

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СУХОДОЛЯ ЮЛІЯ ОЛЕГІВНА**

УДК 159.925:316.66+37.018.43-0.57.874(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СІМ'Я ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Ю. О. Суходоля

Науковий керівник – Потапчук Євген Михайлович, доктор психологічних наук, професор

## АНОТАЦІЯ

**Суходоля Ю. О. Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2024.

Дисертацію присвячено вирішенню наукового завдання щодо розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання шляхом удосконалення соціально-психологічного супроводу цього процесу.

З початком пандемії COVID-19 деклароване державою право кожної української дитини на освіту було порушено через неможливість відвідування закладів освіти у зв'язку із карантинними обмеженнями. Пізніше, умови воєнного стану в Україні через повномасштабне вторгнення росії призвели до порушення прав дитини: право на життя, бути з сім'єю та громадою, на здоров'я, на особистий розвиток, на піклування та захист. Під час війни в Україні, усі, без винятку, українські діти, пережили порушення їхніх законодавчо визнаних прав, і права на освіту, зокрема. Дистанційне навчання в умовах воєнного стану забезпечує можливості для учнів продовжувати здобувати освіту в Україні незалежно від місця їх поточного перебування, а забезпечення реалізації освітньої і виховної функції повною мірою покладається на сім'ю. У воєнних реаліях українські школярі змушені здобувати знання під звуки повітряних тривог, а їх батьки, не маючи відповідної підготовки чи освіти, змушені здійснювати незвичні для себе функції, і навіть більше – пробувати себе у ролі педагога, наприклад, учителя початкових класів. Тому актуальним постає питання соціально-психологічно супроводу усіма суб'єктами процесу розвитку соціального інтелекту у молодших школярів у сім'ях.

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

Висвітлено стан розробленості проблеми дослідження в Україні та за кордоном, здійснено теоретичне обґрунтування детермінації сім'ї у процесі розвитку дитини; описано феноменологію явища «соціальний інтелект», його зміст, критерії, структуру, особливості розвитку у молодших школярів в сім'ях.

Визначено, що сім'я є природним осередком початкової соціалізації дитини, основою матеріальної та емоційної підтримки для неї, механізмом збереження та передачі культурних традицій; що в умовах сучасних вимушених деприваційних обставин сім'я має функціонувати як соціальний інститут, який сприяє соціальному, духовному та моральному благополуччю дитини, а також її всебічному фізичному і психологічному розвитку; що батьки, окрім виконання власних ролей у сім'ї, також повинні брати на себе обов'язки, які зазвичай виконують заклади освіти. Ця ситуація не сприяє якісному забезпеченню гарантованих прав дитини на отримання освіти.

За результатами аналізу наукової літератури, з урахуванням сутності базових понять дослідження, таких як «комунікативна компетентність», «соціальна обдарованість», «комунікативний потенціал», «соціальна компетентність» та «соціальна адаптованість» уточнено зміст дефініції «соціальний інтелект молодшого школяра» (інтеграційна характеристика, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії) та його функції. Виокремлено такі складові структури соціального інтелекту молодших школярів: компоненти соціального інтелекту – регулятивний, поведінковий,

когнітивний; показники соціального інтелекту – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; товариськість, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, емоційна стійкість, соціально-перцептивна компетентність, самоактуалізація, самоповага.

Визначено, що дистанційне навчання дало змогу продовжити освітній процес, не ризикуючи життям і здоров'ям дітей в зручному для них місці та часі, а також індивідуально контролювати їх темп навчання. Однак, воно може також негативно позначитися на розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

Констатовано, що все більшого практичного значення набувають: значення сім'ї в освітньому процесі молодших школярів, особливо в сенситивні періоди розвитку їх соціальної сфери; контакти членів сім'ї як з дитиною, так і з школою задля досягнення спільної освітньої мети. Для її здійснення нагального аналізу потребує міжособистісна взаємодія, що відбувається в результаті вимушеної соціальної депривації молодших школярів як у сім'ї, так і поза її межами.

Досліджено теоретико-методологічні підходи науковців щодо дослідження сутності та функціонального значення сім'ї для розвитку соціального інтелекту молодших школярів. Головна увага була спрямована на визначення подібності та розбіжності у поглядах вчених на сутність та зміст сім'ї, її функціонал та значення для процесу розвитку СІ, на сам феномен СІ та його внутрішній зміст, на взаємодію суб'єктів розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання.

Систематизовано організаційно-психологічні особливості професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей у межах їх взаємодії, які у подальшому могли вплинути на розвитку їх здатності до розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання в умовах воєнного

стану; сформовано відповідний набір психодіагностичних засобів (із зазначенням їх авторів, назв, діагностичних показників тощо), конкретизовано наукові доробки щодо визначення чинників підвищення результативності професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей у межах їх взаємодії щодо розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання.

Здійснено узагальнення думок респондентів та експертів щодо складових соціального інтелекту молодших школярів, професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей щодо розвитку у дітей СІ під час дистанційного навчання, а також можливих засобів, необхідних для забезпечення успішного виконання їх функцій.

Відповідно до основної мети дослідження розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено теоретичну модель соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка передбачає наявність мети, завдань, принципів, рівнів та структури взаємодії. Основу теоретичної моделі склав алгоритм спільних дій вчителів та шкільного психолога, представників батьківського комітету і сімей щодо забезпечення ними освітньої, з одного боку, та первинного соціального контролю й виховної функцій, з іншого, в умовах дистанційної освіти під час психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ї під час дистанційного навчання. Також вона враховує форми, види, інструментарій, критерії та компоненти психологічного супроводу.

У межах дослідження та згідно з його завданнями розроблено авторський тренінг «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання», який проводився з усіма залученими до емпіричного дослідження особами упродовж року, по 2 години щотижнево за варіативним вибором (загалом 76 годин).

Розроблений та застосований автором тренінг показав позитивну динаміку у розвитку таких психологічних рис особистості молодших школярів як комунікативність, ввічливість, культура мови тощо.

Аналіз результатів експериментального дослідження за рівнями розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання та їх статистична обробка підтвердили припущення і статистично засвідчили значущі позитивні зміни у експериментальній групі, а, отже, і ефективність запропонованої теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання та її практичного відображення у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до запропонованої теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка ґрунтується на відповідному алгоритмі спільних дій сім'ї та школи, розроблено низку практичних рекомендацій батькам, педагогічним працівникам та психологам закладів освіти щодо розвитку компонентів СІ молодшого школяра під час дистанційної форми навчання.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше: розроблено теоретичну модель соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка ґрунтується на відповідному алгоритмі спільних дій сім'ї та школи, що передбачає інтеграцію зусиль дорослих членів сім'ї та засобів і видів професійної діяльності вчителів, описується такими видами діяльності: просвітницькою, профілактичною, діагностичною та корекційною; на основі зазначеної моделі розроблено програму авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання», унікальність якої полягає у впровадженні авторського тренінгу розвитку СІ молодших школярів у сім'ях зокрема, покращення якості їх освіти під час дистанційного навчання та

збереження їх психічного здоров'я загалом; удосконалено процес соціально-психологічного розвитку компонентів СІ молодшого школяра завдяки розробленій теоретичній моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання;

набули подальшого розвитку: змістове наповнення дефініції «соціальний інтелект молодшого школяра» (інтеграційна характеристика, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії); наукові уявлення щодо спільних дій сім'ї та школи, інтеграції зусиль дорослих членів сім'ї та вчителів задля соціально-психологічного розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні практичних рекомендацій батькам та педагогам щодо соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання.

Одержані результати дослідження можуть бути використані шкільними педагогами та психологами, а також батьками молодших школярів, для вдосконалення процесу розвитку їх соціального інтелекту під час дистанційного навчання, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, представниками психологічних служб, громадських організацій та батьківських комітетів, які планують та здійснюють шкільні та позашкільні форми взаємодії з молодшими школярами в умовах пандемії, воєнного стану тощо.

**Ключові слова:** *сім'я, інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект, молодші школярі, особистість, дистанційне навчання, Нова*

*українська школа, пандемія, COVID-19, воєнний стан, війна, вимушена соціальна депривація, розвиток, соціально-психологічний супровід.*

## **ABSTRACT**

**Sukhodolia Y. O. Family as a factor in the development of social intelligence of younger schoolchildren during distance learning.** – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

*Thesis for obtaining the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 Psychology. – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2024.*

The dissertation is devoted to solving the scientific problem of developing the social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning by improving the socio-psychological support of this process.

With the onset of the COVID-19 pandemic, the right of every Ukrainian child to education declared by the state was violated due to the inability to visit educational institutions due to quarantine restrictions. Later, the conditions of martial law in Ukraine due to a full-scale invasion of Russia led to a violation of the rights of the child: the right to life, to be with family and community, to health, to personal development, to care and protection. During the war in Ukraine, all, without exception, Ukrainian children experienced violations of their legally recognized rights, and the right to education, in particular. Distance learning under martial law provides opportunities for students to continue to receive education in Ukraine, regardless of their current location, and the implementation of the educational and educational function is fully entrusted to the family. In military realities, Ukrainian schoolchildren are forced to acquire knowledge under the sounds of air alarms, and their parents, without appropriate training or education, are forced to perform unusual functions for themselves, and even more – to try themselves as a teacher, for example, a primary school teacher. Therefore, the issue of socio-psychological support by all subjects of the process of development of social intelligence in younger schoolchildren in families becomes relevant.



The purpose of the study is to develop, theoretical substantiation and experimental verification of the theoretical model of socio-psychological support for the development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning.

The state of development of the problem of research in Ukraine and abroad is highlighted, the theoretical justification of the determination of the family in the process of child development is carried out; phenomenology of the phenomenon "social intelligence" is described, its content, criteria, structure, features of development in younger schoolchildren in families.

It is determined that the family is the natural center of the initial socialization of the child, the basis of material and emotional support for him, the mechanism for preserving and transmitting cultural traditions; that in today's forced deprivation circumstances the family should function as a social institution that contributes to the social, spiritual and moral well-being of the child, as well as to his comprehensive physical and psychological development; that parents, in addition to fulfilling their own roles in the family, must also assume the responsibilities that educational institutions usually perform. This situation does not contribute to the quality of ensuring the guaranteed rights of the child to receive education.

According to the results of the analysis of the scientific literature, taking into account the essence of the basic concepts of research, such as "communicative competence," "social giftedness," "communicative potential," "social competence" and "social adaptability," the content of the definition "social intelligence of the younger student" was clarified (integration characteristic, combining the manifestation of his self-esteem and understanding the value of others, manifests itself in interaction with other schoolchildren and adults who are involved in the educational process and are outside it, involves understanding and applying the norms and rules of social behavior and communication, identifying a sense of responsibility for their own actions (acts) and their consequences on the basis of analysis and reflection) and its function. The following components of the structure

of social intelligence of younger schoolchildren are allocated: components of social intelligence – regulatory, behavioral, cognitive; indicators of social intelligence – socialization, social adaptability, social competence; sociability, responsibility, organization, independence; social activity, independence, motivation, reflection, emotional stability, social perceptual competence, self-actualization, self-esteem.

It is determined that distance learning made it possible to continue the educational process without risking the life and health of children in a place and time convenient for them, as well as individually control their learning pace. However, it can also adversely affect the development of social intelligence of younger schoolchildren.

It is stated that more and more practical importance is acquired: the importance of the family in the educational process of younger schoolchildren, especially in sensitive periods of the development of their social sphere; contact family members with both the child and the school to achieve a common educational goal. For its implementation, an urgent analysis requires interpersonal interaction, which occurs as a result of forced social deprivation of younger schoolchildren both in the family and outside it.

The theoretical and methodological approaches of scientists to the study of the essence and functional importance of the family for the development of social intelligence of younger schoolchildren are investigated. The main attention was aimed at determining the similarities and differences in the views of scientists on the essence and content of the family, its functionality and significance for the development process of SI, on the phenomenon of SI itself and its internal content, on the interaction of subjects of the development of social intelligence of younger schoolchildren in families in the conditions of distance learning.

The organizational and psychological features of the professional activity of the teaching staff of the school and the school psychologist, the activities of the parent committee and families within their interaction, which in the future could affect the development of their ability to develop in younger SI students during

distance learning under martial law, are systematized; a corresponding set of psychodiagnostic tools has been formed (indicating their authors, names, diagnostic indicators, etc.), scientific improvements have been specified in determining the factors of increasing the effectiveness of the professional activity of the pedagogical staff of the school and the school psychologist, the activities of the parent committee and families within their interaction regarding the development SI of younger schoolchildren during distance learning.

The generalization of the opinions of respondents and experts on the components of the social intelligence of younger schoolchildren, the professional activities of the teaching staff of the school and the school psychologist, the activities of the parent committee and families on the development of SI in children during distance learning, as well as the possible means necessary to ensure the successful implementation of their functions.

In accordance with the main purpose of the study, a theoretical model of socio-psychological support for the development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning was developed, theoretically substantiated and experimentally tested, which implies the presence of goals, tasks, principles, levels and structure of interaction. The basis of the theoretical model was the algorithm of joint actions of teachers and school psychologist, representatives of the parent committee and families to provide them with educational, on the one hand, and primary social control and educational functions, on the other, in the conditions of distance education during the psychological support of the development of social intelligence of younger students in the family during distance learning. It also takes into account the forms, types, tools, criteria and components of psychological support.

Within the framework of the study and in accordance with its tasks, the author's training "Development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning" was developed, which was conducted with all persons involved in empirical research during the year, 2 hours weekly by variable choice (a total of 76 hours). The training developed and applied by the author

showed positive dynamics in the development of such psychological personality traits of younger students as communicativity, politeness, language culture, etc.

The analysis of the results of the experimental study by the levels of development of the SI components of the younger schoolchildren in the family in the conditions of distance learning and their statistical processing confirmed the assumptions and statistically showed significant positive changes in the experimental group. and, consequently, the effectiveness of the proposed theoretical model of socio-psychological support for the development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning and its practical reflection in the educational process of institutions of general secondary education.

In accordance with the proposed theoretical model of socio-psychological support for the development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning, which is based on the appropriate algorithm of joint actions of the family and school, a number of practical recommendations have been developed for parents, pedagogical workers and psychologists of educational institutions regarding the development of components of the SI of the younger student during distance learning.

The scientific novelty of the results is that:

for the first time: a theoretical model of socio-psychological support for the development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning has been developed, which is based on an appropriate algorithm for joint actions of the family and school, which involves the integration of the efforts of adult family members and the means and types of professional activities of teachers, is described by the following activities: educational, preventive, diagnostic and corrective; on the basis of this model, a program of author's training "Development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning" was developed, the uniqueness of which lies in the introduction of author's training of SI development of younger schoolchildren in families in particular, improving the quality of their education during distance learning and

preserving their mental health in general; the process of socio-psychological development of the SI components of the younger student has been improved thanks to the developed theoretical model of socio-psychological support for the development of social intelligence of younger schoolchildren in families during distance learning;

have been further developed: the content of the definition "social intelligence of the younger schoolchildren" (integration characteristic, combining the manifestation of his self-esteem and understanding the value of others, manifests itself in interaction with other schoolchildren and adults who are involved in the educational process and are outside it, involves understanding and applying the norms and rules of social behavior and communication, identifying a sense of responsibility for their own actions (actions) and their consequences based on analysis and reflection); scientific ideas on the joint actions of the family and the school, the integration of the efforts of adult family members and teachers for the socio-psychological development of the SI components of the younger schoolchildren in the family in the conditions of distance learning.

The practical significance of the results is to develop practical recommendations to parents and teachers regarding the socio-psychological support of the development of social intelligence of younger schoolchildren during distance learning.

The obtained results of the study can be used by school teachers and psychologists, as well as parents of younger schoolchildren, to improve the process of developing their social intelligence during distance learning, as well as in the process of professional training, retraining and advanced training of pedagogical personnel, representatives of psychological services, public organizations and parent committees that plan and implement school and out-of-school forms of interaction with younger students in a pandemic, martial law, etc.

**Key words:** *family, intelligence, social intelligence, emotional intelligence, younger schoolchildren, personality, distance learning, New Ukrainian school,*

*pandemic, COVID-19, martial law, war, forced social deprivation, development, social and psychological support.*

**Список публікацій здобувача:**

***наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:***

1. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 113–123. URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11\\_2021/15.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11_2021/15.pdf).

2. Суходоля Ю. Функції соціального інтелекту молодших школярів: їх сутність, зміст та структура. *Габітус : науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса : Вид. дім «Гельветика», 2022. Вип. 42. С. 96–100. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/16.pdf>.

3. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: історія виникнення, динаміка точок зору на його сутність та зміст. *Науковий журнал : Psychology Travelogs*. Хмельницький : ХНУ, 2023. №1 С.116-127 URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-12>.

4. Суходоля Ю.О. Теорія та практика розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*: зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 252-262.

5. Суходоля Ю. Підсумкові результати емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Науковий журнал : Psychology Travelogs*. Хмельницький : ХНУ, 2023. № 3. С. 236–258. URL : <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-22>.

**наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

6. Суходоля Ю. Психологічні особливості дослідження соціального інтелекту. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung* : зб. наук. праць «ЛОГОΣ» за матеріалами I Міжнародної наук.-практ. конф. (Вінниця-Цюріх, 10 вересня 2021). Європейська наукова платформа, BOLESWA Publishers, 2021. С. 223–225.

7. Суходоля Ю. О. Сім'я як детермінанта розвитку дитини. *The process and dynamics of the scientific path* : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Athens, September 17, 2021). Athens, Hellenic Republic : European Scientific Platform. Vol. 2. P. 72–74.

8. Суходоля Ю. О. Соціальний інтелект як показник результативності функціонування освітньої системи. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права)* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 р.) [Електронний ресурс] / Нац. ун-т «Одес. юрид. акад.», каф-ра психології. Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 234–236.

9. Суходоля Ю. О. Загальнопсихологічні особливості соціального інтелекту молодших школярів. *Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 04 листопада 2022 р.) / Академія Державної пенітенціарної служби. Чернігів : Академія ДПтС, 2022. С. 448–451.

10. Суходоля Ю., Потапчук Є. Психологічний клімат сучасної української сім'ї. *Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору* : матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 30 листопада 2023 р.) / Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки. Хмельницький, 2023. С. 308–311.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....</b>	18	
<b>ВСТУП .....</b>	19	
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ</b>		
<b>ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ</b>		
<b>МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'ЯХ .....</b>	30	
1.1. Сім'я як детермінанта розвитку дитини .....	30	
1.2. Соціальний інтелект як психологічний феномен: зміст, критерії та структура .....	51	
1.3. Сутнісні та змістові аспекти соціального інтелекту молодших школярів .....	67	
1.4. Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях .....	89	
<b>Висновки до розділу .....</b>	108	
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ</b>		
<b>СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У</b>		
<b>СІМ'ЯХ .....</b>		111
2.1. Етапи та організація дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання	111	
2.2. Теоретична модель соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання .....	120	
2.3. Програма авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання» .....	140	
<b>Висновки до розділу .....</b>	163	
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО</b>		
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ</b>		
<b>МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'ЯХ ПІД ЧАС</b>		



<b>ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	165
3.1. Програма та методи проведення емпіричного дослідження ..	165
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях .....	181
3.3. Практичні рекомендації батькам та педагогам щодо розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання .....	199
<b>Висновки до розділу</b> .....	208
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	210
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	215
<b>ДОДАТКИ</b> .....	251
Додаток А Діагональна матриця взаємних рекомендацій .....	252
Додаток Б Анкета визначення показників соціального інтелекту молодших школярів .....	253
Додаток В Експертні оцінки діагностичної спроможності психологічних методик щодо дослідження соціального інтелекту молодших школярів .....	254
Додаток Г Анкета для з'ясування уявлень батьків про свою дитину (за І. Рашковською) .....	255
Додаток Д Методики діагностики компонентів соціального інтелекту молодшого школяра у сім'ї .....	256
Додаток Е Тренінгові вправи для суб'єктів соціально-психологічного супроводу розвитку СІ молодших школярів у сім'ї .....	293
Додаток Ж Довідки про впровадження результатів дослідження ..	308

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

СІ – соціальний інтелект

РСІ – розвиток соціального інтелекту

СПС – соціально-психологічний супровід

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

НУШ – Нова українська школа

МОН – Міністерство освіти і науки України

МОЗ – Міністерство охорони здоров'я України

ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я

ЄС – Європейський Союз, до якого входять 27 країн Європи

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** У зв'язку з пандемією COVID-19, що тривала понад три роки, кількість дітей, які вимушені навчатись дистанційно в умовах сім'ї, обраховувалась мільйонами, а дистанційне навчання стало єдиною можливістю для отримання освіти більшістю українських школярів. За даними Міністерства освіти і науки України, у 2020-2021 навчальному році дистанційне навчання (у різних його формах) було запроваджено у більшості українських шкіл.

З 24 лютого 2022 року з початком масштабної агресії Росії проти України, з одного боку, кількість учнів, які отримували освіту дистанційно, з іншого боку, кількість дітей, які були вимушені займатись індивідуально, збільшилась значущо. За даними Держстату, в українській освіті на початок 2022-23 навчального року кількість учнів знизилася майже на 200 тис. осіб (4,5%), а вчителів – на 33 тисячі. Водночас, частина вчителів звільнилися зі шкіл або залишилися на окупованих територіях.

Як зазначала Моніторингова місія ООН з прав людини в Україні, щонайменше 545 дітей було вбито, переважно внаслідок обстрілів. А це означає, що щодня починаючи з 24 лютого минулого року гинула приблизно одна дитина. Щонайменше 1156 дітей отримали поранення. Дитячі садки, школи, лікарні, об'єкти водопостачання та водовідведення, енергетична інфраструктура обстрілюються, через що чимало з них є пошкодженими, а деякі – вщент зруйновані. Діти залишилися без доступу до освіти та охорони здоров'я, що поставило під загрозу їхні життя. За підрахунками UNICEF, лише третина школярів має можливість навчатися повний навчальний день в очному форматі. Решта або навчаються у змішаному форматі, або повністю перейшли на онлайн-освіту.

Згідно даних UNICEF, війна в Україні, що наразі триває, перервала освіту для понад п'яти мільйонів дітей. Використання вибухової зброї, що триває зараз, – у тому числі в населених пунктах – призвело до того, що

тисячі шкіл, дошкільних закладів та інших навчальних закладів по всій країні були пошкоджені або зруйновані. У той же час, багато батьків та опікунів не бажають відправляти дітей до школи з міркувань безпеки. А отже, можливість перебувати у соціальному середовищі та інтегруватись у соціальне життя, реалізовувати своє право на освіту та всебічний розвиток українські діти, наразі, можуть, в основному, у своїх сім'ях. Однак, це відбувається, загалом, в умовах соціальної депривації їх психіки спочатку через карантинні обмеження в умовах пандемії COVID-19, потім – через поєднання карантинних обмежень та введення воєнного стану в країні з-за нападу російської федерації на Україну.

Ситуація за межами України також викликає занепокоєння, за оцінками фахівців UNICEF, двоє з трьох українських дітей-біженців наразі не зараховані до системи освіти країни, що їх прийняла. Цьому є декілька причин, у тому числі розширений освітній потенціал і той факт, що на початку кризи та протягом літа багато сімей біженців вибрали онлайн-навчання замість відвідування місцевих шкіл, оскільки вони сподівалися досить швидко повернутися додому. У цих умовах дистанційне навчання в Україні стало невід'ємною частиною освітнього процесу, що спонукало багатьох українських науковців до пошуку нових методів та засобів організації взаємодії між його суб'єктами (В. Дідух [267], Н. Жигайло [59-60; 68], Н. Завацька [63], О. Петяк [187; 199], А. Руденок [187; 199], М. Смульсон [213], Н. Ханецька [199], О. Харко [59-60; 68], А. Шульга [267]).

Також, за даними, які були оприлюднені МОН України існували зафіксовані випадки агресивної (девіантної) поведінки місцевих дітей до дітей вимушено переміщених осіб, так і навпаки, що свідчило про деформоване ставлення до інших, про низький рівень сформованості у них соціального інтелекту (СІ), що відображалось (знаходилось у прямій залежності) у зниженні інтелектуальних показників. Ці дані засвідчили той факт, що вміння молодшого школяра перебувати у соціальному середовищі та інтегруватись у соціальне життя, виявляти товариськість до інших – є

показником сформованого СІ, що відображається на формуванні та прояву його загального інтелекту особистості.

Загалом, наразі немає одностайного консенсусу щодо визначення терміну «соціальний інтелект», і ще не встановлено єдиної наукової точки зору щодо критеріїв, факторів, дослідницьких методологій і стратегій формування цієї важливої властивості на різних етапах життя особистості. Тим не менш, визнаючи наукову та практичну важливість звернення до розвитку соціального виміру в особистості, численні вчені (зокрема Г. Айзенк [305-306], Г. Аллпорт [277], Л. Бенджамін [284], І. Бех [14-16], А. Біне [285], Л. Браун [288], Д. Векслер [357], Дж. Гілфорд [309-310; 333], Ж. Девідсон [335], Р. Ентоні [288], А. Ленді [324], Т. Хант [321], А. Маслоу [327], Ф. Мосс [330], Ж. Рензулі [335], О. Салліван [333], Р. Стенберг [343-344], Е. Торндайк [351-352], Р. Уолкер [355], З. Фройд [248], Ф. Чапін [294] та ін.) проводили власні наукові дослідження у цій галузі.

Специфічні аспекти, пов'язані з дефініцією соціального інтелекту, досліджуються у контексті понять, які мають схоже значення, таких як «комунікативна компетентність» (Ф. Бацевич [11], Л. Боярин [21], І. Жигаренко [21], Н. Завацька [21], Л. Орбан-Лембрик [150], Л. Сікорська [209], М. Тоба [21], І. Черезова [260], В. Шаповалова [21] та ін.), «соціальна обдарованість» (О. Антонова [5], О. Власова [34], І. Зязюн [67], О. Мельничук [127], О. Науменко [140], Н. Ярощук [127] та ін.), «комунікативний потенціал» (М. Абисова [1], Ю. Бреус [132], Н. Лебідь [132], І. Маноха [119], В. Міляєва [132], М. Садова [201] ін.) та «соціальна компетентність» (Н. Альохіна [3], М. Гончарова-Горянська [47], Т. Комар [90], А. Мудрик [136], О. Проценко [180], А. Руденок [188; 338] та ін.), «соціальна адаптованість» (Є. Гейко, Н. Завацька [42] та ін.).

Особливої актуальності проблема розвитку соціального інтелекту набуває в молодшому шкільному віці в сімейному оточенні. У цей час у межах та завдяки цьому первинному соціальному осередку спостерігається найбільш інтенсивний розвиток інтелектуальних здібностей дитини і,

одночасно, формується розуміння нею системи взаємовідносин між людьми та моделей соціальної поведінки.

Проблеми сім'ї як основної соціальної інституції завжди привертала увагу науковців різних галузей знань. Наукові дослідження щодо сім'ї та її соціальних функцій представлені у працях Г. Епплбері [278], Дж. Бакстера [283], Р. Вестона [283], Л. Цюй [283], П. Балтес [279], К. Шає [279]. Досвід взаємодії батьків з дітьми – у працях А. Адлера [275], Е. Берна [13], З. Фрейда [248], Е. Фромма [249-250], К. Хорні [318-319]; змістовно-динамічні та специфічні особливості процесів міжособистісної взаємодії – у працях Г. Балла [9], Г. Костюка [99], Д. Майерса [326] та ін.; психологічні закономірності вікових та індивідуальних проявів особистості у взаєминах – у працях Й. Біррена [286], Л. Бурлачук [23], Н. Заболотна [62], В. Зливкова [153], Г. Крейга [296], С. Кузікової [153], С. Максименка [153].

Сьогодні вивченням проблем сім'ї займаються психологи, педагоги, соціологи, які у своїх роботах досліджують різні аспекти її функціонування: сучасні аспекти дитячо-батьківської взаємодії (О. Авксентьєва [2], І. Ващенко [31], Л. Гончар [45], Є. Жигаренко [31], Н. Завацька [31], Т. Зубченко [66], О. Косарева [97-98], К. Кравченко [31], О. Остапчук [2], О. Савченко [203], О. Столярчук [218], Д. Туркова [242] та ін.), аксіологічні засади інституту сім'ї (Н. Білоусова [212], Т. Буленко [24], М. Дяченко [212], О. Михайленко [130], Д. Скребець [212], О. Шкурупій [266] та ін.); вплив батьківської сім'ї на формування особистості дитини (Н. Берегова [12], О. Варгата [12], Д. Карпова [164], Н. Потапчук [161-162], Є. Потапчук [164], Р. Федорчук [247] та ін.); психологічні особливості реалізації подружжям сімейних функцій (Д. Карпова [165], А. Крайлюк [101], С. Маринкевич [123], Є. Потапчук [165], Т. Перепелюк [156] та ін.); вирішення глибинних протиріч, властивих складній системі сім'ї (В. Афанасенко [7], О. Василенко [28], М. Грига [51], О. Ігумнова [190], М. Козирєв [87], Т. Комар [7], К. Олександренко [28], Є. Потапчук [166], Н. Потапчук [162], О. Петяк [190], А. Руденок [190], Я. Юрків [269] та ін.); проблеми педагогічної освіти батьків

та спільної роботи загальноосвітніх закладів освіти із сім'єю (Л. Бітківська [210], С. Гіренко [210], А. Драч [192], О. Молчанюк [133], Г. Розлуцька [192], О. Савченко [203], Р. Сіренко [210], Л. Томіч [210], О. Хуртенко [210], Т. Цуркан [258-259] та ін.); особливості педагогіки партнерства як дієвого способу налагодження співпраці вчителя та батьків (Н. Гущина [54], А. Драч [192], А. Касим [81], Л. Кондратова [54], Т. Орлова [54], Г. Розлуцька [192], І. Тарангул [233] та ін.).

Нормативну базу дослідження склали такі законодавчі документи: Конституція України [95], Конвенція ООН про права дитини [92], Концепція Нової української школи [142], Закон України «Про освіту» [174], Закон України «Про повну загальну середню освіту» [175], Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р. № 2558-III [177], Закон України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» від 8.07.2011 р. № 3671-VI [170], Постанова КМУ від 3.11.1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»))» [171], Постанова КМУ від 3.08.2000 р. № 1200 «Про утворення Міжвідомчої комісії з питань охорони дитинства» [178], Наказ МОН України № 1115 від 08.09.2020 р. «Деякі питання організації дистанційного навчання» [56], Наказ МОН України від 22.05.2018 р. № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» [172].

Таким чином, в ситуації, що склалася в освіті в Україні та за її межами, сім'я в освітньому процесі школярів набуває все більшого значення, особливо в сенситивні періоди розвитку їх соціальної сфери. У результаті вимушеної соціальної депривації молодших школярів потребує пильної уваги взаємодія членів сім'ї як між собою, так і зі школою задля координації спільних зусиль із досягнення як належного рівня розвитку СІ молодших школярів, так і загальної освітньої мети. Отже, вибір теми дослідження та її актуальність визначається недостатністю комплексного дослідження

розвитку соціального інтелекту в молодшому шкільному віці у сім'ї в межах психолого-педагогічної теорії та її беззаперечною соціальною значущістю.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дослідження проведено відповідно до напрямів наукових досліджень наукової школи кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету «Психологічні засади підготовки молоді до сімейного життя» та у межах науково-дослідної роботи «Формування особистості як суб'єкта самотворення» (шифр 0119U103663) (внесок здобувача полягає у визначенні особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання).

Тему дисертації затверджено вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 4 від 30 жовтня 2020 р.).

**Мета дослідження** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

**Завдання дослідження:**

1) опрацювати й систематизувати інформацію про сучасний стан сімей в Україні, а також теорію та практику розвитку соціального інтелекту молодших школярів, уточнити його структуру та компоненти;

2) опрацювати дефініцію «соціальний інтелект молодшого школяра», визначити показники, рівні та специфіку його розвитку у сім'ї під час дистанційного навчання;

3) обґрунтувати діагностичну батарею, що дасть змогу виявити особливості розвитку компонентів соціального інтелекту молодшого школяра у сім'ї під час дистанційного навчання на емпіричному етапі дослідження;

4) на основі відповідної моделі розробити програму авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання»;



5) розробити практичні рекомендації суб'єктам соціально-психологічного супроводу щодо розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

**Об'єкт дослідження** – розвиток соціального інтелекту молодших школярів.

**Предмет дослідження** – вплив сім'ї на розвиток соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань нами використовувалися такі методи: теоретичні (аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів; синтез, узагальнення й інтерпретація наукових поглядів на проблему формування соціальної компетентності учнів; моделювання, проектування); емпіричні (спостереження за дітьми під час уроків, бесіда, експеримент, аналіз результатів діяльності дітей, тестування дітей, вчителів і батьків); методи кількісного та якісного аналізу отриманих у дослідженні даних.

Відповідно до визначених завдань використано комплекс **методів дослідження**:

*теоретичні методи* – аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення, моделювання, систематизація наукових джерел та інтерпретація даних з проблематики сім'ї та соціального інтелекту;

*емпіричні методи* – спостереження, анкетування, бесіда, аналіз результатів діяльності, опитування, тестування за допомогою психодіагностичного комплексу методик (для визначення рівня розвитку СІ, як основна методика, була використана «Методика дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена; для визначення когнітивного компоненту СІ, як додаткові, використовувались: методика «Історія про короля»; методика «Упередженість суджень»; для діагностики поведінкового компоненту СІ – методика «Улюблене місто» (О. Шешукової); методика вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі; проєктивна методика Р. Жилия; для вивчення регулятивного компоненту СІ – методика «Емоційні

обличчя» (М. Семаго); методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л. Фатіхової, А. Харісової, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда; для визначення залежності СІ від рівня тривожності та агресивності, а також для визначення ставлення батьків до дітей – методика діагностики батьківського ставлення А. Варга, В. Століна; методика дослідження показників і форм агресії (А. Басс, А. Дарки); методика діагностики міжособистісних стосунків (Т. Лірі); методика визначення локалізації контролю (С. Пантелєєв, В. Столін); методика соціометрії (Дж. Морено);

*методи математико-статичної обробки даних* – методи якісного аналізу емпіричних даних (типологізація), коефіцієнт лінійної кореляції  $r$  Пірсона, порівняльний (рейтинговий аналіз), кластерний аналіз,  $t$ -критерій Стюдента (для незалежних вибірок),  $T$ -критерій Вілкоксона (для зіставлення показників, виміряних у різних умовах на одній і тій же вибірці респондентів),  $U$ -критерій Манна-Уїтні (для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем будь-якої ознаки, виміряної якісно). Статистична обробка одержаних даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 та табличного процесору Microsoft Excel.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

*уперше:*

розроблено теоретичну модель соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка ґрунтується на відповідному алгоритмі спільних дій сім'ї та школи, що передбачає інтеграцію зусиль дорослих членів сім'ї та засобів і видів професійної діяльності вчителів, описується такими видами діяльності: просвітницькою, профілактичною, діагностичною та корекційною;

на основі зазначеної моделі розроблено програму авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання», унікальність якої полягає у впровадженні

авторського тренінгу розвитку СІ молодших школярів у сім'ях зокрема, покращення якості їх освіти під час дистанційного навчання та збереження їх психічного здоров'я загалом;

*удосконалено* процес соціально-психологічного розвитку компонентів СІ молодшого школяра завдяки розробленій теоретичній моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання;

*набули подальшого розвитку:*

змістове наповнення дефініції «соціальний інтелект молодшого школяра» (інтеграційна характеристика, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії);

наукові уявлення щодо спільних дій сім'ї та школи, інтеграції зусиль дорослих членів сім'ї та вчителів задля соціально-психологічного розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробленні практичних рекомендацій батькам та педагогам щодо соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання.

Одержані результати дослідження можуть бути використані шкільними педагогами та психологами, а також батьками молодших школярів, для вдосконалення процесу розвитку їх соціального інтелекту під час дистанційного навчання, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, представниками психологічних служб, громадських організацій та батьківських комітетів, які планують та здійснюють шкільні та позашкільні

форми взаємодії з молодшими школярами в умовах пандемії, воєнного стану тощо.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес КЗЗСО «Ліцей №17 Хмельницької міської ради» м. Хмельницького (довідка про впровадження від 29.09.2023), КЗ ЛОР «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка про впровадження від 13.02.2024), КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти» (довідка про впровадження від 5.06.2023).

**Особистий внесок здобувача.** Усі подані в дисертації наукові результати отримано автором самостійно. У роботах, які написані у співавторстві, особисто здобувачем: у статті [1] – розглянуто соціальний інтелект як предмет та об’єкт сучасних психологічних досліджень, констатовано проблемність, неоднозначність його теоретико-методологічного трактування, [3] – здійснено аналіз та узагальнення різних точок зору низки вітчизняних та закордонних науковців на сутність та зміст соціального інтелекту як складного психологічного феномену; [10] – розкрито особливості психологічного клімату сучасної української сім’ї.

**Апробація результатів дисертації.** Основні теоретичні положення та результати презентованого дослідження доповідались та обговорювались на науково-практичних і науково-теоретичних конференціях:

*міжнародних* – «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung» (Вінниця-Цюрих, 2021р.), «The process and dynamics of the scientific path» (Athens, Hellenic Republic, 2021 p.), «Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права)» (м. Одеса, 2022 p.), «Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи» (м. Чернігів, 2022 p.);

*всеукраїнських* – «Формування особистості сучасного фахівця як суб’єкта самотворення в умовах освітнього простору» (м. Хмельницький, 2023 p.).

**Публікації.** Основні результати дослідження за темою дисертації опубліковано у 10 наукових працях, із них 5 наукових статтях (2 – у співавторстві) – у фахових виданнях України у галузі психології, 5 публікацій (1 – у співавторстві) – у матеріалах наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 357 найменувань, та 7 додатків на 60 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 311 сторінок. Обсяг основного тексту складає 250 сторінок і містить 11 рисунків та 9 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'Ї

#### 1.1 Сім'я як детермінанта розвитку дитини

Сім'я представляє собою інтимну соціальну групу, в якій існує унікальна специфіка життя. Її учасники вирізняються своєрідністю та неповторністю. Основною особливістю сімей є характер атмосфери, що формує взаємини всередині цього сімейного колективу [207]. Емоційний настрій у межах певної сім'ї може динамічно змінюватися, адже він створюється в результаті взаємодії членів родини, складається з настроїв окремих особистостей, включає їхні переживання, стосунки між членами родини та іншими людьми, ставлення до подій і явищ навколишнього світу. Цей настрій визначає психологічну атмосферу сім'ї. Отже, психічний стан сім'ї, відомий як мікроклімат, відображає не лише особливості взаємовідносин та ролей між її членами, але також впливає на ці відносини, світогляд, самооцінку, саморегуляцію та загальну життєздатність сімейного колективу [218].

Психологічний клімат представляє собою складний набір психологічних факторів, які сприяють чи перешкоджають об'єднанню родини. Це відбувається через виникнення психологічних станів, які обумовлені настроєм та взаєминами між її членами. Важливо зауважити, що психологічний клімат є динамічним концептом, який створюється активною участю кожного члена сім'ї, і його характер залежить від особистого внеску кожного учасника. Ключові елементи психологічного клімату включають здатність та бажання досягнення взаєморозуміння, задоволення потреб у рівноправному партнерстві, а також підтримку уявлень членів родини щодо сімейних ролей [246].

Психологічний клімат становить неодмінну складову моральних цінностей сім'ї та функціонує як індикатор якості міжособистісних відносин всередині неї. Здебільшого йому приписується термін «морально-психологічний клімат», що вказує на емоційний зв'язок між членами сім'ї, загальний стиль життя сім'ї та природу взаємодій в її межах [159].

Позитивні аспекти сприятливого психологічного клімату передбачають: внутрішню єдність, розвиток особистості кожного члена родини, норми взаємних вимог, відчуття безпеки та емоційного задоволення, внутрішню дисциплінованість, принциповість, відповідальність, бажання і здатність розуміти інших, свободу висловлення своїх думок в прийнятній формі, бажання спільного дозвілля, рівнозначний розподіл обов'язків відповідно до індивідуальних можливостей. Крім того доброзичливі відносини з родичами, сусідами, друзями та знайомими, які демонструють відкритість родини, є свідченням сприятливого психологічного клімату у сім'ї.

Психологічний клімат найкраще проявляється у сумісності людей. Об'єктивним зовнішнім критерієм цієї сумісності є збереження сім'ї. У внутрішньому суб'єктивному вимірі така сумісність проявляється відчуттями кожного члена сім'ї захищеності та комфортності, задоволення від спілкування та взаємодії один з одним.

Психологічний клімат є складною сукупністю психологічних чинників, які сприяють або перешкоджають створенню єдності в сім'ї, та являє собою поєднання психічних станів, настроїв та взаємин між її членами. Варто зауважити, що психологічний клімат є динамічним утворенням, формування якого покладено на кожного члена сім'ї, і його характер залежить від їхніх індивідуальних зусиль. Складовими елементами психологічного клімату є здатність та бажання досягнення взаєморозуміння, урахування потреб рівноправного партнерства, а також підтримка уявлень про сімейні ролі.

Задоволеність шлюбом вважається особистим сприйняттям ефективності функціонування сім'ї в рамках соціокультурних норм і врахування індивідуальних потреб її членів [184].

Упродовж історії сім'я виступала як традиційна невелика група, яка, як правило, не поспішала реагувати на різноманітні впливи довкілля. Замість цього, вона систематично вивчала та обдумувала ці впливи з метою усвідомленого прийняття рішень, що відповідають її власним інтересам. Внутрішня структура сім'ї визначена узгодженістю між її засновниками – подружжям, яке в рамках сімейних відносин зобов'язане культивувати взаємну турботу, здійснювати піклування та, врешті-решт, зберігати, продовжувати та формувати власні родинні звичаї. Таким чином, мета спільного проживання визначається шлюбною парою під впливом близьких родичів та інших авторитетних осіб, а пізніше – усіма членами родини, разом із дітьми.

У сім'ї відбувається накопичення власного досвіду та знань, які є необхідними для здійснення передачі знань між поколіннями і, зрештою, для неперервного існування та розвитку людської спільноти. Сім'я є осередком виникнення виняткових ситуацій, проблем та конфліктів, які виникають у вузькому колі. При цьому особливість початкового впливу на несформовану особистість визначався, як правило, нерозривністю із близькими родичами та обмеженістю переміщень у сім'ї, що могли б негативно впливати на рівень родинного інтимно-особистісного спілкування. Соціальна ізоляваність сім'ї як групи передбачає дуальний контекст: у першому випадку вона сприяє зміцненню її родинних звичаїв, культивує порядок та відповідальність, у іншому – обмежує зовнішні втручання (педагогічні, адміністративні тощо), навіть у випадках виникнення внутрішньої агресивності та насильства.

Вагоме значення у забезпеченні стабільності подружніх стосунків має соціально-економічний стан сім'ї. Цей стан включає в себе такі аспекти, як статус членів сім'ї, стабільність економічного становища, повага до зайнятості партнера, задоволення від роботи, активність і різноманіття



соціальних взаємодій та спільне коло друзів. Окрім цього, особисті фактори, такі як невимушеність спілкування, захопливість партнером, спільні цінності, прояв турботи і любові, рівноправне партнерство також мають важливе значення у визначенні задоволеності шлюбом.

Необхідно приділити особливу увагу процесу спілкування між подружжям. На сьогодні проблемність спілкування може виникати через зовнішні обставини, такі як виклики, пов'язані з воєнним станом, сучасний стресовий ритм життя, дефіцит часу тощо. Однак, причиною перешкод для спілкування пари можуть слугувати і внутрішні проблеми: відсутність у подружжя схожості світоглядних сенсів, емоційного контакту, спільних інтересів і життєвих ідеалів. Основне призначення спілкування – порозуміння подружжя та збереження міцності сім'ї. Однак у багатьох сім'ях можна виявити явище, коли, залежно від обставин, члени сім'ї можуть або взагалі не спілкуватися, або обмежувати комунікацію до мінімуму. У таких випадках важливим є наявність емоційно насичених контактів, невербальна комунікація, паузи та інтенсивність мови.

Серед найбільш актуальних питань у сучасних психологічних та педагогічних дослідженнях є взаємовідносини батьків і дітей у сім'ї. Завдяки взаємодії із дорослим дитина відкриває навколишній світ, опановує суспільні норми і правила, засвоює моральні цінності і навички поведінки.

В сучасний період в Україні відзначається значне зростання кількості проблемних сімей, що стає причиною соціально-психологічної та педагогічної дезадаптації дітей. У зв'язку із цим, неабиякої актуальності набуває розширення спектру надання вихователями, психологами та соціальними педагогами послуг як для дітей, так і для батьків з метою сприяння розвитку та забезпечення психічного та соматичного здоров'я. Такий соціальний контекст вимагає впровадження спеціальних освітніх програм для батьків і педагогів, оскільки пов'язаний із значущими труднощами у особистісному розвитку дітей [193].

У галузі психологічних та педагогічних досліджень зібрано значний теоретичний матеріал щодо проблеми взаємин між батьками та дітьми. Дотичними до вивчення дитячо-батьківських відносин та їх впливу на формування особистості дитини є дослідження О. Авксентьєвої [2], І. Ващенко [31], Л. Гончар [45], Є. Жигаренко [31], Н. Завацької [31], Т. Зубченко [66], О. Косаревої [98], К. Кравченко [31], О. Остапчук [2], О. Савченко [203], О. Столярчук [218], Д. Туркової [242]. Специфічні умови соціалізації суб'єкта розглянуті у наукових працях педагогів і психологів І. Беха [15-17], Г. Балла [9], Г. Костюка [99], С. Максименка [116-117], Д. Майерса [326], В. Медінцева [9], В. Сухомлинського [230-232]. Вивченню проблем сім'ї та дослідженню сімейного виховання присвячені роботи Н. Берегової [12], Н. Білоусової [212], О. Варгатої [12], М. Дяченка [212], Д. Карпової [164-165], А. Макаренка [111-113], Є. Потапчук [164-165], Н. Потапчук [161-162], Д. Скребця [212], В. Сухомлинського [230-232], О. Сухомлинської [58].

Досвід взаємодії батьків з дітьми досліджували багато відомих психологів: А. Адлер [275], Е. Берн [13], З. Фройд [248], Е. Фромм [249-250], К. Хорні [318-319] та ін. Сучасні аспекти дитячо-батьківської взаємодії розглядали у своїх працях О. Авксентьєва [2], І. Ващенко [31], Л. Гончар [45], Є. Жигаренко [31], Н. Завацька [31], Т. Зубченко [66], О. Косарева [97-98], К. Кравченко [31], О. Остапчук [2], О. Савченко [203], О. Столярчук [218], Д. Туркова [242].

Аналіз особливостей взаємодії батьків з дітьми здійснений у експериментальних дослідженнях Є. Білоножко [18], М. Мушкевич [137; 183], В. Ткачова [236], Т. Цуркан [258-259], О. Яцина [272] та ін.

Проблеми педагогічної освіти батьків та спільної роботи загальноосвітніх закладів освіти із сім'єю досліджували у своїх працях Н. Гущина [54], А. Драч [192], А. Касим [81], Л. Кондратова [54], О. Молчанюк [133], Т. Орлова [54], Г. Розлуцька [192], О. Савченко [203], І. Тарангул [233].

Значний вклад у розробку проблем сімейного виховання зробили видатні вітчизняні вчені К. Ушинський [243], А. Макаренко [111-113], В. Сухомлинський [230-232], О. Сухомлинська [58] та інші.

Наукові дослідження щодо сім'ї та її соціальних функцій представлені у працях Г. Епплбері [278], Дж. Бакстера [283], Р. Вестона [283] та О. Конта [295], які розглядали сім'ю як основний елемент суспільного устрою. Аналізу аксіологічних засад інституту сім'ї присвячені роботи Н. Білоусової [212], Т. Буленко [24], М. Дяченко [212], Н. Заболотна [62], С. Заєць [64], О. Михайленко [130], Д. Скребець [212], О. Шкурупій [266].

Дослідженню психологічних особливостей реалізації подружжям сімейних функцій, моделей поведінки членів сім'ї як суб'єктів психологічної підтримки своїх рідних та близьких в умовах війни, психології відповідального батьківства, сімейних криз та шляхів їх подолання присвятив свої наукові пошуки Є. Потапчук [164-167; 222].

Проблемі взаємовідносин батьків і дітей різних вікових категорій присвячені роботи Т. Алексеєнко, І. Беха, Й. Біррена, В. Зливкова, Г. Крайга, С. Кузікової, С. Максименка, Т. Яблонської [271, с. 80].

У наукових працях психологів ґрунтовно і глибоко досліджуються змістовно-динамічні та специфічні особливості процесів міжособистісної взаємодії (Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк); психологічні закономірності вікових та індивідуальних виявлень особистості у взаєминах (І. Кон, Г. Крайг, Ф. Райс, Е. Еріксон). Серед зарубіжних психологів вагомий науковий доробок складають праці, у яких розкрито сутність процесу самопізнання та його роль у становленні особистості (К. Левін, А. Маслоу, К. Хорні, З. Фройд, Е. Фромм) та досліджено соціально-психологічні особливості спілкування і взаємодії (Е. Берн, Д. Боулбі, В. Зігерт, Л. Ланг, А. Міллер, К. Роджерс, Б. Спок, К. Фопель, Т. Харріс) [271, с. 81].

У психолого-педагогічній науці міжособистісні відносини розглядаються як конкретний аспект людського існування, що впливає як на духовні, так і на практичні зусилля особистостей, формуючи їх взаємодію із

зовнішнім середовищем та один з одним (Г. Балл, П. Бергер, І. Бех, Л. Виготський, Д. Елкінд, Д. Карнегі, П. Бергер, В. Лабунська, М. Ніколс, Л. Фестінгер, Л. Штайнберг) [271, с. 81]. Аналіз наукових джерел засвідчує, що на формування і розвиток особистості дитини впливають, зокрема, такі психолого-педагогічні чинники: загальний мікроклімат сімейного життя, його тональність, загальна спрямованість, добрі сімейні взаємини. За гармонійних взаємин усі проблеми розв'язуються без приниження людської гідності дорослих і дітей. Взаєморозуміння та повага підтримують авторитет рідних і визначають статус дитини. Тон сімейного життя – це наслідок дії багатьох чинників: морального рівня батьків, характеру взаємин між членами сім'ї, побутової культури, організованості сімейного колективу, його традицій тощо.

Вивчення наукової літератури показує, що на розвиток особистості дитини впливає безліч психолого-педагогічних факторів, серед яких: характер та тип сім'ї, тон та якість сімейних взаємин. Гармонійні відносини у родині допомагають вирішувати проблемні питання без порушення гідності дорослих і дітей. Довірливі та шанобливі стосунки членів родини сприяють утриманню авторитету батьків та визначають соціальний статус дитини. Характер сімейного життя визначається багатьма чинниками, такими як моральний рівень батьків, взаємини між членами родини, культура побуту, організованість всередині родинного кола, його звичаї тощо [230, с. 145].

Сім'я – це «мала соціальна група, що має історично означену організацію, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю побуту та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність якої зумовлена потребою суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення» [271, с. 82].

Згідно з Арістотелем, сім'я є початковим типом соціальної взаємодії серед людей і вважається первинним осередком, з якого походить держава. Грецький філософ використовує термін «поселення» для опису об'єднання

кількох сімей, розглядаючи його як перехідний етап від сімейного спілкування до формування державного устрою [241].

Сім'я являє собою природну соціальну одиницю, всередині якої поступово формуються моделі поведінки. Ці моделі створюють сімейну структуру, яка задає спосіб функціонування її членів, визначаючи спектр можливих варіантів поведінки та впорядковуючи міжособистісні взаємодії між ними [271, с. 82].

Очевидно, що такі тлумачення сім'ї характеризують її як взаємну гармонійну ідилію відносин. Однак реальність свідчить про те, що інколи цей гармонійний потік енергії (за допомогою багатьох чинників) порушується, в результаті чого між членами сімейних відносин виникають непорозуміння, конфлікти. Це явище потребує значної уваги для його вирішення й запобігання тому, що сім'я, як соціальний інститут, певним чином впливає і на розвиток держави в цілому. Цю тему у своїх працях досліджували такі науковці як: Н. Білоусова [212], Т. Буленко [24], М. Дяченко [212], Р. Охрімчук [154], Д. Скребець [212], Д. Туркова [242], Т. Яблонська [271] тощо.

Очевидно, що такі тлумачення сім'ї зображують її як взаємогармонійний ідеал стосунків. Однак, емпіричні дані демонструють, що ця гармонійна динаміка (під впливом багатьох факторів) час від часу порушується, що призводить до непорозумінь і конфліктів між членами сім'ї. Ця обставина вимагає детального розгляду з метою попередження та розв'язання конфліктних ситуацій у сім'ї, зважаючи на те, що сім'я, як соціальна інституція, певним чином впливає і на розвиток держави в цілому. Це питання широко розкривали у своїх дослідженнях О. Василенко [27], О. Ігумнова [190], О. Петяк [190], Є. Потапчук [164-166], Г. Розлуцька [192], А. Руденок [190] та ін.

Сім'я є природним осередком початкової соціалізації дитини, основою матеріальної та емоційної підтримки для неї і є механізмом збереження та передачі культурних традицій.

Важливими характеристиками сім'ї є її **функції, структура** та **динаміка**. На думку, Н. Потапчук, саме ці характеристики найкраще розглядаються у межах **функціонального підходу** у вивченні розвитку психології сім'ї, згідно з яким сімейні стосунки є похідними від способу життя сім'ї та сімейного укладу, зумовлені соціокультурними функціями сім'ї й будуються на системі соціокультурних ролей, пов'язаних зі шлюбом, спорідненістю та батьківством [161]. Також у нашому дослідженні ми використали і інший методологічний підхід у дослідженні функцій, структури та динаміки сім'ї, а саме – суб'єктно-діяльнісний (В. Петровський, О. Ткаченко та ін.). Тлумачення діяльнісного підходу в контексті цієї концепції охоплено межами динамічної парадигми розгляду діяльності, що засвідчує її саморух, саморозвиток (В. Петровський) [257, с. 230]. У ній визначальним є принцип активності. Формула активності (О. Леонт'єв) полягає в тому, що внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє й тим самим себе змінює. Діяльність у межах цієї концепції трактують не лише як активне ставлення людини до дійсності, а й як процес реалізації життєвих відносин суб'єкта в предметному світі, як джерело саморозвитку [257, с. 231]. Таким чином, за суб'єктно-діялісною концепцією, саме «через діяльність і в процесі діяльності людина стає сама собою» [257, с. 232].

Функція (з лат. – звершення, виконання) – це «загальнонаукове та конкретно психологічне явище, що виражається у способі діяльності, реалізації властивостей, потенцій певного об'єкта, його ролі і призначенні у межах певної системи зв'язків і відносин» [32, с. 239].

Згідно Великого тлумачного словника сучасної української мови «функція» – це «...явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін. ...Робота кого-, чого-небудь, обов'язок, коло діяльності когось, чогось. ...Призначення, роль чого-небудь» [33, с. 1552].

Карл Густав Юнг під психологічною функцією розуміє «...певну форму психічної діяльності, яка принципово залишається рівною собі при

різних обставинах. З енергетичної точки зору функція є форма проявлення лібідо..., що залишається принципово однаковою при різних обставинах, приблизно в тому смислі, в якому фізична сила може розглядатись кожен раз як форма проявлення фізичної енергії». Він розрізняє, загалом, «...чотири основні функції – дві раціональні і дві ірраціональні, а саме: мислення, почуття, відчуття і інтуїцію». Він відрізняє ці функції одну від іншої, тому що «...вони не допускають посилення одна на іншу або відповідно не можуть бути зведені одна на іншу. Принцип мислення, наприклад, абсолютно відрізняється від принципу почуття тощо». Також, К. Юнг принципово відрізняє ці функції від фантазій, тому що «...фантазування .... є своєрідною формою діяльності, що може проявлятися у всіх чотирьох основних функціях. Воля є ....., безумовно, вторинним психічним явищем; так само як і увага» [268, с. 18].

Життєдіяльність сім'ї безпосередньо впливає на задоволення конкретних потреб її членів, і це визначає різноманітні функції сім'ї.

*Виховна функція* стосується задоволення потреб особистості, пов'язаних з батьківством і материнством.

*Господарсько-побутова функція* охоплює забезпечення матеріальних потреб членів сім'ї та сприяє збереженню їхнього добробуту та здоров'я.

*Емоційна функція* охоплює задоволення потреб у співпереживанні, визнанні, повазі, емоційній допомозі та психологічному захисті.

*Функція духовного (культурного) спілкування* передбачає задоволення потреб у спільному дозвіллі та взаємному духовному збагаченні.

*Функція первинного соціального контролю* полягає у забезпеченні виконання соціальних норм членами сім'ї, зокрема тими, які, з різних причин (такими як вік чи хвороба), не мають достатньої самостійної здатності визначати свою поведінку у повній відповідності до соціальних норм.

*Сексуально-еротична функція* відноситься до задоволення сексуальних і еротичних потреб подружніх партнерів [271].

У історичній перспективі відбуваються зміни у функціях сім'ї, де деякі функції зникають, а інші виникають відповідно до нових соціальних умов та норм. У порівнянні з попередніми поколіннями сучасна сім'я відзначається якісними змінами у функції первинного соціального контролю. Рівень толерантності до порушень норм поведінки в межах шлюбно-сімейних відносин, таких як перелюб чи поява на світ позашлюбних дітей, значно збільшився. Розлучення вже не розглядається як відхилення від норми у подружніх стосунках. Наявні функції сім'ї зазнали якісних змін та корекцій, що, безумовно, потребує окремих наукових досліджень [78, с. 64]. Нас у цьому аспекті цікавлять функції, що корелюють з процесами навчання, виховання та розвитку.

Структура сім'ї – це склад сім'ї та сукупність взаємин. З точки зору структури, можна виокремити сім'ї, де керівництво зосереджено в руках одного її члена, та сім'ї, де помітна участь всіх членів сім'ї в управлінні. У першому випадку говорять про авторитарну систему взаємин, в другому – про демократичну. Яким чином той чи інший характер взаємин впливає на функціонування всієї системи, на задоволення потреб кожного її члена? Який вплив різні системи мають на становлення особистості дитини? Постановка цих питань у психологічних дослідженнях може дати цікавий матеріал для розв'язання проблем сімейних конфліктів, проблем спілкування з дитиною.

Склад сім'ї та комплекс взаємин визначають її структуру. Структурний підхід дозволяє виділити два типи сімей: авторитарну, у якій управління сконцентроване в руках одного з її членів, та демократичну, до узгодженого регулювання в якій причетні усі члени родини. Як специфічний характер відносин впливає на загальне функціонування сім'ї та задоволення потреб кожного її члена? Як впливають різні системи на формування особистості дитини? Детальне вивчення цих питань у психологічних дослідженнях полягають у пошуку шляхів вирішення проблем сімейних конфліктів та проблем комунікації з дітьми.



У цьому контексті перспективним напрямком досліджень, на нашу думку, є вивчення етнокультурних та етнопсихологічних характеристик української родини сімей, а також аналіз походження цих особливостей. До прикладу, типовими особливостями родини східнослов'янського походження, які є характерними і для українських сімей, науковці вважають такі:

- родина складається із трьох поколінь;
- у родині існує значна залежність між її членами (матеріальна і моральна);
- характер сімейної системи відзначається особливостями у визначенні її меж, які зазвичай не відповідають вимогам оптимального організаційного структурування
- зазначені аспекти призводять до невизначеності ролей у сім'ї, відсутності чіткого розподілу функцій, постійної необхідності узгодження та складності досягнення довгострокових домовленостей, де кожен член родини може функціонально виконувати будь-яку роль та водночас залишатися безрольовим.

Сучасні експериментальні психологічні дослідження розкривають різні аспекти функціонування сім'ї у таких напрямках:

1. Батьки – діти: різноманітні сторони сімейного виховання. Напрямок включає дослідження сучасних тенденцій у сімейному вихованні, батьківських ролей (Є. Білоножко [18], І. Ващенко [31], І. Жигаренко [31], Н. Завацька [31], К. Кравченко [31]) та поширеності гендерних стереотипів у сімейному вихованні (О. Главацька [43], Т. Говорун [44], О. Кікінежді [44] Г. Горбач [48], Л. Гарнавська [48]). Крім того, дослідження часто вивчають вплив між поколіннями, оцінюючи, як сімейне середовище сприяє розвитку певних рис і характеристик у дітей (О. Вовчик-Блакитна [36], О. Косарева [97-98], А. Крайлюк [101], І. Рашковська [186], Н. Рудюк [200], З Третяк [238]). Слід зазначити, що деякі дослідження підкреслюють, що такі фактори, як злочинність серед неповнолітніх, девіантна чи адиктивна поведінка та

інші соціальні проблеми значною мірою пов'язані з несприятливими сімейними обставинами (асоціальний спосіб життя батьків, нехтування дітьми, наявність сімейних конфліктів чи насильства, емоційне відторгнення дітей та незадоволення їхніх основних потреб) (І. Мишишин [131], Р. Попелюшко [160], А. Драч [192], Г. Розлуцька [192], О. Янкович [237]).

2. Стосунки між шлюбними партнерами, їх розвиток на різних етапах подружнього життя та вплив на загальну динаміку сім'ї. Цей напрям охоплює адаптацію подружжя в новостворених сім'ях, виникнення та розв'язання подружніх конфліктів, критичні фази шлюбу та ресурси, які сім'ї використовують для вирішення проблем (Д. Карпова [164-165], Т. Комар [88-89], О. Петяк [88], Н. Потапчук [162], Є. Потапчук [162; 164-167], А. Руденок [89]). Крім того, дослідження вивчають еволюцію подружніх стосунків з часом і вивчають нетрадиційні сімейні структури, включаючи порівняння між цивільним і традиційним шлюбами, шлюбами з різною віковою різницею та сім'ями, які стикаються з певними проблемами.

Дослідження в цьому напрямі показують, що сучасні погляди на природу та розуміння різноманітних явищ у сімейному та подружньому житті розвиваються та розширюються. Наприклад, психологічні дослідження показують, що приблизно 80-85% сімей переживають постійні конфлікти, а 15-20% беруть участь у суперечках, що виникають через різні обставини. [156, с. 56]. Було встановлено, що подружні конфлікти відіграють значну роль у сімейній динаміці, слугуючи засобом для формулювання та вирішення глибинних протиріч, властивих складній системі сім'ї. Крім того, сприйняття розлучення, яке раніше розглядалося виключно як негативна подія, зазнає трансформації (М. Грига [51], О. Василенко [28], К. Олександренко [28], Є. Потапчук [166]).

Особливе занепокоєння наразі викликає проблема насильства в сім'ї, яка привертає значну увагу громадськості та стає предметом наукового пошуку психологів та педагогів. Важливо підкреслити, що ця проблема вимагає більш комплексного дослідження різних аспектів насильства,

включаючи психологічні чинники, основні причини та стратегії запобігання цьому явищу (М. Козирєв [87], Т. Приходько [169], Т. Садикова [169], Т. Журавель [215], З. Кияниця [215], Я. Юрків [269]).

3. Сім'я розглядається як цілісна система: виникнення поведінкових розладів і схильностей у дітей, а також психологічні та психосоматичні проблеми, які виникають у членів родини, розглядаються як результати внутрішньосімейної взаємодії. Потенціал розвитку цього напрямку полягає у створенні методології практичної підтримки сімей, проводиться аналіз ефективності різних підходів та методик психокорекційної роботи (О. Авксентьева [2], Т. Буленко [24], І. Ільницька [189], О. Остапчук [2], А. Руденок [189], Т. Ханецька [274], О. Якимчук [274]).

4. Сім'я як соціальна інституція: передача соціокультурного досвіду та цінностей, ретрансляція настанов, етнопсихологічні особливості сімей. Цей напрямок досліджень зосереджений на філософських, культурологічних та соціально-психологічних аспектах (Н. Білоусова [212], О. Василенко [27], О. Грабчак [50], М. Дяченко [212], Т. Зубченко [66], С. Кондратюк [91], О. Мельничук [127], І. Сухіна [221], Н. Ярощук [127], Р. Охрімчук [154], Д. Скребець [212], В. Ткачова [236], Д. Туркова [242], Т. Яблонська [271]).

5. Сучасні трансформації інституту сім'ї: демократизація статевих ролей, особливо за рахунок розширення статеворольового спектру жінок, еволюція від патріархату до біархату та трансформація переважаючих функцій сім'ї (О. Посвістак [168], І. Римаренко [191], В. Черняхівська [263], О. Яцина [272]).

Вчені наголошують на тому, що у сучасних сім'ях час від часу виникають різні труднощі та проблеми. На нашу думку, одна із проблем, з якою стикаються сім'ї, стосується уявлення молодят про сім'ю.

Додатковою негативною тенденцією є зменшення важливості сім'ї в системі життєвих цінностей особистості, що призводить до зміщення фокусу стосунків молоді на позашлюбні відносини або повторні шлюби. Адже сім'я – це, насамперед, особисті зобов'язання, тоді як позашлюбні стосунки,

навпаки, знижують відповідальність, надаючи людям свободу від обов'язків спільного сімейного життя та спільних проблем.

Крім того, варто звернути увагу на послаблення захисної ролі сім'ї, яка передбачає матеріальні і психологічні аспекти. Складна сучасна ситуація в Україні не дозволяє сім'ї розвиватися: зниження доходів та матеріального добробуту, погані житлові та побутові умови, проблеми, пов'язані з народженням та вихованням дітей.

Серед інших чинників, які є на заваді розвитку сім'ї, важливо відмітити такі:

- погіршення відносин між батьками та дітьми через відмінність поглядів та застарілі батьківські норми;

- зростання конфліктності подружжя через різні погляди на розвиток сім'ї: демократичний (у прагненні жінок) або патріархальний (з чоловічого погляду);

- порушення функціоналу сім'ї, який проявляється у прагненні домінування, боротьбі за владу між партнерами, жорсткості сімейних норм, маніпуляціях (щодо партнера і (або) дітей), недооцінці потреб, нівелюванні почуттів членів сім'ї та конфліктній взаємодії [256];

- труднощі процесу сімейної адаптації молодого подружжя через несумісність очікувань перед шлюбом та завищені вимоги до партнера;

- ускладнення адаптивних процесів сім'ї до мінливих соціальних процесів і явищ.

Важливою проблемою сім'ї є її матеріальне забезпечення – загальний рівень життя, в який входить і рівень заробітної плати, і забезпеченість товарами широкого вжитку, благоустрій побуту, організація вільного часу тощо. Зрозуміло, що проблема матеріальної забезпеченості сім'ї не єдина для нормального її функціонування, але це той фундамент, який дає змогу кожній сім'ї отримати все необхідне для усіх її членів і, перш за все, для дітей [256].

Отже, трансформація інституту сім'ї є ознакою сучасного етапу суспільного розвитку. Як зазначає Т. Буленко, найбільш поширеними тенденціями розвитку сучасної сім'ї в Україні є такі:

- ускладнення адаптивних процесів сім'ї до мінливих соціальних процесів і явищ;
- послаблення захисної ролі сім'ї, яка передбачає матеріальні і психологічні аспекти;
- структурно-функціональна трансформація сім'ї через невизначеність або суперечливість сімейних ролей;
- зменшення важливості сім'ї в системі життєвих цінностей особистості, що призводить до зміщення фокусу стосунків молоді на позашлюбні відносини або повторні шлюби;
- погіршення відносин між батьками та дітьми через відмінність поглядів та застарілі батьківські норми;
- сталі погляди подружжя на малодітну сім'ю;
- зростання конфліктності подружжя через різні погляди на розвиток сім'ї: демократичний (у прагненні жінок) або патріархальний (з чоловічого погляду);
- порушення функціоналу сім'ї, який проявляється у прагненні домінування, боротьбі за владу між партнерами, жорсткості сімейних норм, маніпуляціях (щодо партнера і (або) дітей), недооцінці потреб, нівелюванні почуттів членів сім'ї та конфліктній взаємодії;
- труднощі процесу сімейної адаптації молодого подружжя через несумісність очікувань перед шлюбом та завищені вимоги до партнера;
- неможливість планування життя в умовах воєнного часу та економічної нестабільності [24].

