

ПОЛІПІДХІДНІСТЬ У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

MULTIPLY APPROACHES TO STUDY ON SOCIAL INTELLIGENCE IN PRE-SCHOOLERS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті окреслено актуальність проблеми поліпідхідності в дослідженні соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком. Розкрито, що системну цілісність для дослідження соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву представляє сукупність підходів: компетентнісного, особистісно орієнтованого, системного, наративного, технологічного. Визначено, що компетентнісний підхід спрямований на діагностику та формування ключових компетенцій у структурі соціального інтелекту: мотиваційних, ціннісних, когнітивних, емоційних, поведінкових. Теоретично обґрунтовано, що особистісно орієнтований підхід є основою для розвитку й саморозвитку, підтримки прагнень до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя. З позицій системного підходу постає феномен соціального інтелекту як єдність мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-суб'єктивних, морально-поведінкових вимірів діагностики та формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Доведено, що наративний підхід використовується для діагностики за допомогою соціальних розповідей (історій) і формування в контексті усвідомлення себе та Іншого в контексті зазначених історій. Обґрунтовано застосування технологічного підходу, в руслі якого реалізується цілісна технологія формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Теоретично обґрунтовано, що перспективи подальших наукових студій будуть спрямовані на обґрунтування теоретичних передумов дослідження соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. **Ключові слова:** соціальний інтелект, діагностика, формування, поліпідхідність, компетентнісний підхід, особистісно орієнто-

ваний підхід, системний підхід, наративний підхід, технологічний підхід, дошкільники з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

The article outlines the important problem of multiply approaches to study on social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities and pre-schoolers with normative development. The system integral concept of study on social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual difficulties covers several approaches: competency-based, person-oriented, systemic, narrative and technological. So that, the competence approach is aimed at examining and forming the key competencies of social intelligence: motivational, value, cognitive, emotional, behavioural. As it has been theoretically substantiated, the person-oriented approach is the basis for an individual's development and self-development, supporting aspirations for independent development of one's own unique style, behaviour and life. From the standpoint of the systemic approach, social intelligence is understood as a unity of its motivational-value, cognitive, emotional-subjective, moral-behavioural dimensions with the aim to examine and form social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities. The narrative approach is applied for examinations using social narratives (stories) and for formation thanks to awareness of oneself and the Other in the context of these stories. The technological approach has been substantiated as an implemented holistic technology forming social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities.

It has been theoretically justified that the further scientific studies will be aimed at substantiating the theoretical prerequisites for study on social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities.

Key words: social intelligence, examination, formation, multiply approaches, competence approach, person-oriented approach, systemic approach, narrative approach, technological approach, pre-schoolers with mild intellectual disabilities.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.27>

Омельченко І.М.

д.психол.н., професор,
провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Кобильченко В.В.

д.психол.н., професор,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Актуальність дослідження. Вибір нами того чи іншого підходу в процесі наукового пошуку задає і спрямовує загальну стратегію, визначає вихідні наукові позиції в напрямі вивчення діагностики та формування соціального інтелекту в дітей з 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 дає змогу вивчити досліджуваній феномен (соціальний інтелект) всебічно, в усій його багатогранності, та сформувані цілісне уявлення про нього.

У зазначеному контексті в сучасний науковий обіг введено поняття «поліпідхідності», яким ми будемо послуговуватися в контексті нашої розвідки.

Мета статті – з'ясування особливостей поліпідхідності (синтезу компетентнісного, особистісно орієнтованого, системного, наративного, технологічного підходів) в аспекті дослідження соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діагностика і формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуаль-

ними труднощами легкого ступеня прояву передбачають застосування таких наукових підходів у їх поліпідхідній цілісності: компетентнісного, особистісно орієнтованого, системного, наративного та технологічного.

Актуальність компетентнісного підходу зумовлена панівною стратегією освітньої парадигми, яка застосована під час розроблення Базового компонента дошкільної освіти (2021) та концепції «Нової української школи» (2016). Поширення компетентнісного підходу в освітній практиці за І. Бургуном 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 й уміннями (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 та самовдосконалення; бути здатним до численних альтернатив, запропонованих сучасним життям). До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу належать 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) [5].

Компетенція, на відміну від компетентності як особистісного утворення, відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, потрібна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [1].

За визначенням експертів країн Європейського Союзу поняття «компетентність» слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно і 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 і від знань до умінь [3].

Основні групи компетентностей, які визначає Комісія з питань культурної співпраці при Раді Європи, – це соціальні та комунікативні. У формуванні компетентності як загальної здіб-

ності беруть участь усі групи (соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, діяльнісно-творчі, саморозвитку й самоосвіти), і всі вони є вирішальними: за умови несформованості однієї з них неможливо досягти компетентності [3, с. 114].

