) розрізняє два різновиди розвитку інтелекту – інтелектуальний розвиток, який визначається соціальними визначниками та інтелектуальний саморозвиток, який розглядається як функціонально-об'єднуючий структурний утвір, що сприяє збагаченню й перетворенню психічних моделей світу суб'єкта. Визначальною у цьому процесі є суб'єктність, яка виступає у формі здатності до активного, цілеспрямованого й свідомого відображення, оцінювання, проектування й контролю особистістю траєкторії свого інтелектуального розвитку (М. Смульсон, 2022).

Спектр психологічних детермінант, що забезпечують здатність людини бути суб'єктом свого інтелектуального розвитку за А. Замшою (2015), представлений *мотиваційними, емоційними та рефлексійно-регулятивними характеристиками особистості*. До групи мотиваційних детермінант належить локус мотивації та ієрархія мотивів. Локус мотивації – важливий показник для оцінки чинників, які мають спонукальну силу. До групи емоційних детермінант першочергово належать показники психоемоційної виснаженості та стану тривоги, що вимірюються після виконання досліджуваними завдань, що потребують значного інтелектуального напруження. До рефлексійно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку особистості належать здатності, що виявляються в діяльності таких рисах як довільність, цілеспрямованість, усвідомленість та умисність. Основу цього виду регуляції складає рефлексія як усвідомлення та переосмислення суб'єктом змісту власного досвіду, що виявляється в осмисленні суб'єктом себе як причини власних дій.

На нашу думку, оригінальною є концепція структури соціального інтелекту С. Космітські та О. Джона (1993), яка досить точно відображає особливість соціального інтелекту як феномену. Саме взаємодія когнітивних і поведінкових факторів визначає цей утвір. Автори виділяють в структурі соціально інтелекту сім компонентів. Ці компоненти утворюють дві групи: когнітивні й поведінкові. До когнітивних компонентів соціального інтелекту

входить: оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточенням. До поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних стосунків, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках.

Оригінальною є структура соціального інтелекту в розвідці О. Власової (2006), яка досліджувала структуру та розвиток соціальних здібностей за допомогою структурно-функціонального та системно-функціонального аналізу. Згідно з концепцією О. Власової, невід'ємними структурними компонентами загальних соціальних здібностей є когнітивна, емоційна, мовленнєва та конативні складові, а також змістовні особистісні утворення (світогляд, особистісні еталони, життєві і соціальні стратегії).

Саме в основу когнітивної складової автор вкладає соціальний інтелект як здатність до адекватного усвідомлення, аналізу і трансформації когнітивної й некогнітивної інформації соціального змісту (міжособистісна рефлексія, каузальна атрибуція, децентрація, співчуття, передбачення). Психологиня міркує, що соціально-пізнавальний потенціал пов'язується з переходом від досвідно-інтуїтивних уявлень буденного життя до стереотипної категоризації соціальної дійсності. Саме інтелектуальні та особистісно-регулятивні компоненти потенціалу соціальних здібностей за умов достатнього розвитку здатні перетворювати людину на дійсного суб'єкта соціальної життєдіяльності (О. Власова, 2006: 16–17).

Авторка Я. Каплуненко (2016) виділяє наступні функції соціального інтелекту.

Пізнавально-оціночну, яка проявляється у переробці інформації, визначенні індивідуальних можливостей досягнення результатів діяльності, визначення складу міжособистісних взаємодій та формуванні суджень про значення того, що відбувається.

Комунікативно-ціннісну, яка пов'язана з потребою розуміти оточуючих та бути ними зрозумілим, встановленням зв'язків між людиною

та її соціальним оточенням та процесом пошуку змісту серед цінностей життя.

Рефлексійно-корекційну, що забезпечує зв'язок з оточуючим середовищем з метою встановлення особистісної позиції, визначення своїх дій та вчинків. Вияв цих функцій характеризується співвідпорядкованістю, обумовлюється безпосереднім змістом актуальної діяльності, який визначається домінування тієї чи іншої функції.

Аналізуючи роботи вітчизняних і зарубіжних психологів, С. Руденко (2008) виділяє наступні функції соціального інтелекту:

- комунікативна – забезпечує ефективність власне процесу спілкування, що пов'язано з адекватним розумінням партнера зі спілкування;
- рефлексійна – знаходить своє відбиття насамперед у самопізнанні;
- пізнавально-оцінна – від неї залежить грамотна переробка інформації, що надходить до людини; передбачає адекватну оцінку вербальної та невербальної інформації;
- прогностична – на її основі здійснюється планування й прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій.

На думку С. Руденко (2011), функціональна система інтуїтивно-почуттєвого відображення та функціональна структура соціального інтелекту є взаємопов'язаними.

Так, комунікативна функція соціального інтелекту пов'язана із:

- емпатією: розвинутий соціальний інтелект передбачає можливість проникнення у внутрішній світ почуттів іншого, співчуття, співпереживання;
- децентрацією: дозволяє людині «відособлення» від інших людей, забезпечуючи їй прийняття останніх без власної упередженості;
- фасилітацією: дає можливість здійснювати впливи на інших людей і самого себе, які спрямовані на переборення негативних переживань, що можуть виникати при неможливості задоволення значущих для особистості потреб.

Рефлексійна функція соціального інтелекту передбачає розвиток, відповідно, рефлексії як психологічного механізму функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення, що відображує думки і переживання людини щодо власної особи, особистості інших, предмета, процесу і результату діяльності.

Пізнавально-оцінна функція соціального інтелекту пов'язана з такими компонентами інтуїтивно-почуттєвого відображення, як емпатія, децентрація та рефлексія.

Насамкінець, прогностична функція соціального інтелекту передбачає високий рівень розвитку антиципації як передбачення, прогнозування майбутніх подій, результатів і наслідків впливів на людей (С. Руденко, 2011: 703-704).

Дослідники К. Kosmitzki та О. John (1993), Л. Яворовська та Г. Хафізова (2011), А. Мельник (2012), Т. Струкова та Б. Братаніч (2021) виділяють у соціальному інтелекті як комунікативному феномені когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Зокрема, дослідники Т. Струкова та Б. Братаніч (2021) розглядають цей феномен з позицій феліксологічного підходу. Усі складові є надзвичайно важливими для формування здатності дитини до здійснення ефективної взаємодії в групі і на цій основі – створення і перебування у просторі радості та щастя.

Когнітивний вимір соціального інтелекту включає в себе соціальні знання, які стосуються знань про інших людей, що дають можливість їх розуміти, а також норм і правил, на основі яких вони діють; формування індивідуальної соціальної пам'яті, яка містить інформацію про інших людей та способи взаємодій з ними; розвиток у дитини соціальної інтуїції на основі формування здатності до оцінки почуттів, визначення настрою і мотивів дій інших людей та можливостей відповідно контексту конкретної ситуації сприймати ці дії; набуття навичок соціального прогнозування на основі здатності планувати власну поведінку у процесі міжособистісної взаємодії,

здійснювати саморефлексію та зміни у собі як суб'єкті власного саморозвитку і міжособистісної комунікації.

Емоційний вимір соціального інтелекту передбачає формування різноманітних форм соціально-комунікативної виразності, за допомогою яких визначаються емоційність та емоційна чутливість міжособистісної комунікації, її емпатичність і здатність до емоційного контролю; розвиток у дитини такої якості як співпереживання на основі формування здатності ставити себе на місце інших та долати власний комунікативний і мотиваційно-ціннісний егоцентризм; становлення в особистості механізмів саморегуляції поведінки на основі вміння здійснювати регулювання власних емоцій у процесі міжособистісної комунікації.

Поведінковий вимір соціального інтелекту передбачає формування в дитини таких складових як соціальне сприймання на основі вміння слухати (та чути) іншу людину; соціальна взаємодія у вигляді здатності до колективної (групової) взаємодії і творчого спілкування; соціальна адаптація через здатність роз'яснювати свою позицію і здійснювати на інших переконуюче-мотиваційний вплив, а також уміння уживатися з іншими людьми та демонстрування відкритості у стосунках із ними (Т. Струкова, Б. Братаніч, 2021: 14-15).

Таким чином, на сьогоднішній день актуальною виступає тенденція розгляду соціального інтелекту як інтегрального явища, що обумовлює поєднання трьох критеріїв соціального інтелекту: когнітивного (соціальні знання, соціальна інтуїція, соціальне прогнозування), емоційного (соціальна виразність, співпереживання, здатність до саморегуляції), поведінкового (соціальне сприймання, соціальна взаємодія, соціальна адаптація) (К. Kosmitzki, O. John, Л. Яворовська, А. Мельник та ін.).

Українська дослідниця А. Четверик-Бурчак також зацікавилася темою емоційного інтелекту в контексті його впливу на успішність життєдіяльності особистості. У своєму дисертаційному дослідженні дослідниця показує, що емоційний інтелект представлений як інтегральна властивість особистості,

яка включає в себе чотири компоненти – диспозиційний, міжособистісний, внутрішньоособистісний та інформаційно-перероблювальний (А. Четверик-Бурчак, 2015).

Узагальнивши науковий доробок М. Шпак (2011) з означеної проблеми дослідження, у структурі емоційного інтелекту особистості можна виокремити:

– *раціональний (гностичний) компонент* (система знань про сутність емоційних явищ, структуру емоційної сфери, функції та особливості прояву емоцій та почуттів; загальнокультурна компетентність; творче мислення, внаслідок якого емоційний інтелект виступає як різновид соціальної творчості);

– *емоційний компонент* (емоційне самопочуття; уміння розуміти власні емоції та почуття, пізнавати емоційні стани інших людей, адекватно проявляти емоційне ставлення, емпатію, інтерес до іншої людини, перцептивно-рефлексійні уміння; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я концепція; адекватні вимогам діяльності (навчальної, професійної та ін.) психоемоційні стани; експресивні уміння);

– *конативний компонент* (емоційна саморегуляція поведінки, діяльності; уміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; статусно-рольові позиції);

– *комунікативний компонент* (гуманістична установка на спілкування, готовність вступати в діалогічні взаємини; знання про стилі спілкування, у тому числі професійного, зокрема про особливості власного комунікативного стилю; загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати емоційний контакт із співрозмовником; культура мовлення) (М. Шпак, 2011: 285-286).

Взаємозв'язок структури ЕІ з функціями представимо у вигляді таблиці 1.4

Взаємозв'язок структури ЕІ з функціями (за А. Костюк, 2014)

Група здібностей	Структурні компоненти емоційного інтелекту	Функції емоційного інтелекту
Когнітивні здібності	сприймання емоцій (ідентифікація емоцій); розуміння емоцій (усвідомлення емоцій, їх аналіз та встановлення зв'язків між ними).	Інтерпретативна функція – дозволяє людині продуктивно здійснювати розшифровування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприятиме накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду
Емоційні здібності	управління емоціями (вміння підтримувати позитивний модус емоцій);	Регулятивна функція – сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини.
Адаптаційні здібності	управління емоціями в стресових ситуаціях (самоконтроль, вибір продуктивних подолаючих стратегій поведінки); самомотивація (здатність викликати та підтримувати емоції, які спонукають до діяльності)	Адаптивна та стресозахисна функції – полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях
Соціальні здібності	соціальна емпатія (здатність до співпереживання емоційного стану іншої людини); управління чужими емоціями (вміння впливати на емоційні стани інших).	Активізуюча функція – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності в спілкуванні

В. Кузьменко (2001) наполягає на формуванні наступних складових соціальної компетентності та соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку для підготовки їх до входження у доросле середовище:

- комунікабельність (здатність будувати гармонійні взаємини з іншими людьми);
- спілкування (процес емоційної, інтелектуальної, перцептивної, мовленнєвої, оцінювальної, духовної взаємодії);
- взаємини (духовні утворення);
- статус дошкільника (соціальне становище дитини в колективі інших дітей);

– соціалізація (входження дитини в гурт інших, сприймання нею групових цінностей);

– групова взаємодія (процес конструктивної спільної діяльності);

– соціальна адаптація (процес пристосування дитини до нового соціального середовища).

Таким чином, можемо зробити висновок, спираючись на вище наведені наукові розвідки, були визначені основні критерії і показники соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, які є наступними:

– *мотиваційно-ціннісний критерій (складник)*, а саме: *розумінням потреби*, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації; *розумінням мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб* (виражається в здатності відповідно до ситуації реалізовувати комунікативний акт та дії у побуті, що втілюють мотив та вибір конкретних цінностей дитини для задоволення потреби); *ставленням та оцінкою* (ціннісним ставленням) поведінки в соціально-побутових ситуаціях.

– *когнітивний критерій (складник)* презентований соціальними знаннями, соціальною пам'яттю та соціальним прогнозуванням та соціальною уявою; когнітивною децентрацією.

– *емоційно-суб'єктний критерій (складник)* презентований внутрішньосуб'єктивним емоційним інтелектом в структурі соціального інтелекту, а саме здатністю розпізнавати свої власні емоції; а друга складова міжсуб'єктивним емоційним інтелектом в структурі соціального інтелекту, а саме здатністю розпізнавати емоційні стани інших людей.

– *морально-поведінковий критерій (складник)* постає в здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, уміння ідентифікувати себе з іншими (тваринами), уміння прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку; сформованості моральних інстанцій у дитини-дошкільника з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Структурно-функціональну модель дослідження складників соціального інтелекту у дітей дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву презентовано на рис. 1.2.

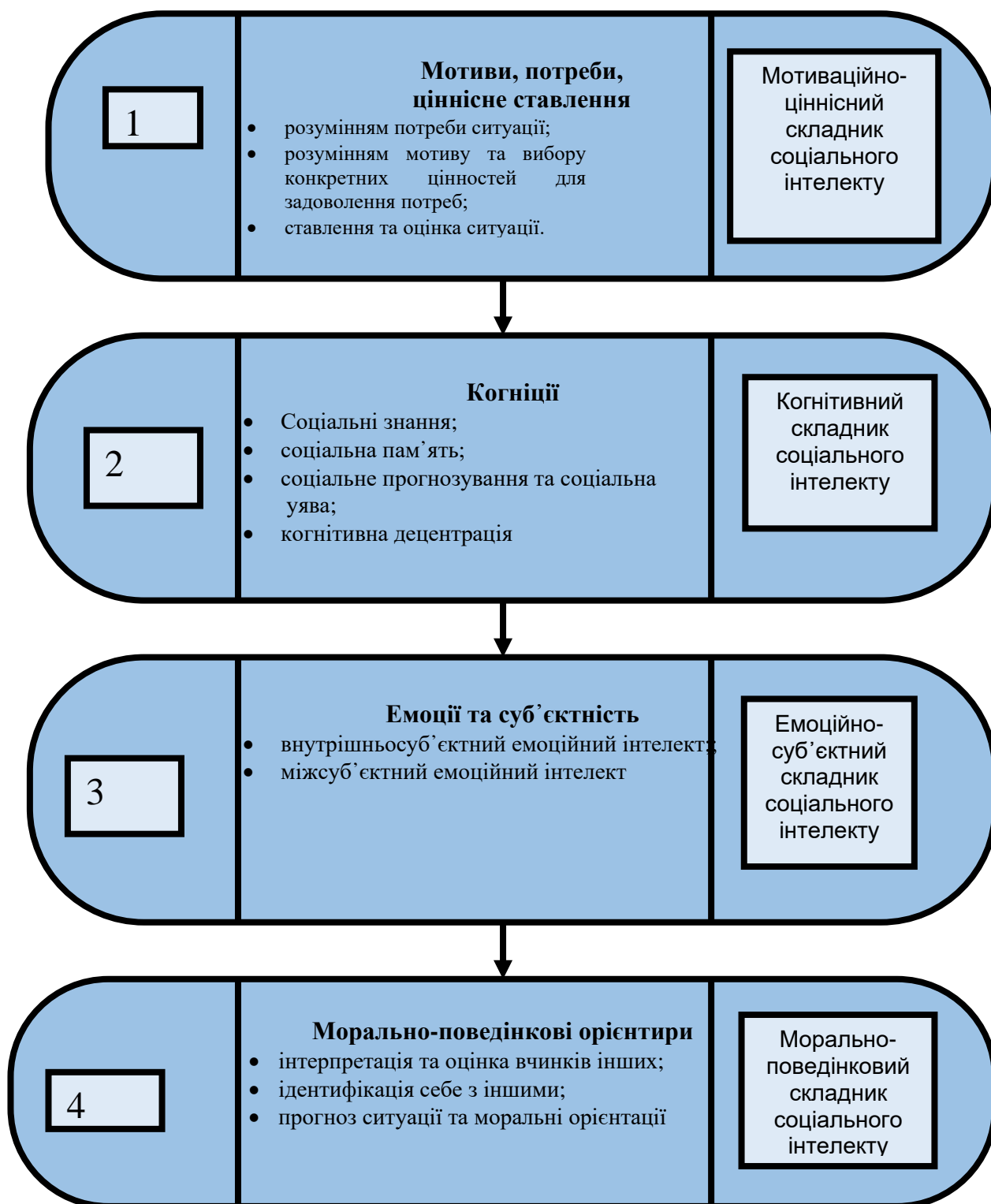


Рис. 1.2. Структурно-функціональна модель дослідження складників соціального інтелекту у дітей дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Література до розділу

1. Алексєенко Н. В. Соціальний і емоційний інтелект як важлива компетенція працівників кримінально-виконавчої служби: теоретичний огляд [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 2(1). С. 8-13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2\(1\)__3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2(1)__3)
2. Асєєва Ю. О., Мельничук І. В., Кузнецова А. В. Емоційний інтелект як фактор впливу на ефективність лідера [Електронний ресурс]. *Габітус*. 2021. Вип. 31. С. 21-25. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_31_5
3. Атаманчук Н. М. Розвиток самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі : зб. наук. праць*. Полтава : Освіта, 2007. С. 3-8.
4. Бабяк Ольга Олексіївна. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 20 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу (2021). URL: <https://ezavdnz.mcfra.gov.ua/book?bid=37876>
6. Баташева Н. І. «Особистісний і соціальний розвиток». Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» [Авторський колектив: Дмитрієва М. В., Бабяк О. О., Баташева Н. І., Недозим І. В., Прохоренко Л. І. , Соколова Г. Б., Сак Т. В.] Тернопіль: Мандрівець, 2020 С. 41-50.
7. Баташева Наталія Іванівна. Формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України,

Ин-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 20 с. :
рис., табл.

8. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. 2008. Вип № 2 С. 20-23.

9. Бойко С. П. Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі: теоретичний аспект. *Сучасні проблеми спеціальної освіти: теорія, досвід, інновації*. Монографія. Слов'янськ. 2019. Т. 3 С. 124-136. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3408/1/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D1%96%D0%B2%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%BA%D0%B0%20%D1%97%D1%85%20%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97>

10. Васильківський І. П. Сутність та структура поняття «емоційний інтелект» в контексті виховання особистості [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 253. С. 26-31. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_5

11. Вісковатова Т. П. Проблема генезу діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку в дітей: автореф. дис...д-ра психол. наук. 19.00.08. К., 1997. 28 с.

12. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. док. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 44 с.

13. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ: КНУ, 2005. 328 с.

14. Вовченко О. А. Вплив соціального та емоційного інтелекту на ефективність соціалізації дітей з порушеннями слуху In: *The 8th International scientific and practical conference “Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects”* (January 23-25, 2022) MDPC Publishing, с. Berlin, Germany, С. 460-466. URL: <https://sci-conf.com.ua/viii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-scientific-research-achievements-innovations-and-development-prospects-23-25-yanvary-2022-goda-berlin-germaniya-arhiv/>.

15. Вовченко О. А. Соціальний інтелект як чинник соціалізації дітей з особливими освітніми потребами In: *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ; Ларнака, 07 січня 2022 р. ГО «ВАДНД», м. Київ, Україна м. Ларнака, Кіпр, стор. 186-190. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/c...>

16. Гацько А. Ф., Смігунова О. В. Емоційний інтелект як стратегічний важіль лідерства. *Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка*. 2016. Вип. 177. С. 61-67. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkhdtusg_2016_177_10

17. Глущенко Ірина Іванівна. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 20 с.

18. Голота А. С. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників: практичні рекомендації. *Психолог дошкільця*. К., 2019. С. 18–23.

19. Гондарева Г. В. Концепція розвитку емоційного інтелекту старшокласників у навчально-виховному процесі. *Таврійський вісник освіти*, 2013. №(2). С. 260-264.

20. Гончарук Наталія Миколаївна. Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Київ, 2021. 41 с. : рис., табл.
21. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційне лідерство: Мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту К.: Альпіна Бізнес Букс, 2007. 301 с.
22. Гоулман Деніел. «Соціальний інтелект. Нова наука про людські відносини»: FLC, 2021; Харків; 2020 230 с.
23. Демченко В. Емоційний інтелект як засіб підвищення когнітивних та креативних можливостей молодших школярів [Електронний ресурс]. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 4. С. 119-123. DOI: 10.37026/2520-6427-2021-108-4-119-123 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2021_4_23
24. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
25. Заграй Л. Емоційний інтелект як складник професійної компетентності менеджера [Електронний ресурс]. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2021. Т. 32 (71), № 6. С. 47-54. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.6/08> - URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32\(71\)_6_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32(71)_6_10)
26. Замша А. В. Психологічні детермінанти інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2015. 20 с. укр.
27. Зарицька В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : [монографія]. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.
28. Здойма А. Розвиток емоційного інтелекту як складової сучасного менеджменту [Електронний ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Economics/62658.doc.htm – Назва з екрану.

29. Івашкевич Е., Данчук Ю. Залежність показників успішності вчителя тестувати учнів від рівня розвитку соціального інтелекту педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2022. Вип. 56. С. 45-63. DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2022-56.45-63>.

30. Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Соціальний інтелект у парадигмі когнітивної психології: результати дослідження [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 50-69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_42_5; DOI 10.32626/2227-6246.2018-42.50-69

31. Індивідуальний підхід до дітей у освітньо-виховному процесі дитячого садка.: Метод. реком. За ред. В. К. Котирло, С. Е. Кулачківської. – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с

32. Калініна Тетяна Станіславна. Психологічний супровід молодших підлітків із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 19 с.

33. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники соціального інтелекту у фахівців соціономічного профілю. *Актуальні проблеми психології*. 2016, Том V. Випуск 16. С. 58-73.

34. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення [Електронний ресурс]. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 50-63. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2017_30_7

35. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ : [Б. в.], 2009. 21 с.

36. Квітка Н. О. Формування сприймання музики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами фольклору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 24 с. укр.

37. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с. (Серія. «Альма-матер»).
38. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці [Електронний ресурс]. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 10-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_10_4
39. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
40. Компанець, Наталія Миколаївна. Формування довільної поведінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2004. 20 с.: рис.
41. Кондратюк С. М., Бутенко В. Г. Особливості формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2019. (12). С. 44-51
42. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 208 с.
43. Кононко О. Л. Внутрішній світ дошкільника та умови його актуалізації. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 77-82.
44. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). К. : Освіта, 1998. 255 с.
45. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2 (1). С. 85-89. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2\(1\)__17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2(1)__17)

46. Крутій К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників [Електронний ресурс]. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]*. Серія: Педагогіка. 2013. № 3. С. 85-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_3_19

47. Кряж І. В., Левенець Н. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори суб'єктивного благополуччя у студентів [Електронний ресурс]. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. 2018. Вип. 64. С. 26-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2018_64_6

48. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. 20 с.

49. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків: «Діса плюс», 2017. 189 с.

50. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 9. С. 22–25.

51. Кульбіда С.В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с.

52. Кухар Т. В. Соціальний інтелект у структурі інтелектуальних здібностей майбутніх працівників пенітенціарної служби. *Науковий вісник Сіверщини*. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки. 2022. № 1 (8). С. 119-130. DOI 10.32755/sjeducation.2022.01.119

53. Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. С. 417–426.

54. Ладивір С. О. Інтеграційний підхід в організації процесу прищеплення дітям дошкільного віку базових цінностей. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. 1 (9). С. 148-166. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/4569/>

55. Лазоренко Тетяна Миколаївна. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08.; Ін-т дефектології АПН України. К., 2002. 21 с.

56. Логвінова І. П. Інтерсуб'єктивність як фундамент емоційно-особистісного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 4(2). С. 204-209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_4%282%29_38

57. Льошенко О. А. Особливості формування поняття «емоційний інтелект» [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 17. С. 128-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_17_19

58. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 128-133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_28

59. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2001. 20 с. укр.

60. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.

61. Мельник А. А. Розвиток соціального інтелекту дітей шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія. Харків, 2012. 17 с.

62. Миронюк Є. В. Визначення та історія розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 452–461.

63. Митрофанова-Керсанова Лариса Анатоліївна. Особливості психологічного захисту в системі взаємодії батьків і дітей із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. О., 2011. 20 с. : рис., табл.

64. Мілевська О. П. Формування розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2013. 20 с.

65. Моргун В. Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості [Електронний ресурс]. *Постметодика*. 2010. № 6. С. 2-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2010_6_3

66. Назаревич Вікторія В'ячеславівна. Психологічні особливості корекції поведінки соціально дезадаптованих дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2005. 211 арк. Бібліогр.: арк. 170-190.

67. Назарук Н. В. Психологічний аналіз моделей емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №3. С. 61-65.

68. Недозим Інна Вікторівна. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка. Київ : [б.в.], 2019. 18 с.

69. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Режим доступу (2016): <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

70. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: Концептуалізація феномену, основні функції:[монографія]. К. : Вища школа, 2003. 126 с.

71. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості [Електронний ресурс]. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія.* 2012. Т. 20, вип. 18. С. 116-122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2012_20_18_20

72. Ожубко Г. В. Сутність та структура соціального інтелекту. *Проблеми сучасної психології.* 2012. Вип. 17. С. 88–94.

73. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість.* 2018. № 1 (13). С. 20-35.

74. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість.* 2017. № 1 (11). С.25-40.

75. Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2017. № 1 (81). С. 48-59.

76. Омельченко І. М. Методологічні орієнтири екзистенціально-суб'єктного підходу до дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 4 (88). С. 40-53.

77. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. К., 2018. 163 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/711533/1/Програма%20ЗПР%20Розв%20мовл%20_%201-4%20кл_.pdf

78. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів для дітей із

інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву [Електронний ресурс]. К, 2022. 113 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732343/>

79. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. К., 2016. 113 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706284/>

80. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. К, 2015. 188 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704477/>

81. Омельченко І. М., Кобильченко В. В. Особливості функціонування психічних процесів у молодших школярів із інтелектуальними труднощами: перший та другий рівні підтримки. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка* (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З. І., Шульга І. М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 145-149.

82. Омельченко Ірина Миколаївна. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Полтава : Фірма «Техсервіс», 2018. 499 с. : рис., табл.

83. Омельченко Ірина Миколаївна. Психологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 41 с. : рис., табл.