Отже, сучасна сім'я переживає значущі зміни у своїй організації та структурі, що призводить до зміни її функціонування як системи. Глибоке вивчення цих змін та їх наслідків є одним із перспективних, малодосліджених напрямків психологічних досліджень сім'ї.

До найважливіших особливостей сучасної сім'ї належать [100]:

1. Зміна ціннісних уявлень як у дітей, так і в їхніх батьків. Значна частина сучасної молоді виявляє сумніви в істинних цінностях та доброті, відчуваючи себе ошуканими. Ця динаміка призводить до збільшення кількості молодих осіб, які порушують закон. Багато батьків акцентують у своїх життєвих цінностях бажання збагачення та намагаються виховувати у своїх дітей прагматичний підхід, раціональність і прагнення до досягнення успіху. У такому контексті, альтруїзм, доброта, співчуття та допомога іншим часто недооцінюються.

2. Відокремлення молодих сімей від батьківських родин. У сучасних умовах – це об'єктивний фактор, зумовлений соціально-економічним розвитком суспільства, його продуктивних сил, рівня культури. Цей комплекс чинників сприяє укріпленню та розвитку сім'ї як самостійної соціальної інституції, яка може існувати та розвиватися незалежно від залучення життєвого досвіду старших поколінь. У окремих сім'ях створюється сприятливий психологічний клімат для виховання дітей. Проте, в більшості випадків, у молодих сім'ях виникають труднощі, пов'язані з побутовими проблемами, фінансовими труднощами та негараздами на роботі, що позначається на вихованні дітей.

3. Зменшення розміру сім'ї. Виникає внаслідок зменшення народжуваності дітей і обумовлене загостренням конкуренції на ринку праці, зайнятістю обох батьків, зростанням витрат на виховання, надмірним тягарем, який покладається на жінку-матір як вдома, так і на робочому місці, а також несприятливими житловими та побутовими умовами. Поряд із цим, небажанням батьків віддавати пріоритет вихованню дітей, «життя для себе» сприяє збільшенню кількості одnodітних сімей, що може призвести до відчуженості між дітьми та посилення їхнього егоїзму, оскільки вони не мають власного прикладу турботи та поваги до інших.

4. Специфічність соціального укладу в міських та сільських сім'ях. Вплив відмінностей у сімейній культурі відображається на формуванні та

розвитку дітей. Особливості організації побуту впливають на залучення дітей до родинних обов'язків, сприяють формуванню працелюбності, зацікавленості в сімейних справах та розвитку відповідального ставлення до життя. Діти, які виростають у сільському середовищі, відзначаються особливими морально-етичними принципами, які запобігають деструктивній поведінці. Однак, інколи, це середовище обмежує розвиток індивідуальних якостей дитини. У місті такий контроль зазвичай менш виражений.

5. Залежність виховання від рівня освіти батьків. Існує пряма кореляція між рівнем освіченості батьків та успішністю їхніх дітей. Проте, зі зростанням зайнятості батьків, розпадом сім'ї, ця залежність послаблюється.

6. Вплив соціально-педагогічних умов на самореалізацію. Теорія А. Маслоу (1908–1970) стверджує: якщо біологічні потреби дитини не задовольняються, вона не відчуває безпеки та впевненості у задоволенні цих потреб у майбутньому, то швидше за все, вона не буде в змозі виконувати дії, спрямовані на особисту самореалізацію [327]. Потреби кожної людини організовані у ієрархічній структурі та задовольняються в певній послідовності. Ця ієрархія включає біологічні потреби, потребу в безпеці та впевненості в майбутньому, потребу в любові та приналежності до соціальної групи, потребу в самооцінці та самореалізації. На початку XXI ст. в Україні стикаємось із серйозними труднощами у задоволенні біологічних потреб як окремих осіб, так і великих соціальних груп. Це викликано різними факторами, такими як економічна трансформація, екологічні проблеми, що виникли внаслідок Чорнобильської катастрофи та екологічної кризи на Донбасі, а також підриву Каховської дамби. Ці проблеми значно погіршили демографічну ситуацію в Україні, призводячи до тривожного процесу депопуляції населення в останні роки XX та на початку XXI ст. Зміна соціальних та етичних пріоритетів, а також проникнення негативних аспектів масової культури в український інформаційний простір, спричинили втрату значущості змісту людського життя [266].

7. Обмеження позитивного впливу соціального оточення дитини. Урбанізація, лібералізація інформаційного простору, прагматичний підхід до життя, брак спілкування в родині та з ровесниками, а також нечітко визначений моральний ідеал на рівні державної гуманітарної політики мають тенденцію здійснювати вплив на свідомість дітей та спотворювати систему їх життєвих пріоритетів і цінностей.

8. Нерозуміння батьками механізмів формування гуманних взаємин з дітьми, їх прагнення до рольової або особистісної позиції. Обидва ці підходи мають негативний результат: вони призводять до відчуження дітей від батьків і обмеження їхніх взаємин на рівні побутових обов'язків. Деякі батьки часто не в повній мірі оцінюють вплив морально-психологічних аспектів стосунків (взаємна любов, повага, турботливість у сім'ї) на виховання дітей. Гармонія у сімейному вихованні залежить від щирої та чесної батьківської любові до дітей. Діти потребують розвиватися на основі природних почуттів і бажання, щоб їх приймали і любили такими, які вони є. Важливо зберігати баланс між любов'ю та вимогливістю у вихованні. Концентрація на проявах любові спричиняє неповагу до батьківського авторитету, і, навпаки, авторитарний підхід у вихованні, який характеризується суворою атмосферою в сім'ї, може викликати у дитини відчуття невпевненості і непотрібності. Батьківська стратегія виховання повинна полягати в досягненні балансу між співчуттям та справедливістю, ніжністю та вимогливістю, любов'ю та суворістю, а також в формуванні у дітей рис характеру, які є основою для створення здорових родинних відносин.

Правові норми України визначають заходи для захисту прав сімей, підтримки розвитку послуг для сімей з дітьми та дитячих закладів, а також те, що «виховання дитини має спрямовуватися на розвиток її особистості, поваги до прав, свобод людини і громадянина, мови, національних історичних і культурних цінностей українського та інших народів, підготовку дитини до свідомого життя у суспільстві в дусі взаєморозуміння, миру,



милосердя, забезпечення рівноправності всіх членів суспільства, злагоди та дружби між народами, етнічними, національними, релігійними групами» [170; 177; 178].

Турбулентність світу через пандемію COVID-19, у якій нещодавно опинилося людство, позначилася і на освітньому процесі в Україні – деклароване державою право кожної української дитини на освіту було порушено через неможливість відвідування шкіл та дитячих садків, інших закладів навчання та виховання різних форм власності у зв'язку із карантинними обмеженнями. Сучасна ситуація в Україні через неоголошену війну з російською федерацією призводить до порушення прав дитини: право на життя, бути з сім'єю та громадою, на здоров'я, на особистий розвиток, на піклування та захист. Під час війни в Україні, всі, без винятку, українські діти, пережили порушення їхніх законодавчо визнаних прав, і права на освіту, зокрема [92].

В умовах воєнного часу освітній процес зазнав суттєвих змін. Ведення бойових дій, умисне знищення державою-агресором закладів освіти, постійна загроза життю людей від російських ракетних ударів – все це негативно впливає на освіту та призводить до порушення права на її здобуття [61]. У воєнних реаліях українські школярі змушені здобувати знання під звуки повітряних тривог. Дистанційне навчання в умовах воєнного стану забезпечує можливості для учнів продовжувати здобувати освіту в Україні незалежно від місця їх поточного перебування, у тому числі закордоном. [151].

У цьому разі забезпечення реалізації освітньої і виховної функції повною мірою покладається на сім'ю. При цьому батьки, не маючи відповідної підготовки чи освіти, змушені здійснювати незвичні для себе функції, і, навіть, більше – спробувати себе у ролі педагога, наприклад, учителя початкових класів. При цьому, дитина не завжди має відповідно організовані умови «для її фізичного, інтелектуального, морального, культурного, духовного і соціального розвитку» [176], а також «вільного

доступу до інформації та матеріалів з різних національних і міжнародних джерел, особливо тих, які сприяють її здоровому фізичному і психічному розвитку, соціальному, духовному та моральному благополуччю» [176].

Отже, враховуючи, що виховання в сім'ї є первинною складовою розвитку особистості дитини, на обох батьків порівно покладається відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини. Є. Ейдемільер підкреслював, що «...кожен з членів сім'ї може виступати в різних ролях, не ігноруючи при цьому виконання своїх базових ролей, які обумовлені культурою, релігією, традицією, віком, психічною та фізичною зрілістю» [272]. У складних сучасних умовах обов'язки та відповідальність за виховання та розвиток дитини у повному обсязі лежать на батьках, які несуть відповідальність не лише за виховання в межах родини, але і за здійснення навчальних, виховних і розвивальних функцій закладу освіти, спрямованих на фізичний, духовний і моральний розвиток природних здібностей дитини.

Виховання дитини в умовах вимушеної ізоляції має бути «спрямоване на формування її особистості, виховання поваги до прав та свобод людини і громадянина, знання мови, національної історії та культурних цінностей українського та інших народів, підготовку до свідомого життя у суспільстві, сприяючи взаєморозумінню, миру, милосердю, забезпечуючи рівні права всіх членів суспільства і сприяючи злагоді та дружбі між різними народами, етнічними групами та релігійними спільнотами» [176].

У цьому контексті, держава повинна надавати підтримку батькам або особам, що їх замінюють, у виконанні їх обов'язків щодо виховання дітей, захищати сімейні права і сприяти розвитку системи послуг для підтримки сімей з дітьми та мережі дитячих закладів. Проте в Україні існують суперечливі обставини, які підсилюють негативний характер цієї ситуації. До них відносяться випадки, коли діти є членами родин, де батьки проживають окремо або родичі розділені кордонами. Також слід враховувати потребу у відповідному навчанні та вихованні для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів та осіб інвалідів з дитинства, які

потребують опіки і піклування з боку інших осіб. Варто зауважити, що ця проблема потребує поглибленого аналізу та наукового дослідження.

Отже, в умовах сучасних вимушених деприваційних обставин сім'я має функціонувати як соціальний інститут, який сприяє соціальному, духовному та моральному благополуччю дитини, а також її всебічному фізичному і психологічному розвитку. При цьому батьки, окрім виконання власних ролей у сім'ї, також повинні брати на себе обов'язки, які зазвичай виконують заклади освіти. Ця ситуація не сприяє якісному забезпеченню гарантованих прав дитини на отримання освіти.

## **1.2 Соціальний інтелект як психологічний феномен: зміст, критерії та структура**

Більш ніж століття психологи досліджують інтелект людини. Протягом цього часу загальний інтелект став предметом багатьох психологічних досліджень, що робить його найбільш дослідженим конструктом у цій галузі [339]. Оскільки життєдіяльність людини в усіх її аспектах сильно підпорядкована соціальним факторам, що проявляється у соціальних взаємодіях та професійній сфері, важливо враховувати, що навіть у випадку уникання активного спілкування з іншими людьми і знаходження в ізольованому професійному середовищі, особистості необхідно підтримувати соціальні зв'язки. Крім того, для успішної взаємодії з соціумом важливо мати певні здібності, які дозволяють розуміти інших, їх дії, вербальні та невербальні вирази, і, отже, якісно взаємодіяти з соціальним оточенням. Із розвитком теорій інтелекту у ХХ ст. таких людей почали називати «соціально обдарованими» та «соціально компетентними», зародилися поняття «емоційний» та «соціальний» інтелект.

Соціальний інтелект має свою історію виникнення, надзвичайну велику кількість визначень і безліч точок зору на його сутність. В першій половині

XX століття, інтерес до проблеми соціального інтелекту виник серед закордонних дослідників, філософів і психологів. У своїй праці «Дух позитивної філософії», опублікованій в 1910 році, О. Конт розглядав природу людського інтелекту і передбачав «наявність соціального спрямування в його онтогенетичному розвитку» [295].

За переважною думкою фахівців, термін «соціальний інтелект» (social intelligence – SI) був вперше введений Е. Торндайком у 1920 році. Науковець розглядав соціальний інтелект як «здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро щодо інших». Пізніше ці концепції були уточнені та розвинені різними дослідниками, і у різний час представники різних психологічних шкіл по-своєму трактували поняття соціального інтелекту як:

- «здатність уживатися з іншими людьми» (Moss, Hunt, 1927);
- «здатність мати справу з оточуючими» (Hunt, 1928);
- «знання про людей» (Strang, 1930);
- «здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє становище, ставити себе на місце іншого» (Vernon, 1933);
- «здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей» (Wedeck, 1947).

Спираючись на попередні визначення, відомий американський психолог Д. Векслер запропонував таке тлумачення соціального інтелекту – «...приспосованість індивіда до людського буття» (Vechsler, 1958).

У соціальній психології значна кількість психологічних категорій, які за сутністю та компонентами пов'язані з поняттям «соціальний інтелект»:

- «інтуїтивна атрибуція» (В. Дмитрієва та ін.);
- «комунікативна компетентність» (Н Завацька, Л. Орбан-Лембрик, Л. Сікорська);
- «комунікативна культура» (О. Козлова та ін.);
- «комунікативний потенціал» (М. Абисова, Ю. Бреус, Н. Лебідь, І. Маноха, В. Міляєва, М. Садова ін.);
- «міжособистісне пізнання» (В. Писаренко, А. Сорін та ін.);

- «міжособистісне сприйняття» (О. Бодальов, А. Березіна та ін.);
- «соціально-комунікативна компетентність» (Е. Зеер та ін.);
- «соціальна компетентність» (М. Гончарова-Горянська, А. Мудрик, О. Проценко та ін.);
- «соціальна адаптованість» (Є. Гейко, Н. Завацька та ін.);
- «соціокогнітивний конфлікт» (А. Перре-Клермон та ін.);
- «соціальна обдарованість» (І. Зязюн, О. Мельничук, О. Науменко, Н. Ярощук та ін.).

Сутність цих термінів частково перетинається одне з одним і з концепцією соціального інтелекту [253]. Так, до прикладу, за поглядами Г. Гарднера, інтелект стає значущим лише у випадку, коли він набуває значущого впливу у соціумі [307].

Е. Торндайк визначив термін «соціальний інтелект» для конкретизації особистісної риси, яку він окреслив як «далекоглядність в міжособистісних відносинах» [351]. Наразі соціальний інтелект, за поглядами численних психологів, визнається як здатність «правильно розуміти поведінку інших людей» і «ефективно впливати на поведінку інших». Вчені наголошують, що ця здатність необхідна не лише для успішної адаптації у соціальному середовищі, але і для вдалої та результативної організації людської діяльності. Крім того, дослідники вказують на очевидний взаємозв'язок між загальним та соціальним інтелектом [73; 86; 196; 276; 309; 342].

Г. Айзенк вважав, що «соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації». Вчений наголошував, що «відмінності в соціальному інтелекті в значній мірі визначаються відмінностями в IQ» [306]. Авторська модель трьох концепцій Г. Айзенка розкриває співвідношення соціального та загального інтелектів [305].

Як зазначає Н. Руда, вчений пов'язував проблеми визначення інтелекту з наявністю трьох різних концепцій, які можна інтегрувати, але не можна протиставляти: *біологічного, психометричного та соціального інтелекту.*

Біологічний інтелект складає фізіологічну, нейрологічну, біохімічну та гормональну основу когнітивної поведінки, її основи закладені в структурах і функціях кори головного мозку та залежать від генетичної спадковості. Психометричний інтелект оцінюється за допомогою тестів IQ, спираючись на основу біологічного інтелекту. Однак він також включає культурні елементи, рівень освіти, виховання та соціально-економічний статус. Ч. Спірмен назвав цю форму інтелекту загальним фактором G. Відповідно до Г. Айзенка, соціальний інтелект відноситься до інтелектуальних здібностей індивіда, сформованих обставинами конкретного соціального середовища. По суті, соціальний інтелект реалізується через застосування IQ для соціальної адаптації. Об'єднавши ці три концепції, Ганс Айзенк з'ясував їхній взаємозв'язок [196].

Е. Торндайк розрізняв абстрактно-логічний, соціальний та конкретний типи інтелекту, кожен з яких володів своєю унікальною специфікою та характеристиками. Абстрактно-логічний інтелект розглядався як здатність до розуміння абстрактних, вербальних та математичних символів та виконання дій з ними; конкретний інтелект описувався як здатність до розуміння речей та об'єктів фізичного простору; соціальний інтелект розглядався як «здатність розуміти інших людей та діяти або вчиняти мудро по відношенню до інших». Основною функцією соціального інтелекту вчений вважав передбачення власної поведінки та поведінки інших осіб [86].

Складність цього явища Е. Торндайк прокоментував так: він вважав, що визначення соціального інтелекту видається відносно простим, особливо в порівнянні з абстрактним інтелектом. Тим не менш, коли прийшов час кількісного визначення CI, вчений визнав, що «зручні тести соціального інтелекту важко придумати... Соціальний інтелект широко проявляється в яслях, на дитячому майданчику, в казармах, на фабриках і в торгових залах, але він уникає формальних стандартизованих умов дослідницької лабораторії. Він вимагає від людей реагування, часу, щоб адаптувати свої

відповіді, а також облич, голосів, жестів та зовнішнього вигляду як інструментів» [352, с. 231].

Попри це, науковці упорядкували загальні визначення поняття соціального інтелекту та розробили стандартизовані інструменти для оцінки індивідуальних його відмінностей [324; 346; 355].

Опрацювавши ідеї Е. Торндайка, Дж. Гілфорд розробив кубічну модель структури інтелекту [310]. Розроблена модель мала вигляд відкритої системи, і на момент її створення учений ще не знав усіх її компонентами. Він припускав, що їх кількість становить приблизно 120, і навіть жартував з цього, що винайшов 120 способів бути розумним, додаючи «... на жаль, є набагато більше способів, щоб бути дурним». На сьогодні ідентифіковано понад 180 таких компонентів, але дотепна констатація Дж. Гілфорда про те, що існує набагато більше способів бути дурним, залишається актуальною.

Дж. Гілфорд розглядав власну систему як модифікацію класифікації інтелекту Е. Торндайка. У цій системі символічні та семантичні елементи узгоджуються з абстрактним інтелектом, фігуральний елемент тотожний із конкретним інтелектом, а поведінковий – із соціальним. Відповідно до цієї моделі виділяють чотири категорії інтелектуальних здібностей до:

- 1) здійснення операцій із візуальною інформацією та образами;
- 2) опанування та використання матеріалів з символічним змістом, що впливає на здатність розпізнавати слова, вимовляти та писати звуки, використовувати числа та навчати цьому;
- 3) усвідомлення семантичного змісту понять, які характеризують різні явища, що є важливими для розуміння значення речей, які виражені словами.
- 4) розуміння поведінки інших людей [86].

Дж. Гілфорд розробив перший тест для оцінки рівня соціального інтелекту, тим самим перетворивши цей якісний психологічний феномен у кількісний конструкт. Наприкінці 50-х років ХХ ст. учений визначав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, що є

незалежними від загального інтелекту та пов'язані з пізнанням інформації про поведінку [86].

Теорії, що досліджують соціальний інтелект, можуть бути класифіковані на основі таких підходів:

1) соціальний інтелект як різновид загального інтелекту (Р. Ріджіо, Д. Кітінг). Учені порівнювали загальний і соціальний інтелект, але, використовуючи лише вербальні методи для оцінки соціального інтелекту, не змогли виявити відмінностей між ними;

2) соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен, М. Форд і М. Тісак, Л. Браун і Р. Ентоні, Р. Салман, Р. Стенберг). У ході наукових досліджень вони використовували методи оцінки поведінки та невербальних проявів і встановили, що рівень соціального інтелекту відрізняється від академічного, але між ними існує взаємний зв'язок;

3) соціальний інтелект як інтегральна здібність спілкуватися з людьми, що містить особистісні властивості та рівень розвитку самосвідомості (С. Грінспен, Дж. Дріскол, Н. Кантор, Дж. Кілстром). Вчені визнали, що психометричний підхід був неточним і включили соціальний інтелект до структури особистості, а не до структури когнітивних здібностей, і також визначили соціальні навички як компоненти: як інтелектуальні, так і неінтелектуальні [86].

Багато хто із психологів, зокрема Н. Хамфрі та Р. Ханівілл, наголошували на відмінності між інтелектом, який оцінюється за допомогою IQ-тестів, і соціальним інтелектом. Наприклад, Н. Хамфрі вказував на дітей-аутистів, які мали високий рівень інтелекту та відмінні навички спостереження і запам'ятовування інформації, проте вони не могли успішно встановлювати соціальні контакти [317].

Ученими з різних країн було розроблено кілька моделей оригінального аналога соціального інтелекту, який відомий як «культурний інтелект».



Варто відзначити, що були створені спеціальні інструменти для оцінки цього явища, такі як «шкала культурного інтелекту» [353].

Сучасні дослідження дають змогу узагальнити поняття соціального інтелекту як комплекс психічних властивостей особистості, що дозволяє через розумові процеси ефективно взаємодіяти з іншими людьми, правильно розуміти їхню поведінку, включаючи вербальні та невербальні реакції, та мати здатність свідомо вирішувати різноманітні завдання і проблеми, що виникають у соціальних ситуаціях. Соціальний інтелект є складовою загального інтелекту та передбачає здатність особистості до налагодження соціальної взаємодії та спілкування з іншими людьми. Результатом соціального інтелекту особистості є розвиток її соціальної компетентності [270].

У багатьох працях вітчизняних психологів (Б. Братаніч [194], Е. Івашкевич [73], С. Карсканова [80], Г. Любочкіна [106], Л. Ляховець [107], Є. Миронюк [129], І. Недозим [141], Г. Ожубко [146], М. Романенко [194], С. Руденко [197-198], О. Сасько [205], І. Чиньона [264] йдеться, що дослідження СІ започатковані Е. Торндайком у публікації «Intelligence and its uses» в журналі «Harper's Magazine» у 1920 році [351, с. 228], у якій він провів розподіл загального інтелекту на три компоненти, які включають у себе здатність розуміти і керувати ідеями (абстрактний інтелект), конкретними об'єктами (механічний інтелект) і людьми (соціальний інтелект). Однак, існує альтернативне твердження, що термін «соціальний інтелект» одними з перших був, насамперед, використаний Дж. Дьюї у 1909 році [298] та Х. Луллом (у 1911 році) [325]. Проте, існує інша думка, що термін «соціальний інтелект» був вперше використаний Дж. Дьюїм у 1909 році, перш ніж його запропонував Е. Торндайк.

Деякі дослідники вважають, що термін «соціальний інтелект» був вперше введений до наукового вжитку у 1926 році Г. Барнсом у його науковій монографії «Історія та соціальний інтелект» [281].

Згідно традиційного визначення Е. Торндайка «...під соціальним інтелектом розуміють здатність людини розуміти чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток і керувати ними – діяти мудро у людських стосунках» [351]. Досить подібно Ф. Мосс і Т. Хант тлумачили СІ як «здатність ладити з іншими» [330].

Багато визначних психологів здійснили свій внесок щодо розуміння сутності, змісту, функцій та трактування поняття соціального інтелекту. Наприклад, Г. Олпорт характеризував соціальний інтелект як унікальну здатність людини виражати швидкі, рефлексивні судження про інших людей, адекватно оцінювати їх, передбачати їхню поведінку та можливі реакції, забезпечувати відповідну адаптацію у міжособистісних взаємодіях [276]. У працях П. Вернона знаходимо досить розлоге трактування СІ як «здатність ладити з людьми загалом, володіти соціальною технікою чи вільно почувати себе у суспільстві, мати знання з соціальних питань, сприйнятливість до стимулів від інших членів групи, а також уявлення про тимчасові настрої чи основні риси особистості незнайомих» [354].

Р. Стернберг вказував на те, що визначення та вимірювання СІ спрямовані на використання штучних конструкцій, замість того, щоб наблизити дослідження до реальних життєвих умов. Він розглядав СІ як форму інтелекту, яка виявляється під час міжособистісного спілкування [344]. Таким чином, сучасна психологічна література пропонує дуже багато визначень СІ, які, часом, навіть ускладнюють розуміння сутності та змісту цього складного феномену, що становить значну теоретико-методологічну проблему:

- СІ – «цілеспрямовані міжособистісні стосунки, емоційний інтелект» (В. Tran [349]);
- СІ – «здатність людини із розумінням ставитися до людей, які її оточують, і ладити з ними» (N. Moreno-Monsalve, M. Diez-Silva, F. Diaz-Piraquive, R. Pérez-Urbe [321]);

- CI – «здатність розпізнавати, розуміти та використовувати емоційну інформацію про інших, яка призводить до ефективної чи кращої результативності або спричиняє її» (J. Breithaupt [287]);
- CI – «здатність і здібність особистості пізнавати себе та інших у всьому соціальному спектрі. Походить від самосвідомості та стосунків між іншими» (T. Duncan, G. Hanney, D. Burrell, E. Rahim [300]);
- CI «передбачає ексклюзивний зв'язок між людьми, який долає соціальні складнощі різних груп, стосунків та контекстуального середовища, при цьому ними усвідомлюються їх наміри, почуття, поведінка та думки» (C. Evans [304]);
- CI – «емоційний інтелект, що орієнтований на міжособистісні стосунки» (B. Tran [348]);
- CI – «це людська навичка, подібна до кількісного інтелекту, яка дає змогу вести переговори про складні соціальні відносини» (B. Nasioğlu, P. Yarbacı, Ü. Nasioğlu, H. Dinçer, T. Tuğsal, [315]);
- CI «означає здатність людини до стосунків. Він складається з двох окремих категорій, що стосуються соціальної залученості: соціальної обізнаності та соціальної зручності. Соціальна обізнаність відноситься до різноманітних здатностей, які починаються від здатності миттєво відчутти внутрішній стан іншого до розуміння його почуттів і думок і, нарешті, до розуміння складних соціальних ситуацій. Соціальний механізм, що базується на соціальній обізнаності задля забезпечення плавної та ефективної взаємодії, включає в себе: синхронність – плавну взаємодію з іншими на невербальному рівні; самопрезентацію – ефективну презентацію себе під час взаємодії з іншими; вплив – здатність формувати результати соціальних взаємодій; занепокоєння – турбота про потреби інших та вжиття заходів, що демонструють стурбованість» (B. Doublestein, W. Lee., R. Pfohl [299]);
- CI – «здатність пізнавати себе та пізнавати інших. Він розвивається на основі досвіду спілкування з людьми та навчання на успіхах і невдачах у суспільних місцях» (G. Cantarero-García [290]);

– СІ – «бути розумним не тільки про стосунки, а й у них» (К. Crawford-Mathis [297]);

– СІ – «інтелект, прихований або відображений в різних аспектах даних, доменів, людського чинника, суспільства та кіберпростору, де це доречно, наприклад, довідкова інформація та знання з конкретних доменів, експертні знання, участь експертів, обмеження, навколишнє середовище, ділові правила та процеси» (L. Cao [293]);

– СІ – «навичка, яка дає людям змогу гармонійно спілкуватися з іншими» (D. Barbery, C. Torres [280]).

М. Смульсон створює акцент на тому, що саме СІ і є такою «...проблемою, де взаємодіє когнітивне та афективне. У сфері соціального інтелекту виробляється підхід, який розуміє людину не просто як обчислювальний механізм, а як когнітивно-емоційну істоту» [213, С. 29].

Деякі теоретичні дослідження, що стосуються терміну СІ, роблять акцент на когнітивних або поведінкових аспектах психіки особистості, такі як:

– «здатність критично та правильно оцінювати почуття, настрої та мотивацію вчинків інших людей» (J. Wedeck [356]);

– «здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє становище, ставити себе на місце іншого» (P. Vernon [354]);

– «здатність мати справу з оточуючими» (T. Hunt [321]);

– «здатність судити людей щодо їх почуттів, мотивів, думок, намірів, ставлень тощо» (M. O'Sullivan, J. Guilford, R. Demille [333]);

– «здатність уживатися з іншими» (F. Moss, T. Hunt [330]);

– «знання людей» (R. Strang [345]);

– «фонд індивідуальних знань про соціальний світ» (N. Cantor, J. Kihlstrom [292]).

Д. Векслер запропонував власне визначення СІ «як пристосованість індивіда до людського буття» [357, С. 75.]. Крім того, за переконанням Д. Векслера, «...соціальний інтелект – це лише загальний інтелект, що

застосовується до соціальних ситуацій» [357, С. 75.]. У процесі створення своєї шкали інтелекту дорослих (WAIS), вчений приділяв мало уваги CI та висловлював думку, що субтест узгодження зображень WAIS може використовуватися як оцінка CI, оскільки він вимірює здатність людини розуміти соціальні ситуації [289].

Це положення було підтверджено Дж. Матараццо в п'ятому і останньому виданні монографії Д. Векслера [328], в якому CI був визначений як індексний термін [322].

Р. Ріджіо запевняє, що CI «...частіше називають «тактовністю», «здоровим глуздом» або «вуличною кмітливістю» [336]. Автор також надає опис особливих характеристик для осіб з високим рівнем CI: «Вони можуть вести розмови з широким колом людей і усно спілкуватися відповідними й тактовними словами, також відомими як «навички соціальної виразності». Вони вміють навчитися грати різні соціальні ролі та добре розбираються в неформальних правилах гри, які є кредо соціальної взаємодії. Відомо, що вони чудові слухачі. Вони знають, як ефективно аналізувати, що змушує людей звернути увагу, звертаючи увагу на те, що вони говорять і як поведуться. Вони не тільки вміють навчитися грати різні соціальні ролі; вони застосовують ці навички на практиці, щоб почувати себе комфортно з багатьма різними типами особистостей. Вони піклуються про те враження про себе, яке справляють на інших людей. Це найскладніший набір навичок, оскільки він вимагає «...делікатного балансу між керуванням і контролем образу, який ви зображуєте іншим, і бути достатньо «автентичним» і дозволити іншим побачити справжнє «Я»» [337].

На противагу цій характеристиці CI, Psychology Today зображає емоційний інтелект (EI) як «...здатність ідентифікувати власні емоції та емоції інших і керувати ними» [336]. На переконання Р. Ріджіо, коли об'єднуються EI та IQ, вони утворюють емоційно-соціальний інтелект (ESI). Компетенції ESI – це ті, що «...пов'язані із самосвідомістю, самоуправлінням

та управлінням відносинами, які дозволяють людям розуміти та керувати своїми емоціями та емоціями інших у соціальних взаємодіях» [302].

В. Чоу переконаний, що обидва набори навичок мають важливе значення для реалізації інновацій. «Соціальний інтелект, – як зазначає В. Чоу, – більше стосується майбутнього. Соціальний інтелект з'явився для того, щоб люди могли вижити, і він полягає в тому, щоб знайти найкращий спосіб для вас уживатися і вийти з ситуації з сприятливим результатом. Навіть, якщо у вас за документами є кваліфікація, брак соціального інтелекту може призвести до напружених або зіпсованих відносин, а також до втрачених можливостей. Як би вам не хотілося бути відвертим з кимось, надаючи зворотній зв'язок, ви можете спробувати відредагувати свої слова, щоб спробувати передати конструктивну критику, не зіпсувавши стосунки» [341].

В Україні проблематику визначення сутності, змісту, визначення причин виникнення та розвитку соціального інтелекту досліджували такі вчені, як:

Б. Братаніч, А. Куций, М. Романенко: «соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації» [194];

Е. Івашкевич: «соціальний інтелект є самостійним новоутворенням у структурі IQ особистості... інтегративна здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей» [73];

С. Карсканова: СІ є «...частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну біографію: жити, творити, працювати, взаємодіяти з іншими людьми» [80];

Г. Любочкіна: «...спеціальна здібність, яка визначає здатність до розуміння самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також ефективність прогнозування перебігу міжособистісних взаємин» [106];

Л. Ляховець: «...стійка специфічна здатність розуміти самого себе та інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі

індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду» [107];

Є. Миронюк: «усвідомлена позиція особи щодо оцінювання соціальних відносин в суспільстві, соціальній групі, свого місця в статусно-ролевій структурі організації на основі добровільного вибору стратегії власного життя та способів її досягнення» [129];

Г. Ожубко: «...здатність людини розуміти не лише інших, але й саме себе у постійній зміні психічних станів та міжособистісних стосунків, розуміти і прогнозувати результати як власної поведінки, так і поведінки партнерів по взаємодії» [146];

І. Недозим: «...глобальна здібність, пов'язана з наявністю комплексу навичок в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, які визначають рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії» [141];

С. Руденко: «... когнітивна основа комунікативної компетентності; передбачає здатність людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях, з огляду на їх вербальні й невербальні прояви, розуміти й адекватно оцінювати себе й свої дії та вчинки стосовно навколишніх. Основними функціями соціального інтелекту вона вважає пізнавально-оцінну, прогностичну, комунікативну та рефлексивну [197, с. 17];

О. Сасько: «... сукупність когнітивних функцій, що визначають здатність індивіда до пізнання соціальної дійсності, самопізнання і саморегуляції, які служать цілям адаптації суб'єкта до соціального оточення і керуються комунікативною компетенцією» [205, С. 7].

І. Чиньона: «специфічне когнітивне утворення, яке забезпечує ефективність соціальної активності особистості» [264].

На основі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що соціальний інтелект є складним та багатофункціональним соціально-психологічним явищем, частиною загального інтелекту, що формується та розвивається в умовах соціальної взаємодії, як у формалізованих суспільних структурах, так

і поза ними. Разом з тим, вчені розглядають соціальний інтелект як особливу індивідуально-психологічну здатність розуміти та передбачати поведінку людей та інші аспекти, що є частиною психічних утворень структури особистості, які формуються під час її соціалізації.

Крім того, варто підкреслити, що протягом останніх десятиліть спостерігається неабиякий науковий інтерес українських вчених щодо дослідження СІ як актуальної теоретико-методологічної проблеми. Цей інтерес викликаний динамікою розвитку людського спілкування, що пояснюється як процесами глобалізації та інформатизації, так і наслідками явища депривації на тлі глобальної пандемії. У цьому контексті подальший розвиток досліджень СІ вимагає уточнення і корекції його концептуальної сутності, функцій і завдань, що буде розглянуто у наших подальших наукових дослідженнях з урахуванням різних психологічних підходів.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемі соціального інтелекту, сучасна соціально-психологічна наука не має однозначного та уніфікованого визначення цього складного явища. Однак можна виокремити основні підходи до розуміння його сутності.

Г. Айзенк і Дж. Гілфорд, які є представниками першого підходу, розглядають соціальний інтелект як підвид загального інтелекту, що включає в себе когнітивні процеси, спрямовані на взаємодію з соціальними об'єктами. Д. Векслер і Е. Торндайк, які є представниками другого підходу, визнають соціальний інтелект самостійним видом інтелекту, який спрямований на адаптацію людини у суспільстві та вирішення різних життєвих завдань. Третій підхід об'єднує дослідників, які розглядають соціальний інтелект як інтегральну здатність особистості до ефективної комунікації з іншими людьми. За їхнім переконанням, ця компетенція підпорядкована особистісним характеристикам особистості та рівню розвиненості її самосвідомості [3, с. 60].

Г. Айзенк вважав, що соціальний інтелект виникає в результаті еволюції загального інтелекту під впливом соціокультурних умов. Він



висловлював переконання, що процес соціалізації впливає на формування соціального інтелекту особистості [3, с. 61].

У теорії Дж. Гілфорда соціальний інтелект розглядається як комплекс інтелектуальних вмінь і здібностей, який не залежить від загального інтелекту та в першу чергу стосується сприйняття та обробки інформації, пов'язаної з поведінкою.

Дж. Гілфорд розглядає соціальний інтелект як «інтегральну інтелектуальну здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації». Соціальний інтелект включає в себе когнітивні процеси, спрямовані на розуміння соціальних об'єктів, таких як інші люди та групи. До цих процесів відносяться соціальна чутливість, соціальне сприйняття, соціальна пам'ять та соціальне мислення [3, С. 61].

У зарубіжній психології досить поширеною є концепція соціального інтелекту Ф. Вернона, в якій він визначає це поняття через наступні ключові компоненти: здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми загалом; володіння специфічним набором методів, що допомагають у вільному та невимушеному спілкуванні з іншими; знання соціальних питань і проблем; чутливість до зовнішніх стимулів, які надходять від інших членів соціальної групи; здатність розуміти та вгадувати настрій незнайомих людей та їхні особистісні риси.

Науковці досліджують соціальний інтелект в контексті соціального розвитку особистості і описують його як специфічну здібність, що формується у людини під час її участі в соціумі, спілкуванні та соціальних взаємодіях [3; 29; 72; 74; 102].

С. Карсканова у визначенні соціального інтелекту вказує на його сутність як загальної здатності, що виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових ознак, включаючи також рівень енергетичної підтримки процесів саморегуляції [80]. Саме ці характеристики становлять основу для передбачення розвитку міжособистісних ситуацій, аналізу інформації та поведінки, готовності до

соціальної інтеракції та ухвалення рішень. Автор переконана, що соціальний інтелект визначає рівень адекватності та успішності в соціальних взаємодіях і дозволяє зберігати цей рівень під час емоційного напруження, психологічної тривоги, стресу, критичних ситуацій та особистісних криз.

Загалом, у наукових дослідженнях, проведених вітчизняними та зарубіжними вченими, що присвячені процесу розвитку соціального інтелекту, досліджуються і інші аспекти цього феномену та його взаємозв'язки: вплив корекційними засобами на підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту (А. Мельник [124-126], Я. Каплуненко [74], С. Карсканова [80]), емоційний інтелект (О. Лящ [108], С. Марчук [108], О. Науменко [140], О. Хуртенко [108], Ю. Черножук [261]), комунікативні здібності (Л. Орбан-Лембрик [150], Л. Сікорська [209], А. Руденок [188] та ін.), модель соціального інтелекту (Е. Івашкевич [70], С. Харченко [254]), соціальна компетентність (Н. Альохіна [3], А. Мудрик [136], О. Юрченко [270]), соціальна адаптованість (Є. Гейко [42], Н. Завацька [42]). У наукових працях цих дослідників соціальний інтелект узагальнено та визначено наступним чином:

1) «здатність до соціальної інтуїції» (здатність адекватно сприймати інтерактивну комунікацію, розуміти міжособистісні взаємини, оцінювати вплив, який ми маємо на ці взаємини, аналізувати закономірності соціальних подій і розпізнавати потреби та мотиви поведінки інших осіб);

2) здатність передбачати ситуації міжособистісної взаємодії в соціальному контексті, фіксувати значний обсяг інформації про соціальне коло для досягнення успішних міжособистісних взаємодій між суб'єктами;

3) «здатність до соціальної перцепції й емпатії» (сприйняття інформації щодо фізичних та поведінкових характеристик співрозмовника, формування уявлення про його наміри, думки та дії; розуміння емоційного стану іншої особи через емпатію та рефлексію тощо);

4) «здатність до саморегуляції (самоконтролю та емоційної стійкості), соціальної взаємодії та соціальної адаптивності» [122].

Таким чином, соціальний інтелект – це сфера суб'єкт-суб'єктного пізнання, заснованого на своєрідних когнітивних процесах та соціальному досвіді, здатності до саморозуміння та розуміння інших, передбаченні динаміки міжособистісних подій та уміння особистості сприймати інших під час соціальної взаємодії [121].

### **1.3 Сутнісні та змістові аспекти соціального інтелекту молодших школярів**

Один із ключових критеріїв ефективності закладів загальної середньої освіти полягає в розвитку у здобувачів освіти здатності до самостійного та відповідального вибору та самореалізації. Проте, традиційний підхід у впровадженні освітнього процесу, в якому вчителю відводиться головна роль, а учень переважно виступає об'єктом педагогічного впливу з пасивною позицією, не завжди гарантує досягнення необхідного рівня якості освіти [139].

На етапі реформування сучасної освіти цільовим завданням початкової школи є розвиток в учнів здатності до вирішення реальних життєвих завдань для підготовки молодого покоління до життя в сучасному світі. Передумовою формування такої здатності є отримання учнями певного соціального досвіду, складовою якого повинен стати набутий власний досвід [57].

Сучасний підхід до організації освітнього процесу передбачає створення умов, які допомагають учням набути власного досвіду щодо вирішення когнітивних, інтерактивних, морально-етичних та інших проблем. За цих обставин зміст освіти є «дидактично адаптованим соціальним досвідом вирішення таких проблем», який концентрується в понятті «соціальний інтелект».

Період молодшого шкільного віку триває від 6-7 до 9-10 років і характеризується подальшим фізичним та психофізіологічним розвитком

дитини, разом з яким формується готовність дитини до навчання [30]. На етапі початкового навчання у школі відбувається загальний розвиток дитини, що передбачає кількісні та якісні зміни, які виявляються під час набуття нею соціального досвіду у різних аспектах. Саме набуті знання, способи діяльності, моральні, інтелектуальні, фізичні та естетичні риси проявляються у типологічних характеристиках особистості молодшого школяра [105].

На початковому етапі навчання спостерігається фундаментальна зміна соціальної динаміки у розвитку дитини. Молодший школяр стає активним учасником суспільства і виконує соціально значущі обов'язки, результати виконання яких оцінюються громадськістю. Протягом усього періоду навчання в початковій школі формується новий тип взаємовідносин з оточуючими, де авторитет дорослого здебільшого поступово зменшується до завершення молодшого шкільного віку, а значення однолітків зростає, і значимість дитячого колективу збільшується [155].

Навчальна діяльність стає провідною у житті молодших школярів. Саме вона формує ключові психологічні трансформації та появу психічних новоутворень, що визначають значущі досягнення у їхньому розвитку. Крім того, ця діяльність є основою для подальшого етапу зростання молодших школярів, оскільки на початку навчання них формується поведінка, яка передбачає планування результатів власних дій та рефлексію. Здатність молодшого школяра до самооцінювання стає фундаментом для напрямку його поведінки за смисловими орієнтирами та для визначення внутрішніх та зовнішніх аспектів життя, соціального зокрема.

У молодшому шкільному віці формується основна компонента – розвиток навичок спілкування, що закладає основи системи особистісної взаємодії та емоційної прихильності школярів. Завдяки соціальному сприйняттю у молодших школярів з'являються перші враження про інших людей та відбувається оцінка власної ролі серед однолітків [57].

Таким чином, взаємини молодших школярів охоплюють сприйняття та оцінювання інших людей, їх взаємодію та взаємовплив під час спільної

діяльності та спілкування, регулювання почуттів та емоцій через соціальні взаємини, що вимагає від них розвинутого соціального інтелекту – здатності адекватно розуміти поведінку інших людей.

Сучасні наукові дослідження дають змогу сформулювати загальне визначення СІ як комплексу психічних властивостей особистості, який дозволяє «шляхом розумових операцій ефективно взаємодіяти з іншими людьми, забезпечує вірне трактування їхніх вчинків, вербальних і невербальних реакцій, здатність до усвідомлення і вирішення в розумовому плані різних завдань і проблем, що постають в реальних ситуаціях життєдіяльності. СІ визначається частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну поведінку, взаємодіяти з іншими людьми. Результатом вияву СІ особистості є набуття нею соціальної компетентності» [180].

О. Сарабун, розглядаючи структуру власного буття індивіда (за К. Ясперсом), наголошує на тому, що екзистенцію становить комунікація та взаємодія, тобто процес, в якому «Я» стає самим собою завдяки знаходженню себе в іншому [206]. У зв'язку з цим, з метою аналізу динаміки та складових розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, ми здійснили визначення сутності, змісту та структури терміну «соціальний інтелект молодших школярів».

За Е. Корет, сутність – внутрішньо конститутивний принцип кінцевого, через обмеження і виділення його з інших змістів буття що конструюють його визначеність [94]. Розвиток – це процес, у результаті якого настає перетворення у якості будь-чого, перехід від одного якісного рівня до іншого, більш високого [8].

Так як за допомогою соціального інтелекту молодшими школярами вирішується значна кількість різноманітних завдань, виникають значні проблеми аналізу та структурування цього явища. Найпоширенішою проблемою є структурування значної кількості функцій соціального інтелекту молодших школярів у межах двох компонентів: когнітивного та

поведінкового, що зумовлюється популяризацією когнітивно-поведінкового підходу у дослідженні соціального інтелекту. Когнітивні елементи соціального інтелекту молодших школярів стосуються їхньої здатності розв'язувати пізнавальні завдання та дозволяють сформуванню у них знання, розуміння, вміння і навички.

Логічно, що до когнітивних компонентів соціального інтелекту особистості молодшого школяра зараховують такі аспекти, як соціальна перцепція, рефлексія, неординарне мислення, соціальна інтуїція, проникливість, ефективний розв'язок критичних ситуацій і здатність розшифровувати невербальні повідомлення.

Отже, розуміння соціального інтелекту особистості молодшого школяра у контексті становлення і розвитку його психічних особливостей та особистісних здібностей до соціального пізнання (як одного з факторів їх взаємодії з соціумом), зумовлює закономірну необхідність розгляду його функцій.

У колективній монографії українські дослідники наводять такі базові функції СІ:

1) адаптативна – розуміється як здатність до адаптації, досягнення адекватних результатів, розробку програм та планів для ефективної діяльності та міжособистісної взаємодії;

2) функція адекватної ідентифікації, аналізу та передбачення розвитку ситуації міжособистісної взаємодії з урахуванням динамічної соціальної ситуації;

3) функція емоційного «входження» у межі особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії, яка виокремлюється як обов'язкова умова виконання попередньої функції;

4) мотиваційна – соціальний інтелект не може прогресувати без активування мотивації самовдосконалення та саморозвитку, орієнтації особистості на досягнення важливих соціальних результатів і продуктивну комунікацію з іншими людьми;

5) мобілізаційна (функція актуалізації внутрішніх психічних ресурсів особистості); більше того, соціальний інтелект володіє потенціалом для успішного подолання особистістю життєвих криз;

6) розвивальна;

7) комунікативна [216, с. 23].

Виокремлені такі функції соціального інтелекту:

– планування міжособистісних подій і прогнозування їхнього розвитку;

– пізнавально-оцінна;

– функція планування;

– адаптативна;

– мотиваційна;

– актуалізації мотивації саморозвитку, самовдосконалення, спрямованості особистості на досягнення соціально значущих результатів і продуктивне спілкування з іншими;

– мобілізаційна (актуалізація внутрішніх психічних ресурсів особистості);

– розвивальна функція (за Р. Стернбергом – функція управління власною поведінкою);

– комунікативна (імпліцитно представлена в працях Дж. Гілфорда, Г. Олпорта, М. О'Саллівена, Р. Стернберга, Р. Торндайка) [29, с. 5].

При аналізі різних концепцій щодо структури інтелекту, в роботі Е. Івашкевича [70] виявлено такі складові соціального інтелекту: когнітивну (риски, які сприяють усвідомленню навчальної інформації), ціннісну (уявлення особистості про власну етику) та смислову (індивідуальні здібності та відношення до подій) (таблиця 1.1). На думку автора, реалізація функцій соціального інтелекту забезпечується шляхом взаємодії цих складових.

Згідно досліджень Г. Ожубко [147], С. Руденко [198] та С. Харченко [251-252] щодо функцій соціального інтелекту, він базується на поліструктурній репрезентації: вербальній та невербальній, а також

інтуїтивній. Вербальна репрезентація сприяє ефективній комунікації, що може призвести до конкретних результатів. Проте вона обмежує відображення всіх нюансів через обмежену структуру мовних знаків, що використовуються в натуральному мовному матеріалі.

**Таблиця 1.1 – Структура соціального інтелекту [70]**

Компоненти	Склад компонента	Показники
Когнітивний	Соціальні знання	знання спеціальних правил поведінки, професійні знання
	Соціальне мислення	здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей в соціальних ситуаціях
		пізнання поведінки інших
		пізнання елементів поведінки
		пізнання експлікацій поведінки, зокрема, здатність розуміти зміну значення вербальних та невербальних реакцій людини залежно від контексту, який викликала певна соціальна ситуація
	Соціальне прогнозування	пізнання результатів поведінки, тобто, здатність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, прогнозувати те, що відбудеться в подальшому
	Соціальна інтуїція	визначення та розуміння почуттів і настроїв інших людей в контексті професійної взаємодії
здатність до логічного узагальнення, виокремлення загальних істотних ознак невербальних реакцій людини		
здатність адекватно сприймати та оцінювати поведінку з огляду на патерни соціального і професійного контексту		
Емоційний	Розпізнавання емоцій інших людей	уміння знаходити спільну мову і підтримувати взаєностосунки з людьми незалежно від їх переконань, інтересів, настановлень



	Співпереживання	здатність ставити себе на місце інших людей, долаючи при цьому почуття комунікативного і морального егоцентризму
	Здатність до саморегуляції	уміння регулювати свої емоції та настрої
	Емоційна поінформованість	здатність розрізнити та інтерпретувати свої настрої, емоції, а також особливості їхнього впливу на інших людей
Комунікативно-поведінковий	Соціальна взаємодія	відкритість до спілкування та ставлення до інших людей
		здатність і готовність співпрацювати, спрямованість на групу і колективну конструктивну взаємодію
	Соціальна адаптація	адаптація до взаємовідносин з іншими людьми, до вимог суспільства або групи
		організованість, вміння підпорядкувати себе правилам і вимогам соціуму чи групи, прийняття суспільних норм як особистісно значущих

Невербальна репрезентація, зі свого боку, дуже докладно передає існуюче соціальне оточення, але, все ж, не може бути прямо виражена у мовленні без подальшого перекодування, щоб було зрозуміло для всіх присутніх. Коли людина має потребу передати свої спостереження про соціальне середовище та суспільні умови, вона використовує вербальну репрезентацію. Проте, у випадку відсутності потреби у спілкуванні, люди можуть використовувати невербальну або інтуїтивну репрезентацію. За таких умов, перехід з невербальної репрезентації до вербальної, яка є надзвичайно необхідною для спілкування, супроводжується втратою деталізації оцінки [146, с. 10; 197, с. 17; 254, с. 134].

Під час аналізу соціального інтелекту як індивідуально-особистісної властивості особистості зауважимо, що зміст його функцій відображає подвійну його обумовленість. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної

літератури дозволяє виокремити багато інших функцій соціального інтелекту [114, с. 22], а саме:

- гносеологічну (пізнавальну) – тут соціальний інтелект виконує роль засобу для пізнання реальності (природної і соціальної);
- акумулятивну – реалізовану у механізмах соціальної пам'яті;
- комунікативну – це одна з ключових функцій соціального інтелекту полягає в сприянні взаєморозумінню, як всередині інтелектуальних колективів, так і між різними «розумними колективами»;
- управлінську – у цьому контексті соціальний інтелект представляє собою критичний елемент механізму управління соціальними процесами;
- регулятивно-координувальну – ця функція сприяє управлінню та спільній діяльності соціальних груп і колективів для досягнення різних цілей, включаючи координацію різних аспектів, таких як економічні, політичні та соціальні, включаючи інтегральні розумові процеси.
- нормативно-ціннісну – ця функція служить для формування уявлень соціальних груп і індивідів про соціально важливі цінності, які впливають на їх діяльність;
- прогностичну – ця функція забезпечує ефективне соціальне прогнозування та передбачення;
- евристичну – ця функція сприяє впровадженню інновацій у суспільне життя;
- проблемно-конструктивну – у цьому контексті соціальний інтелект використовується для аналізу та вибору стратегій вирішення соціальних завдань;
- соціально-рефлексивну (ідентифікаційну) – ця функція дозволяє конкретній соціальній спільноті проводити самоаналіз, визначати свою ідентичність та розуміти свої інтереси через інтелектуальний процес осмислення;
- функцію раціоналізації – ця функція спрямована на визначення та розрізнення раціональних та ірраціональних елементів у свідомості,

діяльності, суспільстві та докiллi соціальної спільноти на підставі типу раціональності, що є властивим для неї;

– функцію соціального наслідування – ця функція сприяє передачі інтелектуальних цінностей і знань від одного покоління до іншого в духовному житті.

Крім того, у психологічній літературі розглядаються додаткові функції соціального інтелекту [138, с. 74]:

- забезпечення адекватності, адаптивності у мінливих умовах;
- мотиваційна функція;
- планування міжособистісних подій та прогнозування їх розвитку;
- розширення соціальної компетентності;
- саморозвиток, самопізнання, самонавчання;
- формування програми та планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, вирішення поточних завдань.

Однією з основних інтегральних функцій соціального інтелекту є формування тривалих міжособистісних взаємовідносин, спрямованих на довгостроковий розвиток і позитивний взаємовплив, заснований на розумінні рівня і характеру цих взаємовідносин. Водночас, соціальний інтелект визначає відповідний рівень адекватності та успішності соціальної взаємодії протягом визначеного часового проміжку, при урахуванні психо-емоційного стану та соціокультурних впливів. Крім того, він забезпечує можливість підтримувати цей рівень в умовах, які вимагають концентрації енергії та опору впливу емоційного напруження, психологічного дискомфорту у ситуаціях стресу, надзвичайних обставин та особистісних криз [69].

Також важливою є мобілізаційна функція соціального інтелекту, що допомагає особистості подолати раптові кризи, тривалі стресові ситуації і ситуації, які можуть пошкодити її самоповазі. Крім того, соціальний інтелект допомагає передбачити динаміку міжособистісних подій, покращує передбачливість і забезпечує психологічну стійкість. Отже, на противагу структурі загального інтелекту, у конструкції соціального інтелекту велике

значення мають особистісні характеристики та атрибути самосвідомості. [255, с. 218].

У психологічній літературі також було виділено й інші функції соціального інтелекту (які можуть бути застосовані до дітей молодшого шкільного віку):

– пізнавально-оцінна. Ця функція виявляється у визначенні індивідуальних можливостей особистості і для досягнення результатів у діяльності, отримання реальної підтримки від оточуючих, та у розумінні сутності міжособистісних взаємодій, що виникають у процесі соціалізації. Соціальний інтелект сприяє обробці інформації, необхідної для прогнозування результатів діяльності. З одного боку, особа, отримуючи інформацію про характер діяльності інших осіб, осмислює її і виконує відповідні розумові операції. З іншого боку, в процесі обробки цієї інформації формуються судження щодо значення подій, які відбуваються. Отримана інформація відображається у вигляді оцінювальних суджень щодо її можливого застосування та фактичних досягнень у відношенні результатів. Загалом, вона інтегрується у процес самоаналізу, допомагаючи особистості краще розуміти себе та свою сутність. Включення у цей процес сприяє проявленню себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Відповідно до своїх інтелектуальних здібностей і наявних соціальних умов, особа набуває досвіду встановлення цілей. Таким чином, виконання цієї функції дозволяє їй відбирати велику кількість інформації, яка відповідає конкретним умовам, для самореалізації в якості суб'єкта (з пізнавального погляду) і формувати оцінку того, що відбувається, одразу включаючи учня в процес цілепокладання (оцінний аспект);

– комунікативно-ціннісна функція соціального інтелекту виникає з потреби розуміти оточуючих та бути зрозумілим для них. Під час навчання через постійне спілкування з іншими особами відбувається процес, у якому людина активно визначає та опановує норми та моделі взаємодії. Комунікація сприяє отриманню точної інформації про соціальне оточення і

встановленню зворотного зв'язку у вигляді ціннісних уявлень про нього. Ціннісний компонент цієї функції дає можливість визначити особисте ставлення до подій та включає активну участь у визначенні власної позиції стосовно того, що відбувається у соціумі. З комунікативно-ціннісною функцією тісно пов'язана рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту;

– рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту пов'язана з комунікативно-ціннісною функцією. З одного боку, вона виявляється у самопізнанні та усвідомленні сильних і слабких сторін навчально-пізнавальної діяльності. З іншого боку, вона сприяє внесенню змін у процес взаємодії, спрямований на зниження внутрішнього контролю над емоціями та потребами.

Рефлексія забезпечує зв'язок з навколишнім середовищем. Вона реалізується шляхом усвідомлення людиною того, як її сприймають інші. Ця функція дозволяє не лише оцінювати реальне оточення, але також порівнювати його з духовними складовими особистості та коригувати її взаємодію із соціальним середовищем, що визначає внутрішні зміни особистості [71, с. 110].

У цілому, корекційний аспект функцій соціального інтелекту у молодших школярів проявляється у стабільності їх внутрішнього стану та у взаємодії з соціальним оточенням, позаяк соціальний інтелект спрямовує їх творчу активність та впливає на значущі освітні процеси, особливо на початковому етапі навчання. Корекційний вплив цих функцій проявляється у сфері розумових процесів і забезпечує баланс між інтелектуальною та емоційною сферами особистості молодшого школяра. Крім того, соціальний інтелект обмежує вияви негативних емоцій, допомагає подолати стрес і дозволяє вибрати механізм психологічного самозахисту, спрямований на збереження самоповаги, що, зрештою, визначає поведінку особистості. Структура зазначених вище функцій соціального інтелекту виявляється у їхній ієрархії [229].

На думку вітчизняних вчених [73, с. 63; 194, с. 53; 197, с. 12] однією з ключових функцій соціального інтелекту є функція оцінювання, яка включає в себе аналіз перспектив, взаємовідносин, можливостей та наслідків різних дій та подій. Наявність рефлексивних здібностей, зокрема, здатності усвідомити думку іншого дає змогу особистості поширити функції оцінювання і на себе, тобто доповнити оцінки самооцінками.

Якщо мова йде про критичну оцінку іншої особистості, то головною проблемою стає розпізнавання соціальних сигналів. Вірне їх тлумачення дозволяє розкрити приховані мотиви та інтенції, а також виявити непідробні емоції. У цьому контексті відсутність критичності є очевидною, в той час як глибинне розуміння вимагає об'єктивної критичної оцінки.

Здебільшого соціальну проникливість асоціюють із здатністю розпізнавати істинні емоції, а також приховані мотиви та інтенції співрозмовника. Відкритість в цьому контексті є важливою характеристикою соціальної перцепції, оскільки вона передбачає постійну готовність сприймати нову інформацію, усвідомлювати її та обробляти.

Р. Бак у своїй концепції розглядає соціальний інтелект як інструмент, що допомагає розгадувати думки інших людей. Він вважає, що ця здатність відіграє ключову роль у встановленні гармонійних відносин у повсякденному соціальному житті, допомагаючи уникнути конфліктів, виражати схвалення або невдоволення у найвідповідніший момент.

У цьому контексті Р. Бак зауважує, що сучасні батьки дедалі менше надають уваги навчанню своїх дітей навичкам сприйняття інших людей. Вони занадто часто дозволяють дітям захоплюватися гаджетами і модними іграшками, при цьому не ставлять перед ними завдання вчитися налаштовуватися на інших фізично та емоційно. Цей аспект навчання, щонайменше, не є обов'язковим елементом сучасних виховних практик.

Певна частина батьків переконані, що соціальний інтелект буде автоматично розвиватися у їх дітей завдяки їх перебуванню в суспільстві. Однак, вони недооцінюють важливість активного тренування соціального

інтелекту. Наслідки такого підходу можуть бути непередбачуваними і включати ризик розвитку деструктивної асоціальної поведінки у дитини. [331].

К. Космітські та О. Джон ідентифікували компоненти соціального інтелекту, які включають когнітивні складові (оцінка планів, знання соціальних норм, розуміння людей, відкритість у взаємодіях із соціумом) та поведінкові складові (здатність взаємодіяти з людьми, соціальна адаптивність, здатність гармонійно вибудовувати стосунки).

Науковці були новаторами у бажанні поєднати «вербальний» і «невербальний» підходи до діагностики і оцінки соціального інтелекту. У розробленій авторами концепції було визначено сім елементів, які були розділені на дві основні категорії: «когнітивні» і «поведінкові». Таким чином, дослідники намагалися відзначити важливість того, що соціальний інтелект представляє собою нерозривну єдність «когнітивного» і «афективного» [323].

С. Харченко аналізує соціальний інтелект як специфічну соціальну здатність в трьох аспектах: соціально-перцептивні здібності, соціальна уява та соціальні техніки спілкування [254].

У праці «Соціальний інтелект: нова наука про людські стосунки» Д. Гоулман характеризує СІ як «здатність успішно будувати стосунки та орієнтуватися в соціальному середовищі». За словами Д. Гоулмана, сучасне суспільство надає приділяє велику увагу книжковому розумінню та IQ. Автор переконаний, що міжособистісні взаємини впливають на значну частину життя людини і підкреслює важливість соціального інтелекту, який переважає над книжковим розумом. Створення міцних міжособистісних зв'язків є необхідним через наступні фактори: гармонійні стосунки сприяють підвищенню імунітету та допомагають уникати хвороб; відсутність соціальних зв'язків і слабкі міжособистісні стосунки є джерелом стресу, проблем зі здоров'ям та депресії; міжособистісні відносини впливають на усі сфери людської діяльності [311]

Д. Гоулман упевнений, що для оптимізації міжособистісних відносин і досягнення тривалого, здорового і щасливого життя необхідні позитивні взаємини. У дослідженні автора йдеться, що партнери, друзі, колеги та діти – усі підтримують емоційний стан і зміцнюють імунну систему. Крім того, він стверджує, що доброзичливі слова, фізичний контакт та музика, яку ми сприймаємо з дитинства, позитивно впливають на якість життя навіть у людей зі серйозними захворюваннями, включаючи тяжкі хвороби [311].

Дослідження, проведені Д. Гоулманом, ілюструють вплив соціальних контактів не лише на психічний стан, але і на загальне самопочуття та фізичне здоров'я індивіда. Він вказує, що чим більш важливими є міжособистісні відносини для особи, тим більший і глибший їх вплив на фізичному рівні. Спочатку були помічені зміни у диханні, пульсі та настрої, а при тривалому дослідженні спостерігалися зміни на рівні імунної системи, крім того, виникали ознаки стомленості, ейфорії та депресивних станів [312].

Сучасна громадськість та суспільство загалом приділяють особливу увагу проблемі булінгу, який означає психологічне насильство та агресивну поведінку серед дітей та підлітків. Кілька дослідників провели дослідження, спрямовані на вивчення взаємозв'язку між проявами соціального інтелекту та агресивною поведінкою у дітей [334].

Р. Бар-Он розрізняє п'ять категорій параметрів, кожна з яких визначає навички, що сприяють успішним соціальним взаємодіям людини:

- «... пізнання власної особистості (поінформованість про свої почуття, впевненість в собі, самоповага, самореалізація, незалежність)»;
- «навички міжособистісного спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання)»;
- «здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосованість)»;
- «керування стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль)»;
- «переважний настрій (щастя, оптимізм)» [282].



Інші висновки були отримані у роботі Р. Рігга, С. Мерфі та Ф. Дж. Пірозоло [332]. Вони запропонували використовувати соціальні навички (емоційний контроль, емоційна виразність, емоційна чутливість, соціальна виразність, соціальний контроль) для тестування щодо визначення рівня соціального інтелекту: Крім того, для оцінки знань правильної поведінки в різних соціальних ситуаціях, вони застосовували тест на приховані етичні навички. Аналіз, проведений Р. Ріггом, С. Мерфі і Ф. Дж. Пірозоло, свідчить, що емоційний інтелект слід розглядати як складову соціального інтелекту.

Ф. Чапін вперше ввів поняття «соціальної інтуїції» в перелік складових, що характеризують соціальний інтелект особистості. Ця концепція стала невід'ємною частиною практично усіх існуючих теоретичних моделей соціального інтелекту.

Досить вагомими для удосконалення структури загальної оцінки соціального інтелекту і соціальної компетентності особистості стали дослідження Н. Кантора і Р. Харлоу, завдяки яким було встановлено важливий параметр – «соціальне прогнозування» [291]. Дослідження вчених щодо рівня вияву цієї характеристики соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку свідчать, що діти із задоволенням мріють про власне майбутнє. Незважаючи на певну «несерйозність» дитячих міркувань, важливість цього аспекту для дитини не може бути недооціненою.

Сучасні дослідження соціального інтелекту, які стосуються питань освіти, є важливим елементом різних програм і наукових напрямів, які постійно удосконалюються. Крім того, існує багато досліджень, які розглядають соціальний інтелект в контексті культурно обумовленої поведінки людини [220; 303; 308; 350].

На думку багатьох дослідників, невід'ємною складовою соціального інтелекту є емпатія [316; 347]. Водночас, інші науковці наголошують на тому, щоб розглядати емпатію і соціальний інтелект як окремі поняття.

Важливою характеристикою когнітивного компоненту соціального інтелекту є почуттям гумору, яке сприяє розслабленню і допомагає в ситуаціях напруженості, затишеності, скутості, незручності досягти природності у процесі спілкування.

У схему «когнітивні компоненти – поведінкові компоненти» вписуються багато інтелектуальних здібностей: розуміння людей і здатність «мати справу з іншими людьми, знання соціальних правил і соціальна пристосовність, емоційна чутливість та емоційна виразність, соціальна виразність та соціальний контроль» [254, с. 131].

Складовими поведінкової інтелектуальної активності особистості, яка вирішує соціальні завдання, можуть бути акти, дії, вчинки, вироблені уміння, навички, функції та стратегії. Розуміння того, що когнітивні та поведінкові компоненти взаємодіють між собою, є очевидним. У контексті оцінки рівня соціального інтелекту також важливими є рівень розвиненості подібних форм інтелектуальної активності та їх складність.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми підтверджує, що соціальний інтелект є важливою рисою особистості, яка формується шляхом усвідомлення понять та знань про соціальне середовище, активного і творчого опанування соціальних взаємодій, що виникають у різні періоди і різних видах соціальних відносин.

На думку вчених Гарвардського університету, ефективність міжособистісної комунікації має велике значення для досягнення успіху в різних сферах, зокрема у лідерстві [340]. «Кращий механік на заводі, – зазначав Е. Торндайк, – може зазнати невдачі як бригадир через брак соціального інтелекту» [351].

Соціальний інтелект є складним явищем, він має багато аспектів і є інтегративним за своєю природою. Дослідники (Е. Івашкевич [70], А. Мельник [125], Н. Руда [196], С. Харченко [253] та ін.) визначають різну кількість компонентів у структурі соціального інтелекту.