Детермінантою соціального інтелекту є ключові групи компетентностей: соціальні, мотиваційні, функціональні. Наголосимо, що ключові освітні компетенції – це комунікативна компетенція, яка передбачає знання необхідних мов і способів взаємодії з людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі; і соціальна компетенція, тобто (а) оволодіння мінімально необхідними для життя в сучасному суспільстві навичками соціальної активності та функціональної грамотності, а також (б) соціальними навичками, що дають змогу дошкільнику адекватно виконувати норми і правила життя в 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, самооцінку, самоконтроль. Компетентність дитини дошкільного віку – це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість [2].

Суголосної точки зору дотримується Ю. Рібцун, дослідниця зауважує, що саме компетентнісний підхід дає змогу дітям з особливими освітніми потребами (зокрема, 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 й однолітками, легше адаптуватися до умов закладу дошкільної освіти [22].

Основними принципами компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву за Л. Прохоренко та І. Гудим 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; матричну систему управління, делегування повноважень, залучення батьків, дітей і людей із зовнішнього оточення до управління освітою та оцінювання діяльності, свободу вчителя (вихователя) у виборі засобів навчання дітей соціальних компетенцій [20].

Зокрема, компетенції в структурі соціального інтелекту відображено такими, наприклад, вимогами, що дають змогу 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 в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є особистісно орієнтований підхід.

На відміну від навчально-дисциплінарної моделі, особистісно орієнтована 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, підтримки прагнень до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя [8, с. 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 [7].

Ознаками особистісно орієнтованого 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 децентралізації; 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, вольова сфера, потребово-мотиваційна сфера, базові якості особистості [10].

Отже, усі зазначені складові мають бути закладені в процес діагностування соціального інтелекту як дошкільника з нормотиповим розвитком, так і дитини з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Розглянемо їх детальніше.

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 й 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 в 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, децентралізації, саморегуляції діяльності й 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 – уміння 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 та пов'язані з різними сферами життя й видами діяльності. До базових моральних якостей належать самостійність, працелюбність, людяність, самолюбність, спостережливість, відповідальність, розсудливість, справедливість, самовладання, креативність [9, с. 64–70].

Особистісно орієнтована взаємодія сприяє тому, що дитина опановує здатність поважати себе та інших. До неї самої ставляться з повагою, а ставлення дитини до себе й інших засвідчує ставлення до неї оточуючих дорослих, здатність бути щирою. 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, формуванню здатності 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 для гри сприяє формуванню особистісної зрілості дитини і, як наслідок, формуванню почуття відповідальності за свій вибір, здатності думати самостійно, оскільки дорослий не нав'язує дитині свого рішення, а допомагає зробити це самостійно. Повага її точки зору сприяє самостійності мислення, розвитку здатності 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 в дитини вміння виявляти почуття соціально прийнятним способом, здатності 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 й формування соціального інтелекту в дошкільників як з нормотиповим розвитком, так і з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву мають стати методології та ідеології 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 [31, с. 30].

Суть системного підходу становлять такі положення (за О. Хохліною):

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 [29, с. 76].

Отже, враховуючи зазначене, використання системного підходу в діагностиці й формуванні соціального інтелекту дає змогу вивчати, аналізувати явище та забезпечувати його становлення з огляду на повноту системних характеристик.

Місія системно-структурного аналізу, на думку О. Ткаченка, полягає в можливості розглянути якісну своєрідність статичних утворень психіки, її системну будову, її приналежність до рівневих систем, що взаємодіють [27].

Застосований у нашому дослідженні соціального інтелекту як інтегральної якості системний підхід дасть змогу виявити компоненти та системоутворювальні його зв'язки, визначити головні передумови й компоненти (елементи) цієї якості.

Системний підхід належить до другого рівня методології, перебуваючи між філософською та конкретно-науковою методологією, і є головним компонентом четвертого рівня методології – методики та техніки дослідження [11].

Отже, виступаючи як конкретизація принципів діалектики та онтології, системний підхід надає нам нагоду спробувати створити комплекс діагностики і технологію формування соціального інтелекту в 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 (у нашому випадку на мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний, морально-поведінковий компоненти), визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, підпорядкувати елементи системи і забезпечити їх взаємодію. Він реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку. Згідно із цим підходом соціальний інтелект досліджується як цілісна система. Компонентам соціального інтелекту притаманні внутрішні зв'язки, унаслідок яких виникає нова якість, не притаманна окремим елементам. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи соціального інтелекту [17].

У процесі проведення психологічного дослідження принцип системного аналізу має набути конкретизації: від його широкого тлумачення до визначення шляхів реалізації на основі певної психологічної теорії [23, с. 518].