84. Опанасюк І. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та пізнавальних процесів у старшому шкільному віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2014. Вип. 19(2). С. 125-132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpsp_2014_19%282%29__20

85. Орлова Д. В. Формування понятійного поля «емоційний інтелект» та концептуальні підходи до його розуміння [Електронний ресурс]. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2014. № 1099, Вип. 54. С. 60-68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2014_1099_54_14

86. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетентностей дітей з аутистичними порушеннями: Дис. на здобуття наук. ст. доктора пс. наук, Київ, 2013. 465 с.

87. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: [монографія]. Чернівці : Букрек, 2016. 463 с. : рис., табл.

88. Прохоренко Л. І., Сак Т. В., Логвінова І. П. Навчання школярів із затримкою психічного розвитку: теорія та практика: навч.-метод. посіб; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ : Симоненко О. І., 2018. 127 с.

89. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н.А., Набоченко, О.О., Данілавичюте, Е.А., Ільяна, В.М., Костенко, Т.М., Чеботарьова, О.В., Литовченко, С.В., Бабяк, О.О., Недозим, І.В., Омельченко, І.М., Блеч, Г.О., Трикоз, С.В., Гладченко, І.В., Трофименко, Л.І., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, З.С., Довгопола, К.С., Жук, В.В., Грибань, Г.В., & Курінна, В.Р. (уклад.). (2021). Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://bit.ly/3mzL8sZ>

90. Прохоренко, Леся Іванівна. Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (на

матеріалі текстових математичних задач): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2008. 21 с.

91. Психологічний словник. Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

92. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 45 с.

93. Брус Ю. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти: навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ Пріоритети», 2016. 36 с.

94. Руденко С. В. Соціальний інтелект у структурі інтуїтивно-почуттєвого відображення. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 695-705.

95. Руденко Світлана Вікторівна. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. К., 2008. 19 с.

96. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 12-16 . URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_5

97. Савчук О. Інноваційні технології соціалізації дошкільників в освітній простір. *Молодий вчений*. 2018. №7(193). С. 171–173.

98. Савчук Людмила Олександрівна. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2006. 21 с.

99. Сак Тамара Василівна. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку в школі інтенсивної педагогічної корекції: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2006. 41 с.

100. Семенцова О. М. Психологічна корекція комунікативної діяльності старших дошкільників з ЗПР : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 19 с. укр.

101. Семенцова Оксана Миколаївна. Психологічна корекція комунікативної діяльності старших дошкільників з ЗПР : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 19 с. : рис., табл.

102. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. 276 с.

103. Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту і суб'єктності сучасного фахівця: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів», 17 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4(2). 1-6. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4239>

104. Соколова Ганна Борисівна. Розвиток лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. О., 2011. 21 с. : рис.

105. Соловйова, Людмила Іванівна. Розвиток вольової поведінки дитини 6-7 років. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2013. №7. С. 22-30.

106. Соловйова Людмила Іванівна. Довільна поведінка і вибір: взаємозв'язок та прояви у дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології*. 2016. 12 (4). С. 123-135.

107. Соціальний інтелект як система інтелектуальних здатностей особистості [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 153-166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_32_16

108. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К. : «Екс Об», 2004. 304 с.

109. Столяренко О. Б. Психологія особистості. К. : Центр навчальної літератури, 2019 280 с.
110. Струкова Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія : Філософія. Педагогіка.* 2021. № 1. С. 11-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnipakmo_2021_1_4
111. Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т дефектології АПН України. К., 1999. 19 с.
112. Тищенко С. П. Розвиток внутрішнього світу дитини / В кн: Виховання дітей дошкільного віку / За ред Л. Н. Проколієнко. К. : Рад. школа, 1991. 368 с.
113. Тітов І. Г. Психологічні особливості суб'єктності дитини дошкільного віку. *Психологія і особистість.* 2016. № 2 (10). Ч. 1. С. 43–52.
114. Тітова Т. Ю., Цибух Л. М. Дослідження розвитку соціального інтелекту в дітей дошкільного віку 2011. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/63.pdf
115. Ужченко Ірина Юріївна. Особливості формування наочно-образного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами конструкторської діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2008. 22 с.
116. Ужченко Ірина Юріївна. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. 124 с. : табл.
117. Філіппова Інесса. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. *Соціальна психологія.* 2007. №4. С. 68–79.

118. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.

119. Харченко С.В. Соціальний інтелект та його розвиток у дошкільному віці [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 4(1). С. 108-112. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_4\(1\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_4(1)_21)

120. Хохліна О.П. Психологічний зміст соціалізації дитини в освітньому закладі. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: Монографія колективна / За ред. Л. В. Помиткіної, О. П.Хохліної. К. : ТОВ «Альфа-ПК», 2019. С.86-96.

121. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції [Електронний ресурс]. *Наука і освіта*. 2020. № 1. С. 19-28. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-1-3> - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2020_1_5

122. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 ; ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2015. 18 с

123. Шапочка К. А. Формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку у процесі вивчення іноземної мови: Дисертація канд. пед. наук: 13.00.03, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2012. 200 с.

124. Шарапова Т.С. Соціально-психологічні особливості формування соціальної компетентності у дитини дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 2007. № 10. С. 8–13.

125. Шишова О. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 15. С. 168-174. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_15_24

126. Шмаргун В. М. Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (на основі занять фізичними вправами в умовах загальноосвітньої школи) : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2000. 19 с. укр.
127. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень [Електронний ресурс]. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282-288. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2011_1_36
128. Шпак М. М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*. 2016. Вип. 4. С. 196-205. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_4_20
129. Яворовська Л. М., Хафізова Г. С. Теоретичний аналіз взаємозв'язку соціального інтелекту та часової перспективи особистості [Електронний ресурс]. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2011. № 937, Вип. 45. С. 323-326. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_937_45_74
130. Яновська Т. А. Соціальний інтелект у структурі професійно-важливих якостей психолога. *Психологія і особистість* 2022. № 2 (22) 153-168. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265494>
131. Erickson E. H. Identity and the life cycle: Selected papers. Psychological Issue Monograph Series. New York: International Universities Press, 1959. 171p.
132. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. L. : Heinemann, 1983. 178 p.
133. Guilford J. P., and Hoepfner R. The Analysis of Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1971. 514 p.
134. Guilford J.P. The nature of human intelligence. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. 156 p.

135. Kolbasova Khrystyna, Omelchenko Iryna, Kobylchenko Vadym, Huliaieva Olena, Vovchenko Olha. Psychological Analysis of Manifestations of Nonverbal Intelligence of Senior Pre-Schoolers in the Context of Inclusive Education. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2023. VOL. 11 №. 2 P. 87-96. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.3>.
136. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 15. P. 11-23.
137. Lowman R. L. & Leeman, G. E. The dimensionality of social intelligence: social abilities, interest, and needs. *Journal of Psychology*. 1988. №122. P. 279–290.
138. Mayer J., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. №18(27). P. 433-447
139. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. №18(27). P. 433-447.
140. Piaget J. Le jugement moral chez l'enfant. P., 1932.
141. Prokhorenko, L. I. & Kostenko, T. M. Research of psychological and pedagogical typologization of mental developmental delay of schoolchildren. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2020. 4. 111-131. DOI: 10.32999/2663-970X/2020-4-7
142. Riggio R.E. How to Measure Your Social Intelligence. hat is social intelligence and why does it matter? URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/cutting-edge-leadership/202010/how-measure-your-social-intelligence>
143. Riggio R.E., Messamer J., Throckmorton B. Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Psychology Personality and Individual Differences*. 1991. DOI:10.1016/0191-8869(91)90225-Z. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-and-academic-intelligence%3A-Conceptually-but-Riggio-Messamer/83bf9a0e231f34a46fe7c15c09eae1c2c2615fda>

144. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. 9. P. 185-211.

145. Selman, Robert. «A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children; some theoretical and educational implications of levels of perspective-taking». In *Value education: theory practice, problems, prospects*, Edited by: Meyer, J., Burnham, B. and Cholvat, C. Waterloo, Ontario: Wilfred Laurie Press. 1975. [Google Scholar]

146. Thorndike R. L. Intelligence and its uses. *Harper s Magazine*. 1920. P. 227–235.

147. Weare K. *Developing the emotionally literate school*, London: Paul Chapman. 2004. 222 p.

РОЗДІЛ 2.

КОМПЛЕКС ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

2.1. Наукові підходи до діагностики і формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Обрання нами того чи іншого підходу у процесі наукового пошуку задає і спрямовує загальну стратегію, визначає вихідні наукові позиції в напрямку вивчення діагностики і формування соціального інтелекту у дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Для її концептуального вирішення в широкому науковому контексті, як доводять сучасні дослідження, важливим є комплексне застосування методологічних підходів, множинність яких дозволяє вивчити досліджуваній феномен (соціальний інтелект) всебічно, в усій його багатогранності, й сформуванню цілісного уявлення про нього. У зазначеному контексті, в сучасній науковій обіг, введено поняття «поліпідхідності», яким ми будемо послуговуватися у контексті нашої розвідки.

Діагностика і формування соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву включають в себе застосування наступних наукових підходів в їх поліпідхідній цілісності: компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, системного, наративного та технологічного.

Актуальність компетентнісного підходу зумовлена панівною стратегією освітньої парадигми, яка застосована при розробленні Базового компонента дошкільної освіти (2021) та концепції «Нової української школи» (2016). Поширення компетентнісного підходу в освітній практиці за І. Бургуном (2015) зумовлене як зовнішніми так і внутрішніми чинниками.

До зовнішніх чинників належать, по-перше, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від випускника української школи володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до численних альтернатив, запропонованих сучасним життям). До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу відноситься криза знаннєвої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномену знання і його співвідношенням із суспільною практикою (модель навчання орієнтована тільки на здобуття знань і недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти освітньої діяльності як школяра, так і дошкільника).

Компетенція, на відміну від компетентності як особистісного утворення, відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності (Н. Бібік, 2015).

За визначенням експертів країн Європейського Союзу поняття «компетентність» слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від знань до умінь (І. Бондар, 2015).

Основні групи компетентностей, які визначає Комісія з питань культурної співпраці при Раді Європи: це соціальні та комунікативні. У

формуванні компетентності як загальної здібності беруть участь усі групи (соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, діяльнісно-творчі, саморозвитку і самоосвіти) і всі вони є вирішальними: за умови несформованості однієї з них неможливо досягти компетентності (І. Бондар, 2015: 114). Детермінантою соціального інтелекту є ключові групи компетентностей: соціальні, мотиваційні, функціональні. Наголосимо, що ключові освітні компетенції: комунікативна компетенція – включає знання необхідних мов і способів взаємодії з людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі; соціальна компетенція – а) означає оволодіння мінімально необхідними для життя в сучасному суспільстві навичками соціальної активності і функціональної грамотності; б) соціальні навички, що дозволяють дошкільнику адекватно виконувати норми і правила життя у суспільстві.

На переконання А. Богуш, компетентність дошкільника можна визначити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль. Компетентність дитини дошкільного віку – це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість (А. Богуш, 1998).

Суголосної точки зору дотримується Ю. Рібцун (2012), дослідниця зауважує, що саме компетентнісний підхід дає змогу дітям із особливими освітніми потребами (зокрема й дітям з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву) одночасно вивчати новий матеріал, навчатися думати, міркувати, практично діяти, шукати ефективні способи вирішення проблемних ситуацій, співпрацювати з дорослими та однолітками, легше адаптуватися до умов закладу дошкільної освіти.

Основними принципами компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву за Л. Прохоренко та І. Гудим (2018) визначено: освіту для життя, успішної соціалізації в

суспільстві та особистісного розвитку на основі засвоєння дітьми соціально значущих умінь (компетенцій); оцінювання для надання можливості дитині самостійно планувати свої освітні результати й удосконалювати їх; різноманітні форми організації самостійної, осмисленої діяльності дітей на основі власної мотивації та відповідальності за результат; матрична система управління, делегування повноважень, залучення батьків, дітей і людей із зовнішнього оточення до управління освітою та оцінювання діяльності, свобода вчителя (вихователя) у виборі засобів навчання дітей соціальних компетенцій.

Зокрема, компетенції в структурі соціального інтелекту, відображено такими, наприклад, вимогами, що дають можливість усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань:

- уміти розрізняти суб'єктів, їх ознаки, властивості;
- аналізувати й пояснювати причини та наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати розгорнуте комунікативне висловлювання;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших осіб;
- брати участь у колективних справах; у розв'язанні освітніх завдань;
- оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.

Наступним наріжним підходом для розроблення комплексу діагностики та формування соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є особистісно зорієнтований підхід.

На відміну від навчально-дисциплінарної моделі особистісно-зорієнтована спрямована на забезпечення умов для розвитку й саморозвитку кожної дитини з урахуванням її унікальної своєрідності, максимально повної гармонізації індивідуальних відмінностей, активізації особливих, своєрідних, притаманних лише цій дитині, ресурсів, підтримка прагнень до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя (Т. Киричук, 2013: 29).

Найважливішими завданнями освітньої роботи, яка реалізує особистісно зорієнтований підхід до дитини, є: навчити жити в змінному, плинному світі, адаптуватися до змін, відчувати смак свободи, самоактивності, власної творчості, розвинути базис особистості культури, навчити бути частиною суспільства (С. Бондар, 2001).

Ознаками особистісно-зорієнтованого підходу в процесі діагностування та формування соціального інтелекту є:

- зосередження на потребах дитини;
- орієнтація на мотиваційну спрямованість взаємодії;
- ціннісне ставлення та ціннісний стосунок щодо Іншого;
- переважання навчального діалогу, здатність до децентрації;
- ситуація вибору й відповідальність;
- співпраця, співтворчість між дітьми й педагогом;
- турбота про морально-етичний розвиток кожного вихованця, орієнтація на сформованість моральних інстанцій;
- стимулювання розвитку й саморозвитку дитини;
- перенесення засвоєного в нову життєву ситуацію.

Пріоритетними структурними компонентами особистості дошкільника є дитячий світогляд; самосвідомість; емоційна сфера; воляова сфера; потребово-мотиваційна сфера; базові якості особистості (О. Кононко, 2015).

Позаяк, всі зазначені складові мають бути закладені в процес діагностування соціального інтелекту дошкільника як з нормотиповим розвитком, так і дитини з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Розглянемо їх більш детально.

Під дитячим світоглядом розуміють знання і досвід дошкільника, які дають йому змогу здобути відносно цілісне уявлення про світ, зумовлюють його життєві орієнтації, ставлення до навколишньої дійсності і самого себе. Світогляд акумулює результати всіх видів ставлення до світу – практичного, теоретичного, чуттєвого, ціннісного і виступає формою його духовно-

практичного освоєння, вищим рівнем соціалізації дошкільника як особистості.

Із самосвідомістю пов'язане усвідомлення дитиною її обмеженого місця у житті, причетності до Природи, Культури, Людей. Виникає усвідомлення власних можливостей – дошкільник починає розуміти, що далеко не все йому під силу; закладаються основи самооцінки, образу – Я, елементарної Я-концепції; дитина оцінює власні особистісні якості, власне місце в системі суспільних відносин; народжується здатність до рефлексії, децентрації, саморегуляції діяльності і поведінки.

Третім складником особистісного зростання дитини дошкільного віку є оптимальна для неї модель потребово-мотиваційної сфери – засвоєння моральних правил і норм; оволодіння соціально схвалюваними формами поведінки; формування елементарної системи дитячих цінностей та інтересів; розвиток здатності до саморегуляції; поява моральних, пізнавальних, естетичних мотивів, виникнення їх супідрядності.

Важливим складником особистості дитини є розвиненість емоційної сфери, насамперед соціальної спрямованості, соціальних сил, які мають емоційне забарвлення. Домірність переживань реальним життєвим подіям і ситуаціям – важливий показник емоційного розвитку дошкільника, його повноцінного особистісного зростання.

Наступною складовою особистісного зростання дитини є її вольова сфера – вміння підпорядковувати власну поведінку досягненню конкретних цілей, долати труднощі на шляху до них, гальмувати протилежні наміри, приймати рішення на користь вольового вчинку в ситуаціях вибору, не піддаватися емоційному пориванню, керуватися правилами поведінки, діяти цілеспрямовано.

Останнім з означених складових особистісного становлення є розвиток у дитини дошкільного віку базових особистісних якостей, насамперед моральних – найважливіших характеристик, які визначаються індивідуальними особливостями і пов'язані з різними сферами життя і

видами діяльності. До базових моральних якостей належать самостійність, працелюбність, людяність, самолюбність, спостережливість, відповідальність, розсудливість, справедливість, самовладання, креативність (О. Кононко, 2003: 64-70).

Особистісно-зорієнтована взаємодія сприяє тому, що дитина опановує:

– здатністю поважати себе та інших. До неї самої ставляться з повагою, а ставлення дитини до себе та інших засвідчує ставлення до неї оточуючих дорослих;

– здатністю бути щирим. Якщо дорослі підтримують індивідуальність дитини, приймають її такою, як вона є, уникають невинуватих обмежень і покарань, вона не боїться бути самою собою, визнавати свої помилки. Взаємна довіра між дорослими і дітьми сприяє істинному прийняттю нею моральних норм;

– здатністю брати на себе відповідальність за свої рішення і вчинки. Дорослий повсякчас, де можливо, надає дитині право вибору того чи дії. Визнання за дитиною права мати свою думку, вибирати заняття до душі, партнерів з гри сприяє формуванню особистісної зрілості дитини і як наслідок – формуванню почуття відповідальності за свій вибір;

– здатністю думати самостійно, так як дорослий не нав'язує дитині свого рішення, а допомагає зробити це самостійно. Повага її точки зору сприяє самостійності мислення;

– здатністю адекватно виражати свої почуття. Ці почуття не відкидаються, а приймаються дорослим, який прагне розділити або полегшити їх. Допомагаючи дитині усвідомити свої переживання, висловити їх словами, дорослий сприяє формуванню у дитини вміння виявляти почуття соціально прийнятним способом;

– здатністю розуміти інших і співчувати їм. Дитина отримує цей досвід зі спілкування з дорослим і переносить його на інших людей.

Важливою складовою освітнього процесу з діагностування і формування соціального інтелекту в дошкільників як з нормотиповим

розвитком так із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву мають стати методологеми та ідеологеми системного підходу.

Системний підхід (англ. Systems thinking – системне мислення) це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи (Ю. Шабанова, 2014: 30).

Суть системного підходу складають такі положення (за О. Хохліною, 2011, 2018);

1) до вивчення, розгляду явища слід підходити як до системи, тобто певної цілісності, до якої входять у певних зв'язках і відношеннях окремі елементи;

2) система не зводиться до суми елементів, а має структуру. Властивості ж елемента визначаються його місцем у структурі (звідси – «системно-структурний аналіз»);

3) кожне явище є не лише системою взаємопов'язаних елементів, а й підсистемою у більш загальній системі;

4) складові (елементи) системи можна розглядати як самостійні системи (О. Хохліна, 2011: 76).

Отже, враховуючи зазначене, використання системного підходу у діагностиці і формуванні соціального інтелекту дозволяє розглядати, вивчати явище та забезпечувати його становлення з огляду на повноту системних характеристик.

Місія системно-структурного аналізу, на думку О. Ткаченка (1979), полягає в можливості розглянути якісну своєрідність статичних утворень психіки, її системну будову, її приналежність до рівневих систем, що взаємодіють.

Застосований у нашому навчально-методичному посібнику, системний підхід дасть можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки соціального інтелекту, визначити головні передумови та компоненти (елементи) цієї якості.

Системний підхід відноситься до другого рівня методології, знаходячись між філософською та конкретно-науковою методологією, та є головним компонентом четвертого рівня методології – методики і техніки дослідження (М. Костюченко, 2018).

Відтак, виступаючи як конкретизація принципів діалектики та онтології, системний підхід надає нам можливість у спробі створити комплекс діагностики і технологію формування соціального інтелекту у дошкільників в умовах нормотипового та затриманого розвитку розробити фіксовану сукупність засобів (інструментів), які забезпечують динаміку результативного наукового дослідження.

Таким чином, системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Він дає змогу здійснити поділ такої якості як соціальний інтелект на частини або елементи (в нашому випадку на мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний, морально-поведінковий компоненти), визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Він реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку. Згідно з цим підходом соціальний інтелект досліджується як цілісна система. Компонентам соціального інтелекту притаманні внутрішні зв'язки, внаслідок яких виникає нова якість, не притаманна окремим елементам. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи соціального інтелекту.

У процесі проведення психологічного дослідження принцип системного аналізу має набути конкретизації: від його широкого тлумачення – до визначення шляхів реалізації на основі певної психологічної теорії (О. Романенко, 2013: 518). Такими основоположними для діагностики і формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву для нас стали теоретичні позиції в галузі загальної, вікової психології та педагогіки (Е. Івашкевич, 2016; Г. Ожубко, 2012; Т. Струкова та Б. Братаніч, 2021 та ін.) та спеціальної психології

(О. Бабяк, 2021; Н. Баташевої, 2019; О. Вовченко, 2022; Н. Гончарук, 2021; В. Кобильченко, 2020; І. Недозим, 2019; Т. Роменської, 2018, 2019; Г. Соколової, та Ю. Кравець, 2022 та ін.).

Одним із основоположних для нашого дослідження став наративний підхід. Спробуємо обґрунтувати його специфіку в контексті діагностики і формування соціального інтелекту.

З 80-х років ХХ ст. активно розвивається нова галузь – наративна психологія. Представники даного напрямку стверджують, що смисл людської поведінки розкривається щонайповніше в оповіданні, оскільки розуміння людиною тексту та розуміння себе аналогічні. Виокремлюючи в життєвому потоці певні моменти, що мають для неї сенс, та конструюючи з них історію власного життя людина створює наратив – тобто наратив є засобом організації власного досвіду (Н. Ванда, 2013; О. Кресан, 2007; Н. Чепелева; 2009; Н. Чепелева, Т. Титаренко, М. Смульсон, 2004; Н. Чепелева та М. Смульсон, О. Шиловська, С. Гуцол, 2007; О. Шиловська, 2002 та ін.).

Методологічною базою наративної психології, як і психологічної герменевтики, можна вважати положення постмодернізму про інтерпретацію життя як тексту, а також уявлення про мову як засіб конструювання реальності. Дані напрямки є частиною постнекласичної психології, що орієнтується на методологічний контекст гуманітарних наук (Н. Ванда, 2013).

Основне, що висувається на перший план при визначенні специфіки наративного підходу до дошкільника з нормотиповим і затриманим розвитком – погляд на внутрішній світ та продукти його творчості як на знакові семіотичні системи, що відповідає герменевтичному та наративному розумінню особистості дошкільника. Розгляд категорій «розуміння» й «інтерпретації» показав спільність їх трактування у герменевтиці та наративній психології. Щодо категорії «текст» ми можемо відмітити, що текст як семіотична структура у герменевтиці є більш широким поняттям, ніж текст як розповідна структура – наратив.

У контексті діагностики і формування соціального інтелекту потрактування вимагає поняття «ситуація», яка має безпосереднє відношення до предмету, що розглядається. Ситуація – деякий життєвий контекст, або умови, у яких перебуває, діє й усвідомлює себе суб'єкт у певний період свого життя (О. Зарецька, 2011; Н. Чепелева, 1999). Особистісне зростання може відбуватися в динаміці даної ситуації і, за певних якостей ситуації, бути її наслідком, надбанням (наприклад, у деяких ситуаціях освітнього і життєвого контексту). З іншого боку, подія може спровокувати для дитини-дошкільника потужний поштовх, що детермінує її особистісне зростання.

Відтак, термін ситуаційний контекст варто застосовувати для позначення контексту, що утворюється всіма ситуаціями, що одночасно мисляться суб'єктом і у яких він себе відчуває у даний момент. Адже, об'єктивно перебуваючи, наприклад, в закладі дошкільної освіти, подумки суб'єкт (дошкільник) може перебувати у певній кількості ситуацій, навіть не обов'язково узгоджених у часі – і спогади, і майбутнє, і умовні ситуації.

Наративний аналіз, призначений для активного вивчення міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів (а саме міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного емоційного інтелекту), за допомогою яких людина осмислює історію власного життя, підкресливши, що найяскравішою особливістю психічного життя людей є тенденція вести внутрішній діалог (Н. Чепелева та М. Смульсон, О. Шиловська, С. Гуцол, 2007).

Наративна психологія досліджує життєву історію особистості дошкільника, аналізуючи особливості подачі інформації суб'єктом про себе та своє життя. В основі наративного підходу лежить уявлення про те, що реальність не існує об'єктивно, а безперервно конструюється у процесі взаємодії дітей та дорослих між собою. У результаті цієї взаємодії утворюються переконання, цінності, уявлення, що знаходять своє виявлення у мові. Зрозуміло, що утворені таким чином переконання та уявлення мають

вплив на процес формування та протікання життєвого сценарію дитини-дошкільника.

Отже, використання наративного підходу має суттєве значення для поглиблення усвідомлення сценарію життя дитиною дошкільником з нормотиповим та затриманим розвитком.

У наративній психології поняття наратив позначають як сюжетне оповідання, розповідь про себе, яку особистість конструює під впливом взаємодії зі своїм оточенням (Н. Чепелева, 2008: 21). Для підтримки і розвитку Я-ідентичності діти інтерпретують історії власного життя, використовуючи сформовані в процесі засвоєння культури уміння розповідати іншим про події власного життя, а також сприймати історії інших, вибудовуючи на їх основі як уявлення про власне «Я», так і навчаючись розуміти інших, ефективніше взаємодіяти з іншими. У нашому випадку розповіді задані ситуацією діагностування. Вони звучать з вуст психолога, однак кінцівку історії (соціальне прогнозування) дошкільник має визначити та інтерпретувати самостійно. До того ж, визначити емоційний стан героїв розповіді дитина має самостійно, позаяк починає інтерпретувати різні життєві і соціальні контексти імпліцитно притаманні тексту.

На думку Р. Мороз (2009, 2013) ідентичність особистості виявляється й трансформується в процесі розповіді про себе, коли дитина починає дивитись на себе у відповідності із власним сюжетом. Відтак, згідно з наративним підходом «Я» виступає і як учасник, і як автор своєї життєвої історії; наративний підхід прояснює і загальну тенденцію становлення особистості як суб'єкта власного життя: це поступове зростання усвідомлення свого місця і призначення у світі, організація і переосмислення своєї активності і значущості власних життєвих подій у відповідності з розумінням теперішнього, належного і можливого (Р. Мороз, 2009, 2013).

Наратив – це вербалізація свого та почутого досвіду, що виходить на рівень свідомості: щоб щось сказати я маю це усвідомити. Тому для інтеріоризації сценарію на рівень усвідомлення, необхідною умовою, у

нашому випадку діагностики за допомогою соціальних розповідей (історій) та формування в контексті усвідомлення себе та Іншого в контексті історій постає створення дитиною дошкільником оповідання про себе та своє життя.

