

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ

**«РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	6
1.1. Дефінітивний аналіз поняття «соціальний інтелект учнів початкових класів»	6
1.2. Структура соціального інтелекту молодших школярів.....	9
1.3. Вплив вікових особливостей на розвиток соціального інтелекту учнів початкових класів	13
Висновки до першого розділу	16
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	17
2.1. Організація експериментально-дослідної роботи	17
2.2. Результати дослідження рівня розвитку соціального інтелекту учнів початкових класів на констатувальному етапі експерименту	19
2.3. Експериментальне моделювання програми соціально- психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту учнів початкової школи.....	23
Висновки до другого розділу	28
ВИСНОВКИ.....	29
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	31
ДОДАТКИ.....	35

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні суспільно-політичні й соціально-економічні трансформації, орієнтація на інноваційний шлях розвитку нашої держави позначилися на зміні пріоритетів освітньої площини. Компетентнісний підхід в освіті поряд з розвитком фундаментальних знань, умінь і навичок у школярів вимагає формування важливих соціальних компетенцій, які стануть запорукою успішності адаптації підростаючого покоління в динамічній ситуації соціальної взаємодії, механізмом ефективної соціалізації особистості.

Очевидно, що такі значущі зміни мають розпочинатися з початкової ланки шкільної освіти. Молодші школярі мають оволодіти не лише сумою знань, необхідних і достатніх для цього ступеня освіти, навчитися писати, читати, рахувати, міркувати. У контексті сучасних пріоритетів початкова освіта має сприяти розвитку в них умінь вступати в комунікацію, соціальну взаємодію, аналізувати й засвоювати соціально значущу інформацію для розв'язання різних проблем, плідно співпрацювати з однолітками й дорослими, бути ефективними в сумісній діяльності, самореалізуватися тощо.

Нині не існує єдиного підходу до визначення поняття «соціальний інтелект», не сформована єдина наукова позиція щодо критеріїв, чинників, технологій вивчення й формування цієї значущої якості особистості на різних етапах її життя. Однак, розуміючи наукову й практичну значущість проблеми розвитку соціальної сфери особистості, чимало науковців (Г.Айзенк, А.Богуш, Д.Векслер, Н.Гавриш, Дж.Гілфорд, Н.Кентор, О.Михайлова, Г.Олпорт, О.Проценко, А.Савенков Р.Селман, Р.Стенберг, Е.Торндайк та ін.) присвятили їй власні наукові розвідки. Окремі аспекти, які стосуються визначення складових проблеми соціального інтелекту, вивчаються в контексті близьких за значенням понять: «комунікативна компетентність» (Г.Андрєєва, Н.Амінов, О.Коблянська, Л.Петровська та ін.), «соціальна обдарованість» (В.Сиск, С.Уїддет), «комунікативний потенціал» (В.Рижов, А.Реан, Д.Фельштейн та ін.), «соціальна компетентність» (В.Куніцина, Д.Люсін, О.Проценко та ін.).

Особливої актуальності проблема розвитку соціального інтелекту набуває

в молодшому шкільному віці. Саме в цей віковий період найбільш інтенсивно розвиваються не тільки інтелектуальні здібності особистості, але і міжособистісна взаємодія, уявлення дитини про соціальну поведінку. Актуальність і можливість дослідження розвитку соціального інтелекту в молодшому шкільному віці визначається недостатньою вивченістю цієї проблеми в науковій літературі та безсумнівною її соціальною значущістю. Наявність яскраво виражених соціальних потрясінь в сучасному суспільстві – закритість сім'ї, зростаюча загальна агресивність суспільства, включаючи його дитячу частину, недостатня психологічна готовність дорослих сприяти розвитку позитивної соціальної гнучкості, що дозволить дитині відчувати себе більш впевнено в мінливих умовах соціального середовища, недостатня кількість дошкільних навчальних закладів – все це породжує в суспільстві потребу в ранньому й своєчасному розвитку соціального інтелекту школярів на ранніх етапах шкільного навчання. Варто зауважити також, що в змісті програм дошкільних навчальних закладів і початкової школи відсутні спеціальні навчальні дисципліни, курси, розділи, що дозволяють системно, на різному рівні складності формувати у дітей гнучкі навички соціальної поведінки, конструктивні й продуктивні взаємини з соціумом. Натомість головна увага, як і раніше, приділяється розвитку загального інтелекту молодших школярів.

Актуальність пошуку шляхів ефективного формування соціального інтелекту молодших школярів в навчальному процесі початкової школи та нерозробленість цієї проблеми в психолого-педагогічній теорії визначили вибір теми дослідження.

Мета дослідження – вивчити й теоретично обґрунтувати особливості сформованості й розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

Об'єкт дослідження – розвиток соціального інтелекту молодших школярів.

Предмет дослідження – соціально-психологічний супровід розвитку соціального інтелекту молодших школярів у початковій школі.