Такими основоположними для діагностики й формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву для нас стали теоретичні позиції в галузі загальної, вікової психології та

педагогіки (Е. Івашкевич, Г. Ожубко, Т. Струкова та Б. Братаніч та ін.), а також спеціальної психології (О. Бабяк, Н. Баташевої, О. Вовченко, Н. Гончарук, В. Кобильченко, І. Недозим, Т. Роменської, Г. Соколової, та Ю. Кравець та ін.).

Одним з основоположних для нашого дослідження став нарративний підхід. Спробуємо обґрунтувати його специфіку в контексті діагностики й формування соціального інтелекту.

З 80-х років ХХ ст. активно розвивається нова галузь – нарративна психологія. Представники цього 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, і конструюючи з них історію власного життя, людина створює нарратив, тобто нарратив є засобом організації власного досвіду (Н. Ванда, О. Кресан, Н. Чепелева, Н. Чепелева, Т. Титаренко, М. Смульсон, Н. Чепелева та М. Смульсон, О. Шиловська, С. Гуцол, О. Шиловська та ін.).

Методологічною базою нарративної психології, як і психологічної герменевтики, можна вважати положення постмодернізму про інтерпретацію життя як тексту, а також уявлення про мову як засіб конструювання реальності. Ці напрямки є частиною постнекласичної психології, що орієнтується на методологічний контекст гуманітарних наук [6].

Основне, що висувається на перший план під час визначення специфіки нарративного підходу до дошкільника з нормотиповим і затриманим розвитком, це погляд на внутрішній світ і продукти його творчості як на знакові семіотичні системи, що відповідає герменевтичному та нарративному розумінню особистості дошкільника. Розгляд категорій «розуміння» й «інтерпретації» показав спільність їх трактування в герменевтиці та нарративній психології. Щодо категорії «текст» ми можемо відмітити, що текст як семіотична структура в герменевтиці є ширшим поняттям, ніж текст як розповідна структура – нарратив [19].

У контексті діагностики й формування соціального інтелекту потрактування вимагає поняття «ситуація», яка безпосередньо стоїть перед предметом, що розглядається. Ситуація – деякий життєвий контекст, або умови, у яких перебуває, діє і усвідомлює себе суб'єкт у певний період свого життя [30]. Особистісне зростання може відбуватися в динаміці такої ситуації і за певних якостей бути її наслідком, надбанням (наприклад, у деяких ситуаціях освітнього та життєвого контексту). З іншого боку, подія може спровокувати для дитини-дошкільника потужний поштовх, що детермінує її особистісне зростання.

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

Наративний аналіз, призначений для активного вивчення міжособистісних і внутрішньоособистісних процесів (а саме міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного емоційного інтелекту), за допомогою яких людина осмислює історію власного життя, підкреслює, що найяскравішою особливістю психічного життя людей є тенденція вести внутрішній діалог [16].

Наративна психологія досліджує життєву історію особистості дошкільника, аналізуючи особливості подачі інформації суб'єктом про себе та своє життя. В основі нарративного підходу лежить уявлення про те, що реальність не існує об'єктивно, а безперервно конструюється в процесі взаємодії дітей і дорослих між собою. Унаслідок цієї взаємодії утворюються переконання, цінності, уявлення, що знаходять своє виявлення в мові. Зрозуміло, що утворені таким чином переконання й уявлення мають вплив на процес формування та протікання життєвого сценарію дитини-дошкільника.

Отже, використання нарративного підходу має суттєве значення для поглиблення усвідомлення сценарію життя дитиною дошкільником із нормотиповим і затриманим розвитком.

У нарративній психології поняття «нарратив» позначають як сюжетне оповідання, розповідь про себе, яку особистість конструює під впливом взаємодії зі своїм оточенням [25, с. 21]. Для підтримки й розвитку Я-ідентичності діти інтерпретують історії власного життя, використовуючи сформовані в процесі засвоєння культури вміння 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 й інтерпретувати самостійно. До того ж визначити емоційний стан героїв розповіді дитина має самостійно, оскільки починає інтерпретувати різні життєві й соціальні контексти, імпліцитно притаманні тексту.

На думку Р. Мороз, ідентичність особистості виявляється і трансформується в процесі розповіді про себе, коли дитина починає дивитися на себе відповідно до власного сюжету. Отже,

згідно з нарративним підходом «Я» виступає і як учасник, і як автор своєї життєвої історії; нарративний 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 та значущості власних життєвих подій відповідно до розуміння теперішнього, належного й можливого [14; 15].

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 потрібною умовою в 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 здійснена лише на основі оповідання. Зрозуміло, що цього недостатньо. Потрібно надати дошкільнику «зворотний зв'язок»: дослідник має «повернути» досліджуваному його наратив, ті загострювальні місця в оповіданні (за допомогою запитань), які можуть бути виявами його життєвого сценарію.