Однак, реалізація процесу усвідомлення дитиною свого життєвого сценарію, не може бути здійснене лише на основі оповідання. Зрозуміло, що цього недостатньо. Необхідно надати дошкільнику «зворотній зв'язок»: дослідник має «повернути» досліджуваному його нарратив, загострюючи ті місця в оповіданні (за допомогою запитань), які можуть бути виявами його життєвого сценарію.

Третій розділ нашого посібника буде присвячено формуванню соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Саме тому спробуємо обґрунтувати доцільність технологічного підходу в контексті формування соціального інтелекту у дошкільників зазначеної когорти.

У сучасному психолого-педагогічному обігу поняття «технологія» та «технологічний підхід» використовуються доволі розповсюджено. Термін «технологія» – грецького походження: *techne* - мистецтво, майстерність, *logos* - наука, закон; наука про майстерність (О. Степанов, 2006 та ін).

Основний зміст застосування психологічних технологій полягає у внесенні змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. У контексті нашого дослідження спрямоване на формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

На переконання знаної вченої Л. Карамушки (2005), психологічні технології є психосоціальними.

Суголосної точки зору дотримуються науковці О. Шапран і В. Шапран (2010) визначають психологічну технологію як науково-обґрунтовану систему дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямований та поетапний розвиток в особистості певних психологічних якостей та передачу

їй досвіду соціальних взаємодій (спілкування, дії та взаємин) за допомогою впровадження інновацій.

Серед спектру психологічних технологій, які сприяють формуванню соціального інтелекту, формуванню соціально-комунікативних здатностей ефективними ми вважаємо психологічне консультування і психокорекцію.

Психологічне консультування – процес надання допомоги особистості в подоланні кризових ситуацій, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, адекватної самооцінки, адаптації до реальних умов, досягненні емоційної стійкості. Однією з найбільш результативних форм консультування є бесіда.

Психологічна корекція (*психологічна корекційно-розвиткова робота - курсив наш*) – діяльність, спрямована на певні психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування індивіда, сприяє усуненню відхилень в особистісному і професійному розвитку. Психокорекція може бути індивідуальною та груповою, коли ефект досягається при взаємовпливі та взаємодії всіх учасників групи.

Більш різнобічно та у широкому ключі інтерпретує сутність поняття «психологічна допомога О. Бондаренко (2001). Він зазначає, що поняття «психологічна допомога» відображає певну реальність, певну психосоціальну практику, полем діяльності якої є сукупність питань, утруднень і проблем, що належать до психічного життя людини. Відповідно до мети автор намагається уточнити межі понять «психіка», «психічне». І тут критерієм може послужити широко поширене в останні десятиліття у психології уявлення про людину як про єдність трьох рівнів: фізичного (body), психоемоційного (mind) і духовного (spirit). Навіть таке схематичне членування розуміння людини досить виразно вказує на сферу діяльності, що позначається словосполученням «психологічна допомога».

Виходячи з вище зазначеного, логічно виходити з такого розуміння психологічної допомоги, що це психологічна сфера й спосіб діяльності, які призначені для сприяння людині й співтовариству у вирішенні різноманітних проблем, породжуваних психічним життям людини в соціумі.

Крім поняття психологічної технології в контексті формування соціального інтелекту ефективною ідеєю є синтез психологічних та педагогічних ідей. Наша технологія є психолого-педагогічною і призначена для впровадження в спеціальних та інклюзивних ЗДО психологами та вихователями закладів, крім цього, комплекс діагностики та технологія і її інструментарій, може використовуватись – фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів.

В цьому контексті вважаємо за доречне розглянути поняття «педагогічна технологія». Під педагогічною технологією розуміють часткову методику з досягнення поставленої мети; педагогічну систему в цілому; систему як певний алгоритм, оптимальну методику для досягнення поставленої мети. Тобто, це поняття розглядається на загальнодидактичному (сукупність цілей, змісту, засобів, методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів дидактичного процесу); частково методичному (сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання у рамках окремого предмету) (Л. Мафтин, І. Прокоп, 2019).

Нові освітні стандарти такі як Базовий компонент дошкільної освіти (2021) та Концепція Нової української школи (2016) зумовлюють впровадження освітніх технологій, зорієнтованих на дитиноцентричне виховання, на гармонійний, компетентнісний та всебічний розвиток дошкільника як з нормотиповим так затриманим розвитком з урахуванням його особливостей, самотності і самоцінності.

Загалом будь-яка педагогічна технологія характеризується наступними системними якостями:

- орієнтація навчального процесу на досягнення певного результату;
- орієнтація на тих, хто навчається;
- орієнтація на досягнення навчальної мети в цілому;
- набір процедур, які поновлюють професійну діяльність вчителя (у нашому контексті вихователя) і гарантують кінцевий запланований результат;

– проектування, виходячи з конкретних умов та орієнтація на заданий, а не на передбачуваний результат;

– відсутність варіативності: можна викидати деякі аспекти;

– відсутність творчої пошукової діяльності;

– обов’язковість постійного зворотного зв’язку з дітьми, які беруть тут активну участь і здійснення внесення виправлень та змін у подальшу діяльність (Р. Романишин, 2011).

Отже, наша технологія включатиме в себе корекційно-розвитковий та консультативно-просвітницький напрями. Відповідно, зміст обох напрямів є психолого-педагогічним, позаяк призначений для впровадження практичними психологами та вихователями в корекційно-розвитковій складовій, так і консультативно-просвітницька складова призначена для вихователів, практичних психологів, і звісно ми не могли оминати своєю увагою батьків, які виховують дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

2.2. Особливості діагностики мотиваційно-ціннісного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

**Методика «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана, Д. Лемкіна
(в адаптації Т. Роменської)¹**

Таблиці-малюнки для хлопчиків, дівчаток

1. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) звертається за допомогою до дорослого з питання вирішення проблем, які в нього (неї) виникли (хлопчик просить дорослого допомогти заправити сорочку, бо в нього не виходить; дівчинка просить допомогти зав’язати бантик, який розв’язався під час гри). Див. рис 2.1 та 2.2.

¹ Зазначена методика адаптована Т.Роменською в процесі підготовки дисертації під керівництвом І.Омельченко (*Методика публікується з дозволу автора*): Роменська Т. Г. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. наук з корекційної педагогіки : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН. Київ, 2018. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121101_d.pdf С. 80-93; 128-136; 230–239.

2. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) допомагає дорослому (бабуся повертається з магазину, несе сумочку з продуктами, у неї випала з рук палиця; мама не встигає подати на стіл приготовану вечерю). Див. рис 2.3 та 2.4.

3. Намальований хлопчик (дівчинка) виконує завдання дорослого до отримання заданого результату (хлопчик виконує прохання мами чи тата підмести в кімнаті; дівчинка складає вимитий посуд на полицю). Див. рис 2.5 та 2.6.

4. Намальований хлопчик (дівчинка), якому (якій) щось не зрозуміло, і він (вона) повинен (повинна) з'ясувати це у вчителя-реабілітолога або батьків (хлопчик відкрутив водопровідний кран і не може самостійно його закрити, вода не перестає бігти з мийки через верх; дівчинка порушила послідовність приготування салату «Дари сонця»). Див. рис 2.7 та 2.8.

5. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) на занятті виконує завдання, а хтось в групі відволікає його (її) від цього (хлопчик поливає кімнатну рослину, інша дитина в цей час запрошує його погратись іграшками; дівчинка розкрює тканину, інша дівчинка запрошує її гратись лялькою). Див. рис 2.9 та 2.10.

6. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) виконав щось не так як пояснював вихователь, не зрозумів (не зрозуміла) його (її) інструкції (хлопчик вирізав картинку із скатертини, яка лежала на столі, замість запропонованої картинки для аплікації; дівчинка забула правила сервіровки столу). Див. рис 2.11 та 2.12.

7. Намальований хлопчик (дівчинка) хоче приєднатися до дітей, які виконують побутове доручення вихователя (дівчинка пропонує свою допомогу, вона подає гвіздки хлопчикові, щоб він прибив гвіздок і вивісив календар; дівчинка пропонує допомогу хлопчикові, який перевернув клітку з птахом, коли годував рибку). Див. рис 2.13 та 2.14.

8. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) звертається до іншого (іншої) з проханням, а не з вимогою, при цьому може отримати відмову (хлопчик потребує допомоги ровесника, щоб перенести стіл; дівчинка потребує допомоги під час прасування сорочки). Див. рис 2.15 та 2.16.

9. Намальований хлопчик (дівчинка) пропонує допомогу своєму ровеснику, старшій людині, виявляючи чуйність і увагу до її проблем (хлопчик подає своїй ровесниці драбинку для ходьби, щоб вона змогла підійти до місця, де трудяться інші; дівчинка подає хворій бабусі градусник). Див. рис 2.17 та 2.18.

10. Намальований хлопчик (дівчинка) вислуховує схвалення від інших за свої вчинки (хлопчик дивиться у вічі татові, із задоволенням посміхається, коли він його хвалить за добрий улов; хтось із дорослих говорить дівчинці, яка вона сьогодні гарна). Див. рис 2.19 та 2.20

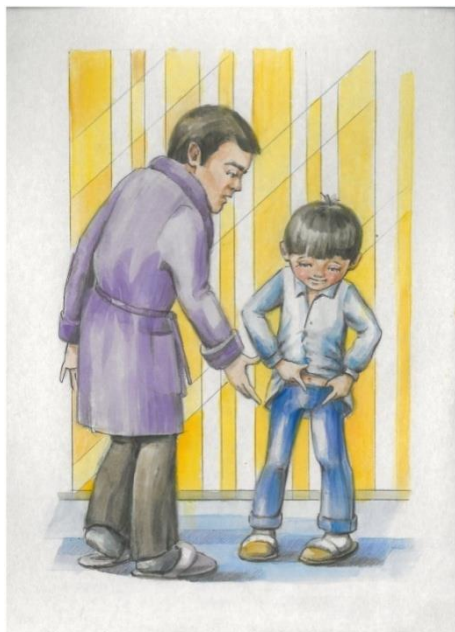


Рис. 2.1

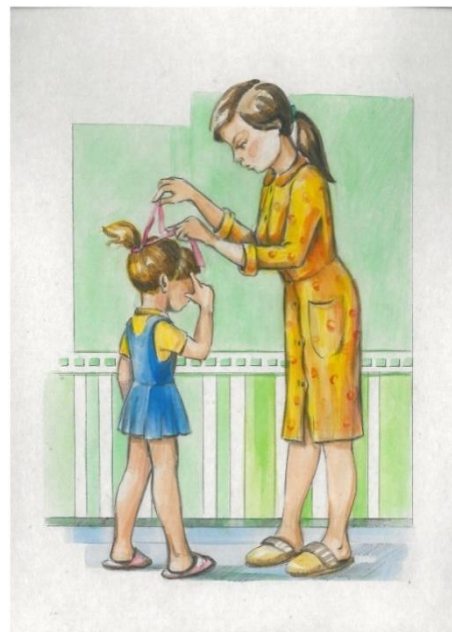


Рис. 2.2.

1. Атитюд (настанова) з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації (рис. 2.1 та 2.2).

1. У чому допомагає дорослий хлопчику (дівчинці)?

2. До кого б ти звернувся (звернулась) за допомогою, якщо у тебе виникли проблеми? З якими б словами ти звернувся (звернулась) за допомогою? Що б ти робив у цій ситуації?
3. Якщо дорослий тобі допоможе, що ти йому скажеш (що ти зробиш)?



Рис. 2.3



Рис. 2.4.

2. Атитюд (настанова) з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації (рис. 2.3 та 2.4).

1. У чому допомагає дорослому хлопчик (дівчинка)?
2. Які слова говорить хлопчик (дівчинка), пропонуючи допомогу дорослому? Що хлопчик (дівчинка) при цьому робить?
3. У яких побутових справах допомагаєш дорослим та одноліткам ти? Як ти думаєш, чому люди повинні допомагати у побутових справах один одному?

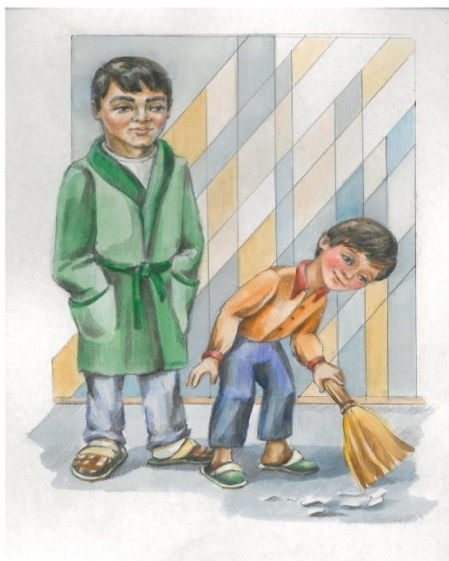


Рис 2.5



Рис. 2.6.

3. Атитюд (настанова) з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого (рис. 2.5 і 2.6).

1. Яке доручення дорослого виконує хлопчик (дівчинка)? Яким чином хлопчик (дівчинка) намагається якісно виконати поставлене завдання?

2. З якими словами звернувся дорослий до хлопчика (дівчинки), прохаючи їх виконати доручення? Що дорослий при цьому робить?

3. Як ти думаєш, чому діти повинні виконувати побутові доручення дорослих? Якщо дитина гарно виконає доручення, що скаже (та зробить) дорослий?

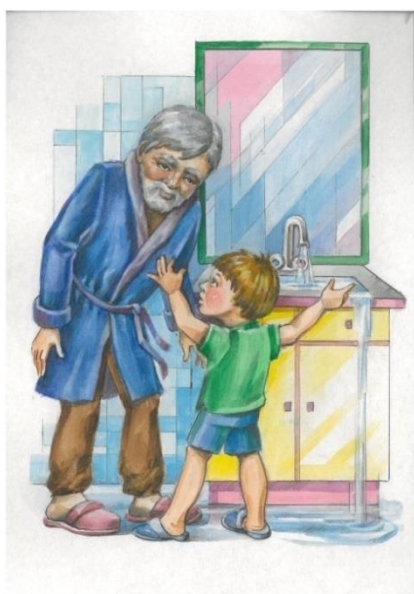


Рис. 2.7



Рис. 2.8.

4. Атитюд (настанова) готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації (рис. 2.7 і 2.8).

1. Яка проблема виникла у хлопчика під час користування краном?

2. Якщо ти не знаєш, як самостійно діяти в побутовій ситуації, ти звернешся з проханням про допомогу до дорослого? Як ти звернешся до дорослого в цій ситуації?

3. Що б сталося, якби дорослий не допоміг хлопчику? Для чого необхідно знати правила користування побутовими приладами?

1. Чи дотримувалася послідовності у приготуванні салату дівчинка?

2. Якщо ти не зрозуміла, як правильно виконати завдання (або не змогла його виконати), з якими словами ти звернешся з проханням про допомогу до дорослого?

3. Чи вплинуло недотримання послідовності у приготуванні салату на його привабливість? Чому потрібно дотримуватись послідовності у приготуванні їжі?



Рис. 2.9



Рис. 2.10.

5. Атитюд (настанова) з якісного та вчасного виконання розпочатої справи (рис. 2.9 і 2.10).

1. Чи правильно робить дитина, яка відволікає хлопчика (дівчинку) під час виконання ним (нею) поставленого завдання?
2. Як має відповісти хлопчик (дівчинка) товаришу, який його кличе погратися? Що б ти сказав (якби ти поведився) з товаришем, який тебе відволікає від виконання важливого завдання?
3. Чи дотримуєшся ти правила: «Коли виконав справу, можеш відпочивати, гратися», «Зробив діло – гуляй сміло!». Чому потрібно гарно виконувати важливу справу до кінця?



Рис. 2.11



Рис. 2.12

6. Атитюд (настанова) з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку (рис.2.11 і 2.12).

1. Чи зрозумів хлопчик інструкцію вихователя (чи вчителя)?
2. Якщо хлопчик не зрозумів інструкції, чи повинен він був перепитати у вихователя (чи вчителя)? Як він мав звернутися до дорослого в цій ситуації?
3. Чи були в тебе випадки, коли ти псував речі? Чому не можна псувати предмети побуту? Чи важливо дотримуватись інструкції з користування предметами побуту?
 1. Чи зрозуміла правила сервіровки столу дівчинка? Що вона зробила неправильно?
 2. Якщо дівчинка не зрозуміла інструкції, чи повинна вона її перепитати у вихователя (чи вчителя)? Як вона має звернутися до дорослого в цій ситуації?
 3. Чи знаєш ти правила сервіровки столу? Чому потрібно дотримуватись правил сервіровки столу?

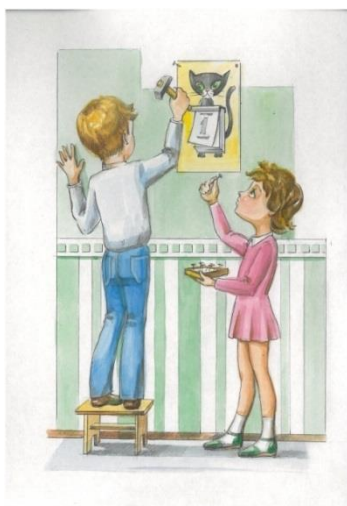


Рис. 2.13



Рис. 2.14

7. Атитюд (настанова) із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань (рис.2.13 і 2.14).

1. Яку допомогу запропонувала дівчинка?
2. Якщо ти хочеш приєднатися до дітей, які виконують побутове доручення вихователя (вчителя), яким чином ти запропонуєш свою допомогу? Як ти звернешся до дітей у цій ситуації?
3. Якщо виконувати завдання спільними зусиллями, як це вплине на результат? Чому люди успішно виконують справу разом?

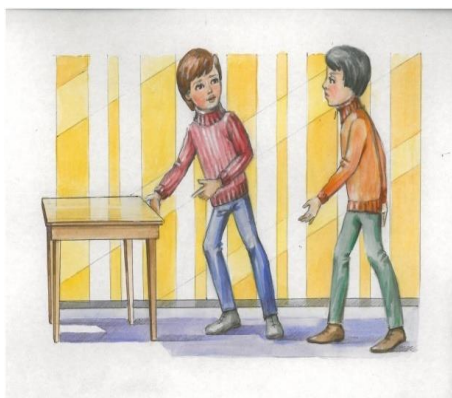


Рис. 2.15



Рис. 2.16

8. Атитюд (настанова) з надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань.

1. Чи завжди може отримати хлопчик (дівчинка) відгук, якщо він (вона) звернувся (звернулася) за допомогою до однолітка?

2. Як хлопчику (дівчинці) потрібно звернутися до однолітка, щоб він відгукнувся і надав йому (їй) необхідну допомогу?
3. Якою буде реакція дівчинки (хлопчика) на відмову їй (йому) в наданні допомоги? Як потрібно реагувати, коли тобі відмовляються допомогти?



Рис. 2.17



Рис. 2.18

9. Атитюд (настанов) з готовності виявити співпереживання (рис. 2.17 і 2.18).

1. Чи викликає співчуття у дівчинки бабуся, яка потребує допомоги? Чи готовий прийти на допомогу хлопчик людині з особливими потребами: здолати перешкоду – перейти в інший бік кімнати?
2. Чи відгукнувся (відгукнулась) дівчинка (хлопчик) на пропозицію надати допомогу бабусі, яка захворіла (дівчинці, якій складно пересуватись)? Що в цій ситуації сказала дівчинка бабусі? Що в цій ситуації сказав хлопчик дівчинці з особливими потребами?
3. Як ми можемо назвати людину, яка виявляє чуйність і намагається допомогти іншій людині? Чому потрібно виявляти чуйність у ставленні до інших людей?



Рис. 2.19



Рис. 2.20

10. Атитюд (настанова) з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим.

1. Як реагує хлопчик на похвалу з приводу вдалого улову? Як дівчинка сприймає похвалу з приводу зовнішнього вигляду (яка вона гарна)?
2. Як ти думаєш, як відповідь на похвалу тата (дорослого) хлопчик (дівчинка)?
3. Чи подобається тобі, коли тебе хвалять, коли звертають увагу на твої вчинки (зовнішність)?

Якісно-кількісна обробка даних за методикою «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана, Д. Лемкіна (в адаптації Т. Роменської)

Розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації (адже причини – це потреби, а сам атитюд, ставлення, оцінкова реакція – це наслідок). Відповіді дітей були розділені на 4 типи та оцінювалися за шкалою від 0 до 3 балів:

немає відповіді – 0 балів;

констатація ситуації (подав паличку, взяла тарілку, підмів, готує салат, поливає і. т.п.) – 1 бал;

неповне розуміння причини (потреби) – 2 бали;

повне розуміння причини (тому що діти мають допомагати старшим; дорослі, коли дитина не знає, як мають її навчити, потрібно намагатися гарно виконувати завдання мами чи тата; це дуже приємно, коли тебе хвалять за вчинки; настрій відразу покращується і т. п.) – 3 бали.

Розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб (виражається в здатності відповідно до ситуації реалізовувати комунікативний акт та дії у побуті, що втілюють мотив та вибір конкретних цінностей дитини для задоволення потреби). Отримані відповіді дітей розподілялися на 4 групи й оцінювалися за шкалою від 0 до 3 балів:

– неадекватне ситуації комунікативне висловлювання (забери віник, я не буду підмітати; бабцю, йдїть собі) або взагалі його відсутність та неадекватні дії (не прагне допомогти, не виконує доручення, не дотримується інструкції та ін., що демонструє неадекватне ставлення і переважання егоїстичної чи ігрової мотивації) – 0 балів;

– здатність до породження короткого комунікативного висловлювання та моделювання адекватних дій після роз'яснень дорослого щодо змісту соціально-побутової ситуації (при цьому дитина недостатньо усвідомлює власне ставлення та мотив поведінки) – 1 бал;

– комунікативне висловлювання з одного чи декількох слів (давай чи давай підмету) та називання адекватних дій (хлопчик підмітає бруд, дівчинка готує салат) – 2 бали;

– здатність до чіткого та розгорнутого породження комунікативного висловлювання (бабцю, я вам допоможу, давайте мені сумку і візьміть, будь-ласка, паличку; тату, ну звісно давай я допоможу тобі, тому дай мені віник я підмету бруд) та адекватних дій (дитина прагне допомогти, виконує доручення, дотримується інструкції та ін.) – 3 бали.

Ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях. Отримані відповіді дітей оцінюються за 4-бальною шкалою:

– немає оцінки ситуації – 0 балів;

– простий перелік чи називання того, що сталося, без оцінювання причин ситуації – 1 бал;

– констатація причини наявної ситуації – 2 бали;

– повне розуміння причини ситуації, аналіз морально-етичних та ціннісних орієнтирів ситуації – 3 бали.

Таким чином, перше питання бесіди спрямоване на визначення розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації. Друге – на розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб. Третє – на вивчення ставлення та оцінки (ціннісного ставлення) поведінки в соціально-побутових ситуаціях.

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного складника соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та дітей з нормотиповим розвитком

30-23 балів – високий рівень – передбачає високу стійкість потреб (вітальних, духовних, культурних, інтелектуальних), які не залежать від конкретних умов. Мотиви в процесі реалізації соціального інтелекту, спрямовані на опанування навичкою дії в соціумі та побуті, характеризуються інтересом до процесу соціально-побутової діяльності: дитина керується прагненням до вирішення завдань у сфері соціуму та побуту, отримує почуття задоволення від успішного вирішення завдань. Дошкільник усвідомлює суб'єктивну цінність, визначення якої відбувається ще до початку соціально-побутових дій, оскільки може приймати рішення, конкретизувати та співвідносити цінність-мету із зовнішніми умовами. Усвідомлення соціальної цінності результатів діяльності в соціумі та побуті чітко окреслене, із знанням соціальної цінності (кому і наскільки від цього добре чи погано).

22-15 балів – достатній рівень – передбачає достатню стійкість потреб (вітальних, духовних, культурних, інтелектуальних), які зумовлюються

конкретними умовами. Мотиви в процесі реалізації соціального інтелекту, спрямовані на опанування навичкою дії в соціумі та побуті, характеризуються достатнім інтересом до процесу соціально-побутової діяльності: дитина керується прагненням до вирішення завдань у сфері соціуму та побуту, отримує почуття задоволення від успішного вирішення завдань, хоча в окремих дітей можуть виявлятися дещо амбівалентні почуття. Дошкільник достатньою мірою усвідомлює суб'єктивну цінність, визначення якої відбувається ще до початку соціально-побутових дій, оскільки може приймати рішення, конкретизувати та співвідносити цінність-мету із зовнішніми умовами. Усвідомлення соціальної цінності результатів діяльності в соціумі та побуті чітко окреслене, із знанням соціальної цінності (кому і наскільки від цього добре чи погано).

14-7 балів – середній рівень – передбачає середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного складника властивого дітям, у яких потреби характеризуються епізодичністю, пов'язаною з настроєм дитини в певний час. У них спостерігається відсутність прагнень, аморфність характеру, занижена самооцінка, пасивність у потребах. Мотиви, спрямовані на опанування навичкою дії в соціумі і побуті, характеризуються переживанням за результати своєї діяльності, але емоційне забарвлення не стійке і суперечливе, що потребує підкріплення мотиву дії зі сторони. Усвідомлення цінності опанування знаходиться у фокусі уваги самої діяльності, але взаємодія між цінністю і способами досягнення – суперечлива. Ціннісні орієнтири викривлені, переважають сумніви і невпевненість у цінності соціального інтелекту (навичкою дії в соціумі та побуті).

0-6 балів – низький рівень – передбачає низьку здатність властиву дітям, у яких потреби, що спонукають до опанування навичкою дії в соціумі і побуті, не сформовані, адже відсутнє розуміння цінності кінцевого результату діяльності. У них спостерігається відсутність прагнень, аморфність характеру, занижена самооцінка, пасивність у потребах. Мотиви

спрямовані на опанування соціальним інтелектом (навичкою дії в соціумі та побуті) характеризуються тим, що значущість кінцевого результату не усвідомлюється, а спостерігається наявність пасивності й інертності щодо власної діяльності та діяльності інших. Ціннісне ставлення до соціуму та побуту суперечливе, не відповідає нормам соціуму, оскільки дитина ігнорує потреби інших людей, у неї переважає псевдосоціальна поведінка. Усвідомлення цінності оволодіння соціальним інтелектом (навичкою дії в соціумі та побуті) характеризується тим, що цінність не влітається безпосередньо в діяльність, позаяк дитина не може приймати рішення, конкретизувати і співвідносити цінність-мету із зовнішніми умовами.