Завдання дослідження:

1) вивчити й систематизувати інформацію про сучасний стан теоретичного й практичного розроблення проблеми соціального інтелекту молодших школярів;

2) визначити поняття «соціальний інтелект молодших школярів» розробити його структуру (компоненти, показники, рівні розвитку) в молодшому шкільному віці;

3) обґрунтувати діагностичну батарею, що дозволить виявити особливості розвитку компонентів соціального інтелекту молодших школярів на констатувальному етапі дослідження;

4) розробити програму соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів соціального інтелекту в умовах освітнього середовища початкової школи.

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, вивчення продуктів діяльності дітей, тестування дітей, вчителів і батьків); методи кількісного та якісного аналізу отриманих у дослідженні даних.

Експериментальна база дослідження. Комунальний заклад Загальноосвітньої школи I-III ступенів №20 ВМР. У експериментально-дослідній роботі брали участь учні 1-4 класів (39 осіб), 8 вчителів початкових класів та 26 батьків учнів початкової школи.

Структура дослідження. Конкурсна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (70 позицій) і 9 додатків. У основному тексті конкурсної роботи вміщено 6 таблиць і 5 рисунків.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження були представлені на I Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути» й опубліковані в Міжнародному електронному науково-практичному журналі «WayScience»

РОЗДІЛ 1. ЗМІСТ ТА СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Дефінітивний аналіз поняття «соціальний інтелект молодших школярів»

Одним з найважливіших критеріїв результативності сучасної шкільної освіти є сформованість здатності особистості випускника кожної її ланки до самостійного і відповідального вибору та самореалізації. Однак традиційний підхід в організації освітнього процесу, який характеризується переважною роллю вчителя і пасивною позицією учня як об'єкта педагогічного впливу, не повною мірою забезпечує досягнення необхідних результатів якості освіти.

Ціннісно-цільовою установкою на етапі реформування сучасної освіти виступає розвиток в учнів початкової школи здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого має стати їхній власний досвід [2; 9; 13; 14]. Сучасна організація освітнього процесу полягає у створенні умов, що сприяють формуванню в школярів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, моральних та інших проблем. При цьому зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом вирішення таких проблем, який фокусується в понятті «соціальний інтелект».

Сучасні дослідження дозволяють узагальнити визначення соціального інтелекту 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. Соціальний інтелект визначається частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну поведінку, взаємодіяти з іншими людьми. Результатом вияву соціального інтелекту особистості є набуття нею соціальної компетентності [1; 33].

Незважаючи на чималу кількість наукових розвідок з проблеми

соціального інтелекту, однозначного визначення такого складного явища як соціальний інтелект сьогодні у соціально-психологічній науці не існує, але умовно можна виділити основні підходи до розуміння його змісту.

Автори першого підходу (Г.Айзенк, Дж.Гілфорд та ін.) вважають, що соціальний інтелект є різновидом загального інтелекту і виконує мисленнєві операції з соціальними об'єктами. Представники другого підходу (Д.Векслер, Е.Торндайк та ін.) визначають соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту, який забезпечує адаптацію людини у соціумі і спрямований на вирішення різних життєвих задач. Третій підхід поєднує вчених, які у соціальному інтелекті вбачають інтегральну здатність людини спілкуватися з іншими. На їхню думку, ця здатність залежить від особистісних характеристик та рівня розвитку самосвідомості [3, с.60].

Г.Айзенк розглядав соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту під впливом соціокультурних умов. Він був переконаний у тому, що соціальний інтелект формується в процесі соціалізації особистості [3, с.61].

У концепції Дж.Гілфорда соціальний інтелект представлено як систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту і пов'язану насамперед із сприйняттям та переробкою інформації про поведінку. У Дж.Гілфорда в його концепції соціальний інтелект - це інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, які його моделюють, належать соціальна сензитивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення [3, с.61].

Досить поширеною в зарубіжній психології є концепція соціального інтелекту Ф.Вернона. Дослідник визначав це поняття з огляду на такі ключові його структурні складові: здатність знаходити спільну мову з іншими людьми в цілому; володіння комплексом спеціальних методів, що дозволяють людині тримати себе вільно і невимушено в товаристві інших людей; знання

соціальних питань і проблем; чутливість до стимулів, що виходять від інших членів соціальної групи; вміння зрозуміти і проникнути в настрій незнайомих людей, їх особистісні характеристики.

М.Бобнева у своїх публікаціях розглядає соціальний інтелект у системі соціального розвитку особистості і визначає його як особливу здібність людини, що формується у процесі її діяльності в соціальній сфері, в сфері спілкування і соціальних взаємодій.

Змістовне визначення соціальному інтелекту дала В.Куніцина, розуміючи під соціальним інтелектом глобальну здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції [20, с.49]. Саме ці риси виступають основою для прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретації інформації і поведінки, готовності до соціальної взаємодії та прийняття рішень. На її думку, соціальний інтелект зумовлює рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії та дозволяє його зберегти під час емоційної напруги чи психологічного дискомфорту, у надзвичайних ситуаціях, стресі та при кризах особистості.