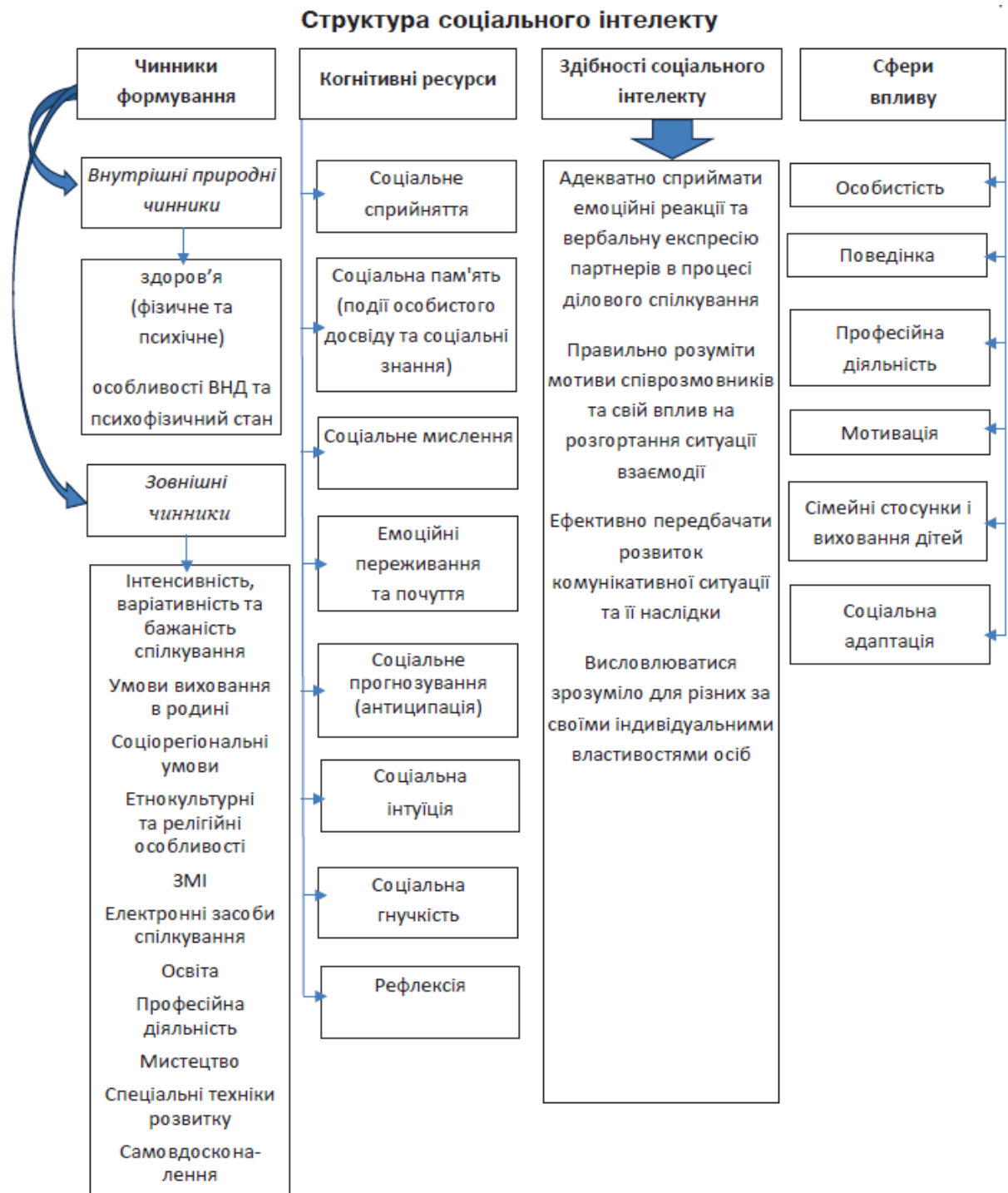
Структурні складові соціального інтелекту детально розглянуто в дослідженні Л. Ляховець. Автор виділяє в соціальному інтелекті три компоненти: когнітивний (соціальні знання, соціальне мислення, соціальна пам'ять, соціальна перцепція, соціальне прогнозування), емоційний (соціальна чутливість і здатність до саморегуляції) та комунікативно-організаційний (соціальна адаптивність та соціальна взаємодія) [107].

С. Харченко розглядала структуру СІ дорослого як гнучку психічну дійсність, яка змінюється у ході розвитку особистості, та залежить, головним чином, від внутрішніх та зовнішніх умов її формування [253]. Запропонована авторкою конструкція СІ охоплює когнітивні ресурси та основні здатності, а також головні сфери, що підпадають під вплив здібностей соціального інтелекту особистості. (рисунок 1.1).

Як зазначає С. Харченко, на формування соціального інтелекту особистості впливають природні фактори її розвитку, такі як стан здоров'я, тип нервової системи, характер сприйняття та обробки інформації, вікові та статеві особливості.

А. Мельник у авторській моделі соціального інтелекту виокремила такі його структурні компоненти: когнітивний, поведінковий та емоційний [125]. Е. Івашкевич пропонує розглядати соціальний інтелект на трьох рівнях: рівень потенційних здібностей, рівень актуальних здібностей та результативний рівень [70].

На нашу думку, модель соціального інтелекту, описана в роботі І. Недозим, є найбільш повною [141]. Дослідник виділяє дві складових соціального інтелекту: декларативні кристалізовані соціальні знання (інформацію, яку особа отримала через соціальне навчання) та дослідні знання (набуті завдяки власній соціально-експериментальній практиці). Важливим елементом при цьому є соціально-когнітивна гнучкість – здатність використовувати соціальні знання для розв'язання нових завдань і ситуацій.



**Рисунок 1.1 – Структура соціального інтелекту за С. Харченком**

Узагальнюючи існуючі теорії, дослідник характеризує три групи здібностей, що визначають соціальний інтелект: пізнавальні, емоційні і поведінкові. На його думку, кожна з цих груп може бути описана так:

1. Група пізнавальних здібностей:

- *соціальні знання*, які передбачають знання та розуміння інших людей, знання спеціальних правил та здатність оцінювати соціальну ситуацію;

- *соціальна пам'ять*, яка охоплює здатність запам'ятовувати імена та особистості інших людей;

- *соціальна інтуїція*, уміння оцінювати почуття, розуміти настрій, розгадувати мотиви вчинків інших людей, а також здатність адекватно сприймати поведінку в соціальному контексті;

- *соціальне прогнозування*, яке виявляється у плануванні власних дій, відстеженні власного розвитку, рефлексії та оцінці невикористаних потенційних можливостей.

## 2. Група емоційних здібностей:

- *експресивна виразність*, яка включає в себе емоційну виразність, емоційну чутливість і здатність контролювати власні емоції;

- *співпереживання*, що виявляється у здатності відчувати емоції інших людей та поставити себе на їхнє місце;

- *здатність до саморегуляції*, яка включає в себе уміння регулювати свої емоції і настрій.

## 3. Група поведінкових здібностей:

- *соціальне сприйняття*, яке охоплює навички слухання та розуміння співрозмовника:

- *соціальна взаємодія*, що включає в себе здатність і готовність до співпраці, можливість колективної взаємодії та колективного творчого процесу;

- *соціальна адаптація*, яка передбачає навички пояснення і переконання інших людей, вміння вступати в контакт з іншими та відкритість у взаємодії з соціальним оточенням [141].

У роботі С. Харченко велика увага приділяється обґрунтуванню взаємозв'язку між соціальним інтелектом та соціальною компетентністю особистості. Соціальний інтелект розглядається як здатність дитини розуміти

і взаємодіяти з іншими людьми, правильно оцінювати їх, передбачати їхню поведінку для досягнення адекватної адаптації у міжособистісних відносинах та характеризується як складна та багатовимірна психологічна структура, яка містить такі її елементи:

- «комунікативно-особистісний потенціал» – представляє собою основу соціального інтелекту і є сукупністю психічних характеристик, які сприяють або перешкоджають процесу міжособистісного спілкування. Цей потенціал формує інтегральні комунікативні властивості, такі як «психологічна контактність» і «комунікативна сумісність»;

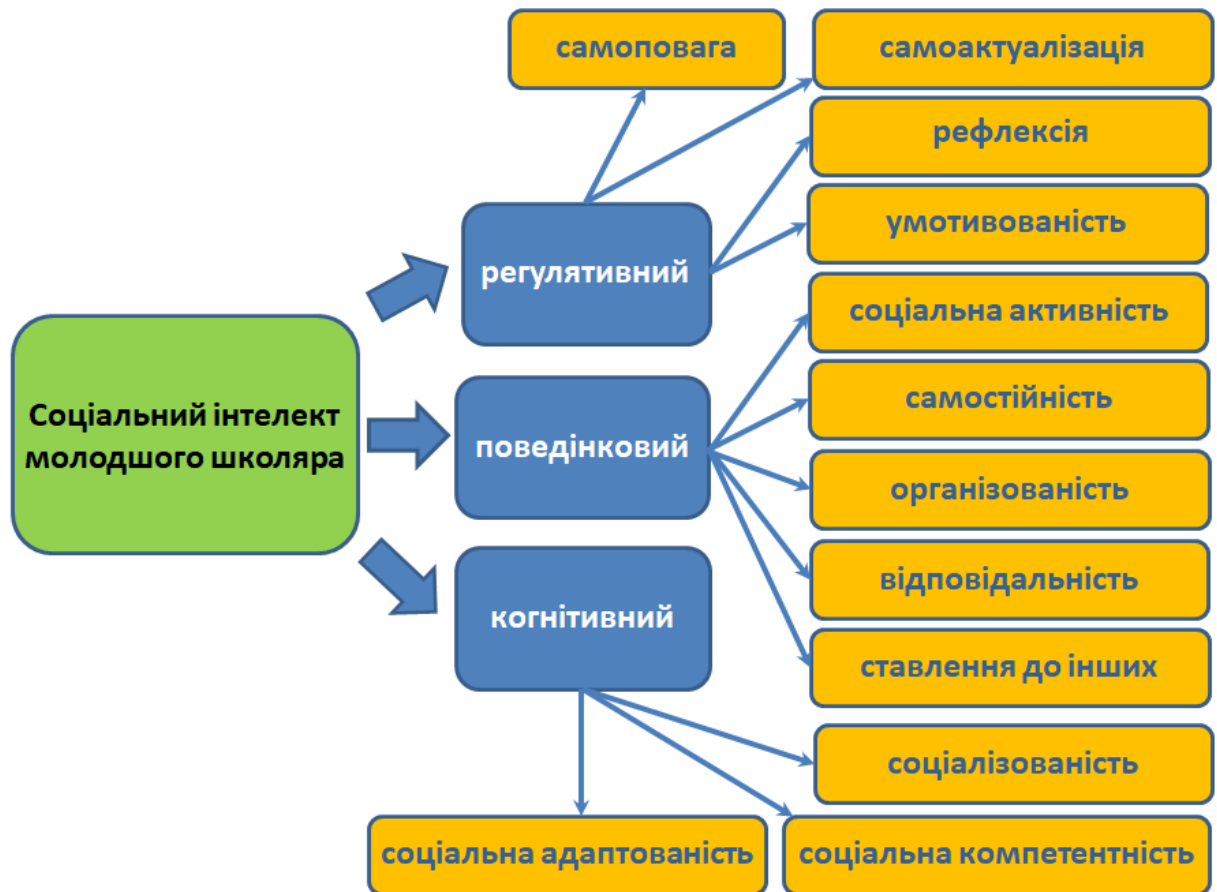
- «характеристики самосвідомості» – відчуття власної цінності, відсутність комплексів, особливості уявлення про себе (Я-образу) та усвідомлення власної особистості (Я-концепції);

- «соціальну перцепцію» як здатність розуміти та створювати моделі соціальних явищ, розуміти людей та їх рушійні мотиви;

- «вміння прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій» [253].

У роботі О. Сторож соціальний інтелект молодшого школяра розглядається як «знання, вміння, навички дитини, достатні для виконання обов'язків, властивих конкретному життєвому етапу. Структуру соціального інтелекту становить, насамперед, сукупність соціальних знань, умінь і навичок, які застосовуються в головних сферах діяльності особистості» [219].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальненому погляді сучасних дослідників на визначення структури соціального інтелекту молодших школярів нами було виокремлено такі складові його структури: компоненти соціального інтелекту – регулятивний, поведінковий, когнітивний (рис. 1.2); показники соціального інтелекту – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; ставлення до інших, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, емоційна стійкість, соціально-перцептивна компетентність, самоактуалізація, самоповага.



**Рисунок 1.2 – Схематична модель складових соціального інтелекту молодших школярів**

Вивчення проблеми рівнів соціального інтелекту стало предметом дослідження його засновників, таких як Г. Айзенк, Дж. Гілфорд, Г. Олпорт та інші. В їхніх дослідженнях було відзначено, що на початковому рівні спостерігається низький ступінь сформованості новоутворень особистісної сфери, що є необхідними для пристосування у соціумі.

У випадках, коли деякі показники соціального інтелекту сягають достатнього рівня розвитку і можуть сприяти успішній соціальній діяльності або взаємодії, але інші показники знаходяться на низькому рівні, йдеться про нестійкий рівень соціального інтелекту. При цьому можуть виникати різні комбінації ступеня сформованості різних складових соціального інтелекту.

Стойкий рівень передбачає досягнення збалансованого розвитку усіх новоутворень особистісної сфери відповідно до віку, які забезпечують

успішну соціальну діяльність, тобто високі показники розвитку всіх ключових складових соціального інтелекту для даного вікового періоду.

На сьогодні існують різні підходи до аналізу рівнів розвитку соціального інтелекту молодших школярів. Згідно з поглядами Дж. Гілфорда та М. Саллівена, рівень розвитку соціального інтелекту може бути визначений через комплексну оцінку, яка включає в себе високий, середній або низький рівень. Ця оцінка відображає ступінь соціальної адаптації особистості, її спроможність встановлювати гармонійні відносини з іншими людьми та ефективність міжособистісних взаємодій.

Автори підтверджують, що особи із високим рівнем соціального інтелекту проявляють здатність отримати максимальний обсяг інформації про поведінку людей, розуміти мову невербальних символів, формулювати блискавичні та кмітливі судження про інших, успішно передбачати їх реакції у конкретних ситуаціях, виявляти віддалені перспективи у стосунках з іншими, що сприяє успішній соціальній адаптації та ефективному міжособистісному спілкуванню. Схарактеризувавши основні ознаки високого соціального інтелекту, можна вказати на такі риси: бажання бути в контакті з іншими, відкритість у спілкуванні, тактовність, привітність та відвертість у взаємодії, схильність до психологічної близькості з іншими людьми. У дітей виявляється зацікавленість у соціальних питаннях і прагнення впливати на інших, яке часто пояснюється виразними організаторськими здібностями. Одночасно з розвиненим соціальним інтелектом прослідковується чіткий інтерес до самопізнання та здатність до рефлексії. Досить швидко діти адаптуються до спільноти, сприяють створенню оптимального психологічного середовища, у більшій мірі виявляють зацікавленість, кмітливості і креативність у власній діяльності.

Діти із низьким рівнем соціального інтелекту можуть стикатися з труднощами у розумінні та передбаченні поведінки людей, що ускладнює їх міжособистісні відносини і зменшує їхні можливості соціального пристосування. Вони недостатньо обізнані щодо загальноприйнятих норм та



правил поведінки і можуть припускатися помилок або потрапляти у конфліктні ситуації через невірне сприйняття результатів власних дій або дій інших людей.

У спілкуванні діти зазвичай більше звертають увагу на вербальний зміст повідомлень і не завжди враховують (або враховують невірно) невербальні реакції учасників комунікації. Це може призводити до певних ускладнень у їхній здатності аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії та ускладнювати їх адаптацію до різних видів міжособистісних відносин.

Таким чином, результати проведеного аналізу наукових джерел дали нам можливість сформулювати дефініцію «*соціальний інтелект молодшого школяра*» – інтеграційна характеристика, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії [225].

#### **1.4 Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях**

У науковій літературі існує відмінність в поглядах стосовно впливу вікових факторів на формування та розвиток соціального інтелекту, зокрема у молодшому шкільному віці, коли соціальний інтелект набуває активного розвитку. Цей процес проявляється інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей особистості, а також міжособистісних взаємин, уявлень і навичок успішної соціальної взаємодії [75; 235; 262; 301].

З одного боку, розвиток особистості – розкриття внутрішнього потенціалу або програми, які в певному вигляді вже наявні у особистості. З іншого боку, розвиток також може розглядатися як процес набуття нових

психічних новоутворень через активну діяльність та взаємодію з оточенням. Обидва аспекти можуть бути об'єднані у діалектичному підході: розвиток особистості передбачає процес набуття індивідом нових психічних новоутворень шляхом активної діяльності. Виникнення цих новоутворень є важливим аспектом розширення комплексності структури особистості в загальній складності [118, с. 85].

Розвиток особистості відбувається шляхом привласнення індивідом культурно-історичного досвіду всього людства лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але, одночасно, він і не реалізується лише під час них.

Така неузгодженість виникає з виокремлення епістеміологічного аспекту та спрощеного сприйняття процесу привласнення, що розглядається як ідентичний соціалізації, остання з яких представляє собою адаптивний «зовнішній» механізм пристосування людини до соціальних умов існування. Цей процес розглядається як еволюція ідеального конструкту. Під час взаємодії з соціальним оточенням у процесі реалізації власної активності, людина створює специфічні артефакти та символи з цих об'єктів (незалежно від їх матеріальної чи ідеальної природи), які допомагають їй у реалізації своєї активності. Ці артефакти трансформуються у психічні структури свідомості, що сприяють її розвитку та зміні [118, с. 85].

Таким чином стається процес об'єднання внутрішніх механізмів розвитку індивіда з його взаємодією у соціумі. Розглядаючи ці аспекти, С. Максименко, наводить таке визначення Л. Виготського «...розвиток особистості є не соціалізацією, а, навпаки, індивідуалізацією, оскільки в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності та неповторності» [135, с. 7].

Це твердження є вкрай значущим в контексті педагогічного процесу, оскільки підтверджує відхід від основної настанови, що існує в галузі педагогіки та психології, нібито «розвиток інтелекту – наслідок оволодіння готовими знаннями, а також уміннями і навичками їх використання».

Відмінність розвивальної освіти полягає у тому, що вона не пропонує готовий об'єкт для вивчення, а створює специфічну навчальну ситуацію, в якій суб'єкт має власне завдання та сприяє власній творчій активності, спрямованій на освоєння засобу і дослідження ситуації загалом. С. Максименко та С. Яланська, аналізуючи ці відмінності, наводять вислів Л. Виготського: «... лише тоді, коли особистість оволодіває тією чи іншою формою поведінки, вона піднімається на вищу сходинку» [118, с. 86].

В результаті аналізу наукового доробку, в якому розкрито теоретичні аспекти психологічних особливостей розвитку молодших школярів, робимо висновок, що молодший шкільний вік є важливим періодом для активного включення дитини у суспільне життя через участь у соціально значущій діяльності. Як стверджують вчені, саме під час цього періоду відбуваються вікові новоутворення, формування яких є важливим для розвитку соціального інтелекту [57, с. 4].

Початок навчання дитини в школі спричиняє перетворення всієї системи її відносин з навколишнім світом. У школі формується нова конфігурація цих відносин. Система «дитина – дорослий» стає більш диференційованою: система «дитина – вчитель» починає впливати на стосунки дитини з батьками та її стосунки з іншими дітьми. Система «дитина – вчитель» стає центральною у житті дитини, від неї залежать всі умови, необхідні для життєдіяльності [57].

У дітей в початковій школі формується новий підхід до відносин з оточуючими, вони освоюють норми і правила поведінки у соціумі і поступово віддаляються від орієнтації на дорослих, виявляючи інтерес до взаємодії з групою однолітків. Важливим стає розуміння молодшими школярами того, що їхня поведінка впливає на розв'язання численних життєвих ситуацій, включаючи ті, які мають складний соціальний характер. Цей процес спонукає їх навчатися конструктивній взаємодії у складних ситуаціях.

У цьому віці спостерігається активний процес соціально-особистісного розвитку дитини, що характеризується формуванням свідомої системи переконань щодо навколишнього світу, самоосвідомленням, розумінням моральних і етичних норм, які служать основою для встановлення взаємин з однолітками і дорослими, а також з близькими та сторонніми особами. Молодші школярі розкривають новий аспект в соціальному просторі людських відносин, розвивають власне розуміння сімейно-родинних структур і навчаються займати відповідне місце серед близьких і рідних відповідно до свого соціального статусу. Також вони набувають навичок у взаємодії з дорослими і ровесниками.

Самооцінка молодших школярів, хоча залишається в цілому позитивною та впевненою, з часом стає більш критичною та об'єктивною. Діти починають усвідомлювати, що оцінка їхніх вчинків і мотивів залежить не лише від їхнього власного ставлення до себе, але і від того, як ці вчинки сприймаються оточенням, що стимулює розвиток навичок саморефлексії [105]. На розвиток соціального інтелекту молодших школярів безпосередньо впливають зміни у способі життя і розширення кола спілкування.

Початок навчання дитини у школі сприяє розширенню сфери навчальної діяльності та розгалуженню міжособистісних зв'язків. При цьому навчальна діяльність займає пріоритетне значення у розвитку соціального інтелекту молодших школярів [227]. Для молодшого школяра цей вид діяльності є основним джерелом формування уявлень про навколишній світ. Також важливими факторами для розвитку соціального інтелекту учнів початкової школи є гра, конструювання, образотворча діяльність, міжособистісне спілкування з дорослими та іншими дітьми, а також дослідження природних і соціальних явищ.

Соціальний інтелект молодших школярів формується під час міжособистісної взаємодії. Саме через активну навчальну діяльність дитини задовольняється її потреба у спілкуванні. У другому та третьому класах більшість молодших школярів демонструє соціально адаптовану поведінку.

Спільно з однокласниками дитина здобуває знання, грається, змагається, займається творчістю та бере участь суспільному житті. Поступово у процесі соціальної взаємодії виникає моральний аспект, що відображається у визначенні моральних стандартів та оцінці поведінки кожного із однокласників, включаючи також вплив учителя на цей процес. Оцінка емоційного стану, розуміння мотивів дій своїх товаришів та визначення їх настрою сприяють формуванню «малих» дружніх груп. В таких групах формуються власні норми поведінки та спільні інтереси, що дозволяє задовольнити соціальні потреби.

Усвідомлення особою своїх взаємин з іншими людьми передбачає здатність до аналізу власних дій та поведінки, що є ознакою наявності певного рівня рефлексії. Рефлексія є однією з основних психічних новоутворень, які формуються в учня початкової школи під час навчання. Наявність рефлексивного компонента у поведінці молодших школярів створює підґрунтя для розвитку їх ціннісної сфери та особистісних смислів, сприяє самоосвіті та саморозвитку, збагачує ситуацію соціального розвитку, збільшує їх соціальну комунікацію, підвищує здатність до соціального прогнозування та адаптації до нових викликів і ситуацій [12].

До функцій соціального інтелекту молодших школярів належать пізнавально-оцінна, комунікативно-ціннісна та рефлексивнокорекційна. Пізнавально-оцінна функція виявляється у здатності визначити власні індивідуальні можливості для досягнення конкретних результатів у власній діяльності, у наданні реальної підтримки оточенню та визначенні змісту міжособистісної комунікації з ровесниками та дорослими. Ця функція допомагає обробляти інформацію, необхідну для передбачення результатів власної діяльності. Шляхом спілкування учні отримують точну інформацію про соціальне оточення і формують власні ціннісні уявлення про нього. Завдяки ціннісному компоненту в учнів вибудовується ставлення до навколишньої дійсності та подій, що відбуваються в ній. Рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту молодших школярів проявляється

у їхньому усвідомленні того, як їх сприймають інші особи. Ця функція дозволяє адаптувати власну взаємодію із соціальним оточенням і допомагає досягти збалансованості між інтелектуальною та емоційною сферами особистості. Вказані функції соціального інтелекту молодших школярів є взаємозалежними і взаємообумовленими.

Науковці, які досліджують розвиток дитини у ранньому дитинстві, стверджують, що досягнення високого рівня соціального інтелекту у цьому віці вимагає певних передумов, які є необхідними для його розвитку у дітей. Цими передумовами є наявність соціального досвіду, потреба у створенні нових стосунків зі значущими дорослими та зміни в соціальній ситуації розвитку. У цьому контексті, спілкування з однолітками в межах шкільного класу та із батьками у сімейному колі шляхом особистісної взаємодії визнається важливою умовою для успішного розвитку соціального інтелекту у молодших школярів [14-16; 30; 105; 180; 258-259].

Отже, як зазначають С. Максименко та С. Яланська, у культурно-історичній теорії Л. С. Виготського процес розвитку особистості розуміється «не як розгортання чогось згорнутого і закодованого, а як виникнення принципово нових психологічних якостей – новоутворень, що відбувається в активній діяльності і взаємодії індивіда з культурним середовищем, іншими людьми» [118, с. 84].

Щоб відбувся розвиток особистості молодшого школяра (відбулося життя людини), між цими підсвідомими і надсвідомими передумовами повинна «розміститися» його цілеспрямована активність, яка призведе до появи новоутворень. Однак, це, в сучасних реаліях, є досить проблематичним (з 2014 – початок збройної боротьби з РФ, з 2019 – початок епідемії COVID, з 2022 – повномасштабне вторгнення РФ в Україну).

У зв'язку з пандемією COVID-19, що тривала понад три роки [239], кількість дітей, які вимушені навчатись дистанційно в умовах сім'ї, обраховувалась мільйонами, а дистанційне навчання стало єдиною можливістю для отримання освіти більшістю українських школярів. За

даними Міністерства освіти і науки України, у 2020-2021 навчальному році дистанційне навчання (у різних його формах) було запроваджено у більшості українських шкіл [56].

Згідно з висновками опитування серед дітей 21 країни, яке проводили фахівці UNICEF та Інституту Геллапа, 1 з 5 дітей скаржилися на те, що протягом 2020–2021 років вони часто почувалися депресивно або були мало зацікавленими станом поточних справ. Кожна сьома дитина у світі постраждала від наслідків карантинних обмежень, а 1,6 мільярда дітей протягом двох останніх років мали гіршу якість освіти через навчання з дому [35].

Згідно даних доктора медичних наук, психіатра, професора Інституту неврології, психіатрії та наркології НАМН України Н. Марути, результати опитування серед українців, що проводилось співробітниками Харківської академії післядипломної освіти та Харківського медичного університету, були такі: на психічний стан українців найбільше впливає ситуація загрози з невизначеною тривалістю. Другий чинник – ризик захворіти, третій – карантинні обмеження, і четвертий, але не менш важливий, – зниження фінансового благополуччя. Вона також зазначає, що пандемія коронавірусу спровокувала поширення тривожних і депресивних розладів, а також фобій і панічних станів різної етіології.

Згідно з останніми доступними даними UNICEF, у всьому світі щонайменше 1 із 7 дітей безпосередньо постраждала від карантину, а понад 1,6 мільярда дітей зазнали певної втрати освіти. Порушення розпорядку дня, навчання, відпочинку, а також турбота про доходи сім'ї та здоров'я змушує багатьох молодих людей відчувати страх, злість і занепокоєння за своє майбутнє. Наприклад, онлайн-опитування в Китаї на початку 2020 року, цитоване в Головному звіті UNICEF «Становище дітей у світі, 2021 рік», показало, що близько третини респондентів повідомили, що відчувають страх або тривожність [217].

За даними Американської академії педіатрії, під час пандемії діти переживають страх, невпевненість, тривогу та гнів через ізоляцію від однолітків і дистанційне навчання. Багато хто втратив близьких у результаті COVID-19. При чому, експерти UNICEF запевняють, що такі чинники, як любов та емпатія близьких, наявність безпечного середовища і позитивних стосунків з однолітками, можуть допомогти зменшити ризик появи розладів психіки серед дітей та підлітків [214].

З 24 лютого 2022 року з початком масштабної агресії Росії проти України, з одного боку, кількість учнів, які отримували освіту дистанційно, з іншого боку, кількість дітей, які були вимушені займатись індивідуально, збільшилась значущо. За даними Держстату, в українській освіті на початок 2022-23 навчального року кількість учнів знизилася майже на 200 тис. осіб (4,5%), а вчителів – на 33 тисячі. Водночас, частина вчителів звільнилися зі шкіл або залишилися на окупованих територіях [211].

Згідно даних Міністерства реінтеграції, в Україні зареєстровані 4 мільйони 965 тисяч внутрішньо переміщених осіб. Із них, за даними МОН, 221 668 осіб – це внутрішньо переміщені школярі й школярки, які навчаються в закладах освіти, що функціонують. Крім того, за інформацією МОН на 30.10.2023 р., 378 617 учнів і учениць наразі перебували за кордоном, однак продовжували здобувати освіту за дистанційною, сімейною або екстернатною формами навчання в українських школах [110].

Згідно даних UNICEF, війна в Україні, що наразі триває, перервала освіту для понад п'яти мільйонів дітей. UNICEF закликала збільшити міжнародну підтримку та стежити, щоб діти надалі не відставали в освіті. Наслідки практично двох років військової інтервенції лише посилюють два роки втраченого навчання через пандемію COVID-19 і понад 8 років війни для дітей України. Використання вибухової зброї, що триває зараз, – у тому числі в населених пунктах – призвело до того, що тисячі шкіл, дошкільних закладів та інших навчальних закладів по всій країні були пошкоджені або



зруйновані. У той же час багато батьків та опікунів не бажають відправляти дітей до школи з міркувань безпеки [145].

В Україні UNICEF співпрацює з урядом, щоб допомогти дітям повернутися до онлайн навчання, у класи, коли це вважається безпечним, а також до онлайн або альтернативного навчання на рівні громади, якщо звичайне навчання неможливе. У той час як понад 1,9 мільйона дітей мали доступ до можливостей онлайн навчання, а 1,3 мільйона дітей поєднували очне та онлайн навчання, атаки на енергетичну інфраструктуру в Україні спричиняють масові відключення електроенергії та залишають майже кожную дитину в Україні без постійного доступу до неї, а це означає, що навіть відвідувати онлайн заняття є для дітей постійним викликом [145].

Ситуація за межами України також викликає занепокоєння, за оцінками фахівців UNICEF, двоє з трьох українських дітей-біженців наразі не зараховані до системи освіти країни, що їх прийняла. Цьому є декілька причин, у тому числі розширений освітній потенціал і той факт, що на початку кризи та протягом літа багато сімей біженців вибрали онлайн-навчання замість відвідування місцевих шкіл, оскільки вони сподівалися досить швидко повернутися додому [145].

Також, за даними, які були оприлюднені МОН України існували зафіксовані випадки агресивної (девіантної) поведінки місцевих дітей до дітей вимушено переміщених осіб, так і навпаки, що свідчило про деформоване ставлення до інших, про низький рівень сформованості у них СІ та відображалось (знаходилося у прямій залежності) у зниженні інтелектуальних показників.

Дослідження, проведені МОН України, виявили значний вплив прояву асоціальної поведінки (цькування, збиткування, задирання тощо) на результати тестів з математики і читання. «У дітей, які регулярно стикалися з булінгом або проявляли асоціальну поведінку, результат з математики був на 28,1 балів менший, ніж у інших дітей, а результат з читання – на 27,1 бал. Серед дітей, які мали низькі бали з математики і читання (48,3% та 47,9%

відповідно) стикалися з булінгом, у порівнянні з 24,4% та 25,3% відповідно серед тих, хто отримав високі бали. Ці результати підтвердилися при порівнянні середніх балів з тестів. Для учнів, які не мали проблем у колективі, середній бал був вищим за середній, і навпаки, у учнів, які мали такі проблеми – нижчий» [25]. Така статистика підтверджує той факт, що здатність молодшого школяра конструктивно взаємодіяти у соціальному середовищі та інтегруватися у соціальне життя, виявляти товариськість до інших – є показником сформованого СІ, що впливає на формування та виявлення загального інтелекту людини.

Можливість перебувати у соціальному середовищі та інтегруватись у соціальне життя, реалізовувати своє право на освіту та всебічний розвиток українські діти, наразі, можуть, в основному, у своїх сім'ях. Однак, це відбувається, загалом, в умовах соціальної депривації їх психіки спочатку через карантинні обмеження в умовах пандемії COVID-19, потім – через поєднання карантинних обмежень та введення воєнного стану в країні з-за нападу російської федерації на Україну. З лютого 2022 року, за півтора року з початку повномасштабної війни, українські діти та їхні батьки пережили вимушене переміщення, надважкі втрати та нечувані прояви жорстокості. Як зазначала Моніторингова місія ООН з прав людини в Україні, щонайменше 545 дітей було вбито, переважно внаслідок обстрілів. А це означає, що щодня починаючи з 24 лютого минулого року гинула приблизно одна дитина. Щонайменше 1156 дітей отримали поранення [145]. Дитячі садки, школи, лікарні, об'єкти водопостачання та водовідведення, енергетична інфраструктура обстрілюються, через що чимало з них є пошкодженими, а деякі – вщент зруйновані. Діти залишилися без доступу до освіти та охорони здоров'я, що поставило під загрозу їхні життя. За підрахунками UNICEF, лише третина школярів має можливість навчатися повний навчальний день в очному форматі. Решта або навчаються у змішаному форматі, або повністю перейшли на онлайн-освіту [273].

Таким чином, дистанційне навчання в Україні під час війни стало невід'ємною частиною освітнього процесу. Цей перехід був викликаний необхідністю забезпечення безпеки учнів під час війни, адже дистанційне навчання дало змогу продовжити освітній процес, не ризикуючи життям і здоров'ям дітей. При цьому, дистанційне навчання має низку переваг і недоліків перед традиційним навчанням. Зокрема, воно дає змогу учням навчатися в зручному для них місці та часі, а також самостійно контролювати свій темп навчання. Однак, воно може також негативно позначитися на розвитку їх соціального інтелекту– здатності особистості встановлювати сприятливі, продуктивні стосунки з оточенням, динамічному наборі соціальних рис особистості, які визначають адекватність розуміння нею сутності комунікації, поведінки (власної та інших) та взаємовідносин між людьми. Вважаємо, що це визначення буде значно точнішим, якщо врахувати той факт, що особистість з розвиненим соціальним інтелектом, яка має адекватний набір соціальних і особистісних рис (товариськість, доброзичливість, щирість, невимушеність спілкування), одразу приваблює інших людей. При цьому, вона підвищує свою самооцінку, самоповагу, відчуває свою корисність і необхідність свого оточення, що є джерелом мотивації для подальшого самовдосконалення.

Потрібно відзначити, що на відміну від емпатії, яка є вродженою здатністю, соціальний інтелект є набутою характеристикою особистості. Він починає активно формуватися та розвиватися у шкільному віці, коли відбувається розширення кола спілкування учня, підвищується його соціальна чутливість, здатність розуміти сутність взаємодії з однолітками, вміння співпереживати та одночасно залишати власні переконання незмінними. Цей процес є фундаментом для розвитку соціального інтелекту [202].

Також, все більшого практичного значення набуває: значення сім'ї в освітньому процесі школярів, особливо в сенситивні періоди розвитку їх соціальної сфери; контакти членів сім'ї як з дитиною, так і з школою задля

досягнення спільної освітньої мети. Для її здійснення нагального аналізу потребує міжособистісна взаємодія, що відбувається в сім'ї в результаті вимушеної соціальної депривації молодших школярів.

Незважаючи на те, що у статті 11 Закону України «Про охорону дитинства» зазначається, що «сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього» [176], у кожній державі існують категорії дітей, які можуть опинитися у складних ситуаціях: діти-сироти, які втратили батьківське піклування, і діти, які вимагають особливих умов виховання. Кількість таких дітей стрімко зростає, особливо в періоди економічних криз, воєн чи пандемій тощо. У таких випадках держава бере на себе відповідальність не лише за навчання та виховання дітей, але й за їхнє повне утримання, виконуючи функції сім'ї.

На сьогодні сімейні розвивальні впливи здійснюються як традиційним шляхом: дитина вважається лише об'єктом сімейних впливів; головні зусилля впливу – на формуванні системи знань; розумовий розвиток є абсолютним пріоритетом; налаштування системи навчання та виховання лише у змагальному руслі тощо [93], або нетрадиційним: із використанням останніх здобутків психології та педагогіки, із переоцінкою усталених стереотипів виховання і навчання дитини на основі засад освіти для сталого розвитку тощо.

Сучасні сімейні розвивальні впливи здійснюються у межах двох підходів: традиційного та нетрадиційного. У межах першого підходу дитина розглядається як об'єкт впливу в межах сім'ї, з основним акцентом на формуванні системи знань, пріоритетністю розумового розвитку, змагальному дусі процесу навчання та виховання. У другому – використовуються останні досягнення психології та педагогіки, відбувається переоцінка усталених шаблонів у вихованні та навчанні дитини на основі принципів освіти для сталого розвитку та інших схожих підходів [93].

Разом з тим, структура, динаміка та функції (емоційна, виховна, господарчо-побутова, первинного соціального контролю, духовного (культурного) спілкування, сексуально-еротична) є головними атрибутами сім'ї, оскільки її життєдіяльність прямо пов'язана із задоволенням різних потреб її членів.

У молодшому шкільному віці складаються суб'єктивні та об'єктивні передумови для активного розвитку в дітей усіх компонентів соціального інтелекту, що 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-особистісного спілкування зі значущими дорослими, а також оволодіння батьками, психологами та вчителями початкової школи відповідною компетентністю.

Згідно статті 13 Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, що затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 08 вересня 2020 року, батьки (сім'я) «...сприяють виконанню дитиною освітньої програми, навчальних програм з окремих предметів (інтегрованих курсів) і досягненню передбачених ними результатів навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, дбають про фізичне та психічне здоров'я дітей, формують у них навички здорового способу життя, а також сприяють дотриманню учнями академічної доброчесності в освітньому процесі» [56].

Отож, однією з проблем сімей на, нашу думку, є уявлення молодих людей, які вступають у шлюбні відносини, про сім'ю. Наступним недоліком є зниження значення сім'ї в системі життєвих цінностей особистості з подальшою переорієнтацією значної частини молоді на позашлюбні стосунки або повторний шлюб. Сім'я – це перш за все відповідальність, позашлюбні відносини у свою чергу позбавляють цієї відповідальності, людина вільна, немає спільного побуту, спільних проблем.

Слід також зазначити про послаблення захисної функції сім'ї (як матеріальної, так і психологічної). В Україні існує ціла низка проблем, що перешкоджають нормальному розвитку сім'ї: низький грошовий дохід; низький матеріальний рівень, дефіцит вільного часу, погані житлові умови, невлаштований побут, труднощі, зв'язані з народженням і вихованням дітей, тощо.

Сучасна сім'я зіштовхнулася із проблемою нестабільності життєвих планів в умовах економічної нестабільності в результаті чого відбувається стійка орієнтація подружжя на малодітну сім'ю. Звичайно питання скільки у сім'ї буде дітей є питанням виключно окремої сім'ї. Однак слід зауважити, що без дітей важко проявитися справжній любові, оскільки подружжя без дітей зосереджені самі на собі і люблять тільки одне одного.

Серед інших проблем, що перешкоджають розвитку сім'ї, слід зазначити:

- погіршення дитячо-батьківських взаємин, зумовлене невідповідністю та закостенілістю батьківських норм;
- загострення суперечностей між партнерами в орієнтації сім'ї на демократичний (з боку жінок) або патріархальний (з боку чоловіків) розвиток;
- дисфункціональний розвиток сім'ї, ознаками якого є: тенденція до домінування, боротьба за владу обох партнерів, неузгодженість рольової поведінки, негнучкість сімейних норм, маніпуляція партнером, дітьми, ігнорування потреб, почуттів членів сім'ї, конфліктна взаємодія [85];
- ускладнення сімейної адаптації молодого подружжя внаслідок неадекватних дошлюбних очікувань, завищених вимог до партнера;
- порушення механізму адаптації сім'ї до динамічних процесів у суспільстві.

Важливою проблемою сім'ї є її матеріальне забезпечення – загальний рівень життя, в який входить і рівень заробітної плати, і забезпеченість товарами широкого вжитку, благоустрій побуту, організація вільного часу

тощо. Зрозуміло, що проблема матеріальної забезпеченості сім'ї не єдина для нормального її функціонування, але це той фундамент, який дає змогу кожній сім'ї отримати все необхідне для усіх її членів і, перш за все, для дітей [236; 256].

Отже, трансформація інституту сім'ї є ознакою сучасного етапу суспільного розвитку. За даними Т. Буленко, найпоширенішими тенденціями розвитку сучасної сім'ї в Україні є наступні:

- порушення механізму адаптації сім'ї до динамічних процесів у суспільстві;
- послаблення захисної функції сім'ї (як матеріальної, так і психологічної);
- структурно-функціональна трансформація сім'ї за невизначеності або суперечливості сімейних ролей;
- зниження значення сім'ї в системі життєвих цінностей особистості з подальшою переорієнтацією значної частини молоді на позашлюбні стосунки або повторний шлюб;
- погіршення дитячо-батьківських взаємин, зумовлене невідповідністю та закостенілістю батьківських норм;
- стійка орієнтація подружжя на малодітну сім'ю;
- загострення суперечностей між партнерами в орієнтації сім'ї на демократичний (з боку жінок) або патріархальний (з боку чоловіків) розвиток;
- дисфункціональний розвиток сім'ї, ознаками якого є: тенденція до домінування, боротьба за владу обох партнерів, неузгодженість рольової поведінки, негнучкість сімейних норм, маніпуляція партнером, дітьми, ігнорування потреб, почуттів членів сім'ї, конфліктна взаємодія;
- ускладнення сімейної адаптації молодого подружжя внаслідок неадекватних дошлюбних очікувань, завищених вимог до партнера;
- нестабільність життєвих планів в умовах економічної нестабільності [24].

Отже, сучасна сім'я характеризується значними структурними та змістовими трансформаціями, що спричиняють зміну її функціонування як системи. Глибоке вивчення цих трансформацій та їх наслідків є одним із перспективних, малорозроблених напрямків психологічних досліджень сім'ї.

До найважливіших особливостей сучасної сім'ї належать [120, с. 33]:

1. Зміна ціннісних орієнтацій дітей і їх батьків. Багато представників сучасної молоді здебільшого не вірять в істинні цінності й добродійність, почуваються обманутими. Як результат – збільшується кількість малолітніх злочинців. У системі життєвих цінностей в багатьох батьків переважають прагнення до збагачення, намагання виховати в дітей прагматичність, раціоналізм, волю до успіху. Благородство, доброта, вміння співчувати і допомагати іншим часто недооцінюються.

2. Відокремлення молоді сім'ї від родини. У сучасних умовах – це об'єктивний фактор, зумовлений соціально-економічним розвитком суспільства, його продуктивних сил, рівня культури. Комплекс цих чинників забезпечує зміцнення й розвиток сім'ї як самостійного соціального інституту, який самостверджується без нехтування життєвого досвіду старших. В окремих сім'ях, які є мобільною соціально – економічною інституцією суспільства, створюється і сприятливий психологічний клімат для виховання дітей. Однак частіше молода сім'я, як правило, зазнає труднощів через побутову невлаштованість, матеріальні труднощі, професійно-виробничі негаразди, що впливає на виховання дітей.

3. Зменшення чисельності сім'ї. Зменшення народжуваності дітей спричинене загостренням конкуренції на ринку робочої сили, зайнятістю подружжя, зростанням матеріальних витрат на виховання, надмірним навантаженням на жінку-матір вдома і на виробництві, несприятливими житловими, побутовими умовами, егоїстичним прагненням батьків «пожити для себе». Збільшення кількості однодітних сімей зумовлює відчуженість між дітьми, егоїзм, оскільки вони не мають зразка виявлення турботи, поваги до інших.



4. Специфічність соціального укладу в міських та сільських сім'ях. Відмінності в культурі сімейного життя відбиваються на розвитку дітей. Особливості домашнього господарства сприяють залученню дітей до справ у сім'ї, формують у них працелюбність, вболівання за сімейні справи, відповідальне ставлення до життя. Діти виростають у специфічній морально-етичній атмосфері села, яка стримує антисоціальну поведінку, але нерідко вона пригнічує особистість, гальмує розвиток якостей, які потрібні людині в іншому середовищі. У місті такий контроль обмежений.

5. Залежність виховання від рівня освіти батьків. Існує пряма залежність освіченості батьків та успішності їх дітей. Проте з посиленням зайнятості батьків, дезінтеграцією сім'ї така залежність знижується.

6. Вплив соціально-педагогічних умов на самореалізацію. За теорією А. Маслоу (1908–1970), якщо не задовольняти біологічні потреби дитини, не гарантувати їй безпеку, не формувати її впевненість у тому, що і в майбутньому ці потреби будуть задоволені, то проблематично очікувати від неї діяльності, яка сприятиме самореалізації. Потреби кожної людини структуруються за ієрархічним принципом у різній послідовності. Загалом – це біологічні потреби, безпека і впевненість у майбутньому, любов та належність до конкретної соціальної групи, самооцінка, самореалізація тощо. У 90-х роках ХХ ст. у зв'язку з трансформацією соціально-економічної системи в Україні виникли серйозні проблеми щодо задоволення біологічних потреб як конкретних людей, так і великих соціальних груп. Це разом з іншими чинниками (екологічна ситуація, соціально-медичні проблеми, що виникли внаслідок Чорнобильської катастрофи) значно погіршили демографічне становище в Україні, що дало підстави стверджувати про тривожний процес депопуляції її населення в останні роки ХХ – на початку ХХІ ст. Зміна соціальних, етичних пріоритетів, прорив у вітчизняний інформаційний простір далеко не найкращих зразків масової культури спричинили, попри деякі позитивні впливи, нівеляцію змісту людського життя [120, с. 135].

7. Обмеження позитивного впливу соціального оточення дитини. Урбанізація населення, лібералізація інформаційного простору, прагматизація життя, дефіцит спілкування в сім'ї та з ровесниками, недостатня окресленість морального ідеалу на рівні державної гуманітарної політики спричиняють маніпулювання свідомістю дитини, деформують систему життєвих пріоритетів і цінностей.

8. Нерозуміння батьками механізмів формування гуманних взаємин з дітьми, їх прагнення до рольової або особистісної позиції. Кожна з цих крайнощів має негативні наслідки: відчуження дітей від батьків, обмеження їх стосунків побутовою сферою («зроби, принеси, подай»). Нерідко батьки недооцінюють впливу на виховання гуманних рис дитини морально-психологічних стосунків, взаємної любові, поваги, турботливості в сім'ї. Гармонійність сімейного виховання залежить від щирості й чесності любові до дітей. Діти не можуть нормально розвиватися за рахунок авансованих почуттів, прагнуть, щоб їх сприймали і любили такими, які вони є. У цьому мудрість батьківської любові. В основі виховної діяльності у сім'ї має бути формула здорового батьківства, яку виводять з любові та вимогливості. Зосередження на любові за рахунок вимогливості призводить до неповаги авторитету батьків, і навпаки – авторитарна, гнітюча атмосфера в сім'ї навіює дитині думки, що її не люблять і вона нікому не потрібна. Стратегія батьків у вихованні дитини має полягати в досягненні рівноваги між милосердям і справедливістю, між ніжністю й вимогливістю, між любов'ю і суворістю та у формуванні в неї рис характеру, які є основою здорового родинного життя.

Отже, в умовах воєнного стану в сімейних стосунках існує ряд чинників, які можуть впливати на подружній зв'язок як позитивно, так і негативним чином. На сьогодні сімейні пари відчують безліч труднощів, які не виправдовують їхніх очікувань стосовно ролей у сім'ї та взаємин. Варто усвідомити, що війна значно ускладнює життя та створює перешкоди для взаємодії членів сімей. При цьому, як правило, відбувається перерозподіл

ролей та стосунків у сім'ї. У зв'язку з цим, подружжя повинне призвичаїтись до нових обставин, взаємно підтримуючи одне одного та вибудовуючи свої стосунки та відносини з молодшим школярем відповідно до мінливості ситуації. Крім того, вони можуть бути змушені виконувати незвичні функції – функції відповідних закладів освіти [224].

В умовах вимушеної депривації виховання дитини «має спрямовуватися на розвиток її особистості, поваги до прав, свобод людини і громадянина, мови, національних історичних і культурних цінностей українського та інших народів, підготовку дитини до свідомого життя у суспільстві в дусі взаєморозуміння, миру, милосердя, забезпечення рівноправності всіх членів суспільства, злагоди та дружби між народами, етнічними, національними, релігійними групами» [176].

Таким чином, дистанційне навчання в Україні під час війни стало невід'ємною частиною освітнього процесу. Цей перехід був викликаний необхідністю забезпечення безпеки учнів під час війни, адже дистанційне навчання дало змогу продовжити освітній процес, не ризикуючи життям і здоров'ям дітей. Дистанційне навчання має низку переваг і недоліків перед традиційним навчанням. Зокрема, воно дає змогу учням навчатися в зручному для них місці та часі, а також самостійно контролювати свій темп навчання. Однак, воно може також негативно позначитися на розвитку їх соціального інтелекту (СІ).

Також, все більшого практичного значення набувають: значення сім'ї в освітньому процесі школярів, особливо в сенситивні періоди розвитку їх соціальної сфери; контакти членів сім'ї як з дитиною, так і з школою задля досягнення спільної освітньої мети. Для її здійснення нагального аналізу потребує міжособистісна взаємодія, що відбувається як у сім'ї, так і поза її межами в результаті вимушеної соціальної депривації молодших школярів.

## Висновки до розділу

1. Сім'я – соціальна інституція, яка в сучасних вимушених деприваційних обставинах сприяє соціальному, духовному та моральному благополуччю дитини, а також її всебічному фізичному і психологічному розвитку. При цьому батьки, окрім виконання власних ролей у сім'ї, також повинні брати на себе обов'язки, які, зазвичай, виконують заклади освіти.

2. Соціальний інтелект – компетентність у аналізі та тлумаченні поведінки людей яка необхідна для ефективної міжособистісного взаємодії і успішної соціальної адаптації. За результатами аналізу наукової літератури уточнено змістовне наповнення дефініції «соціальний інтелект молодших школярів» – інтеграційна характеристика, соціальний *інтелект молодшого школяра* – інтеграційна характеристика, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії.

3. Результати аналізу наукових досліджень з проблеми визначення сутності, структурних і рівневих характеристик СІ дали змогу визначити його структуру та компоненти: регулятивний, поведінковий, когнітивний; показники соціального інтелекту: соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; ставлення до інших, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, емоційна стійкість, соціально-перцептивна компетентність, самоактуалізація, самоповага.

4. Розвиток особистості молодших школярів є результатом їх взаємодії з освітнім середовищем, яке впливає на них та сприяє їх вихованню. Під час життєдіяльності в колективі відбувається переосмислення системи взаємин молодших школярів з навколишнім

світом. Система «дитина – дорослий» стає більш диференційованою; система «дитина – вчитель» починає впливати на стосунки дитини з батьками та однолітками. Постійна взаємодія між учнями сприяє формуванню їхніх оцінок і самооцінки, впливає на їхнє сприйняття подій у навколишньому житті і сприяє розвитку соціальної компетентності дітей.

5. Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях в Україні детерміновані епідемією COVID-19, наявним воєнним станом, специфікою дистанційного навчання, дифузиею функцій сім'ї та школи, вимушеною соціальною депривацією учнів.

6. Розвивати СІ потрібно починаючи з віку молодшого школяра, адже «...саме цій віковій групі притаманні певні фізіологічні, психологічні та соціально-педагогічні особливості, що є основою для формування СІ та його компонентів» [320].

7. Назріла необхідність скоректувати наявний недостатньо результативний розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання завдяки використанню відповідного обопільного соціально-психологічного супроводу цього процесу з боку сім'ї та школи.

#### **Зміст розділу відображено у таких публікаціях автора:**

1. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 113–123. URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11\\_2021/15.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11_2021/15.pdf)

2. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: історія виникнення, динаміка точок зору на його сутність та зміст. *Науковий журнал : Psychology Travelogs*. Хмельницький : ХНУ, 2023. №1 С.116-127 URL:<https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-12>

3. Суходоля Ю. Психологічні особливості дослідження соціального інтелекту. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung* : зб. наук. праць «ΛΟΓΟΣ» за матеріалами I Міжнародної наук.-практ. конф. (Вінниця-Цюріх, 10 вересня 2021). Європейська наукова платформа, BOLESWA Publishers, 2021. С. 223–225.

4. Суходоля Ю. О. Сім'я як детермінанта розвитку дитини. *The process and dynamics of the scientific path* : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Athens, September 17, 2021). Athens, Hellenic Republic : European Scientific Platform. Vol. 2. P. 72–74.

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'ЯХ

#### 2.1 Етапи та організація дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання

Сім'я розглядається як інтимна соціальна група, в якій життя має свою специфічність, і члени цієї групи, які формують її, є своєрідними і винятковими у контексті процесу навчання та виховання своїх дітей. Вивчення взаємодії між сім'єю та школою в контексті розвитку соціального інтелекту молодших школярів в Україні в сучасних умовах є неможливим без аналізу особливостей взаємодій та стосунків між вчителями та шкільними психологами, діяльності батьківських комітетів та функцій сімей, спрямованих на забезпечення освіти з одного боку та здійснення первинного соціального контролю та виховних завдань з іншого боку, особливо в умовах дистанційного навчання. Успішність цієї взаємодії та якість психологічного супроводу в значній мірі залежать від здатності учасників співпрацювати між собою. Недостатнє взаєморозуміння, відсутність гармонії та міжособистісні конфлікти в одному з елементів освітнього процесу не лише призводять до помилок у навчанні та вихованні молодших школярів, але також можуть мати більш серйозні наслідки, включаючи можливість порушення «Я-концепції» молодших школярів, а також вплив на їх ціннісно-мотиваційні структури та соціалізацію у суспільних інституціях.

Проблема взаємодії між вчителями, шкільними психологами, батьківськими комітетами та сім'ями залежить від їхньої здатності до взаєморозуміння на професійному рівні, швидкого реагування в можливих кризових ситуаціях без обговорення міжособистісних відносин між їхніми членами. Під час групової професійної діяльності цих структур, їх спільний результат формується не просто як сумарний внесок кожного з членів, але як

результат спільної і взаємопов'язаної діяльності, що ґрунтується на принципі синергії.

Ця структура не демонструє чітку ієрархічну організацію, де кожен її рівень може взаємодіяти фактично лише з найближчими рівнями (верхнім і нижнім), а віртуально – лише з аналогічним рівнем на іншому кінці взаємодії. П. Воробієнко та інші автори [39] під «реальною взаємодією» розуміють «...безпосередню взаємодію, безпосередню передачу інформації, на вершині якої є керівник, який встановлює узгодженість між іншими її членами». Розподіл функцій між окремими учасниками цієї абстрактної співпраці вимагає не лише великої довіри, але і чіткої узгодженості їхніх дій як за часом, так і за змістом, а також уміння доповнювати і підтримувати роботу один одного з метою виконання спільного завдання, пов'язаного із психологічним супроводом розвитку соціального інтелекту молодших школярів. У такому разі розуміння конкретних завдань і володіння високим рівнем професійних знань і навичок кожним з учасників цієї співпраці є недостатнім. Необхідна міра міжособистісної взаємодії, відома як «спрацьованість», стає особливо помітною у ситуаціях кризи (наприклад, дистанційне навчання під час воєнного стану), коли школа, батьківський комітет і сім'я повинні об'єднатися в одне ціле. Таким чином, психологічні аспекти міжособистісних взаємодій, відсутність конфліктів, комунікативна компетентність та взаємна довіра відіграють важливу роль у досягненні бажаного результату – досягнення молодшими школярами середнього чи вище рівня розвитку соціального інтелекту.

Отже, теоретико-методологічний аналіз засад соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання, власний досвід і спостереження за професійною діяльністю педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльністю батьківського комітету та сімей, а також виявлення основних особливостей, суперечностей та умов, що сприяють покращенню результативності соціально-психологічного супроводу під час



виконання ними своїх обов'язків, дали нам змогу розробити програму нашого дослідження, а саме: визначити мету, завдання й основні етапи дослідження; обрати доцільні та валідні прийоми, методи та засоби його організації та здійснення. Отож, для дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання нами було запропоновано відповідну організацію цього процесу, який складався з п'яти визначених етапів.

На *першому етапі дослідження* ми вивчали теоретико-методологічні підходи науковців щодо дослідження сутності та функціонального значення сім'ї для розвитку соціального інтелекту молодших школярів. Головна увага була спрямована на визначення подібності та розбіжності у поглядах вчених на сутність та зміст сім'ї, її функціонал та значення для процесу розвитку СІ, на сам феномен СІ та його внутрішній зміст, на взаємодію суб'єктів розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання. За результатами аналізу поглядів науковців щодо цих складових процесу ми визначили сутність, зміст та загальні вимоги до професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей щодо розвитку у дітей СІ під час дистанційного навчання. Ми також зосередили увагу на визначенні організаційно-психологічних особливостей професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога у межах їх професійної взаємодії, що детермінують виконання ними своїх професійних завдань (їх здатність до професійної взаємодії щодо розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання). На цьому ж етапі було визначено предмет, об'єкт, мета, наукове завдання та сформульовано гіпотезу, що у подальшому була перевірена нами емпірично.

На *другому етапі дослідження* ми систематизували визначені організаційно-психологічні особливості професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей у межах їх взаємодії, які у подальшому могли

вплинути на розвитку їх здатності до розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану; сформували відповідний набір психодіагностичних засобів (із зазначенням їх авторів, назв, діагностичних показників тощо), конкретизували наукові доробки щодо визначення чинників підвищення результативності професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей у межах їх взаємодії щодо розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання.

З емпіричних методів дослідження використовувалися спостереження, бесіду, анкетування, тестування тощо.

Спостереження – це «метод емпіричного дослідження, який передбачає споглядання за окремими особами чи групами у різних ситуаціях, фіксацію актів поведінки, ознак, властивостей, діяльності об'єкта спостереження, а також відповідну інтерпретацію» [208, с. 190].

Слід зазначити, що у психології термін «спостереження – це вивчення світу на рівні почуттєвого пізнання, цілеспрямоване й усвідомлене. У ньому виявляються індивідуальні особливості сприйняття, установки та настанови, спрямованість особистості» [181, с. 514]. Як справедливо відзначає С. Максименко, «спостереження – це найбільш безпосередній спосіб одержання дослідних даних, і в цьому полягає його виняткова цінність як методу наукового пізнання» [135, с. 27]. У цій роботі спостереження стало додатковим методом дослідження та надало можливість фіксувати динаміку розвитку у молодших школярів СІ у сім'ї під час дистанційного навчання, взаємодію та співробітництво, іноді – кооперацію педагогічного колективу школи та шкільного психолога, батьківського комітету та сімей. Спостереження здійснювалося особисто дисертанткою. Для отримання об'єктивної та вірогідної інформації застосовано вибіркоче спостереження. Об'єктами спостереження були сім'ї з дітьми молодшого шкільного віку, щодо яких здійснювались заходи з розвитку у них СІ.

Незважаючи на деяку обмеженість методу спостереження, який дає можливість зафіксувати лише зовнішній вияв будь-якого явища, його значення є надзвичайно важливим. Відображаючи реальну професійну діяльність педагогічного колективу школи та шкільного психолога, їхню поведінку, спостереження допомогло встановити різні елементи їх впливу на молодших школярів. Результати спостереження порівнювались із даними інших методів дослідження, водночас бралось до уваги, що вони є лише елементом у загальній системі психологічної інформації.

Бесіда є методом емпіричного дослідження, який досить розповсюджений у психології, оскільки в інших природничих науках неможливо здійснювати пряму комунікацію між суб'єктом і об'єктом дослідження в звичайному розумінні цього слова. Бесіда, яка полягає у відкритому усному спілкуванні, дозволяє виявити психологічні особливості іншої особи [116, с. 257]. Крім того, цей метод іноді використовується як додатковий для введення учасників дослідження в контекст завдання дослідження, для уточнення думок, настроїв та поглядів досліджуваних осіб.

Анкетування, як один з найпоширеніших методів письмового опитування, надало можливість провести швидке обстеження великої кількості респондентів, дотримуючись попередньо розробленого плану та використовуючи однакові питання для багатьох осіб, з метою отримання кількісної інформації про різні аспекти, які цікавлять у дослідженні. Анкетування використовувалось для аналізу думок, настроїв, поглядів і пропозицій представників педагогічного колективу, батьківського комітету та сімей, а також для оцінки рівня і якості їхньої освітньої та психологічної підготовки. Отриманий матеріал був підданий узагальненню і статистичному аналізу [226; 228].

На *третьому етапі дослідження* ми здійснювали узагальнення думок респондентів та експертів щодо складових соціального інтелекту молодших школярів, професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей щодо

розвитку у дітей СІ під час дистанційного навчання, а також можливих засобів, необхідних для забезпечення успішного виконання їх функцій.

Згідно опису, аналізу і обробки емпіричних даних у цілому в дослідженні протягом 2021-2023 р. брали участь загалом 305 осіб, з них: 67 осіб – педагоги, шкільний психолог та представники батьківського комітету; 238 осіб молодших школярів з першого по четверті класи, які були відповідно поділені на контрольну (КГ) (57 осіб – представники класів «Інтелект України», 60 осіб – звичайні класи) та експериментальну (ЕГ) (59 осіб – класи «Інтелект», 62 особи – звичайні класи) групи. Програми навчальних предметів відповідно до навчального плану протягом емпіричного дослідження в групах були аналогічними.

Також, до емпіричного дослідження було залучено 15 експертів (які входили до заявлених 67 осіб), 5 з яких – практичні психологи, що безпосередньо працюють з дітьми, 4 – викладачі психології з ЗВО міста, які викладають курси вікової та педагогічної психології, 4 – педагоги вищої кваліфікації, які безпосередньо здійснювали освітню діяльність з цією категорією дітей, 2 – представники батьківського комітету, які мають профільну освіту та належну кваліфікацію.

Узагальнення думок респондентів та експертів були отримані під час *бесід* та *анкетування*. *Індивідуальні бесіди* проводились дисертанткою особисто та були неформалізованими (здійснювались за гнучкою схемою, яка дає ставити запитання послідовно, урахувуючи обставини, які склалися. Під час такої бесіди є шанс досягти тісного контакту між дослідником і досліджуваним, що сприяє отриманню більш повної інформації). Учасниками бесід були визначені учні 1-4 класів, представники педагогічного колективу та батьківського комітету, а також психолог школи.

Загалом було проведено бесіду з 46 дорослими, які входили до визначеної нами вибірки у 67 осіб. За віком опитані – це особи 32-46 років, 34 особи (73,9 % з них мають загальний стаж професійної діяльності від 15 і

більше років. Усі без винятку є фахівцями у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

*Групові бесіди* проводились зі 227 молодшими школярами з КГ та ЕГ, які входили до визначеної нами вибірки, під час проведення емпіричного дослідження, що буде детально описано далі. За віком опитані – це особи 6-9 років.

До *анкетування* було залучено усіх заявлених 67 осіб дорослих (додаток А). Під час анкетування вони самостійно заповнювали анкети у паперовому варіанті. Запитання в анкеті мали закриті (вибір відповіді з кількох запропонованих в анкеті варіантів) і відкриті (можливість надати власну відповідь) форми. За змістом запитання були об'єктивними (про освітній процес у школі: його організацію, залученість дітей, мотивацію як педагогів, так і учнів, участь у соціально-психологічному супроводі розвитку СІ тощо) та суб'єктивними (які виявляли індивідуально-психологічну спрямованість опитуваних, їх ставлення до умов професійної (громадської) діяльності, тих чи інших суспільних подій та явищ). Відповіді до цих запитань були анонімними.

За результатами анкетування було проаналізовано, узагальнено й систематизовано отримані дані, які порівнювались з даними інших емпіричних методів, суттєво доповнювали й уточнювали їх. Обробку анкет здійснено за допомогою стандартних методів математичної статистики.

Упродовж емпіричного дослідження з методом опитування (бесіди) використовувався метод узагальнення незалежних характеристик. Сутність його полягала в активному збиранні, аналізі й узагальненні актуальної інформації щодо соціально-психологічного супроводу розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, перш за все, щодо безпосередньої участі респондентів у цих заходах. Також паралельно з методом узагальнення незалежних характеристик було застосовано експертне оцінювання (його організацію та результати буде описано у третьому розділі дисертації), під час якого було використано відповідні

бланки. Отримані дані було проаналізовано за допомогою методів математичної статистики для визначення достовірності відмінностей, доказу або спростування наукових гіпотез.

Ще одним методом психологічного дослідження, який використовувався, були стандартизовані *опитувальники* та *тести*. Варто відзначити, що при створенні плану емпіричного дослідження велика увага була приділена добору відповідних необхідних та достатніх методів психологічної діагностики. Вибір конкретних тестів був обумовлений метою проведення тестування, а також рівнем його надійності та достовірності. Під час застосування тестових методик були дотримані загальноприйняті стандарти в галузі психології, включаючи чітке визначення мети, предмета і сфери застосування, а також виконання алгоритму тестування та обробки результатів. Всі дії в рамках дослідження були здійснені з дотриманням принципів конфіденційності та добровільності [116].

Як основні психодіагностичні методики в контексті заявленої методології (та як такі, що відповідають зазначеним показникам СІ) було використано: «Методику дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена; методику «Історія про короля»; методику «Упередженість суджень»; методику «Улюблене місто» (О. Шешукової); методику вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі; проєктивну методику Р. Жилія; методику «Емоційні обличчя» (М. Семаго); методику вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л. Фатіхової, А. Харісової, методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда; методику діагностики батьківського ставлення А. Варга, В. Століна; методику дослідження показників і форм агресії (А. Басс, А. Дарки); методику діагностики міжособистісних стосунків (Т. Лірі); методику визначення локалізації контролю (С. Пантелєєв, В. Столін); методику соціометрії (Дж. Морено).

На *четвертому етапі* ми проводили формувальний експеримент, під час якого нами здійснювались заходи з розвитку у молодших школярів

(респондентів експериментальної групи) СІ у сім'ї під час дистанційної освіти, запроваджувались відповідні тренінгові вправи (згідно вікових особливостей розвитку особистості у молодших школярів, у них наявним є сензитивний період до освітніх впливів із використанням саме ігрових методів та вправ, що і були запропоновані у межах авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання». Також на цьому етапі було здійснено контрольні вимірювання динаміки розвитку СІ у молодших школярів в сім'ях під час дистанційної освіти за відповідними її рівнями.

На *п'ятому етапі* ми здійснювали обробку кількісних показників результатів констатувального етапу другого порядку емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів (респондентів експериментальних та контрольних груп) у сім'ях в умовах дистанційної освіти. Отримані результати експериментального дослідження були перевірені за допомогою  $\chi^2$ -критерія узгодженості Пірсона (для перевірки гіпотези про закон розподілу), кореляційного аналізу за  $r$ -критерієм Спірмена (для опрацювання експериментальних даних і встановлення кількісних та якісних залежностей між явищами, що досліджуються),  $t$ -критерію Стюдента (для визначення достовірності змін результатів дослідження під час констатувального та формувального експериментів) на рівні статистичної значущості  $p \geq 0,05$ . Статистичне порівняння виразності показників проводилося за допомогою непараметричного  $U$ -критерію Манна–Уїтні.

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 та табличного процесору Microsoft Excel.

Отже, згідно обраної програми у процесі емпіричного дослідження використано комплексну методику, де застосовано такі методи: спостереження, індивідуальні та групові бесіди, анкетування, тестування, аналіз документів, аналіз результатів практичної діяльності, групові експертні оцінки. Для правильного та своєчасного виконання програмних

установок перед початком емпіричного дослідження всі його учасники були проінструктовані, також їм було надано необхідний роздатковий та методичний матеріал.

На основі отриманих даних зроблено висновок, що є необхідність у розробці і впровадженні певних алгоритмів (програми) спільних дій членів сім'ї, педагогічного колективу школи та шкільного психолога, батьківського комітету під час соціально-психологічного супроводу розвитку у дітей СІ у сім'ях під час дистанційної освіти, що матиме на меті досягнення успішності у соціальних взаємодіях, загалом у соціалізації дитини у суспільство.

## **2.2 Теоретична модель соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання**

Основні принципи НУШ [142], ідеологія нового Державного стандарту початкової освіти [55], компетентнісний, інтеграційний та діяльнісний підходи визначають головні засади формування сучасного освітнього середовища ЗЗСО. При цьому необхідною умовою є урахування потреб, запитів і побажань дітей та батьків, традиційних та інноваційних освітніх підходів, педагогічної майстерності і креативності педагогів тощо [143].