2.3. Особливості діагностики когнітивного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Тест з рівня розвитку когнітивного складника соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (розробник І. Омельченко)

Блок 1. Соціальні знання

1. Назви етапи життєвого шляху (віку) людини?

Правильна відповідь: дитинство, юність, зрілість, старість (або дитина, юнак, доросла людина, людина похилого віку (старенька, старенький та ін.)

2. Хто ти за статтю? Хто Марійка за статтю? Хто Іванко за статтю?

Правильна відповідь: хлопчик чи дівчинка. Марійка – дівчинка. Іванко – хлопчик.

3. Назви правила поведінки з незнайомими людьми?

Правильна відповідь: не розмовляти і не розповідати про себе; не погоджуватися на пропозиції; не приймати подарунки; не заходити в ліфт або під'їзд з незнайомими; відійти в людне місце, привернути увагу оточуючих в разі небезпеки; не повідомляти особисту інформацію (адреса, телефон, імена

батьків) незнайомцям; не виходити за межі двору і не гуляти в незнайомих місцях без супроводу близьких.

4. Чи знаєш ти номери телефонів основної служби допомоги (пожежної, медичної, поліції, аварійна газова служба)?

Правильна відповідь: Пожежна – 101; Медична служба – 103; Поліція – 102; Аварійна газова служба 104; Універсальний номер служби порятунку – 112.

5. Назви як ти себе захистиш чи захистиш іншого при агресивному поведженні однолітків, інших дітей або дорослих?

Правильна відповідь: Якщо цькують мого друга чи подругу, то одразу звернусь до дорослих: вчителя, старших товаришів, родичів, батьків тощо. Якщо мій друг чи подруга поділилися зі мною, що вони потрапили у ситуацію агресивного ставлення, обов'язково поговорю з ними про це – вони потребують моєї підтримки. У жодному разі не приєднаюся до групи, що цькує, та висміює проблеми свого друга чи подруги.

6. З яких членів складається твоя родина?

Правильна відповідь: Називає.

7. Який заклад ти відвідуєш щоденно?

Правильна відповідь: Називає.

8. Як називається твоя Батьківщина?

Правильна відповідь: Україна.

9. Які ти знаєш державні символи України?

державними символами України є Державний Прапор, Державний Герб і Державний Гімн.

10. Які ти знаєш звичаї, традиції сім'ї та українського народу?

Правильна відповідь: розповідає про звичаї та традиції сім'ї, наприклад у святкуванні окремих свят.

11. Ти звертаєшся за допомогою до однолітків, знайомих та/або надаєш її? У чому ти найчастіше допомагаєш?

Правильна відповідь: Так, звертаюся за допомогою. Розповідає кому допомагає.

12. Ти вмієш отримувати задоволення від надання допомоги іншим? Які ти відчуваєш при цьому емоції?

Правильна відповідь: Так, люблю допомагати. Називає емоції, які при цьому відчуває.

13. Які ти знаєш ввічливі слова? Коли ти їх застосовуєш?

Правильна відповідь: Слова-привітання (Вітаю. Доброго дня. Доброго ранку. Мої вітання. Здрастуйте. та ін.); слова -прощання (На все добре. До побачення. До зустрічі. Прощайте та ін.). слова-подяка (Прийміть мою подяку. Щиро дякую та ін.) Слова-прохання (Будьте-ласкаві. Дозвольте. З вашого дозволу та ін.). Слова в яких можна перепросити (Вибачте. Перепрошую. Даруйте. Прошу вибачити та ін.).

14. Ти говориш іншим компліменти? Які ти знаєш компліменти ?

Правильна відповідь: «Ти такий дотепний!», «Ти такий спокійний з малюками», «Мені подобається твоє завзяття!», «Софійко, у тебе вийшов дотепний каламбур», «Дмитрику, ну й смішну ж гримасу ти зробив!» та інше.

15. Ти вмієш користуватися смартфоном для спілкування з друзями та дорослими?

Правильна відповідь: розповідає і демонструє, що вміє спілкуватися в Viber чи інших месенджерах.

16. Ти береш участь у плануванні бюджету родини? Чи беруть тебе батьки до магазинів чи супермаркетів?

Правильна відповідь: розповідає, що бере участь, акцентує увагу на вмінні заощаджувати.

Блок 2. Соціальна пам'ять

1. Назви до якої родини ти належиш та як твоє прізвище ім'я та по-батькові.

Правильна відповідь: Називає.

2. Хто ти для свого дідуся (чи бабусі), а для (брата чи сестри), для своєї тітки (чи дядька)?

Правильна відповідь: Онук (онучка); брат чи сестра; племінниця чи племінник.

3. Як прізвище ім'я та по-батькові тата та мами (або осіб, що їх замінюють)?

Правильна відповідь: Називає.

4. Якщо живі та здорові як прізвище ім'я та по-батькові дідуся та бабусі з маминого боку?

Правильна відповідь: Називає.

5. Якщо живі та здорові як прізвище ім'я та по-батькові дідуся та бабусі з таткового боку?

Правильна відповідь: Називає.

6. У твоєї мами (тата, бабусі, дідуся) довге, середньої довжини чи коротке волосся? Якого кольору у мами волосся?

Правильна відповідь: Називає.

7. Якого кольору у мами (тата, бабусі, дідуся) очі? Сірі, сіро-зелені, голубі, карі, чорні?

Правильна відповідь: Називає.

Критерії оцінки 1 та 2 блоку тесту:

Оцінюється відповідь на кожне запитання за шкалою від 0 до 3 балів;

Де 0 балів – не дає відповіді на запитання;

1 бал – дає відповідь, але відповідну до проблеми поставленої в запитанні;

2 бали – дає відповідь, але при цьому допускає незначні помилки;

3 бали – дає правильну відповідь на поставлене запитання;

Блок 3. Соціальне прогнозування та соціальна уява

Мета: охарактеризувати можливість дитини стати на позицію учасника міжособистісної взаємодії.

Обладнання: картинки із зображенням ситуацій у яких актуалізується соціальне прогнозування та соціальна уява.

1. Михайлик та Славко прибирали іграшки. Михайлик швидко склав конструктор до коробки. Вихователька сказала: «Михайлик, ти зробив свою частину роботи, якщо хочеш, можеш піти погратися або допоможи Славкові закінчити прибирання». Михайлик відповів... Що відповів Михайлик? Чому? (Див. рис. 2.21).

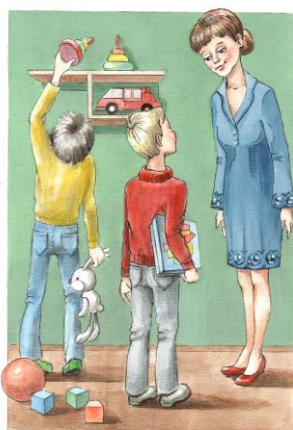


Рис. 2.21

2. Дмитрик приніс до дитячого садочка нову іграшку – робота-Трансформера. Всім дітям хотілося погратися з цією іграшкою. Раптом до Дмитрика підійшов Богдан, він вихопив робота-Трансформера і став із ним грати. Тоді Дмитрик... Що зробив Дмитрик? Чому? (Див. рис. 2.22).



Рис. 2.22

3. Анастасія дивилась мультфільм на смартфоні, а Юля складала кубики у куточку, у неї не було такого гаджета. Раптом у Анастасії випав із рук смартфон. Тоді Юля... Що зробила Юля? Чому? (Див. рис. 2.23).



Рис. 2.23

4. Інга та Оля грали у настільну гру «Українська подорож». До них підійшов маленький хлопчик і попросив: «Я теж хочу пограти». «Ми тебе не візьмемо, ти маленький», – відповіла Оля. А Інга відповіла... Що відповіла Інга? Чому? (Див. рис. 2.24).

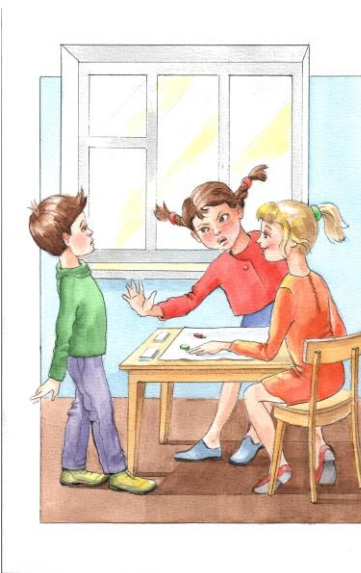


Рис. 2.24

5. Вадим грав у ворона, він бігав і кричав: «Кар, кар, кар!» У кімнаті мама уклала спати маленьку сестричку Іринку. Дівчинка ніяк не засинала і плакала. Тоді мама підійшла до Вадима і сказала: «Не галасуй, будь ласка.

Іринка ніяк не може заснути». Вадік їй відповів... Що відповів Вадік? Чому? (Див. рис. 2.25).



Рис. 2.25

6. Людмила та Петрик малювали. До них підійшов вихователь і сказав: «Молодець, Людо. Твій малюнок вийшов дуже добрим». Петрик теж подивився на малюнок Людмили і сказав... Що сказав Петрик? Чому? (Див. рис. 2.26).



Рис. 2.26

7. Андрійко гуляв біля будинку, раптом він побачив маленьку собачку, а саме Таксу, яка тремтіла від холоду і жалібно скиглила. Тоді Андрійко... Що зробив Андрійко? Чому? (Див. рис. 2.27).



Рис. 2.27

Критерії оцінки 3 блоку тесту:

- не може завершити розповідь – низький рівень (0 балів);
- деякі оповідання не може завершити, деякі завершує односкладово, без аргументації – низький рівень (1 бал);
- завершує оповідання відповідно до моральної норми, але не аргументовано – середній рівень (2 бали);
- відповіді аргументує, але в емоційно значущих ситуаціях вони носять соціально несхвальний характер середній рівень (2 бали);
- всі оповідання завершує відповідно до моральної норми, аргументуючи свої відповіді – високий рівень (3 бали).

Методика «Кошеня» на когнітивну децентрацію (І. Омельченко)

Методика «Кошеня» Дитині показують картинку із зображенням дівчинки і хлопчика, які малюють кошеня. На ілюстрації видно, що кошеня розташоване по відношенню до дівчинки в анфас, а до хлопчика – в профіль. Картинка розглядається разом із дитиною; далі експериментатор викладає перед нею дві картинки із зображеннями кошенят: одне – в профіль, інше – в анфас. Дитині пропонують показати, де кошеня, якого намалював хлопчик, а

де кошеня, якого намалювала дівчинка. Картинки пред'являються дитині по три рази.

Зазначена методика містить одну особливість, що робить її більш складною для виконання. Вона полягає в тому, що дітям пропонуються не реальні об'єкти (іграшки), між якими міститься той чи інший предмет, а ситуація, зображена на картинці. Внаслідок цього дитина не має можливості реально побачити ситуацію з двох боків, по черзі займаючи позицію то одного, то іншого персонажа. Виконуючи дану методику, вона діє в плані уявлень, подумки враховуючи різні точки зору. Див рис. 2.28.

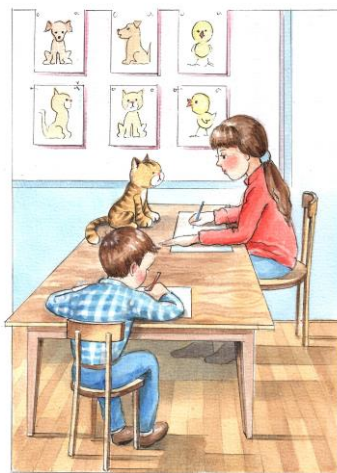


Рис. 2.28.

Критерії оцінки

– не може визначити де розміщене кошеня (безрезультатне виконання всіх трьох проб) – низький рівень (0 балів);

– в останній із проб (з використанням допомоги) визначає де розміщене кошеня, завершує односкладово, без аргументації – середній рівень (1 бал);

– в двох пробах, (з використанням допомоги) визначає де розміщене кошеня, завершує розповідь не аргументовано – достатній рівень (2 бали);

– у всіх трьох спробах визначає де розміщене кошеня, завершує розповідь аргументуючи свої відповіді – високий рівень (3 бали).

Виявилось, що більшість дітей не змогли вирішити дані завдання успішно. Зафіксовано вікові розбіжності. Отримані дані дозволяють говорити

про те, що більшість дітей середнього дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, так само як і більшість їх однолітків з типовим розвитком, не здатні подивитися на об'єкт з різних точок зору. Подібні результати отримані у дітей старшого дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву більшість (65,9 %) не здатні подивитися на об'єкт з різних точок зору, а старші дошкільники з ТПП навпаки (66,7 %) дітей здатні до когнітивної децентрації.

Рівні сформованості когнітивного складника соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та дітей з нормотиповим розвитком

93-71 балів – високий рівень – передбачає високу здатність оперувати оцінкою перспективи, розумінням людей, знанням спеціальних правил, передбачає вміння послуговуватися принципом відкритості у відносинах до оточуючих, наявністю соціальних знань про Батьківщину, державні символи, традиції родини та українського народу. Наявність соціальних знань про правила етикету, ввічливі слова, здатність спілкуватися дистанційно, планувати бюджет. Високу здатність запам'ятовувати імена та обличчя людей, здійснювати соціальне передбачення, а також користуватися соціальною уявою, а саме високою здатністю до адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі суто зовнішніх ознак, а також високою здатністю до прогнозування характеру поведінки іншого в соціальних ситуаціях, до точного передбачення особливостей подальшої взаємодії з іншими. У пробах на когнітивну децентрацію, а саме у всіх трьох спробах визначає де розміщене кошеня, завершує розповідь аргументуючи свої відповіді.

70-48 балів – достатній рівень – передбачає достатню здатність оперувати оцінкою перспективи, розумінням людей, знанням спеціальних правил, передбачає вміння послуговуватися принципом відкритості у відносинах до оточуючих, наявністю соціальних знань про Батьківщину,

державні символи, традиції родини та українського народу. Наявність соціальних знань про правила етикету, ввічливі слова, здатність спілкуватися дистанційно, планувати бюджет. Достатню здатність запам'ятовувати імена та обличчя людей, здійснювати на достатньому рівні соціальне передбачення, а також користуватися соціальною уявою, а саме здатністю до адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі суто зовнішніх ознак, а також достатню здатність до прогнозування характеру поведінки іншого в соціальних ситуаціях, до умовно точного передбачення особливостей подальшої взаємодії з іншими. У пробах на когнітивну децентрацію, а саме в двох пробах, (з використанням допомоги) визначає де розміщене кошеня, завершує розповідь не аргументовано.

47-25 балів – середній рівень – передбачає середній рівень здатності оперувати оцінкою перспективи, розумінням людей, знанням спеціальних правил, передбачає вміння послуговуватися принципом відкритості у відносинах до оточуючих, наявністю соціальних знань про Батьківщину, державні символи, традиції родини та українського народу. Середній рівень наявності соціальних знань про правила етикету, ввічливі слова, здатність спілкуватися дистанційно, планувати бюджет. Середню здатність запам'ятовувати імена та обличчя людей, здійснювати на середньому рівні соціальне передбачення, а також користуватися соціальною уявою, а саме здатністю до адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі суто зовнішніх ознак, а також середню здатність до прогнозування характеру поведінки іншого в соціальних ситуаціях, до не повністю точного передбачення особливостей подальшої взаємодії з іншими. У пробах на когнітивну децентрацію в останній із проб (з використанням допомоги) визначає де розміщене кошеня, завершують односкладово, без аргументації.

0-24 – низький рівень – передбачає низьку здатність оперувати оцінкою перспективи, розумінням людей, знанням спеціальних правил, не передбачає вміння послуговуватися принципом відкритості у відносинах до оточуючих,

наявністю соціальних знань про Батьківщину, державні символи, традиції родини та українського народу. Низький рівень наявності соціальних знань про правила етикету, ввічливі слова, здатність спілкуватися дистанційно, планувати бюджет. Низьку здатність запам'ятовувати імена та обличчя людей, здійснювати на середньому рівні соціальне передбачення, а також користуватися соціальною уявою, а саме здатністю до адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі суто зовнішніх ознак, а також низьку здатність до прогнозування характеру поведінки іншого в соціальних ситуаціях, до не точного передбачення особливостей подальшої взаємодії з іншими. У пробах на когнітивну децентрацію не може визначити де розміщене кошеня (безрезультатне виконання всіх трьох проб).

2.4. Особливості діагностики емоційно-суб'єктного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Методика «Інтерсуб'єктний та інтрасуб'єктний емоційний інтелект (розпізнавання емоцій)» (розробка І. Омельченко)

Методика призначена для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та передбачає вивчення внутрішньосуб'єктного та міжсуб'єктного емоційного інтелекту. Перша серія методики спрямована на вивчення внутрішньосуб'єктного емоційного інтелекту, а саме здатності розпізнавати свої власні емоції, а друга серія – міжсуб'єктного, а саме здатності розпізнавати емоційні стани інших людей.

Стимульний матеріал представлений у підрозділі та включає 3 групи матеріалів:

1) 6 портретних картинок із зображенням певного емоційного стану, а саме: 1) радість; 2) злість; 3) смуток; 4) страх; 5) подив; 6) спокій (окремі набори для хлопчиків та для дівчаток – див. Див рис. 2.29 – 2.30);

2) 12 сюжетних картинок, на яких персонажі виражають певний емоційний стан (по 1 картинці на кожен із зазначених вище емоційних станів, див. рис. 2.31-2.42);

3) 12 оповідань до сюжетних картинок.

Процедура дослідження

Дослідження проходить індивідуально з кожною дитиною та включає дві серії. Завдання, яке ставиться експериментатором у *першій серії*, – категоризація емоційних станів на портретних картинках. При цьому дитині послідовно показують портретні картинки і пропонують наступну інструкцію: *«Зараз я тобі показуватиму картинки, а ти скажеш, який настрій у хлопчика (дівчинки), намальованого на картинці, які почуття він (вона) відчуває».*

Дитині послідовно показують усі 6 портретних картинок та фіксують відповіді. При цьому для хлопчиків показують набір портретних картинок із зображенням хлопчика, а для дівчаток – із зображенням дівчинки. Цей прийом, на нашу думку, дозволяє дитині легше вжитися в образ тієї емоції, яка зображена на портретній картинці, і дозволить ідентифікувати цей образ з емоціями персонажів сюжетних картинок при виконанні завдань другої серії, тобто створити своєрідний еталон емоції, який «примірятиметься» до персонажів картинок.

Друга серія включає використання еталона емоції при розпізнаванні емоційного стану на сюжетній картинці під час читання розповіді та перебування цього стану серед портретних картинок.

На столі перед дитиною розкладаються портретні картинки із зображенням різних емоційних станів, потім пред'являється сюжетна картинка та читається відповідна розповідь, наприклад: *Тато з Павлусем пішли в дошкільний заклад. Раптом Павлусь зупинився, почав вередувати, плакати і говорити, що не піде до садочка. А тато дуже спізнюється на роботу. Поглянув Павлусь на тата. Скажи, що він відчуває. Який у нього настрій? Яка картинка йому підходить?* Див. нижче табл. 2.1.

Дитина порівнює сюжетну картинку з портретними зображеннями і називає емоцію, яку відчуває персонаж картинки, стосовно якого й формувалася дія розпізнавання емоції чи (у разі нездатності до мовного опосередкування) показує портретну картинку із відображенням емоції, тієї що відповідає переживанню персонажа на сюжетній картинці. Таким чином, дитині пред'являється 12 сюжетних картинок, і результат заноситься до протоколу.

Оцінка інтрасуб'єктного емоційного інтелекту за результатами першої серії:

2 бали – за кожен чітко визначений емоційний стан;

1 бал – за приблизне називання емоції (наприклад, при позначенні емоції радості говорить, що суб'єкт «посміхається», емоції смутку, що суб'єкт «плаче» тощо);

0 балів – помилкова назва.

Оцінка інтерсуб'єктного емоційного інтелекту за результатами другої серії:

2 бали – дається за правильну відповідь та за правильне співвідношення з портретною картинкою;

1 бал – за приблизну відповідь та за правильне співвідношення з портретною картинкою;

0 балів – за неправильну відповідь та (або) за неправильне співвідношення з портретною картинкою.

Загальний індекс емоційного інтелекту обчислюється за допомогою підсумовування балів, отриманих при пізнанні емоційних станів за двома серіями. Максимальна сума балів, таким чином, може дорівнювати 36 (12 балів за першою серією та 24 – за другою).

Табл. 2.1.

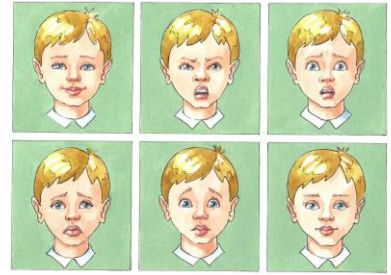
Розповіді для дослідження інтерсуб'єктного емоційного інтелекту

з/п	Розповіді	Правильна відповідь
1.	Тато з Павлусем пішли в дошкільний заклад. Раптом Павлусь зупинився, почав вередувати, плакати і говорити, що не піде до садочка. А тато дуже спізнюється на роботу. Поглянув Павлусь на тата. Скажи, що він відчуває. Який у нього настрій? Яка картинка йому підходить? Див рис. 2.31	Злість
2.	Бабуся готує вечерю. А Юля та Дмитрик замість того, щоб допомогти їй, стали гратися на кухні. Погляньте на бабуся. Який у неї став настрій? Скажи, що вона відчуває. Яка картинка їй підходить? Див рис. 2.32.	Сум
3.	Хлопчик і дівчинка катаються на гойдалці. Хлопчик гойдає, а дівчинка сидить на гойдалці. Поглянь на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.33.	Спокій
4.	Петрик і Славко зібрали робота, хто гратиме з ним. Петрик каже: «Це мій робот!», а Сашко – «Ні, це мій робот!». Поглянь на хлопчиків. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.34	Злість
5.	Юля та Дмитрик вирішили підгодувати собачку-таксу. І раптом такса заговорила з дітьми людською мовою! Які обличчя стали у дітей? Що вони відчули? Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.35.	Подив
6.	Мама з Дмитриком йшли вулицею і побачили маленьке кошеня. Дмитрик почав просити маму взяти його до себе додому. І раптом мама дозволила. Поглянь на Дмитрика. Який у нього став настрій? Скажи, що відчуває. Яка картинка йому підходить? Див рис. 2.36.	Радість

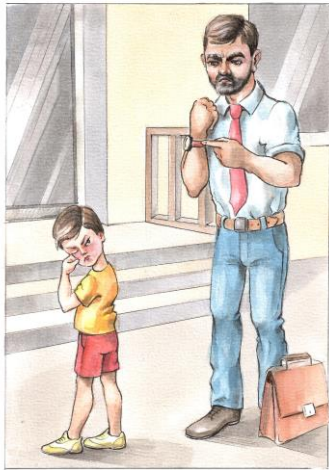
7.	Юля побачила дідуса з іншого боку дороги і вирішила перебігти на червоний колір світлофора прямо перед машиною. Водій ледве встиг зупинитись. Подивися на дідуса. Що він зараз відчуває? Яка картинка йому підходить? Див рис. 2.37.	Страх
8.	Діти грають у пісочниці: хлопчики катають самоскид, а дівчатка будують замок із піску. Подивися на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.38.	Спокій
9.	Бачиш, дідусь йшов стежкою, послизнувся і впав. А в цей час повз нього проходили діти, побачили, що дідусь впав, і почали сміятися. Що відчув дідусь? Який у нього став настрій? Знайди картинку з таким самим настроєм. Див рис. 2.39.	Сум
10.	Юля з мамою збирала ожину в лісі, щоб поїсти смачних ягід. Тільки вона відірвала ягідку, як побачила вужа. Мама з Юлею затремтіли. Подивися на маму і Юлю. Який у них став настрій? Скажи, що відчувають. Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.40.	Страх
11.	Діти ходять на Василя та щедрують. Незабаром вдячні люди подарували їм подарунки. Подивися на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.41.	Радість
12.	Юля і Дмитрик гуляли улицею, а саме катались на самокаті. Раптом вони побачили собаку на самокаті. Уяви, які обличчя стали у дітей. Що вони відчули? Яка картинка їм підходить? Див рис. 2.42.	Подив



Puc. 2.29



Puc. 2.30



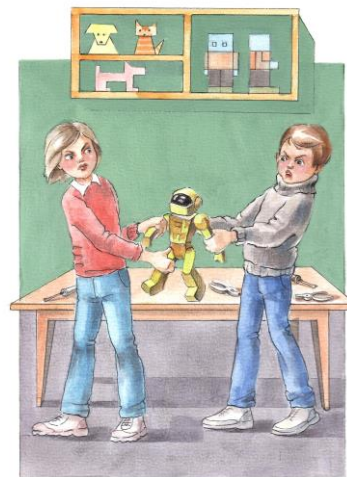
Puc. 2.31



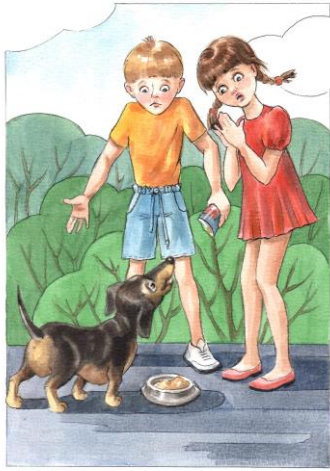
Puc. 2.32



Puc. 2.33



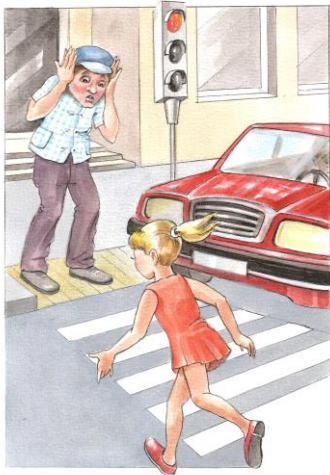
Puc. 2.34



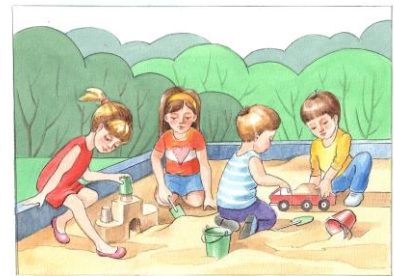
Puc. 2.35



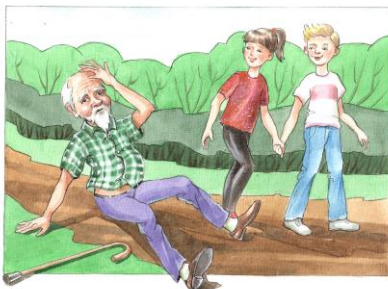
Puc. 2.36



Puc. 2.37



Puc. 2.38



Puc. 2.39



Puc. 2.40

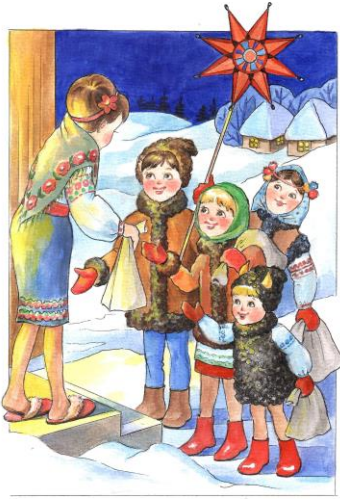


Рис. 2.41



Рис. 2.42

Протокол фіксації результатів дослідження за методикою «Інтерсуб'єктний та інтрасуб'єктний емоційний інтелект (розпізнавання емоцій)»

ПІБ _____ дитини _____

Вік: _____

Група ЗДО _____ : Дата дослідження: _____

Результати першої серії _____

<i>Портретне зображення</i>	<i>Відповіді дитини</i>	<i>Бали</i>
<i>Радість</i>		
<i>Злість</i>		
<i>Сум</i>		
<i>Страх</i>		
<i>Подив</i>		
<i>Спокій</i>		
<i>Підсумкова оцінка</i>		

Результати другої серії _____

<i>№ розповіді</i>	<i>Відповідь дитини</i>	<i>Бали</i>
<i>№1</i>		
<i>№2</i>		
<i>№3</i>		
<i>№4</i>		
<i>№5</i>		
<i>№6</i>		
<i>№7</i>		
<i>№8</i>		
<i>№9</i>		
<i>№10</i>		
<i>№11</i>		
<i>№12</i>		
<i>Підсумкова оцінка</i>		

Індекс успішності за двома серіями: _____

Аналіз результатів

Групи дітей	Вік	Бали
Діти з нормотиповим розвитком	Дошкільний	18-30
Діти із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	Дошкільний	7-21

Діти з нормотиповим розвитком, адекватно визначають і точно називають всі емоційні стани, як основні (радість, смуток, злість), так і більш тонкі (подив, спокій) і в першій і в другій серії. Діти схильні не лише вказувати емоційні стани персонажів сюжетних картинок, а й інтерпретувати дані стану, називаючи причини, що їх викликали, і наводячи приклади зі свого життя, з художніх творів (казок). Діти схильні міркувати та прогнозувати події у зв'язку з поведінкою персонажів ситуації. Таким чином,

діти з нормотиповим розвитком показують високий і середній рівні розвитку емоційного інтелекту.