Окремим контекстом нашого дослідження є формування соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Саме тому спробуємо обґрунтувати доцільність технологічного підходу в контексті формування соціального інтелекту в дошкільників зазначеної когорти.

У сучасному психолого-педагогічному обігу поняття «технологія» та «технологічний підхід» використовуються доволі широко. Термін «технологія» – грецького походження: *techne* – «мистецтво, майстерність», *logos* – «наука, закон; наука про майстерність» (О. Степанов та ін.) [21].

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

На переконання знаної вченої Л. Карамушки, психологічні технології є психосоціальними [26].

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

модій (спілкування, дії та взаємин) за допомогою впровадження інновацій [32].

Серед спектра 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 та функціонування індивіда, сприяє усуненню відхилень в особистісному і професійному розвитку. Психокорекція може бути індивідуальною та груповою, коли ефект досягається за взаємовпливу та взаємодії всіх учасників групи.

Більш різнобічно та в широкому ключі інтерпретує сутність поняття «психологічна допомога» О. Бондаренко. 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 слугувати 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» [4].

З огляду на зазначене вище логічно виходить з такого розуміння психологічної допомоги, що це психологічна сфера і спосіб діяльності, які призначені для сприяння людині та співтовариству у вирішенні різноманітних проблем, породжуваних психічним життям людини в соціумі.

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

У цьому контексті вважаємо за доречне розглянути поняття «педагогічна техноло-

гія». Під педагогічною технологією розуміють часткову методику з досягнення поставленої мети; педагогічну систему загалом; систему як певний алгоритм, оптимальну методику для досягнення поставленої мети. Тобто це поняття розглядається на загальному дидактичному (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 в рамках окремого предмета) (Л. Мафтин, І. Прокоп) [13].

Нові освітні стандарти, такі як Базовий компонент дошкільної освіти та Концепція «Нова українська школа», зумовлюють впровадження освітніх технологій, зорієнтованих на дитиноцентричне виховання, на гармонійний, компетентнісний і всебічний розвиток дошкільника як із нормотиповим, так і затриманим розвитком з урахуванням його особливостей, самобутності й самоцінності.

Загалом будь-яка педагогічна технологія характеризується такими системними якостями: орієнтація навчального процесу на досягнення певного результату; орієнтація на тих, хто навчається; орієнтація на досягнення навчальної мети загалом; набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя (у нашому контексті вихователя) і гарантують кінцевий запланований результат; проектування за 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 і змін у подальшу діяльність (Р. Романишин) [24].

Висновки та перспективи майбутніх наукових розвідок. Отже, наша технологія передбачатиме корекційно-розвитковий і консультативно-просвітницький напрями. Відповідно, зміст обох напрямів є психолого-педагогічним, оскільки 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 з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Перспективи майбутніх наукових студій будуть спрямовані на обґрунтування теоретичних передумов дослідження соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Україн-*

ський педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8.

2. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. 1998. № 1–2. С. 17.

3. Бондар І. С. Компетентнісний підхід як сучасний інструмент державного управління розвитком вищої освіти в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. № 8. С. 112–115.

4. Бондаренко А. Ф. Психологічна допомога: теорія і практика. Вид. 3-тє, випр. і доп. М. : Незалежна фірма «Клас», 2001. 336 с.

5. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику [Електронний ресурс]. URL: <http://www.nbu.gov.ua>.

6. 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.

7. Гуманізація процесу навчання в школі : навчальний посібник / За ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., доповн. Київ : Стило, 2001. 256 с.

8. 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.

9. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.

10. 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.

11. 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/>.

12. 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.

13. Мафтин Л. В., Прокоп І. С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 35–39.

14. 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.

15. 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. Харків, 2013. 18 с.

16. Наративні психотехнології / Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. ; за заг. ред. Чепелевої Н. В. Київ : Главник, 2007. 160 с. (Серія «Психол. інструментарій»).

17. 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.
18. Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 382 с.
19. Проблеми психологічної герменевтики : монографія / [Чепелева Н. В., Титаренко Т. М., Смольсон М. Л. та ін.]. Київ : Міленіум, 2004. 276 с.
20. 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.). Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2018. С. 135–139. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713065/>.
21. Психологічна енциклопедія [Текст] / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
22. Рібцун Ю. В. Застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр.* Вип. 23. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 115–120 (Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»).
23. 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.
24. 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/Rpps_2011_37_20.
25. 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. Київ : Педагогічна думка, 2008. 255 с.
26. Технології роботи організаційних психологів [Текст] : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
27. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. Київ : Вища шк., 1979. 200 с.
28. 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.
29. 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.
30. Чепелева Н. Життєва ситуація особистості. *Основи практичної психології* (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) : підручник. Київ : Либідь, 1999. С. 112–135.
31. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. Магістратури ; М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
32. 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.
33. Шилівська 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.