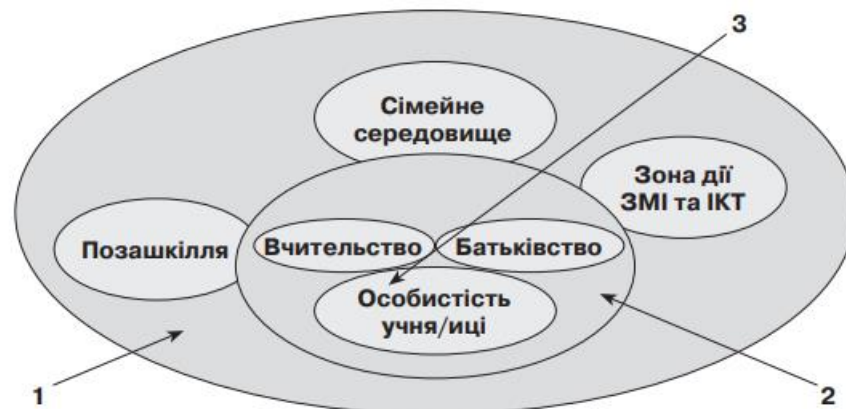
Головним нововведенням НУШ є взаємодія всіх учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, яка базується на таких принципах:

- «прагненні до духовної спільності педагога і дитини»;
- «підтримці кожної шкільної родини, які об'єднані спільними цінностями»;
- «не примушенні до навчання учнів, а на формуванні оптимальних умов для навчання і розвитку»;



- «взаємодії, вірі у вміння і здібності дитини в успішному засвоєнні знань»;
- «прагненні підтримки успіхів школярів в освітньому виховному процесі тощо» [54, с. 41].

Структуру виховного освітнього середовища початкової школи наведено на рисунку 2.1.



- 1 – виховне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти;  
2 – виховний простір учнів; 3 – ціннісні орієнтири школярів

**Рисунк 2.1** – Структура виховного освітнього середовища початкової школи [54, с. 40].

В освітньому середовищі відбувається взаємодія всіх суб'єктів навчальної діяльності, яка «передбачає принципи співпраці, партнерства, співучасті, діалогу. Довірлива атмосфера навчання сприяє розвитку у дітей самостійності, вміння формувати та відстоювати власне судження, розвиває самоконтроль і здатність до рефлексії. Це педагогіка, яка прагне духовної спільності педагога і дитини, це підтримка кожної шкільної родини, які об'єднані спільними цінностями» [54, с. 42-43].

У молодшому шкільному віці соціалізація дитини, безсумнівно є складним процесом з огляду винятковості соціального середовища, в якому вона зростає. Незважаючи на інноваційні засади НУШ, зміст освітніх програм для початкової школи не передбачає спеціальних розділів, які б дозволяли систематично та на різних рівнях складності формувати у дітей

гнучкі навички соціальної поведінки. Головна увага, як і раніше, акцентується на розвитку загального інтелекту.

У початковій школі, коли основним видом активності дітей є навчальна діяльність, відбувається інтенсивний процес формування соціального інтелекту. Молодший шкільний вік є чутливим періодом для впровадження нового підходу до навчання, який акцентується на практичних аспектах, оскільки у учнів ще не вибудувалися стійкі стандарти щодо отримання та використання знань. У цьому віці спостерігається досить сильна пізнавальна мотивація [182]. Унаслідок особливостей фізичного і психічного розвитку, молодші школярі виявляють велику чутливість та високий рівень емоційної вразливості. Емоційний інтелект у цьому віці є важливою складовою соціального інтелекту [140]. Тому, особливо на початковому етапі освітнього процесу у початковій школі, надзвичайно важливо робити акцент на систематичному розвитку соціального інтелекту дітей. Цей розвиток відбувається через спеціально структуровані соціальні інституції, методи та підходи, які дотримуються визначених принципів, закономірностей і правил, а також у визначених організаційно-психологічних умовах. Усі ці елементи є необхідними компонентами теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

Моделювання надає можливість більш детального та глибокого розуміння сутності об'єкта дослідження. І. Кульчицький [103] дає таке визначення поняття моделювання: «моделювання – процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами».

Моделювання є широко вживаним загальнонауковим методом дослідження, який застосовується для аналізу професійної діяльності в психології. Цей метод займає важливу позицію поряд з іншими дослідницькими методами, такими як спостереження та експеримент.

Моделювання – це інтегративний метод, який дозволяє пов'язувати емпіричний і теоретичний аспекти у науковому дослідженні, тобто об'єднати логічні конструкції та наукові абстракції в процесі вивчення об'єкта дослідження.

Метод моделювання має своєрідні особливості, зокрема:

- цілісність вивчення процесу, що дозволяє розглядати не лише окремі елементи, але й їх взаємозв'язки;
- можливість дослідження процесу до його фактичного здійснення, що дає змогу виявити можливі негативні наслідки і вжити заходів для їх запобігання або послаблення до їх реального настання.

У процесі моделювання дотримуються такі принципи, як наочність, визначеність і об'єктивність, які визначають тип моделі та її роль у дослідженні.

Основним поняттям методу моделювання є модель. В науковій літературі зустрічаються різноманітні визначення поняття терміна моделі, а саме визначень поняття «модель»:

- модель – це «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який будучи подібним досліджуваному об'єкту (або явищу), відображає й відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта» [37];

- модель – це «подумки представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення подає нову інформацію про цей об'єкт» [65];

- модель – «аналог якоїсь речі або процесу, покликаний відтворити ті їхні ознаки, які можна визначити, але з різних причин не можна досліджувати на оригінальному матеріалі» [103].

Як відомо, модель являє собою певну абстракцію, що спрощує розгляд взаємозв'язків у системних об'єктах. Поняття «модель» у методології науки

тракується як «аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утвору моделі. Цей аналог може виконувати різноманітні функції: зберігати й розширювати знання про оригінал, перетворювати його або управляти їм. Із гносеологічної точки зору модель представник, заступник оригіналу в пізнанні й практиці» [149].

Модель має свою структуру, яка детермінована метою дослідження і повинна створювати можливість аналізувати різні аспекти і характеристики об'єкта дослідження. Зазвичай моделі класифікуються наступним чином:

- фізичні моделі, які мають природу, подібну до оригіналу і можуть бути втілені у матеріальній формі;

- математичні моделі, які відрізняються від фізичних тим, що вони мають абстрактну природу і можуть мати математичний опис, що розкриває поведінку оригіналу;

- логіко-семіотичні моделі, які конструюються за допомогою спеціальних символів, знаків і структурованих схематичних зображень для подання та аналізу об'єкта дослідження.

Наведені типи моделей не мають чітких меж. Моделі професійної діяльності, які є актуальними для нашого дослідження, переважно належать до другої та третьої груп. Практична корисність моделі в психологічному дослідженні буде визначатися її адекватністю стосовно різних аспектів об'єкта, що досліджується, а також рівнем врахування основних принципів моделювання на різних етапах її створення.

Процесі моделювання може бути розділений на три послідовні етапи.

Перший етап передбачає визначення об'єкта дослідження, набуття достатніх знань про нього, обґрунтування потреби використання методу моделювання, і вибір найбільш суттєвих змінних і концепцій. Створення абстрактної і високоякісної моделі досліджуваного явища або процесу має стати результатом цього етапу.

На другому етапі реалізується створення формальної моделі досліджуваного об'єкта, яка передбачає вимірювання об'єкта, математичний аналіз результатів вимірювання і розробку математичної моделі цього об'єкта.

Змістова інтерпретація на третьому етапі може виявити, що результат моделювання не відповідає нашим очікуванням або не задовольняє нас.

Процедуру моделювання можна повторити, вносячи необхідні корективи на перших двох етапах [152].

Щодо теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, слід зазначити, що аналіз літератури щодо даної проблеми виявив різноманітні погляди на визначення складових психологічного супроводу:

– у науковому дослідженні О. Андрійця, Г. Андрющенко і К. Бондар виокремлюються компоненти цього процесу, якими є діагностичний, моніторинговий і корекційний етапи [4, с. 21];

– за висновками Т. Бичкової, цей процес передбачає проведення моніторингу, надання психологічної підтримки та здійснення психологічної реабілітації [19, с. 59];

– Л. Бучевська впроваджує цей підхід у сферу психологічної діагностики, психологічного консультування, психологічної корекції і профілактики [26];

– О. Гринь поділяє цей процес на складові етапи, які містять психологічну підготовку, психологічну допомогу та психологічну реабілітацію [52, с. 30];

– у роботі А. Маковського розглянуто структурну сегментацію психологічного супроводу на п'ять складових блоків: просвітницький, профілактичний, діагностичний, корекційний та консультаційний [115];

– Х. Качмарик поділяє цей процес на складові елементи, які передбачають здійснення психологічного моніторингу, надання

психологічної допомоги, проведення психологічної діагностики та психологічного консультування, реалізацію психологічної корекції та психологічної терапії [82];

– у роботі Є. Клопоти виділено чотири компоненти, які передбачають здійснення психологічної освіти, втілення психологічної профілактики, реалізацію психологічної діагностики і психологічної корекції [84, с. 94];

– у дослідженні М. Мушкевича виділяються чотири послідовні етапи психологічного супроводу: психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна терапія та психологічна едукація [137, с. 112];

– Ж. Новікова розрізняє п'ять компонентів психологічного супроводу: діагностичний, прогностичний, розвивальний, корекційний та виховний [144, с. 462];

– за Н. Потапчук «психологічний супровід аварійно-рятувальних робіт передбачає проведення комплексу дій щодо стабілізації соціально-психологічної обстановки в зоні надзвичайної ситуації, надання екстреної психологічної допомоги постраждалим, профілактику виникнення негативних психологічних наслідків у постраждалих та фахівців» [163, с. 260];

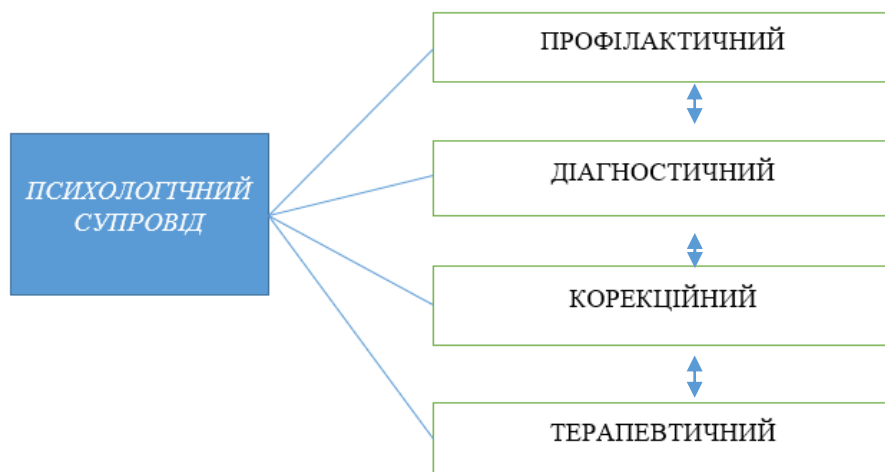
– Л. Прохоренко, О. Баб'як і Н. Батишева у якості складових психологічного супроводу визначають такі: психологічна просвіта, психологічна діагностика, психологічна допомога, психологічне консультування і психологічна корекція [179];

– О. Прокопенко складовими цього процесу вважає психологічну діагностику, психологічну корекцію та психологічну терапію [173, с. 257];

– у науковому дослідженні Н. Тарасової як складові психологічного супроводу розглядалися такі аспекти: психологічне просвітництво, психологічну підготовку, психологічну діагностику та психологічну регуляцію [234, с. 110].

У межах цього дослідження були окреслені різні елементи соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших

школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. Ці елементи передбачають психопрофілактику; психодіагностику; психорегуляцію та саморегуляцію; вплив на особистість дітей через спеціалізовану роботу з їхніми сім'ями; психоконсультавання; психотерапію і психологічну просвіту персоналу. Загалом, ці елементи можна систематизувати у чотири основні групи: профілактичну, діагностичну, корекційну і терапевтичну (рисунок 2.2).



**Рисунок 2.2 – Складові психологічного супроводу [115]**

У контексті соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання, індивідуальні та групові форми взаємодії використовуються з усіма учасниками цього процесу.

Необхідно відзначити, що навчання та позанавчальна діяльність відіграють однаково важливу роль у формуванні та розвитку молодших школярів. Участь у позанавчальній діяльності створює сприятливі умови для розвитку творчих здібностей, різностороннього особистісного розвитку, сприяє формуванню умінь і навичок комунікації, і соціального інтелекту, зокрема.

Позанавчальна діяльність – це сукупність видів діяльності, у якій, відповідно до програми, є завдання виховання і формування універсальних процесів, інтересів [195].

Позанавчальна діяльність може включати різноманітні види діяльності у більш вільній формі, а також є найбільш цікавою і набагато легше сприймається школярами. Саме позанавчальна діяльність володіє значним потенціалом для успішного формування комунікативних здібностей, що становлять основу соціального інтелекту.

Позанавчальна діяльність грає велику роль процесі розвитку СІ молодшого школяра. Учні не обмежені жорсткими обмеженнями правил під час участі у заходах. На відміну від цього, діти відчують підтримку та заохочення для виявлення найкращих особистісних якостей. Позанавчальна діяльність стимулює школярів до активної участі в процесі прийняття рішень та підвищує їхню ініціативу, яка ґрунтується на внутрішній мотивації. Позанавчальна діяльність відіграє важливу роль у розвитку соціального інтелекту, оскільки сприяє активізації учнів як суб'єктів навчання, сприяє творчій взаємодії між педагогами та учнями, створює атмосферу, у якій немає зовнішнього оцінювання, спрямовує учнів на досягнення успіху, надає можливість різноманітних форм організації навчального процесу та умов для діяльності, а також відображає загальнолюдські цінності [244].

Важливість організації процесу розвитку соціального інтелекту (СІ) молодших школярів у позанавчальній діяльності полягає у тому, що цей процес дозволяє дітям вільно обирати активності відповідно до їхніх інтересів, уподобань і здібностей, і при цьому відчувати задоволення від цього вибору. Крім того, ця позанавчальна діяльність сприяє соціалізації та самореалізації дітей. Зміст освітніх програм у закладах додаткової освіти дітей спрямований на надання психолого-педагогічної підтримки в індивідуальному розвитку дітей, створення необхідних умов для особистісного зростання та адаптації до суспільства, а також на розвиток їх соціально-комунікативних навичок та інших аспектів [54].

Зміст процесу формування соціального інтелекту (СІ) молодшого школяра повинен відтворювати послідовність взаємодії дитини з



однолітками та дорослими, використовуючи методи і форми, спрямовані на сприяння розвитку різних компонентів соціального інтелекту [22].

Форма – це стала структура, спосіб організації навчально-виховного процесу. Основними типами форм позанавчальної діяльності у закладах загальної середньої освіти є:

- гуртки;
- студії;
- клуби;
- ігри;
- концерти;
- спектаклі;
- екскурсії;
- походи [38; 195; 245];
- українська скаутська організація «Пласт» [40].

У практиці є велика різноманітність форм позанавчальної діяльності, які можна поділити на такі групи:

- словесно-логічні;
- образно-мистецькі;
- трудові;
- ігрові;
- психологічні [38].

Основним інструментом впливу у словесно-логічних формах є слово, яке може викликати емоційну реакцію у дітей. До цього роду форм належать такі види діяльності, як бесіди на різноманітні теми, проведення класних зборів тощо.

Образно-художні форми включають в себе активності дітей, де основним засобом впливу є виникнення сильних і глибоких колективних емоцій, аналогічних тим, які сприймаються людьми під час театральних вистав, святкувань та подібних заходів.

Трудові форми передбачають спільну працю, включаючи різноманітні види робіт у школі, які сприяють розвитку навичок праці.

Ігрові форми можуть охоплюють різні види ігор, такі як спортивні, пізнавальні, змагальні та конкурсні, які сприяють згуртуванню дитячого колективу, залученню до активної діяльності, формуванню навичок дотримання правил, справедливості, контролю над власними діями та об'єктивної оцінки вчинків інших.

У психологічних формах роботи використовуються основні засоби впливу, передбачають елементи психологічного тренінгу, методи практичної психології, а також індивідуальну та групову психотерапію, такі як бесіди, психологічні вправи та інші методи [126].

І. Романова розрізняє такі різновиди позаурочної діяльності: традиційні форми, такі як факультативи, шкільні клуби та предметні гуртки, а також інноваційні форми, наприклад, інтелектуальні ігрові комплекси, проектну діяльність, конкурси, свята тощо [195].

Дослідивши форми позанавчальної діяльності, можна узагальнити, що для розвитку СІ молодших школярів у позанавчальній діяльності можуть використовуватися такі форми, як бесіди, вікторини, гуртки, екскурсії, ігри, класні збори, клуби, конкурси, концерти, майстер-класи, проектна діяльність, студії тощо.

Класні збори є формою організації колективного життя класу, яка характеризується демократичним підходом. Основна особливість цієї форми полягає в тому, що під час зборів учні самостійно формують та ухвалюють рішення [244].

Класні збори представляють собою найвищий орган самоврядування в класі, на якому обговорюються питання, що стосуються життя колективу і розглядаються проблеми, що виникають у класі. Під час класних зборів відбувається навчання навичкам спілкування один з одним, розвивається здатність до співпраці з іншими, а також формуються самостійність та відповідальність учнів.

Бесіда є взаємодією між вчителем і учнями у формі питань і відповідей, яка використовується на різних етапах навчально-виховного процесу. Вона використовується для повідомлення нових знань, закріплення, повторення, перевірки та оцінки засвоєних знань [38].

Майстер-клас є методом передачі і обміну знаннями та досвідом, де головним елементом є демонстрація нових та оригінальних методів освоєння конкретного матеріалу, і в якому усі учасники беруть активну участь.

Гурток – це форма позанавчальної діяльності учнів, яка базується на добровільній участі учнів та охоплює різноманітні види колективної діяльності з метою досягнення конкретних освітньо-виховних цілей [245].

Шкільні гуртки є важливим компонентом системи освіти та виховання учнів та ефективним доповненням основної освітньої програми. Вони успішно інтегрують функції освітнього процесу, виховання та розвитку особистості. Робота в гуртках сприяє розвитку цілеспрямованості та працьовитості учнів, позитивно впливає на їхні когнітивні та творчі здібності, а також сприяє розширенню їхнього кругозору. Участь у гуртках дозволяє учням поглиблювати знання з предмету та розвивати свій потенціал. Крім того, заняття в гуртках навчають дисципліні та самоорганізації, допомагаючи дітям ефективно використовувати свій вільний час [38].

Студія – це форма добровільного об'єднання дітей для проведення творчих занять у конкретній сфері діяльності, головною метою якої є сприяння розвитку їхніх художніх та творчих здібностей [195].

Клуб є формою об'єднання, що враховує спільні інтереси та бажання для спілкування. Результатом клубної діяльності є освоєння різних методів, прийомів, технік щодо розвитку мислення, діяльності, культури, рефлексії або поведінки. Клубні заняття сприяють підвищенню культурного рівня учнів, розширенню кола їхнього спілкування та можуть стати важливою частиною їхнього життя, об'єднуючи учасників освітнього процесу, таких як педагоги, учні та батьки [104].

Гра – це процес, що передбачає умовне відтворення реальних життєвих ситуацій та встановлення правил для її проведення [244]. Для сприяння розвитку соціального інтелекту, важливо використовувати ігрові форми, які передбачають імітацію ситуацій соціальної взаємодії.

Вікторина – це гра, в ході якої учасники повинні надавати правильні відповіді на запитання, які можуть бути як усними, так і письмовими [244].

Концерт – це форма громадського виступу учнів, де вони виконують певну передбачену програму. Один з основних принципів концерту полягає в тому, що учасники представляють свої творчі досягнення, висловлюють свої власні думки та виражають себе в публічному виступі, надаючи кожному учневі можливість представити свою особистість [245].

Конкурс – змагання, спрямоване на виявлення найкращих учасників чи найкращих робіт [244].

Екскурсія представляє собою форму організації роботи з різностороннього розвитку дітей, спрямовану на морально-патріотичне та естетичне виховання. Ця форма є найбільш ефективним засобом комплексного формування особистості дитини. Формування пізнавального інтересу та бажання здобувати нові знання зумовлені постійним розширенням світогляду дитини за допомогою прогулянок та вивчення пам'ятних місць. Розвиток пізнавального інтересу та бажання отримувати нові знання відбувається завдяки постійному розширенню світогляду дитини через прогулянки та знайомство з пам'ятними місцями. Екскурсія, як живий і безпосередній спосіб спілкування, сприяє розвитку емоційної чутливості та закладає основи моральних цінностей.

Правильно організована екскурсія сприяє розвитку значущих навичок у дитини, таких як спостережливість та увага, що в свою чергу сприяють розширенню знань про навколишній світ.

Проектна діяльність є однією провідних форм навчання і виховання, що застосовується у галузі освіти як інтенсивний метод розвитку дитини. Її

основна мета полягає у досягненні конкретних цілей через внесення змін у ситуації з обмеженим часом [54].

Для ефективного розвитку соціального інтелекту молодших школярів у позанавчальній діяльності важливо дотримуватися наступних принципів:

- чітко формулювати мету діяльності;
- створювати сприятливу соціально-психологічну атмосферу;
- активно залучати педагогічний колектив до обговорення планів та проблем школи;
- використовувати форми діяльності, які відповідають віковим особливостям учнів.

Формування СІ молодших школярів вимагає створення певних педагогічних та організаційних умов. До педагогічних умов відносяться: індивідуальний підхід до формування СІ, співпраця між учасниками навчального процесу, розробка ситуацій для досягнення успіху та сприяння комунікації між учнями. До організаційних умов належать: врахування концептуальних засад формування СІ, об'єднання навчання та позанавчальних заходів, інтеграція предметів з огляду на розвиток СІ та активну роль учителя у сприянні отриманню знань [22].

Величезне значення у створенні умов розвитку СІ молодших школярів відіграють сформовані потреби та цінності, установка учнів на позитивну взаємодію з однолітками і дорослими [124].

СІ молодших школярів – це комплексна характеристика особистості, яка проявляється у визнанні власної значущості та цінності інших, здатності до кооперації з однолітками і дорослими, знаннях норм поведінки та правил взаємодії, навичках вирішення конфліктних ситуацій, у шанобливому ставленні до осіб різного віку і культур, а також в усвідомленні відповідальності за власні дії і наслідки діяльності, засновані на розвитку рефлексії [124].

Процес розвитку СІ молодших школярів вимагає систематичного підходу, а не обмежується окремими заходами. Важливо відомості та

навички з різних аспектів соціальної поведінки впроваджувати у дитячому середовищі, ознайомлюючи учнів із традиціями, нормами взаємодії та правилами. Крім того, необхідно активно сприяти створенню єдності в дитячому колективі, залучаючи дітей до формулювання правил взаємодії та обговорення різних життєвих ситуацій та стратегій поведінки. Знання правил несуть у собі важливий компонент соціальної компетентності, але їх ефективність виявляється лише тоді, коли вони можуть бути успішно застосовані в практичних ситуаціях. Такі соціальні вміння та навички формуються через практичний досвід та організовану діяльність, де молодший школяр має можливість взаємодіяти з іншими, вирішувати завдання, виробляти комунікативні навички, і вчитися взаємодіяти та вирішувати конфлікти, демонструвати співпрацю та вміння звертатись по допомогу тощо.

Також, на процес розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання впливає тип сім'ї, у якій виховують дитину. Вплив сімейного оточення на виховання дітей стає більш значущим, коли батьки виявляють інтерес не лише до навчання дітей, але й до їх позанавчальної активності. Залучення батьків до різних форм партнерства та взаємодії зі школою на рівні «школа – родина – громада» сприяє узгодженню інтересів сім'ї і соціуму та формуванню свідомого члена суспільства.

Сім'я та школа виступають як рівноправні учасники партнерства у навчальному процесі, оскільки саме через їхню спільну працю забезпечується активний діалог і взаємодія між батьками та педагогічними колективами, а також координація їхніх виховних заходів [54, с. 44].

Взаємодія із батьками, заснована на засадах партнерства, утворює важливий і складний аспект діяльності закладів освіти. Як зазначають науковці та педагоги-практики, формула успіху освіти виглядає так: «вмотивований учень – професійний вчитель – залучені батьки» [54, с. 45]. Вплив батьків на мотивацію в навчанні дітей представлено на рисунку 2.3.

Саме батьки є першими учителями і наставниками, які якнайкраще знають своїх дітей. У рамках НУШ відзначається, що учителі та батьки формують партнерство, з дитиною у центрі уваги. Співпраця учителя і батьків може відбуватися таким чином:



**Рисунок 2.3 – Вплив батьків на мотивацію у навчанні дітей [54, с. 45]**

- «брати участь у постійному діалозі, зокрема в батьківських зборах»;
- «організувати додаткову комунікацію (групи в месенджерах, інформаційні розсилки, «чайні зустрічі», обміни книжками та іграми)»;
- «допомагати в організації заходів, проведенні класних і позашкільних занять» [54, с. 45].

Коли батьки активно долучаються до шкільних подій та працюють у команді зі вчителем, дитина сприймає, що усі важливі дорослі особи виявляють зацікавленість у ній та її житті. Це сприяє підвищенню рівня самоповаги у дитини.

Як стверджують науковці, спільна дія учителів та батьків сприяє розвитку особистості дитини та полегшенню процесу засвоєння навчального матеріалу [54]. Саме тому важливо, щоб школа та родина функціонували як єдине ціле для дитини.

Ефективною складовою виховання у сім'ї є спільне виконання батьками і дітьми домашніх справ. Важливо призначати дітям конкретні обов'язки згідно вікових можливостей, залучаючи їх, таким чином, до діяльності в сім'ї. Спільно здійснена дітьми та батьками робота впливає на виховання набагато ефективніше, ніж прості словесні настанови.

Дієвість сімейного виховання, головним чином, залежить від облаштування побуту та звичаїв у конкретній сім'ї. При цьому, важливими аспектами є дотримання сімейних норм і правил, участь дітей до управління сімейним бюджетом, встановлення розкладу дня, відведення конкретних місць для різних видів діяльності (навчальних занять, зокрема). Забезпечення затишку вдома сприяє гармонійному розвитку дітей [14].

Виховання дітей у сім'ї не завжди є вдалим через вплив об'єктивних факторів, таких як неповний склад сім'ї, незадовільні побутові умови та важке матеріальне становище, а також через суб'єктивні чинники, такі як недостатня педагогічна компетентність батьків.

Погані житлові умови несприятливо впливають на виховання дітей. Дані з проведеного соціального дослідження свідчать, що в Україні більше 50 % молодих сімей не мають власного житла навіть через 10 років подружнього життя. Крім того, значна частина сімей вимушена жити з батьками в умовах, які, не є сприятливими для виховання дітей. При цьому, зазвичай, батьки не можуть облаштувати дитині місце для занять, що призводить до труднощів у її концентрації, спричиняє появу роздратованості та незадоволеності, а з часом може призвести до відсутності мотивації для виконання домашніх завдань [218; 222].

Родина є відкритою системою, в якій складові елементи взаємодіють один з одним і допомагають інформації рухатися в межах родини та виходити за них. Ця система існує і продовжує функціонувати, навіть коли ми не стежимо за цим процесом.

Стриманий стиль спілкування та встановлені правила етики представляють родину як відкриту систему, що сприяє розвитку її учасників.



Важливою рисою будь-якої системи є прагнення до збереження своєї стабільності. Система залишається незмінною, доки не зазнає змін внаслідок зовнішніх впливів або внутрішніх процесів. Таким чином, усі члени родини є відповідальними за збереження стабільності системи або її розвитку.

Важливою передумовою успішного соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання є співпраця між школою і сім'єю. При цьому наявність відповідного рівня педагогічної культури у батьків має велике значення. Можливо створити спеціальну програму взаємодії між педколективом школи і сім'єю, яка буде представляти собою цілісний комплекс методів і форм роботи, спрямований на досягнення загальної мети – створення ефективних умов для формування злагоджених відносин між батьками і дітьми молодшого шкільного віку (рисунок 2.4).

Вдала кооперація закладу освіти та сім'ї забезпечується зусиллями педагогів, з одного боку, та збагаченням педагогічних знань батьків та їх активною участю у виховному процесі, – з іншого.

У виховному процесі освітнього закладу, окрім педагогічного колективу, активно задіяні батьки, які взаємодіють під час класних зборів та беруть участь у роботі батьківських комітетів (на рівні класу і школи). При цьому вони прислухаються до рекомендацій учителів та виконують їх прохання.

Батьківський комітет класу створюється з метою впровадження демократичних принципів у керівництві виховним процесом, забезпечення відкритого обміну інформацією між сім'єю та школою, коригування певних управлінських рішень, узгодження вимог до учнів та надання підтримки сім'ям у вихованні та навчанні дітей. Він діє відповідно до положення про батьківські комітети закладів загальної середньої освіти і включає найактивніших батьків, які цікавляться подіями у класі та школі. Членів

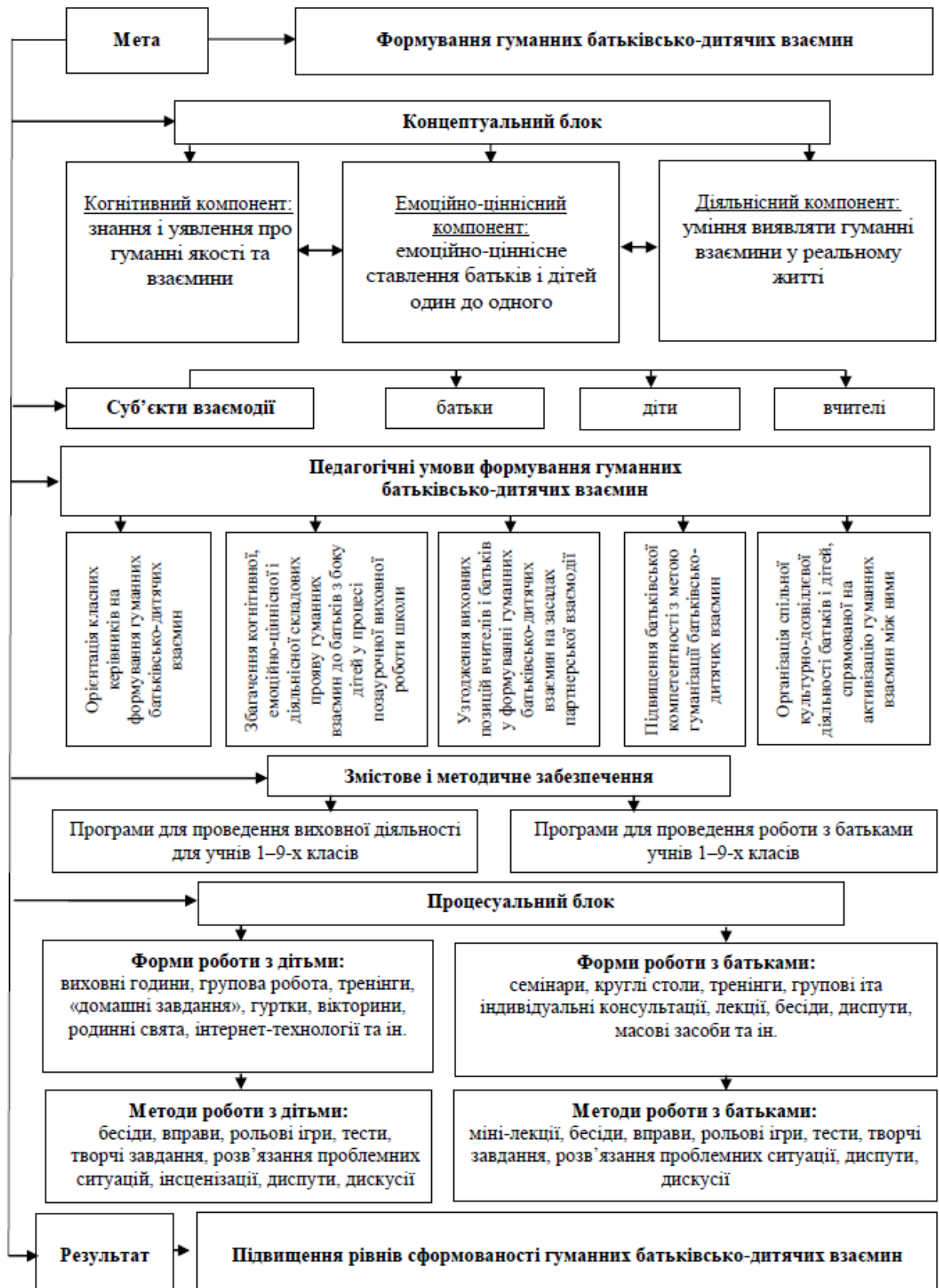


Рисунок 2.4 – Схема формування гармонійних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку [45, с. 200].

комітету обирають на батьківських зборах класу, а також обирають голову та відповідальних за інші аспекти діяльності.

Батьківський комітет разом із класним керівником вирішують поточні завдання для ефективної роботи класу. Загальношкільний батьківський комітет формується під час загальношкільних батьківських зборів. За участі представників батьківських комітетів класів під час цих зборів обирається голова батьківського комітету школи, і створюються комісії, такі як навчальна, культурно-масової роботи, господарська, трудового виховання і професійної орієнтації, педагогічної пропаганди. Комітет вносить пропозиції та ухвалює рішення, які обов'язково виносить на розгляд адміністрацією школи. Сфера його діяльності охоплює різні аспекти, такі як опікування групами подовженого дня, забезпечення санітарного стану школи, підтримка у проведенні ремонтних робіт, організація літнього відпочинку та харчування дітей і багато іншого [10].

Під час співпраці з батьківськими комітетами, педагоги та адміністрація закладу освіти повинні демонструвати відкритий позитивний підхід до їхніх ініціатив, дипломатичність та тактовність. Важливо реагувати на їх пропозиції своєчасно та розуміти, що їхні дії сприяють покращенню взаємодії між учителями та батьками, а також результативному вирішенню проблемних питань, пов'язаних із вихованням учнів.

Під час взаємодії з батьками педагог має дотримуватись психолого-педагогічних норм і правил. При цьому доречними є заходи, які дозволяють батькам відчувати власну причетність до подій класу (школи) та значущість при ухваленні рішень. У розмові з батьками не варто використовувати різкі та безапеляційні висловлювання, які можуть спричинити негативну реакцію та обурення. Приязнь та взаємна повага мають стати основою стосунків між педагогом та батьками.

Значущими аспектами таких стосунків є розвиток у педагогів та батьків відповідальності та глибокого усвідомлення власного обов'язку перед суспільством. Крім того, вони демонструють ступінь довіри до виховної

компетентності батьків та підвищення рівня їх педагогічної культури. Поточні запити школи вимагають уваги батьків, і, як правило, ці запити виконуються, що свідчить про психологічну готовність батьків до співпраці. Розвиток особистості дитини не може відбуватися без проблем і конфліктів у її житті. Вкрай важливо інтерпретувати ці проблеми, як відображення особливостей зростання, таких як стрибки у розвитку, причинно-наслідкові зв'язки, нерівномірність та вибіркова реакція дитини на виховні впливи. Така перспектива допоможе педагогам уникнути здивування та плутанини, коли вони мають справу із труднощами, протиріччями чи неочікуваними наслідками.

Отже, усі зазначені вище аспекти процесу соціально-психологічно супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання, що може відбуватись із використанням різних типів освітніх стратегій, ми використали для розробки відповідної теоретичної моделі (рисунок 2.5), опис емпіричної перевірки якої буде здійснено у розділі 3 дисертації.

### **2.3 Програма авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання»**

У цьому параграфі ми хочемо представити розроблений нами відповідно до завдань дослідження авторський тренінг «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання». Розробка авторського тренінгу базувалась на працях сучасних українських психологів (Н. Жигайло, О. Харко [59], Н. Майбородюк [109], І. Опанасюк [148], В. Федорчук [247]).

Тренінг проводився із батьками молодших школярів, членами батьківського комітету, педагогічними працівниками та шкільним психологом упродовж року, по 2 год. щотижнево за варіативним вибором

(загалом 76 годин), ідеї рольових ігор і тренінгових вправ якого базуються на роботах С Аврамченко [96], Б. Іваненко [96], Л. Карамушки [77], Т. Карамушки [77], Т. Яценко [96] та ін.

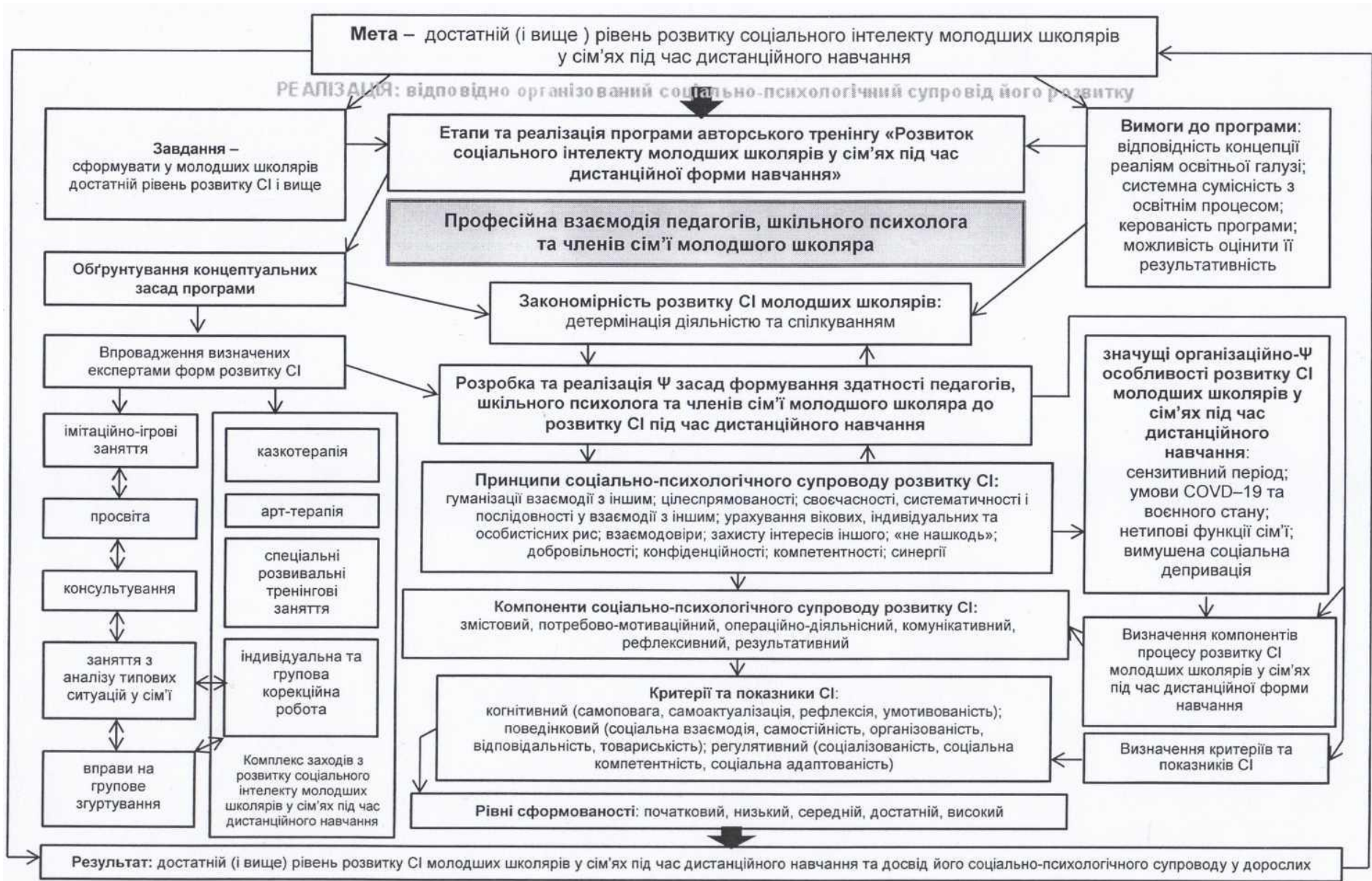
Програма тренінгу тематично структурована, містить 5 тренінгових блоків (табл. 2.1). Кожен блок включає оригінальні вправи, розроблені для використання відповідно до поставлених цілей: ігрові методи, міні-дискусії, лекції вправи із розвитку СІ у молодших школярів в сім'ях під час дистанційного навчання, тощо. Для учнів 1-2 класів використовувалися методи казкотерапії, для учнів 3-4 класів – методи арт-терапії.

На початку тренінгу проводився аналіз взаємозв'язків між особистістю та соціальним середовищем, а також аналіз формування основних компонентів СІ молодших школярів під час дистанційного навчання. Учасники Т-груп були ознайомлені з ресурсними станами молодших школярів, які можуть сприяти якісному формуванню компонентів СІ. Крім того, підведення підсумків, проведення психологічної діагностики та розробка планів індивідуальних занять були обов'язковими елементами тренінгу.

Залежно від методології та конкретного контексту, учасники займалися індивідуально, у парах або як загальна група. Підхід до управління групою був недирективним, спрямованим на те, щоб кожен учасник зміг проявитися індивідуально. На кожному етапі тренінгу (після кожної вправи, на початку, наприкінці) відбувалося обговорення його результатів у групі.

У цілому, так як він є системним утворенням і спрямований на розвиток компонентів СІ в молодших школярів під час дистанційної форми навчання, тренінг містив низку відібраних експертами тренінгових вправ, щодо:

– відпрацювання молодшими школярами навичок встановлення ефективних трансакцій, розвиток здатності у молодших школярів ідентифікації ролей власної поведінки і поведінки інших осіб;



**Рисунок 2.5.** Структурно-функціональна організація теоретичної моделі розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ї під час дистанційного навчання

- набуття молодшими школярами способів конструктивної взаємодії у навчальних та поза навчальних ситуаціях завдяки усвідомленню власних емоційних станів і вибору оптимальних варіантів їх виявлення;
- попередження фрустрованості молодших школярів шляхом розвитку навичок саморегуляції;

**Таблиця 2.1 – Структура програми тренінгу**

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові вправи
1	Вступна частина	1. Інформування учасників про правила та принципи роботи у Т-групі. 2. Створення умов психологічного комфорту. 3. Ввідне заняття (пояснення феномену СІ молодших школярів, його важливість; розподіл обов'язків між суб'єктами взаємодії під час процесу розвитку компонентів СІ молодших школярів).
2	Для батьків та представників батьківського комітету	1. Проективний малюнок «Я і діти». 2. Рольова гра «Ми з тобою схожі, тим що...» 3. Ділова гра «Готуємо кодекс поведінки ХХІ сторіччя». 4. Вправи «австралійський дощ» для психологічного розвантаження учасників у Т-групі.
3	Для педагогічних працівників і шкільних психологів	1. Рольова гра «За що я вдячний своїй роботі (мотивація) та за що робота вдячна мені». 2. Інформаційно – практичний квест «Змінюючи реальність». 3. Вправа «Шлях до себе». 4. Інтерактивне заняття «Психопрофілактика емоційного вигорання як запорука попередження порушень педагогічної етики педагогами». 5. Вправа «Мій баланс». 6. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
4	Для молодших школярів	Комплекс заходів з розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.
5	Обговорення підсумків тренінгу	1. Дискусія «СІ у молодших школярів в сім'ях під час дистанційного навчання – до початку роботи у Т-групі. Динаміка розвитку СІ у молодших школярів в сім'ях під час дистанційного навчання – після закінчення роботи в Т-групі. Що змінилося?». 2. Зворотній зв'язок між всіма учасниками процесу батьками, членами батьківського комітету, педагогами та шкільним психологом. 3. Визначення перспективних напрямків подальшої роботи для щодо продовження розвитку компонентів СІ у молодших школярів в сім'ях під час дистанційної форми навчання.

– оволодіння молодшими школярами навичками толерантної та асертивної поведінки, що сприяють розвитку адекватних прийнятних форм поведінки;

– опанування молодшими школярами умінь вирішення конфліктних ситуацій.

У проблематиці розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання тренінг використовувався для формування у них психологічної стійкості, розвитку особистісної комунікації, отримання навичок безпечної поведінки та виживання в особливих та екстремальних умовах, а також комплексного вирішення психологічних проблем, що виникають у молодших школярів під час постійного перебування в стресогенних та ризиконебезпечних ситуаціях воєнного стану чи COVID-19. Тренінг був реалізований з урахуванням можливої деформації компонентів освітньої діяльності молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання.

Тренінг також був спрямований на формування у молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання умінь виконувати і відновлювати повну структуру його освітньої діяльності, усувати явні її деформації під час навчання (неповноту засвоєння матеріалу, неуважність і несформованість умінь та навичок тощо).

Тренінг відбувався з урахуванням значущих організаційно-психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання у межах його соціально-психологічного супроводу у п'ять основних етапів. Під час тренінгу розглядалися питання вдалої комунікації та продуктивної взаємодії осіб, які забезпечують соціально-психологічний супровід розвитку СІ в молодших школярів під час дистанційної форми навчання. Крім того, детального опрацювання вимагали питання, пов'язані із визначенням та виявленням комплексу стресогенних факторів в ризиконебезпечних ситуаціях воєнного стану чи COVID-19, психологічні шляхи подолання молодшими школярами психофізіологічної напруги під час



здійснення ними освітньої діяльності у сім'ях під час дистанційної форми навчання, чинники зниження рівня мотивації навчання тощо.

Перший етап був присвячений психологічній діагностиці станів учасників тренінгу із залученням їх до просвітницьких заходів; засвоєнню базових знань по типовим ситуаціям у сім'ї; оволодінню елементами та техніками казко- та арттерапії; ознайомленню з іншими відповідними психотехніками із використанням спеціальних розвивальних тренінгових занять.

Ігри і вправи першого блоку також були покликані допомогти молодшим школярам удосконалювати такі комунікативні уміння і навички: уміння активного сприйняття, засвоєння і відтворення зворотного зв'язку; уміння запобігати виникненню комунікативних бар'єрів; навички діалогічного стилю взаємодії; уміння формулювати думки; навички слухати, ставити запитання і адекватно реагувати; навички розпізнавати невербальну інформацію.

Другий етап був присвячений самопізнанню – розкриттю і правдивому уявленню про свою особистість, про механізми її реалізації в соціальному оточенні. Він включав аналіз структури особистості молодших школярів, а також був спрямований на розвиток їх емоційної чуйності, а також навичок позитивного ставлення до співрозмовника і вербалізації емоційних переживань; саморефлексію і соціальну рефлексію; спостережливість.

Третій етап був присвячений аналізу основних тенденцій і мотивів освіти молодших школярів; розкриттю і правдивому уявленню про взаємозв'язки молодших школярів з іншими значущими людьми, із соціальними інституціями. Проводився аналіз взаємозв'язків молодших школярів з соціальним оточенням; аналіз основних компонентів соціальної свідомості; виявлялася структура глибинного несвідомого молодших школярів, їх особистості, тендерної ідентифікації. Беручи участь у вправах та у імітаційно-ігрових заняттях третього етапу, у молодших школярів розвивали: потреби в пізнанні, досягненні, спілкуванні; установку на співпрацю; навички і уміння поводитися в конфліктній ситуації і навчатися прийомам ефективної взаємодії з іншими.

Четвертий етап був присвячений знайомству з ресурсними станами педагогів, батьків та молодших школярів і опрацюванню програм щодо їх досягнення із використанням індивідуального та групового консультування, індивідуальної та групової корекційної роботи.

П'ятий, завершальний, етап, включав підведення підсумків, психологічну діагностику, побудову планів індивідуального розвитку.

У процесі тренінгу було використано музичні композиції, що були рекомендовані фахівцями з психокорекції, для такого типу тренінгу. Основна умова в підборі музики – використання класичних музичних композицій, що є непоширеними в засобах масової інформації.

У цілому, тренінг включав: різні психотехніки та комунікативні вправи, що були спрямовані, у комплексі, на розвиток у молодших школярів соціального інтелекту та упевненості щодо його реалізації. Загалом, для формування компонентів СІ в учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання як основу ми застосовували ігрові методи, додатково – методи казкотерапії [134] та арт-терапії [186]. З метою розвитку соціальних навичок, товариських відносин на тренінгових заняттях ми використовували різні ігрові підбірки (додаток Е).

Цікавими для молодших школярів виявилися також й такі ігри та арт-вправи:

– «Віртуальне малювання» за допомогою онлайн-інструментів для малювання, діти могли створювати спільні малюнки, додаючи свої елементи. Віртуальні мандали учні створювали мандали за допомогою онлайн-інструментів для малювання, використовуючи символіку та кольори для вираження своїх почуттів та бажань. Це сприяло розвитку співпраці та комунікації через відео зв'язок;

– «Лист мурашки «Чому я такий?»» допомагала в розвитку адекватної самооцінки, адже діти самостійно вирішували, що їм написати – розповісти про свої позитивні або негативні якості;

– «Рольові ігри на основі казок» за допомогою веб-камер та чату діти виконували ролі героїв казок, спілкуючись та взаємодіючи одне з одним. Це допомагало розвивати навички спілкування та сприйняття інших;

– «Снігова Королева» спонукала дитину розглядати у кожній людині її чесноти, оскільки вимагала ставила завдання розказати або написати лише про позитивні риси свого друга;

– «Створення віртуальних колажів» діти спільно обирали фотографії та зображення, які вони потім об'єднували в колажі, що відображали їхні взаємини з оточуючими. Це допомагало розвивати навички сприйняття та аналізу взаємин;

– «Лист другу, який захворів» застосовувалася з метою розвитку готовності дітей надавати допомогу ближнім, формування позитивної схильності до однолітків, доброзичливості та співчуття;

– «Групове конструювання», що проводиться через веб-камеру, дозволила учням представити свої індивідуальні дизайнерські проєкти або іграшки, створені власноруч. Це сприяло розвитку навичок співпраці та обміну творчими ідеями.

Слід зазначити, що також позитивний ефект у процесі розвитку компонентів СІ молодших школярів під час дистанційної форми навчання мали методи казко-терапії. А саме:

– «Віртуальне читання казок» вчителі проводили онлайн-читання казок для учнів, під час якого діти мали змогу обговорювати головних героїв, їхні вчинки та взаємини. Після цього діти обговорювали, як би вони повели себе в подібних ситуаціях, сприяючи розвитку емпатії та розуміння соціальних взаємин;

– «Спільне створення казкових костюмів» діти виготовляли костюми героїв казок з доступних матеріалів вдома та показувати їх одне одному під час відео зв'язку, сприяючи розвитку творчості та співпраці;

– «Використання казок для створення колективної історії» за допомогою онлайн-інструментів для спільного написання тексту, діти могли разом

створити свою казку, розвиваючи навички спільної творчості та сприяючи формуванню спільного соціального середовища.

Ці вправи були адаптовані для дистанційної форми навчання та сприяли формуванню соціального інтелекту у молодших школярів, розвиваючи їх спроможність спілкуватися та ефективно взаємодіяти з іншими людьми навіть на відстані [158]. Таким чином, метод гри сприяє розвитку компонентів СІ у молодших школярів під час дистанційної форми навчання. Отримуючи інформацію від батьків, педагогів, шкільного психолога кожна дитина і група в цілому включається в діалог, спільний пошук вирішення завдання. Діти вчаться активно мислити, застосовуючи отримані знання на практиці [240].

Як приклад, представлено частину спеціально організованої комплексної діяльності з розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання. Реалізація комплексу заходів сприятиме ефективнішому розвитку соціальної компетентності молодших школярів. Заходи комплексу спрямовані на розвиток у молодших школярів знань про суспільство та правила взаємодії у соціальних ситуаціях. Школярі знайомляться з поняттями «спілкування», «етикет», «індивідуальність», «самооцінка», що сприятиме підвищенню рівня знань про суспільство та свої особистісні особливості. Участь у концертах, конкурсах, екскурсіях та вікторинах закріплюватиме отримані знання про норми та правила спілкування та поведінки у суспільстві та розвивати вміння взаємодіяти з оточуючими людьми у суспільстві.

Мета комплексу заходів полягає у розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

Завдання:

- 1) підвищити у молодших школярів рівень знань щодо правил спілкування та поведінки в суспільстві;
- 2) мотивувати молодших школярів до активної участі в соціально схвальній діяльності;

3) сформувати у молодших школярів навички вербальної та невербальної комунікації, які можуть застосовуватись як у навчальній, так і у позанавчальній діяльності.

Комплекс заходів передбачає використання різних форм (класні збори, бесіди, майстер-класи, ігри, вікторини, концерти, конкурси, проектна діяльність, екскурсії).

Основні ресурси:

- часові ресурси: 9 місяців (вересень 2022 – травень 2023);
- кадрові ресурси: психолог, соціальний педагог, класний керівник, заступник із виховної роботи;
- матеріально-фінансові ресурси (проектор, екран, комп'ютер, принтер, канцелярське приладдя, папір).

Заходи, передбачені комплексом:

#### 1. Кодекс поведінки у суспільстві.

Мета: сформувати уявлення в учнів початкових класів про норми та правила взаємодії у суспільстві.

Завдання:

- обговорити із учнями зміст поняття «спілкування»;
- донести учням інформацію про існування у суспільстві принципів та норм, що стосуються індивідуальної поведінки та взаємодії з іншими людьми;
- обговорити з учнями суспільні правила і норми поведінки, використовуючи приклади життєвих ситуацій.

Форма: розмова.

#### 2. Правила поведінки у школі.

Мета: закріпити знання учнів початкових класів про правила поведінки у школі.

Завдання:

- пригадати разом із учнями правила поведінки у школі (загальні правила, правила поведінки під час уроку та перерви тощо);
- мотивувати учнів поводитися відповідно вимог, викладених у Статуті школи;

- розвинути у учнів уміння передбачати наслідки власних дій.

Форма: класні збори.

### 3. «Хороше» і «погане», «добро» і «зло».

Мета: розширити розуміння учнями поняття добра як цінності, необхідної для людини, і розглянути поняття добрих дій і вчинків; навчити розрізняти позитивні дії від негативних, стимулювати бажання вчиняти добрі справи і надавати допомогу іншим.

Завдання:

- упорядковувати усвідомлення дітьми понять «добро», «гарні справи» та «зло», «погані вчинки» на прикладі життєвих випадків;
- виховати у молодших школярів прагнення робити «хороші» вчинки, навчити дітей правильно ставитися до своїх і до чужих помилок, надавати допомогу ближнім.

Форма: класні збори.

### 4. «Хто я?».

Мета: сформувати у молодших школярів уявлення про індивідуальність кожної людини.

Завдання:

- створити умови для адекватної оцінки особистості (власної та однокласників);
- спонукати учнів до аналізу своїх вчинків, думок, почуттів, самоспостереження, самопізнання, самовдосконалення;
- покращити психологічну атмосферу віртуальному класі.

Форма: гра.

### 5. «Вчимося дружити».

Мета: уточнити уявлення молодших школярів про дружбу, виховувати позитивні риси: доброзичливість, щирість, дружлюбність, тактовність.

Завдання:

- обговорити із учнями поняття «дружба»;
- визначити з молодшими школярами риси, якими має володіти «справжній друг»;

– сприяти їх усвідомленню важливості дружби в житті людини та формуванню дружного класного колективу.

Форма: майстер-клас.

#### 6. Режим дня.

Мета: сформувати у молодших школярів знання про режим дня.

Завдання:

- розширити обізнаність молодших школярів щодо режиму дня;
- навчити учнів формувати режим дня;
- мотивувати дітей до раціонального розподілу часу та дисциплінованості;
- навчити учнів розуміти важливість дотримання режиму дня для збереження та покращення свого фізичного та психічного здоров'я, цінувати і розплановувати час.

Форма: розмова.

#### 7. Культура мови.

Мета: розвинути у молодших школярів навички культурного спілкування.

Завдання:

- познайомити учнів із поняттям «культура мови»;
- визначити з учнями загальні правила культури мовлення;
- обговорити з молодшими школярами поняття «культурна людина»;
- змодельювати із молодшими школярами ситуації «культурного спілкування».

Форма: класні збори.

#### 8. Добро і зло в українських народних казках.

Мета: сформувати вміння розрізняти добрі та погані вчинки.

Завдання:

- розширити знання молодших школярів про українські казки;
- навчити учнів розуміти зміст і мораль казок та аналізувати вчинки героїв;
- розвинути у молодших школярів інтерес до читання, любов до української казки;

- виховувати прагнення до добра і справедливості, побудови дружніх взаємин;

- розвинути в учнів творчу уяву, пам'ять, комунікативні навички під час спільної роботи.

Форма: вікторина.

#### 9. Правила поведінки у громадських місцях.

Мета: сформувати у молодших школярів знання та уміння правильної поведінки у громадських місцях.

Завдання:

- ознайомити учнів з морально-етичними та правовими нормами та правилами поведінки у громадських місцях;

- розвинути у молодших школярів уміння коригувати власну поведінку у різних життєвих ситуаціях;

- виховувати в учнів бажання наслідувати приклади культурної поведінки та повагу до інших людей.

Форма: класні збори.

#### 10. Театральна афіша.

Мета: сформувати у молодших школярів естетичний смак та любов до мистецтва.

Завдання:

- розширити уявлення учнів про театр;

- закріпити з молодшими школярами на практиці правила поведінки у театрі;

- розвивати у учнів мислення та пам'ять, навчити їх розрізняти емоції людей;

- формувати у молодших школярів інтерес до театру.

Форма: екскурсія.

#### 11. «Ввічливі слова відкривають серця».

Мета: поглибити знання молодших школярів про ввічливість та культуру поведінки.

Завдання:



- обговорити з учнями поняття «ввічливість», «етикет», «культура»;
- поповнити лексичний запас учнів «ввічливими» словами;
- тренувати у учнів навички культурного спілкування з дорослими та однолітками в різних життєвих ситуаціях.

Форма: розмова.

12. Мої захоплення. «Щаслива людина, яка хобі перетворює на професію».

Мета: поглибити розуміння молодшими школярами варіантів проведення вільного часу.

Завдання:

- ознайомити учнів із поняттями «хобі», «дозвілля», «захоплення»;
- обговорити із учнями важливість інтересів та хобі в житті людини, а також їхні захоплення та звичні способи проведення вільного часу;
- мотивувати молодших школярів до активного, насиченого, цікавого та корисного відпочинку;
- навчити учнів цінувати власну унікальність та неповторність кожної людини;
- сприяти єдності колективу учнів.

Форма: класні збори.

13. «Абетка ввічливості».

Мета: закріпити знання молодших школярів про форми ввічливості та норми поведінки у суспільстві.

Завдання:

- удосконалити лексичний запас учнів фразами мовного етикету;
- навчити учнів уміло застосовувати вирази етикету у різних ситуаціях (при зустрічі, прощанні, суперечках, примиренні тощо);
- виховувати в учнів любов до рідної мови, культури спілкування;
- мотивувати в учнів бажання застосовувати гарні манери поведінки.

Форма: майстер-клас.

14. Самооцінка.

Мета: сформувати у молодших школярів уявлення про важливість індивідуальності людської особистості, розвинути навички аналізу та оцінки власного «Я».

Завдання:

- ознайомити учнів із поняттям «самооцінка»;
- сформувати в учнів впевнену поведінку та позитивне самосприйняття;
- сприяти розвитку у молодших школярів навичок самоконтролю і самоаналізу;
- виховувати в учнів шанобливе ставлення до однолітків;
- закріпити у молодших школярів навички взаємодії у групі.

Форма: гра.

#### 15. «Мова жестів у спілкуванні».

Мета: навчити молодших школярів способам взаємодії в різноманітних ситуаціях спілкування.

Завдання:

- ознайомити учнів із поняттями «жести», «міміка», «невербальне спілкування»;
- формувати у молодших школярів уміння розуміти і трактувати мову жестів;
- розвинути у учнів уміння ефективного слухання;
- сприяти розширенню у молодших школярів діапазону творчої уяви та мислення.

Форма: проєктна діяльність.

#### 16. «Секрети спілкування».

Мета: сформувати у молодших школярів уміння та навички спілкування в колективі.

Завдання:

- узагальнити знання молодших школярів про культуру спілкування;
- розвинути в учнів уміння слухати і розуміти співрозмовників;
- виховувати в учнів толерантне і шанобливе ставлення до інших людей;

- формувати у молодших школярів навички взаємодії у колективі.

Форма: класні збори.

#### 17. «Поетична кав'ярня».

Мета: виховати у молодших школярів любов до поезії та розкрити їх творчі здібності.

Завдання:

- відкрити учням естетичну цінність поетичного слова;
- виховувати в учнів інтерес до поезії та любов до рідної мови;
- створити умови для розкриття творчого потенціалу та акторських здібностей учнів;

– виховувати в учнів уміння самоконтролю та саморегуляції у конкурсних умовах.

Форма: конкурс.

#### 18. «Скромність – окраса людини».

Мета: сформувати у молодших школярів уявлення про скромність як необхідну властивість людини.

Завдання:

- обговорити з молодшими школярами поняття «скромність»;
- сформувати в учнів уявлення про скромність як необхідну складову характеру моральної та етичної досконалості людини;
- мотивувати учнів до наслідування позитивних прикладів поведінки та бажання зберегти людську гідність у різних життєвих ситуаціях.

Форма: розмова.

#### 19. «Поспілкуємось, друже».

Мета: навчити молодших школярів ефективно налагоджувати взаємодію з однолітками.

Завдання:

- закріпити в учнів уміння комунікації та способів встановлення взаємодії;
- сприяти створенню сприятливої дружньої атмосфери спілкування;

- виховувати в учнів критичність, самокритичність та повагу до співрозмовника;

- змодельовати різноманітні ситуації спілкування;

- сприяти згуртованості колективу.

Форма: гра.

## 20. «Знавці етикету».

Мета: закріпити у молодших школярів основні норми етикету, мотивувати їх до відповідної поведінки у повсякденному житті.

Завдання:

- систематизувати та повторити з учнями норми та правила спілкування та поведінки в суспільстві;

- розвивати в учнів логічне мислення;

- мотивувати учнів до творчого вирішення завдань та винахідливості;

- розвивати в учнів культуру суперництва, спілкування, взаємовідповідальності та взаємоповаги;

- підбити підсумки вікторини.

Форма: вікторина.

## 21. Мої успіхи та досягнення.

Мета: сформувати у молодших школярів стійкі прагнення досягати поставлених цілей та успішних результатів діяльності.

Завдання:

- ознайомити учнів із поняттями «мрія», «мета», «досягнення», «успіх»;

- обговорити з учнями їх мрії і бажання та можливі шляхи їх здійснення;

- сформувати в учнів усвідомлення важливості наполегливої та старанної праці на шляху до мрії;

- розвивати в учнів віру у себе та свої здібності;

- мотивувати учнів аналізувати власні недоліки та невдачі під час досягнення поставленої мети.

Форма: класні збори.

## 22. «Класне чаювання».

Мета: систематизувати знання молодших школярів щодо норм і правил комунікації та поведінки у громадському житті.

Завдання:

- забезпечити атмосферу психологічного комфорту, невимушеності та дружелюбності;
- здійснити спостереження щодо дотримання учнями норм етикету та правил соціальної взаємодії.

Форма: класні збори.

### 23. «Шкільні історії».

Мета: розкриття творчого потенціалу молодших школярів; підведення підсумків реалізації комплексу заходів щодо розвитку їх соціальної компетентності.

Завдання:

- скласти із учнями програму концерту;
- задіяти усіх учнів класу для розкриття їх творчих здібностей;
- сприяти розвитку творчого розвитку молодших школярів;
- створити атмосферу співпраці;
- виховувати в учнів розуміння власної місії та цінності колективу як згуртованої команди.

Форма: концерт.

У межах дослідження за можливості заходи проводились онлайн, наприклад, було проведено два заходи: гра «Хто я?» та класні збори «Секрети спілкування».

Захід «Хто я?» проводився у формі гри. Кожен учень по черзі вибирав картку та зачитував її зміст уголос. Якщо учень вважав, що зміст картки визначає його, залишав картку собі. Якщо вважав, що зміст картки описує когось іншого, то передавав картку іншому учню чи прибирав картку коробку. Коли всі картки були розібрані, було дано інструкцію зачитати свої картки та навести приклади зі свого життя, що ілюструють зміст картки. Інші учні висловлювали свою думку, якщо картка не відповідала справжнім рисам власника. Якщо власник картки не зміг довести, що картка йому підходить,

вона ховалася в коробку. Потім були переглянуті усі картки, які опинилися в коробці і були роздані тим, кому вони підходять. Щодо проведення заходу, можна сказати, що учні були активно залучені до процесу гри, завдання заходу було виконано.

Захід «Секрети спілкування» був організований у формі класних онлайн зборів. У ході заходу учні навчалися спілкуватися один з одним, вітали один одного різними способами, згадували ввічливі слова, познайомилися з поняттям «етикет» та секретами спілкування.

У процесі гри «Хто я?» учням сподобалося дізнаватися нову інформацію про однокласників. У класних зборах «Секрети спілкування» учням сподобалася презентація до заходу та проведені ігри. В результаті участі у заходах молодші школярі познайомилися з новим для них поняттям «етикет», дізналися не знайомі їм раніше способи вітання та нові ввічливі слова. На заході учні виявляли активність, були зацікавлені процесом взаємодії, поставлені завдання заходу було виконано.

Для з'ясування уявлень батьків про свою дитину ми використовували анкету для батьків (додаток Г). Для вивчення стосунків батьків та дітей саме в сімейному колі, для розуміння, як виглядає родина очима дитини, рекомендується використати методику «Моя сім'я». До цієї ж групи методик належать проєктивні методики типу ТАТ, «Незакінчені речення», опитувальні методики. Проведення цих методик допускається учителями початкових класів, але, звичайно, для інтерпретації бажано залучати професійного психолога. Дуже цікавий та вичерпний матеріал для розуміння уявлення про дитячі проблеми надає виконання наступного завдання. Його суть полягає у тому, що діти та батьки окремо один від одного мають відповісти на запитання: «Про що б я хотів попросити доброго чарівника?» [186].

Важливо, щоб батьки звикли дивитися на свою дитину під позитивним кутом зору. Вчитель початкової школи може допоїти їм завдяки такій справі: пропонується взяти фотографію дитини, яка подобається. Уважно роздивитися світлину, згадати скільки їй років на цій фотографії, проаналізувати відчуття,

викликані спогадами. Після цього необхідно відрефлексувати почуття, які викликає у батьків ця фотографія, а потім й власна дитина.

Потім батьки мають взяти власну фотографію, де вони зображені у такому ж віці, як і дитина на фото. Дивлячись на фотографію, вони мають відповісти на такі питання:

1. У що одягнена дитина на фото?
2. Скільки їй років?
3. Що вона робить на фото?
4. Які емоції зафіксовані на фото?
5. Чи подобається вам це фото?
6. Як батьки називали вас у дитинстві?
7. Пригадайте, які виловлювання ви хотіли б почути від батьків у дитинстві?

Після цього рекомендується проаналізувати свої почуття щодо власної дитини. Далі шкільний психолог разом із учителем може запропонувати методику спільного малювання на батьківських зборах чи семінарах, де присутні педагоги, батьки та учні. Ця методика запроваджується, як правило, у двох варіантах. Перша – малювання для дітей 5-7 років спільно з батьками на тему: «Наш дім», «Родина», «Свято». Батькам з восьмирічними дітьми рекомендується малювати однією ручкою або фломастером. Під час виконання завдання не можна розмовляти й домовлятися про зміст малюнка. Надалі відбувається представлення кожного малюнка учасниками та розповідь про емоції, викликані спільною діяльністю [186].