Діти із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву досить добре виконують завдання першої серії, правильно визначаючи такі стани, як злість, смуток, правильно або приблизно правильно називають емоції радості (веселий), смутку (плаче), агресії чи злості (злиться) та страху (боїться). Труднощі викликає визначення таких емоційних станів, як подив та спокій. Обидва ці стани визначаються, як правило, дітьми як «хороший», «веселий», «добрий».

У другій серії діти із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву демонструють схожі результати: правильно визначають емоції радості, смутку, злості, помиляються щодо стану подиву, спокою, підбираючи до них картинку із зображенням радості. Можуть спостерігатися суперечності у відповідях дітей: так, називаючи один стан, який відчуває персонаж, зображений на картинці, дитина підбирає портретну картинку із зображенням іншого стану. При правильному називанні емоційного стану діти із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву можуть помилятися у підборі портретної картинки і, навпаки, неправильно називаючи емоційний стан персонажа сюжетної картинки, підбирають відповідну до його стану портретну картинку. Таким чином, для дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву характерна неточність у виконанні завдань другої серії.

2.5. Особливості діагностики морально-поведінкового складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Методика «Казка» (розробка І. Омельченко)

Методика призначена для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, спрямована на вивчення соціального інтелекту, а саме виявлення здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, уміння ідентифікувати себе з іншими (тваринами), уміння прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку. Методика також дозволяє отримати додаткові дані про рівень сформованості моральних інстанцій у дитини.

Стимульний матеріал:

- 1) текст казки «Ворона і гадюка»;
- 2) сюжетні картинки до казки (рис. 2.43.-2.49);
- 3) комплект картинок із зображеннями дитячих осіб із різними емоційними станами (радості, агресії, смутку, страху, подиву, спокою – рис. 2.29-2.30).

Хід дослідження

Дитині пред'являються картинки а із зображенням сюжету казки «Ворона і гадюка») і читається повний текст казки. Потім йде розмова про прослухану казку, при цьому картинки утримуються в полі зору дитини.

Запитання:

1. Про що дана казка?
2. Хто найголовніший персонаж в казці?
3. Які почуття переживала ворона, коли гадюка з'їдала воронят?

Що, відчувала гадюка, коли з'їдала воронят мами ворони.

4. Який характер у ворони, гадюки, лиса?

5. Який герой казки тобі найбільше сподобався? Чому? Ким би ти хотів бути у цій казці, на чие місце став би?

6. Який герой тобі не сподобався? Чому? Як би ти вчинив на його місці?
7. Як ти думаєш, чи захочуть із гадюкою дружити інші звірі? Чому?

Види допомоги

1. Якщо дитина не може відповісти на питання методики, їй задаються навідні питання.

2. Якщо дитина не може вербалізувати свої уявлення про вчинки та почуття героїв, їй пред'являються картки набору із зображенням осіб, які виражають ті чи інші емоції, і пропонується вказати на картку із зображенням тієї емоції, яку, на її думку, відчуває той чи інший герой казки.

3. Якщо дитина не може відтворити сюжет казки, експериментатор нагадує сюжет, вказує на відповідні сюжетні картинки, після чого знову ставить запитання щодо змісту казки.

Оцінка результатів

4 бали (високий рівень) – дитина відповідає на запитання, інтерпретує прихований смисл казки і правильно визначає вчинки героїв, адекватно називає почуття, пережиті ними, здатна до адекватної оцінки вчинків героїв.

3 бали (середній рівень) – у відповідях дитини є неточності, найчастіше дитина інтерпретує вчинки та почуття героїв, виходячи з конкретних ситуацій, пережитих нею самою, міркуванням дитини притаманний інфантилізм.

2 бали (рівень нижче середнього) – дитина може вловити смисл казки та назвати деякі емоційні стани героїв казки при навідних запитаннях та підказках експериментатора.

1 бал (низький рівень) – дитина не може пояснити вчинки героїв, правильно підставляє картки із зображенням відповідних емоційних станів, але не завжди може назвати їх.

0 балів (дуже низький рівень) – дитина не може виконати завдання навіть в умовах надання допомоги, не ідентифікує зображення емоційних станів на картинках з емоціями героїв казки.

Текст казки «Ворона і гадюка» (українська народна казка)

Жила собі ворона і зробила на дереві гніздо та й нанесла туди яєць. А у тім дереві, в корінні, мала і гадюка гніздо.

Ворона висиділа молодняк і постійно літала у пошуках харчів. Далеко літала і збирала, що могла, аби погодувати дітей. (Див рис. 2.43).



Рис. 2.43

Прилітає вона одного дня до гнізда, дивиться – бракує одного вороняти. Дуже засмутилась ворона, та нічого вдіяти не в змозі. Другого дня не стало знов одного вороняти. (Див рис. 2.44). І так за тиждень пропали всі діти.



Рис. 2.44

Дуже переживала ворона, що якийсь злодій викрав усіх дітей, проте нічого вдіяти не могла. І змушена вона знову нестися і висиджувати.

Висиділа вона знов воронят, полетіла їм шукати їду. Прилітає – і знов бракує одного вороняти... Вирішила ворона підстерегти злодія та сіла собі на друге дерево і дивиться, хто буде лізти до гнізда, та й побачила, що та гадюка, що мала гніздо у корінню, вилізла на дерево і з'їла її дитину (Див рис. 2.45).



Рис. 2.45

Думала ворона і гадала як же то гадюку прогнати, і тут їй зустрівся лис. Розказала про все вона лису та й попросила у нього пораду так як знала що лис найхитріший у лісі. (Див рис. 2.46).



Рис. 2.46

Лис:

–Тут, – каже, – зараз прийде князівська дочка купатися до ріки, і як буде з себе одержу знімати, буде у неї на шиї золотий ланцюжок. Укради той ланцюжок і поклади до тієї нори де живе гадюка.

Ворона так і зробила (Див рис. 2.47).

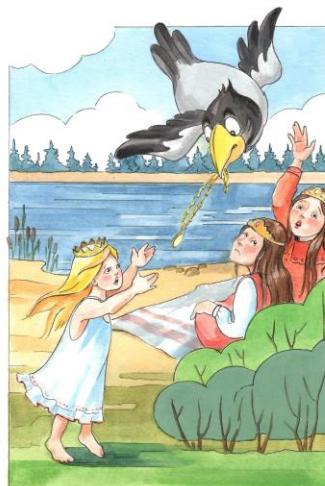


Рис. 2.47

Проте охорона князівни побачила, що ворона вкрала ланцюжок, і тишком прослідкували куди ворона понесла ланцюжок (Див. рис. 2.48).

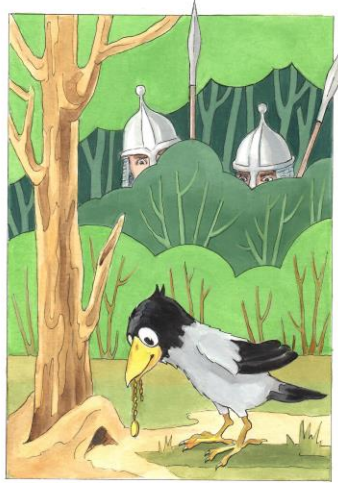


Рис. 2.48

А ворона спустилася до нори гадюки і там положила ланцюжок, а сама відлетіла на друге дерево і дивиться з гори, що трапиться далі. Охоронці підійшли до дерева та й до нори, а там ланцюжок блищить. Почали діставати його, проте він був глибоко в норі і дістати його було неможливо, тоді почали обкопувати нору і зустріли в тій норі гадюку яка і поїла воронячих дітей. Впіймали вони змію, забрали із собою. (Див рис. 2.49).



Рис. 2.49

От так то ворона позбулася свого запеклого ворога і більше ніколи не бачила вона гадюку, а її воронят більше ніхто не викрадав.

Протокол фіксації результатів дослідження за методикою «Казка»

ПІБ _____

дитини _____

Вік: _____

Група _____

ЗДО _____

Дата _____

дослідження: _____

Запитання	Відповіді дитини	Види і кількість допомоги
1. Про що дана казка?		
2. Хто найголовніший персонаж в казці?		
3. Які почуття переживала ворона, коли гадюка з'їдала воронят? Що, відчувала гадюка, коли з'їдала воронят мами ворони.		
4. Який характер у ворони, гадюки, лиса?		
5. Який герой казки тобі найбільше сподобався? Чому? Ким би ти хотів бути у цій казці, на чие місце став би?		
6. Який герой тобі не сподобався? Чому? Як би ти вчинив на його місці?		
7. Як ти думаєш, чи захочуть із гадюкою дружити інші звірі? Чому?		

Групи дітей	Вік	Бали
Діти дошкільного віку з нормотиповим розвитком	Дошкільники	1-4
Діти дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	Дошкільники	1-3

Діти з нормотиповим розвитком у дошкільному віці, розуміють смисл казки, можуть її переказати. В якості головного героя вони обирають гадюку, рідше ворону. Діти визначають емоційні стани героїв казки самостійно чи з допомогою картинок, правильно оцінюють вчинки героїв, їх у подіях; здатні

до ідентифікації з героями казки, схильні ідентифікувати себе з позитивними героями казки (вороною й лисом). У міркуваннях дошкільнят можливо спостерігається інфантилізм, схильність інтерпретувати поведінку героїв з власного досвіду.

Діти дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву загалом розуміють смисл казки, називають головним героєм ворону чи гадюку, іноді при визначенні головного героя, можуть назвати всіх трьох персонажів. Дошкільники відчують труднощі щодо емоційних станів персонажів казки, частіше визначають риси характеру чи поведінки, у своїй оцінці вони є досить примітивними («хороший», «поганий»). Вони можуть визначати переживання героїв при навідних питаннях (перший вид допомоги) і пред'явленні портретних картинок (другий вид допомоги), проте оцінка є не дуже точною (гадюка «зла», ворона «добра», «весела»). Діти адекватно оцінюють героїв казки, засуджуючи поведінку гадюки та схвалюючи вчинок ворони. Більшість дошкільнят при ідентифікації себе з гадюкою відповідають, що вони не стали б їсти пташенят на місці гадюки. Вони здатні спрогнозувати негативне ставлення до героя у зв'язку з його поведінкою. Так, діти кажуть, що з гадюкою не дружать, «бо вона зла (сердита, погана)».

Література до розділу

1. Бабяк О. О. Специфіка емоційного інтелекту у школярів із порушеннями інтелекту. *Габітус*. 2021 Вип. 25 С. 58-63.
2. Баташева Наталія Іванівна. Формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 20 с. : рис., табл.

3. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8
4. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. 1998. № 1-2. С. 17.
5. Бондар І. С. Компетентнісний підхід як сучасний інструмент державного управління розвитком вищої освіти в Україні . *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. № 8. С. 112–115.
6. Бондаренко А. Ф. Психологічна допомога: теорія і практика. Вид. 3-є, випр. і доп. М. : Незалежна фірма «Клас», 2001. 336 с.
7. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику [Електронний ресурс]. URL: <http://www.nbu.gov.ua>.
8. Ванда Н. В. Наративна психологія як галузь психологічної герменевтики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 39-46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_8
9. Вовченко О. А. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія. Київ: ПП «ЮНІСОФТ», 2021. 450 с.
10. Ворона і гадюка. Українські народні казки. Розвивайко URL: <http://rozvyvajko.com.ua/kazky/ukrajinski-narodni-kazky/vorona-i-hadyuka/>
11. Гончарук Наталія Миколаївна. Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Київ, 2021. 41 с. : рис., табл.
12. Гуманізація процесу навчання в школі: навчальний посібник / За ред. С. П. Бондар – 2 вид., доповн. К. : Стилос, 2001. 256 с.

13. Зарецька О. О. Життєві контексти особистісного зростання: методологічні засади дослідження *Актуальні проблеми психології: Збірник 7* (Том II). С. 90-100.
14. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект як система інтелектуальних здатностей особистості [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 153-166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_32_16
15. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 28-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_4_7
16. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
17. Кононко О. Л. Внутрішній світ дошкільника та умови його актуалізації *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2015. С. 77-81.
18. Костюченко М. П. Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч. 2. Онтологія систем. Збірник *«Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія: *«Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2018. №1(22). URL: <https://pedagogy.donntu.edu.ua/2-25-2018/m-p-kostiuchenko/>
19. Кресан О. Д. Наратив як засіб створення особистістю свого життєвого шляху. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. Київ -Ніжин: Видавництво НДУ ДС «Міланік». 2007. – Т. 10. Вип. 1. С. 171 – 174.
20. Мафтин Л. В., Прокоп І. С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 35-39.

21. Мороз Р. А. Наративний підхід до дослідження ідентичності особистості. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2009. №4. С. 30-34.
22. Мороз Руслана Анатоліївна. Сімейні наративи як передумови розвитку особистісної ідентичності дітей старшого дошкільного віку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2013. 18 с.
23. Наративні психотехнології / Чепелева Н. В, Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н. В. К. : Главник, 2007. 160 с. (Серія «Психол. інструментарій»).
24. Недозим Інна Вікторівна. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка.Київ : [б.в.], 2019. 18 с.
25. Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Н. В. Чепелевої. К., Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 382 с.
26. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / [Чепелева Н.В., Титаренко Т.М., Смульсон М.Л. та ін.]. К. : Міленіум, 2004. 276 с.
27. Прохоренко Л.І., Гудим, І.М. Компетентнісний підхід в навчанні дітей із порушеннями когнітивного розвитку «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 червня 2018 р.). К. : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2018. С. 135-139. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713065/>
28. Психологічна енциклопедія [Текст] / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
29. Рібцун Ю. В. Застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр.* Вип. 23. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 115–120. (Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»).

30. Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 510-520. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psp1_2013_22_44
31. Романишин Р. Застосування технологічного підходу на уроках математики у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 127-132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_37_20
32. Роменська Т. Г. Діагностичні інструменти для дослідження мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. *Інноваційна педагогіка*. 2019 Вип 18. №3. С. 123-132. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-2> URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_3/29.pdf
33. Роменська Т. Г. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. наук з корекційної педагогіки : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН. Київ, 2018. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121101_d.pdf С. 80-93; 128-136; 230–239.
34. Соколова Г. Б., Кравець, Ю. О. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. (2), 81-85. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.2.16>
35. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду [Текст] : монографія / Н. В. Чепелева [та ін.] ; ред. Н. В.Чепелева; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. К. : Педагогічна думка, 2008. 255 с.
36. Технології роботи організаційних психологів [Текст] : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. К. : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

37. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. Київ : Вища шк., 1979. 200 с.
38. Хохліна О. П. Проблема методологічних підходів у психології. *Юридична психологія*. 2018. № 1. С. 7-19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp_2018_1_3
39. Хохліна О. П. Організація педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти на основі системно-структурного підходу. *Вісник Луганського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Частина П. - Луганськ, 2011. №14(225) травень. С.75-80.
40. Чепелева Н. Життєва ситуація особистості. Основи практичної психології (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) : підручник. К. : Либідь 1999. С. 112-135.
41. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д. : НГУ, 2014. 120 с.
42. Шапран О., Шапран В. Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 12. С.147–153.
43. Шиловська О. М. Структура, властивості й типи наративів. *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. члена-кореспондента АПН України Н. В. Чепелевої*. К., Норапрінт, 2002. Вип. 22. С. 313 – 325.

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ: ТЕОРІЯ І ІНСТРУМЕНТАРІЙ

3.1. Психолого-педагогічна технологія формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

На переконання В. Панка (2023) загалом основним результатом прикладного дослідження у психолого-педагогічній науці можна вважати методику (технологію), а не словник, хрестоматію чи монографію (В. Панок, 2023 : 7).

Натомість ми суголосні з В. Панком і вважаємо, що розроблення і застосування такого продукту як «технологія» є актуальним у контексті діагностики і формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Технологія – це не просто заміна старої назви на більш сучасну, але на часі це – новий якісний продукт досліджень у практичній сфері. Впродовж багатьох років В. Панок (2023) висловлює думку, що психолого-педагогічна технологія є основним методологічним фундаментом у прикладній психології. У контексті нашого дослідження вона слугує джерелом для розроблення психолого-педагогічної технології формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Розроблена нами технологія базується на теоретико-методологічних підходах науковців в галузі спеціальної освіти та психології, які присвятили свої розробки проблемам соціального та емоційного інтелекту, емоційної і особистісної, соціально-комунікативної сфери дитини з особливими освітніми потребами Н. Баташева (2020), О. Babiak, І. Okhrimenko, N. Lyakhova, А. Lapin, А. Zamsha, К. Parkhomenko (2022), О. Вовченко (2021),

В. Кобильченко (2015, 2017), С. Кульбіда (2021), І. Омельченко (2018), Ю. Шевченко (2022) та ін.

Методичні основи формування соціального інтелекту визначені в прикладних розробках О. Лопатіної, М. Скребцової (2012) та І. Чекстере (2011).

При цьому основними напрямками роботи з розвитку соціального інтелекту дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-суб'єктного та морально-поведінкового складників соціального інтелекту у дітей зазначеної групи:

- формування когніцій соціального інтелекту;
- формування когнітивної і соціально-особистісної децентрації;
- розвиток мотивів та ціннісного стосунку у різних соціально-побутових ситуаціях;
- стимулювання інтересу дітей до емоційної складової власного стану та міжособистісного стосунку;
- розширення у дітей відомостей, інформації, знання про емоції, почуття, переживання та їх вияви;
- розвиток навичок використання емоційно-експресивних засобів мови та вербалізації емоційних станів;
- розвиток можливості встановлення причинно-наслідкових зв'язків виникнення емоцій;
- формування навичок саморегуляції емоційних станів та їх виявів;
- розвиток морально-поведінкового ставлення до взаємодії через формування ціннісного стосунку.

Розроблена технологія складається з двох напрямів: корекційно-розвиткового напрямку діяльності практичного психолога та вихователя та консультативно-просвітницького напрямку діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами. Для розвитку усвідомлення мотиву своїх дій – особистісного смислу – треба надавати дитині можливість

вибору. Вихователю та практичному психологу потрібно спеціально створювати соціальні ситуації, які ставили б дитину перед необхідністю робити вибір та обґрунтовувати його. Найліпшим засобом щодо цього є завдання чи справи, які мають для дитини 6-7 років найбільшу значимість, оскільки:

- вона сама обирає види діяльності, яким хотіла б приділити вільний час, засоби досягнення мети, матеріали, необхідні для цього;

- із запропонованих зразків для наслідування обирає ті, що найбільше подобаються (Л.І. Соловйова, 2013: 25).

Пріоритетом в контексті реалізації нашої технології стали засадничі позиції програми «Віконечко» для дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Результатом навчально-виховної роботи в Програмі розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» в розділі «Дитина і навколишній світ» визначено Н. Баташевою (2020) в аспекті формування соціального інтелекту такі наскрізні завдання:

- діти знають своє ім'я, прізвище, вік, стать; ім'я, прізвище своїх батьків і близьких родичів;

- розуміють значення родинних стосунків;

- виявляють інтерес до підтримання порядку;

- уміють ввічливо спілкуватися з рідними та іншими дорослими;

- знають прості правила поведінки на вулиці, в громадських місцях та інше (Н. Баташева, 2020: 143).

У контексті впровадження нами розроблено експериментальну модель формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (авторську).

Цілісно технологія складається з цільового, методологічного та змістовно-процесуального етапів реалізації.

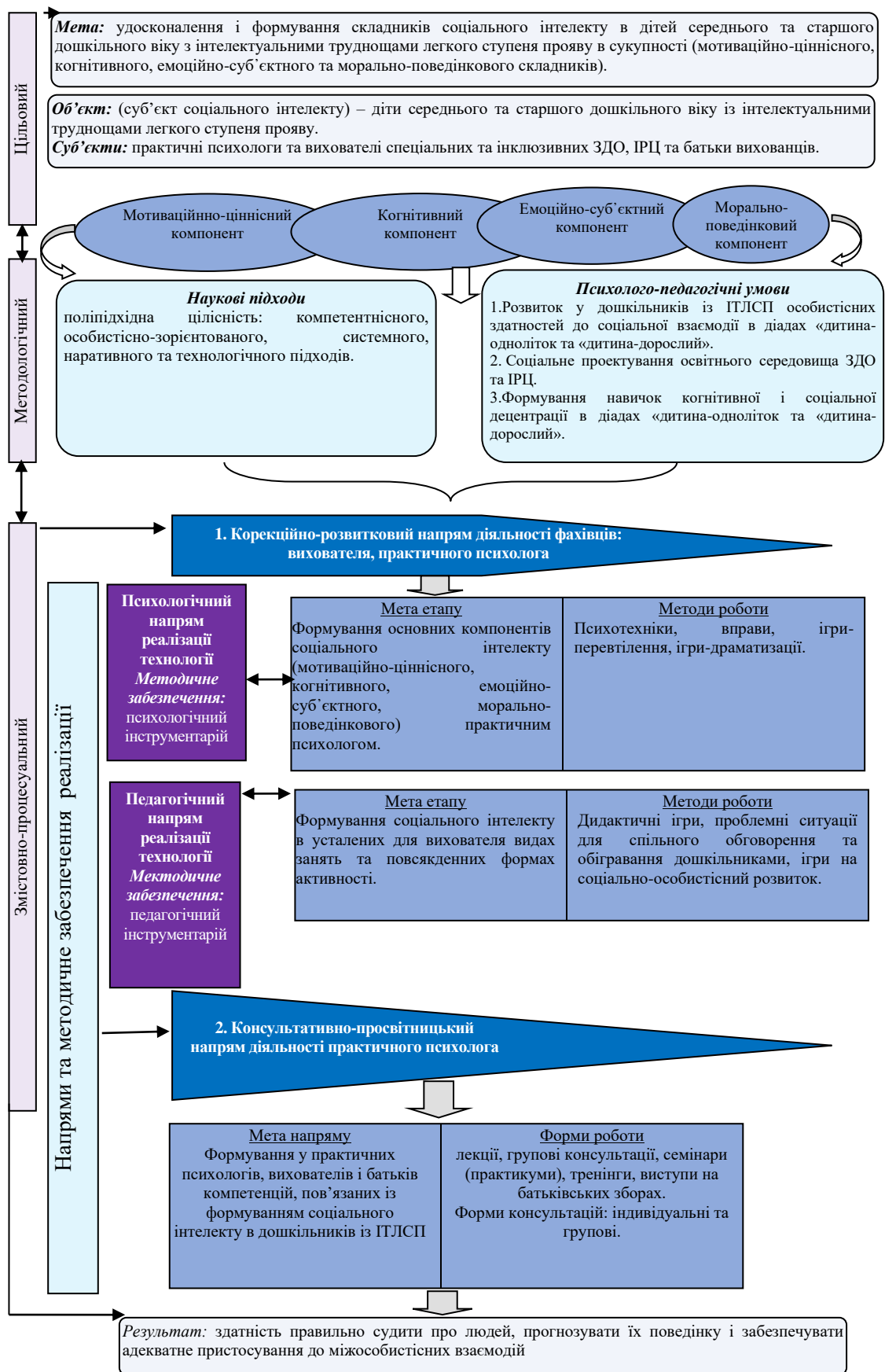


Рис. 3.1 Експериментальна модель формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Перший цільовий етап технології складається з мети, об'єкта та суб'єкта психолого-педагогічних інтервенцій.

Другий методологічний етап включає визначені та обґрунтовані складники діагностики і формування соціального інтелекту: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний, морально-поведінковий.

Діагностика і формування складників соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву містять наукові підходи. Наукові підходи втілені через поліпідхідну цілісність: компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, системного, нарративного та технологічного підходів.

Психолого-педагогічні умови

1. Розвиток у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву особистісних здатностей до соціальної взаємодії в діадах «дитина-одноліток та «дитина-дорослий».

2. Соціальне проектування освітнього середовища ЗДО та ІРЦ.

3. Формування навичок когнітивної і соціальної децентрації в діадах «дитина-одноліток та «дитина-дорослий».

Перша умова передбачає розвиток у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву особистісних здатностей до соціальної взаємодії в діадах «дитина-одноліток та «дитина-дорослий».

Спілкування «дитина-дорослий» розширюється за допомогою спілкування в діадах «дитина-одноліток» та «дитина-дитина іншого віку». У зв'язку з тим, що діти розвиваються нерівномірно, спілкування дітей різних вікових груп може збагатити їх досвід, сприяти осмисленню самих себе та інших, а також сприяти додатковим можливостям особистісної і міжособистісної саморегуляції.