Психологи, які спостерігають за процесом взаємодії дитини і батьків, відзначають характерний для кожного тип взаємодії на різних етапах малювання: співробітництво, бажання підкорити іншого учасника малювання, ігнорування потреб партнера, конкуренцію, орієнтацію на інтереси і потреби партнера тощо.

Звичайно, для налагодження дитячо-батьківських стосунків та відпрацювання поведінки з власними дітьми існують заняття з елементами тренінгу, тобто психогімнастичні вправи, які дають можливість батькам

пригадати й актуалізувати свої власні дитячі спогади, зрозуміти, чому їх діти роблять подібні вчинки [186].

*Вправа 1. «Компліменти».*

Вправа тренує процес «прийняття» дитини батьками, а батьків дитиною. Для її проведення потрібен невеличкий м'яч. Передаючи його наступному учаснику, необхідно зробити йому комплімент. Можливі різні модифікації цієї вправи. Можна казати: «Я радий тебе бачити тому, що...», «Ти краще за усіх робиш...», «Ти найкращий, тому що...» [186].

*Вправа 2. «Побажай мені...».*

Вправа привчає до активного слухання, актуалізує вміння висловлювати побажання на сьогодні, на місяць, на рік. Кожен учасник по черзі висловлює побажання учасникам тренінгу [186].

*Вправа 3. «Вгадайте, хто це?».*

Вправа дає навички активного слухання та можливість відпрацювання деяких навичок спілкування. Один із учасників виходить за двері, інші діляться на дві групи – хлопчиків та дівчаток. За дві хвилини вони обирають ті дії, які виконуватимуть разом. Потім учасник повертається, аби зрозуміти, зважаючи на дії, де «хлопчики», а де «дівчатка» [186].

*Вправа 4. «Хто зібрався?».*

Вправа дає можливість ближче пізнати дитину, відпрацювання ситуації взаємодії та співробітництва дітей з батьками. Кожен маж відповісти на запитання, «хто тут зібрався?», знайти якнайбільше варіантів відповідей (люди, друзі, знайомі, матуся, татусі, жителі Землі тощо) [186].

*Вправа 5. «Вгадай, чиї це руки».*

Вправа виконується батьками та дітьми одночасно для налагодження стосунків, зняття напруги у взаєминах, відновлення позитивного настрою. Гра проводиться із зав'язаними очима. Спочатку діти намагаються на дотик впізнати батьків, а ті зрозуміти, до кого доторкнулись вони. Для батьків ця ситуація цікава, навіть значуща, чи зможуть вони знайти свою дитину. Ця вправа досить складна, й психолог має допомагати батькам знайти своїх дітей. Для дітей це вкрай важливо [186].



*Вправа 6. «Зобрази тварину».*

Вправа дає змогу «перевтілитись» у тварину й таким чином, познайомитись з деякими рисами своєї особистості. Тренер називає певних тварин, а учасники по черзі їх зображають [186].

*Вправа 7. «Знайди пару серед тварин».*

Пропонована вправа – продовження попередньої. Тренер дає кожному аркуш, де зазначено назву певної тварини. Всі аркуші парні. За командою «діяти», усі починають зображати тварину, назва якої написана на аркуші, та вгадує того, хто зображує таку ж тварину [186].

*Вправа 8. «Який місяць».*

Вправа виробляє уміння вести відверту розмову, а також знайомить із асоціаціями. Учасникам потрібно подивитися на сусіда праворуч і називати місяць, з яким той у нього асоціюється. Потім учасники займають місця за річним календарем місяця та розповідають, чому саме з таким місяцем він асоціював у учасника вправи [186].

*Вправа 9. «Подарунок».*

Відпрацювання невербальних навичок спілкування та гармонізація настрою в групі. Кожен учасник дарує сусідові праворуч подарунок, але демонструє його невербальними засобами, без жодного слова. Після завершення кола, йде обговорення. Кожен розповідає про подарунок, який він отримав, також своє ставлення до подарунків [186].

*Вправа 10. «Сімейний портрет».*

Кожен учасник на окремому аркуші малює свій сімейний портрет, себе та свою сім'ю в будь-якій техніці. Малюнок не підписують та нікому не показують. Після того, як усі намалювали, організовується експертна комісія. Вона визначає авторство малюнка. Експерти обґрунтовують, чому вони вважають, що цей малюнок виконував саме той, а не інший учасник групи. Йде обговорення [186].

Впливати на негативні емоції учнів та їх тривалість можна через розвиток комунікативних навичок і навчання дітей засобом вираження гніву у прийнятній формі, через формування емпатії та довіри до інших людей.

*Вправа на перенаправлення агресії «Дражнимось овочами».*

Діти стоять у колі й передають м'яч, називаючи одне одного «А ти – картопля!» тощо. У завершальному колі діти говорять сусідові приємні слова «а ти – моя радість!». Гра проводиться у швидкому темпі. Дітей варто попередити, що ображатися на овочі не можна, це лише гра [104].

*Вправа на формування адекватної самооцінки «Мені подобається у тобі...».*

Діти сидять у колі, передають сусідові м'яку іграшку зі словами «Мені подобається у тобі...», потім додають комплімент. Гра триває, поки іграшка не опиниться у ведучого. На завершення потрібно обговорити, що відчували діти коли говорили компліменти та коли отримували їх від інших, та що виявилось складнішим [104].

*Вправа для саморегуляції та самоконтролю «Маринарка на вішаку».*

Діти уявляють, що вони – маринарки на вішаку: спина рівна, плечі розправлені, м'язи напружені. Потім маринарку зняли з вішака – діти уявляють, що вони без кісток. Відчувають, як вільно гойдаються руки, плечі, тазовий пояс, коли вони рухають хребтом. Повторюємо вправу кілька разів [104].

*Вправа на розвиток емоційної сфери «Вгадай емоцію».*

Тренер говорить на вушко дитині емоцію (радість, образ, сум, здивування, розгубленість, страх). Дитина має промовити будь-яку фразу (наприклад, «Яка чудова весна цього року») з тією емоцією, про яку їй сказали. Інші діти мають вгадати, про яку емоцію йдеться [104].

Після проведення заходів було проведено опитування серед членів сімей, психолога та соціального працівника. Результати опитування засвідчили, що більшість респондентів оцінили заходи на високий бал. Таким чином, ми вважаємо, що цей комплекс заходів (який є складовим авторського тренінгу) сприяє розвитку інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання шляхом підвищення рівня знань у молодших школярів про норми та правила спілкування та поведінки у суспільстві, розвитку вміння спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими. Тренінгові вправи представлено в додатку Е. Результат його застосування описано нижче.

## Висновки до розділу 2

1. У цьому розділі було виокремлено значущі організаційно-психологічні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання; було визначено рівні та показники розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання.

2. Розроблено теоретичну модель соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка передбачає наявність мети, завдань, принципів, рівнів та рис взаємодії. Основу теоретичної моделі склав алгоритм спільних дій вчителів та шкільного психолога, батьківських комітетів і сімей щодо забезпечення ними освітньої, з одного боку, та первинного соціального контролю й виховної функцій, з іншого, в умовах дистанційної освіти під час психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ї під час дистанційної форми навчання. Також вона враховує форми, види, інструментарій, критерії та компоненти психологічного супроводу.

3. У межах дослідження та згідно з його завданнями було розроблено авторський тренінг «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної форми навчання», який проводився з усіма залученими до емпіричного дослідження особами упродовж року, по 2 години щотижнево за варіативним вибором (загалом 76 годин). Розроблений та застосований автором тренінг показав позитивну динаміку у розвитку таких психологічних рис особистості молодших школярів як комунікативність, ввічливість, культура мови тощо.

### **Зміст розділу відображено у таких публікаціях автора:**

1. Суходоля Ю.О. Теорія та практика розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля*. 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 252-262.

2. Суходоля Ю. О. Соціальний інтелект як показник результативності функціонування освітньої системи. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права)*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 р.) [Електронний ресурс] / Нац. ун-т «Одес. юрид. акад.», каф-ра психології. Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 234–236.

3. Суходоля Ю. О. Загальнопсихологічні особливості соціального інтелекту молодших школярів. *Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 04 листопада 2022 р.) / Академія Державної пенітенціарної служби. Чернігів : Академія ДПтС, 2022. С. 448–451.

4. Суходоля Ю., Потапчук Є. Психологічний клімат сучасної української сім'ї. *Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору* : матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 30 листопада 2023 р.) / Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки. Хмельницький, 2023. С. 308–311.

### РОЗДІЛ 3

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'ЯХ

### 3.1 Програма та методи проведення емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях

Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти, власний досвід та спостереження за діяльністю педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей, виявлення основних чинників, суперечностей та умов, що сприяють підвищенню ефективності їх діяльності під час виконання ними своїх обов'язків та функцій, дали нам змогу розробити програму експериментального дослідження, а саме: визначити мету, завдання та основні етапи, обрати доцільні та валідні прийоми та методи емпіричного дослідження; обґрунтувати процедуру відбору експериментальної та контрольних груп.

У своїй науковій праці «Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень» С. Максименко визначав, що «експеримент – це своєрідний комплекс методів дослідження, який призначений для об'єктивної та переконливої перевірки гіпотези» [117].

Отже, експеримент визначається як систематичне накопичення даних в спеціально створених умовах для активного вивчення психолого-педагогічних явищ. Шляхом встановлення конкретних умов, дослідник отримує можливість, перш за все, чітко ідентифікувати фактори, які впливають на виникнення і розвиток досліджуваних психолого-педагогічних явищ. Другим важливим аспектом є можливість виявити причини цих явищ через аналіз впливу різних умов, вносячи послідовні зміни в одну з них і залишаючи інші незмінними. Нарешті, третім аспектом є повторюваність експерименту, яка сприяє

накопиченню кількісних даних, що дозволяє робити висновки щодо типовості або випадковості досліджуваних явищ [46].

Використовуючи вищевикладений принцип, нами було зроблено висновки про те, що наше експериментальне дослідження призначено для визначення психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти, а також для розробки та апробації теоретичної моделі зазначеного процесу.

Згідно з програмою дослідження визначено наступні завдання експериментальної роботи:

1. Визначити рівні розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

2. Сформувані експериментальні та контрольні групи як випадкові і незалежні вибіркові підмножини.

3. За результатами теоретичних та констатувальних досліджень уточнити критерії оцінювання розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання та розробити відповідний методичний інструментарій.

4. Перевірити дієвість розробленої теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання.

5. Перевірити результативність запропонованого автором психологічного авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання».

6. Здійснити підготовку практичних рекомендацій батькам та педагогам щодо розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання з урахуванням його психологічних особливостей.

Здійснення завдань експериментальної частини було реалізовано протягом трьох послідовних етапів. *На першому (початковому) етапі* був проведений теоретичний аналіз наукових досліджень у галузі психології з метою висвітлення досліджуваної проблеми. Проведений аналіз дозволив сформулювати концепцію досліджуваного явища і окреслити напрямки

дослідницької роботи, на яких необхідно було зосередити особливу увагу під час виконання програми дослідження.

Аналіз і систематизація даних, які були одержані під час дослідження теоретичних джерел, дали можливість підсумувати, що вирішення дослідницьких завдань буде реалізовуватися завдяки застосуванню різноманітних методів, таких як анкетування, бесіда, експериментальний метод, метод експертних оцінок, опитування, метод «поперечних зрізів», психологічне тестування, спостереження та інші.

Варто зауважити, що під час розробки програми експериментального дослідження особливо пильно ми добирали відповідні методи психологічної діагностики [223]. При цьому цілі тестування та рівень вірогідності та надійності тестів були вирішальними чинниками вибору.

Емпіричне дослідження розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання ґрунтувалося на визначених методологічних засадах та здійснювалося на основі використання такої діагностичної батареї відповідних методів і методик (додаток Д):

- для визначення рівня розвитку СІ, як основна методика, була використана «Методика дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена.

- для визначення когнітивного компоненту СІ, як додаткові, використовувались: методика «Історія про короля»; методика «Упередженість суджень»; для діагностики поведінкового компоненту СІ – методика «Улюблене місто» (О. Шешукової); методика вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі; проективна методика Р. Жилія;

- для вивчення регулятивного компоненту СІ – методика «Емоційні обличчя» (М. Семаго); методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л. Фатіхової, А. Харісової, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда;

- для визначення залежності СІ від рівня тривожності та агресивності, а також для визначення ставлення батьків до дітей – методика діагностики батьківського ставлення А. Варга, В. Століна; методика дослідження

показників і форм агресії (А. Басс, А. Дарки); методика діагностики міжособистісних стосунків (Т. Лірі); методика визначення локалізації контролю (С. Пантелєєв, В. Столін); методика соціометрії (Дж. Морено).

Під час використання тестових методик ми дотримувалися загальноприйнятих стандартів у галузі психології, що включали чітке визначення мети, предмету і галузі застосування, а також виконання устанавленого алгоритму проведення тестування та обробки результатів. Наша робота була проведена відповідно до принципів збереження конфіденційності та добровільності учасників дослідження [117].

У ході дослідження, відповідно до означеної програми, ми використали комплексну методику, що передбачала використання різних методів, таких як анкетування, аналіз документів, аналіз результатів практичної діяльності, бесіди (індивідуальні та групові), спостереження, тестування, констатувальний експеримент та формувальний експеримент.

Експериментальне дослідження проводилося в реальних умовах практичної діяльності КЗЗСО «Ліцей №17 Хмельницької міської ради» м. Хмельницького протягом 2021-2022 р. на вибірці чисельністю 238 осіб молодших школярів, 1-2 та 3-4 класів. Для проведення експериментального дослідження нами було сформовано контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи: КГ (57 осіб – класи «Інтелект», 60 осіб – звичайні класи) та ЕГ (59 осіб – класи «Інтелект», 62 особи – звичайні класи) [226].

Для забезпечення репрезентативності вибірки склад груп визначався таким чином: генеральною сукупністю стали усі молодші школярі з 1-го по 4-ті класи КЗЗСО «Ліцей №17 Хмельницької міської ради» м. Хмельницького.

Загальна характеристика вибірки учасників експерименту з числа молодших школярів, їх розподіл за об'єктивними характеристиками наведені у таблиці 3.1.

Об'єм неповторної вибірки  $n'$  було визначено за наближеною формулою

$$n' = \frac{Ntq^2 \beta \varpi (1 - \varpi)}{Nl + tq^2 \beta \varpi (1 - \varpi)},$$

яку описав у своїй науковій праці В. Климчук [83],



Таблиця 3.1 – Загальна характеристика вибірки учасників експерименту

Характеристики	Вибірка	Кількість осіб	Відсоток від усієї вибірки
		Всього – 238	100,00%
Вік	6-7	130	54,62%
	9-8	108	45,38%
Стать	хлопчики	93	39,08%
	дівчатка	145	60,92%
Класи	звичайні	122	51,26%
	«Інтелект України»	116	48,73%

де:

$N$  – об'єм генеральної сукупності;

$l$  – погрішність виміру;

$t_{gr}$  – коефіцієнт Стюдента, що дорівнює 1,96 для довірчої вірогідності 0,95;

$\omega$  ( $1-\omega$ ) = 0,25 (обґрунтування цієї величини наведено у зазначеній роботі).

На етапі початкового планування експерименту ми провели формування ЕГ та КГ. За основними якісними характеристиками, контрольна та експериментальна групи виявилися подібними, що забезпечило високий ступінь об'єктивності початкових умов для здійснення експериментальної роботи.

Разом із методом узагальнення незалежних характеристик, ми використали експертну оцінку. При цьому ми застосовували бланки експертних оцінок. Для аналізу отриманих даних використано методи математичної статистики.

За допомогою експертів нами було проранжовано організаційно-психологічні особливості розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційної освіти у межах професійної взаємодії педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей, визначено значущі. Також було здійснено контрольний зріз щодо визначення сутності та змісту міжособистісної взаємодії педагогічного колективу школи та

шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей та оцінки їх соціально-психологічних компетенцій щодо розвитку у молодших школярів СІ у сім'ях під час дистанційної освіти. Під час здійснення першого констатувального етапу експериментального дослідження, нами фіксувались кількісні показники визначених нами рівнів розвитку СІ у молодших школярів як контрольної, так і експериментальної групи. Експертам та респондентам було запропоновано оцінити також складові розробленої нами теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання (її опис буде запропоновано у другому пункті цього розділу). Для цього було використано метод групових експертних оцінок (метод «Дельфі»).

Для відбору експертів був підготовлений список осіб, які є компетентними у галузі дослідження, тобто кандидатів у експерти (КЕ). Із використанням методу взаємних рекомендацій надалі було проведено вибір експертів [41].

Інформацію зі списку кандидатів у експерти було внесено в діагональну матрицю взаємних рекомендацій у такому порядку: якщо  $i$ -й кандидат рекомендує  $j$ -го кандидата, то відповідний елемент матриці відмічається символом «+», якщо ні – символом «-», а якщо є сумніви – символом «?». Використовується правило, де «+» дорівнює 1, а «-» та «?» дорівнюють 0, як це вказано в додатку А.

Потім було виконано розрахунок коефіцієнтів взаємних рекомендацій  $K_j$  за допомогою формули:

$$K_j = \frac{\sum_{i=1}^m x_{ij}}{\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^m x_{ij}}$$

де  $x_{ij}$  – елемент матриці взаємних рекомендацій;

$m$  – кількість кандидатів в експерти.

Отримані значення  $K_j$  відповідають умові нормування, яка визначається відповідно формули:

$$\sum_{j=1}^m K_j = 1$$

Це вказує на коректність визначення коефіцієнтів  $K_j$ .

Для встановлення необхідної і достатньої кількості експертів  $N_\gamma$  використовувалася формула:

$$N_\gamma = \left( \frac{t_k d}{6,6 \Delta Q} \right)^2$$

де  $t_k$  – квантиль (визначається залежно від заданого рівня надійності  $\gamma$ );

$d$  – значення, що є різницею між максимальним і мінімальним значеннями шкали, за якою проводиться оцінка;

$\Delta Q$  – погрішність оцінки КЕ [53].

Таким чином, для досягнення встановленого рівня надійності  $\gamma = 0,8$  у оцінках експертів при погрішності  $\Delta Q = 0,3$  та  $d = 9$  необхідною і достатньою є кількість експертів, яку визначаємо за формулою:

$$N_\gamma = \left( \frac{0,84 \cdot 9}{6,6 \cdot 0,3} \right)^2 = 14,58 \approx 15 \text{ осіб}$$

З метою ефективної діяльності експертів нами було визначено наступний порядок проведення експертизи:

- 1) формулювання проблеми, визначення мети, завдань, об'єкта і суб'єкта експертизи;
- 2) розробка анкети експертного опитування;
- 3) безпосереднє проведення опитування;
- 4) узгодження оцінок експертів, обробка та аналіз отриманої інформації;
- 5) інтерпретація отриманої інформації у вигляді таблиць.

Проблема експертизи полягала в оцінці припущень, висунутих автором у гіпотезі.

Мета експертизи: підвищення рівня розвитку СІ молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання.

Завдання експертизи: уточнення критеріїв оцінювання розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти та визначення показників компетентності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, батьківського комітету та батьків щодо розвитку у молодших школярів СІ у сім'ях під час дистанційного навчання. Було визначені такі межі експертизи:

а) суб'єкти експертизи – практичні психологи, що безпосередньо працюють з дітьми; досвідчені викладачі психології з ЗВО міста, які викладають навчальні курси вікової та педагогічної психології; педагоги вищої кваліфікації, які безпосередньо здійснювали освітню діяльність з цією категорією дітей; представники батьківського комітету, які мають профільну освіту та відповідну кваліфікацію;

б) предмет експертизи: процес розвитку молодших школярів;

в) об'єкт експертизи: розвиток у молодших школярів СІ у сім'ях під час дистанційної освіти.

Експертизу було проведено в окремому приміщенні, без сторонніх осіб. Обробка результатів оцінки здійснювалася шляхом усереднення даних, які було отримано від різних експертів та подальшого їх узагальнення з врахуванням значущості визначення. Подальша інтеграція оцінок на основі усереднених даних дозволила нам отримати загальний показник.

Експертиза проходила у два етапи. На першому етапі було виявлено психологічні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. Завданням другого етапу було визначення показників та рівнів розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання з урахуванням виявлених його психологічних особливостей.

Для проведення експертизи нами було розроблено анкети експертної оцінки щодо виявлення психологічних особливостей та визначення показників та рівнів розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання ( $N_1$  і  $N_2$  відповідно) (додаток Б).

Було розраховано оцінку надійності та валідності анкет експертного опитування  $N_1$  і  $N_2$  із використанням формули:

$$B = \frac{\sum_{i=1}^n a_i}{100n}$$

де  $B$  – валідність анкети;

$a_i$  – відсоток експертів, які підтримали включення  $i$ -го показника до листа експертного опитування;

$n$  – кількість показників в анкеті [53].

Для анкети експертного опитування  $N_1$   $n = 10$ , для листа експертного опитування  $N_2$   $n = 22$ . За підрахунками:  $B_1 = 0,85$  та  $B_2 = 0,83$  відповідно. Отже, листи експертного опитування  $N_1$  та  $N_2$  можна вважати «хорошими» за шкалою бажаності Харрінгтона, що надає можливість провести дослідження проблеми на рівні надійності  $\gamma$  не нижче, ніж 0,8 [314].

Нами було проведено перевірку узгодженості всередині групи експертів для визначення узагальненої думки за показниками анкет експертного опитування. З цією метою нами було обчислено статистику  $\chi^2$  за формулою:

$$\chi^2 = \frac{12}{mn(n+1)} \sum_{i=1}^n \left( \sum_{j=1}^m r_{ij} \right)^2 - 3m(n+1)$$

де  $r_{ij}$  – ранг  $i$ -го показника, що наданий йому  $j$ -им експертом;

$m$  – кількість експертів, які залучаються до експертизи;

$n$  – кількість показників [53].

Оскільки кількість показників листів експертного опитування  $N_1$  та  $N_2$   $7 \leq n \leq 22$ , а кількість експертів, які залучаються до експертизи,  $m \geq 13$ , то було застосовано розрахунковий метод перевірки узгодженості всередині групи експертів за формулою:

$$F_{розр} = \frac{(m-1) * \chi^2_{розр}}{m(n-1) - \chi^2_{розр}}$$

де  $\chi^2_{розр} = \chi^2$  [46].

За таблицею, наведеною в [53] було визначено верхню  $\alpha$ -відсоткову точку  $F_\alpha$ . Порівняння значень  $F_{розр}$  і  $F_\alpha$  дало нам можливість зробити висновок про узгодженість всередині групи експертів на рівні значущості  $\alpha$ , тобто з надійністю  $\gamma = 1 - \alpha = 0,90$ .

Отже, на першому етапі експертизи на підставі проведеного теоретичного вивчення психологічної структури СІ молодших школярів було складено анкету експертного опитування  $N_1$  для виявлення психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, до якої ввійшли такі психологічні особливості:

- детермінація епідемією COVID-19;
- залежність від зміни законів у сфері освіти;
- детермінація наявним воєнним станом;
- слабка здатність педагогів забезпечувати оптимальний розвиток СІ у учнів під час дистанційного навчання;
- недостатня здатність батьків забезпечувати реалізацію освітньої функції у сім'ї;
- недостатній батьківський контроль процесу освіти;
- слабкостимульна специфіка процесу дистанційного навчання;
- слабка мотивація молодших школярів до навчання;
- дифузія функцій сім'ї та школи під час дистанційного навчання дітей;
- вимушена соціальна депривація учнів.

Оцінки, зібрані експертами щодо пропонованих психологічних особливостей, були систематизовані у вигляді таблиці [226]. Наступним кроком було здійснено підрахунок балів та ранжування зазначених характеристик, як це відображено у таблиці 3.2.

З урахуванням виокремлених під час теоретичного аналізу психологічних складових соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти, на *другому етапі емпіричного дослідження* нами було

**Таблиця 3.2 – Ранжування психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання**

№ з/п	Психологічні особливості діяльності СІ молодших школярів	Сума балів	Ранг
1	Детермінація епідемією COVID-19	121	2
2	Залежність від зміни законів у сфері освіти	38	9
3	Детермінація наявним воєнним станом	144	1
4	Слабка здатність педагогів забезпечувати оптимальний розвиток СІ у учнів під час дистанційної освіти	55	7
5	Недостатня здатність батьків забезпечувати реалізацію освітньої функції у сім'ї	100	5
6	Недостатній батьківський контроль процесу освіти	95	6
7	Слабкостимульна специфіка процесу дистанційної освіти	48	8
8	Слабка мотивація молодших школярів до навчання	24	10
9	Дифузія функцій сім'ї та школи під час дистанційної освіти дітей	109	4
10	Вимушена соціальна депривація учнів	117	3

зазначено 76 з них, з яких експертами було обрано 22, які й увійшли на другому етапі до анкети експертного опитування  $N_2$ . Так, на другому етапі експертизи нами було запропоновано експертам анкету експертного опитування  $N_2$  для визначення остаточних показників соціального інтелекту молодших школярів, до якого увійшли низка визначених показників (22), які були зазначені нами у п. 1.2.–1.3 дисертації, а саме: здатність до саморегуляції, соціалізованість, оцінка реальності, соціальна адаптованість, стійкість до стресу, соціальна компетентність, ставлення до інших, соціальна виразність, відповідальність, організованість, соціальний контроль, самостійність, соціальне прогнозування, соціальна активність, емпатія, умотивованість, рефлексія, знання соціальних правил, самоактуалізація, соціальна пам'ять, соціальне мислення, самоповага. Оцінки запропонованих показників було зведено в таблицю 3.3. Після підсумовування балів було здійснено ранжування показників соціального інтелекту молодших школярів.

З метою виокремлення найбільш суттєвих психологічних особливостей було використано шкалу бажаності Харрінгтона [204]. У таблиці 3.4 наведено переведення відміток на шкалі у відсотках у відмітки в рангах (ранг 10 було прийнято за 100%).

**Таблиця 3.3 – Ранжування показників соціального інтелекту молодших школярів**

№ з/п	Показник СІ молодших школярів	Сума балів	Ранг
1	Здатність до саморегуляції	83	17
2	Соціалізованість	120	5
3	Оцінка реальності	68	18
4	Соціальна адаптованість	102	10
5	Стійкість до стресу	57	19
6	Соціальна компетентність	147	1
7	Ставлення до інших	144	3
8	Соціальна виразність	41	21
9	Відповідальність	91	14
10	Організованість	106	9
11	Соціальний контроль	51	20
12	Самостійність	111	6
13	Соціальне прогнозування	39	22
14	Соціальна активність	109	7
15	Емпатія	93	13
16	Умотивованість	145	2
17	Рефлексія	107	8
18	Знання соціальних правил	88	16
19	Самоактуалізація	96	11
20	Соціальна пам'ять,	90	15
21	Соціальне мислення	94	12
22	Самоповага	137	4

Для визначення пріоритетних психологічних особливостей було застосовано шкалу бажаності Харрінгтона [204]. Перетворення інтервалів (у відсотках) за шкалою Харрінгтона у ранги (ранг 10 було встановлено як 100 %) наведено у таблиці 3.4

Із даних таблиці 3.4, найбільш суттєвими для розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання виявлено такі психологічні особливості, які мають ранг, не менший 6,4, а саме:

- 1) детермінація наявним воєнним станом;
- 2) детермінація епідемією COVID-19;
- 3) вимушена соціальна депривація учнів;
- 4) дифузія функцій сім'ї та школи під час дистанційного навчання дітей;



**Таблиця 3.4 – Відповідність між рангами та відсотковими значеннями за шкалою Харрінгтона для визначення суттєвих психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання**

Інтервал	Інтервал на шкалі бажаності (у балах) n = 15	Інтервал на шкалі бажаності (у відсотках)	Інтервал на шкалі бажаності (у рангах)
Дуже добре	150–120	100-80	10-8,1
Добре	120–95	80-63	8,0-6,4
Задовільно	95–56	63-37	6,3-3,8
Погано	56–30	37-20	3,7-2,1
Дуже погано	30–0	20-0	2,0-0,0

5) недостатня здатність батьків забезпечувати реалізацію освітньої функції у сім'ї;

б) недостатній батьківський контроль процесу освіти.

Отримані показники було піддано факторному аналізу, за результатами якого було визначено критерії оцінювання соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти: змістовий, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний, результативний. Розглянемо критерії оцінювання розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, виділені експертами, більш детально [226]:

– *змістовий* критерій передбачає розуміння мети та завдань розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, а також сутність освітньої та інших видів діяльності.

– *потребово-мотиваційний* критерій описує мотивацію і розуміння важливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів, потреби особистості та ступінь розвитку емпатії;

– *операційно-діяльнісний* критерій визначає організацію соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, тобто принципи, методи, форми, засоби взаємодії, а також реалізацію психолого-педагогічних знань, умінь та навичок у навчальній діяльності, через що його можна розглядати як процесуальний (методичний);

– *комунікативний* критерій передбачає вміння зрозуміло і виразно формулювати думки, переконувати, наводити аргументи, здійснювати аналіз, транслювати інформацію (раціональну та емоційну), налагоджувати взаємозв'язки, обирати адекватний спосіб комунікації у різних ситуаціях соціальної взаємодії, а також організовувати та підтримувати діалог;

– *рефлексивний* критерій визначається як здатність свідомо контролювати результати власної діяльності, власного особистісного розвитку, особисті досягнення; розвиненість таких характеристик як творчість, новаторство, винахідливість, орієнтування на співтворчість, співпрацю, впевненість у власних силах, здатність до самоаналізу, передбачення, а також критичне та інноваційне мислення і прогнозування результатів діяльності. Крім того, цей критерій передбачає наявність важливих знань, умінь і навичок для соціалізації та навчання. Саме рефлексивний критерій є механізмом, що впливає на особистісні досягнення, пошук особистісних смислів у взаємодії з іншими людьми, самоменеджмент, гнучкість, стимулювання самопізнання, особистісний розвиток, розвиток рефлексивних здібностей і формування самобутності. Він регулює рівень самооцінки, розуміння та усвідомлення молодшими школярами необхідності діяльності з отримання знань, умінь та навичок, відповідальність за її результати, самопізнання та самореалізацію;

– *результативний* критерій оцінює досягнення, спрямовані на досягнення встановленої мети, як то рівень оволодіння молодшими школярами знаннями, отримання практичних навичок та умінь, оцінка рівня їх особистісного розвитку, ступінь сформованості мотивації до навчальної діяльності, а також самоконтроль і контроль за перебігом взаємодії особистості із оточенням під час дистанційного навчання.

Відповідно до визначених критеріїв і показників нами запропоновано рівні розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, а саме «початковий», «низький», «середній», «достатній», «високий» [226].

Рівень «початковий» – низький рівень розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання за усіма

критеріями: регулятивним, поведінковим, когнітивним; зокрема, негативне ставлення до інших – переважання фізичної та вербальної агресії; відсутність мотивації до уникнення невдач у діяльності щодо його набуття, несформованість комунікативних рис та властивостей, практична відсутність відповідальності та організованості.

Рівень «низький» – недостатній рівень розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання за усіма критеріями: регулятивним, поведінковим, когнітивним; зокрема, негативне ставлення до інших – в основному, на рівні непрямой агресії та негативізму з елементами фізичної та вербальної агресії; недостатня сформованість комунікативних рис та властивостей, слабка мотивація до освітньої діяльності та соціалізації.

Рівень «середній» – середній рівень розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання за усіма критеріями: регулятивним, поведінковим, когнітивним; зокрема, негативне ставлення до інших – в основному, через прояви непрямой агресії (використання обхідним шляхом спрямованих проти інших осіб пліток, жартів), негативізму як опозиційної форми поведінки; все ще недостатня сформованість комунікативних рис та властивостей, недостатньо адекватне ставлення до успіхів та невдач у освітній діяльності та соціалізації.

Рівень «достатній» – достатньо високий рівень розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання за усіма критеріями: регулятивним, поведінковим, когнітивним; зокрема, негативне ставлення до інших – в основному, через прояви дратівливості, підозрливості, образи (виявлення заздрості і ненависті до інших, що обумовлені почуттями гніву чи незадоволення тощо), достатньо висока сформованість комунікативних рис та властивостей, впевненості в собі і саморегуляції власних психічних станів, цілеспрямованість та наполегливість, відсутність ригідності, мотивація до прагнення успіху у освітній діяльності та соціалізації.

Рівень «високий» – високий рівень розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання за усіма

критеріями: регулятивним, поведінковим, когнітивним; зокрема, ставлення до інших – на рівні товарищкості, висока сформованість комунікативних рис та властивостей, висока мотивація до освітньої діяльності та соціалізації.

З метою ефективного оцінювання рівня розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання за визначеними критеріями ми застосовували вагові коефіцієнти, які відображають частку окремих показників у комплексному показнику якості. Вагові коефіцієнти були отримані шляхом експертного оцінювання. Деякі науковці у своїх працях [185] називають експертне оцінювання «суб'єктивним вимірюванням».

Так, експертне оцінювання справді є суб'єктивним, тому що залежить від особи, що приймає рішення. Але згідно з визначенням вимірювання є об'єктивною емпіричною операцією [128]. Тому, у нашому дослідженні було прийнято термін «експертне оцінювання». Щодо його суб'єктивізму, існує низка наукових праць [6; 157; 265], що спрямовані на зменшення суб'єктивізму експертного оцінювання при використанні думок декількох експертів.

З метою вирахування вагових коефіцієнтів в діагностуванні рівня розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти нами було прийнято рішення обчислювати вагові коефіцієнти за середнім арифметичним вектора-рядка, що відповідає оцінкам всіх експертів. Так, після обчислення ми отримали вагові коефіцієнти критеріїв оцінки рівня розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти, які зазначені в таблиці 3.5.

**Таблиця 3.5 – Вагові коефіцієнти критеріїв оцінки рівня розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти**

№	Назва критерію оцінювання рівня розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти	Ваговий коефіцієнт
1	Змістовий	0,12
2	Потребово-мотиваційний	0,14
3	Операційно-діяльнісний	0,19
4	Комунікативний	0,24
5	Рефлексивний	0,15
6	Результативний	0,16

Визначені критерії і показники оцінки рівня розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти надають можливість здійснювати його діагностування з метою визначення необхідних заходів щодо підвищення ефективності його соціально-психологічного супроводу.

На *третьому етапі було здійснено* узагальнення результатів дослідження. Цей етап включав в себе кількісну і якісну обробку отриманих експериментальних даних та всебічну перевірку і узагальнення отриманих результатів, формулювання висновків та пропозицій, а також впровадження результатів дослідження у практику. На цьому етапі експериментальної роботи знову залучалися всі учасники як контрольних, так й експериментальних груп.

### **3.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях**

Сутність категорії «соціальний інтелект молодшого школяра» розглядаємо як інтеграційну характеристику, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії.

У процесі проведеного емпіричного дослідження особливостей розвитку СІ дітей молодшого шкільного віку доведено значущість цієї проблеми для практики початкової школи. Аналіз наукових досліджень з проблеми визначення сутності, структурних і рівневих характеристик СІ дав змогу визначити *структуру СІ молодших школярів* та його: компоненти – когнітивний, поведінковий, регулятивний; показники – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; ставлення до інших,

відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, емоційна стійкість, соціально-перцептивна компетентність, самоактуалізація, самоповага; рівні – високий, достатній, середній, низький, початковий (див. рисунок 2.4).

Окрім завдання констатувати (і, за потреби, зкоректувати) представленість рівнів розвитку СІ дітей молодшого шкільного віку під час дистанційного навчання, однією з цілей дослідження також було здійснити аналіз впливу сімейного середовища на розвиток СІ дітей молодшого шкільного віку під час дистанційного навчання. У якості припущення були твердження, що: у сім'ях, де присутнє позитивне ставлення до дитини, наявна внутрішньосімейна кооперація, ліберальне ставлення та любов, у дітей менше проявляється агресивність; у сім'ях, де присутнє негативне та роздратоване ставлення до дитини, відсутня кооперація, є авторитарний контроль, негативне сприйняття вчинків дитини, формується високий рівень агресивності дітей, що не сприяє розвитку їх СІ.

Емпіричне дослідження проводилося на базі КЗЗСО «Ліцей №17 Хмельницької міської ради» м. Хмельницького протягом 2021-2023 р. на вибірці чисельністю 238 осіб молодших школярів, 1-2 та 3-4 класів. У дослідженні брали участь такі по кількості і складові групи: контрольна група (КГ) (57 осіб – класи «Інтелект», 60 осіб – звичайні класи) та експериментальна група (ЕГ) (59 осіб – класи «Інтелект», 62 особи – звичайні класи).

Емпіричне дослідження розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання ґрунтувалося на визначених методологічних засадах та здійснювалося на основі використання діагностичної батареї відповідних методів і методик, які зазначені у п. 3.1. Експертні оцінки діагностичної спроможності психологічних методик щодо дослідження соціального інтелекту молодших школярів наведені у додатку В.

У якості гіпотези ми запропонували такі припущення:

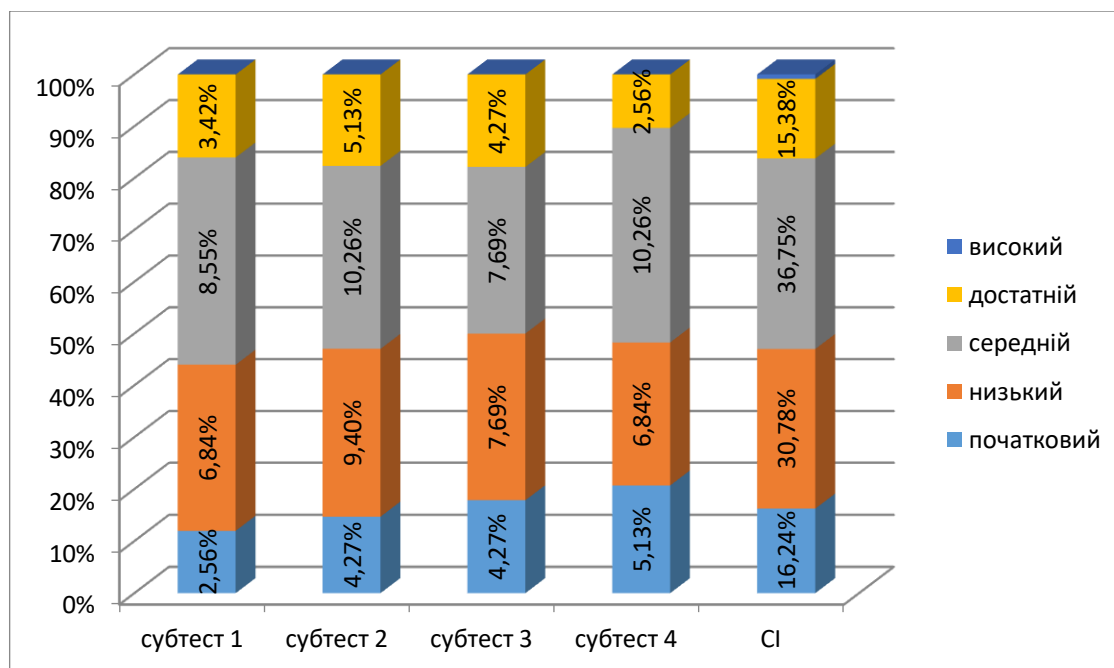
1) професійна взаємодія педагогів та шкільного психолога, їх кооперація та співробітництво із батьками в умовах дистанційного навчання значуще сприятиме розвитку СІ молодших школярів;

2) підвищений рівень тривожності молодших школярів у сім'ї провокує виникнення у них захисних механізмів, які реалізуються у них через вияви агресії;

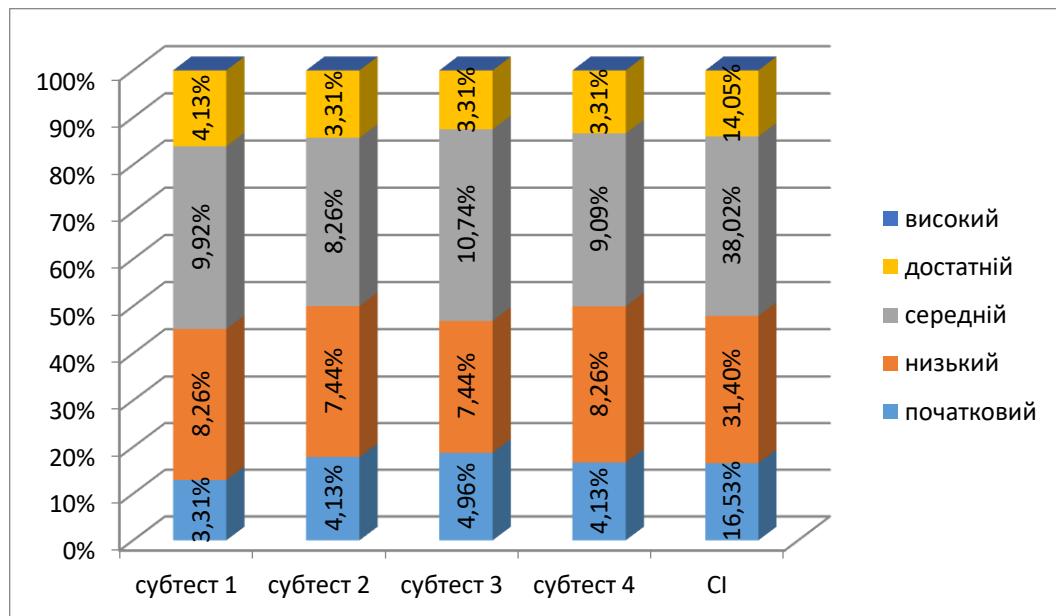
3) існують відмінності у рівнях СІ молодших школярів із різним рівнем тривожності,

4) рівень тривожності (агресії) у молодших школярів має зворотню пропорційність до рівня їх СІ.

Результати аналізу дослідження СІ молодших школярів з використанням «Методики дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена (додаток Д) засвідчили, що лише 0,85 % (15,38 %) (КГ) і 0,00 % (14,05 %) (ЕГ), молодших школярів мають високий (достатній – відповідно) рівень розвитку компонентів і показників СІ (рисунки 3.1–3.2).



**Рисунок 3.1 – Рівень розвитку СІ молодших школярів КГ (на першому етапі констатувального експерименту)**



**Рисунок 3.2 – Рівень розвитку СІ молодших школярів ЕГ (на першому етапі констатувального експерименту)**

Результати діагностичного дослідження виявили в обох групах молодших школярів (КГ і ЕГ, відповідно) на першому етапі констатувального експерименту в основному наявний початковий (16,24 % і 16,53 %), низький (30,78 % і 31,40 %) та середній (36,75 % і 38,02 %) рівні розвитку СІ.

Підсумовуючи результати дослідження на констатувальному етапі, можна зазначити, що отримані емпіричні дані засвідчують домінування початкового, низького та середнього рівнів розвитку компонентів соціального інтелекту у молодших школярів. Це свідчить про те, що у більшості учнів початкових класів присутні обмежені навички самостійної взаємодії з однолітками у класному колективі, участь у колективних справах, спільна діяльність з дорослими, здатність надавати допомогу та адекватно реагувати на конфліктні ситуації, вміння контролювати емоції. Для цих дітей необхідна певна підтримка дорослих у налагодженні соціальних стосунків з однолітками та формуванні позитивних міжособистісних зв'язків. Однак педагоги в школі (а також батьки в сім'ї) можуть не мати достатньої потреби та розвинених навичок у спілкуванні з молодшими школярами у межах позаситуативно-особистісного спілкування.

Отже, результати аналізу, здійсненого під час констатувального експерименту, вказують на необхідність впровадження та реалізації



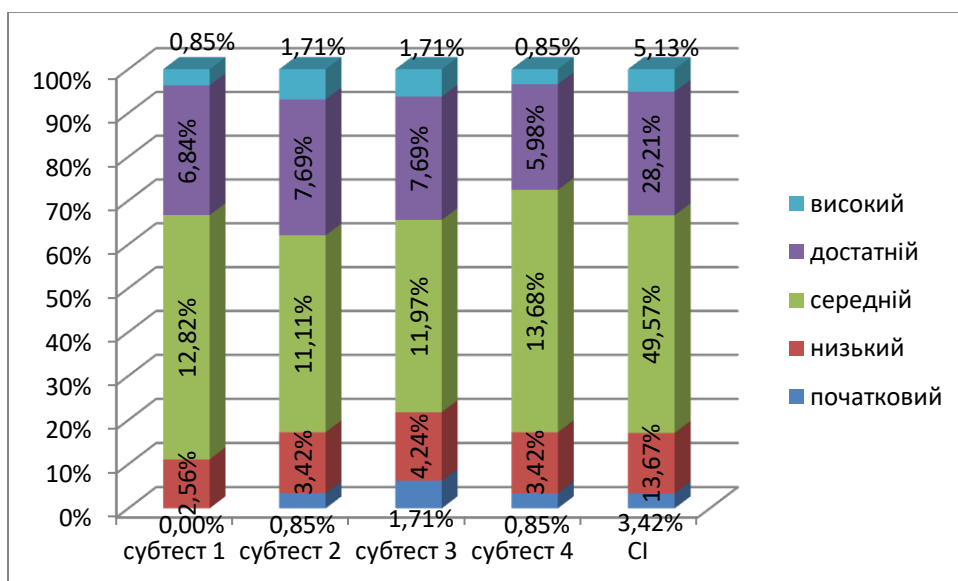
цілеспрямованих заходів щодо формування компонентів соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, що мають важливе значення для їхнього майбутнього життя, соціальної поведінки та взаємодії у колективі, а також для формування адекватного суб'єктивного соціального досвіду. Реалізація таких заходів стає можливою завдяки впровадженню відповідного науково-методичного супроводу, що базується на теоретичній моделі та програмі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання [226].

Враховуючи результати дослідження, отримані на констатувальному етапі, ми взяли за основу дві стратегії: розвивальну (організація умов для активації компонентів СІ) та формувальну (сприяння молодшим школярам у засвоєнні соціальних знань, умінь і навичок). Розвивальна стратегія була втілена через розширення можливостей розвитку освітнього середовища початкової школи, а формувальна – шляхом проведення спеціальних занять з молодшими школярами в сімейному колі. У такий спосіб, програма, запропонована нами, передбачала активну взаємодію учасників освітнього середовища початкової школи, активізацію їх саморозвитку та створення для них сприятливих умов. Основою програми були методи активного соціально-психологічного навчання, які передбачали взаємодію молодших школярів, батьків та педагогів, тобто усіх суб'єктів освітнього процесу початкової школи.

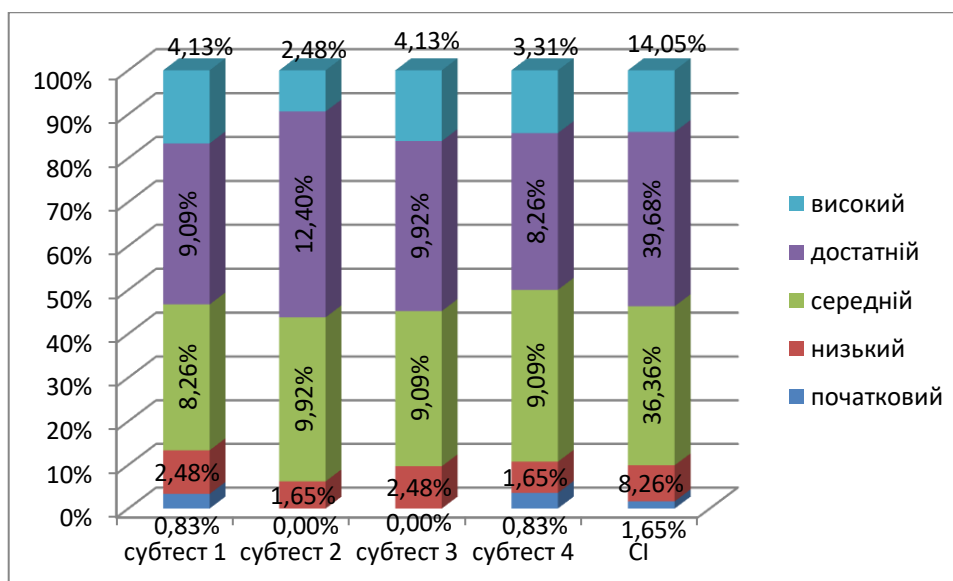
Основними компонентами процесу соціально-психологічного супроводу розвитку СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання були визначені такі: *змістовий; потребово-мотиваційний; операційно-діяльнісний; комунікативний; рефлексивний та результативний* компонент, описані нами у підрозділі 3.1 дисертації.

Рівні та критеріальні показники розвитку СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання є складовими зазначеної моделі. Уведення в освітній процес запропонованих компонентів цієї моделі дає змогу стверджувати про її ефективність на основі узагальнених результатів аналізу соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів СІ молодшого

школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання до і після проведення формувального етапу експериментального дослідження (рисунок 3.3–3.4, табл. 3.6).



**Рисунок 3.3 – Рівень розвитку СІ молодших школярів КГ (на другому етапі констатувального експерименту).**



**Рисунок 3.4 – Рівень розвитку СІ молодших школярів ЕГ (на другому етапі констатувального експерименту)**

Таким чином, за результатами формувального етапу експерименту можна стверджувати, що у молодших школярів експериментальної групи якісно і кількісно зросли показники рівня розвитку компонентів СІ (до 39,68% – на достатньому рівні, до 14,05% – на високому рівні), за усіма виділеними

**Таблиця 3.6 – Результати діагностики рівня розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім’ї в умовах дистанційного навчання до і після формувального етапу експерименту, осіб (%)**

№ з/п	Рівні	До експерименту		Після експерименту	
		КГ = 117	ЕГ = 121	КГ = 117	ЕГ = 121
1	Початковий	19 (16,24%)	20 (16,53%)	4 (3,42%)	2 (1,65%)
2	Низький	36 (30,78%)	38 (31,40%)	16 (13,67%)	10 (8,26%)
3	Середній	43 (36,75%)	46 (38,02%)	58 (49,57%)	44 (36,36%)
4	Достатній	18 (15,38%)	17 (14,05%)	33 (28,21%)	48 (39,68%)
5	Високий	1 (0,85%)	0 (0%)	6 (5,13%)	17 (14,05%)

критеріями та їх відповідними показниками: когнітивним (самоповага, самоактуалізація, рефлексія, умотивованість); поведінковим (соціальна взаємодія, самостійність, організованість, відповідальність, ставлення до інших); регулятивним (соціалізованість, соціальна компетентність, соціальна адаптованість). Тобто, введення у процес розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім’ї в умовах дистанційного навчання відповідної системи критеріїв та показників (рисунок 2.4) дає змогу стверджувати про її ефективність на основі узагальненої діагностики рівня розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім’ї в умовах дистанційного навчання до і після формувального етапу експерименту.

Щодо визначення впливу тривожності та агресивності молодших школярів на рівень розвитку СІ, то аналіз одержаних результатів свідчить про те, що між досліджуваними групами (ЕГ і КГ) до проведення формувального експерименту достовірні відмінності не існували.

Згідно з одержаними результатами на констатувальному етапі дослідження (за методикою А. Басса й А. Дарки (додаток Д) виявилось, що у КГ (74,36 % осіб) та ЕГ (71,90 % осіб) наявні прояви роздратування (готовність при найменших збудженнях до прояву грубості, різкості, запальності) та почуття провини. Цих дітей можна поділити на дві основні категорії. Перша категорія включає дітей з несоціалізованими формами порушення поведінки: діти не проявляють виражених психічних розладів і швидко пристосовуються

до різних соціальних умов за рахунок низького рівня морально-вольової регуляції поведінки. Зазвичай вони характеризуються імпульсивністю, моральною нестійкістю та нехтуванням традиційних норм у поєднанні із низьким рівнем самоконтролю. Друга категорія включає дітей з несоціалізованими порушеннями поведінки, серед яких є ті, хто переживає негативний емоційний стан як реакцію на стресові ситуації, психічні травми або внаслідок невдалих спроб вирішення життєвих труднощів чи особистісних проблем.

Аналіз показників агресивності дозволив виявити, що у молодших школярів КГ (41,88%) та ЕГ (42,97%) загалом спостерігається рівень агресивності, що коливається в межах «низький-середній». Це свідчить про те, що у молодших школярів, які навчаються дистанційно, спостерігається помірний рівень агресивності. За результатами дослідження було встановлено пряму залежність між віком та рівнем агресивності: показники агресивності серед дітей молодшого віку (1–2 класи) значно нижчі, ніж серед дітей старшого віку (3–4 класи), що свідчить про накопичення агресивних та ворожих проявів з віком. Крім того, у молодших школярів КГ та ЕГ індекс ворожості перевищує індекс агресивності, що вказує на їхню більшу схильність до підозрливості та образ.

Під час емпіричного дослідження ми розділили вибіркочну сукупність (КГ та ЕГ) на дві групи відповідно до параметру тривожності: учні з тривожністю, що перевищує середнє значення («підвищений рівень тривожності», 74 особи КГ (76 осіб ЕГ)), і учні з тривожністю, що нижче середнього значення («нормальний рівень тривожності», 43 особи КГ (45 осіб ЕГ)). Шляхом застосування непараметричного U-критерію Манна–Уїтні ми здійснили статистичне порівняння виразності показників тривожності в учнів цих груп. За шкалами методики визначення шкільної тривожності Філіпса (додаток Д) були встановлені достовірні відмінності ( $p \leq 0,05$ ), зокрема: «страх не відповідати очікуванням оточуючих» ( $p \leq 0,0001$ ), «низька фізіологічна опірність» ( $p \leq 0,0002$ ), «загальна тривожність у школі» ( $p \leq 0,0002$ ), «страх самовираження» ( $p = 0,003$ ), «страх ситуації перевірки знань» ( $p = 0,004$ ), «фрустрація потреби у

досягненні успіху» ( $p = 0,004$ ), «проблеми та страхи у стосунках із вчителями» ( $p = 0,048$ ), «переживання соціального стресу» ( $p = 0,007$ ).

За результатами дослідження виявлено, що ці показники мають виражені значення у групі молодших школярів із підвищеним рівнем тривожності. Наприклад, у цієї категорії учнів спостерігається загальний негативний емоційний стан у взаємодії з дорослими у школі, що негативно впливає на їхні навчальні досягнення. Психофізіологічні особливості молодших школярів такі, що підвищують їхню вразливість до стресових ситуацій та збільшують ймовірність неадекватної, деструктивної реакції на тривожні фактори середовища. Ці учні схильні надмірно приділяти увагу оцінці своїх результатів іншими людьми, залежати від дій та думок інших, перейматися оцінками інших осіб та своїми навчальними досягненнями. Крім того, вони відчують тривогу у ситуаціях перевірки знань, досягнень і можливостей, зокрема в публічних обставинах, і стикаються з негативними емоціями у ситуаціях, пов'язаних із потребою в самореалізації. Це, у першу чергу, ускладнює їхні можливості у ситуаціях, коли потрібно презентувати себе і свої здібності перед іншими людьми.

Проводячи аналіз результатів за допомогою методик Дж. Гілфорда, А. Басса й А. Дарки, а також методики визначення шкільної тривожності Філіпса, ми виявили достовірні відмінності ( $p \leq 0,05$ ) між молодшими школярами з різним рівнем тривожності за субтестами ((пізнання результатів поведінки людини у певній ситуації,  $p = 0,003$ ), а також композитну оцінку соціального інтелекту ( $p = 0,028$ ).

У молодших школярів, які мають підвищений рівень шкільної тривожності, спостерігається менш розвинений соціальний інтелект в цілому. Вони, однак, проявляють більшу увагу до вербального змісту повідомлень та старанніше докладають зусиль для розуміння сутності слів співрозмовника. Проте, їм не завжди вдається чітко розуміти його емоційний стан, почуття та наміри, а також передбачати можливі наслідки своєї поведінки в певних обставинах, що може викликати конфліктні ситуації. Це часто ускладнює їх

соціальну адаптацію та призводить до труднощів у взаєминах з однолітками, учителями та батьками.

Ймовірно, відсутність значущих відмінностей між групами за субтестами, що оцінюють «пізнання невербальних реакцій людини», «пізнання контексту ситуації» та «логіка розвитку ситуації», може бути пояснена особливостями використаного стимульного матеріалу в методиці Дж. Гілфорда та характеристиками когнітивного розвитку молодших школярів. Оскільки процес формування абстрактного та логічного мислення у дітей відбувається до раннього підліткового віку, можна припустити, що навіть без урахування рівня тривожності у них можуть виникати складнощі при виконанні цих субтестів.

Таким чином, у дітей молодшого шкільного віку з високим показником шкільної тривожності спостерігається нижчий рівень СІ, в той час як для школярів із низьким показником шкільної тривожності характерним є вищий рівень СІ. Наприклад, діти з високим рівнем тривожності демонструють обмежену здатність передбачати наслідки власної поведінки та подій у майбутньому, тоді як учні з низьким рівнем шкільної тривожності проявляють більшу ефективність у сприйнятті поведінкової інформації, утворенні об'єктивних суджень про людей та успішнішій адаптації до соціальних взаємин.

Для виявлення взаємозв'язку між досліджуваними параметрами використовувався метод кореляційного аналізу. У групі молодших школярів з нормальним рівнем тривожності виявлено зв'язки, які підтверджують, що ці учні здатні передбачати подальші дії людей на основі реальних ситуацій спілкування (зокрема, у сімейному чи дружньому колі), а також прогнозувати події, розрізняти почуття, розпізнавати думки та наміри співрозмовників. Вони виявили здатність чітко розробляти стратегію власної поведінки на шляху до поставлених цілей, вправно орієнтувалися на невербальні сигнали взаємодіючих сторін, а також демонстрували знання норм рольових моделей і правил, що впорядковують поведінку людей.

Компоненти шкільної тривожності та соціального інтелекту молодших школярів із підвищеним рівнем тривожності також взаємопов'язані між собою.

Слід зазначити, що цих взаємозв'язків значно більше, ніж в першій групі молодших школярів.

На підставі аналізу кореляційних досліджень можна припустити, що молодші школярі з підвищеною шкільною тривожністю проявляють знижену здатність передбачати наслідки власної поведінки у конкретних ситуаціях і прогнозувати подальший розвиток подій. Ця здатність обмежується у них негативними емоційними реакціями на ситуації, що вимагають самореалізації та презентації власних можливостей, особливо коли вони орієнтовані на оцінку своєї діяльності з боку інших, зокрема вчителів та однокласників. Такий стан також проявляється у складності розуміння поведінки інших людей, у важкості передбачення їхніх реакцій та у загальному емоційному стані дитини, який впливає на її взаємодію з освітнім середовищем школи. Отримані результати дослідження підтверджують гіпотезу про те, що така здатність, як соціальний інтелект, важко розвивається у молодших учнів з досить вираженою шкільною тривожністю.

Отже, у молодших школярів з вираженою тривожністю відзначається ускладнена адаптація до різних соціальних систем через присутність тривоги щодо виявлення власних думок і почуттів та важливість оцінки інших щодо власних результатів, дій та думок. У той же час, учні молодших класів з низьким рівнем шкільної тривожності мають розвинутий соціальний інтелект, який сприяє їх успішній інтеграції в різноманітні аспекти соціального життя.

Для дослідження переважного типу міжособистісних стосунків молодших школярів було використано методику Т. Лірі (додаток Д). Отримані результати свідчать, що для молодших школярів обох груп (КГ та ЕГ) найбільш характерним є альтруїстичне та дружнє ставлення до інших, підкорення та залежність, що свідчить про вибірково-позитивне ставлення до інших. Для дітей з таким типом ставлення характерні невпевненість у собі, нав'язливі страхи, тривоги, тому й простежується залежність від інших, від чужої думки. Крім цього, може спостерігатися невміння чинити опір, очікування допомоги і порад, довірливість, підкреслена ввічливість. Дружелюбність та альтруїзм також характерна для цієї вікової групи. Це свідчить про такі характерні риси:

допомога іншим, прояв теплоти, прагнення бути для всіх хорошим і покірливим, спостерігаються осуд самого себе за невдачі, відсування себе та своїх інтересів на останнє місце, прагнення знайти опору в сильнішому. Учасники цієї вибірки акцентують увагу на гіпервідповідальності. Їм властиво приносити в жертву свої інтереси заради інтересів інших. Одержані дані демонструють, що домінувальний тип міжособистісних стосунків у КГ та ЕГ розвинений на початковому та низькому рівнях.

Ми використовували методику визначення локалізації контролю С. Пантелєєва та В. Століна для визначення домінуючого типу локусу контролю самосвідомості. Результати застосування методики дозволили узагальнити наступне: соціальний статус серед молодших школярів не корелює з екстернальним типом локусу контролю, так як у членів КГ та ЕГ відмічається нахил до низької екстернальності (відповідно 64,10% та 61,98% респондентів). Таким чином, можливою є кореляція між рівнем агресивності та нахилом до екстернальності залежно від вікової категорії. Для учнів початкової школи властиві низькі показники агресивності та домінування інтернального локусу контролю. У них спостерігається панування соціального статусу, який не корелює з рівнем агресивності. Гармонійність взаємин між молодшими школярами, ймовірно, може пояснюватися досить низьким прагненням до лідерства у такому віці.

Соціальна взаємодія досліджувалася за допомогою методики О. Шешукової «Улюблене місто» (додаток Д), спрямованої на виявлення здібностей та готовності дитини до спільної праці, уміння взаємодіяти в колективі та творчо мислити. Зазначена методика передбачає оцінку рівня розвитку дитини за такими параметрами, як агресивність домінування, дружелюбність, ініціативність та підкорення. При цьому використовується 5-бальна шкала.

Згідно з результатами дослідження, проведеного з використанням вищезазначеної методики, встановлено:

– серед молодших школярів (10,26% – КГ; 74% – ЕГ відповідно) мають високий рівень за шкалою «ініціативність». Характер поведінки молодших



школярів значною мірою обумовлений колективним менталітетом та настроєм. Однак, ініціативність переважно виражається у їхньому зацікавленні у вирішенні завдань, а не у задоволенні власних потреб та інтересів;

- у молодших школярів не зафіксований низький рівень домінування. Результати на рівні (16,24% – КГ; 15,24% – ЕГ відповідно) за шкалою «домінування» свідчать про їхню потребу у самовираженні та виокремленні;

- за показником «ставлення до інших» зафіксовані результати (11,11% – КГ та 25,62% – ЕГ відповідно), тобто у групі спостерігається перевага середнього рівня. Отримані результати вказують на особливості у взаємодії молодших школярів з оточуючими: вони виявляють як дорослу приязнь до своїх ровесників, так і конкуренцію;

- серед значної частини молодших школярів (43,59% – КГ, 45,45% – ЕГ відповідно) спостерігався високий рівень агресивності. Ця обставина свідчить про те, що формування соціальних взаємин з оточуючими серед молодших школярів викликає збудження їхньої нервової системи, що, зі свого боку, спричиняє збільшення рівня дратівливості, образливості, гарячкватості, грубості, а також прояв егоїзму. У процесі дорослішання вони активніше формулюють вимоги та наполегливо домагаються їх виконання;

- підкорення та домінування, як важливі риси організації соціальної взаємодії, є протилежними за своєю сутністю. Серед молодших школярів спостерігається відсутність високого рівня розвитку «підкорення», зокрема зафіксовано низький (15,38% – КГ та 14,88% – ЕГ) та середній (55,56% – КГ та 50,41% – ЕГ) рівні розвитку цієї риси. Завуважимо, що вплив групи однолітків на формування характеру самооцінки учнів (особливо у моменти кризи) є головним новоутворенням у комунікативній сфері дітей молодшого шкільного віку. До того ж, велике значення мають підвищена вразливість, схильність до впливу і недостатня самостійність молодших школярів.

Ми використовували методику діагностики соціально-психологічної адаптації (для дітей) К. Роджерса та Р. Даймонда для дослідження соціальної адаптивності дітей молодшого шкільного віку (додаток Д). Ця методика дозволяє «встановити рівень соціально-психологічної адаптації, що включає

самоприйняття, прийняття інших та домінування». Отримані результати свідчать про:

- при визначенні фактору «Я», який визначається через прийняття або неприйняття себе, було встановлено: у більшості учнів молодшого шкільного віку спостерігається тенденція до адекватного прийняття самих себе, що свідчить про низьку ймовірність розвитку ситуацій самосумніву, невпевненості у собі та та власному потенціалі. Однак, у невеликої кількості дітей молодшого шкільного віку ((10,74% – КГ, 8,55% – ЕГ) виявлено критичну форму неприйняття себе, що може бути зумовлене внутрішньою самокритичністю, вимогливістю та підвищеною увагою до власних недоліків та їх гіперболізація;

- показник «прийняття інших» та протилежний йому аспект «конфлікт з іншими» проявляються серед досліджуваних молодших школярів. Виявлено, що в конфліктних ситуаціях опинилися 20,51% (у КГ) та 19,83% (у ЕГ) учнів, що може бути зумовлене завищеною їх самооцінкою та особливостями соціальної взаємодії, встановленими під час дослідження. Більшість молодших школярів демонструють тенденцію до «прийняття інших» і неконфліктність у близькому колі спілкування, що є доказом високого рівня їх соціальної адаптації. Проте, за шкалою «прийняття інших», молодші школярі отримали досить низькі показники (9,40% – КГ та 9,09% – ЕГ), що свідчить про їх високу вимогливість та прискіпливість при оцінці соціального оточення;

- результати аналізу за шкалою «домінування-залежність» виявили «схильність до домінування» у більшій частині учнів у КГ та ЕГ. Однак, разом з тим, виявлено доволі багато «залежних від інших»: 18,80% у КГ і 19,01% у ЕГ відповідно. Цю тенденцію можна пояснити наявністю відповідальності перед іншими, зобов'язанням перед колективом та товариськістю. При цьому, майже ідентичні результати (у середньому – 19% у КГ та ЕГ) свідчили про виявлену схильність до домінування, що корелює із високим рівнем агресивності та ініціативності при аналізі соціальної взаємодії.

Середні значення фактора «Я», отримані при статистичному аналізі показників соціальної адаптивності дітей шкільного віку за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, свідчать, що для дітей молодшого шкільного віку

властиве особливе сприйняття себе. Тобто, для них характерним є посередньо-зменшене самосприйняття та самоусвідомлення, а також залежність від чужої думки.

Статистична обробка за допомогою  $\chi^2$ -критерія Пірсона, дала можливість зробити такі висновки: серед дітей молодшого шкільного віку більшість учнів (48,72% КГ та 51,24% ЕГ) визначені як неагресивні та здатні до підкорення, що підтверджує той факт, що поведінка молодших школярів, в свою чергу, багато в чому залежить від думки колективу, його настрою. Також значна кількість представників цієї вікової групи (36,75% КГ та 36,36% ЕГ) виявлена як «неініціативні та неагресивні учні», що вказує на вплив підвищеної вразливості та навіюваності на поведінку молодших школярів, на їх досить слабо розвинену самостійність. Також можна відмітити достатньо малу кількість ініціативних дітей (як неагресивних, так і агресивних) (7,69% КГ та 8,26% ЕГ відповідно), що може вказувати на їх більшу здатність до підкорення через гуманістичну та альтруїстичну спрямованість. Однак, у побудові стосунків з оточуючими молодші школярі піддаються не лише приязні до однолітків, але й суперництву. Проте ініціативність у цьому випадку проявляється в орієнтуванні на справу, а не на особисті інтереси.

Результати статистичного аналізу з використанням  $\chi^2$ -критерія Пірсона дозволили узагальнити наступне: більшість молодших школярів (48,72% – КГ та 51,24% – ЕГ) були класифіковані як «схильні до впливу» та «неагресивні», тобто «здатні до підкорення», що підкреслює вплив думки та настрою колективу на їхню поведінку. До групи «неініціативні та неагресивні учні» потрапило чимало учнів (36,75% – КГ та 36,36% – ЕГ), що є доказом їх підвищеної сприйнятливості до впливу інших осіб та нездатність до самостійності. Крім того, визначена невелика кількість ініціативних дітей (агресивних та неагресивних) (7,69% – КГ та 8,26% – ЕГ відповідно), швидше за все, пояснюється наявністю у них відповідальності перед іншими, пріоритетністю інтересів колективу перед власними інтересами тощо. Проте, у взаємодії з однолітками молодші школярі проявляли не лише приязність, але й

конкуренцію. Однак, ініціативність у цьому контексті виявлялася у зосередженні на спільній справі, а не на особистих інтересах.

Слід відмітити, що під час застосування методики Г. Капчелі [76] для діагностики домінуючої форми спілкування учнів початкової школи ми спостерігали, що вони виявляли вищу схильність до позаситуативно-особистісної форми спілкування (42,74% – КГ і 44,63% – ЕГ відповідно). Незважаючи на це, також спостерігались ситуативно-ділова (23,93% – КГ і 19,83% – ЕГ відповідно) та позаситуативно-пізнавальна (33,33% – КГ і 35,54% – ЕГ відповідно) форми спілкування. Результати дослідження свідчать, що молодші школярі, які виявили вищу схильність до позаситуативних форм спілкування, відрізнялися від інших груп дітей більшою активністю, адаптивністю, готовністю вступати в контакт з експериментатором та пристосовуватися до умов дослідження.

При спостереженні за молодшими школярами під час виконання ними індивідуальних завдань (без участі батька) встановлено, що вони були більш успішними, коли реагували на емоційну підтримку дослідника, якої вистачало для вирішення завдання. Натомість матері виявляли схильність самостійно (без участі дітей) здійснювати завдання. При цьому їхня увага до емоційного стану дитини була або недостатньою, або занадто інтенсивною, що призводило до дефіциту емоційного сприйняття і переважання об'єктного ставлення до дитини. Отримані результати вказують на те, що матері при взаємодії з дітьми роблять акцент переважно на негативному або нейтральному емоційному фоні.

Результати аналізу другого зрізу констатувального експерименту дозволяють узагальнити показники проявів тривожності (агресивності) у молодших школярів, зокрема помітне зниження їх рівня у ЕГ групі порівняно з КГ: в КГ (37,61% молодших школярів), тоді як в ЕГ (28,93% молодших школярів). Рівень тривожності (агресивності) залишився в межах «низький–середній» у КГ, а в ЕГ він був зафіксований у межах «початковий–низький».

Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження за рівнями розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання та їх статистична обробка підтвердили наші

припущення та статистично довели ефективність запропонованої теоретичної моделі та її практичне застосування у освітньому процесі ЗЗСО.

Значуща позитивна динаміка результатів експериментального дослідження також підтвердили ефективність розробленої *теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання*, сутність якої склали цілеспрямовані й комплексні впливи, в процесі яких зміни, що відбувалися в поведінці та діяльності молодшого школяра, оцінювалися за трьома напрямками, що характеризували виокремлені критерії СІ молодшого школяра: когнітивним, поведінковим та регулятивним. Також у цій моделі простежувалися: розвиток комунікативної контактності (вміння вступити в контакт, підтримувати його, правильно сприймати позицію партнера, володіти комунікативними засобами); особливості самосвідомості молодшого школяра (через вивчення особливостей його самооцінки й здатності до саморегуляції); характеристики проявів його соціальної перцепції та соціальної поведінки, серед яких можна відмітити особливості розуміння ним людських взаємин, аналіз власних вчинків та дій оточення, прогнозування поведінки інших в побутових та навчальних ситуаціях на основі аналізу доступної інформації.

Зазначена теоретична модель послугувала ядром програми соціально-психологічного розвитку СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання, яка включала в себе авторський тренінг, який проводився у три етапи:

– підготовчий (1 заняття): знайомство молодших школярів з групою та тренером, налагодження початкової взаємодії, створення сприятливого психологічного клімату, ознайомлення із правилами поведінки і комунікації;

– основний (12 занять): розвиток СІ, емоційної чуйності молодших школярів, регуляція їх поведінки, підвищення рівня їх самооцінки, розробка стратегій відповідної соціальної взаємодії та комунікації з іншими.

– заключний (1 заняття): закріплення у молодших школярів навичок ефективної взаємодії з іншими, саморефлексія і соціальна рефлексія, підведення підсумків.

Підхід до управління групою був недирективним, спрямованим на те, щоб кожен учасник зміг проявитися індивідуально. На кожному етапі тренінгу (після кожної вправи, на початку, наприкінці) відбувалося обговорення його результатів у групі.

Ефективність програми підтверджується за допомогою Т-критерію Вілкоксона, значення якого перебувають у зоні значущих змін, що свідчить про наявність зсуву у показниках респондентів, які брали участь у програмі соціально-психологічного розвитку СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання. В ЕГ були виявлені значні зміни у позитивний бік за рівнем соціального інтелекту в цілому та за рівнем розвитку окремих компонентів. Це свідчить про те, що молодші школярі стали краще розуміти стани, почуття, наміри людей за невербальними проявами, стали краще розуміти цілі, наміри, потреби учасників комунікації, можуть за вербальними проявами передбачати наслідки їхньої поведінки. Також молодші школярі стали краще справлятися з регулюванням своєї поведінки у суспільстві, і, як наслідок, стали краще адаптуватися до різноманітних стосунків між людьми (однолітками, батьками, психологом та педагогами).

**Таблиця 3.7 – Відмінності за показниками Т-критерія Вілкоксона в ЕГ**

Шкала методики	Середній ранг		Т-критерій Вілкоксона	Рівень значущості
	ЕГ до апробації	ЕГ після апробації		
Субтест 1	3.098	2.467	235.0	0
Субтест 1	2.745	2.517	237.5	0.045
Субтест 1	2.102	1.803	182.5	0.022
Субтест 1	2.517	1.934	149.0	0.001
Загальний СІ	2.500	2.000	0.0	0.001

Після завершення програми в молодших школярів ЕГ рівень СІ збільшився з початкового та низького до середнього рівня, а за окремими компонентами – і до достатнього. Це дає нам змогу зробити висновок про ефективність реалізованої нами програми соціально-психологічного розвитку СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання, і, також, підтверджує висунуту нами гіпотезу.

Отже, згідно аналізу результатів апробації розробленої нами програми авторського тренінгу «Розвиток соціального інтелекту молодших школярів у

сім'ях під час дистанційного навчання», її застосування призвело до позитивних змін. Вона була спрямована головним чином на досягнення достатнього рівня соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання і вище та набуття навичок реалізації позаситуативно-особистісної взаємодії. Головними чинниками для подальшого розвитку соціальної активності молодших школярів під час їх взаємодії зі значущими дорослими були уміння вчителів втілюватися у специфічну професійну роль педагога-модератора, що передбачає особистісно-орієнтоване спілкування, а також перегляд батьками підходів до виховання дитини з акцентом на партнерський підхід. Крім того, учасники емпіричного дослідження відмітили ефективність програми щодо розвитку соціальної компетентності батьків учнів початкової школи та професійно-комунікативної компетентності педагогів та психолога початкової школи.

### **3.3. Практичні рекомендації батькам та педагогам щодо соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційної форми навчання.**

Проаналізувавши значну кількість доступних нам наукових праць щодо феномену соціального інтелекту, слід зазначити, що у молодшому шкільному віці закладаються основи розвитку для наступних вікових етапів, а соціальний інтелект є основою розвитку особистості. Проведений нами теоретичний аналіз наукових досліджень показав, що на початку молодшого шкільного віку соціальний інтелект знаходиться на низькому або середньому рівні розвитку. Протягом усього вікового періоду розвиток окремих компонентів відбувається гетерохронно. Дитина послідовно оволодіває соціальними навичками і краще усвідомлює себе. На поведінковому рівні недорозвинення соціального інтелекту молодших школярів проявляється в труднощах адаптації до шкільного життя, комунікативних проблемах.

Відповідно до запропонованої у цій роботі теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка ґрунтується на відповідному алгоритмі спільних дій сім'ї та школи, ми розробили низку практичних рекомендацій батькам та педагогічним працівникам щодо розвитку компонентів СІ молодшого школяра під час дистанційної форми навчання. А саме:

- практичні рекомендації педагогічним працівникам;
- практичні рекомендації психологам закладів освіти;
- практичні рекомендації батькам школярів.

Орієнтуючись на постулати суб'єктно-діяльнісного підходу та концепцію СІ Дж. Гілфорда, слід звернути увагу, що не зважаючи на те, що запропоновані нами рекомендації умовно можна розділити на три окремі блоки їх продуктивність та результативність буде залежати від тісної співпраці усіх перелічених суб'єктів взаємодії. Адже співпраця між батьками педагогами та шкільними психологами є базою для створення сприятливого середовища для розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання. Організація взаємодії між педагогічними працівниками та батьками при дистанційному навчанні є дуже важливою. І обов'язки модератора під час організації взаємодії у процесі соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів СІ учнів молодших класів, на нашу думку може виконувати батьківський комітет. Роль модератора полягає в створенні сприятливого середовища для взаємодії між батьками та педагогами, щоб сприяти успішному навчанню та розвитку дитини.

Під час дистанційного навчання батьківський комітет може відігравати важливу роль у розвитку соціального інтелекту молодших школярів шляхом організації процесу взаємодії між батьками та педагогами. Ось деякі можливі напрямки діяльності батьківського комітету в цьому контексті.

1. Організація вебінарів та тренінгів для батьків. Батьківський комітет може організовувати вебінари та тренінги для батьків з питань розвитку соціального інтелекту дітей під час дистанційного навчання. Це може включати



поради щодо сприяння розвитку навичок спілкування, емоційного інтелекту та сприяння позитивним взаємодіям з однолітками через віртуальне середовище. Організувати спільні онлайн-заходи для учнів та їх батьків з метою покращення взаємодії, розвитку комунікативних навичок та сприяння позитивним взаєминам.

2. Сприяння організації онлайн-заходів для дітей. Батьківський комітет може допомагати педагогам у створенні та організації онлайн-заходів, які сприяють розвитку соціального інтелекту учнів. Це може бути включенням розвивальних ігор, спільних проєктів та інших активностей, що сприяють сприятливим соціальним взаємодіям. Наприклад, створення спільних проєктів з використанням віртуальних інструментів для співпраці. Залучення батьків до проведення рольових ігор або ситуативних вправ, які допомагають учням розвивати соціальну компетентність та емпатію.

3. Психологічна підтримка для батьків та дітей. Батьківський комітет може організувати психологічну підтримку для батьків та дітей, спрямовану на розвиток соціального інтелекту. Це може включати проведення консультацій з психологами та організацію групових сесій з обговорення питань, пов'язаних з соціальною адаптацією та взаємодією. А також надання батькам порад щодо створення позитивного психологічного клімату вдома, що сприятиме розвитку соціального інтелекту учнів.

4. Сприяння взаємодопомозі між батьками та педагогічними працівниками. Батьківський комітет може створити мережу взаємодопомоги між батьками, що сприятиме обміну корисною інформацією та ресурсами для розвитку соціального інтелекту учнів. Організувати вебконференції для обговорення тем, пов'язаних із соціальним розвитком учнів, а також для обміну досвідом та порадами між батьками та педагогами.

5. Підтримка батьків у забезпеченні доступу до необхідного обладнання. Батьківський комітет може допомагати батькам забезпечити своїх дітей необхідними засобами для дистанційного навчання, такими як комп'ютери, інтернет-з'єднання тощо.

6. Представництво інтересів батьків у контексті дистанційного навчання. Батьківський комітет може виступати як представник інтересів батьків у спілкуванні з адміністрацією школи та педагогами щодо питань, пов'язаних з дистанційним навчанням.

7. Сприяння взаєморозумінню. Батьківський комітет може виступати як посередник у вирішенні питань, які виникають між батьками та педагогами, сприяючи знаходженню компромісних рішень. Допомогати у вирішенні конфліктних ситуацій та сприяти взаєморозумінню між батьками та педагогами, щоб створити сприятливу атмосферу для спільної роботи на користь розвитку дитини.

8. Батьківський комітет може збирати відгуки від батьків та педагогів щодо процесу навчання та взаємодії, а потім аналізувати цю інформацію для подальшого вдосконалення співпраці.

Це лише кілька варіантів дій представників батьківського комітету у розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання. Важливо, щоб цей процес був спрямований на створення сприятливого середовища для соціального розвитку дитини. Спільна праця батьків, шкільних психологів та педагогів є ключовою для успішного розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання. Адже, як слушно зазначає Є. Миронюк «соціальний інтелект – це усвідомлена позиція особи щодо оцінювання соціальних відносин у суспільстві, соціальній групі, свого місця в статусно-рольовій структурі організації на основі добровільного вибору стратегії власного життя та способів її досягнення» [129, с. 460].

Слід зазначити, що розвинений у молодшому шкільному віці соціальний інтелект забезпечує використання оптимальних форм поведінки у взаємодії з оточуючими, задоволеність сімейним і шкільним життям. Отже, перейдемо до розроблених нами рекомендацій.

*А) Для успішного розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання педагогічним працівникам необхідно:*

1. Організовувати онлайн групові проєкти та завдання, які сприяють співпраці та взаємодії між дітьми. Наприклад, створення віртуальних команд для вирішення поставлених завдань, що навчить учнів працювати в команді та взаємодіяти. Це допоможе їм розвивати навички спілкування та сприятиме соціальному розвитку.

2. Використовувати віртуальні платформи для спільних ігор та вправ, які сприяють розвитку емпатії та співпраці. Наприклад, проведення віртуальних рольових ігор, де діти можуть розігрувати ситуації конфліктів та шукати способи їх вирішення.

3. Залучати батьків до процесу розвитку компонентів СІ, надаючи їм поради та матеріали для сприяння цьому вдома. Наприклад, рекомендувати батькам проводити спільні вправи на розвиток емпатії та комунікації з дитиною.

4. Проводити онлайн тренінги для дітей з розвитку навичок комунікації та вирішення конфліктів. Використовувати можливості вебкамер для вправ з мімікою та невербальною комунікацією.

5. Використовувати інтерактивні онлайн ігри та завдання для навчання дітей способам позитивного вирішення конфліктів та сприяння взаємодопомозі.

6. Проводити онлайн тренування з розвитку навичок слухання та висловлення своїх думок, наприклад, через онлайн дискусії чи форуми.

7. Створювати вебквести або онлайн казки, які мають педагогічний зміст та спрямовані на розвиток компонентів СІ.

8. Забезпечувати зворотний зв'язок з батьками щодо розвитку компонентів СІ під час дистанційного навчання.

*Б) Для успішного розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання **шкільним психологам** необхідно:*

1. Створювати можливості для дітей спілкуватися між собою через відео зв'язок. Проводити віртуальні групові заняття, де діти зможуть обговорювати теми, спільні інтереси та вирішувати завдання разом.

2. Організувати онлайн тренінги з розвитку емпатії, навичок спілкування, вирішення конфліктів та розвитку навичок співпраці та комунікації.

3. Проводите онлайн заняття, які спрямовані на розвиток управління емоціями, розуміння власних почуттів та почуттів інших людей.

4. Створювати можливості для індивідуальних консультацій з дітьми, яким потребується додаткова психологічна підтримка.

5. Сприяти процесу взаємодії батьків з дитиною у розвитку соціальних навичок, надавати їм поради та рекомендації щодо створення сприятливого середовища для соціального розвитку дитини вдома.

7. Використовувати онлайн ігри та інтерактивні завдання для розвитку соціальних навичок, сприяйте взаємодії та сприйняттю соціальних ситуацій через гру.

Ці рекомендації можуть допомогти шкільному психологу планувати та проводити ефективну роботу з розвитку компонентів СІ дітей молодшого шкільного віку під час дистанційного навчання.

Як слушно зазначає у своїй роботі М. Мушкевич – «наукові пошуки І. Білої, М. Боришевського, А. Варги, В. Гарбузова, Т. Говорун, І. Корнієнка, Л. Сердюк, О. Співаковської, Г. Радчук, Т. Яценко й інших переконливо засвідчують залежність формування особистості дитини від стилю виховання в сім'ї, батьківського ставлення до неї, способів сімейного спілкування та взаємодії...» [137, С. 1].

Створення домашнього середовища, яке сприяє розвитку соціального інтелекту у дітей, передбачає продумане планування, позитивне підкріплення та відданість моделюванню та заохоченню соціальної поведінки.

*В) Рекомендації для батьків, як створити у сімейному колі таке домашнє середовище, яке б забезпечувало розвиток компонентів СІ дітей молодшого шкільного віку:*

1. Створіть безпечну та сприятливу атмосферу. Переконайтеся, що ваш дім є безпечним та сприятливим простором, де дітям буде комфортно

висловлюватись. Сприятливе середовище забезпечує основу здорового соціального розвитку.

2. Заохочуйте спілкування. Створіть середовище, де спілкування цінується. Уважно слухайте, коли ваша дитина говорить, і заохочуйте її висловлюватись. Це не тільки розвиває їхні комунікативні навички, але й підсилює важливість відкритого діалогу у стосунках. Створіть умови для взаємодії дитини з іншими дітьми. Допоможіть їй підтримувати зв'язок з друзями через відео зв'язок або онлайн ігри. Це допоможе їм розвивати навички спілкування та сприятиме соціальному розвитку.

Ми поділяємо погляди Д. Гоулмана, який вважав, що складники СІ можна організувати у дві широкі категорії: соціальна обізнаність і соціальна здібність [49, С. 99]. Одним з елементів спектра соціальних здібностей є самопрезентація – ефектна презентація себе. Для цього потрібно розпочати з розуміння важливості самопрезентації. Необхідно пояснити дитині, що вміння представляти себе є важливим для спілкування з іншими людьми, а також для успішного вступу в нове середовище, наприклад, у новий клас або групу. Потрібно навчати дитину елементарним правилам самопрезентації (пояснити, як правильно привітатися, назвати своє ім'я, вказати свій вік та інші важливі деталі про себе).

3. Намагайтеся відокремити власні емоції та дії. Уникайте критики на адресу дитини, натомість демонструйте їй свою любов і підтримку. Важливо пам'ятати, що для ефективної зміни поведінки дитини, необхідно розуміти її почуття та адекватно реагувати на них.

4. Заохочувати дітей до рольових ігор, де вони можуть відтворювати ситуації з реального життя. Це сприятиме розвитку емпатії та розумінню почуттів інших людей. Адже одним з елементів соціальної обізнаності Д. Гоулман визначав емпатію. З метою розвитку у молодших школярів емпатії батькам необхідно проводити обговорення з дітьми про їхні власні почуття та почуття інших людей, допомагати їм усвідомити, як вони можуть реагувати на почуття інших та, як вони можуть підтримати своїх однокласників. Заохочуйте їх висловлювати свої почуття та підтверджувати свої емоції. Це допомагає їм

розвивати емпатію та розуміння того, як емоції впливають на соціальні взаємодії.

5. Відзначайте різноманітність. Познайомте своїх дітей з різними культурами, походженням і поглядами. Виховуйте повагу до відмінностей і навчайте їх важливості інклюзивності та поваги до інших, незалежно від їхнього походження. Потрібно розмовляйте з дітьми про різноманітність людей, їхні культури та традиції, допомогти їм усвідомити, що кожна людина має свої унікальні потреби та почуття. Читати разом з дітьми книги та історії, які мають емпатичний зміст та сприяють розвитку їхньої спроможності сприймати почуття інших.

6. Надайте соціальні можливості – організуйте ігри, групові заходи або прогулянки, де діти можуть спілкуватися зі своїми однолітками. Спілкування з іншими дітьми допомагає їм розвивати важливі соціальні навички, такі як обмін, співпраця та вирішення конфліктів. Надайте інструменти для розв'язання конфліктів – навчіть дітей вирішувати конфлікти мирним шляхом. Запропонуйте керівництво щодо вираження своїх потреб, слухання інших і пошуку компромісів. Це озброює їх цінними навичками для орієнтування в соціальних викликах.

7. Моделюйте позитивну соціальну поведінку. Діти вчаться на прикладі, тому пам'ятайте про власні соціальні взаємодії. Демонструйте доброзичливість, співчуття та ефективне спілкування у стосунках із членами родини, друзями та іншими. Створюйте можливості для обговорення соціальних ситуацій та проблем з дитиною, щоб розвивати її соціальне мислення та розуміння соціальних взаємин.

8. Створіть соціальний центр – виділіть у своєму домі зону для спільної діяльності. Це може бути ігрова кімната, сімейна кімната або навіть кухня, де всі збираються. Спільний простір заохочує взаємодію та надає можливості для спілкування та співпраці. Заохочуйте незалежність відповідно до віку. Дозвольте дітям робити вибір і розв'язувати проблеми самостійно зміцнює впевненість і соціальну компетентність. Надайте їм можливість взяти на себе відповідальність за свої дії. Залучайте дітей до прийняття рішень – залучайте

дітей до сімейних рішень, коли це доречно. Це дає їм відчуття причетності та відповідальності, сприяючи їхньому розумінню демократичних процесів і командної роботи.

9. У випадку необхідності застосування покарання, дозвольте дитині самостійно обирати його форму. Як свідчить практика, діти часто обирають покарання, яке є більш суворим, ніж те, яке бажали б батьки. Проте, у таких випадках діти не розглядають це покарання як більш жорстке, несправедливе чи образливе, і не відчувають образи на батьків. При застосуванні покарання переконайтеся, що дитина розуміє причину його застосування, і допоможіть їй усвідомити правила поведінки та необхідність їх застосування.

10. Спостерігати за власною дитиною, за її способом спілкування з іншими. Це допоможе краще зрозуміти її потреби та можливості для розвитку компонентів СІ.

Впроваджуючи ці рекомендації у своє домашнє середовище, батьки можуть сприяти розвитку компонентів соціального інтелекту у молодших школярів. Необхідно пам'ятати, що кожна дитина унікальна, і надання підтримки, та допомоги в колі сім'ї готує основу для того, щоб вона з упевненістю та співпереживанням орієнтувалася в складнощах соціальних взаємодій.

Батьки та педагогічні працівники транслують дитині систему суспільних цінностей та культурних норм, допомагають подолати комунікативні труднощі та тим самим сприяють розвитку соціального інтелекту. Значущим дорослим важливо заохочувати дитину за її комунікабельність, бажання виявити ініціативу в розмові, вміння чемно щось попросити, бути чуйним і не боятися за себе постояти, якщо цього вимагає ситуація. Для цього необхідно навчити дитину орієнтуватися у складних та неоднозначних ситуаціях, усувати конфлікти на початковій стадії їх виникнення. Безумовно, через віковий фактор багато що неможливо передбачити заздалегідь, проте навчати продуктивній та адекватній взаємодії необхідно з дитинства.

Досить розвинений у молодшому шкільному віці соціальний інтелект відіграє значну роль у становленні особистості, забезпечує використання

оптимальних моделей поведінки у взаємодії з оточенням, сприятливу позицію групи однолітків, задоволеність сімейним і шкільним життям. Таким чином, врахування педагогами, шкільними психологами та батьками цих практичних рекомендацій у своїй діяльності, матиме значущий вплив на розвиток компонентів СІ молодшого школяра під час дистанційної форми навчання.

### **Висновки до розділу 3**

1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційної освіти, власний досвід та спостереження за діяльністю педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей, виявлення основних чинників, суперечностей та умов, що сприяють підвищенню ефективності їх діяльності під час виконання ними своїх обов'язків та функцій, дали нам змогу розробити програму експериментального дослідження, а саме: визначити мету, завдання та основні етапи, обрати доцільні та валідні прийоми та методи емпіричного дослідження; обґрунтувати процедуру відбору експериментальної та контрольних груп.

2. Аналіз результатів експериментального дослідження за рівнями розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання та їх статистична обробка підтвердили наші припущення і статистично засвідчили ефективність запропонованої теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання та її практичного відображення у освітньому процесі закладів середньої освіти.

3. Відповідно до запропонованої теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, яка ґрунтується на відповідному алгоритмі спільних дій сім'ї та школи, ми розробили низку практичних рекомендацій батькам та педагогічним працівникам щодо розвитку компонентів СІ молодшого школяра під час дистанційної форми навчання, а саме: практичні рекомендації педагогічним працівникам; практичні



рекомендації психологам закладів освіти; практичні рекомендації батькам школярів. Врахування педагогами, шкільними психологами та батьками цих практичних рекомендацій у своїй діяльності сприятиме розвитку компонентів СІ молодшого школяра у сім'ї під час дистанційної форми навчання.

**Зміст розділу відображено у таких публікаціях автора:**

1. Суходоля Ю.О. Теорія та практика розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*: зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 252-262.

2. Суходоля Ю. Підсумкові результати емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Науковий журнал : Psychology Travelogs*. Хмельницький : ХНУ, 2023. № 3. С. 236–258. URL : <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-22>

## ВИСНОВКИ

1. Реалізація освітніх функцій та всебічний розвиток українських дітей наразі відбувається, в основному, у сім'ях в умовах соціальної депривації їх психіки спочатку через карантинні обмеження в умовах пандемії COVID-19, потім – через поєднання карантинних обмежень та введення воєнного стану в країні з-за нападу російської федерації на Україну. З лютого 2022 року, за півтора року з початку повномасштабної війни, українські діти та їхні батьки пережили вимушене переміщення, надважкі втрати та нечувані прояви жорстокості. За підрахунками UNICEF, лише третина школярів має можливість навчатися повний навчальний день в очному форматі. Решта або навчаються у змішаному форматі, або повністю перейшли на онлайн-освіту, що має низку переваг і недоліків перед традиційним. Наразі, дистанційне навчання в Україні під час війни стало невід'ємною частиною освітнього процесу, адже воно дало змогу продовжити освітній процес, не ризикуючи життям і здоров'ям дітей, навчатися в зручному для них місці та часі, а також самостійно контролювати свій темп навчання. Однак, воно також негативно позначається на розвитку їх соціального інтелекту в результаті вимушеної соціальної депривації, особливо, в сенситивні періоди розвитку їх соціальної сфери.

2. Результати проведеного аналізу наукових джерел дали нам можливість сформулювати дефініцію «соціальний інтелект молодшого школяра» – інтеграційна характеристика, що поєднує прояв його самооцінки та розуміння цінності інших, проявляється у взаємодії з іншими школярами і дорослими, які задіяні в освітньому процесі та є поза ним, передбачає розуміння і застосування норм і правил соціальної поведінки та комунікації, виявленні почуття відповідальності за власні дії (вчинки) та їхні наслідки на підставі аналізу і рефлексії.

У процесі проведеного емпіричного дослідження особливостей розвитку СІ дітей молодшого шкільного віку доведено значущість цієї проблеми для практики початкової школи. Аналіз наукових досліджень з проблеми визначення сутності, структурних і рівневих характеристик соціального

інтелекту молодших школярів дав змогу визначити його структуру: компоненти – когнітивний, поведінковий, регулятивний; показники – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; ставлення до інших, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, умотивованість, рефлексія, самоактуалізація, самоповага; рівні – високий, достатній, середній, низький, початковий.

3. Емпіричне дослідження розвитку СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання ґрунтувалося на визначених методологічних засадах та здійснювалося на основі використання такої діагностичної батареї відповідних методів і методик: для визначення рівня розвитку СІ, як основна методика, була використана «Методика дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена; для визначення когнітивного компоненту СІ, як додаткові, використовувались: методика «Історія про короля»; методика «Упередженість суджень»; для діагностики поведінкового компоненту СІ – методика «Улюблене місто» (О. Шешукової); методика вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі; проєктивна методика Р. Жилія; для вивчення регулятивного компоненту СІ – методика «Емоційні обличчя» (М. Семаго); методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л. Фатіхової, А. Харісової, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда; для визначення залежності СІ від рівня тривожності та агресивності, а також для визначення ставлення батьків до дітей – методика діагностики батьківського ставлення А. Варга, В. Століна; методика дослідження показників і форм агресії (А. Басс, А. Дарки); методика діагностики міжособистісних стосунків (Т. Лірі); методика визначення локалізації контролю (С. Пантелєєв, В. Столін); методика соціометрії (Дж. Морено).

4. Проведене дослідження дозволило зробити висновок про необхідність створення й реалізації цілеспрямованих заходів з формування компонентів СІ молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання, які є цінними для їхнього подальшого життя, соціальної поведінки та колективної взаємодії, для формування адекватного суб'єктивного соціального досвіду. Це можливо за

рахунок впровадження належного науково-методичного супроводу, побудованого на основі моделі та програми соціально-психологічного розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання.

Основними компонентами розробленої моделі соціально-психологічного розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання були визначені такі: змістовий (орієнтація в цілях та задачах науково-методичного супроводу розвитку СІ); потребово-мотиваційний (провідні особистісні потреби, мотивація та розуміння значущості взаємодії з оточенням, рівень розвитку емпатії); операційно-діяльнісний компонент (принципи, методи, форми, засоби взаємодії з оточенням, а також реалізація відповідних знань, вмінь і навичок у спілкуванні); комунікативний компонент (вміння ясно та чітко викладати думки рідною та іноземною мовою, переконувати, аргументувати, аналізувати, передавати раціональну та емоційну інформації, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних навчальних ситуаціях, організовувати та підтримувати діалог); рефлексивний компонент (уміння свідомо контролювати результати своєї навчальної діяльності та спілкування з іншими, рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких рис як ініціативність, спрямованість на співробітництво, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до рефлексування та прогнозування результатів взаємодії з оточенням. Рівні та критеріальні показники розвитку СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання є складовими зазначеної моделі.

Програма розвитку компонентів соціального інтелекту молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання включала тренінг, який проводився у три етапи: підготовчий: знайомство учнів з групою, з ведучим, встановлення первинних взаємин, створення безпечної атмосфери психологічного комфорту, введення правил поведінки і взаємодії; основний: розвиток СІ, емоційної регуляції поведінки дітей, підвищення впевненості в собі молодших школярів, формування соціально адаптованих поведінкових стратегій у взаємодії та спілкуванні з іншими; заключний: закріплення у дітей

навичок групової взаємодії та самоконтролю, підведення особистих підсумків. Стиль ведення тренінгу – недирективний (для надання можливості кожному молодшому школяреві проявити себе індивідуально). Після кожної вправи, а також на початку і кінці проведення тренінгу проводились групові обговорення його результатів.

За результатами емпіричного дослідження розроблена нами програма розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання призвела до значущих позитивних змін у експериментальній групі. Програма була спрямована головним чином на оволодіння молодшими школярами можливостями здійснення позаситуативно-особистісної взаємодії. Найважливішими умовами поглиблення соціальної активності молодших школярів у процесі взаємодії зі значущими дорослими стало оволодіння вчителями особливою професійною позицією – педагога-фасилітатора, яка, в свою чергу, визначає особистісно-орієнтоване спілкування, а також зміну позиції батьківського ставлення до дитини з переважанням «особистісного формату». На думку учасників емпіричного дослідження, програма також посприяла розвитку соціальної компетентності батьків молодших школярів, які брали участь в емпіричному дослідженні, а також професійно-комунікативної компетентності вчителів початкової школи.

5. Відповідно до презентованої моделі соціально-психологічного супроводу розвитку СІ молодших школярів у сім'ях в умовах дистанційного навчання, яка ґрунтується на відповідному алгоритмі спільних дій сім'ї та школи, було розроблено низку практичних рекомендацій щодо розвитку компонентів соціального інтелекту молодшого школяра під час дистанційної форми навчання. Вони можуть бути використані шкільними педагогами та психологами, а також батьками молодших школярів, для вдосконалення процесу розвитку їх соціального інтелекту під час дистанційної форми навчання, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, представниками психологічних служб, громадських організацій та батьківських комітетів, які

планують та здійснюють шкільні та позашкільні форми взаємодії з молодшими школярами в умовах пандемії чи воєнного стану.

### Список використаних джерел

1. Абисова М. А. Комунікативний потенціал культурних відмінностей в інформаційному суспільстві. *Вісник НАУ. Сер. : Філософія. Культурологія*. 2018. № 1 (27). С. 39–43. URL : <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/40457/1/11.pdf> (дата звернення : 15.08.2022).
2. Авксентьева О. М., Остапчук О. Є. Особливості взаємин у психосоматогенних сім'ях. *Габітус*. Вип. 45. 2023. С. 161–165. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/45-2023/27.pdf> (дата звернення : 20.01.2021).
3. Альохіна Н. В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. *Вісник Харківського національного університету ім. В. М. Каразіна*. 2013. №1046. С. 60–63.
4. Андрієць О., Андрющенко Г., Бондар К. Психологічний супровід становлення і розвитку успішної особистості як пріоритетний напрям роботи навчального закладу інноваційного типу. *Рідна школа*. 2015. № 7–8. С. 20–31.
5. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. 456 с.
6. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 18 с.
7. Афанасенко В. І., Комар Т. В. Особливості психологічного благополуччя жінок з різним шлюбним статусом. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. Київ : ПП Лисенко, 2020. Т. IX. Вип. 13. С. 177–188.
8. Ахновська І., Душак А. Науково-методичні підходи до визначення сутності поняття «розвиток». Гальчинські читання. Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. Київ : НІСД, 2023. С. 23–25. URL: [https://niss.gov.ua/sites/default/files/2023-12/tezi-gch\\_gotove\\_final\\_01.pdf](https://niss.gov.ua/sites/default/files/2023-12/tezi-gch_gotove_final_01.pdf) (дата звернення: 11.07.2023).

9. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
10. Батьківські збори : шляхи до партнерства та співпраці : методичний посібник для вчителів початкових класів / уклад. : О. В. Пагава, Я. О. Чернишова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 96 с.
11. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
12. Берегова Н. П., Варгата О. В. Психологічні особливості міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Нова педагогічна думка : зб. наук. пр. Державного педагогічного університету*. Рівне : Видавничий дім «РОІППО», 2019. № 16. Т. 1. С. 61-70.
13. Берн Е. Ігри, у які грають люди : пер. з англ. К. Меньшикової. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 256 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наукове видання. 280 с.
15. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Київ : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Наукове видання. 344 с.
16. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. 1999. №3. С. 5–14.
17. Бех І. Д. Проблема методів виховання у сучасній школі. *Педагогіка і психологія*. 1996. №4. С. 136–140.
18. Білоножко Є. П. Шлюбно-родинні взаємини як об'єкт філософського осмислення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03. Київ , 2010. – 20 с.
19. Бичкова Т. С. Психологічний супровід процесу формування професійної ідентичності майбутніх вчителів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2008. Т. X. Ч. 5. С. 56–62.
20. Богданова Д. О. Духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 38. С. 53–63.



21. Боярин Л. В., Жигаренко І. Є., Завацька Н. Є., Тоба М. В., Шаповалова В. А. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної та комунікативної компетентності молоді в міжособистісному спілкуванні. *Теоретичні і прикладні проблеми психології Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*. 2017. № 3 (2). С. 22–30.
22. Булка Н. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 43-53.
23. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика особистості : понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. № 14, С. 85–103.
24. Буленко Т. В. Соціально-психологічні основи функціонування сучасної сім'ї. Київ, 2005. С. 52–53.
25. Булінг у початковій школі : деякі результати моніторингового дослідження. URL: <http://surl.li/qifeu> (дата звернення: 11.07.2023).
26. Бучевська Л. М. Психологічний супровід навчально-виховного процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1(49). С. 239–243.
27. Василенко О. Психологічні особливості трансформації етнічної ідентичності в родинях трудових мігрантів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Сер. : Психологічні науки : зб. наук. пр. Херсон : 2016. Вип. № 5. Т. 2. С. 90–94.
28. Василенко О. М., Олександренко К. В. Вплив сімейних конфліктів на мовленнєву поведінку шлюбних партнерів. *Sciences of Europe. Psychological sciences*. 2021. Volume 3. Issue 65. P. 48–52.
29. Варецька О. В. Розвиток соціального інтелекту педагога як умова успішної професійної кар'єри. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2012. № 4. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal /pages/vyp10/Vareckaja.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal /pages/vyp10/Vareckaja.pdf) (дата звернення : 21.02.2021).
30. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психолого-педагогічний супровід формування самооцінки молодших школярів. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Причорноморський науково-

дослідний інститут економіки та інновацій : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 20. Т. 1. С. 7–10.

31. Ващенко І. В., Жигаренко І. Є., Завацька Н. Є., Кравченко К. В. Соціально-психологічні особливості ставлення батьків до дитини як чинник успішності їх взаємодії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3. С. 97-104.

32. Велика українська енциклопедія. тематичний словник гасел з напрямку «Філософські науки» (філософія, логіка, етика, естетика) / за заг. ред. Киридон А. М. Київ : Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2019. 256 с.

33. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

34. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 43 с.

35. Вплив COVID-19 на погане психічне здоров'я дітей і молоді: «верхівка айсберга». URL: <https://www.unicef.org/press-releases/impact-covid-19-poor-mental-health-children-and-young-people-tip-iceberg> (дата звернення: 11.07.2023).

36. Вовчик-Блакитна О. О. Особливості сімейного середовища як простір його варіативного розвитку. *Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Екологічна психологія. 2014. Т. 7. Вип. 37. С. 23–31.

37. Волженцева І. В. Теоретичний аналіз використання методу моделювання в психології. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер.: Педагогіка. Психологія*. 2022. № 20. С. 62–74. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/issue/view/892> (дата звернення : 23.01.2023).

38. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
39. Воробієнко П. П., Нікітюк Л. А., Резніченко П. І. Телекомунікаційні та інформаційні мережі : підручник [для вищих навчальних закладів]. Київ : САММІТ-Книга, 2010. 708 с.
40. Виховна система. *ПЛАСТ*. веб-сайт. URL: <https://www.plast.org.ua/about-system/>
41. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посібн. для студентів вузів. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
42. Гейко Є.В., Завацька Н.Є. Соціальна адаптованість дитини молодшого шкільного віку та її соціальний інтелект у структурі цілісності особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. 2019. № 3 (50). Т. 2. С. 234-243.
43. Главацька О. Л. Вплив батьківської сім'ї на гендерну соціалізацію сучасної молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота.* 2017. Вип. 1. С. 55–59. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2017\\_1\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_1_15) (дата звернення : 14.03.2021).
44. Говорун Т. В. Кікінежді О. М. Гендерний дискурс в психологічній науці та педагогічній практиці. *Психологічний часопис.* 2016. № 1. С. 41–55. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2016\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2016_1_6) (дата звернення : 15.03.2021).
45. Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку : монографія Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 360 с.
46. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
47. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа.* 2004. № 7–8. С. 71–74.

48. Горбач Г., Тарнавська Л. Історичний розвиток гендерних уявлень. *Гендерна проблематика та антропологічні горизонти* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 20–21 травн. 2016 р. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78387437.pdf> (дата звернення : 20.01.2021).
49. Гоулман Д. Соціальний інтелект / пер з англ. Я. Лебеденка. Харків : Клуб Сімейного дозвілля, 2020. 400 с.
50. Грабчак О. В. Сімейна медіація як актуальний напрямок роботи соціального працівника. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2020. Вип. 34. С. 42–52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2020\\_34\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2020_34_7) (дата звернення : 20.02.2022).
51. Грига М. С. Розлучення батьків як фактор девіантної поведінки дітей. «Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі безперервної освіти» : матеріали VI Всеукр. Наук.-практ. конф. з міжнар. уч. 29 – 30 жовтня 2021 р. <https://docs.academia.vn.ua/handle/123456789/393> (дата звернення : 03.05.2022).
52. Гринь О. Р. Напрямки розробки системи психологічного забезпечення та супроводу підготовки спортсменів як проблема психології спорту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 6(62). С. 28–32.
53. Групове експертне оцінювання та компетентність експертів / За загал. ред. О. М. Величка. Одеса : ФОП Бондаренко, 2015. 286 с.
54. Гущина Н. І., Орлова Т. Г., Кондратова Л. Г. Нова українська школа: організація позаурочної діяльності в початковій школі на засадах партнерської взаємодії учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 160 с. (дата звернення : 29.12.2022).
55. Державний стандарт початкової освіти : Постанова КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення : 06.05.2022).

56. Деякі питання організації дистанційного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 від 08 вересня 2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 11.07.2023).

57. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : монографія. Богуш А., Вараниця Л., Гавриш Н., Печенко І. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

58. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська та ін. Київ : Пед. думка, 2013. 637 с.

59. Жигайло Н., Харко О. Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Сер. : Психологічні науки*. 2021. Вип. 8. С. 36–49.

60. Жигайло Н., Харко О. Розвиток духовних цінностей як спосіб формування стресостійкості в умовах дистанційного навчання. *Вісник Львівського університету. Сер. : Психологічні науки*. 2021. Вип. 10. С. 46–52.

61. Жигайло Н. І., Шолубка Т. Є. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету. Сер. : Психологічні науки*. 2023. Вип. 14. С. 3–14.

62. Заболотна Н. М. Інтелектуальні здібності як потенціал і ресурс людини. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 1. С. 12–16. URL : <http://surl.li/ptsku> (дата звернення : 03.05.2022).

63. Завацька Н. Є. Вплив стилю та типу виховання в сім'ї на функціонування соціального інтелекту дитини в умовах дистанційного навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля*. 2023. № 3(62). Т. 2. С. 244–251.

64. Заєць С. С. Роль сімейного середовища в процесі соціальної адаптації дитини. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Педагогічні науки*. Луцьк, 2012. № 7 (232). С. 139–144.

65. Зданевич Л. В. Системно-структурна концептуальна модель підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності. *Професійна*

*педагогічна освіта: системні дослідження : монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 173–192.

66. Зубченко Т. Культура взаємин у сім'ї. *Початкова школа*. 2019. № 1. С. 54–57.

67. Зязюн І. Майбутніх академіків треба шукати в пісочниці. URL : [http://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/124/](http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/124/) (дата звернення : 15.06.2021).

68. Жигайло Н., Харко О. Розвиток духовних цінностей як спосіб формування стресостійкості в умовах дистанційного навчання. *Вісник Львівського університету. Серія : психологічні науки*. 2021. Вип. 10. С. 46–52.

69. Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Ампліфікація здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 43. С. 104–125.

70. Івашкевич Е. З. Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 129-142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2016\\_34\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34_13) (дата звернення : 03.06.2022).

71. Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Природа соціального інтелекту особистості та його базові функції. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 44. С. 98–119.

72. Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Соціальний інтелект учителя як чинник стимулювання пізнавальних інтересів учнів. *Проблеми сучасної психології*. 2021. Вип. 54. С. 34–56. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-54> (дата звернення : 14.05.2022).

73. Івашкевич Е. З. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 26. С. 60-65. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2014\\_26\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_26_15) (дата звернення : 14.05.2022).

74. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій: дис. ... канд..психол. наук :

19.00.01 / Нац. акад. пед. наук України Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016 262 с.

75. Капчеля А. А. Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку. *Вісник Харківського національного університету*. 2013. № 1065. С. 144–146.

76. Капчеля Г. Спілкування з дорослими та психологічна підготовка дітей до школи. Київ : 1987. 132 с.

77. Карамушка Л. М., Карамушка Т. В. Тренінгова програма «професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 4(18). С. 36–45.

78. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1997. 304 с.

79. Карсканова С., Білюк О. Розвиток соціального інтелекту майбутнього дефектолога. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2020. №1 (20). С. 5–10.

80. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1(45). С. 59–63. URL: <https://cutt.ly/UYfIzq9> (дата звернення 29.11.2021).

81. Касим А. Педагогіка партнерства як дієвий спосіб налагодження співпраці вчителя та батьків із метою поліпшення освітнього процесу. *Педагогіка партнерства: реалії та перспективи* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 104-й річниці від дня народження В. Сухомлинського, 11-12 жовтню 2022 р. Кропивницький, 2022. С. 109–115.

82. Качмарик Х. В. Особливості психологічного супроводу аутичних дітей у дошкільній установі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2015. 22 с.

83. Климчук В.О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ : Освіта України, 2009. 288 с.

84. Клопота Є. А. Особливості психологічного супроводу людей з вадами зору в умовах інклюзивного простору. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 92–98.
85. Коваль А. Г., Зверева І. Д., Хлєбїк С. Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
86. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 10–14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2015\\_10\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_10_4). (дата звернення : 15.05.2022).
87. Козирєв М. П. Насильство у сім'ї як соціально-психологічна проблема. *Соціально-правові студії*. 2020. Вип. 3 (9). С. 202–207.
88. Комар Т. В., Петяк О. В. Методи психологічної діагностики проявів почуття ревності у шлюбних партнерів. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. Київ : ПП Лисенко, 2020. Т. ІХ. Вип. 13. С. 293–302.
89. Комар Т. В., Руденок А. І. Теоретичні аспекти проблеми запобігання та подолання сімейних конфліктів. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2011. С. 358–364.
90. Комар Т. В. Соціальна зрілість особистості як чинник її становлення. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка*. 2017. С. 200–211.
91. Кондратюк С. М. Сімейне виховання як важлива умова формування особистості дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. : Психологічні науки*. Херсон, 2016. Вип. 2(1). С. 75–78. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp\\_2016\\_2\(1\)\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_2(1)_15) (дата звернення : 15.05.2023).
92. Конвенція про права дитини : ратифіковано Постановою ВР № 789-ХІІ від 27 лютого 1991 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) (дата звернення 20.05.2022).



93. Кононко О. Пріоритети сімейного виховання в контексті модернізації дошкільної освіти України. *Додаток до журналу «Практична психологія та соціальна робота»*. Діти – батьки – сім'я. 2004. № 1. С. 5–17.
94. Корет Е. Основи метафізики : пер. з нім. Київ : Тандем, 1998. 248 с.
95. Конституція України : введена в дію ВР 28 червня 1996 р. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> (дата звернення 23.05.2022).
96. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції : підготовка психолога-практика : навч. посіб. / за ред. Т. С. Яценко. Київ : Вища шк., 2008. 342 с.
97. Косарева О. І. Вплив дитячо-батьківських взаємин на формування самосвідомості дошкільника. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 30. С.65–84.
98. Косарева О. І. Корекція порушень в системі дитячо-батьківських взаємин. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського*. Одеса, 2005. Вип. 1–2. С. 84–90.
99. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ : «Знання», 1963. 80 с.
100. Кошонько Г. Соціально-психологічні особливості сучасної сім'ї. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. : Педагогіка, соціальна робота*. Вип. 16-17. С. 53–55. URL: <http://surl.li/qgshs> (дата звернення : 15.05.2023).
101. Крайлюк А. І. Соціально-психологічні умови оптимізації сімейних стосунків. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2016. Т. І. Вип. 45. С. 116–119.
102. Кривопишина О. А. Особливості розвитку соціального інтелекту творчої особистості юнацького віку. Актуальні проблеми психології. Психологія творчості. 2017. Вип. 23. Т. 12 С. 120–128. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v12/i23/16.pdf> (дата звернення : 26.05.2023).
103. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету*

«Львівська політехнік». Сер.: *Інформаційні системи та мережі*. 2015. № 829. С. 273-284. URL: доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM\\_2015\\_829\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM_2015_829_21) (дата звернення : 12.09.2023).

104. Кучеренко Л. Розвиток емоційного інтелекту для психологічного комфорту учнів у позаурочних та позашкільних заходах. *Початкова школа*. 2019. № 5. С. 49–50.

105. Ломага Н. Теоретичні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів. *Наукові записки* : зб. мат. наук.-практ. конфер. викл. і студ. ІППМ. Сер. : «Психологія». Вінниця : ВДПУ, 2016. Вип. 7. С. 160–163.

106. Любочкіна Г. Розуміння соціального інтелекту в науці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Сер. : *Юридичні науки*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. № 884. С. 52–58.

107. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер. : *Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 128-133. URL :<https://cutt.ly/RYfIEGO> (дата звернення 12.11.2022).

108. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. №4 (74). С. 79–87.

109. Майбородюк Н. Д. Психологічний тренінг як умова формування пізнавальної мотивації. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. / Кривий Ріг, 2011. Вип. 33. С. 343–349.

110. Майже 400 тисяч українських учнів перебувають за кордоном. URL : <https://cutt.ly/IwDwNzu1> (дата звернення: 11.07.2023).

111. Макаренко А. С. Методи виховання. Твори в 7-ми т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 5. С. 17–125.

112. Макаренко А. С. Деякі висновки з педагогічного досвіду. Твори в 7 т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 5. С. 209–300.

113. Макаренко А.С. Педагогічна поема. Київ : Рад. школа, 1973. 508 с.

114. Макарюк Ж. М. Особливості соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності. 2021. 132 с.
115. Маковський А. Психологічний супровід професійної діяльності прикордонників засобами душпастирства військових капеланів : дис. ... докт. філос. : 053 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Державна прикордонна служба України, Хмельницький, 2016. 276 с.
116. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 360 с.
117. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень. Київ : НДП, 1990. 240 с.
118. Максименко С. Д., Яланська С. П. Генетико-креативний підхід : діяльніше опосередкування особистішого розвитку : монографія. Київ : «Видавництво Людмила», 2021. 524 с.
119. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини : онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2003. 48 с.
120. Мартинюк І. В. Національне виховання: теорія і методологія. Київ, 1995. 160 с.
121. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 11. С. 113–123. URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11\\_2021/15.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11_2021/15.pdf) (дата звернення : 12.05.2022).
122. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: історія виникнення, динаміка точок зору на його сутність та зміст. Науковий журнал : Psychology Travelogs. Хмельницький : ХНУ, 2023. №1 С. 116–127 URL:<https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-12> (дата звернення : 29.12.2023).
123. Маринкевич С. Вивчення сімейних міфів, їх функцій та характеристик у сучасних психологічних дослідженнях. *Філософія. Культура. Життя* : Міжвузівський збірник наукових праць. 2014. № 40. URL : <http://biblio.umsf.dp.ua/jspui/handle/123456789/1845> (дата звернення: 11.07.2023).

124. Мельник А. А. Особливості прояву складових соціального інтелекту дітей шкільного віку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. : Психологія*. 2011. № 959. Вип. 46. С. 109–113. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC\\_2011\\_959\\_46\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_959_46_26). (дата звернення : 29.12.2023).

125. Мельник А. Соціальний інтелект як багатокомпонентна структура. *Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції «Вектори психології – 2010»*. – Харків : ООО «Ріф», 2010. С. 66–68.

126. Мельник А. Створення корекційної програми розвитку соціального інтелекту дітей шкільного віку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. «Психологія»*. 2014. №2. С. 60–62.

127. Мельничук О., Ярощук Н. Вплив сім'ї на становлення особистості обдарованої дитини. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 2. С. 127–132.

128. Метрологія. Терміни та визначення : ДСТУ 2681-94. (Національний стандарт України.) Київ : Держспоживстандарт України, 1994. 50 с.

129. 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. URL: <https://cutt.ly/zYfIOxm> (дата звернення 29.12.2022).

130. Михайленко О. Трансформація аксіологічних настанов інституту сім'ї як чинник визначення напрямів державної сімейної політики. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2015. № 2 (25). С. 179–190.

131. Мицишин І. Теоретичні підходи до пояснення сімейного насильства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 32. С. 123–125. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2014\\_32\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_32_45) (дата звернення : 29.12.2023).

132. Міляєва В., Лебідь Н., Бреус Ю. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості». *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. Вип. 20. URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.%p> (дата звернення : 12.03.2022).

133. Молчанюк О. В. Взаємодія сім'ї та школи як важлива умова ефективності виховного процесу. *Вісник післядипломної освіти. Сер. Педагогічні науки : збірник наук. праць*. 2021. Вип. 15 (44). С. 193–205.
134. Моцкус Л. В. Застосування методу казкотерапії в початковій школі. URL: <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-metodu-kazkoterapi-v-pochatkoviy-shkoli-1497.html> (дата звернення : 23.11.2023).
135. Медична психологія : підручник / Максименко С. Д., Коваль І. А., Максименко К. С., Папуча М. В. Вінниця : Нова книга, 2008. 520 с.
136. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 4–6.
137. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2020. 45 с.
138. Набочук О. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між фрактальною структурою соціального інтелекту керівника освітньої установи та типом гендерної ідентичності. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць РДГУ*. 2021. Вип. 17. С. 68–76.
139. Надточій О. В. Традиційні та інноваційні підходи в освітньому процесі у ЗВО. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця: зб. матеріалів II-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*. Біла Церква, 2023. С. 147–151. URL : <https://cutt.ly/vwDpk6Lk> (дата звернення: 11.07.2023).
140. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості*. 2012. Вип. 8. Т. VI. С. 147–155.
141. Недозим І. Психологічні концепції «СІ». *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 1 (19). С. 111–115.

142. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 29.12.2022).
143. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. H. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. (дата звернення : 29.12.2022).
144. Новікова Ж. М. Теоретичні аспекти психологічного супроводження функціонування особистості. *Молодий вчений*. 2018. № 5(57). С. 459–463.
145. 11 місяців війни в Україні зірвали освіту для понад п'яти мільйонів дітей. Звіт UNICEF. URL : <https://www.unicef.org/press-releases/11-months-war-ukraine-have-disrupted-education-more-five-million-children> (дата звернення: 11.07.2023).
146. Ожубко Г. В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2009. 19 с.
147. Ожубко Г. В. Сутність та структура соціального інтелекту. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. 2012. № 17. С. 346–358.
148. Опанасюк І. В. Тренінг розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Київ, 2020. Том 7, Екологічна психологія, Вип. 49. С. 138-149. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i49/15.pdf> (дата звернення : 23.12.2022).
149. Опачко М. В. Моделювання професійної підготовки та діяльності : навчально-методичний посібник. Ужгород : УжНУ, 2016. 86 с.
150. **Орбан-Лембрик Л. Е.** Психологія управління : навч. посібник. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2010. 544 с.

151. Організація дистанційної форми освіти в умовах воєнного стану : на що потрібно звернути увагу? URL : <https://www.helsinki.org.ua/articles/orhanizatsiia-dystantsiynoi-formy-osvity-v-zzso-v-umovakh-voiennoho-stanu-na-shcho-potribno-zvernuty-uvahu/>. (дата звернення : 20.10.2022).

152. Оршанський Л., Матвісів Я., Ясеницький В., Урсу В. Моделювання процесу формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителів технологій. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 146–155.

153. Особистість у розвитку : психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.

154. Охрімчук Р. Як виховують дітей в американських сім'ях. *Початкова школа*. 2019. № 3. С.54–56.

155. Папуча М. В., Наконечна М. М. Проблема розвитку в психології особистості : навч. посібн. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 52 с.

156. Перепелюк Т. Подружжя психологічна сумісність як чинник стабільності шлюбних стосунків. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Вип. 4. С. 55–61.

157. Петренко Л. М. Система внутрішньо шкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2006. 272 с.

158. Полисаєва Г. Вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту дошкільників. *Humanitarium*. Сер. : Психологія. 2019. Т. 42. С. 138–146.

159. Помиткіна Л. В., Злагодух В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї : навч. пос. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.

160. Попелюшко Р. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку з неповних сімей. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 3. С. 113–117. URL: <https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/225/197> (дата звернення : 20.11.2023).

161. Потапчук Н. Виникнення психології сім'ї як науки. *Збірник наукових праць : Національна академія Державної прикордонної служби України. Сер.: педагогічні та психологічні науки.* Хмельницький : вид-во НАДПСУ. № 4(73). 2014. С. 465–468.

162. Потапчук Н. Д., Потапчук Є. М. Позашлюбні стосунки подружжя та причини їх виникнення. *Збірник наукових праць : Національна академія Державної прикордонної служби України. Сер.: педагогічні та психологічні науки.* Хмельницький : вид-во НАДПСУ. 2011. № 61. С. 205–209.

163. Потапчук Н. Д. Чутки в умовах надзвичайних ситуацій: теоретичні та практичні аспекти : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2018. 344 с.

164. Потапчук Є. М., Карпова Д. Є. Моделі поведінки подружжя в реалізації основних сімейних функцій. *Габітус.* 2021. Вип. 21. С. 268–274. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit\\_2021\\_21\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_21_49). (дата звернення : 20.11.2022).

165. Потапчук Є. М., Карпова Д. Є. Психологічна діагностика сімейних ролей як моделей поведінки подружжя : довідник сімейного психолога. Хмельницький : Видавництво «Polylux design & print», 2021. 52 с.

166. Потапчук Є. М. Кризи сімейного життя та як їх подолати: довідник сімейного психолога. Хмельницький : ХНУ, 2014. 35 с.

167. Потапчук Є. М., Серга О. О. Реалізація сім'єю з підлітками функції виховання як психологічна проблема. *Габітус : наук. журн. Причорномор. н.-д. ін-т економіки та інновацій.* Одеса, 2021. Вип. 21. С. 183–187.

168. Посвістак О. Зміни сімейних відносин у західних країнах та їх вплив на сімейну трансформацію в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. : Психологічні науки.* 2019. С. 217–224.

169. Приходько Т. В., Садикова Т. В. Історичні витoki та соціологічне осмислення явища насильства в сім'ї: гендерний аналіз проблеми. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць.* 2009. № 3. С. 130–138.



170. Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту : Закон України від 8 липн. 2011 р. № 3671-VI. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3671-17#Text> (дата звернення : 20.11.2022).

171. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова КМУ від 3 лист. 1993 р. № 896. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення : 20.11.2022).

172. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : Наказ МОН України від 22 травн. 2018 р. № 509. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення : 20.11.2022).

173. Прокопенко О. А. Особливості психологічного супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. V. Т. 2. С. 251–261.

174. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2402. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n72> (дата звернення : 20.11.2022).

175. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січн. 2020 р. № 2402. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення : 20.11.2022).

176. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітн. 2001 р. № 2402. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення : 11.07.2023).

177. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21 червн. 2001 р. № 2558-III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення : 20.11.2022).

178. Про утворення Міжвідомчої комісії з питань охорони дитинства Постанова КМУ від 3 серпн. 2000 р. № 1200. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1200-2000-%D0%BF#Text> (дата звернення : 20.11.2022).

179. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2(1). С. 1–6.

180. Проценко О. Соціальна компетентність молодших школярів як наукова проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35 (88). С. 451–457.
181. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / за ред. В. Шапар та ін. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
182. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / За заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ: КНЕУ, 2008. 336 с.
183. Психологія молодшої сім'ї : монографія / Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Дучимінська Т. І., Магдисюк Л. І. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 235 с.
184. Психологія сім'ї: підручник / за ред. В. М. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с.
185. Радзіховська Л. М. Використання математико-статистичних методів під час проведення експертних оцінювань. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2015. № 2, Т. 1 С. 245–247.
186. Рашковська І. Психологічний супровід формування батьківсько-дитячих стосунків у початковій школі. *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 46–48.
187. Руденок А.І., Антонова З.О., Петяк О.В. Особливості саморегуляції студентів під час дистанційного навчання. *Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 166–171.
188. Руденок А. І., Данчук Ю. П., Логвіна О. А. Особливості розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку в сучасних умовах цифрового середовища. *Психологічні студії*. 2023. № 4. С. 72–78. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.4.10> (дата звернення : 23.12.2023).
189. Руденок А. І., Ільницька І. Є. Особливості стосунків в сім'ях з дітьми з розладами аутистичного спектру. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. : Психологія*. 2022. № 3. С. 71–75. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.14> (дата звернення : 23.12.2022).
190. Руденок А. І., Петяк О. В., Ігумнова О. Б. Гендерні аспекти газлайтингу як форми психологічного насильства у сім'ї. *Науковий вісник*

*Сіверщини. Сер. : Освіта. Соціальні та поведінкові науки.* 2021. № 2(7). С. 137–151.

191. Римаренко І. В. Зміна шлюбно-сімейних відносин в Україні. *Науковий огляд.* 2019. № 6 (59), URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/226778439.pdf> (дата звернення : 24.11.2022).

192. Розлуцька Г., Драч А. Педагогічна взаємодія з батьками учнів у реалізації педагогіки партнерства у концепції «нова українська школа». *Педагогічні інновації у фаховій освіті.* 2019. Вип. 10. С. 157–162.

193. Розумний М. Національна доктрина. Київ : КМ-БУКС. 2021. 264 с.

194. Романенко М. І., Братаніч Б. В., Куций А. М. Міждисциплінарне розуміння предметності соціального інтелекту. *Гілея : науковий вісник.* 2019. Вип. 141 (2). С. 14–17.

195. Романова І. А. Позаурочна діяльність молодших школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Херсон. 2013. Вип. 63. С. 200–206. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2013\\_63\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_63_41) (дата звернення : 13.11.2022).

196. Руда Н. Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 21. С. 621–629. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2013\\_21\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_21_56). (дата звернення : 08.11.2022).

197. Руденко С. В. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2008. 19 с.

198. Руденко С. В. Феномен соціального інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Актуальні проблеми психології.* Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2004. Т. 1. Вип. 13. 166 с.

199. Руденок А. І., Петяк О. В., Ханецька Н. В. Дистанційна робота в умовах карантину та самоізоляції в період пандемії COVID-19. *Габітус.* 2020. № 16, С. 204–208. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/9244> (дата звернення : 20.11.2022).

200. Рудюк Н. М. Сім'я як соціально-психологічний феномен. *Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : збірник наукових праць*. Хмельницький : МАУП, 2020. Вип. 11. С. 178–182.
201. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. *Вісник Одеського національного університету. Сер. : Психологія*. 2010. Т. 15; Вип. 9. С. 102–109.
202. Савонова Г. І. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти. Лисичанськ, 2021. 70 с.
203. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи і учнів. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. (2018). № 19 (2), С. 4–10. URL: <https://director-ua.info/index.php/dslg/article/view/51> (дата звернення : 20.11.2022).
204. Самохвалов Ю., Бурда О. Оцінка ефективності наукових і науково-технічних проєктів на основі узагальненої функції Харрінгтона. Системи управління, навігації та зв'язку. *Збірник наукових праць*. Полтава : ПНТУ, 2018. Т. 4 (50). С. 77–85.
205. Сасько О. О. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у студентів, схильних до адитивної поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2010. 20 с.
206. Сарабун О. Відповідальне здійснення екзистенційно-трансцендентного виміру особи у філософії К. Ясперса. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2015. Вип. 17. С. 53–60.
207. Седих К. В. Психологія сім'ї : навч. посіб. 3-тє вид., стереотип. Київ : Академія, 2021. 192 с.
208. Семигіна Т. Словник із соціальної політики. Київ : Києво-Могилянська академія, 2005. 253 с.
209. Сікорська Л. Б. Зміст комунікативної компетентності працівників ОВС та її розвиток. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Сер. : Психологічна*. 2011. Вип. 1. С. 106–119.
210. Сіренко Р. Р., Гіренко С. П., Томіч Л. М., Хуртенко О. В., Бітківська Л. І. Результати дослідно-експериментальної перевірки програми

психофізичної готовності батьків до навчання дітей у початковій школі «НУШ». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Т. 2. № 80. С. 63–70

211. Скільки учнів та вчителів перебувають за кордоном: звіт МОН за грудень 2022. URL : [https://osvitoria.media/news/skilky\\_uchnyv\\_ta\\_vchyteluv\\_perebuvaют\\_za\\_kordonom\\_zvit\\_mon\\_hruden\\_2022/](https://osvitoria.media/news/skilky_uchnyv_ta_vchyteluv_perebuvaют_za_kordonom_zvit_mon_hruden_2022/) (дата звернення: 11.07.2023).

212. Скребець Д. М., Дяченко М. О., Білоусова Н. В. Сім'я як основа розвитку особистості. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 65–68.

213. Смульсон М. Л. Інтелектуальний розвиток у дистанційних навчальних середовищах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка*. 2012. Вип. 20. С. 26–31. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2012\\_20\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2012_20_5) (дата звернення : 20.11.2023).

214. COVID-19: Як пандемія і карантин впливають на психічне здоров'я. URL: <https://suspilne.media/171601-covid-19-ak-pandemia-i-karantin-vplivaut-na-psihicne-zdorova/> (дата звернення: 11.07.2023).

215. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. 2 (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми). За заг. ред.: Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.

216. Соціально-психологічні проблеми психології становлення особистості майбутнього фахівця : колективна монографія / за ред. Ед. Івашкевича, Л. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 348 с.

217. Становище дітей в світі, 2021 рік. UNICEF. Головний звіт. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/reports/state-worlds-children-2021> (дата звернення: 11.07.2023).

218. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.

219. Сторож О. В. Теоретичні основи вивчення творчої соціалізації особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*

НАПН України. Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2019. Вип. 15. Т. VI. С. 328–338.

220. 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/dnirakmo\\_2021\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnirakmo_2021_1_4)

221. Сухіна І. Особливості психологічного супроводу родин, в яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : наук. метод. зб. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; Київ, 2018. Вип. 14. С. 281–288.

222. Суходоля Ю., Потапчук Є. Психологічний клімат сучасної української сім'ї. *Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору* : матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 30 листопада 2023 р.) / Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки. Хмельницький, 2023. С. 308–311. (дата звернення : 27.12.2023).

223. Суходоля Ю. Психологічні особливості дослідження соціального інтелекту. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung* : зб. наук. праць «ΛΟΓΟΣ» за матеріалами I Міжнародної наук.-практ. конф. (Вінниця-Цюріх, 10 вересня 2021). Європейська наукова платформа, BOLESWA Publishers, 2021. С. 223–225.

224. Суходоля Ю. О. Сім'я як детермінанта розвитку дитини. *The process and dynamics of the scientific path* : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Athens, September 17, 2021). Athens, Hellenic Republic : European Scientific Platform. Vol. 2. P. 72–74.

225. Суходоля Ю. О. Загальнопсихологічні особливості соціального інтелекту молодших школярів. *Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 04 листопада 2022 р.) / Академія Державної пенітенціарної служби. Чернігів : Академія ДПтС, 2022. С. 448–451.

226. Суходоля Ю. Підсумкові результати емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Науковий журнал : Psychology Travelogs*. Хмельницький : ХНУ, 2023. №3. С. 236–258.

227. Суходоля Ю. О. Соціальний інтелект як показник результативності функціонування освітньої системи. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права)*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 р.) [Електронний ресурс] / Нац. ун-т «Одес. юрид. акад.», каф-ра психології. Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 234–236.

228. Суходоля Ю.О. Теорія та практика розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*: зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 252–262.

229. Суходоля Ю. Функції соціального інтелекту молодших школярів: їх сутність, зміст та структура. *Габітус : науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса : Вид. дім «Гельветика», 2022. Вип. 42. С. 96–100. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/16.pdf> (дата звернення : 20.11.2022).

230. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Вибр. твори: в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 403–637.

231. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори: в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 2–206.

232. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів. Вибр. твори: в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. – С. 101–110.

233. Тарангул А. Г. Особливості реалізації педагогіки партнерства в умовах дистанційного навчання. *Освітні системи: ретроспектива, інноватика (до 100- річчя Всеукраїнського науково-педагогічного журналу «Рідна школа»)* :

зб. матеріалів наук. онлайн-семінару. Київ : ВЦ НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 110–114.

234. Тарасова Н. Етапи психологічного супроводу спортсменів підлітково-юнацького віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологія*. 2021. Вип. 4. С. 108–114.

235. Тітова Т. Ю., Цибух Л. М. Дослідження розвитку соціального інтелекту в дітей дошкільного віку. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2011. № 9. С. 254–257.