Відтак, важливість такого різновікового спілкування полягає також у створенні особливого середовища взаємодії, що дозволяє дітям успішніше спілкуватись, а також сприяє формуванню та виявленню їх особистої

ідентичності, а в кінцевому рахунку розвитку соціального інтелекту дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Друга умова втілює механізм соціального проектування освітнього середовища ЗДО та ІРЦ. Зазначена умова передбачає створення простору соціального розвитку. В ЗДО такий простір моделюється в різних освітніх напрямках і передбачає втілення вихователем педагогічного інструментарію формування соціального інтелекту. До того ж, в умовах ЗДО формування соціального інтелекту передбачає цілеспрямовану діяльність двох фахівців (вихователя та практичного психолога). Практичний психолог втілює психологічний інструментарій формування соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

В умовах інклюзивно-ресурсного центру формування соціального інтелекту втілюється в процесі впровадження корекційно-розвиткового напрямку роботи такими фахівцями (консультантами) як дефектолог та практичний психолог. Зазначені фахівці (консультанти) створюють простір соціального проектування освітнього середовища спрямованого на формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Третя умова з формування навичок когнітивної і соціальної децентрації в діадах «дитина-одноліток та «дитина-дорослий».

Науковці І. Пасічник та О. Ткачук (2020) для розрізнення децентрації під час вирішення когнітивних завдань і завдань, що виникають у ситуації спілкування, використовують терміни когнітивна та соціальна децентрація. На наше переконання саме ці механізми визначають здатність до розвитку когнітивного та внутрішньосуб'єктного і міжсуб'єктного емоційного інтелекту як складників соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

На сучасному етапі становлення психолого-педагогічної науки термін «когнітивна децентрація» є недостатньо вивченим. У працях Ж. Піаже, визначено, що когнітивна децентрація забезпечується не збільшенням

знання, а трансформацією вихідної позиції, коли суб'єкт співвідносить свою вихідну точку зору з іншими можливими; переформулюванням точок зору; усвідомленням сприйнятого суб'єктивно; знаходженням своєї позиції в системі можливих; встановленням між фізичним і соціальним світом і власним «Я» системи загальних і взаємних відношень. На переконання В. Вуса та В. Шкурко (2014) когнітивна децентрація проявляється в здібності суб'єкта змінювати власну пізнавальну позицію, а затримка чи відставання розвитку процесів когнітивної децентрації детермінує труднощі у адекватному формуванні особистості дитини (інтелектуальної, емоційної, мотиваційної сфер, особливості прояву моралі та комунікації з оточуючими).

Відтак, справедливим вважаємо судження про те, що когнітивна та соціальна децентрація, передбачає формування у старших дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву не лише здатності до сприймання емоцій і переживань іншого в умовах освітнього процесу, а й розвиток навичок перетворення дітьми смислу образів, понять і уявлень іншого з урахуванням розмаїття їх точок зору. Показниками соціальної децентрації слугують наступні якості: інтерес до емоцій оточення; реагування на емоційний стан інших, «зараження» ним; здатність до співпереживання; вияви співчуття, турботи щодо однолітків та дорослих, молодших дітей, тварин.

Технологію представлено корекційно-розвитковим напрямом діяльності практичного психолога та вихователя та консультативно-просвітницьким напрямом діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами. В руслі корекційно-розвиткового напрямку презентовано психологічний інструментарій та педагогічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. В межах консультативно-просвітницького напрямку представлено тематику та структуру психологічних консультацій для вихователів, практичних психологів спеціальних та інклюзивних ЗДО та тематику й структуру лекційно-практичних тренінгових

занять для батьків, які виховують дошкільників інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву з формування соціального інтелекту

3.2. Корекційно-розвитковий напрям діяльності практичного психолога та вихователя

3.2.1. Психологічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: психотехніки і вправи

Вправи на формування внутрішньосуб'єктного та міжсуб'єктного емоційний інтелекту у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Психологічна вправа та психотехніка є важливим засобом формування психологічних якостей, станів, феноменів. У нашому конкретному випадку вона сприяє формуванню соціального інтелекту та його складових, а саме *мотивів, потреб, ціннісного ставлення, когніцій, емоцій та суб'єктності, морально-поведінкових орієнтирів*. Необхідність у виконанні психологічних вправ та психотехнік є практично в кожній дитини як з нормотиповим так із затриманим розвитком у різних життєвих контекстах та ситуаціях. Психологічні вправи і психотехніки позитивно впливають на емоційний і соціальний розвиток, сприяють:

- менш гострому переживанню стресових ситуацій;
- розвитку здатності керувати своїми страхами, агресією, роздратуванням, тривожністю;
- формуванню здатності легко впоратися зі складнощами комунікації з іншими людьми;
- розвитку уміння досягати поставленої мети;
- формуванню здатності розібратися у власній особистості (установках, цілях, бажаннях, що обмежують переживання та їх причини).

Виконувати нижче презентовані вправи можна самостійно, під час індивідуальної сесії з психологом чи в процесі групового тренінгу.

1. Вправа «Кейс щастя»

Мета вправи: зазначена гра розвиває не тільки EQ, але і увагу та пам'ять.

Хід вправи: подумки створіть свою «коробочку щастя». Туди складіть все, що змушує вас почувати себе щасливим. Важливо, щоб були задіяні всі п'ять почуттів: нюх, зір, дотик, слух, смак:

- наприклад: смак – шоколад;
- нюх – запах квітучої сливи;
- слух – шум моря;
- зір – посмішка дитини;
- дотик – обійми рідної людини.

Запропонуйте дитині створити власний кейс щастя. Обговоріть з нею емоції й те, що їх викликає.

2. Вправа «Мова емоцій»

Мета вправи: такий метод рекомендується не тільки в спілкуванні з дітьми, але і з колегами, друзями, членами сім'ї. Вправа допоможе краще розуміти свої емоції і емоції інших людей.

Хід вправи: Що потрібно зробити: візьміть за звичку говорити «Я відчуваю ..., тому що ... Я хотів (ла) би ...». Наприклад: Я засмучена, тому що ти розбили мою улюблену вазу. Я хотіла б, щоб ти був акуратніше. А тепер давай разом приберемо.

3. Вправа «Що я відчуваю сьогодні»

Мета вправи: навчитися усвідомлено сприймати емоції і здатності їх не боятися.

Хід вправи: кожен день дитина вибирає емоцію дня. Грати можна в будь-якому віці. Роздрукуйте картинки із зображенням емоцій. Можна взяти улюбленого мультяшного персонажа. Нехай дитина вибере картинку і розповість «Сьогодні я відчував радість / смуток / злість ..., коли».

4. Вправа «Емоційний альбом»

Мета вправи: навчити розпізнавати та ідентифікувати різні емоції.

Хід вправи: подорож – відмінна можливість для нових емоцій. Спробуйте разом з дитиною сфотографувати найцікавіші події. Зробіть ваші фотографії емоційно забарвленими. Тут ви здивовані, тут перелякані, тут щасливі і так далі. Можна створити спеціальний альбом, де до фотографій ви додасте підписи і невеликі історії про подорож. Ці ж знімки можна використовувати для гри. Роздрукуйте, перемішайте і придумайте історію, орієнтуючись тільки на емоції на фото.

5. Вправа «Емоції в картинах»

Мета вправи: розвиток здатності позначати емоції різними кольорами, а відтак асоціювати колір з пережитою емоцією.

Хід вправи: правила прості: ви малюєте якусь емоцію, дитина малює. Потім порівнюєте, що вийшло. Тут важлива композиція та колір, який вибере дитина. Після можна створити свою галерею емоцій.

6. Вправа «Емоційний компас»

Мета вправи: формування здатності моделювати емоційні ситуації, і відповідно розвиток уміння їх ідентифікувати в розповідях інших дітей.

Хід вправи: Цікава вправа для всієї родини, де кожен вгадує емоції. Гравець отримує вісім карток (смуток, радість, гнів, відраза, подив, страх, інтерес, образа). Перелік можна доповнювати і змінювати. Головне, щоб у всіх учасників був однаковий набір карток. Правила: кожен гравець придумує слово, ситуацію або поняття, які асоціюються у нього з емоцією. Потім він викладає картку в коло тильною стороною. Решта повинні відгадати, що це за емоція. У цій вправі діти легко розкривають свої емоції. А батьки можуть дізнатися про невідповідність свого сприймання з дитячим баченням світу. Наприклад, перший день в школі може викликати у дитини страх або злість. А у мами перше вересня буде асоціюватися з радістю.

7. Вправа «Я здивуюся, якщо ...»

Мета вправи: моделювання життєвих ситуацій в яких актуалізується емоція подиву.

Хід вправи: Суть вправи проста. Ви видумуєте кумедні ситуації, які можуть викликати подив. Наприклад, я здивуюся, якщо ти одягнеш моє плаття. Я здивуюся, якщо тато повернеться додому в костюмі супергероя. І так далі. Це не тільки можливість повеселитися, а й відмінне тренування уяви і винахідливості. Гра так само допомагає дітям зрозуміти, що таке «очікуване» і «несподіване».

8. Вправа «Сім емоцій на моєму обличчі».

Мета вправи: формування здатності відтворювати, а відтак моделювати сім основних емоцій (гнів, радість, страх, огиду, смуток, інтерес, подив).

Хід вправи: позмагайтеся, у кого краще виходить зображати всі емоції: гнів, радість, страх, огиду, смуток, інтерес, подив і так далі. Можна робити перед дзеркалом або показувати один одному. Весело, правда?

9. Вправа «Читаємо емоції з картинки»

Мета вправи: формування здатності розпізнавати емоції на зображенні чи фотографії.

Хід вправи: візьміть книгу з зображенням людей. Можна використовувати спеціальну літературу, саморобний альбом з картинками з інтернету і навіть звичайний журнал або газету. Спробуйте разом з дитиною визначити, які емоції відчуває людина на фото або на малюнку. Обговоріть свої здогадки. Уміння вгадувати емоції по обличчю допоможе в спілкуванні з людьми. У такі ігри можна грати скрізь. На вулиці, в музеї, вдома.

10. Вправа «Мова тіла».

Мета вправи: моделювання емоцій засобами мови тіла (кінесики, за виключенням міміки та проксеміки).

Хід вправи: спробуйте зобразити емоцію рухами, не видаючи її обличчям. Нехай дитина спробує вгадати. Тепер поміняйтеся місцями. Обличчя можна закрити хусткою або маскою.

11. Вправа «Вгадай за голосом».

Мета вправи: ідентифікувати емоцію за інтонаційним забарвленням голосу.

Хід вправи: ще одна форма вправлення – вгадувати емоції за інтонацією. Спробуйте вимовляти фрази по-різному. Нехай дитина спробує вгадати, що ви відчуваєте. Тепер запропонуйте дитині вимовляти прості фрази з різними емоціями, як ніби ви розмовляєте по телефону. Наприклад: «Сьогодні на сніданок була вівсянка»; «Мама повернулася з роботи»; «Ми їдемо до бабусі на вихідні».

12. Вправа «Лінії емоцій»

Мета вправи: формувати здатність в графічній формі зображувати емоційний стан.

Хід вправи: запропонуйте дитині на свій смак намалювати сумну лінію, радісну, скривджену, гнівну, щасливу і так далі. Намалюйте, як ви бачите лінії з різними емоціями. Порівняйте малюнки. Ця гра не тільки розвиває уяву, а й допомагає наочно побачити різницю у сприйманні.

13. Вправа «Колір емоцій».

Мета вправи: формувати здатність за посередництва кольору зображувати емоційний стан.

Хід вправи: візьміть густі фарби (краще гуаш) і виберіть колір емоцій. Нехай дитина намалює сама. Зазвичай радість висловлюють яскравими, чистими фарбами. Смуток – сірими тонами і холодними фарбами. Відраза, як правило, зеленого або коричневого кольору. Істотна різниця зустрічається в колірному сприйманні страху. За обраним відтінком можна зробити висновок про поведінку дитини (людини) в стресовій ситуації. Деякі з нас біжать, ховаються, а хтось нападає. Тому кольори можуть відрізнитися від білого до чорного, вибраний відтінок може бути червоним або фіолетовим. Але не

варто відразу бити на сполох, якщо дитина вибирає незвичні рішення для вираження емоцій. Кожен індивідуальний. Якщо у вас виникають страхи або підозри на порушення у розвитку, проконсультуйтеся для початку з досвідченим дитячим психологом.

14. Вправа «Малюємо настрої».

Мета вправи: формувати здатність за посередництва кольору зображувати переважаючий настрої.

Хід вправи: Для цієї вправи потрібно використовувати фарби, а не фломастери. Настрої змінюється кожен день, тому і завдання можна зробити щоденним. Спробуйте цілий тиждень малювати свої емоції, а потім перегляньте отримані картини. Впевнена, ви знайдете багато цікавого.

15. Психотехніка «У лісочку»

Мета психотехніки: розвивати комунікативні навички у дошкільнят, формувати у дітей позитивне ставлення один до одного, навчати дітей різним емоційним виявам.

Хід психотехніки: діти сідають в коло, а психолог говорить, що зараз вони відправляться в чарівний світ і кожен з дітлахів може придумати, яким звірятком він хоче бути і як він хоче взаємодіяти, спілкуватися з іншими звірятками. Коли починається гра діти по черзі стають в центр кола і говорять яке вони звірятко, і що вони хочуть зробити з іншими звірятками.

Наприклад:

- «Я білочка. І я хочу з вами пообійматись» йде по колу і обіймає діток;
- «Я вовчик. Я хочу сьогодні гніватись» йде по колу і показує діткам як він гнівається.

16. Психотехніка «Я тебе люблю»

Мета психотехніки: навчити дітей висловлювати свої емоції, дарувати радість іншим дітям, формувати у дітей позитивне ставлення один до одного, навчати дітей різним емоційним виявам.

Хід психотехніки: діти сідають в коло і психолог їм оголошує, що зараз вони будуть котити м'яч своєму найкращому другу у групі, а той своєму.

Наприклад: «Я люблю звичайно всіх, але більше за всіх Катрусю!» і котить їй м'яч. І так один за одним до кого потрапив м'яч. А після того, як кожен з дітей отримав м'яч, діти по колу передають його один одному і говорять звертаючись по-імені «....., я тебе люблю!». Техніка закінчується тим, що кожному з дітей сказали «я тебе люблю».

17. Психотехніка «Вперті баранчики»

Мета психотехніки: навчити дітей співпрацювати в парі, правильно висловлювати свої емоції, формувати у дітей позитивне ставлення один до одного, навчати дітей різним емоційним виявам.

Хід психотехніки: психолог оголошує діткам, що зараз вони на мить перетворяться в баранчиків, але так як баранчики бувають і чемними, і впертими – дітки повинні будуть перетворюватись в них. Психолог розподіляє діток на пари і говорить : «Одного разу на вузькому місточку зустрілись двоє впертих баранчиків, які ніяк не могли розминутись, а пропускати один одного не хотіли» І діти повинні це продемонструвати впираючись лобами один в одного. Психолог обговорює цю ситуацію з дітьми і наголошує на поганих аспектах такої поведінки. Після обговорення психолог говорить нову інструкцію: «А наступного дня на цьому ж місточку зустрілись двоє вихованих баранчиків. Які говорили один одному «Ти проходи! –Та ні! Ти проходи» діти повторюють у парах і йде обговорення гарних поведінкових виявів. В кінці гри діти обіймаються зі своїм партнером.

Вправи на формування соціальної пам'яті у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Вправа 1 «Сніжний ком»

Мета вправи: передбачає швидке запам'ятовування імен один одного, встановлення контакту.

Хід вправи: Перший учасник (наприклад, зліва від ведучого) називає своє ім'я. Наступний повторює його, потім називає своє. І так по колу. Вправа закінчується, коли перший учасник назве за іменем всю групу.

Вправа 2 «Ласкаве ім'я»

Мета вправи: вправа так само дозволяє дітям запам'ятати імена один одного, сприяє створенню комфортних умов для кожного учасника.

Хід вправи: «Згадайте, як вас ласкаво кличуть вдома. Ми будемо кидати один одному м'ячик. І той, до кого м'ячик потрапить, називає одне або кілька своїх ласкавих імен. Крім того, важливо запам'ятати, хто кожному з вас кинув м'ячик. Коли всі діти назвуть свої ласкаві імена, м'ячик піде у зворотний бік. Тепер потрібно постаратися не переплутати і кинути м'яч тому, хто в перший раз кинув його вам, а крім того, вимовити його ласкаве ім'я».

Вправа 3 «Опиши друга»

Мета вправи: розвиток спостережливості і вміння описувати зовнішні деталі.

Хід вправи: вправа виконується в парах (одночасно всіма учасниками). Діти стоять спиною один до одного і по черзі описують зачіску, одяг і обличчя свого партнера. Потім опис порівнюється з оригіналом і робиться висновок про те, наскільки дитина точна.

Вправа 4 «Мій настрій»

Мета вправи: розвиток вміння описувати свій настрій, розпізнавати настрої інших, стимулювання емпатії.

Хід вправи: Дітям пропонується розповісти іншим про свій настрій: його можна намалювати, можна порівняти з будь-яким кольором, тваринами, фізичним станом, показати його в русі. Все залежить від фантазії і бажання дітей.

Вправа 5 «Тиха розмова»

Мета вправи: формування вміння передавати певний смисловий зміст невербальним способом.

Хід вправи: Учасники сідають в коло. Завдання полягає в тому, що необхідно невербально сказати задану фразу партнеру (яку дорослий

попередньо шепнув дитині на вушко). Кожен по черзі виконує завдання без слів. Решта спостерігають і визначають «загадану» фразу.

Вправи на формування соціальної уяви та соціального прогнозування у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Вправа 1 «Як вчинити»

Мета вправи: розвиток здатності до соціального прогнозування виходу Іншого з конфліктних ситуацій, а також розвиток спостережливості, уважності та здатності піклуватись про інших.

Хід вправи: Заздалегідь підготуйте декілька сюжетних зображень конфліктного змісту. Наприклад: Усі навколо працюють, а одна дитина сидить без діла. Діти граються, а одна дитина стоїть осторонь з похмурим обличчям. Хтось плаче, а поряд однолітки сміються.

Принцип виконання: Розкладіть картки на столі зображенням униз. Запропонуйте дітям узяти будь-яку картку навмання, описати подію, яку відтворено на малюнку, та запропонувати свій вихід із конфліктної ситуації.

Вправа 2 «Знайди причину»

Мета вправи: розвиток здатності до встановлення причин соціальних ситуацій взаємодії.

Хід вправи: Під час впровадження напряму «Дитина в соціумі» перегляньте з дошкільнятами мультфільм, персонажі якого конфліктують або кривдять одне одного, запропонуйте разом поміркувати та обговорити, чому таке відбувається.

Для старших дошкільників можна використати історію однієї з казок, наприклад, «Попелюшка». Після ознайомлення з казкою організуйте обговорення, запропонуйте дітям разом висловити свої припущення, чому саме зведені сестри знущаються над Попелюшкою.

Вправа-гра 3 «Уяви себе на місці...»

Мета вправи: розвиток здатності до прогнозування та уяви особливостей явищ (предметів) навколишнього світу.

Хід вправи: Для цієї ігрової вправи знадобляться картки із зображеннями явищ природи і різноманітних предметів. Наприклад: веселка, промінь, бур'ян, стіл, річка тощо.

Картки роздаються у довільному порядку. Головна умова – ніхто в групі не повинен бачити, кому які картки дісталися. Принцип виконання: Завдання кожного учасника – вигадати невеличку емоційну розповідь від імені предмета (явища), передавши найбільш точно певні особливості, притаманні явищу чи предмету, не називаючи його. Інші учасники повинні відгадати, про що саме йдеться. Формат розповіді може бути таким: «Я сумний (щасливий), коли ...», «Я відчуваю особливе натхнення тоді...». Переможець гри – той, кому вдасться найбільш точно і водночас завуальовано розповісти про своє явище (предмет).

Вправа 4 «Що трапилось з героєм?»

Мета вправи: розвиток здатності до прогнозування емоційного стану персонажу розповіді (казки).

Хід вправи: Дітям пропонується скласти розповідь про події, що викликали емоційний стан зображеного персонажа. Вправа проводиться після короткої попередньої бесіди з питань: «Як ти думаєш, що трапилось з героєм?», «Що він відчуває?», «Про що «говорить» обличчя персонажу (його руки, плечі, очі, рот та ін.) Принцип виконання: Перегляньте разом дошкільнятами світлини людей, які переживають певні емоції та обговоріть, що могло їх викликати, поставивши запитання, наприклад: «Як ви думаєте, що відчуває в цей момент людина, яка зображена на світлині?», «Про що «говорить» обличчя та пози персонажа (його руки, плечі, вираз обличчя тощо)».

Заняття та ігри на формування когнітивної і соціальної децентрації у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Заняття 1 «Орієнтування в просторі» (авторка О. Чекстере)

Мета заняття: 1 етап розвитку когнітивної децентрації, а саме вдосконалення почуттєвого досвіду просторового розрізнення у дітей і на цій основі створення бази для відображення простору в поняттєво-логічній формі.

Хід заняття: Для роботи з дітьми важливо спочатку навчитися розуміти частини свого тіла та пов'язані з ними просторові напрямки. Наприклад, розуміти, що обличчя знаходиться спереду, спина – ззаду, права рука (та, якою тримають ложку або малюють) – праворуч, а ліва рука – ліворуч. Особливо важливо, щоб дитина розрізняла праву та ліву руку, а також праву та ліву частину свого тіла.

На першому занятті можна прикріпити до правої руки дитини різнобарвні стрічечки. Цей елемент сподобається дітям і розбавить заняття. За допомогою знання свого тіла, діти поступово вчаться орієнтуватися у просторі навколо себе. Вони навчаються правильно показувати та називати напрями, рухатися вперед-назад, вгору-униз, праворуч-ліворуч. З часом діти вміють визначати розташування різних предметів відносно себе, наприклад, стіл – попереду, шафа – за ними, двері – праворуч, вікно – ліворуч, стеля – зверху, підлога – знизу.

Вправа 2 «Де сховалося кошеня» (авторка О. Чекстере)

Мета вправи: 1 етап розвитку когнітивної децентрації, а саме вживання прийменників: *за, через, біля, від, перед, в, з*, прислівників та просторових термінів.

Хід вправи: Колись був маленький, розумний і винахідливий Кіт у чоботах, який завжди грався в хованки. Для показу дітям, використовують картки з малюнками кошеняти, на яких зображено місця, де воно може сховатися. Дорослі допомагають дітям, ставлячи їм питання, такі як:

Куди потрапило кошеня?

Звідки воно з'явилося?

Заняття 3 «Осел і мураха» (авторка О. Чекстере)

Мета заняття: 2 етап розвитку соціальної децентрації, а саме розвинути в дітей уміння виявляти прихований зміст оповідання і навчити їх вирішувати проблемні ситуації персонажів.

Хід заняття: Спочатку проводиться читання оповідання, а потім ставляться спеціально структуровані питання, які насправді є направленнями та можливими шляхами підтримки для дитини. Якщо дитина не впевнена у відповіді, ставляться додаткові питання, що надають направлення або запитують інших дітей про допомогу.

Осел і мураха

Йшов осел у гору, назустріч йому мураха. Осел її запитує: «Мураха, мураха, а на горі трава висока?» «Висока, соковита!» – відповідає мураха. Забрався осел на гору, дивиться, а трава низька, рідка. Він кричить мурасі: «Агов, мураха, навіщо ти мене обдурила?!»

Головне питання полягає в тому, чи обманув мураха осла?

Підказка 1: Яка саме мураха?

Підказка 2: Який саме осел?

Підказка 3: Яка трава здається мурасі?

Підказка 4: Чому трава здається мурасі великою?

Після обговорення можна використати з дітьми розігрування сюжетів оповідань та часткову драматизацію. Ця тактика допоможе подолати егоцентризм, оскільки це реальна практика зміни позицій, спілкування з партнером у грі та сприймання світу через роль, яку дитина виконує. Вона навчить співвідносити свою точку зору з позиціями інших людей.

Гра 4 «Життя у лісі» (авторка О. Чекстере)

Мета гри: розвиток почуття спільності одного з одним, вчать помічати переваги й переживання однолітка й допомагати йому в реальній (ігровій) взаємодії.

Хід гри: Для привітання діти, які виступають у ролі тварин, можуть використовувати різні жести: тертися носиками, щоб запитати, як справи; ляскають долонями іншої дитини, щоб повідомити, що все добре; кладуть голову на плече партнеру і т.д. Ведучий час від часу коментує події та керує грою, наприклад, оголошує, що настав час спати, коли настає ніч, або прокидається ліс і тварини радісно потягуються, висловлюють один одному привітання з добрим ранком.

Гра-казка 5 «Пташенята» (авторка О. Чекстере).

Мета гри: розвиток зосередження на однолітку. Розвиток здатності побачити іншого, відчутти єдність із ним.

Хід гри: «Чи знаєте ви, як пташенята з'являються на світ?» – запитують у дітей. «Вони проводять багато часу у шкарлупі, але одного прекрасного дня вони розбивають її своїми маленькими дзьобиками і виходять на світ. Для них відкривається великий, яскравий і невідомий світ, повний загадок і несподіванок. Усе навколо є новим для них: квіти, трава, і навіть інші пташенята зі шкарлупи. Вони ніколи раніше не бачили такого. А зараз давайте зіграємо у пташенят. Спочатку ми сядемо на підлогу і почнемо розбивати шкарлупу. Ось так (сідають на підлогу і розбивають невидиму шкарлупу, розриваючи її руками). Все розбите? Тепер давайте дослідимо світ! Доторкнемось до різних предметів, вдихнемо їх аромат, познайомимся один з одним. Пташенята не вміють говорити, вони лише пищать». Дорослі оглядаються навколо, повзають по підлозі разом з дітьми, торкаються предметів, нюхають їх, підходять до кожної дитини, торкаються її, погладжують, пищать разом з дітьми і радісно махають крильцями.

Гра-драматизація 6 «Котик і півник» (авторка О. Чекстере).

Мета гри: розвиток соціальної та емоційної децентрації.

Хід гри: Наприклад, у казці «Котик і Півник» Котик, шукаючи Півника, звертався до різних персонажів, які зустрічалися йому, і запитував: «Чи не бачив ти Лисицю з Півником?». Вони відповідали, кажучи: «Ні, на жаль, не

бачив», або вказували напрямок і потім висловлювали свої прохання або побажання, які Котик міг би здійснити (усі відповіді були придумані дітьми):

– Зайчик: «Допоможи мені, будь ласка, вигнати Лисицю з мого будиночка!»

– Мишка: «У тебе не залишилося крихт хліба або сиру? Я дуже голодна.»

Жабка: «Пострибай із мною, мені нудно!»

Вовк: «Якби побачив, сам би з'їв!»

– Бджілка: «Допоможи добратися до вулика, у мене занадто багато меду».

– Кішечка: «Поправ мені, будь ласка, бантик!»

– Коза-дереза: «А ну ж, посторонися, дай дорогу!»

– Ведмідь: «Почухай мені спинку» і т. д.

Головний герой мав можливість виконати прохання або відмовити, але завжди пояснював причину своєї відмови. Останній персонаж, з яким зустрічався Котик, допомагав йому знайти Півника, і казка завжди мала щасливий кінець. Після цього відбувалася обговорення: «Кому Котик відмовив?» «Чому?» «Чи всі прохання однаково важливі?» «А що сталося б, якби Котик затримався на довше?» і т. д.

Ігри на формування морально-поведінкових орієнтирів (моральних чеснот) у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Гра 1 «Хто швидше знайде» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 11)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як акуратність.

Хід гри: Оберіть дитину, що буде водити, та засічіть час. Попросіть її знайти будь-яку іграшку на полиці, де всі іграшки стоять акуратно; а потім – ту ж саму іграшку в ящику, де всі іграшки валяються абияк. Повторіть гру кілька разів і обговоріть з дітьми, чому акуратна людина менше витрачає часу на всі справи.

Гра 2 «Вдячне серце» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 15)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як вдячність.

Хід гри: Обговоріть із дітьми, чому важливо казати людям спасибі. Попросіть їх закрити очі, прислухатися до свого серця і згадати тих, хто зробив для них щось добре. Діти по черзі перераховують усіх, кому вони могли б сказати спасибі за новий будинок, цікаву книгу, іграшку, смачний торт, захопливу мандрівку. Потім діти повинні подумки сказати спасибі всім, кого вони згадали.

Гра 3 «Вірні друзі» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 20)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як вірність.

Хід гри: Поділіть кімнату на дві частини. Одна частина – суходіл, а інша – море. Діти беруться за руки та під музику ходять по колу. Коли музика уривається, усі зупиняються. Ті діти, що з кола, що опинилися на «суходолі», повинні врятувати, тих, що опинилися в «морі». Для цього діти виконують різні завдання, які пропонує їм педагог. Завдання дітей – швидше врятувати своїх друзів.

Приклади завдань:

Зробити сидіння і винести когось із «моря». (Щоб вийшло сидіння, двоє мають зціпити руки «стілчиком»: праву з лівою, а ліву з правою.

Назвати героя книги який умів визволяти інших з халепи.

Назвати вірних друзів людини зі світу тварин.

Придумати правило дружби.

Вправа 4 «Чим можна пишатися?» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 26)

Мета вправи: розвиток такої моральної чесноти як гордість.

Хід вправи: Покажіть дітям картки із зображенням різних речей (машини, лампи, намиста, годинника та ін.) і попросіть їх розповісти, чим можуть пишатися ці речі (наприклад, машина – швидкістю, лампа – яскравістю).

Обговоріть із дітьми чим відрізняється гордість від хвастощів, і чому вихваляння може образити інших людей. Роздайте дітям картки з малюнками цих предметів. Діти мають уявити, що вони власники цих предметів, і розповісти про них з гордістю, але не вихваляючись.

Приклади:

«Моя машина їде дуже швидко. Вона гарна і велика. У ній поміститься вся наша родина» (*гордість*).

«Моя машина їде швидше за всіх. Ніхто немає такої гарної та великої машини» (*хвастощі*).

Гра 5 «Гостинний теремок» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 28-29)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як гостинність.

Хід гри: Роздайте дітям картки з малюнками – камах, тварин, птахів. На двох картках намальований теремок. Діти, які отримали куртку з теремком, виходять і підіймають руки назустріч один одному, щоб утворився чарівний теремок. Психолог торкається когось із дітей, і ця дитина має від імені тварини, яку намальовано на її картці, увічливо попроситися до теремка і пояснити, чому хоче туди потрапити. Наприклад, «Добридень, я білочка, дерево в якому знаходилось моє дупло, згоріло від удару блискавки, і мені немає де жити».

Діти, які грають роль теремка, повинні також увічливо дозволити увійти і попросити білочку допомогти іншим мешканцям. Наприклад «Заходь, білочко у нас дуже затишний теремок. Ти можеш збирати горішки і пригощати всіх мешканців теремка.

Гра продовжується, доти поки до теремка не потраплять усі діти.

Гра 6 «Добрі люди» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 34)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як доброта.

Хід гри: Діти стають у коло, кожному по черзі психолог кидає в руки м'яч. Той хто спіймав м'яч, називає будь-яку добру людину, і пояснює чому

вона добра (наприклад, моя сестра добра, бо вона кожен день грає зі мною і допомагає мені).

Гра 7 «Допитливі друзі» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 36)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як допитливість.

Хід гри: Діти стають у коло, один із дітей ставить своєму сусідові по колу яке-небудь запитання. Той кому поставили запитання, має відповісти на нього, а потім поставити запитання наступній по колу дитині.

Приклад

– Чому в тебе блакитні очі?

– Блакитні очі я успадкував від свого тата. Із чого зроблена твоя шпилька?

– Вона зроблена зі слонової кістки.

Після того, як усі діти дадуть відповідь на запитання одне одного, кожен розповідає щось цікаве, що він дізнався про своїх друзів.

Гра 8 «Паличка-виручалочка» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 41)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як дружба.

Хід гри: Діти стають у коло і по черзі загадують якусь ситуацію, коли їм потрібна була допомога. Наприклад: поганий настрій, болів зуб, хтось образив, не купили нової іграшки. У психолога в руках паличка-виручалочка. Коли перша дитина розповість про свою проблему психолог промовляє «Паличка-виручалочка, допомагай! Друга з біди виручай».

Той з дітей, хто знає, як допомогти другу у біді, підіймає руку, і психолог передає йому паличку-виручалочку. Ця дитина торкається паличкою свого друга і розповідає, як можна допомогти йому. Якщо з дітей ніхто не знає, як допомогти, педагог сам торкається паличкою-виручалочкою дитини і розповідає дітям, як можна виручити друга з біди.

Гра 9 «Будуємо разом» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 45)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як єдність.

Хід гри: Діти діляться на групи і отримують картки з об'єктами, які люди можуть побудувати тільки спільно (наприклад, міст, будинок, ракету тощо).

Усі мають подумати і розповісти, за допомогою яких предметів і матеріалів люди будують той чи інший об'єкт в реальному житті, а потім побудувати цей об'єкт із кубиків, стільців, м'ячів тощо.

Гра 10 «Найкрасивіше» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 48)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як краса.

Хід гри: Попросіть дітей загадати який-небудь красивий предмет. Потім кожен має описати цей предмет, не називаючи його. За описами друзів діти вгадують, про які предмети йдеться. Попередьте дітей, що у звичайнісіньких предметах, якщо дивитися на них уважно, можна знайти багато гарного; опис має бути образним та яскравим.

Гра 11 «Фея Любові» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 53)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як любов.

Хід гри: Діти стають у коло і закривають очі. Педагог просить дітей загадати те, що вони люблять більше всього на світі, а потім дає комусь із них чарівну квітку Феї Любові (будь-яку красиву квітку) і просить дитину розповісти про те, що вона загадала. Квітку передають далі по колу, і кожен розповідає про те, що він любить більше за все на світі.

Гра 12 «Думаємо про Батьківщину» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 59)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як любов до Батьківщини.

Хід гри: Діти стають у коло. Педагог по черзі кидає м'яч кожній дитині й запитує, у яких ситуаціях людина любить свою Батьківщину, а в яких ні:

- людина повернулася з лісу з букетом конвалій;
- людина саджає біля свого будинку дерева;
- людина під'їхала до озера на своїй машині;
- людина відвезла свою стару машину на спеціальне звалище;
- людина викинула сміття в канаву біля будинку;

- після відпочинку в лісі людина закопала все сміття;
- людина поступилася місцем в транспорті літній жінці;
- Якщо дитина вважає, що людина любить Батьківщину, вона ловить м'яч, а якщо ні – не ловить і пояснює чому.

Гра 13 «Наші улюбленці» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 62)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як любов до тварин.

Хід гри: Діти стають у коло, називають своїх улюблених тварин і птахів, і розповідають як дбатимуть про них. Психолог обходить коло і вкладає комусь до рук іграшкового звіра, наприклад кішку. Ця дитина вибігає на середину кола і просить дітей по черзі розповісти, як вони дбатимуть про кішку. Кожен повторює своє і все, що було сказано до нього. Ведучий дарує іграшку тому господарю, який сподобався йому найбільше, і пояснює свій вибір.

Гра 14 «Подумаймо про маму» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 66-67)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як любов до мами.

Хід гри: Діти стають у коло. Психолог із м'ячем – у центрі кола. По черзі він кидає м'яч і ставить якесь запитання про маму, наприклад, «Чи слід радіти з мамою?». Якщо дитина вважає, що слід, вона ловить м'яча; якщо на її думку з мамою радіти не потрібно, пропускає м'яч. Якщо хто-небудь не згоден з думкою тієї чи іншої дитини, гра зупиняється, і всі обговорюють це питання.

- Чи потрібно сумувати за мамою?
- Чи слід постійно чекати подарунків від мами?
- Чи потрібно жаліти маму?
- Чи слід хвалити маму?
- Чи потрібно цікавитися справами мами?
- Чи слід приховувати правду від мами, щоб не засмучувати її?

Гра 15 «Угадай мою мрію» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 72)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як мрія.

Хід гри: Діти стають у коло і складають руки за спиною. Психолог обходить коло і торкається долоньок одного з них чарівною пір'їнкою Мрії. Той, до кого доторкнулися, має розповісти, що станеться, коли його мрія здійсниться. Діти не повинні у розповіді називати мрію. Наприклад: «У мене буде новий друг. Я з ним гратиму і годуватиму м'ясом. Він мене захищатиме» – дитина мріє про собаку.

Усі вгадують, про що мріють їхні друзі.

Гра 16 «Коло ніжності» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 78)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як ніжність.

Хід гри: Діти стають у чарівне «коло ніжності» та ласкаво беруть одне одного за руки. Потім кожен має розповісти, що йому дарує мамина (татова, бабусина, дідусева) ніжність.

Наприклад, мамина ніжність дарує мені радість, знімає втому, допомагає забути про неприємне, присипляє, тощо.

Гра 17 «Вчимося поважати» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 82)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як повага.

Хід гри: Попросіть дітей подумати і розповісти, які риси їхніх друзів здаються їм гідними поваги. Потім діти стають у коло, психолог комусь із них дає гарну повітряну кульку і каже: «Я поважаю Марійку, бо вона ніколи не відволікається на заняттях». Марійка передає повітряну кульку своєму сусідові по колу і каже йому, за що вона його поважає. Гра продовжується доти, поки всі діти не розкажуть, за що вони поважають один одного. Після цього обговоріть з дітьми, за що вони поважають батьків, братів, сестер та ін.

Гра 18 «Працюємо з любов'ю» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 87)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як працьовитість.

Хід гри: Педагог ділить дітей на групи і дає кожній групі доручення, наприклад: полити квіти, розставити по місцях іграшки, підмести підлогу, витерти пил, прибрати зі столу посуд.

Заздалегідь попередьте дітей, що вони мають виконувати свою роботу з любов'ю. Після того як діти виконають доручення, вони розповідають, що відчують різні предмети, після того як про них подбали.

Гра 19 «Хто найрозумніший» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 95)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як розум.

Хід гри: Одна дитина мудрець, він встає перед дітьми. У нього купка карток із малюнками різних предметів: книжки, ручки, чашки, портфеля, лампи тощо. Мудрець вибирає будь-яку картку, показує її всім дітям і каже:

«Розумний дай скоріше відповідь, як використовувати предмет». Діти по черзі розповідають. Мудрець віддає картку тій дитині, чії думки здаються йому найрозумнішими. Той, хто набрав більше за всіх карток, отримує звання розумника.

Гра 20 «Послухаємо серце» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 95)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як сумління.

Хід гри: Психолог говорить: «Моє серце вміє розмовляти з іншими серцями. Зараз воно перемовляється з чийось маленьким сердечком: «Тук-тук! Тут-тук! Тихіше, діти! Я послухаю». Психолог підходить по черзі до кожного, слухає його серце і говорить про нього щось добре (те, про що він дізнався від батьків дитини).

Потім психолог просить дітей сісти тихо-тихо і послухати, що їхні сердечка хочуть сказати:

- мамі й татові, братам, сестрам, родині,
- друзям і сусідам,
- усім людям,
- усьому світу.

Попросить дітей почути якомога більше доброго, щоб від їхніх сердець простягнулося багато-багато променів, як від сонечка.

Гра 21 «Дбаємо про батьків» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 103-104)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як турботливість.

Хід гри: Діти шикуються в ряд за три кроки від психолога. Психолог кидає м'яч по черзі кожному і запитує, як можна проявити турботу про батьків у таких ситуаціях:

- мама хворіє;
- мама прийшла з роботи втомлена;
- у мами поганий настрій;
- мамі нагрубіванив перехожий;
- на маму загарчав злий собака;
- у мами ввечері багато справ по господарству;
- тато погано почувається;
- у тата неприємності на роботі;
- тато і мама посварилися тощо;

Наприклад, якщо у тата неприємності на роботі, потрібно коли він прийде з роботи, посміхнутися йому і сказати щось добре.

Той хто знайшов спосіб допомогти батькам, робить крок уперед. Найкращий помічник той, хто першим дійде до психолога.

Попросіть дітей виконувати в житті все, про що вони говорили у грі.

Гра 22 «Предмети в царстві іграшок» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 108)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як фантазія.

Хід гри: Психолог має поділити дітей на пари. Кожна пара отримує якусь іграшку і кілька різних предметів, наприклад гребінець, крейду, ганчірку, тарілку, ложку. Діти мають придумати і розповісти, як їхня іграшка зможе використовувати у своєму житті той чи інший предмет. Наприклад, ганчірочка, може служити ковдрою; гребінець – парканом; ластик – подушечкою тощо.

Гра 23 «Коло чесності» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 116)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як чесність.

Хід гри: Діти діляться на дві команди. Члени однієї команди стають у коло й, узявшись за руки, підіймають їх угору. Це коло чесності. Діти другої

команди стають у ланцюжок один за одним і під веселу музику вбігають і вибігають із кола чесності, неначе струмочок. Коли музика зупиняється, діти що утворюють коло чесності, опускають руки і нікого не випускають із кола. Ті, хто залишився в колі, по черзі розповідають про якісь чесні вчинки. Потім команди міняються місцями.

Гра 24 «Чепуруни» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 119)

Мета гри: розвиток такої моральної і фізичної чесноти як чистота.

Хід гри: Діти стають у коло.

Одна дитина – ведучий. Він має уважно оглянути всіх і знайти в кожного щось дуже чисте, наприклад чисті руки, волосся, шкарпетки, зошити тощо.

Якщо ведучий не може впоратися із завданням, він запитує в решти дітей.

Той, хто йому підкаже стає ведучим.

Гра 25 «Вчимося ділитися» (авторки О. Лопатіна, М. Скребцова: 124)

Мета гри: розвиток такої моральної чесноти як щедрість.

Хід гри: Діти стають у коло. Психолог читає дітям прислів'я: «Діли все навпіл, хоч і голодний сам». Потім передає одному з дітей згорток, говорячи: «Ось посилка для друзів, передай її швидше». У пакунку знаходиться загорнуте в кілька аркушів паперу щось їстівне: яблуко, пряник, шоколадка. Перша дитина розгортає один аркуш паперу і передає згорток далі по колу зі словами «Ось посилка для друзів, передай її швидше». Так продовжується доти, поки всі аркуші паперу не будуть розгорнуті. Дитина, що розгорнула останній аркуш паперу, повинна поділити посилку між своїми друзями.

Таким чином, комплексне використання психологом різноманітного методико-психологічного інструментарію з формування складників соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву дозволить сформувати внутрішньосуб'єктний та міжсуб'єктний емоційний інтелект, провідні когнітивні параметри соціального інтелекту: соціальну пам'ять, соціальне прогнозування,

соціальну уяву, когнітивну і соціальну децентрацію, а також сприятиме формуванню моральних чеснот та поведінкових орієнтирів у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

3.2.2. Педагогічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: дидактичні ігри, проблемні ситуації, сюжетні ігри

Дидактичні ігри, що забезпечують формування соціального інтелекту у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Дидактична гра є важливим засобом всебічного виховання дитини, а також педагогічним інструментарієм формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. За допомогою дидактичних ігор педагоги привчають дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання у різних умовах відповідно до поставлених завдань з формування соціального інтелекту. Багато дидактичних ігор ставлять перед дітьми завдання раціонально використовувати наявні знання в розумових операціях: знаходити характерні ознаки у предметах та явищах навколишнього світу; порівнювати, групувати, класифікувати предмети за певними ознаками, робити правильні висновки, узагальнення. При організації дидактичних ігор, що сприяють соціально-особистісному розвитку дітей дошкільного віку, з вихованцями перед педагогом ставляться такі завдання:

- вчити дітей вибудовувати довірливий, партнерський стосунок з однолітками у процесі ігрового спілкування;
- розвивати вміння розуміти, слухати та чути один одного;
- розвивати здатність аргументувати свою точку зору, свої висловлювання;

– виховувати у дітей бажання спілкуватися з однолітками, засвоюючи окремі загальні правила поведінки;

– допомогти дітям зрозуміти, що разом грати цікавіше.

Презентуємо опис дидактичних ігор, які стали одним із ключових методів в педагогічному інструментарії технології формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

1. Дидактична гра «Ввічливі слова».

Мета гри: закріплення та збагачення словникового запасу ввічливих слів у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Хід гри: педагог пропонує дитині називати ввічливі слова, пояснюючи доречне їх вживання, фіксуючи відповіді до протоколу для подальшого аналізу. Дозволяється повторне проведення гри для порівняння результатів.

Для проведення гри з групою дітей необхідно розділити її на дві чи три команди з огляду на кількість вихованців і запропонувавши придумати собі назву. Кожна команда по черзі називає ввічливе слово. Педагог фіксує відповіді дітей. Перемагає та команда, яка назве найбільше ввічливих слів.

2. Дидактична гра «Гарні вчинки».

Мета гри: формування у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву уявлень про хороші вчинки, норми поведінки та їх наслідки.

Хід гри: педагог пропонує назвати дитині хороші вчинки, які вона робила, а також хороші вчинки, здійснені іншими дітьми, дорослими. Можна запропонувати дитині назвати добрі вчинки персонажів художніх творів, висловити своє ставлення. Наприкінці гри педагог може запропонувати дитині спостерігати за вчинками своїх однолітків, щоб потім обговорити. Гра також проводиться з групою дітей, яких зручно розсадити у коло.

3. Дидактична гра «Корисний стосунок».

Мета гри: розвиток значущих якостей особистості (відповідальність, активність) у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Хід гри: педагог називає приклади вчинків дітей, дорослих, дитина визначає, який стосунок належать до категорії корисних. Потім педагог та дитина змінюються ролями. Можливе використання наочного матеріалу із зображеннями корисних справ. (Наприклад, хлопці висаджують дерева у парку).

4. Дидактична гра «Чарівні слова».

Мета гри: розвиток поваги у спілкуванні, звички використання ввічливих слів у спілкуванні та спілкуванні з іншими людьми дошкільниками з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Хід гри: вихователь пропонує дітям стати в коло з використанням м'яча. Діти кидають один одному м'яч, називаючи «чарівні» (ввічливі) слова. Назвати тільки слова привітання (добрий день, привіт, ми раді вас бачити, раді зустрічі з вами); подяки (дякую, дякую, будь ласка, будьте ласкаві); вибачення (вибачте, вибачайте, шкода, шкодую); прощання (до побачення, до зустрічі, добраніч).

5. Дидактична гра «Добрі слова».

Мета гри: розширення уявлень у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву про значення вживання добрих слів у спілкуванні, взаємодії людей.

Хід гри: педагог пропонує дітям обговорити, що таке, на їхню думку, добрі слова, а що таке погані, злі слова. Пропонує навести приклади подібних слів, підводить дітей до висновку, що добрі слова створюють людині гарний настрій, допомагають бути впевненими в собі, а злі слова провокують сварки, образи. Також педагог пояснює дітям, що з людьми, які вживають погані, «злі» слова, не хочеться дружити, неприємно перебувати поряд і навпаки. Далі у процесі будь-якої діяльності педагог разом із дітьми підбирає добрі, гарні слова за алфавітом, наприклад, на букву «А»: акуратний, ароматний,

апетитний, активний; на букву «Б»: бережливий, бездоганний, безтурботний, безцінний, божественний тощо.

6. Дидактична гра «Скажи навпаки».

Мета гри: закріплення позитивних характеристик характеру, збагачення словника у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Хід гри: вихователь називає дітям слова, які характеризують вчинок чи межу характеру людини. Завдання дітей – назвати слово з протилежним значенням. Наприклад, поганий – ..., сміливий – ..., жадібний – ..., чесний – ..., працьовитий – ..., уважний – ..., дбайливий – ..., лагідний – .., ввічливий – ..., добрий – ... та ін.

7. Дидактична гра «Я горжусь...».

Мета гри: розвиток вміння виявляти позитивні сторони інших.

Хід гри: вихователь пропонує дітям уявити тварину, якою б він (чи вона) хотіли бути або яка йому (їй) подобається. Потім діти мають намалювати те, чим пишаються ці тварини. Наприклад, лисиця пишається пухнастим хвостом, псець – гарним хутром тощо. Також під час гри педагог може використовувати картки із зображенням різних тварин.

8. Дидактична гра «Чарівні окуляри».

Мета гри: розвиток вміння давати доброзичливу оцінку іншому дошкільниками з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Хід гри: вихователь пропонує дітям по черзі «вдягнути» чарівні окуляри (окуляри можуть бути уявні або виготовлені з картону, паперу та іншого матеріалу). Через чарівні окуляри можна розглянути все те, що є в кожній людині. Вихователь пропонує подивитися уважно один на одного, намагаючись у кожному побачити, якнайбільше гарного і розповісти про це. Дорослий перший одягає «окуляри» і дає опис двох – трьох дітей. Після гри діти кажуть, які труднощі вони зазнали у ролі тих, хто розглядав, що відчували. Можна запропонувати всій групі «одягнути окуляри» і по черзі розглядати кожного учасника гри.

9. Дидактична гра «Серце чесності».

Мета гри: закріплення уявлень дітей про чесність.

Хід гри: діти разом із педагогом розсідаються по колу. Кожна дитина отримує від педагога по одному кольоровому фломастеру. Педагог демонструє всім вирізане серце з картону, поділене на сектори, що дорівнює кількості дітей у групі, та розповідає про свій чесний вчинок, зафарбовуючи один сектор. Потім передає серце далі по колу, поки остання дитина не назве вчинок і не зафарбує свою частину серця. За підсумками гри в групі народжується різнокольорове «серце чесності», яке нагадуватиме всім про вчинки своїх однолітків.

10. Дидактична гра «Найкрасивіше».

Мета гри: збагачення позитивних почуттів та емоцій, вміння бачити прекрасне навколо себе.

Хід гри: педагог просить дітей подивитися уважніше навколо себе і знайти щось гарне, пояснюючи, що у звичайнісіньких предметах можна знайти щось гарне. Після цього кожен має описати цей гарний предмет, не називаючи його. Опис має бути образним та яскравим. За описами діти повинні вгадати, про які предмети йдеться.

Проблемні ситуації для спільного обговорення та обігравання дошкільниками з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Використання проблемних ситуацій у ЗДО позитивно впливає розвиток у дітей пізнавальних умінь і здібностей, творчого мислення. Проблемна ситуація – це стан розумової зупинки дітей, викликаний об'єктивною недостатністю раніше засвоєних знань і способів розумової або практичної діяльності для вирішення пізнавальної задачі, що виникла. Використання в роботі з дітьми проблемних ситуацій забезпечує дітям можливість опанувати досвід поведінки та доброзичливого ставлення до однолітків та близьких дорослих.

Представимо опис проблемних ситуацій для спільного обговорення та можливого їх обігравання.

Ситуація з теми: «Магазин ввічливих слів».

Для обігравання ситуацій педагогу необхідно провести попередню розмову з дітьми про «чарівні слова». Вихователь пропонує дітям представити магазин, в якому на «полиці» лежать ввічливі слова: подяки (дякую, щиро дякую), прохання (прошу тебе, будь ласка), вітання (добрий день, доброго ранку), вибачення (вибачте, дуже шкода) ласкаві звернення (дорога матуся, татко, мила матуся, бабуся) та ін. Педагог пропонує дітям різні ситуації, які діти повинні пояснити, продемонструвавши у них правильну поведінку. Вихователь виступає у ролі продавця. Завдання виконується дітьми по черзі.

Ситуація з теми: «Смачні цукерки».

Мама принесла з магазину твої смачні цукерки. Тобі дуже хочеться спробувати їх, але мама сказала, що треба почекати до обіду. Як ти її попросиш, щоб вона таки дала тобі шматочок смачних цукерок?

Ситуація з теми: «Мама втомилася».

Мама втомилася після роботи та вирішила прилягти на диван. Тобі дуже хочеться, щоб вона дочитала цікаву книжку. Як ти вчиниш? Як ти її попросиш?

Ситуація з теми: «Смачний торт».

Мама принесла з крамниці твій улюблений торт. Ти з'їв свою порцію, але тобі хочеться ще. Що ти будеш робити?

Ситуації на тему: «Давайте познайомимося».

Ситуація 1. У дитячий садок прийшла нова дитина. Тобі хочеться з нею познайомитись. Що ти зробиш? Що ти скажеш? Про що ти їй розповіси?

Ситуація 2. Тебе перевели до іншого дитячого садка, де ти нікого не знаєш із дітей. Що ти зробиш, коли прийдеш до дитячого садка? Як ти знайомитимешся з хлопцями?

Ситуація 3. Іринка та Світланка грають разом у пісочниці, але вони не знайомі. Як дівчаткам познайомитися?

Ситуації на тему: «Реалізуй себе».

Дитині пропонуються ситуації, у яких вона має зображати себе. Ситуації можуть бути різними, придуманими чи взятими із життя дитини. Інші ролі при розігруванні виконує один із батьків або інші діти. Іноді корисно змінюватись ролями.

Ситуація 1. Ти брав участь у змаганні та посів перше місце, а твій друг був майже останнім. Він дуже засмутився, допоможи йому заспокоїтися.

Ситуація 2. Мама принесла 3 яблука, тобі та сестрі (брату), як ти поділиш їх? Чому?

Ситуація 3. Хлопці з твоєї групи у дитячому садку грають у цікаву гру, а ти спізнився, гра вже почалася. Попроси, щоб тебе взяли у гру. Що робитимеш, якщо діти не захочуть прийняти тебе?