236. Ткачова В. О. Стан і перспективи розвитку сім'ї в сучасному українському суспільстві (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2008. 20 с.

237. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід : монографія. Янкович О. та ін. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2018. 300 с.

238. Третяк З. Щаслива родина – щаслива дитина. *Творчий проєкт*. 2018. № 12. С. 43–49.

239. Три роки пандемії в Україні в цифрах. *Державна служба: Державні сайти України*. URL: <https://cutt.ly/NwDlHXbR> (дата звернення: 11.07.2023).

240. Трофанова М. Виховання молодших школярів у системі позанавчальної діяльності. *Рідна школа*. 2000. № 9. С. 44–47.

241. Трофімов Ю. Л. Психологія. Київ : Вид-во «Либідь», 2008. 558 с.

242. Туркова Д. Тріадні взаємовідносини в родині у контексті розвитку тілесного Я. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 49. С. 342–362.

243. Ушинський К. Д. Твори: в 6-ти т. Т. 5. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Київ : Рад. школа, 1955. 430 с.

244. Фізеші О. Й. Педагогіка: Основи педагогіки. Дидактика. Теорія та методика виховання. *Школознавство : навч. посіб.* Київ : Кондор-Видавництво. 2013. 390 с.

245. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти Київ : видавничий центр «Академія», вид. 3-тє, 2009. 560 с.



246. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.
247. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.
248. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Пер. з нім. П. Таращук. Київ : Основи, 1998. 709 с.
249. Фромм Е. Мистецтво любові : пер. з англ. В. Кучменко. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 192 с.
250. Фромм Е. Втеча від свободи : перекл. з англ. М. Яковлева. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 288 с.
251. Харченко С. В. Психодіагностичні методи визначення рівня розвитку соціального інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 51–56.
252. Харченко С. Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Психологія і педагогіка*. 2009. Вип. 12. С. 181–188.
253. Харченко С. В. Структура соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*. 2017. Вип. 6., Т. 1. С. 127–132.
254. Харченко С. В. Сучасне розуміння структури соціального інтелекту. *Молодіжний економічний дайджест*. Київ : КНЕУ, 2015. № 4. С. 130–135. URL: <https://bit.ly/3zOGtbG>.
255. Харченко С. В. Функції соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 217–222.
256. Хомяк М. Я. Аналіз сучасних проблем сім'ї та народжуваності в Україні. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2013, вип. 58. С. 161–169.
257. Хохліна О. П. До проблеми суті діяльнісного підходу у контексті суб'єктно-діяльнісної концепції. *Правові реформи України: реалії сьогодення* :

Тези доповідей УП Всеукр. наук.-теор. конф., присвяченої Дню юриста України, 29 жовт. 2015 р. Київ : НАВС, 2015. Ч. 2. С. 230–232.

258. Цуркан Т. Г. Модель формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи та педагогічні умови її реалізації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. № 23 (2), Ч. 1. С. 218–224.

259. Цуркан Т. Г. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2018. 237 с.

260. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1(1). С. 103-107.

261. Черножук Ю. Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту : дис ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Південно-український держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 197 с.

262. Черножук Ю. Г., Степанова Ю. М. Індивідуально-типологічні особливості соціального інтелекту жінок і чоловіків. *Збірник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Наука і освіта*. 2012. № 6. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO\\_6\\_2012/2/Che2.htm](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_6_2012/2/Che2.htm) (дата звернення 22.11.2021).

263. Черняхівська В. В. Історичний досвід становлення української моделі гендерного паритету. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2016. № 10. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1012> (дата звернення 22.11.2021).

264. Чиньона І. І. Особливості впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2017. 20 с.

265. Шапочка М. К., Макарюк О. В. Застосування експертних оцінок при прийнятті рішень за умов невизначеності. *Механізм регулювання економіки*. 2006. № 4. С. 142–148.

266. Шкурупій О. А. Сучасні проблеми сімейного виховання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 17. Теорія і практика навчання та виховання. С. 191–195. URL: <http://surl.li/qgslq> (дата звернення 22.11.2021).

267. Шульга А., Дідух В. Можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 256–262.

268. Юнг К. Г. Психологічні типи. Львів : Астролябія, 2010. 692 с.

269. Юрків Я. І. Насильство дітей у сім'ї як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 28. С. 185–189.

270. Юрченко О. В. Соціальний інтелект як чинник майбутнього вчителя початкової школи у формуванні соціальної компетентності молодших школярів. *Вісник Уманського ДПУ ім. Павла Тичини*. Вип. 1 (35). С. 205–210.

271. Яблонська Т. М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні. *Український соціум*. 2004. № 2 (4). С. 80–84.

272. Яцина О. Ф. Постмодерні трансформації соціально-психологічних практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2019. 38 с.

273. Як півтора року війни вплинули на українських дітей. UNICEF : інформаційний бюлетень для ЗМІ. URL: [https://www.unicef.org/ukraine/media/36841/file/18%20month%20Ukraine%20media%20factsheet\\_UA.pdf](https://www.unicef.org/ukraine/media/36841/file/18%20month%20Ukraine%20media%20factsheet_UA.pdf) (дата звернення: 11.07.2023).

274. Якимчук О., Ханецька Т. Вплив сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки. Вип. 14 (59). 2021. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).10) (дата звернення 22.11.2022).

275. Adler A. *Understanding Human Nature*. Oneworld Publications : Reprint edition, 2009.

276. Allport G. W. *Personality : A Psychological Interpretation*. New York : Holt, Rinehart & Winston. 1937. P. 513–516.

277. Allport G. W. *The Nature of prejudice*. Reading, MA : Addison-Wesley Pub. Co. 1979.
278. Applebury G. Main Family Functions Explained. URL : <https://family.lovetoknow.com/about-family-values/main-family-functions-explained> (дата звернення : 23.12.2022).
279. Baltes P. B., Schaie K. W. *Developmental psychology throughout life : personality and socialization*. New York : *Academic Press*, 1973. P. 366–395.
280. Barbery D. C. & Torres C. L. The Importance of Leadership, Corporate Climate, Use of Resources, and Strategic Planning in Family Business. *Handbook of Research on Entrepreneurial Leadership and Competitive Strategy in Family Business*. 2019. 559 p.
281. Barnes Harry Elmer. *History and social intelligence*. New York : A. A. Knopf. 1926. 597 p.
282. Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization. *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York : Psychology Press, 2001. P. 82–97.
283. Baxter J., Weston R., Qu L. Family structure, co-parental relationship quality, postseparation paternal involvement and children's emotional wellbeing. *Journal of Family Studies*. 2011. № 17 (2). P. 86–109.
284. Benjamin L. S. Structural analysis of social behavior. *Psychological review*. 1974. V. 81.
285. Binet A. Methodes nouvelles pour le diagnostique du niveau intellectuel des anormaux. *Annee psychologique*. 1905. № 11. P. 191–244.
286. Birren J. E. *The psychology of aging*. Englewood Cliffs. New Jersey : Prentice-Hall, 1964. 303 p.
287. Breithaupt J. R. Multiple intelligences of effective women global leaders : Emotional, social, and cultural competencies. In F. W. Ngunjiri & S. R. Madsen (Eds.). *Women as global leaders*. 2015. P. 73–93.
288. Brown L. T., Anthony R. G. Continuing the search for social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1990. 470 p.

289. Campbell J. M., & McCord D. M. The WAIS-R Comprehension and Picture Arrangement subtests as measures of social intelligence: Testing traditional interpretations. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1996. № 14. P. 240–249.
290. Cantarero-García G. Intelligence Applied to Smart Cities Through Architecture and Urbanism : Reflections on Multiple and Artificial Intelligences / Social, Legal, and Ethical Implications of IoT, Cloud, and Edge Computing Technologies. 2020. 333 p.
291. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit. *Personality and intelligence*. Eds. R. J. Sternberg, P. Ruzgis. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 1994. P. 137–168.
292. Cantor N. & Kihlstrom J. Personality and Social Intelligence. Series : Century psychology series. A Division of Simon & Schuster Englewood Cliffs, New Jersey. 1987.
293. Cao L. Actionable Knowledge Discovery. Encyclopedia of Information Science and Technology. Second Edition. 2009. 5266 p.
294. Chapin F. S. The Social Insight Test. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1967, 242 p.
295. Comte A. Cours de philosophie positive. Paris, 1864. t.t. IV-VI.
296. Craig G. J. Human development. New Jersey : Prentice-Hall, 1996. 760 p.
297. Crawford-Mathis K. J. Theory and Application of Leadership. Encyclopedia of Human Resources Information Systems : Challenges in e-HRM. 2009. 918 p.
298. Dewey J. Moral principles in education. New York : Houghton Mifflin. 1909.
299. Doublestein B. A., Lee W. T. & Pfohl R. M. Professionalism Competence : Its Role in Bringing About High-Value Care – A Case Study. Evaluating Challenges and Opportunities for Healthcare Reform. 2020. 287 p.
300. Duncan, T., Hanney G. J., Burrell D. N. & Rahim E. Effective Integration of Technology and Human Capital Development in Healthcare. *Advances in Human and Social Aspects of Technology*. IGI Global. 2019. P. 268–285.

301. Emelyanova I. V., Kulagina I. Yu. Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age. *Psychological-Educational Studies*. 2020. Vol. 12, no. 2, P. 91–107.
302. Emotional Intelligence. URL: <https://cutt.ly/cYfSjxn> (дата звернення 14.05.2022).
303. Erez M. and Earley P. C. Culture, Self-Identity and Work. New York :Oxford University Press. 1993. 280 p.
304. Evans C. M. Interpersonal Communication Application to Leadership. *Encyclopedia of Strategic Leadership and Management*. 2017. 1793 p.
305. Eysenck H. J. The theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. *Advances in psychology of human intelligence*. Hillsdale : N.J. Erlbaum. 1986. V. 3.
306. Eysenck H.J. The structure and measurement of intelligence. New York : Springer, 1979.
307. Gardner H. Frames of Mind : The theory of multiple intelligences. New York : Basic Books, 1983.
308. Gelfand M., Erez M., Aycan Z. Cross-Cultural Organizational Behavior. *Annual Review of Psychology*. 2007. № 58, P. 479–514.
309. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 156 p.
310. Guilford J. P. Three Faces of Intellect. *American Psychologist*. 1959. № 14, P. 469–479. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/h0046827>
311. Goleman D. Social Intelligence : The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Dell, 2006. 403 p.
312. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Publ. Bantam, 2005. 384 p.
313. Goleman D., Boyatzis R. and McKee A. Primal Leadership. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
314. Harrington E. C. The Desirability Function. *Industrial Quality Control*. 1965. Vol. 21. № 10. P. 494–498.

315. Hacıoğlu B., Yarbağ P. Ş., Hacıoğlu Ü., Dinçer H. and Tuğsal, T. Emotional Intelligence Model for Managers in Turkish Banking Sector and an Application. Handbook of Research on Strategic Developments and Regulatory Practice in Global Finance. 2019. 433 p.
316. Hogan R. Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1969. № 33(3). P. 307–316.
317. Honeywill R. Social intelligence is also being able to make important social decisions which can change your life. *The Man Problem : destructive masculinity in Western culture*. New York : Publ. Palgrave Macmillan, 2015. 217 p.
318. Horney K. *Our Inner Conflicts : A Constructive Theory of Neurosis*. W. W. Norton & Company : Reissue Edition, 1992.
319. Horney K. *Self-Analysis*. W. W. Norton & Company, 1994.
320. Hubarieva D. V. Formed Social Competence as Means to Solve Bullying at Schools. *International Journal of Education and Science*. 2019. 2 (1). P. 29–34.
321. Hunt T. The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*. 1928. № 12(3), P. 317–334.
322. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence. In *Handbook of intelligence*, ed. R. J. Sternberg. Cambridge : Cambridge University Press. URL: <https://bit.ly/3B9G7Ng>
323. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 15, № 1. P. 11–23.
324. Landy F. J. The long, frustrating and fruitless search for social intelligence : A cautionary tale. In K. R. Murphy (Ed.). *A critique of emotional intelligence : What are the problems and how can they be fixed?* Mahwah, New York : Lawrence Erlbaum Associates. 2006. P. 81–123.
325. Lull H. G. Moral instruction through social intelligence. *American Journal of Sociology*. 1911. № 17. P. 47–60.
326. Myers David G. *Social Psychology*. Tenth edition. URL : [https://diasmumpuni.files.wordpress.com/2018/02/david\\_g-\\_myers\\_social\\_psychology\\_10th\\_editionbookfi.pdf](https://diasmumpuni.files.wordpress.com/2018/02/david_g-_myers_social_psychology_10th_editionbookfi.pdf) (дата звернення : 12.03.2023).

327. Maslow A. *Motivation and Personality*. Pearson, 1997.
328. Matarazzo J. D. Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence : 5th ed. Baltimore, MD : Williams & Wilkins, 1972. P. 209.
329. Moreno-Monsalve N.A., Diez-Silva M., Diaz-Piraquive F.N., Pérez-Uribe R.I. *Handbook of Research on Project Management Strategies and Tools for Organizational Success*. IGI Global, Hershey. 2020. 400 p.
330. Moss F. A., & Hunt T. Are you socially intelligent? *Scientific American*. 1927. № 137, P. 108–110.
331. Murphy P. A. MIND Reading. *Psychology Today*. 2007. Vol. 40, no. 5, P. 72–79.
332. Murphy L. B. *Social behavior and personality sympathy*. New York : 1937.
333. O'Sullivan M., Guilford J. P. and Demille R. The measurement of social intelligence. *Psychological Laboratory Report*. Los Angeles : CA: University of Southern California. 1965. № 34, P. 6.
334. Pabian S., Vandebosch. H. Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber)bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*. 2016. № 40(2), P. 162–172.
335. Renzulli J. S., Davidson J. E. (Eds). *The Three Ring Conception of Giftedness : A Developmental Model for Creative Productivity*. Conception of Giftedness. N.Y, 1986. P. 332-357.
336. Riggio R. E. How to Measure Your Social Intelligence. What is social intelligence and why does it matter? URL: <https://cutt.ly/wYfA21z> (дата звернення 12.11.2022).
337. Riggio R. E., Messamer, J. & Throckmorton B. Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*. 1991. № 12. P. 695–702.
338. Rudenok A., Petyak O., Komar T., Afanasenko V., Khanetska N. Psychological Adaptation of Children in Remarried Families. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14 (1). C. 521–534. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/533> (дата звернення 22.11.2023).



339. Schulze Ralf and Richard D. Roberts. Emotional intelligence: an international handbook. Cambridge, MA : Hogrefe & Huber Publishers. Harvard, 2005. 18th ed.. 383 p.

340. Social Intelligence and the Biology of Leadership. *Harvard Business Review*. 2008. № 9. URL: <https://hbr.org/2008/09/social-intelligence-and-the-biology-of-leadership>

341. Social Intelligence vs. Emotional Intelligence and how making the distinction can help you lead. URL: <https://cutt.ly/yYfSQOj> (дата звернення 25.06.2022).

342. Spencer L. and Spencer S. Competence at Work. New York : John Wiley, 1993.

343. Sternberg R. J. Giftedness as developing expertise. *International handbook of giftedness and talent*. Ed.by K. Heller et al. Amsterdam : Elsevier science, 2000. P. 55-66.

344. Sternberg R. J., Li A. S. Social intelligence: What it is and why we need it more than ever before. In R. J. Sternberg & A. Kostić (Eds.). *Social intelligence and nonverbal communication* Palgrave Macmillan/Springer Nature. 2020. P 1–20.

345. Strang R.. Measures of social intelligence. *American Journal of Sociology*. 1930. № 36. P. 263–269.

346. Taylor E. H. The assessment of social intelligence. *Psychotherapy*. 1990. № 27. P. 445–457.

347. The role of ‘shared representations’ in social perception and empathy: Lawrence E.J. and other. *An fMRI study, NeuroImage*. 2006. Vol. 29, Issue 4. C. 1173–1184.

348. Tran B. Assistive Technology and Human Capital for Workforce Diversity. *Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition*. 2019. 8104 p.

349. Tran B. The foundation of cultural intelligence: Human capital. In B. Christiansen, S. Yildiz, and E. Yildiz (Eds.). *Handbook of Research on Effective Marketing in Contemporary Globalism*. Hershey, PA : Premier Reference Source : Business Science Reference/IGI Global. 2014. p. 348–376.

350. Triandis H. C. Major cultural syndromes and emotion. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. 1994. P. 285–308.
351. Thorndike E. L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. P. 227–235.
352. Thorndike E. L. Theory of mental and social measurements. 1904.
353. Van Dyne L., Ang S., Koh C. Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and application*. Armonk. New York : M.E. Sharpe. 2008.
354. Vernon P. E. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. 1933. № 4. P. 42–57.
355. Walker R. E. & Foley J. M. Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*. 1973. № 33. P. 839–864.
356. Wedeck J. The relationship between personality and «psychological ability». *British Journal of Psychology*. 1947. № 37. P. 133–151.
357. Wechsler D. The measurement and appraisal of adult intelligence : 4th ed.. Baltimore, MD : Williams & Wilkins, 1958. P. 75.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**  
**Діагональна матриця взаємних рекомендацій**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		50	51	
1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		1	0	
2	1	-	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1	1	
3	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		1	0	
4	1	1	1	-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1		0	1	
5	1	1	1	1	-	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1	1	
6	1	1	1	1	1	-	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0		0	1	
7	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		1	0	
8	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0		1	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1		0	1	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1		1	1	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0		0	1	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0		1	0	
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1		1	0	
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0		0	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1		0	1	
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1		1	1	
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	-	1	1	0	1	1	0	1	0	0		0	1	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0	0	0	1		0	1	
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	0	1	0	0		0	1	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	-	1	1	0	1	1	1		1	0		
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0		1	0	
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	-	1	0	0	1		1	1		
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	0	0		0	1		
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	-	1	1		0	1		
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	-	1		1	0		
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	-		0	1		
66	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0		-	1		
67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		1	-		

## Додаток Б

### Анкета

#### визначення показників соціального інтелекту молодших школярів

№ з/п	Психологічні особливості та риси молодшого школяра	Оцінка
1	Здатність до саморегуляції	
2	Соціалізованість	
3	Оцінка реальності	
4	Соціальна адаптованість	
5	Стійкість до стресу	
6	Соціальна компетентність	
7	Товариськість	
8	Соціальна виразність	
9	Відповідальність	
10	Організованість	
11	Соціальний контроль	
12	Самостійність	
13	Соціальне прогнозування	
14	Соціальна активність	
15	Емпатія	
16	Умотивованість	
17	Рефлексія	
18	Знання соціальних правил	
19	Самоактуалізація	
20	Соціальна пам'ять,	
21	Соціальне мислення	
22	Самоповага	

#### Інструкція:

Оцініть кожен із психологічних особливостей та рис молодших школярів за пропонованою шкалою.

Критерії оцінювання – прояв психологічних особливостей та рис:

постійно	– 81–100,
часто	– 64–80,
періодично	– 38–63,
епізодично	– 21–37,
ніколи	– 1–20.

## Додаток В

### Експертні оцінки діагностичної спроможності психологічних методик щодо дослідження соціального інтелекту молодших школярів

Методики	Середнє	Ранги
Методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен	0,73	1,0
Методика «Історія про короля»	0,67	2,0
Методика «Упередженість суджень»	0,60	3,0
Методика «Улюблене місто» О. Шешукової	0,53	4,5
Методика вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі	0,53	4,5
Проективна методика Р. Жиля	0,47	6,0
Методика «Емоційні обличчя» М. Семаго	0,47	7,5
Методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л. Фатіхової, А. Харісової	0,47	7,5
Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда	0,47	7,5
Методика діагностики батьківського ставлення А. Варга, В. Століна	0,33	12,0
Методика дослідження показників і форм агресії А. Басс, А. Дарки	0,33	12,0
Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі	0,33	12,0
Методика визначення локалізації контролю С. Пантелеєва, В. Століна	0,33	12,0
Методика соціометрії Дж. Морено	0,33	12,0
Тест шкільної тривожності Філіпса	0,13	19,5

**Додаток Г**  
**Анкета для з'ясування уявлень батьків про свою дитину**  
**(за І. Рашковською)**

**Блок І.**

***Що вам подобається у Вашій дитині.***

1. Ентузіазм
2. Енергійність
3. Творчі здібності
4. Емоційність
5. Радість життя
6. Харизма
7. Сила духу
8. Фізичні сила та координація
9. Почуття гумору
10. Любов до знань
11. Зосередженість
12. Акторські здібності
13. Спостережливість
14. Самостійність
15. Ставлення до оточуючих

***Які риси хотіли б виправити у Вашої дитини?***

1. Схильність до ризику
2. Гіперактивність
3. Непередбачувані вчинки
4. Постійне незадоволення життям
5. Сміх без причини
6. Агресивність
7. Упертість
8. Непослідовність
9. Надмірна говірливість
10. Невміння дослухати до кінця
11. Повільність
12. Істеричність
13. Запальність
14. Прискіпливе ставлення до дрібниць
15. Непослух

**Блок ІІ**

Пропонується відповісти на такі питання.

1. Що вам ще подобається у Вашій дитині?
2. Що б ви хотіли змінити в ній?
3. Поставте ці запитання іншим членам Вашої родини. Чи збігаються Ваші погляди на характер і виховання дитини?

## Додаток Д

### Методики діагностики компонентів соціального інтелекту молодшого школяра у сім'ї

#### Методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен

Соціальний інтелект – це здатність розуміти наміри, відчуття і емоційні стани людини по вербальних (словесним) і невербальних проявах. Соціальний інтелект – це, також, прояв далекоглядності в міжособових стосунках. Соціальний інтелект пов'язують із здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні думки про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини. Це особливий «соціальний дар», що забезпечує гладкість в стосунках з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування.

Автор методики Дж. Гилфорд розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, не залежних від чинника загального інтелекту і зв'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації.

Згідно концепції Гилфорда, соціальний інтелект включає 6 чинників, пов'язаних з пізнанням поведінки:

1. пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки;
2. пізнання класів поведінки – здатність розпізнати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку;
3. пізнання стосунків поведінки – здатність розуміти стосунки;
4. пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях;
5. пізнання перетворення поведінки – здатність розуміти зміну значення схожої поведінки (вербального і невербального) в різних ситуаційних контекстах;
6. пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

#### Субтест №1 «Історії із завершенням»

У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені життєві ситуації, що відбуваються з персонажем Барні. Барні – це лисий чоловік, по професії – офіціант. У ситуаціях також беруть участь дружина, маленький син і друзі Барні, з якими він зустрічається удома або в кафе.

У кожному завданні зліва розташований малюнок, що змальовує певну ситуацію. Визначите відчуття і наміри персонажів, що діють в ній, і виберіть серед трьох малюнків справа той, який показує найбільш правдоподібний варіант продовження (завершення) даної ситуації.

Розглянемо приклад:





На малюнку зліва Барні, що зачепився за край даху, переляканий і просить допомоги у свого маленького сина. Хлопчик схвилюваний тим, що бачить отця в такому скрутному становищі.

Вибір малюнка №1 є правильною відповіддю в даному випадку. Тому на Бланке відповідей цифра 1 обведена кружком. Малюнок №1 найлогічніше і правдоподібно продовжує задану ситуацію: дружина і син Барні приставляють до стіни сходи, для того, щоб допомогти йому спуститися.

Вибір малюнків №2 і №3 є менш коректним. Що стосується малюнка №2, то маловірогідно, що, висячи в повітрі в такому переляканому і безпорадному стані, Барні зможе залізти на дах самостійно. Оскільки положення Барні небезпечне, дружина і син навряд чи почали б глузувати з нього, як це зображено на малюнку №3.

Отже, в кожному завданні Ви повинні передбачити, що відбудеться після ситуації, зображеної на лівому малюнку, ґрунтуючись на відчуттях і намірах персонажів, що діють в ній.

Не вибирайте малюнок для відповіді тільки тому, що він здався Вам найбільш забавним продовженням. Пропонуйте найбільш типове і логічне продовження заданої ситуації. Номер вибраного малюнка (позначений в правому нижньому кутку малюнка) обходиться кружком на Бланке відповідей. У самих тестових зошитах ніяких позначок робити не можна.

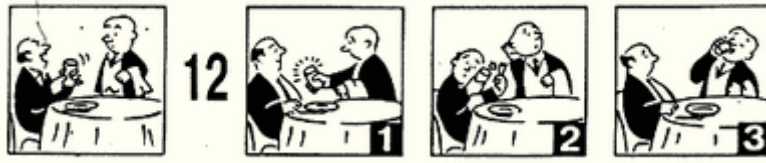
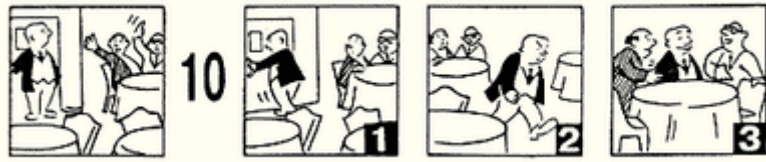
На виконання субтесту відводиться 6 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, по можливості, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко з відповіддю, переходите до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У скрутних випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в його правильності.

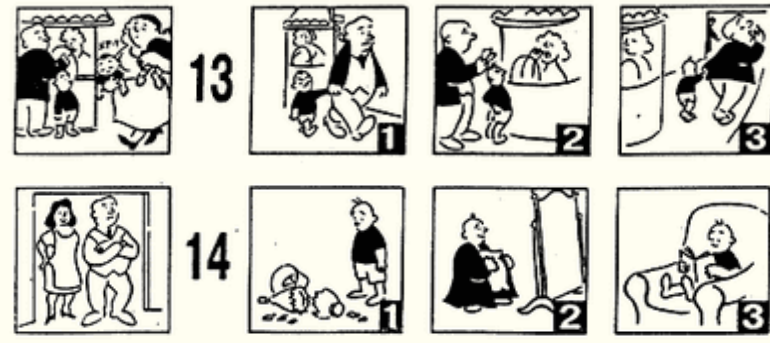
**Якщо у Вас є питання, задайте їх зараз.**

**Не перевертайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»**

### Субтест №1 «Історії із завершенням» картинки







### Субтест №2 «Групи експресії»

У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені пози, жести, міміка, тобто виразні рухи, що відображають стан людини.

Для пояснення суті завдання розглянемо приклад. В даному прикладі три картинки, розташовані зліва, ілюструють один і той же стан людини, одні і ті ж думки, відчуття, наміри.



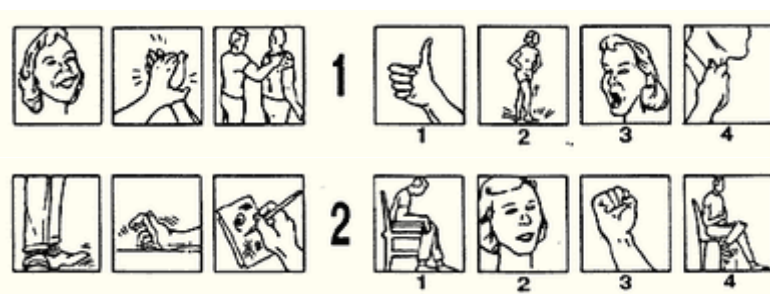
Одна з чотирьох картинок справа виражає такий же стан, такі ж думки, відчуття або наміри. Необхідно знайти цю картинку.

Правильною відповіддю буде малюнок №2, що виражає такий же стан (напруги або нервозності), що і малюнки зліва. Тому на Бланке відповідей цифра 2 обведена кружком. Малюнки №1, 3, 4 не підходять, оскільки відображають інші стани (радість і благополуччя).

Отже, в кожному завданні субтесту серед чотирьох малюнків справа Ви повинні вибрати той, який підходить до групи з трьох малюнків зліва, тому що відображає схожий стан людини. Номер вибраного малюнка обводиться кружком на Бланке відповідей.

На виконання субтесту відводиться 7 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, по можливості, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко з відповіддю, переходите до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У скрутних випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в його правильності

### Субтест №2 «Групи експресії» картинки





### Субтест №3 «Вербальна експресія»

У кожному завданні цього субтесту зліва написана фраза, яку одна людина говорить іншому, а справа перераховано три ситуації спілкування. Причому тільки в одній з них фраза, приведена зліва, придбає інший сенс. Розглянемо приклад.

Глуха людина – товаришеві: «Повторите, будь ласка».

Повідомлення глухої людини до товариша є ввічливим проханням. Ця ж фраза в ситуаціях №2, 3 матиме таке ж значення. І лише в ситуації №1 у вустах ображеної людини вона придбає зовсім інший сенс. Тому на Бланке відповідей цифра 1 обведена кружком.

Отже, в кожному завданні необхідно вибрати ту ситуацію спілкування, в якій задана зліва фраза придбає інше значення, буде пов'язана з іншим наміром, ніж в двох інших ситуаціях.

На виконання субтесту відводиться 5 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, по можливості, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко з відповіддю, переходите до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У скрутних випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в його правильності.

**Якщо у Вас є питання, задайте їх зараз.**

**Не перевертайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»**

**1. Людина – своєму товаришеві: «Ви прекрасні».**

**1. Задоволений службовець – своєму начальникові.**

**2. Вдячний учень – своєму викладачеві.**

**3. Незадоволена людина – своєму знайомому.**

**2. Продавець – покупцеві: «Ви отримаєте, що треба».**

**1. Всміхнений викладач – студентові.**

**2. Лікар – пацієнтові.**

**3. Розсерджений міліціонер – п'яниці.**

**3. Суддя – переможцеві:**

**«Поздоровляю». 1. Батько– переможцеві.**

**2. Друг – переможцеві.**

**3. Проїгравший – переможцеві.**

**4. Гордий батько– другу: «Подивися на неї».**

**1. Ревнива дівчина – другу.**

**2. Обрадуваний хлопчик – другу.**

**3. Захоплена дівчина – другу.**

**5. Людина – своєму другу: «Що ти робиш?».**

**1. Розсерджена мати – дитині.**

**2. Заінтригований перехожий – дитині, що грається.**

**3. Вчитель – зразковому учневі.**

**6. Лікар – хворій дитині: «Прийми це».**

**1. Мати – синові.**

**2. Боєць – супротивникові.**

**3. Навантажена дружина – чоловікові.**

**7. Офіціантка – клієнтові: «Чим я можу Вам допомогти?».**

1. Психіатр – пацієнтові.
2. Перехожий – пострадавшему в аварії.
3. Гід – туристові.

**8. Викладач – студентів: «Ти можеш зробити це краще».**

1. Дружина – чоловікові.
2. Мати – дитині.
3. Тренер – спортсменів.

**9. Батько– синів: «Ти мені подобаєшся».**

1. Брат – сестрі.
2. Хлопець – подрузі.
3. Племянник – тітці.

**10. Керівник – працівнику: «Це добре».**

1. Прихильник – артистові.
2. Викладач – студентів.
3. Розгнівана дитина – побитому ним суперникові.

**11. Мати – дитині, що біжить: «Тихіше!».**

1. Розсерджений батько – синів, що кричить.
2. Пасажир – водієві.
3. Перехожий – необережній дитині.

**12. Страховий агент – клієтові: «Розпишіться тут, будь ласка».**

1. Адміністратор готелю – клієтові.
2. Колекціонер автографів – «зірці».
3. Касир – вкладникові.

#### **Субтест №4 «Історії з доповненням»**

У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені історії про Фердинанда. У Фердинанда є дружина і маленька дитина. Він працює начальником, тому в історіях також братимуть участь його товариші по службі.

Кожне завдання складається з восьми картинок. Чотири верхні картини відображають певну історію, що відбувається з Фердинандом. Одна з цих картинок завжди пропущена. Вам необхідно вибрати серед чотирьох малюнків нижнього ряду той, який при підстановці на місце порожнього квадрата вгорі доповнюватиме історію з Фердинандом по сенсу. Якщо Ви правильно виберете відсутній малюнок, то сенс історії повністю проясниться, відчуття і наміри персонажів, що діють в ній, стануть зрозумілими.

Розглянемо приклад:



У цій історії відсутній третій малюнок. В кінці історії ми бачимо, що Фердинанд, що мріяв про обід, не отримує його всупереч своїм очікуванням і виходить з будинку роздосадований. Дружина Фердинанда розсерджена і вдає, що читає синові книгу. Хлопчик сидить спокійно. Все це пов'язано з тим, що Фердинанд, умиваючись після роботи, залишив на кухні грязь, що і розсердило його дружину. Таким чином, логічним доповненням історії є малюнок №4. Тому в Бланке відповідей цифра 4 обведена кружком.

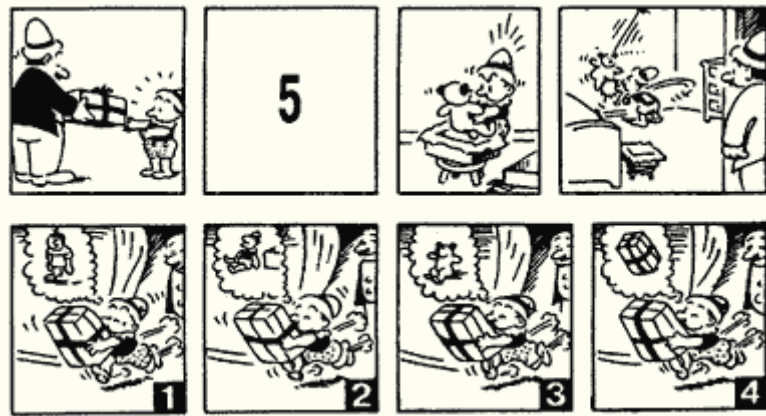
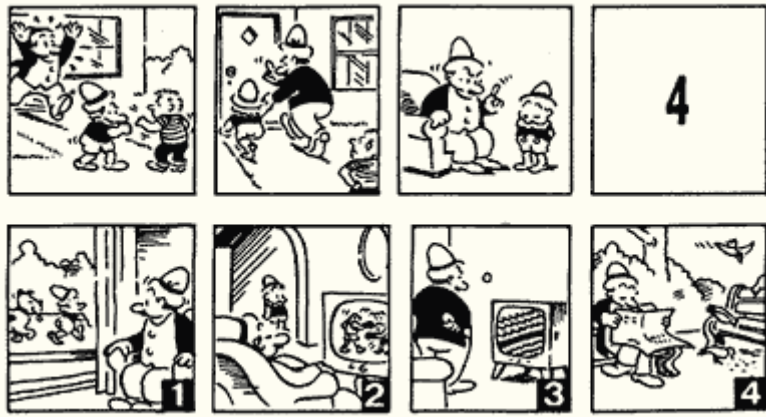
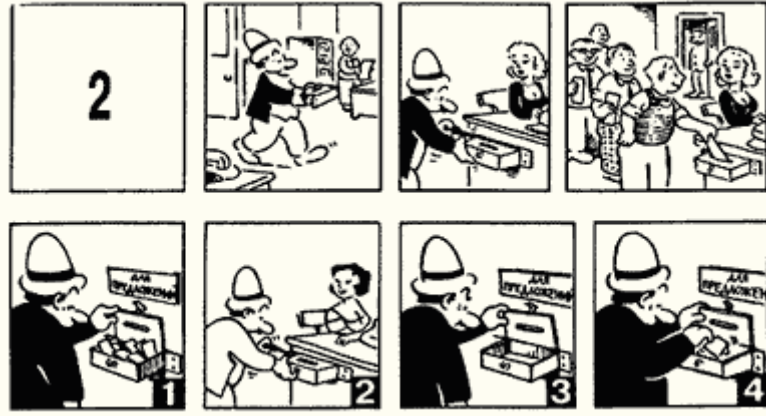
Малюнки №1, 2, 3 не відповідають даній історії по сенсу.

Отже, в кожному завданні необхідно знайти малюнок, доповнюючий історію про Фердинанда по сенсу. На виконання субтесту відводиться 10 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, по можливості, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко з відповіддю, переходите до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У скрутних випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в його правильності.

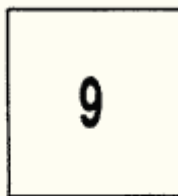
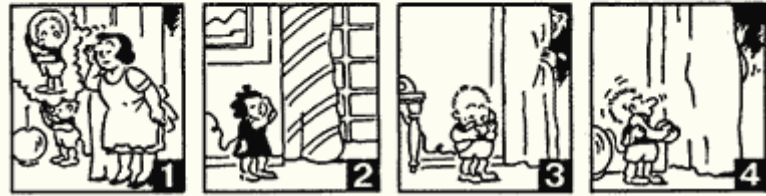
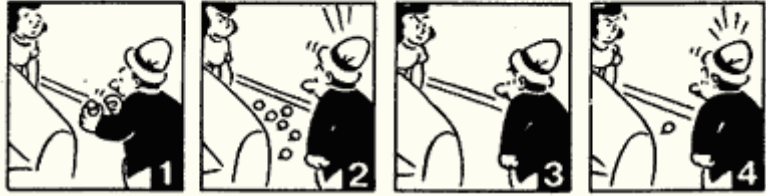
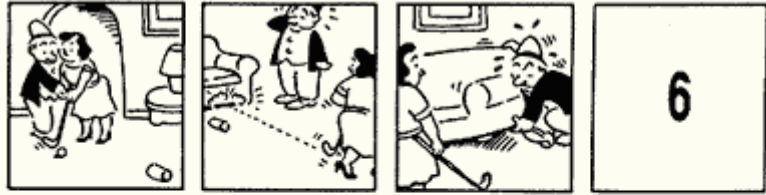
Якщо у Вас є питання, задайте їх зараз. Не перевертайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»

#### Субтест № 4 «Історії з доповненням» картинки













### Бланк відповідей

ІІІ. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_  
 Вік \_\_\_\_\_ Пів \_\_\_\_\_

	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
приклад	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
1	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
2	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
3	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
4	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
5	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
6	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
7	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
8	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
9	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
10	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
11	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
12	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
13	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
14	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
15		1 2 3 4		

### Правильні відповіді:

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4
8	3	2	1	1

9	3	1	2	1
10	3	4	3	2
11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

**Нормативні таблиці для визначення стандартних значень  
(для вікової групи 18-55 років)**

Стандартні значення	Субтести				Композитна оцінка
	1	2	3	4	
1	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 1	0 – 12
2	3 – 5	3 – 5	3 – 5	2 – 4	13 – 26
3	6 – 9	6 – 9	6 – 9	5 – 8	27 – 37
4	10 – 12	10 – 12	10 – 11	9 – 11	38 – 46
5	13 – 14	13 – 15	12	12 – 14	47 – 55

### Інтерпретація результатів

#### Інтерпретація окремих субтестів

Після завершення процедури обробки результатів виходять стандартні бали по кожному субтесту, що відображають рівень розвитку відповідних здібностей до пізнання поведінки.

При цьому загальний сенс стандартних балів можна визначити таким чином:

- 1 бал – низькі здібності до пізнання поведінки;
- 2 бали – здібності до пізнання поведінки нижче середнього (середньослабкі);
- 3 бали – середні здібності до пізнання поведінки (середньо вибіркова норма);
- 4 бали – здібності до пізнання поведінки вище середнього (середньо сильні)
- 5 балів – високі здібності до пізнання поведінки.

При отриманні стандартної оцінки 1 бал по якому-небудь субтесту необхідно перш за все перевірити, чи правильно обстежуваний зрозумів інструкцію.

#### Субтест №1 «Історії із завершенням»

Обличчя з високими оцінками по субтесту уміють передбачати наслідки поведінки. Вони здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, ґрунтуючись на розумінні відчуттів, думок, намірів учасників комунікації. Їх прогнози можуть виявитися помилковими, якщо вони матимуть справу з людьми, ведучими найнесподіванішим, нетиповішим чином. Такі люди уміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Успішне виконання субтесту припускає уміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-ролевих моделей і правил, регулюючих поведінку людей.

Обличчя з низькими оцінками по субтесту погано розуміють зв'язок між поведінкою і його наслідками. Такі люди можуть часто здійснювати помилки (у тому числі і протиправні

дії), потрапляти в конфліктних, а можливо, і в небезпечні ситуації тому, що невірно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших. Вони погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Успішність виконання даного субтесту позитивно корелюють з наступними психологічними особливостями:

- здатністю повно і точно описувати особу незнайомої людини по фотографії;
- здібністю до розшифровки невербальних повідомлень;
- диференційованою Я-концепцією, насиченістю Я-образа розумінням інтелектуальних, вольових характеристик, а також описом особливостей духовної організації особи.

### **Субтест №2 «Групи експресії»**

Обличчя з високими оцінками по субтесту здатні правильно оцінювати стани, відчуття, наміри людей по їх невербальних проявах, міміці, позах, жестах. Такі люди, швидше за все, надають велике значення невербальному спілкуванню, обертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Чутливість до невербальної експресії істотно підсилює здатність розуміти інших. Здатність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними, на думку А. Піза, лежить в основі «шостого відчуття» – інтуїції. У психології широко відомі дослідження, що доводять велике значення невербальних засобів спілкування. Так, Р. Бедсвілл виявив, що в бесіді словесне спілкування займає менше 35%, а більше 65% інформації передається невербально.

Обличчя з низькими оцінками по субтесту погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів, який раніше освоюється в онтогенезі і викликає більше довіри, чим вербальна мова). У спілкуванні такі люди більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. І вони можуть помилятися в розумінні сенсу слів співбесідника тому, що не враховують (або неправильно враховують) супроводжуючі їх невербальні реакції.

Успішність виконання субтесту позитивно корелює:

- з точністю, повнотою, нестереотипністю і пластичністю при описі особи незнайомої людини по фотографії;
- з чутливістю до емоційних станів інших в ситуаціях ділового спілкування;
- з різноманітністю експресивного репертуару в спілкуванні;
- з відвертістю і проявом дружелюбності в спілкуванні;
- з емоційною стабільністю;
- з сенситивністю до зворотного зв'язку в спілкуванні, сприйнятливостю до критики, сумлінністю;
- з високою самооцінкою і ступенем ухвалення себе;
- з насиченістю Я-образа описом вольових характеристик особи, активності, стеничності;
- з глибиною рефлексії;
- з точністю розуміння того, яким чином власний емоційний стан людини сприймається його партнерами по спілкуванню, що є показником конгруентності комунікативної поведінки, передумовою успішної самопрезентації;
- з емпатией, з невербальною чутливістю.

### **Субтест №3 «Вербальна експресія»**

Обличчя з високими оцінками по субтесту володіють високою чутливістю до характеру і відтінків людських взаємин, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те,

що люди говорять один одному (мовну експресію) в контексті певної ситуації, конкретних взаємин. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співбесідниками в різних ситуаціях і мають великий репертуар ролевої поведінки (тобто вони проявляють ролеву пластичність).

Обличчя з низькими оцінками по субтесту погано розпізнають різні сенси, які можуть приймати одні і ті ж вербальні повідомлення залежно від характеру взаємин людей і контексту ситуації спілкування. Такі люди часто «говорять невлад» і помиляються в інтерпретації слів співбесідника.

Успішність виконання субтесту також позитивно корелює з точністю опису особи незнайомої людини по фотографії, насиченістю Я-образа описом духовних цінностей і шкалою емпатії.

#### **Субтест №4 «Історії з доповненням»**

Обличчя з високими оцінками по субтесту здатні розпізнавати структуру міжособових ситуацій в динаміці. Вони уміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, відчують зміну сенсу ситуації при включенні в комунікацію різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, бракуючі ланки в ланцюзі цих взаємодій, передбачати, як людина поведеться надалі, відшукувати причини певної поведінки. Наприклад, субтест дозволяє прогнозувати успішність побудови слідчим цілісної картини злочину на основі неповних даних. Успішне виконання субтесту припускає здатність адекватно відображати цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачати наслідки їх поведінки. Окрім цього, потрібне уміння орієнтуватися в невербальних реакціях людини, а також нормах і правилах, регулюючих поведінку в суспільстві.

Обличчя з низькими оцінками по субтесту зазнають труднощі в аналізі ситуацій міжособової взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різного роду взаєминам між людьми (сімейним, діловим, дружнім і іншим).

Субтест є найбільш комплексним і інформативним по загальній факторній вазі в структурі соціального інтелекту.

Успішність виконання субтесту позитивно корелює з точністю, повнотою, диференційованою і гнучкістю опису незнайомої людини по фотографії, з диференційованою Я-концепцією, глибиною рефлексії, з ухваленням себе, відчуттям власної гідності, з цікавістю до соціальних проблем, суспільною активністю, з екзаменаційною успішністю.

#### **Інтерпретація композитної оцінки соціального інтелекту**

Загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегрального чинника пізнання поведінки) визначається на основі композитної оцінки. Сенс композитної оцінки, вираженої в стандартних балах, можна визначити таким чином:

- 1 бал – низький соціальний інтелект;
- 2 бали – соціальний інтелект нижче середнього ((середньослабкий);
- 3 бали – середній соціальний інтелект (середньовибіркова норма);
- 4 бали – соціальний інтелект вище середнього (середньовибіркова);
- 5 балів – високий соціальний інтелект.

Соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, що визначають адекватність розуміння поведінки людей. На думку авторів методики, здібності, що відбиваються на рівні композитної оцінки, «ймовірно, перекривають собою традиційні поняття соціальної чутливості, емпатії, сприйняття іншого і того, що можна назвати соціальною інтуїцією». Виконуючи регулюючу функцію в міжособовому спілкуванні, соціальний інтелект забезпечує соціальну адаптацію особи, «гладкість в стосунках з людьми».

Обличчя з високим соціальним інтелектом здатні витягувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидко і точні думки про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, проявляти далекоглядність в стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Обличчя з високим соціальним інтелектом, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм властиві контактність, відвертість, тактовність, доброзичливість і щирість, тенденція до психологічної близькості в спілкуванні.

Високий соціальний інтелект зв'язаний з цікавістю до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями. Люди з розвиненим соціальним інтелектом зазвичай мають виражений інтерес до пізнання себе і розвинену здібність до рефлексії.

Рівень розвитку соціального інтелекту більшою мірою визначає успішність адаптації під час вступу на роботу, чим рівень розвитку загального інтелекту. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай легко уживаються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, виявляють більше цікавості, кмітливості і винахідливості в роботі.

Обличчя з низьким соціальним інтелектом можуть зазнавати труднощі в розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємини і знижує можливості соціальної адаптації.

Низький рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками (наприклад, розвиненою емпатією, деякими рисами вдачі, стилем спілкування, комунікативними навиками), а також може бути скоректований в ході активного соціально-психологічного навчання.

#### **Методика «Історія про короля»**

націлена на діагностику здатності дитини розуміти поведінкові стратегії персонажів в комунікативній ситуації, коли прямі способи досягнення їх цілей неможливі. Методика призначена для роботи з дітьми 6-10 років. На основі прочитаної історії дитині пропонується спочатку її переказати, потім відповісти на питання про використану стратегію основного персонажа. При переказі важливо оцінити, чи в правильній послідовності дитина відтворює ключові смислові елементи тестової історії.

#### **Методика «Упередженість суджень»**

призначена для діагностики здатності дитини виявляти повторювані упереджені тенденції в судженнях персонажів в залежності від їх позиції спостерігача або діяча. Методика розрахована на дітей 6-10 років. В процесі діагностики дитині пропонуються дві історії, які відрізняються тільки за характером пояснення невдачі персонажа в залежності від його позиції (учасник або спостерігач). З'ясовується, чи зуміє дитина зрозуміти, який тип атрибуції (особистісної або обставин) притаманний кожному персонажу в залежності від

його позиції (спостерігач або учасник). Дитину спочатку просять докладно переказати описувані ситуації, а потім відповісти на питання про характер пояснення двома головними персонажами причин своїх невдач при вирішенні завдань. Таким чином, рівень соціального інтелекту в даній методиці визначається тим, чи розуміє дитина упередженість судження персонажів в залежності від їх позиції (спостерігач або учасник) і чи може вона сформулювати без навідних запитань, який тип атрибуції притаманний персонажам в залежності від їх позиції.

### **Методика вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі**

базується на концепції розвитку форм спілкування М.Лісіної. В процесі вивчення форм спілкування нас цікавила відповідність віку та розвиток інших параметрів комунікативної взаємодії, значущих для налагодження соціальних інтеракцій: соціальна чутливість, комунікативна ініціативність, емоційне ставлення дітей до дорослого. Згідно процедури, дитина заходила до кімнати, де на столі були розкладені іграшки, книги. Експериментатор у доброзичливій формі запитував, що би дитина хотіла зараз робити: гратися з іграшками (діагностується ситуативно-ділова форма спілкування), читати книгу (позаситуативно-пізнавальна), чи порозмовляти (позаситуативно-особистісна). Експериментатор організовував діяльність, яку дитина обрала, а по її завершенню ще раз пропонував на вибір одну з двох діяльностей, які залишилися. Кожна ситуація в середньому тривала 15 хв. Досліди повторювалися три рази. У протоколі детально фіксувалися вибори дитини, особливості її поведінки, висловлювання в кожній пробі тощо. Шляхом сумування вираховувалася кількість балів, які відповідали кожній формі спілкування. Домінуючою формою визнавалася та, яка набирала найбільшу кількість балів. Згідно вкових нормативів очікувалося вираження в якості домінуючої позаситуативно-особистісної форми спілкування.

Під час дослідження особлива увага зверталася також на такі індикатори соціальних інтеракцій молодших школярів:

- соціальна чутливість – це здатність дитини сприймати вплив партнера по спілкуванню, реагувати на нього;
- комунікативна ініціативність – звернення дитини до дорослого за власною ініціативою, бажання викликати його на спілкування, перебудувати контакт або перервати його;
- емоційне ставлення – характеризує міру зацікавлення й відкритості дитини щодо дорослого (позитивне – негативне) та відтінки змісту бесіди (ділова, інтимно-довірча тощо).

### **Методика Р. Жиля**

призначена для вивчення соціальної адаптації, поведінкових характеристик і індивідуально-психологічних рис особистості дітей, а також їхніх взаємин з оточенням, що є складовими соціального інтелекту молодших школярів. Тест-фільм Р. Жиля (Le Test-Film, Rene Gille) істотно доповнює уявлення про внутрішній світ дитини. Також методика дозволяє виявити конфліктні зони в системі міжособистісних стосунків дитини, даючи тим самим можливість, впливаючи на ці відносини, корегувати подальший розвиток особистості.

Тест-фільм Р. Жиля є візуально-вербальним, складається з 42 картинок із зображенням дітей, або дітей і дорослих, а також 17 текстових завдань. На роботу в середньому відводиться 15-30 хвилин. Методика Р.Жиля може бути використана при обстеженні дітей від 4 до 12 років.

Перед початком роботи з методикою дитині повідомляється, що від неї чекають відповіді на запитання до картинок. Дитина розглядає малюнки, слухає або читає запитання і відповідає на них. Згідно інструкції школярі 2 – 3-го класів можуть самостійно читати запитання й надалі виконувати методику.

За вказівкою дослідника дитина повинна вибрати собі місце серед зображених людей, або ідентифікувати себе з персонажем, що займає те або інше місце в групі. Вона може вибрати його ближче або далі від певної особи, що зображена на малюнку.



Доцільна тільки індивідуальна форма проведення тестування. Досліднику можна рекомендувати супроводжувати обстеження бесідою з дитиною, в ході якої можна уточнити відповідь дитини, дізнатися подробиці здійснення дитиною виборів, з'ясувати якісь «делікатні» моменти, дізнатися про реальний склад сім'ї тощо.

Опитування слід проводити без сторонніх осіб, особливо батьків. До кінця опитування не слід заглиблюватися в родинні чи інші відносини дитини, щоб не фіксувати її увагу на деяких з них: це краще з'ясувати після завершення.

Дитина, розглядаючи малюнки, відповідає на поставлені до них запитання, показує вибране для себе місце на картинці, розповідає як би повела себе в тій чи іншій ситуації, обирає один з перерахованих варіантів поведінки. У текстових завданнях дитині пропонується вибрати типову форму поведінки, причому деякі завдання будуються за типом соціометричних.

### Методика «Емоційні обличчя» (М. Семаго)

призначена для оцінки можливості дитини адекватно пізнавати емоційні стани, точності і якості цього упізнання. Також при роботі з методикою можлива непряма оцінка міжособистісних взаємин, в тому числі виявлення контрастних емоційних «зон» у спілкуванні з дітьми або дорослими. Методика використовується для роботи з дітьми від 3 до 11-12 років. У якості стимульного матеріалу використовуються дві серії зображень емоційної експресії.

1 серія (3 зображення) складається з контурних (схематична) зображень облич. У схематичному вигляді подаються такі емоційні вирази: злість (гнів); печаль (смуток); радість.

Емоційна експресія на контурних зображеннях позначена найбільш значущими елементами обличчя: характерним для кожного варіанту просторовим розташуванням куточків рота і положення брів.

2 серія (14 зображень) містить в собі зображення конкретних дітей (хлопчиків і дівчаток; по 7 зображень відповідно). У методиці використовуються фотографії з такими емоційними виразами: виражена радість; страх; злість; привітність; подив; образа; замисленість.

Критерії оцінки. Високий рівень - розгорнута і докладна відповідь, здатність адекватно визначати емоційні стани і оцінювати лицьову експресію; висока здатність до вербалізації власних переживань.

Середній рівень - відповіді на запитання з допомогою дорослого; труднощі в пізнанні і називанні абстрактних зображень.

Низький рівень – дитина не виконує завдання навіть з допомогою питань, не називає настрій, не може показати його, відобразити.



## Методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів

Л. Фатіхової, А. Харісової

спрямована на дослідження одного з компонентів соціального пізнання - здатності до емпатії як можливості сприймати і аналізувати емоційний стан партнера по спілкуванню, виходячи із зроблених спостережень. Стимульний матеріал включає 3 групи наборів:

6 портретних картинок із зображенням певного емоційного стану, а саме: 1) радість; 2) злість; 3) сум; 4) страх; 5) здивування; 6) спокій (окремі набори для хлопчиків і для дівчаток);

12 сюжетних картинок, на яких персонажі висловлюють певний емоційний стан (по 2 картинки на кожен із зазначених вище емоцій);

12 оповідань до сюжетних картинок.

Дослідження проходить індивідуально з кожною дитиною і включає дві серії. У першій серії відбувається категоризація емоційних станів персонажів на портретних малюнках. При цьому дитині послідовно показують портретні картинки і пропонують таку інструкцію: «Зараз я буду тобі показувати картинки, а ти назвеш, який настрій у хлопчика (дівчинки), намальованого (-ої) на зображенні, які почуття він (вона) відчуває».

Дитині показують послідовно всі 6 портретних зображень і 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 портретному зображенні, і дозволить ідентифікувати цей образ з емоціями персонажів сюжетних картинок при виконанні завдань другої серії, тобто створити своєрідний еталон емоції, який буде «примірятися» до персонажів картинок.

Друга серія представляє собою завдання на використання еталона емоції при розпізнаванні емоційного стану на сюжетній картинці при читанні оповідання і знаходження цього стану серед портретних зображень.

На столі перед дитиною розкладаються портретні картинки із зображенням різних емоційних станів, потім пред'являється сюжетна картинка і читається відповідна розповідь, наприклад: «Мама з Мишком пішли в садок. Раптом Мишко зупинився на середині дороги і почав вередувати, плакати і говорити, що не піде в садок. А мама дуже спізнюється на роботу. Подивися на маму. Скажи, що вона відчуває? Який у неї настрій? Яка картинка їй підходить?».

Дитина порівнює сюжетну картинку з портретними і називає емоцію, яку відчуває персонаж картинки, по відношенню до якого і проводилася дія розпізнавання емоції або (в разі нездатності мовного опосередкування) накладає портретну картинку на обличчя персонажа на сюжетній картинці. Таким чином дитині пред'являється ще 11 сюжетних картинок, і результат заноситься в протокол.

При обробці результатів підраховується кількість правильно ідентифікованих емоційних станів окремо по кожній серії.

Оцінка даних першої серії: 2 бали - за кожен правильно визначений емоційний стан; 1 бал - за приблизне називання емоції (наприклад, при позначенні емоції злості як «сердитий», «розсерджений», «сердиться»); 0 балів - помилкове називання емоції.

Оцінка даних другої серії: 2 бали - присуджуються за правильну відповідь і за правильне співвіднесення з портретною картинкою; 1 бал - за приблизну відповідь і за правильне співвіднесення з портретною картинкою; 0 балів - за неправильну відповідь і (або) за неправильне співвіднесення з портретною картинкою.

Індекс успішності складається з суми балів, отриманих при впізнанні емоційних станів за двома серіями. Максимальна сума балів, таким чином, може дорівнювати 36 (12 балів по першій серії і 24 - по другій серії).

На основі якісного аналізу даних можна виділити такі рівні виконання діагностичних завдань (успішності розпізнавання емоційних станів людини):

Високий рівень – дитина здатна адекватно розпізнавати і правильно називати емоційний стан персонажа як в першій, так і в другій серії, може дати інтерпретацію причин

виділеного стану, тобто пов'язувати його з поведінкою інших учасників події. Крім того, здатна до диференціації близьких за характером переживань.

Середній рівень - дитина здатна до адекватного розпізнавання і називання емоційного стану персонажа картинки, однак не схильна до виділення причин цього стану. У процесі розпізнавання емоційних станів орієнтується не тільки на свій досвід, а й на експресивні характеристики персонажів картинок - вираз обличчя, пози.

Рівень нижче середнього - в цілому дитина здатна до розпізнавання основних і яскраво виражених емоційних станів, таких, як радість, злість, смуток, страх. Однак може не диференціювати близькі за характером або за експресивними особливостями емоційні стани. Відчуває труднощі в розпізнаванні малопредставлених в досвіді емоцій, неекспресивних характеристик переживань - подиву і спокою. Крім того, можуть відзначатися труднощі в мовному опосередкуванні розпізнаних емоційних переживань, що виражається в неточному їх називанні.

Низький рівень - дитина відчуває значні труднощі як в розпізнаванні, так і в назві емоційних станів представлених на картинках персонажів, дає невірні відповіді, часто не розуміє ситуації, зображеної на картинці аж до повного неприйняття діагностичної задачі.

Продуктивність розвитку соціального інтелекту у дітей молодшого шкільного віку залежить від міри сприятливості поведінки значущих дорослих, їх сприяння формуванню складових соціального інтелекту. Тому ми вирішили також залучити до діагностики вчителів початкових класів і батьків молодших школярів аби зрозуміти, наскільки соціальне середовище спроможне розвивати соціальний інтелект молодших школярів.

#### **Тест-опитувальник батьківського ставлення Варги-Столїна**

Тест-опитувальник батьківського ставлення представляє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення до дітей. Батьківське ставлення приймається як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, особливостей по вихованню і розумінню характеру і особистості дитини, його вчинків.

Структура тесту була побудована на основі математичного значення значущих факторів. В результаті факторизації даних було отримано 4 фактори: «прийняття-відштовхування», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

**На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».**

#### **Запитання тесту:**

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини прихильність.
7. Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю досаду щодо своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне у житті.
13. Мені здається, що діти знущуються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.
15. Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.
16. Моя дитина поводиться спеціально, щоб досадити мені.
17. Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.

18. Мою дитину важко навчити гарних манер, при найбільшому старанні.
19. Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я схвалюю свою дитину.
22. До моєї дитини липне все погане.
23. Моя дитина не досягне успіхів у житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би..
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.
28. Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.
31. Батьки повинні пристосовуватись до дитини.
32. Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.
33. Приймаючи сімейні рішення слід враховувати і думку дитини
34. Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінь.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на свою дитину.
38. Я відчуваю приязнь до дитини.
39. Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина – нездатна ні до чого доброго.
43. Я поділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести із себе будь-кого.
45. Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.
48. Суворі дисципліна у дитинстві – розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти дякують потім.
51. Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.
53. Я поділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.
58. Не рідко я захоплююся своєю дитиною.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.
61. Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.

### Ключі до тесту

1. «**Прийняття-відхилення**» - 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.
2. «**Кооперація**» - 6, 9, 21, 25, 31, 33, 39, 35, 36.
3. «**Симбіоз**» - 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. «**Авторитарна гіперсоціалізація**» - 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. «**Маленький (-а) невдаха**» - 9, 11, 13, 17, 22, 23, 54, 61.

### **Порядок підрахунку тестових балів**

При підрахунку тестових балів за всіма ознаками враховується відповідь «вірно». Високий тестовий бал по відповідним шкалам інтерпретується як:

- відштовхування;
- соціальна бажаність;
- симбіоз;
- гіперсоціалізація;
- інфантилізація.

### **Аналіз відповідей**

#### **1. «Прийняття-відштовхування»**

Шкала показує інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одній шкалі батькам подобається дитина такою яка вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки багато часу проводять з дитиною, поважають її інтереси і плани. На іншій шкалі: батьки виховують свою дитину погано, непристосованою до життя, їм здається, що дитина не досягне успіху. Батьки відчують до дитини смуток, злість, тощо. Вони не довіряють дитині та не поважають її.

#### **2. «Кооперація»**

Шкала показує соціально бажаний облік батьківського ставлення. Зміст шкали розкривається так: батьки зацікавлені в планах дитини, намагаються допомогти, співчують їй. Батьки високо цінують інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують гордість за неї. Вони задовольняють ініціативу и самостійність дитини. Батьки довіряють дитині, намагаються стати на його бік з будь яких питань.

#### **3. «Симбіоз»**

Шкала відображає міжособистісний бар'єр у спілкуванні з дитиною. Батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, огородити її від труднощів, неприємностей в житті. Батьки постійно відчують неспокій за життя дитини, котра здається їм маленькою та беззахисною.

#### **4. «Авторитарна гіперсоціалізація»**

Шкала відображає налагоджену форму керування поведінки дитини. Батьки вимагають від дитини дисципліни та виконання всіх вимог. За вияв своєї думки дитину буде покарано. Батьки слідкують за досягненнями дитини, його індивідуальними особливостями, думками, тощо

#### **5. «Маленький невдаха»**

Шкала відображає особливості виховання і розуміння дитини батьками. Батьки вважають дитину маленькою. Інтереси, думки, почуття здаються батькам дитячими. Дитину вважають непристосованою, не успішною та відкритою для поганих справ. Батьки не довіряють своїй дитині. У зв'язку з цим батьки намагаються відгородити дитину від труднощів життя, вимогливо контролюють її дії.

### **Методика визначення показників та форм агресії за методикою А. Басса та А. Дарки**

Процедура дослідження

Психолог пропонує прочитати твердження і з'ясувати, наскільки воно відповідає стилю поведінки, способу життя досліджуваного, та дати відповідь: "так", "мабуть, так", "мабуть, ні", "ні".

Текстовий матеріал

1. Іноді я не можу подолати бажання комусь нашкодити.
2. Іноді я можу пліткувати про людей, яких недолюблюю.
3. Я легко роздратовуюсь, але й легко заспокоююсь.
4. Якщо мене не улестити, прохання не виконаю.
5. Не завжди одержую те, на що маю право.
6. Знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчути.
8. Якщо обманюю когось, відчуваю почуття провини.
9. Мені здається, що я здатен ударити людину.
10. Ніколи не нервуюся настільки, щоб кидати речі.
11. Завжди розумію чужі недоліки.
12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочу його порушити.
13. Інші люди завжди вміють використовувати сприятливі обставини.
14. Мене непокоять люди, які ставляться до мене надто дружньо.
15. Часто не погоджуюся з людьми.
16. Іноді міркую над безсоромними речами.
17. Якщо хтось ударить мене, я йому не відповім.
18. Коли я розгніваний, я грюкаю дверима.
19. Я більше роздратований, ніж здається.
20. Якщо хтось намагається керувати мною, я роблю все навпаки.
21. Мене пригнічує моя доля.
22. Вважаю, що деякі люди мене не поважають.
23. Не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Уникання роботи повинно викликати почуття провини.
25. Хто грубо ставиться до мене або моєї сім'ї, буде обов'язково покараний.
26. Я не здатен на грубі жарти.
27. Мене охоплює гнів, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди виставляють себе керівниками, я намагаюся довести їм протилежне.
29. Майже щотижня бачу когось із тих, хто мені не подобається.
30. Дуже багато людей заздять мені.
31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.
32. Мене пригнічує факт, що я мало чого роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно дратують мене, заслуговують на ляпас.
34. Від злості іноді буваю похмурим.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.
36. Якщо хтось намагається порушити мій настрій, я не звертаю уваги.
37. Іноді я дуже заздрю, хоча й не показую цього.
38. Іноді мені здається, що наді мною насміхаються.
39. Навіть коли злюся, не вдаюся до "міцних" виразів.
40. Хочу, щоб мої гріхи були пробачені.
41. Якщо хтось ударить мене, лише інколи даю здачі.
42. Ображаюся, коли не виходить по-моєму.
43. Іноді люди дратують мене своєю присутністю.
44. Немає такої людини, до якої б я відчував ненависть.
45. Мій принцип: "Ніколи не довіряй чужинцям".
46. Якщо хтось дратує мене, я ладен сказати про нього все, що думаю.
47. Роблю багато такого, про що потім жалкую.
48. Якщо злюся, можу вдарити кого-небудь.
49. З десятирічного віку у мене не було сплесків гніву.
50. Часто відчуваю себе так, ніби ось-ось вибухну.
51. Якби люди знали, що я відчуваю, мене б вважали важкою людиною.
52. Завжди думаю про те, які приховані причини змушують людей робити щось приємне для мене.

53. Коли на мене кричать, я кричу у відповідь.
54. Невдачі пригнічують мене.
55. Встряваю у бійки не більше й не менше за інших.
56. Можу пригадати такі випадки, коли хапав якісь речі та ламав їх від гніву.
57. Іноді відчуваю, що можу першим почати бійку.
58. Іноді відчуваю, що життя до мене несправедливе.
59. Раніше вважав, що більшість людей говорить правду, тепер так не вважаю.
60. Сварюся тільки зі злості.
61. Коли щось вчиняю неправильно, то відчуваю провину.
62. Якщо для захисту своїх прав треба застосувати силу, я її застосовую.
63. Іноді виражаю свій гнів тим, що стукаю по столу.
64. Буваю грубим із людьми, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які б намагалися скривдити мене.
66. Не вмю поставити людину на місце, навіть коли вона на це заслуговує.
67. Часто думаю, що живу неправильно.
68. Знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Не переймаюся через дрібниці.
70. Мені рідко здається, що люди намагаються зробити мені щось погане.
71. Часто погрожую людям, не маючи наміру виконати погрози.
72. Останнім часом я став занудою.
73. У розмові часто підвищую голос.
74. Намагаюся приховувати погане ставлення до людей.
75. Краще погоджуся, ніж сваритимуся.

#### Ключ до тесту

“1” - фізична агресія - використання фізичної сили проти іншої людини.

“2” - вербальна агресія - вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст мовних звертань до інших (погрози, прокляття).

“3” - непрямая агресія - використання у непрямий спосіб чуток, пліток та вияв афектів у криках, тупотінні ногами.

“4” - негативізм - опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів та керівництва, яка може виявлятися від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів.

“5” - роздратування-схильність до збудження, готовність виявити грубість, запальність.

“6” - підозріливість - схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, упевненість у недобрих намірах оточуючих.

“7” - образливість - вияв ненависті до оточуючих та заздрості, що обумовлено почуттям гніву, незадоволеності однією людиною або всім світом за дійсні або уявні страждання.

“8” - почуття провини - ставлення та дії щодо себе або оточуючих, які переконані в тому, що досліджуваний є поганою людиною або діє неправильно: безсовісно, некорисно, зле.