Ситуація 4 на тему: «Плутанина». На одному ранку в дитячому садку Олі та Михайлику не вистачило одного стільця, і Оля поступилася місцем хлопчику. Як варто було вчинити Михайлику? Як можна було вирішити ситуацію зі стільцем?

Ситуації на тему: «З життя дитячого садка».

Ситуація 1. У тебе впала прикраса з волосся, розплелася кіска. Кого і як ти попросиш про допомогу?

Ситуація 2. Черговий не поклав тобі ложки. Як ти вчиниш?

Ситуація 3. Перебуваючи у дитячому садку, у тебе захворів зуб. Кому ти про це скажеш?

Ситуація 4. Сашко сидить за столом. Раптом у нього впала ложка. Що буде далі?

Ситуація 5. Вихователь попросила тебе забрати зошит відвідувань медичної сестри. Як ти це зробиш?

Ситуація 6. Двоє хлопчиків із твоєї групи побилися. Що ти зробиш?

Ситуація 7. Усі діти ліплять. Тобі треба, щоб до тебе підійшов вихователь. Як ти його покличеш?

Ситуації на тему: «Щоденні турботи»

Сергійко і Петрик пішли в магазин за хлібом. Коли проходили повз кіоск з морозивом Сергійко сказав Петрикові: «Давай купимо собі морозива, а мамі скажемо, що загубили гроші!» Що було далі? Як би ви вчинили?

Андрійко з мамою зайшли в автобус. Всі місця були зайняті, тільки на передньому сидінні одне місце було вільним. Як ви думаєте, кому сісти на вільне місце.

Сашко з Тетянкою дивилися мультфільм. В кімнату зайшла бабуся. Сашко швидко встав і запропонував бабусі крісло. Бабуся ласкаво посміхнулася і поцілувала внука. За що бабуся поцілувала Сашка?

Наталка взяла погратися Софійчину ляльку без прохання. Софійка побачила, і вдарила Наталку і забрала ляльку. Чи правильно вчинила Софійка? Як помирити дівчаток?

Мама з дівчинкою вийшли на прогулянку. Мама підійшла до старенького дідуся і допомогла йому дійти до дверей, а дівчинка побігла до біленького песика. Чому дівчинка помітила лише песика? Щоб ви сказали цій дівчинці? (Ситуації «Щоденні турботи» Л. Степанчук, 2020).

Ситуації на тему: «Відтворення соціального досвіду»

Усі малюки малюють. Наташа та Марина обрали один олівець, через що почали сперечатися. Наталя встала і пересіла на інше місце. Чому Наталка пішла? Як би ти вчинив у цій ситуації?

Роман найдовше роздягався у роздягальні, що помітили деякі з хлопців. Володя підійшов до вихователя і голосно сказав: «А ви знаєте, що Роман останній одягається». Вихователь зробила зауваження Володі. Що сказала вихователь Володі? Оцініть вчинок Володі.

Усі хлопці виконують завдання, а в тебе щось не виходить. Що ти будеш робити? Як ти звернешся до вихователя?

Ситуації на тему: «Засвоєння цінностей та норм людських стосунків»

Оля довгий час хворіла і не ходила до дитячого садка, за цей час до них у групу прийшла нова дівчинка Марійка. Як дівчаткам познайомитися одна з одною?

Марійка голосно грала на ксилофон. До неї підійшла Настя, вдарила її і сказала: «Ти мені заважаєш, припини». Як ви оцінюєте вчинок Насті? Чому? Як би ви вчинили на місці Насті? Що могла б відповісти Марійка?

До Каті прийшла в гості подружка, котра ще не знайома з мамою. Як їх можна познайомити?

Максим прийшов у дитячий садок дуже сумний. Як би ви вчинили, щоби Максим не сумував? Що б ви сказали?

Сергій та Микита посварилися через одну машинку. Як їх можна помирити?

Ситуації на тему: «Розвиток дружлюбності у спілкуванні та взаємодії з іншими»

У дитячому садку організовано виставу. Всі хлопці розмістилися по стільчиках, Марійка залишилася без місця. Як можна вирішити проблему? Що у цій ситуації можуть зробити хлопчики?

Ксенія та Оля будували замок із піску. До них підійшов Степан і все зруйнував. (Обговорення ситуації).

Дівчинку у дворі кривдить хуліган. (обговорення ситуації).

Катя та Оля вирішили пограти у сюжетно-рольову гру «Доньки-матері». До них підійшов Володя і сказав: «Можна пограти з вами?», На що дівчатка відповіли: «Ні». Чому дівчатка не прийняли Володю? Як вирішити проблему?

Ти побачив, що хлопчик із твоєї групи під час прогулянки образив малюка. Твої дії?

Ситуації на тему: «Формування почуття патріотизму».

Після відпочинку в лісі туристи залишили сміття, частину якого закопали. Чи правильно вчинили туристи? Як треба було вчинити зі сміттям?

Людина вирішила помити свою машину в озері. Оцініть її дії.

У Вадима та його сестрички Марійки були особисті кошти подаровані на день народження. Вадим хотів задонатити (пожертвувати) на Збройні сили України, а сестричка хотіла собі новеньку сукню. Вони звернулися до мами, що вирішила мама.

Отже, використання вище презентованих проблемних ситуацій можливе у процесі організації освітньої діяльності у всіх режимних моментах.

Ігри на соціально-особистісний розвиток дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

1. Сюжетна гра «Помічники».

Мета гри: розвиток вміння допомагати одне одному.

Хід гри: педагог пропонує дитині назвати якусь професію або людину і те, чим вона може допомогти іншій людині, потім називає іншу професію або людину і пояснює, яку допомогу вона може надати третій особі. Тим самим дитина разом з педагогом створює ланцюжок із людей, які надають допомогу один одному. У процесі гри педагог ставить додаткові питання, що дозволяють уточнити ставлення дитини до тих чи інших вчинків людини, усвідомлювати цінність допомоги у відносинах людей. Гра також була організована з групою дітей, які по черзі називали професію чи людину, здійснюючи зв'язок між ними. (Наприклад, лікар вилікує хлопчика, який хворіє; хлопчик допоможе мамі донести сумки; мама пригостить тортом бабусю; бабуся сплете теплий светр онуку та ін.).

2. Сюжетна гра «В гостях у друга».

Мета гри: розвиток комунікативних умінь, дотримання і правил поведінки.

Хід гри: дитині пропонувалося розповісти, як вона поводить себе в гостях: чи запитує дозволу брати чужі речі, чи використовує в обігу ввічливі слова, що їй найбільше подобається робити в гостях та ін. Гра також була

організована в парах для кращої демонстрації своїх дій. В оцінці та коментуванні слів, дій дітей, брала участь вся група вихованців.

3. Сюжетна гра «Зустріч гостей».

Мета гри: розвиток вміння привітно приймати гостей, дотримуватися етикету.

Хід гри: педагог створює певну ситуацію, яку можна обговорити для початку з дітьми (наприклад, день народження, Новий рік, звичайний день тощо) та пропонує запросити гостей (подруг, бабусю, дідуса, вихователя, казкового персонажа тощо). Завдання кожної дитини: розповісти, як вона запрошуватиме гостей: особисто під час зустрічі (запрошення у розмові), напише запрошення, зателефонує, запише відеозапрошення тощо. Усі діти по черзі озвучують свій варіант запрошення.

У ході впровадження технології нами були використані тематичні комп'ютерні презентації, відео- та фотоматеріали, які дозволили наочно сформулювати та закріпити знання про дружбу, підтримку, взаємодопомогу. Перегляд завжди супроводжувався бесідою, питаннями до дитини, складанням описового оповідання.

Для ефективності формування соціального інтелекту дітей матеріали представлених дидактичних та сюжетних ігор, прикладів проблемних ситуацій нами були представлені у батьківських куточках для закріплення у домашній обстановці, повторного обговорення. Це сприяло підвищенню інтересу та активності дітей, продуктивно завершити вирішення наявних проблем у розвитку дітей.

4. Сюжетна гра «Життя у лісі».

Мета гри: формування культури спілкування з однолітками та дорослими.

Хід гри: вихователь разом з дітьми розміщується на килимі по колу і пропонує уявити, що всі вони опинилися рано вранці в лісі, і розмовляють різними мовами. Але дітям треба спілкуватись між собою. Як це зробити? Як запитати про щось, як висловити своє доброзичливе ставлення, не

промовивши ні слова? Щоб поставити питання, як справи, вихователь пропонує плескати своєю долонею по долоні товариша (показ). Щоб відповісти, що все гаразд, необхідно нахилити голову до його плеча; щоб висловити дружбу та любов – ласкаво гладити по голові (показ).

Завдання педагога полягає у тому, щоб діти не розмовляли у процесі гри.

5. Сюжетна гра «Сім'я».

Мета гри: формування уявлень про колективне господарювання, про сімейні взаємини, виховання любові, доброзичливого, дбайливого ставлення до членів сім'ї, інтересу до їх діяльності.

Хід гри: вихователь пропонує дітям пограти в сім'ю. Ролі розподіляються за бажанням. Сім'я дуже велика, у бабусі чекає день народження. Усі дбають про влаштування свята. Хтось у сім'ї закупає продукти, хтось готує святковий обід, сервірує стіл, треті готують розважальну програму. У ході гри педагог спостерігає за взаємовідносинами між членами сім'ї, що надаються за завдяки підтримці один одного.

6. Сюжетна гра «У кафе».

Мета гри: навчання культурі поведінки у громадських місцях.

Хід гри: педагог запрошує всіх хлопців вирушити до кафе, щоб пригостити всіх смачним тортом. Для початку педагог пропонує обрати кухаря та офіціанта (офіціантів). У кафе хлопці «замовляють» все, що вони хочуть, їх обслуговують офіціанти. Діти вчаться правильно робити замовлення, дякують за обслуговування.

7. Сюжетна гра «Подорож».

Мета гри: розвиток у дітей бажання грати разом, тренування уваги, зосередженості, навчання дітей терплячості.

Хід гри: вихователь пропонує дітям вирушити у подорож. Спочатку всі разом згадують, які види транспорту, що люди використовують у далеких поїздах. Потім педагог пропонує одній дитині витягнути картинку із зображенням будь-якого виду транспорту та продемонструвати дії цього

транспорту. Завдання решти – повторити його рухи. Далі вихователь пропонує витягнути картинку наступній дитині, і все повторюється.

8. Сюжетна гра «Політ у космос».

Мета гри: навчання дітей керувати своєю поведінкою, зважати на чужу думку, вибирати керівників і тих, хто підкоряється, не боятися труднощів.

Хід гри: вихователь обирає двох ведучих, один – конструктор, який будуватиме ракету, зібравши собі команду помічників, інший – командир космічного корабля, який полетить у космос, зібравши собі екіпаж. На першому етапі гри зі стільчиків, встановлених спинками назовні, будується космічний корабель, встановлюються прилади керування, обручі – ілюмінатори. На другому етапі екіпаж корабля, домовившись один з одним про маршрут руху, летить у космос. Екіпаж та конструктори постійно підтримують зв'язок, оскільки політ ускладнюється раптовим метеоритним дощем, відмовою техніки, сонячним затемненням тощо непередбачуваними обставинами. Гра закінчується із поверненням екіпажу на Землю.

9. Сюжетна гра «Лікарня».

Мета гри: виховання доброзичливого, дбайливого ставлення до інших людей, які потребують допомоги.

Хід гри: вихователь пропонує дітям обіграти сюжет, у якому необхідно лікувати хворого. Діти самостійно розподіляють ролі лікарів та хворих. У якості хворого діти можуть вибрати іграшку.

10. Сюжетна гра «Лялька».

Мета гри: закріплення ввічливих слів, вдосконалення навичок ввічливого та поважного спілкування.

Хід гри: педагог пропонує дітям обрати ляльку на вибір та самостійно погратися нею. У процесі гри діти можуть використовувати різноманітні іграшки та предмети. Дітям необхідно намагатися використовувати під час гри більше ввічливих слів.

Таким чином, презентуємо інші варіанти ігор, спрямованих на забезпечення формування соціального інтелекту дітей 5-7 років (див. табл.

3.1). Запропоновані ігри можуть бути проведені з групою дітей або її частиною.

Таблиця 3.1.

Ігри на формування соціального інтелекту

№з/п	Назва гри	Мета гри	Зміст гри
1	«Знайди пару»	розвиток уваги, спостережливості, вміння спокійно спілкуватися один з одним	гра проводиться з парною кількістю дітей. Кожна дитина за сигналом педагога, стоячи на місці, шукає очима того, з ким перетнеться і затримається його погляд. Після вибору партнера гри діти повинні стояти нерухомо, дивлячись один одному у вічі. Коли всі пари будуть розібрані, діти можуть виконувати певні завдання
2	«Дзеркало»	зняття скутості дитячих рухів, розблокування та розвиток свободи рухів	у грі можуть брати участь двоє та більше дітей. Гравці розбиваються по парах, одна дитина виконує роль «дзеркала», що копіює всі рухи, міміку, жести, інший, що виглядає в «дзеркало» - зображує себе або вигаданого персонажа, роль. «Дзеркало» має відгадати, кого воно копіює, потім гравці змінюються ролями.

№з/п	Назва гри	Мета гри	Зміст гри
3.	«Пам'ятки мого міста»	закріплення знань дітей про рідне місто та виховання любові до свого міста	педагог демонструє дітям фотографії пам'яток рідного міста, пропонує назвати їх, описати за зовнішніми ознаками. Також педагог може ставити запитання, загадувати дітям загадки із життя рідного міста, а учасники гри мають підбирати відповідну фотографію рідного міста.
4.	«Хто живе, в якій країні»	закріплення знань дітей про людей різних національностей, звичаї, традиції, свята.	педагог демонструє дітям фотографії, картки із зображенням людей різних національностей та святами, предметами побуту для пошуку відповідності
5.	«Скринька чарівних слів»	Розвиток поважного ставлення у спілкуванні, звичка користуватися ввічливими словами	діти, стоячи у колі, передають одне одному якийсь предмет (іграшка, м'яч), називаючи ввічливі слова. Слова в грі можна класифікувати по-різному, наприклад, слова привітання (добрий ранок, привіт, ми раді вас бачити), вибачення (вибачте, вибачте, мені шкода, шкодую), подяки (дякую, будь ласка, дякую, будьте ласкаві), прощання (до

№з/п	Назва гри	Мета гри	Зміст гри
			побачення, до швидкої зустрічі, добраніч)
6.	«Я люблю своїх друзів»	вміння виявляти любов і дружелюбність до оточуючих.	Педагог пропонує дітям зобразити свого однолітка з групи, використовуючи міміку, жести, рухи, демонструючи свої почуття до друзів. Після того, як буде вгадано задуману дитину, діти обіймають один одного, говорять добрі слова
7.	«Моє ім'я»	Підвищення самооцінки дитини, розуміння своєї індивідуальності	кожній дитині пропонується вибрати собі інше ім'я, яке вона хотіла б мати, або ж залишити своє. Після цього педагог запитує, чому йому подобається чи не подобається власне ім'я, чому він хотів би його змінити та інших. Далі педагог може зачитати тлумачення кожного імені, його значення. Гра дозволяє отримати додаткову інформацію про самооцінку дитини
8	«Ми команда»	розвиток вміння діяти спільно за сигналом, вчити довіряти та допомагати тим, з ким	перед грою педагог проводить розмову з дітьми про те, що таке «дружба», «взаємодопомога», що разом

№з/п	Назва гри	Мета гри	Зміст гри
		спілкуєшся	можна подолати всі труднощі та перешкоди. Діти розміщуються колоною один за одним, тримаючись за плечі дитини, що стоїть попереду. У такому положенні вони виконують різні завдання, які потребують спільного виконання. Обов'язкова вимога гри – не від'єднуватися один від одного впродовж усієї гри
9.	«Зберемося разом»	координування індивідуальних дій, розвиток уміння встановлювати партнерські відносини у колективі	діти розбиваються на невеликі групи за однаковою кількістю гравців. Педагог пропонує різноманітні завдання: побудуватися за зростанням, відповідно до певної кольорової гами або кольору на одязі тощо.
10.	«Я люблю себе за...»	навчання дітей вмінню аналізувати, виділяти у собі позитивні якості	діти розсідаються в коло, і кожна дитина називає те, за що вона любить себе, що їй подобається в собі. Педагог може використовувати повітряну кулю для передачі один одному.
11.	«Намалюй себе»	навчання дітей вмінню виділяти у	Вправа проводиться з невеликою групою дітей.

№з/п	Назва гри	Мета гри	Зміст гри
		собі позитивні та негативні якості, аргументувати свій вибір	Кожній дитині пропонується намалювати себе на аркуші паперу, використовуючи різні художні засоби. Потім кожна дитина показує свій малюнок і коментує деякі його елементи.
12.	«Обігравання ситуацій»	Закріплення ефективних способів поведінки та використання їх у реальному житті.	дитині пропонуються ситуації, що дозволяють йому зобразити себе. Ситуації можуть бути різноманітними за змістом, вигаданими чи реальними. Інші ролі під час розігрування можуть виконувати інші діти. Дозволяється змінюватись ролями. Приклади ситуацій: 1. Ти затримався і прийшов до групи із запізненням. Діти вже грають у нову гру. Ти теж хочеш погратись із ними. Що ти будеш робити? Що ти скажеш? 2. Твого друга довго не було в дитячому садку, тому що він хворів. Сьогодні він прийшов до гурту. Як ти привітаєшся з ним? Про що ти йому розповідатимеш? 3. Тебе пригостили двома

№з/п	Назва гри	Мета гри	Зміст гри
			цукерками, тобі та братові (сестрі), як ти їх поділиш? Чому?

Таким чином, комплексне використання різноманітних методичних та дидактичних засобів педагогічного інструментарію формування соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву дозволить виховати позитивне ставлення до навколишнього світу, залучити цінність співпраці з іншими людьми, сформувати у дітей соціальні навички, що є важливими складовими соціального та емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку зазначеної категорії.

3.3. Консультативно-просвітницький напрям діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами

3.3.1. Тематика та структура психологічних консультацій для вихователів, практичних психологів спеціальних та інклюзивних ЗДО з формування соціального інтелекту в дошкільників інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

Назви складників соціального інтелекту, які формуються впродовж занять	Орієнтовні теми занять	Методики та методи психолого-педагогічного впливу
Психологія соціального інтелекту дошкільників	Вступне лекційне заняття про зміст навчальної дисципліни та	Короткий аналіз всіх методів та прийомів, які буде використано на практичних

<p>з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву</p>	<p>особливості практичних занять з діагностики і формування соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву</p>	<p>заняттях.</p>
<p>1. Мотиваційно- ціннісна складова соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву</p>	<p>1.1. Лекційне заняття з діагностики мотиваційно- ціннісної складової соціального інтелекту: підходи та методичний арсенал. 1.2. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації 1.3. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації. 1.4. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з виконання соціально-побутового</p>	<p>діагностична методика «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана, Д. Лемкіна (в адаптації Т. Роменської)</p>

	<p>доручення, отриманого від дорослого.</p> <p>1.5. Практикум з діагностики атитюда (настанови) готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації.</p> <p>1.6. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з якісного та вчасного виконання розпочатої справи.</p> <p>1.7. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку.</p> <p>1.8. Практикум з діагностики атитюда (настанови) із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань.</p> <p>1.9. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з надання</p>	
--	--	--

	<p>допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань.</p> <p>1.10. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з готовності виявити співпереживання.</p> <p>1.11. Практикум з діагностики атитюда (настанови) з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим.</p> <p>1.12. Практичний інструментарій з формування мотиваційно-ціннісного складника соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.</p>	<p>Ігри та вправи на формування морально-поведінкових орієнтирів (за О. Лопатіною, М. Скребцовою) у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого</p>
--	--	---

		ступеня прояву.
2. Когнітивний складник соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	<p>2.1. Лекційне заняття з діагностики когнітивної складової соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: підходи та методичний арсенал.</p> <p>2.2. Практикум з застосування Тесту з рівня розвитку когнітивного складника соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (розробник І. Омельченко).</p> <p>2.2. Практикум з діагностики когнітивної децентрації методика «Кошеня» (І. Омельченко).</p> <p>2.3. Практичний інструментарій з формування когнітивного складника соціального</p>	<p>Тесту з рівня розвитку когнітивного складника соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (розробник І. Омельченко).</p> <p>Методика на діагностику когнітивної децентрації «Кошеня» (І. Омельченко).</p>

	інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	Вправи на формування соціальної пам'яті у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву Вправи на формування соціальної уваги та соціального прогнозування у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву Заняття та ігри на формування когнітивної і соціальної децентрації у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (за О. Чекстере)
3. Емоційно-суб'єктна складова соціального інтелекту	3.1. Лекційне заняття з діагностики емоційно-суб'єктної складової соціального інтелекту	Методика «Інтерсуб'єктний та інтрасуб'єктний емоційний інтелект

дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: підходи та методичний арсенал.	(розпізнавання емоцій)» (розробка І. Омельченко).
	3.2. Практикум з діагностики внутрішньособ'єктного емоційного інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	
	3.3. Практикум з діагностики міжособ'єктного емоційного інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	
	3.4. Практичний інструментарій формування емоційно-особ'єктного складника соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	Вправи на формування внутрішньособ'єктного та міжособ'єктного емоційний інтелекту у дітей дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.
4. Морально-	4.1. Лекційне заняття з	Методика «Казка»

<p>поведінковий складник соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.</p>	<p>діагностики морально-поведінкової складової соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: підходи та методичний арсенал.</p> <p>4.2. Практикум з діагностики виявлення здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, уміння ідентифікувати себе з іншими (тваринами), уміння прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. інтелектуального розвитку.</p> <p>4.3. Практичний інструментарій з формування морально-поведінкового складника соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними</p>	<p>(розробка І. Омельченко)</p> <p>Ігри та вправи на формування морально-поведінкових орієнтирів (за О. Лопатиною, М. Скребцовою) у</p>
--	--	---

	<p>труднощами легкого ступеня прояву.</p> <p>4.4. Педагогічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.</p>	<p>дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.</p> <p>Дидактичні ігри, проблемні ситуації, сюжетні ігри.</p>
--	--	--

*Години та розклад обговорюються з педагогічним та психологічними працівниками індивідуально, залежно від розкладу занять у навчальному закладі, від навантаження та періоду навчального року. Кожне заняття має тривати не менше 2 годин (лекційне та практикум).

3.3.2. Тематика та структура лекційно-практичних тренінгових занять для батьків, які виховують дошкільників інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву з формування соціального інтелекту

Назва заняття/тематика	Кількість годин
1. Сутність поняття «соціальний інтелект». Соціальний інтелект як найважливіша soft skills. Визначення соціального інтелекту в руслі різних наукових підходів.	4 години
2. Емоційний інтелект як складник соціального інтелекту. Підходи до визначення та інтерпретації.	4 години
3. Генеза соціального інтелекту в дошкільному віці. Етапи розвитку соціального інтелекту.	4 години

4. Структурні складники соціального інтелекту. Наукові підходи до виокремлення складників соціального інтелекту у дітей та дорослих.	2 години
5. Когнітивні та рефлексійно-регуляційні передумови формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	2 години
6. Мовленнєво-комунікативні передумови формування соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	2 години
7. Соціально-особистісні та емоційні передумови формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	2 години
8. Важливість мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-суб'єктних, морально-поведінкових структурних складових соціального інтелекту дошкільника із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	4 години
9. Моделювання соціальних ситуацій як джерело формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	4 години
10. Суб'єкт-суб'єктна взаємодії вихователів, практичних психологів та батьків у формуванні соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.	2 години

Література до розділу

1. Баташева Н.І. «Дитина і навколишній світ». Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» [Авторський колектив: Дмитрієва М. В., Бабяк О. О.,

- Баташева Н. І., Недозим І. В., Прохоренко Л. І. , Соколова Г. Б., Сак Т. В.] Тернопіль: Мандрівець, 2020. С.141-146.
2. Вовченко О.А. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: Монографія. Київ: ПП «ЮНІСОФТ», 2021. 450 с
 3. Вус В.І., Шкуро В.М. (2014). Когнітивна децентрація в структурі особистості молодшого школяра. URL: http://www.rusnauka.com/41_PWSN_2014/Psihologia/5_183877.doc.htm
 4. Степанчук Любов Володимирівна (2020). Проблемні ситуації, які використовують для соціально-морального розвитку дошкільників URL: <https://vseosvita.ua/library/problemni-situacii-aki-vikoristovuut-dla-socialno-moralnogo-rozvitku-doskilnikiv-236989.html?rl=1373088>
 5. Косенчук О. Дитина в соціумі. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2021. № 4. С. 3-8.
 6. Кульбіда С.В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с.
 7. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
 8. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
 9. Лопатіна О.О., Скребцова М.В. Казки про чесноти для дошкільнят Х.: Основа, 2012. – 128 с.: іл – (Серія «Мудрі казки»).
 10. Панок В. Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2023. 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>.

- 11.Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 101–106.*
- 12.Соловійова Л.І. Розвиток вольової поведінки дитини 6-7 років. *Практичний психолог: Дитячий садок, 2013. 7. С. 25*
- 13.Чекстере О.Ю. Корекційна робота з розвитку децентрації в старших дошкільників, які надмірно занурені у віртуальний простір. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. Том. Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 18. С. 526-535.*
- 14.Шевченко Ю. Соціальна компетентність молодших школярів: зміст та практики. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2022. №20. С. 140-155. DOI: <https://doi.org/10.33189/epn.v1i20.208>.*
- 15.Olha O. Babiak, Ivan M. Okhrimenko, Natalia A. Lyakhova, Andrii V.Lapin, Anna V. Zamsha, Kyrylo Yu. Parkhomenko. Affective-cognitive indicator of Emotional Intelligence formedness in high schoolers with intellectual disabilities. *Wiadomosci Lekarskie, 2022,Volume LXXV, ISSUE 2, №75(2), 504-507 DOI: <https://10.36740/WLek202202132>*

Навчальне видання

Ірина Омельченко

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ**

Навчально-методичний посібник

У II розділі використано рисунки

Художник *Сергієнко Олена Миколаївна* —

член спілки дизайнерів України

м. Миколаїв

Ум. друк. арк. 10,1

Підписано у світ 22.12.2023.

ФОП Цибульська В.О.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №6562 від 03.01.2019

ISBN 978-617-8324-09-4



9 786178 324094



Омельченко Ірина Миколаївна —
доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу ді-
тей з особливими потребами Інституту
спеціальної педагогіки і психології імені
Миколи Ярмаченка НАПН України;
автор понад 220 праць, у тому числі

корекційно-розвиткових програм з розвитку мовлення, навчально-мето-
дичних посібників і монографій з формування комунікативної діяльності,
підручника зі спеціальної психології.

ISBN 978-617-8324-09-4



9 786178 324094