«1»	«3»	«5»	«4»	«7»	«6»	«2»	«8»
1+	2+	3+	4+	5+	6+	7+	8+
9-	10+	11-	12+	13+	14+	15+	16+
17-	18+	19+	20+	21+	22+	23+	24+
25+	26-	27+	28+	29+	30+	31+	32+
33+	34+	35-	36-	37+	38+	39-	40+
41+	42+	43+		44+	45+	46+	47+
48+	49-	50+		51+	52+	53+	54+

55+	56+	57+		58+	59+	60+	61+
62+	63+	64+			65-	66-	67+
68+		69-			70-	71+	
		72+				73+	
						74-	
						75-	
<i>K=11</i>	<i>K=13</i>	<i>K=9</i>	<i>K=20</i>	<i>K=13</i>	<i>K=11</i>	<i>K=8</i>	<i>K=11</i>

### Обробка та оцінювання результатів

Відповіді “так” і “мабуть, так” об’єднуються, так само і відповіді “мабуть, ні” та “ні”.

У випадку збігу відповіді з ключем, ставиться 1 бал. Сума балів, помножена на коефіцієнт, вказаний внизу таблиці кожного параметру агресивності, дає можливість одержати нормовані показники, які характеризують індивідуальні й групові результати (нульові значення не враховуються).

#### Сумарні показники:

(“1” + “2” + “3”): 3 = ІА - індекс агресивності;

(“6” + “7”): 2 = ІВ - індекс ворожості.

### Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

Ця методика розроблена Т. Лірі (1954 р.) і призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе й ідеальному "Я", а також для вивчення взаємовідносин в малих групах. З її допомогою виявляється переважаючий тип відносин до людей в самооцінці та взаємооцінці. При цьому виділяється два чинники: домінування-підпорядкування" і "дружелюбність-агресивність (ворожість)".

Саме ці фактори визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття.

В залежності від відповідних показників виділяються ряд орієнтацій - типів ставлення до оточуючих. Робляться висновки про вираженості типу, про ступінь адаптованості поведінки - ступеня відповідності (невідповідності) між цілями і досягаємими в процесі діяльності результатами. Дуже велика неадаптивність поведінки (при поданні результатів виділяється червоним кольором) може свідчити про невротичні відхилення, дисгармоніях у сфері прийняття рішень або бути результатом будь-яких екстремальних ситуацій.

Методика може використовуватися як для самооцінки, так і для оцінки спостережуваного поведінки людей ("зі сторони"). В останньому випадку випробуваний відповідає на питання як би за іншої людини, грунтуючись на своєму уявленні про нього. Підсумовуючи результати такого тестування різних членів групи (наприклад, трудового колективу), можна скласти узагальнений "представленческий" портрет будь-якого її члена, наприклад, лідера. І робити висновки про ставлення до нього інших членів групи.

#### Теоретичні основи

Методика створена Т. Лірі, Р. Лефоржем, Р. Сазеком у 1954 р. і призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе й ідеальному "Я", а також для вивчення взаємовідносин в малих групах. З допомогою даної методики виявляється переважаючий тип відносин до людей в самооцінці та взаємооцінці.

При дослідженні міжособистісних відносин найчастіше виділяються два чинники: домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресивність. Саме ці фактори визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Вони названі М.



Аргайлом в числі головних компонентів при аналізі стилю міжособистісної поведінки і за змістом можуть бути співвіднесені з двома з трьох головних осей семантичного диференціала Ч. Осгуда: оцінка і сила. У багаторічному дослідженні, проведеному американськими психологами під керівництвом Б. Бейлза, поведінка члена групи оцінюється по двох змінним, аналіз яких здійснюється в тривимірному просторі, утвореному трьома осями: домінування-підпорядкування, дружелюбність-агресивність, емоційність-аналітичність.

Для представлення основних соціальних орієнтацій Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації: домінування-підпорядкування, дружелюбність-ворожість. У свою чергу ці сектори розділені на вісім - відповідно більш приватним відносинам. Для ще тоншого опису круг ділять на 16 секторів, але частіше використовуються октанты, певним чином орієнтовані щодо двох головних осей.

Схема Т. Лірі заснована на припущенні, що чим ближче виявляються результати випробовуваного до центру кола, тим сильніше взаємозв'язок цих двох змінних. Сума балів кожної орієнтації переводиться в індекс, де домінують вертикальна (домінування-підпорядкування) і горизонтальна (дружелюбність-ворожість) осі. Відстань отриманих показників від центру кола вказує на адаптивність або екстремальність інтерперсональної поведінки.

Опитувальник містить 128 оціночних суджень, з яких в кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності. Методика побудована так, що судження, спрямовані на з'ясування якого-небудь типу відносин, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу.

Т. Лірі пропонував використовувати методику для оцінки спостережуваного поведінки людей, тобто поведінки в оцінці оточуючих ("зі сторони"), для самооцінки, оцінки близьких людей, для опису ідеального "Я". Згідно з цими рівнями діагностики змінюється інструкція для відповіді. Різні напрями діагностики дозволяють визначити тип особистості, а також зіставляти дані по окремих аспектах. Наприклад, "соціальне "Я", "реальне "Я"", "мої партнери" і т. д.

### **Процедура проведення**

#### **Інструкція**

"Вам будуть представлені судження, що стосуються характеру людини, його взаємин з оточуючими людьми. Уважно прочитайте кожне судження і оцініть, чи відповідає вона Вашому уявленню про себе.

Поставте на бланку відповідей знак " + "проти номерів тих визначень, які відповідають Вашому уявленню про себе, і знак" - " проти номерів тих тверджень, які не відповідають Вашому уявленню про себе. Намагайтеся бути щирим. Якщо немає повної впевненості, знак " + " не ставте.

Після оцінювання свого реального "Я" знову прочитайте всі судження і відмітьте ті з них, які відповідають Вашому уявленню про те, яким Вам, на Вашу думку, слід було б бути в ідеалі".

Якщо необхідно оцінити особистість когось іншого, то дається додаткова інструкція: "Таким же чином, як і в перших двох варіантах, дайте оцінку особистості Вашого начальника (колеги, підлеглого: 1. "Мій начальник, такий, який він є насправді"; 2. "Мій ідеал начальника").

Методика може бути представлена респонденту або списком (за алфавітом або у випадковому порядку), або на окремих картках. Йому пропонується вказати ті твердження, які відповідають його уявленню про себе, відносяться до іншої людини або його ідеалу.

#### **Обробка результатів**

На першому етапі обробки даних проводиться підрахунок балів за кожною октанте з допомогою ключа до опитувальником.

### Ключ

1. **Авторитарний:** 1 - 4, 33 - 36, 65 - 68, 97 - 100.
2. **Егоїстичний:** 5 - 8, 37 - 40, 69 - 72, 101 - 104.
3. **Агресивний:** 9 - 12, 41 - 44, 73 - 76, 105 - 108.
4. **Підозрілий:** 13 - 16, 45 - 48, 77 - 80, 109 - 112.
5. **Підпорядковується:** 17 - 20, 49 - 52, 81 - 84, 113 - 116.
6. **Залежний:** 21 - 24, 53 - 56, 85 - 88, 117 - 120.
7. **Доброзичливий:** 25 - 28, 57 - 60, 89 - 92, 121 - 124.
8. **Альтруїстична:** 29 - 32, 61 - 64, 93 - 96, 125 - 128.

На другому етапі отримані бали переносяться на діаграму, при цьому відстань від центру круга відповідає числу балів по даній октанте (мінімальне значення - 0, максимальна - 16). Кінці таких векторів з'єднуються і утворюють профіль, що відображає уявлення про особистість цієї людини. Окреслений простір заштриховується. Для кожного подання будується окрема діаграма, на якій воно характеризується за вираженості ознак кожної октанты.

### Психограма

На третьому етапі за допомогою формул визначаються показники по двом основним параметрам «Домінування» і «Дружелюбність»:

$$\text{Домінування} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбність} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Таким чином, система балів з 16 міжособистісним змінним перетворюється в два цифрові індекси, які характеризують уявлення суб'єкта за зазначеними параметрами.

У результаті проводиться аналіз особистісного профілю - визначаються типи ставлення до оточуючих.

### Інтерпретація результатів

Підрахунок балів ведеться окремо для кожної оцінюваної особистості. Показником порушення відносин з певною особою є різниця між уявленнями людини про нього і бажаному його образі в якості партнера по спілкуванню.

Максимальна оцінка рівня - 16 балів, але вона розділена на чотири ступені вираженості відносини:

<b>0-4 бали</b> - низька:	
<b>5-8 балів</b> - помірна:	адаптивна поведінка
<b>9-12 балів</b> - висока:	екстремальна поведінка
<b>13-16 балів</b> - екстремальна:	до патології поведінка

Позитивне значення результату, отриманого за формулою "домінування", свідчить про вираженому прагненні людини до лідерства у спілкуванні, до домінування. Негативне значення вказує на тенденцію до підпорядкування, відмови від відповідальності й позиції лідерства.

Позитивний результат за формулою "дружелюбність" є показником прагнення особистості до встановлення доброзичливих відносин і співпраці з оточуючими. Негативний результат вказує на прояв агресивно-конкурентної позиції, що перешкоджає співпраці та успішної спільної діяльності. Кількісні результати є показниками ступеня вираженості цих характеристик.

Найбільш заштриховані на профілі октанты відповідають переважаючим стилем міжособистісних відносин даного індивіда. Характеристики, що не виходять за межі 8 балів, властиві гармонійним особистостям. Показники, що перевищують 8 балів, свідчать про акцентуації властивостей, що виявляються даними октантом. Бали, що досягають рівня 14-16, свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники за всіма октантам (0-3 бали) можуть бути результатом скритності і невідвертості випробуваного. Якщо в психограмме

немає октантов, заштрихованих вище 4-х балів, то дані сумнівні в плані їх достовірності: ситуація діагностики не прихилила до відвертості.

Перші чотири типи міжособистісних відносин (октанти 1-4) характеризуються тенденцією до лідерства і домінування, незалежністю думки, готовністю відстоювати власну точку зору в конфлікті. Інші чотири октанта (5-8) - відображають переважання конформних установок, невпевненість у собі, податливість думці оточуючих, схильність до компромісів.

В цілому інтерпретація даних повинна орієнтуватися на переважання одних показників над іншими і в меншій мірі - на абсолютні величини. В нормі зазвичай не спостерігаються значні розбіжності між «Я» актуальним і ідеальним. Помірне розбіжність може розглядатися як необхідна умова самовдосконалення.

Незадоволеність собою частіше спостерігається у осіб з заниженою самооцінкою (5,6,7 октанти), а також у осіб, що знаходяться в ситуації тривалого конфлікту (4 октант). Переважання одночасно 1 і 5 октанта властиво особам з проблемою хворобливого самолюбства, авторитарності, 4 і 8 - конфлікт між прагненням до визнання групою і ворожістю, тобто проблема пригніченою ворожості, 3 і 7-боротьба мотивів самоствердження і афіліації, 2 і 6 - проблема незалежності-подчиняємості, що виникає в складній службовій або іншій ситуації, що змушує коритися всупереч внутрішнього протесту.

Особи, у яких виявляються домінантні, агресивних і незалежних рис поведінки, значно рідше виявляють невдоволення своїм характером і міжособистісними стосунками, проте і у них може виявлятися тенденція до вдосконалення свого стилю міжособистісної взаємодії з оточенням. При цьому зростання показників того чи іншого октанта визначить напрям, за яким самостійно рухається особистість в цілях самовдосконалення, ступінь усвідомлення наявних проблем, наявність внутріособистісних ресурсів.

#### **Типи міжособистісних стосунків**

##### **I. Авторитарний**

13 - 16 - диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших. Навколишні відзначають цю владність, але визнають її.

9 - 12 - домінантний, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги. 0-8 - упевнена в собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

##### **II. Егоїстичний**

13 - 16 - прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбну. Труднощі перекладає на оточуючих, сам відноситься до них кілька відчужено, хвалькуватий, самовдоволений, зарозумілий.

0 - 12 - егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

##### **III. Агресивний**

13 - 16 - жорсткий і ворожий по відношенню до оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9 - 12-вимогливий, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, глузливий, іронічний, дратівливий.

0 - 8 - впертий, завзятий, наполегливий і енергійний.

##### **IV. Підозрілий**

13 - 16 - відчужений по відношенню до ворожого і злісного світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржить, всім незадоволений (шизоидний тип характеру).

9 - 12 - критичний, нетовариський, відчуває труднощі у інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозрілості і боязні поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, потайний, свій негативізм проявляє у вербальній агресії.

0 - 8 - критичний по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючим людям.

##### **V. Підпорядковується**

13 - 16 - покiрний, схильний до самоуниженню, слабовiльний, схильний поступатися всiм i в усьому, завжди ставить себе на останнє мiсце i засуджує себе, приписує собi провину, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь бiльш сильному.

9 - 12-сором'язливий, лагiдний, легко нiяковіє, схильний пiдкорятися сильнiшому без урахування ситуацiї.

0 - 8 - скромний, боязкий, поступливий, емоцiйно стриманий, здатний пiдкорятися, не має власної думки, слухняно i чесно виконує свої обов'язки.

#### **VI. Залежний**

13 - 16 - рiзко невпевнений у собi, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з будь-якого приводу, тому залежний вiд iнших, вiд чужої думки. 9-12 - слухняний, боязливий, безпорадний, не вміє проявити опiр, щиро вважає, що iнші завжди праві.

0 - 8 - конформний, м'який, очiкує допомоги i порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

#### **VII. Доброзичливий**

9 - 16 - доброзичливий i люб'язний з усiма, орієнтований на прийняття i соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всiх, "бути хорошим" для всiх без урахування ситуацiї, прагне до цiлей мiкрогруп, має розвинені механізми витiснення i придушення, емоцiйно лабiльний (истероидний тип характеру).

0 - 8 - схильний до співробітництва, кооперації, гнучкий i компромiсний при вирiшеннi проблем i в конфліктних ситуацiях, прагне бути у згодi з думкою оточуючих, свiдомо конформний, слiд умовностям, правилам i принципам "хорошого тону" у вiдносинах з людьми, iнiцiативний ентузіаст у досягненнi цiлей групи, прагне допомагати, вiдчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання i любов, товариський, проявляє теплоту i дружелюбність у вiдносинах.

#### **VIII. Альтруїстичний**

9 - 16 - гиперответственный, завжди приносить у жертву свої iнтереси, прагне допомогти i співчувати всiм, нав'язливий у своїй допомозі i занадто активний по вiдношенню до оточуючих, приймає на себе вiдповiдальність за iнших (може бути тiльки зовнiшня "маска", що приховує особистість протилежного типу).

0 - 8 - вiдповiдальний по вiдношенню до людей, делікатний, м'який, добрий, емоцiйне ставлення до людей проявляє у співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміє пiдбадьорити i заспокоїти оточуючих, безкорисливий i чуйний.

Перші чотири типи мiжособистiсних вiдносин -1, 2, 3 i 4 - характеризуються переважанням неконформних тенденцiй i схильністю до диз'юнктивним (конфліктним) проявiв (3, 4), бiльшою незалежністю думки, завзятістю у вiдстоюваннi власної точки зору, тенденцією до лiдерства i доминування (1, 2).

Iнші чотири октанта - 5, 6, 7, 8 - представляють протилежну картину: переважаннi конформних установок, конгруентність у контактах з оточуючими (7, 8), невпевненість у собi, податливість думцi оточуючих, схильність до компромiсiв (5, 6).

#### **Текст опитувальника**

Инструкция: Вам пропонується список характеристик. Слiд уважно прочитати кожну i вирiшити, чи вiдповiдає вона вашому уявленню про себе. Якщо вiдповiдає, то позначте її у протоколi хрестиком, якщо не вiдповiдає - нічого не ставте. Якщо немає повної впевненостi, хрестик не ставте. Намагайтеся бути щирими.

1. Iнші думають про нього прихильно
2. Справляє враження на оточуючих
3. Уміє розпоряджатися, наказувати
4. Уміє наполягти на своєму
5. Володіє почуттям гiдності
6. Незалежний
7. Здатний сам подбати про себе
8. Може проявляти байдужість
9. Здатний бути суворим

10. Строгий, але справедливий
11. Може бути щирим
12. Критичний до інших
13. Любить поплакатися
14. Часто сумний
15. Здатний проявляти недовіру
16. Часто розчаровується
17. Здатний бути критичним до себе
18. Здатний визнати свою неправоту
19. Охоче підкоряється
20. Поступливий
21. Вдячний
22. Захоплюється, схильний до наслідування
23. Поважний
24. Шукає схвалення
25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги
26. Прагне ужитися з іншими
27. Приязний, доброзичливий
28. Уважний, ласкавий
29. Делікатний
30. Підбадьорюючий
31. Чуйний на заклики про допомогу
32. Безкорисливий
33. Здатний викликати захоплення
34. Користується в інших повагою
35. Володіє талантом керівника
36. Любить відповідальність
37. Впевнений в собі
38. Самовпевнений, напористий
39. Діловий, практичний
40. Любить змагатися
41. Стійкий, наполегливий, де треба
42. Невблаганний, але неупереджений
43. Дратівливий
44. Відкритий, прямолінійний
45. Не терпить, щоб їм командували
46. Скептичний
47. На нього важко справити враження
48. Образливий, делікатне
49. Легко бентежиться
50. Невпевнений у собі
51. Поступливий
52. Скромний
53. Часто вдається до допомоги інших
54. Дуже шанує авторитети
55. Охоче приймає поради
56. Довірливий і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язний в обходженні
58. Дорожить думкою оточуючих
59. Товариська, уживчивий
60. Добросердечний
61. Добрий, вселяє впевненість
62. Ніжний, м'якосердий

63. Любить піклуватися про інших
64. Безкорисливий, щедрий
65. Любить давати поради
66. Справляє враження значного людини
67. Начальственно наказовий
68. Владний
69. Хвалькуватий
70. Гордовитий і самовдоволений
71. Думає тільки про себе
72. Хитрий, розважливий
73. Нетерпимий до помилок інших
74. Корисливий
75. Відвертий
76. Часто недружелюбний
77. Озлоблений
78. Скаржник
79. Ревнивий
80. Довго пам'ятає свої образи
81. Самобичуючийся
82. Сором'язливий
83. Безініціативний
84. Лагідний
85. Залежна, несамостійна
86. Любить підкорятися
87. Надає іншим приймати рішення
88. Легко потрапляє в халепу
89. Легко піддається впливу друзів
90. Готовий довіритися будь-кому
91. Схильний призначати до всіх без розбору
92. Всім симпатизує
93. Прощає всі
94. Переповнений надмірним співчуттям
95. Великодушний, терпимий до недоліків
96. Прагне протегувати
97. Прагне до успіху
98. Чекає захоплення від кожного
99. Розпоряджається іншими
100. Деспотичний
101. Сноб, судить про людей лише за рангом і достатку
102. Марнославний
103. Егоїстичний
104. Холодний, черствий
105. Уїдливі, глузливі
106. Злий, жорстокий
107. Часто гнівливий
108. Байдужий, байдужий
109. Злопам'ятний
110. Пройнятий духом протиріччя
111. Впертий
112. Недовірливий, підозрілий
113. Боязкий
114. Сором'язливий
115. Відрізняється надмірною готовністю підкорятися

116. М'якотілий
117. Майже ніколи нікому не заперечує
118. Нав'язливий
119. Любить, щоб його опікали
120. Надмірно довірливий
121. Прагне знайти розташування кожного
122. З усіма погоджується
123. Завжди доброзичливий
124. Любить всіх
125. Дуже поблажливий до оточуючих
126. Намагається утішити кожного
127. Піклується про інших на шкоду собі
128. Псує людей надмірною добротою

### **«Соціометрія» Дж.Морено**

(є найбільш доцільним методом дослідження міжособистісних і міжгрупових відносин)

**ІНСТРУКЦІЯ:** «Діти, я хочу розсадити Вас за партами, враховуючи Ваші побажання. Для цього напишіть на листках спочатку прізвище того учня, з ким би Ви хотіли сидіти в першу чергу, потім прізвище того, з ким би Ви хотіли сидіти разом, якщо з першим не вийде, потім прізвище того однокласника, з ким би Ви хотіли сидіти, якщо не вдасться посадити Вас ні з першим, ні з другим. Листки обов'язково підпишіть».

*Примітка:* Інструкцію можна видозмінювати в залежності від індивідуальних особливостей піддослідних. За одержаними результатами опитування будується соціоматриця. По вертикалі записують прізвища всіх членів групи, які брали участь в дослідженні, по горизонталі - тільки їхні номери. Вибори позначають хрестиком на перетині відповідного рядка з прізвищем того, хто вибирає, і стовпчика з номером вибраного. Взаємні вибори позначають в таблиці кружечком (хрестик в кружечку).

#### ***Аналіз результатів***

На основі даних соціоматриці по кожному стовпчику підраховують кількість отриманих кожним членом групи виборів, а також кількість взаємних виборів.

На основі даних соціоматриці будується соціограма — карта соціометричних виборів, яка складається із чотирьох концентричних кіл. В першому колі (внутрішньому) наносять символічні позначення піддослідних, які отримали найбільшу кількість виборів (особи жіночої статі позначаються кружечком, чоловічої — трикутником); у другому — які отримали половину і більше половини від найбільшої кількості виборів; у третьому — які отримали менше половини від максимальної к і кількості виборів; у четвертому — які не отримали жодного вибору.

*Примітка:* Розміри соціограми в діаметрі повинні бути не менші листка із учнівського зошита.

Досліджувані, які потрапили до першого (лідери) та другого (ті, кому надають перевагу) кола, займають сприятливе положення в колективі; в третьому (прийняті) і, особливо, в четвертому (ізолювані) колах - несприятливе.

На основі даних соціометричного дослідження можна визначити такі діагностичні показники:

1. РСВ - рівень сприятливих взаємин, який визначається на основі соціограми:

- високий, якщо в I і II статусних категоріях піддослідних більше, ніж у III та IV, тобто, якщо в групі більшість її членів знаходяться у сприятливому положенні;

- середній рівень фіксують тоді, коли у I-II і III-IV категоріях кількість піддослідних приблизно однакова;

- низький РСВ відмічається при переважанні в групі піддослідних із низьким статусом (III-IV категорій).

2. КВ — коефіцієнт взаємності чи «Індекс групової згуртованості» визначається за такою формулою:

$$KB = \frac{R1}{R} 100\%, K$$

Де R1 — кількість взаємних виборів, R - загальна кількість виборів.

3. П - індекс ізоляції визначається за формулою:

$$P = \frac{1}{n}$$

Де I - кількість ізолюваних в класі, n — загальна кількість учнів в класі.



### Тест шкільної тривожності Філіпса

**Мета.** Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

**Інструкція.** Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

*«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.»*

*На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+" , якщо погоджуєтесь, й "-", якщо ні».*

### Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш виступити?
30. Чи добре ти себе почуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе заторкує?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впорася з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

**Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні**

1-	11+	21-	31-	41 +	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-

4-	14-	24+	34-	44+	54-
5-	15-	25+	35+	45-	55-
6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58-
9-	19-	29-	39+	49-	
10-	20+	30+	40-	50-	

### Опрацювання та інтерпретування результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50%- підвищена тривожність; понад 75% — висока тривожність;
- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинник	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі.	2,4,7,12,16,21,23,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58 S=22
2. Переживання соціального стресу.	5,10,15,20,24,30,33, 36,39,42,44 S=11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	1,3,6,11,17,19,25,29, 32,35,38,41,43 S=13
4. Страх самовираження.	27,31,34,37,40,45 S=6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7,12,16,21,26 S=6

6. Страх невідповідності очікуванням оточення.	3,8,13,17,22 S=5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9,14,18,23,28 S=5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2,6,11,32,35,41,44,47 S=8

### Опрацювання результатів

1. Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%).
2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%.
4. Подання цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником ≥ 50% і ≥ 75% (для всіх чинників).
6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.
7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

### Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. Страх самовираження — негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань — негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
6. Страх невідповідності очікуванням, оточення — орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.
7. Низька фізіологічна опірність стресові — особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями - загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

**Додаток Е**  
**Тренінгові вправи для суб'єктів соціально-психологічного супроводу**  
**розвитку СІ молодших школярів у сім'ї**

**Тренінгові вправи для молодших школярів**

**Методи казкотерапії (для учнів 1-2 класу)**

**Казка «Незвичайний ангел»**

**Мета:** привчати дітей до самостійності, до порядку; виховувати в їхніх душах почуття прекрасного; вчити досягати своєї мети.

Жив – був ангел. Як усі ангели, він був світлий, сяючий і з білими пухнастими крилами. Як і всі ангели, він був дуже добрим, допомагав людям і всім беззахисним. Але в той же час він був не таким, як усі, та інколи поступав дуже незвичайно, тому багато ангелів його не розуміли.

Наприклад, пізній вечір, малюку давно пора спати. Але він капризує, кричить: «Ну чому знову? Я не хочу спати! Я не хочу прибирати іграшки!» Ангел підлітає до нього і шепоче: «Звичайно, не потрібно прибирати. Давай мама порозкидає по квартирі всі каструлі, сковорідки, ножі і виделки, голки та заколки, а тато – всі свої цвяхи та гайки, молотки та викрутки! Буде весело!». Малюк уявляє собі цю картину і починає повільно збирати іграшки.

Або інший випадок – собака загнала маленького беззахисного кошеня на дерево і гавкає, хоче дострибнути. Ангел підлітає і домовляється з іншими тваринами. Собака, відірвавшись від свого гавкання, бачить, як гавкає кіт і заганяє жалюгідного собаку на дерево. Щелепа у собаки від подиву звисає, він ошелешений настільки, що маленькому кошеняті саме час зіскочити та втекти, а собака ще довго не може оговтатись.

Ангел був веселим мрійником, але завжди досягав своєї мети! Йому говорили: «Ти якийсь не такий, як усі ангели. Може, ти незабаром народишся там, серед людей?». «Може», - відповідав ангел. Він не боявся нового. І хто знає, може, він уже народився, і серед діточок сяє його весела промениста посмішка.

**Казка «Не відлітай, співай, пташко!»**

**Мета:** вчити дітей поважати думку інших, прислухатися та рахуватися з нею; привчати до поняття «дружба».

- Давай веселитися, Поросятко!
- А як?
- Давай пострибаємо!
- І вони застрибали: Заєць – через пеньок, Порося – через звалену осіку.
- Так не розвеселишся, – сказав Заєць. – Іди сюди! – Він підвів Поросятко до поваленої сосни.
- Весняний ліс, повний сонця і пташок, стояв у зеленій димці.
- Стрибай! – сказав Заєць.
- Боюсь, – сказало Поросятко.
- Дивись! – сказав Заєць і стрибнув.
- У тебе ноги довгі, – і Поросятко лягло животиком на сосну.

– Та не так, – сказав Заєць, – дивись! Ти не дивишся, – образився Заєць. – То я тебе навчу.

Десь поруч сиділа пташка і голосно співала. «Де ж вона сидить?» – думало Порося, розглядаючи гілки.

– Дивися третій раз! Більше не покажу.

Заєць стрибнув, і тут Порося її побачило. Вона була крихітна, такий сіренький камінчик, і співала так, що у Поросятка защеміло в грудях.

– Будеш стрибати чи ні? – запитав Заєць.

– Ти стрибай, – відповіло Поросятко. Він, не відриваючи очей, дивився на пташку. Ось вона нахилила голову і .... Такого Порося ще ніколи не чуло.

– Головне не боятися, – говорить Заєць. – І відштовхуйся двома ногами відразу. Зрозумів?

– Угу, – відповіло Поросятко. «Якби я вмів так співати, як вона. Я б...»

– Ну, стрибай! – сказав Заєць.

Порося підстрибнуло, лягло животом на сосну і закрило очі.

– Але ж ти! – сказав Заєць. – Вчи тебе! – І побіг.

– Пташко, – прошепотіло Порося, – не відлітай, співай, пташко! Я не вмію стрибати, не вмію співати, але, коли ти співаєш, мені здається, що я можу все.

Пташка співала, а Порося лежало на сосні тихенько, і йому здавалося, що він сам – вільна пташка, летить високо над землею і махає легкими крилами. Прибіг Заєць.

– Ну, будеш стрибати? – запитав він. – Чому ж ти плачеш? От дурний! Та я ж навчу, навчу! Потрібно тільки відштовхуватися двома ногами відразу!

– І тут він побачив, як Порося зачаровано дивиться на пташку, і йому стало соромно, що він довго не помічав, чим зацікавлений його товариш.

– Давай навчимо пташку перестрибувати через колоду? – запитав він Поросятка.

– Давай краще навчимося співати, як пташки. – відповіло Порося.

– Кожному – своє! У нас не вийде.

– У мене теж не виходить стрибати так, як ти хочеш! Зате я вмію ... хрюкати!

– А я – ні... – засумував Заєць.

– Зате ти вмієш класно стрибати!

– Але ж одному нецікаво стрибати!

– Значить, потрібно придумати таку гру, щоб було цікаво всім – тоді ніхто не буде ображатися і сумувати.

І вони придумали таку гру, в якій Заєць стрибав, Порося хрюкало, а пташка співала. І всім було радісно, що вони вміли це робити.

### **Казка «Історія про Петрика, який говорив погані слова»**

**Мета:** вчити дітей культури спілкування; показати важливість культурного спілкування.

Петрик був хорошим хлопчиком, але була у нього недобра звичка говорити погані слова. Потрібно сказати, що його батьки були хорошими вихованими людьми. Вони дуже любили свого синочка і все йому пробачали.

Мама з татом думали, що з віком все минеться. Підріс Петрик і пішов до школи. У нього з'явилося багато неприємностей. Не було такого дня, щоб діти не жалілися на нього. Хлопчиків бив, дівчаток обзивав і навіть до вчителів огризався. От настав самий страшний день: Петрик залишився один. Настав день, коли діти не захотіли з ним гратися, навіть самі добродушні від нього відвернулися. Приходить за ним тато, а він сидить, похнюпивши голову:

– Тату, тату! – закричав Петрик. – Я хочу розповісти тобі, що я зараз переживаю. Я образив дітей – і ніхто зі мною не хоче дружити. Я дуже злий. Як ти думаєш, що мені робити?

– Давай розберемося, - відповів тато. – Ти чого хочеш?

– Я хочу бути добрим! Допоможи мені, тату!

– Це не так просто, але є в мене один спосіб. Я пропоную тобі гру. Ось тобі маленьке зернятко, ми з тобою посадимо його в горщик і будемо поливати. Але це незвичайне зернятко – йому не потрібно багато води, а йому треба багато лагідних і добрих слів, і тоді воно перетвориться на чудову квітку. Тільки тут потрібно багато терпіння.

– Я згоден, тату! – відповів Петрик.

Посадили вони зернятко в горщик із землею. Кожен ранок Петрик підбігав до горщика і говорив гарні слова.

І раптом стало диво: зернятко проросло і перетворилося на гарну квітку. Петрик теж підріс і перетворився на доброго лагідного хлопчика.

### «Скільки коштує довіра»

**Мета:** виховувати почуття поваги та довіри один до одного; показати важливість гарних відносин між друзями; виховувати стриманість; вчити обдумувати свої слова та вчинки.

Жили – були дві подружки: Оксанка і Оленка. Оксанка була весела, швидка, а Оленка – добра і спокійна.

Одного разу Оленка йшла до подружки в гості після уроків. Недалеко від будинку на тротуарі вона побачила гаманець. Він був дуже схожий на гаманець Оксанки. До гаманця були прикріплені ключі. Оленка понесла його Оксанці. Біля під'їзду сиділа дуже сумна Оксанка. Оленка з радістю простягнула їй гаманець, уявляючи собі який це сюрприз для Оксанки. Але та раптом закричала: «Як ти могла вкрати мій гаманець?». Вона була різка і швидка, тому так швидко зробила висновок: адже дурниці завжди першими в голову лізуть.

Оленка спробувала пояснити, що знайшла його на вулиці. Але Оксанка не хотіла її слухати. Оксанка кричала, а Оленка раптом замовкла і заплакала.

В цей час повз них проходила якась незнайома жінка. Вона втрутилася в розмову.

– Що сталося? – запитала вона.

– Вона вкрала мій гаманець! А ще подружка називається! – Оксанка показала на Оленку.

– Оленка зовсім зняковіла і опустила голову. Жінка раптом сказала:

– Неправда, я бачила, як ця дівчинка підбрала гаманець з асфальту.

– Ви її просто захищате! – не погоджувалась Оксанка.

– Ти була неуважна, коли його загубила. Тепер начувайся: ти взагалі перестала бачити навколо себе. Злість тобі заважає. Вона – як більмо в оці, не дає бачити чітко.

Оксанка розізлилась і втекла додому...

Вдома вона з обуренням розповідала про вчинок Оленки. Але мама стала на захист дівчинки, пояснила, що Оксанка не права. Пояснила, що така недовіра може знищити їхню дружбу, і дівчатка втратять назавжди хороші стосунки.

І тут Оксанка все зрозуміла. Їй стало страшно за те, що вона накоїла. Дівчинка написала листа в віднесла його додому до Оленки. Там було намальовано сердечко і написано: «Друзям потрібно довіряти. Ніякий гаманець не коштує дорожче справжньої дружби». Дівчатка помирились.

### **Методи арт-терапії (для учнів 3-4 класу)**

**Мета:** сприяти зняттю психоемоційного напруження; підвищення навчальної мотивації; формування дружніх стосунків у колективі.

**Обладнання:** аркуші паперу формату А4, кольорові олівці, релаксаційна музика «Звуки природи», кружечки для смайликів на кожного учня.

#### *Хід заняття*

#### **Вправа «Мій настрій»**

Учні зображують свій настрій у вигляді смайлика, а потім демонструють його однокласникам.

#### **Вправа «Мій Всесвіт»**

Під час виконання вправи можна увімкнути музику для релаксації.

В центрі аркуша формату А4 малюють коло. Зображують всередині кола планету, потім підписують її «Я».

Простір навколо планети заповнюють зірками, кометами, а підписують їх відповідями на запитання:

1. Які здібності я у себе знаходжу?
2. Які книги я люблю читати?
3. Про що я мрію?
4. Про що мені приємно згадувати?
5. Про що мені неприємно згадувати?
6. Який у мене характер?
7. Який настрій у мене буває найчастіше?
8. Що я вмю робити найкраще?
9. Що в житті мені здається найбільш привабливим?
10. Чим я люблю займатися найбільше?
11. Ким я хочу стати?
12. Чи люблю я і вмю я працювати?
13. Часто я в чомусь сумніваюся?
14. Чого в мені більше: впевненості в собі, боязкості?



15. Розумію я гумор, жарти?
16. Відчуваю я іноді почуття сорому, каяття?
17. Відчуваю я в собі хоча б хвилину злобу, заздрість, підозрілість?
18. Як я ставлюся до себе?

Наприкінці роботи учні демонструють один одному свої Всесвіти, можна влаштувати своєрідну виставку Всесвітів.

Тренер підводить учнів до висновку, що «зоряна карта» кожного учня показує, скільки у нього можливостей, наскільки він унікальний, що є загальним для всіх, що допомагає людині досягти успіху в житті.

(Тренер може паралельно з учнями малювати свій всесвіт на дошці, що викликає у учнів ще більше зацікавленості у виконанні цієї вправи).

#### *Підведення підсумків*

Учні зображують вдруге свій настрій у вигляді смайлика. Потім демонструють свій смайлик та відповідають на запитання «Що було на занятті цікавого, а що не сподобалося?».

### **Ігрові вправи для формування просоціальної поведінки молодших школярів**

#### **Вправа «Якби я був тобою...»**

**Тривалість:** 10-15 хвилин

**Правила гри:** той, хто розпочинає гру, тримає в руках невеликий м'який предмет. Це може бути м'ячик або іграшка. Вчитель розповідає дітям, що всі ми маємо багато гарних рис і талантів, але часом можемо їх не зауважувати. Для цього є інші – вони здатні підмітити те, що нам вдається найкраще, та підбадьорити. Також люди навколо можуть вказати на щось, що їх у нас засмучує чи дратує.

Дитина, у руках в якої м'ячик чи іграшка, говорить, кому вона подумки передає її (якщо граєте в класі – іграшку треба кинути). При цьому каже: «Якби я була тобою, то...». Наприклад,

«Якби я була тобою, то старалася б вчитися більше. У тебе це неодмінно вийде!»

«Якби я був тобою, то більше б посміхався та грав з нами в ігри»

«Якби я була тобою, то думала б, що в мене дуже красиве руде волосся».

Той, хто отримав предмет, називає іншу дитину, передає їй предмет і каже: «Якби я був тобою...»

**Ефект гри:** діти не завжди можуть об'єктивно оцінити власні сильні сторони та навпаки – що слід в собі змінити. Натомість однокласники є тими «навігаторами», які помічають поведінку, побоювання і труднощі дитини, і можуть за принципом «рівний – рівному» стати підтримкою.

Завдяки грі діти вчаться формувати команду. Найменші школярі розвивають здатність бути спостережливими та емпатійними. Гра укріплює доброзичливу атмосферу в класі та допомагає формувати в дітей більш позитивні уявлення про себе.

### **Вправа «Запитання – відповідь»**

**Тривалість:** 10-15 хвилин

**Правила гри:** діти мають підготувати клаптики паперу (або якщо гра проводиться в класі – вчитель роздає папірці). Вчитель або хтось із класу оголошує запитання. Наприклад:

«Що мені найбільше подобається в класі?»,

«Кого з класу я вважаю спритним/добрим/допитливим?»,

«Де б я хотіла піти/побувати разом з моїми однокласниками?»,

«Який мій улюблений день у школі?»

Завдання кожного: написати якомога більше відповідей протягом 1-2 хвилин. Відповіді на кожне запитання записують на окремому клаптику. Потім їх обговорюють разом по черзі. Вчитель доповнює відповіді та слухає, що діти розповідають і в якій спосіб.

**Ефект гри:** гра допомагає дитині навчитися говорити в доброзичливій манері про свої потреби та ставлення до інших. Окрім цього, обговорення з дітьми написаного підказує вчителю, хто з дітей є виключеним з класу чи має проблеми в спілкуванні.

### **«Якою є Надійка?»**

**Тривалість:** 4 хвилини

**Правила гри:** у кожної дитини має бути на столі клаптик паперу. Завдання: написати винятково позитивні спостереження. Наприклад, він може розпочати гру так: «Кожен з нас має добрі риси. Наприклад, старається більше вчити ті уроки, які складно даються, допомагає батькам, любить малювати. Ми будемо говорити про всіх у класі. Почнемо з Надійки, бо вона – перша в списку. Завтра буде хтось інший. Так кожен з вас отримає багато добрих слів на свою адресу».

Завдання – за 1 хвилину написати якомога більше позитивних речей про обрану дитину. Вчитель або хтось із класу збирає аркуші та передає дитині, щоб та могла їх згодом прочитати.

Доброю традицією для найменших школярів може стати така варіація гри (підходить лише для відтворення наживо): стає спиною до дошки, а інші по черзі пишуть добрі слова. Після цього дитина повертається і читає написане.

**Ефект гри:** гра сприяє формуванню здорової самооцінки та адекватного сприйняття своїх рис характеру. Діти, які описують чесноти однокласників, вчаться співпраці та основ ненасильницької взаємодії: коли люди в групі підтримують один одного, демонструють, що помічають внесок інших.

Таким чином, закладається позитивна групова взаємодія, де кожна дитина є важливою та належно оціненою, тому не боїться проявляти свої таланти і вчитися нового.

## Тренінг для батьків «Сімейне коло»

**Мета:** підвищення педагогічної компетентності батьків, створення безпечного, творчого середовища в сім'ї для росту й розвитку дитини, допомога батькам у розумінні причин поведінки дітей, власних потреб, емоцій, формування знань про особливості та причини прояву стресу в дітей, навчання ефективних інструментів для самостійного відновлення сил, розвиток умінь відчувати радість батьківства.

**Учасники:** батьки учнів.

**Кількість учасників:** 15-20 осіб.

**Тривалість:** 2 години.

### Структура тренінгу:

- *організаційний етап* (повідомлення мети і завдань тренінгу, вправи на знайомство і згуртування учасників, налаштування на активну роботу; визначення правил роботи в групі);
- *основний етап* (вправи відповідно до мети і завдань тренінгу);
- *заключний етап* (рефлексія, заключна вправа).

### Хід тренінгу

#### *Організаційний етап*

**Тренер.** Всі батьки хочуть, щоб їхні діти жили в сім'ї щасливо і мирно, були слухняними, відповідальними, розумними. Любити дітей мало, потрібно знати їх, а цьому необхідно вчитися. Сьогодні ми спробуємо хоча б трішки більше дізнатися про своїх дітей, навчитися розуміти їх.

#### **Вправа «Сімейне коло»**

**Мета:** познайомити учасників та з'ясувати їхні очікування, сприяти згуртованості групи та створення комфортної атмосфери для успішної роботи.

**Обладнання:** вирізані з паперу фігурки квадратиків та кружечків (за кількістю учасників тренінгу), 2 аркуші паперу формату А-1, скріплені скотчем.

#### **Хід проведення.**

**Тренер** роздає вирізані з паперу фігурки. На фігурці протягом 5 хв. учасник пише своє ім'я, сімейну роль (тато, мама, бабуся, дідусь, тітка, дядько, брат тощо) та очікування від тренінгу. Під час самопрезентацій учасників тренер прикріплює фігурки на великий аркуш паперу таким чином, щоб утворилось символічне «сімейне коло» учасників тренінгу.

**Тренер.** Погляньте, ми з вами самостійно створили сімейне коло, коло дружби, довіри.

#### **Вправа на знайомство «Це моя дитина»**

**Тренер** прикріплює до дошки ватман з намальованим сонцем та роздає батькам підготовлені заздалегідь долоньки. Кожному учаснику на долонці потрібно записати 5 позитивних тверджень про свою дитину. Потім учасники по черзі представляють свої напрацювання, наприклад : «Моя дитина:

- чесна

- відповідальна
- розумна
- гарна
- добра...» і в кінці додають: **«Я, Оля – мати цієї чудової дитини».**

Після закінчення презентації всі долоньки прикріплюють на ватман.

**Тренер:** «Сонце – символ тепла, доброти, світла. Ваші діти для кожного з вас – це також, певною мірою, сонечко, сенс життя».

### **Вправа «Правила роботи в групі»**

Тренер пропонує перелік правил поведінки в групі :

- активність;
- щирість;
- говорити коротко і по черзі;
- слухати і чути;
- говорити від свого імені і не перебивати;
- правило «вимкненого телефону».

Може які є доповнення?

### **Основний етап**

#### **Притча «Батьки та діти»**

**Тренер.** Одного разу прийшли до мудреця з далекого селища люди :

Мудрецю, ми чули, що ти даєш всім мудрі поради, вказуєш на правильний шлях. Допоможи нам. Молодше покоління нашого селища зовсім перестало розуміти нас і так нам дуже погано живеться. Що нам робити? Мудрець подивися на них та відповів:

- А на якій мові ви розмовляєте?
- Все старше покоління говорить на тарабарському.
- А молоде покоління?
- Задумались люди і призналися: А ми їх не запитували.
- Саме тому у вас не виходить їх розуміти.

**Тренер.** Наші діти не завжди нас розуміють, а завжди ми намагаємося прислухатися до них та зрозуміти?

### **Вправа «Екзамен для батьків»**

**Тренер.** Якщо попередня вправа показала ваше ставлення до ваших дітей, то дана вправа допоможе дізнатися наскільки добре ви знаєте своїх дітей, їх вподобання, бажання.

Учасникам роздають чисті аркуші, на яких батьки повинні відповісти на питання :

- Улюблена страва дитини – ...
- Улюблений колір - ...
- Улюблений урок - ...
- Улюблена гра - ...
- Ім'я подруги/друга вашої дитини - ...

**Обговорення :**

- Чи на всі запитання ви дали відповідь?
- Чи впевнені ви на всі 100% у правильності своїх відповідей?

**Тренер.** Для того, щоб більше знати про свою дитину: її інтереси та вподобання, тривоги, радощі потрібно стати їй другом, приділяти більше часу, підтримувати, допомагати, вислуховувати.

*Інформаційне повідомлення тренера «Створення психологічного комфорту в сім'ї як запорука успішності дитини».*

Якщо змалечку дитину виховувати в атмосфері любові та взаєморозуміння, вона виросте чуйною та доброзичливою. Якщо ж батьки зривають на ній всі свої невдачі й подають приклад стосунків, не гідний наслідування, то дитина зростає нечуйною, черствою, а іноді жорстокою у ставленні до інших (до тварин, рослин, людей), із проблемами у розвитку.

Дитину навчає те, що її оточує. Якщо малюка часто критикують, то, відповідно, навчають осуджувати;

демонструють ворожість – учать битися;

вистіюють – дитина буде несміливою, невпевненою у собі, з комплексом неповноцінності;

якщо ж часто соромлять, то прививають комплекс провини;

якщо хоча б іноді бувають поблажливими, то виховують дитину терплячою;

хвалять – навчають оцінювати;

чесні з дитиною - вчать справедливості й відповідальності;

намагаються створити для малюка безпечне середовище – вчать вірити в себе і в людей;

намагаються створити атмосферу дружби та взаєморозуміння – вчать знаходити любов у світі;

привчають до колективної праці – дають відчуття власної значущості (дитина відчувається потрібною);

доброзичливо ставляться до інших – виховують емпатійну особистість (з наданням можливості допомоги) до тих, хто цього потребує, – рослина, тварина чи людина – матимуть гарантовану поміч від власної дитини в майбутньому, оскільки виростять її небайдужою;

звертають увагу на гарні речі – розвивають естетичний смак.

Отже, якою виросте дитина, залежить повністю від того, які умови створять їй батьки. Щоб малюк комфортно почувався у суспільстві, батьки повинні прививати йому не словами, а власними вчинками, діями такі норми суспільної моралі, як чесність, відповідальність, відчуття власної гідності, працьовитість, терпіння, совість, почуття обов'язку, вміння співпереживати, доброзичливість, благо чинність тощо.

Все, що є в нашому характері, все, що ми беремо з собою в своє доросле і самостійне життя, – закладено в нас перш за все в сім'ї, в години сімейного спілкування, сімейного дозвілля. Звичайно, світ людини формують і школа, і вулиця, і книга... Але саме сім'я є тим первинним середовищем, де проходить становлення особистості, де ми дістаємо перші відомості про багатообразність і складність оточуючого нас світу, про добро і зло, де формуються наші звички і вміння, наші погляди і життєві плани, потреби і здібності. В сім'ї розвивається вся гама наших емоцій і почуттів, через сім'ю ми засвоюємо соціальний досвід, переймаємо традиції. Саме в сім'ї йде непростий процес виховання

громадянських переконань, вимогливості до себе і до інших, милосердя і співчуття до людини.

Що є основою психологічного комфорту?

1. У дитини не повинно згасати бажання посміхатися. Вона не має боятися відверто показувати свої емоції – плакати, сміятися, нудьгувати. Дитина не повинна щось із себе вдавати, а має бути сама собою.

2. Кожна дитина повинна відчувати, що їй раді, що вона бажана, не просто потрібна, а необхідна.

3. Помічати позитивне потрібно якомога частіше, шукати для цього щонайменші приводи.

4. Осуджувати треба якнайменше, іноді варто бути поблажливим.

5. Заохочувати до праці, намагатися зробити її приємною.

6. У сім'ї повинна панувати атмосфера підтримки та взаємопорозуміння, створюватися ситуація успіху для дитини. Щоб підтримати дитину, необхідно спиратися на її сильні сторони, уникати акцентування на невдачах, показувати задоволення дитиною. Потрібно спілкуватися з дитиною, активно використовувати гумор, дозволяти дитині самі й вирішувати деякі проблеми. Підтримувати її хороші прагнення, намагатися не бути категоричним.

7. Демонструвати оптимізм, вірити у свою дитину.

8. Готувати дитину до співпраці, співіснування в колективі, прививати їй корисні звички, здатність до самообслуговування; позитивно й доброзичливо налаштовувати на оточення, в якому вона повинна перебувати.

9. Безперервно любити дітей, прагнути і вміти виявляти любов до них, показувати їм свою любов – вона мають це постійно відчувати.

Важливою умовою створення психологічного комфорту для дітей є тісна співпраця школи з сім'єю.

Вивчення сім'ї дитини дозволяє класному керівнику познайомитися ближче з дітьми, побачити їх в звичній, невимушеній обстановці, допомагає зрозуміти стиль життя сім'ї. Вчителю дуже важливо встановити добрі взаємовідносини з сім'єю учня, вибрати систему ділових контактів з батьками. Робота з ними починається ще до вступу дитини в школу.

Для підвищення ефективності навчання і виховання дітей дуже важливо створити в класі дружний працездатний колектив батьків, який глибоко розуміє мету і завдання навчально-виховної роботи, добивається активної участі кожного з батьків в роботі школи.

### **Вправа «Моя сім'я»**

Дана вправа дає можливість усвідомити та змінити сформовані сімейні стереотипи. Батькам роздають по 5 кружечків. Потрібно вписати у кружечки імена усіх членів сім'ї.

**Тренер.** Покладіть кружечок з вашим ім'ям посередині, потім розташуйте довкола нього кружечки з написаними туди іменами членів сім'ї за мірою близькості з ними. Проведіть лінії від себе до них. Зверху від лінії напишіть те, що вас пов'язує, – знизу – те, що відштовхує, призводить до непорозумінь.

– Як би ви хотіли змінити стосунки? *Особливу увагу приділіть кружечкам «Я» і «Дитина».*

– Що ви написали над тією лінією, яка вас з'єднує?

### **Вправа «Австралійський дощ»**

*Мета: психологічне розвантаження учасників.*

*Інструкція:* Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви передаватимете мої рухи. Тільки-но вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

*В Австралії здійснюється вітер. (Ведучий потирає долоні.)*

*Починає крапати дощ. (Клацання пальцями.)*

*Дощ посилюється. (Плескання долонями по грудях.)*

*Починається справжня злива. (Плескання по стегнах.)*

*А ось град, справжня буря. (Тупіт ногами.)*

*Але що це? Буря стихає. (Плескання по стегнах.)*

*Дощ стихає. (Плескання долонями по грудях.)*

*Краплі падають на землю. (Клацання пальцями.)*

*Тихий шелест вітру. (Потирання долонь.)*

*Сонце! (Руки догори.)*

### **Вправа «Спілкування»**

Батьки об'єднуються в 2 групи. Завдання для роботи в групах:

1 група – Що, на вашу думку, допомагає ефективному спілкуванню з дитиною?

2 група – Що, на вашу думку, заважає ефективному спілкуванню з дитиною?

3 група – Скласти поради ефективного спілкування.

Свої ідеї учасники схематично зображають на папері формату А-2, А-3 за допомогою фломастерів. Потім свої ідеї презентують, а схеми приклеюються на дошку.

Коментар тренера: ефективний діалог з дитиною залежить від 3-х факторів:

- *Що говорити.*
- *Як говорити.*
- *Коли говорити.*

Якщо батьки розуміють потребу дитини в спілкуванні з ними, вони обов'язково знайдуть час, місце і потрібні слова.

### **Вправа «Щаслива сім'я»**

*Мета: надати можливість учасникам використати знання про сім'ю, родину шляхом створення колажу.*

*Обладнання: роздатковий матеріал, аркуші паперу, кольоровий папір, клей, ножиці, маркери.*

*Тренер* пропонує учасникам об'єднатися в 3 групи, які працюватимуть над створенням колажу сім'ї.

1 група – Що робити батькам, щоб родина була щасливою?

2 група – Що робити дітям, щоб родина була щасливою?

3 група – Скласти рецепт щастя.

Після завершення роботи учасники групи повинні презентувати свої роботи у великому колі.

### *Заключний етап*

#### **Рефлексія :**

Які вправи вам сподобалися та запам'яталися?

Що найбільше сподобалося або не сподобалося на заняття?

#### **Вправа «Куля мрій»**

*Тренер.* Ми всі любимо мріяти, незважаючи ні на що, і всі ми хочемо, щоб наші мрії здійснювалися (*вчитель розкидає різнокольорові кульки*). Піймайте кожен свою кульку мрії та намалюйте або напишіть свою мрію на ній, користуючись маркерами. Давайте об'єднаємо всі кульки мрій в один великий оберемок, нехай всі бажання здійсняться. Дякую всім за участь!

### **Тренінг-семінар для учителів початкових класів «Засоби розвитку складових соціального інтелекту молодших школярів»**

**Мета:** ознайомити вчителів початкових класів з особливостями педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток соціальної перцепції молодших школярів як складової соціального інтелекту.

Хід проведення

#### *Теоретична частина*

Привітання вчителів, узагальнення інформації отриманої під час попередніх зустрічей. Пояснення місця й значущості нової інформації для розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

#### **Вправа «Дерево очікувань»**

Учасникам пропонується на різнокольорових листках написати свої очікування щодо заняття, прикріпити їх на дерево та стати в коло.

#### **Вправа «Чарівні окуляри»**

**Мета:** сприяти встановленню взаєморозуміння, навчити помічати гарні риси колег, доброзичливо ставитися до інших, викликати бажання спілкуватися.

*Тренер* повідомляє, що у нього є «чарівні окуляри». Той, хто їх одягне, буде бачити в інших людях лише гарне, навіть ті гарні риси, які людина приховує. «Ось я зараз їх приміряю. Які ж ви всі гарні, веселі та розумні». Потім тренер передає учаснику приміряти «чарівні окуляри», та гарненько роздивитися свого сусіда. Можливо вони допоможуть помітити в колезі те, чого ви не бачили раніше. Учасники по черзі одягають «чарівні окуляри» і називають гарні риси своїх колег.

#### **Інформаційне повідомлення «Соціально-перцептивні здібності в структурі соціального інтелекту»**

Соціально-перцептивні здібності – це таке цілісно-особистісне утворення, яке забезпечує можливість особистості адекватного відображення індивідуальних, особистісних властивостей іншої особи, особливостей протікання її психічних процесів і проявів емоційної сфери, а також точність у розумінні характеру відносин людини з оточуючими.



Соціальна перцепція – це багатфункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, їх співвіднесення з особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі вчинків інших.

Пізнання іншої людини супроводжується її емоційною оцінкою, спробою зрозуміти вчинки, спрогнозувати зміни в поведінці та змоделювати власну поведінку. Оскільки до цього процесу залучено як мінімум дві особи й кожна є активним суб'єктом, то в побудові стратегії взаємодії кожному необхідно брати до уваги не лише потреби, мотиви іншого, а й те, як інший розуміє потреби й мотиви партнера. Перш за все, це відбувається за допомогою такого механізму, як ідентифікація, що виражає той факт, що одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. Це поняття має неоднозначне тлумачення. Його трактують так: процес ототожнення (уподібнення) себе з іншим індивідом або групою, в основі якого лежить емоційний зв'язок; набуття, засвоєння цінностей, ролей, моральних якостей іншої людини, особливо батьків; копіювання суб'єктом думок, почуттів або дій іншої людини, яка є моделлю тощо.

Ідентифікація – це спосіб розуміння іншої людини через усвідомлене чи неусвідомлене ототожнення її із собою, намагання зрозуміти стан, настрої людини, її ставлення до світу й до себе, поставивши себе на її місце.

Наступним механізмом, котрий тісно пов'язаний з ідентифікацією, є емпатія, тобто прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншого (співпереживати, співчувати). Емпатія – надзвичайно складне, багатогранне поняття, яке означає осягнення емоційних станів іншої людини. Це психічний процес, який дає змогу зрозуміти чужі переживання (емпатія як механізм пізнання), побудувати спілкування (емпатія як особливий вид уваги до іншої людини), проникнути в психічний стан іншої людини, з якою вступає в контакт (емпатія як характеристика особи, тобто емпатійність).

Усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільноти, називається в соціальній психології рефлексією. Цей важливий момент соціального пізнання означає й пізнання іншого через те, що він (як мені здається) думає про мене, і пізнання себе через те, що думає про мене інший. І чим ширше коло спілкування, чим більше різних уявлень про те, як людина сприймається іншими, тим більше індивід знає про себе та людей, що його оточують.

Стереотипізація є одним з важливих механізмів міжособистісного пізнання і означає процес формування враження про людину, яка сприймається, на основі вироблених стереотипів. Можливо, саме через недостатню усвідомленість стереотипи так міцно закріплюються у формі стійких еталонів і мають владу над людьми. Стереотип складається за умов недостатньої інформації або є результатом узагальнення власного досвіду особистості, до якого додаються відомості, отримані з книг, кінофільмів, висловлювань інших людей. Стереотип дає змогу швидко й часто досить надійно спрощувати, оформлювати в певні категорії та еталони соціальне оточення людини робити його зрозумілим, а отже, і прогнозованим. Загалом такі операції, як селекція, обмеження, категоризація великої кількості соціальної інформації, формують когнітивну основу стерео-типізації.

У дітей молодшого шкільного віку одним з основних об'єктів пізнання стає поведінка однолітків, їхні дії та вчинки. Відомо, що діти молодшого шкільного віку можуть вичленувати в зовнішньому вигляді однолітка тільки найзагальніші елементи, такі як зріст, колір очей, волосся та ін. Якщо увага фіксується на одязі, то переважає простий перелік ознак, відсутні характеристики мімічних особливостей однолітків, специфіки їхньої мови, постави, ходи. У характеристиці обраних елементів переважає невизначена оцінка - «нормальний». У цьому віці, на думку багатьох дослідників, соціальна перцепція сформована недостатньо, а інформація, яка надходить з-зовні, повільно усвідомлюється, не виражається в чітких поняттях. Тобто можна констатувати, що в молодшому шкільному віці вміння оцінити поведінку ровесників приходить поступово, в міру того, як школяр сам засвоює вимоги оточення й виробляє еталони для оцінки інших.

Очевидною є потреба сприяння розвитку перцептивних здібностей молодших школярів у різноманітних аспектах: розвиток обізнаності в світі людських емоцій, відчуття себе та інших, вмінь самоконтролю емоційних станів, зняття напруги тощо.

Після інформаційного повідомлення учасники об'єднуються в дві групи.

**Робота в групах:** зобразити портрет дитини (словами, малюнками, рухами тощо), яка має високий (перша група) і низький рівень перцептивних здібностей (друга група).

Програвання вчителями вправ для розвитку перцептивної сфери дітей молодшого шкільного віку: ідентифікація емоцій, відчуття себе та інших. Вчителі, перетворюючись на короткий час на дітей, проживають вправи на собі для того, щоб в подальшому під час занять з школярами використовувати ці вправи у роботі.

#### **Вправа «Дослід з водою»**

**Мета:** ознайомити з поняттям емоції та настрої, вчити розуміти власні емоції.

**Обладнання:** 3 склянки з водою, чайна ложка, блистинки, кусочок глини.

«До дітей прийшов ведмедик Вінні-Пух. Подивіться, діти, який він добрий, веселий. Його люблять всі звірята. У ведмедика гарний настрої і водичка в склянці чиста та прозора. До ведмедика прийшли друзі П'ятачок та Зайчик. Вони разом граються, веселяться, танцюють, співають».

Дорослий кидає у другу склянку блистинки і показує дітям. «Подивіться на водичку в другій склянці. Вона блищить, переливається. Яка весела та гарна водичка, так як і настрої у наших звіряток». Та ось ведмедик розсердився на П'ятачка і почав його бити. П'ятачок плаче, його образили, а зайчик сумує. Всім звірятам погано.

Дорослий кидає у третю склянку грудочку глини і перемішує. «Подивіться на водичку в третій склянці. Яка вона? Так, брудна і каламутна. Це тому, що настрої у звірят зіпсований, як вода. Злість, образа, сум заховалися в ній. Як нам виправити ситуацію, щоб всім знову стало весело? Треба помирити друзів».

Діти співають мирилку. Дорослий ставить склянку з прозорою водою і каже: «Друзі помирились і в них знову гарний настрої».

Діти, в якій склянці заховався добрий настрій? В якій веселий, радісний? А в якій злий, сумний?- А у вас який настрій?

### **Вправа «Зустріч»**

Необхідно розрахуватися на «Добрий», «Веселий» та стати у два кола - зовнішнє та внутрішнє обличчям - один до одного і, використовуючи невербальні засоби спілкування, по черзі, привітатися з кожним учасником протилежного кола так, начебто вони зустріли:

- друга;
- неприємця;
- вчительку;
- незнайомця;
- директора;
- маленьку дитину.

Обговорення:

- Які відчуття були, коли ви зустрілися з другом, незнайомцем, директором тощо?

- Як змінилися жести, рухи, емоції? Які були труднощі?

### **Вправа «Лист на руці»**

**Мета:** навчити фіксувати відчуття, пов'язані з певними образами на основі тактильних відчуттів, формувати навички емпатії.

Учасники стоять обличчям один до одного. Один заплющує очі та простягає праву розкриту долоню до іншого учасника. «Зрячий» партнер має намалювати (написати) одне слово, одну фігуру або образ. «Сліпий» учасник повинен розшифрувати фігуру, образ або слово й сказати партнерові, що той намалював.

### **Вправа «Малювання одним олівцем»**

**Мета:** вчити взаємодіяти один з одним, розвивати навички сприймання, здатність тонко відчувати партнера; формувати навички взаєморозуміння.

Учасники сідають за свої столи. Кожна команда отримує аркуш паперу, олівці. Команда має намалювати картинку, сидячи за одним столом. Учасники не повинні розмовляти, домовлятися про те, що вони малюють. Можна тільки дивитися один на одного, щоб відгадати іде партнерів. Після завершення вправи учасники демонструють свої роботи.

### *Заклучна частина*

Підведення підсумків заняття.

Вручення пам'яток про і складові соціального інтелекту молодших школярів.

**Додаток Ж**  
**Довідки про впровадження результатів дослідження**



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**  
**«ЛІЦЕЙ №17 ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»**  
вул. Проскурівського підпілля, 89, м.Хмельницький, Хмельницька область, 29013  
тел. приймальня (0382) 65-62-07, e-mail: khm\_licey17@ukr.net, код ЄДРПОУ 22786426

№ 01-41/187  
29 вересня 2023 року

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Суходолі Юлії Олегівни**  
на тему **«Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання»**,  
представлену на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»  
за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Ю.О. Суходолі «Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання» впроваджувалися у освітній процес Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей №17 Хмельницької міської ради» впродовж 2021-2023 рр. У емпіричному психологічному дослідженні розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання взяли участь 238 учнів 1-4 класів.

Організація дисертаційного дослідження передбачала застосування визначених методологічних засадах та здійснювалося на основі використання діагностичної батареї відповідних методів і методик, які розкривають феномен соціального інтелекту та дозволяють дослідити його когнітивні, поведінкові і регулятивні складові; домінуючу форму спілкування зі значущим дорослим; особливості соціальної взаємодії з педагогами і однолітками. Здійснений комплекс психодіагностичних методик підтвердив потребу у реалізації програми, розробленої автором, яка побудована на принципах активної взаємодії, стимуляції саморозвитку й створення комфортних умов для учасників освітнього середовища початкової школи.

Програма реалізувалась під час виховних годин, позакласних заходів і батьківських зборів, базувалася на методах активного соціально-психологічного навчання та вимагала взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища – молодших школярів, педагогів, батьків.

Результати проведення дисертаційного дослідження Ю.О. Суходолі обговорювалися на шкільних методичних об'єднаннях учителів початкових класів та батьківських зборах.

Директор



Вадим ПІРОГ



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ  
 «ЛЬВІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
 ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»  
 (КЗ ЛОР ЛОППО)

вул. Огіснка, 18а, м. Львів, 79007, тел./факс +38 (032) 255 38 30, e-mail: loippo@ukr.net, loippo.lviv.ua  
 Код ЄДРПОУ 02139736

Від 13.02.2024 р. № 49

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Юлії СУХОДОЛІ**

на тему «Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час  
 дистанційного навчання»,

представлену на здобуття наукового ступеня доктора філософії

з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Ю.О. Суходолі «Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання» впроваджувалися в освітній процес КЗ ЛОР «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» впродовж 2021-2023 рр.

Теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи були використані вчителями початкових класів у процесі перепідготовки і підвищення кваліфікації під час вивчення дисциплін «Агресивна поведінка школярів. Основні психокорекційні прийоми (тренінг-практика)», «Емоційна компетентність учасників освітнього процесу».

Запропонована автором програма соціально-психологічного розвитку компонентів соціального інтелекту молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання, унікальність якої полягає у впровадженні авторського тренінгу розвитку СІ молодших школярів у сім'ях, отримала позитивну оцінку педагогічних працівників та посприяла розвитку професійно-комунікативної компетентності вчителів початкової школи та шкільних психологів.

Розроблені практичні рекомендації батькам та педагогам щодо соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційної форми навчання сприяють розвитку інтелекту молодших школярів шляхом підвищення їх рівня знань про норми і правила спілкування та поведінки у суспільстві, розвитку умінь ефективного спілкування та взаємодії з оточенням.

Зміст поданих матеріалів може реалізовуватися у різних освітніх контекстах, інтегруватися у навчально-виховну діяльність закладів загальної середньої та вищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Ю. О. Суходолі обговорено і затверджено на засіданні кафедри практичної психології (протокол № 6 від 06.09.2023 р.).

Заступник директора



Микола КАЦЮБА



УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
 ДЕПАРТАМЕНТ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ  
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
 КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
 «ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

*вул. Грушевського, 13, м. Вінниця, 21050 тел. 55-65-60, E-mail: bil@mail.vinnica.ua*

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Суходолі Юлії Олегівни**  
 на тему «Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших  
 школярів під час дистанційного навчання»,  
 представлену на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»  
 за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Ю.О. Суходолі «Сім'я як чинник розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання» впроваджувалися у освітній процес КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти» впродовж 2021-2023 рр.

Теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи були використані під час підвищення кваліфікації учителями початкових класів НУШ з проблеми «Діяльнісний підхід у щоденних практиках педагогів початкової школи» (які пройшли навчання за базовими типовими програмами МОН, I та II цикли), учителями початкових класів НУШ (за базовою типовою програмою МОН–I цикл, 2 клас, II цикл, 3 клас, II цикл, 4 клас), соціальними педагогами та практичними психологами під час тематичних курсів «Класний керівник в сучасних освітніх реаліях», «Психолого-педагогічний супровід і підтримка учасників освітнього процесу», «Роль керівника закладу освіти в організації психоемоційної підтримки в кризовий період», «Особливості організації освітнього середовища в контексті НУШ», «Хмарні сервіси у роботі сучасного педагога».

Розроблена автором модель розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ї під час дистанційної форми навчання оптимально розкриває сутність та зміст, форми та методи взаємодії сім'ї та школи, інтеграції зусиль дорослих членів сім'ї та учителів задля соціально-психологічного розвитку компонентів соціального інтелекту молодшого школяра в сім'ї в умовах дистанційного навчання.

На засіданнях науково-методичних семінарів кафедри психології обговорено актуальність проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання та значущість запропонованої автором спеціальної програми взаємодії між педагогічним колективом школи і сім'єю, яка представляє собою цілісний комплекс методів і форм роботи, спрямований на досягнення загальної мети – створення ефективних умов для формування злагоджених відносин між батьками і дітьми молодшого шкільного віку, особливо в умовах пандемії і воєнного часу.

Результати дослідження включені до тематичних планів (робочих програм) вивчення дисциплін «Основи сімейного консультування» на кафедрі психології для здобувачів вищої освіти другого(магістерського) рівня вищої освіти на основі освітньої-професійної програми Психологія.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Ю. О. Суходолі обговорено і затверджено на засіданні кафедри психології (протокол № 7 від «5» червня 2023 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи  
та моніторингу якості освіти,  
кандидат технічних наук, доцент

Олег БЛИК

завідувач кафедри психології  
доктор психологічних наук, професор

Людмила МАТОХНЮК