Загалом, у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, вивчаються й інші його аспекти та зв'язки: соціальна компетентність (В. Куніцина), комунікативні здібності (Н. Волошина, П. Гончарук), емоційний інтелект (Е. Носенко, С. Руденко), модель соціального інтелекту (І. Баширов, А. Савенков), вплив корекційними засобами на підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту (А. Мельник, Т. Хомуленко та ін.). У таких публікаціях узагальнено соціальний інтелект визначається таким чином:

1) здатність до соціальної інтуїції (вміння адекватно сприймати ситуацію спілкування, зрозуміти міжособистісні стосунки та усвідомлювати власний вплив на їх підтримання, диференціювати логіку соціальних подій, усвідомлювати потреби, мотиви вчинків інших);

2) здатність прогнозувати міжособистісні ситуації соціальної взаємодії,

запам'ятовувати велику кількість інформації про соціальне оточення для досягнення успіху у міжособистісній взаємодії суб'єктів;

3) здатність до соціальної перцепції й емпатії (сприйняття інформації про фізичні та поведінкові характеристики партнера по спілкуванню, формування уявлення про його наміри, думки, вчинки; розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ, здатність зважати на стан інших, ставити себе на їх місце тощо);

4) здатність до саморегуляції (самоконтролю та емоційної стійкості), соціальної взаємодії та соціальної адаптивності.

Як бачимо, соціальний інтелект – це сфера суб'єкт-суб'єктного пізнання, заснованого на специфіці розумових процесів та соціального досвіду, здатності розуміти себе та інших, прогнозувати хід міжособистісних подій, можливість пізнання індивідом інших людей у соціальній комунікації.

1.2. Структура соціального інтелекту молодших школярів

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів, що соціальний інтелект виступає як якість особистості, сформована в процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект – явище багатовимірне, володіє інтегративною природою. У визначенні структури соціального інтелекту дослідники (І.Баширов, Н.Голованова, Т.Карпович, Н.Корчагіна, В.Куніцина, А.Мельник, А.Савенковта ін.) виділяють різну кількість його компонентів.

Структурні елементи соціального інтелекту, на наш погляд, ґрунтовно розкрито у роботі І.Баширова. У соціальному інтелекті він виділяє три компоненти: когнітивний (соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальне мислення, соціальне прогнозування, соціальна перцепція), емоційний (соціальна чуттєвість і здатність до саморегуляції) та комунікативно-організаційний (соціальна адаптивність та соціальна взаємодія) [4, с.11].

Власну спробу створити модель соціального інтелекту, запропонувала

А. Мельник, яка визначила у його структурі когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти [27, с.67]. Г. Геранюшкіна пропонує також визначати три рівні соціального інтелекту: рівень потенційних здібностей, рівень актуальних здібностей та результативний рівень.

Найбільш повною, на нашу думку, є модель соціального інтелекту, описана в концепції А.Савенкова [39, с.9]. Вчений виділяє два фактори соціального інтелекту: декларативні кристалізовані соціальні знання (знання, отримані в результаті соціального навчіння) та дослідні знання (отримані в результаті власної соціально-експериментальної практики) й соціально-когнітивну гнучкість – здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні нових проблем. 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 представлена таким чином:

1. Пізнавальні: соціальні знання (знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей); соціальна пам'ять – пам'ять на імена, особи; соціальна інтуїція (оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку в рамках соціального контексту); соціальне прогнозування (планування власних дій, відстеження свого розвитку, його рефлексія і оцінка невикористаних альтернативних можливостей).

2. Емоційні: експресивна виразність (емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль); співпереживання (здатність вчуватися в інших людей, ставити себе на їх місце); здатність до саморегуляції (вміння регулювати власні емоції і настрої).

3. Поведінкові: соціальне сприйняття (уміння слухати й розуміти співрозмовника); соціальна взаємодія (здатність і готовність співпрацювати, спроможність до колективної взаємодії і колективної творчості); соціальна адаптація (вміння пояснювати і переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з соціальним оточенням) [39, с.14].

Окремої уваги в дослідженнях В.Куніциної заслуговує пояснення

взаємозв'язку соціального інтелекту та соціальної компетентності особистості. Соціальний інтелект розуміється авторкою як можливість дитини розуміти людей і взаємодіяти з ними, правильно давати оцінку іншим, прогнозувати їхню поведінку з метою забезпечення адекватного пристосування в міжособистісних взаємозв'язках. Розглядаючи соціальний інтелект як складну і багатовимірну психологічну структуру, В.Куніцина виділяє такі його складові: комунікативно-особистісний потенціал – головний стрижень соціального інтелекту, який є комплексом психічних властивостей, що полегшують чи ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості як психологічна контактність і комунікативна сумісність; характеристики самосвідомості – відчуття самоповаги, свобода від комплексів, особливості Я-образу і Я-концепції; соціальну перцепцію як здатність до розуміння і моделювання соціальних явищ, розуміння людей і рушійних мотивів; вміння прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій [19, с. 41].

На думку Л.Коломійченка, соціальний інтелект школяра передбачає знання, вміння, навички дитини, достатні для виконання обов'язків, властивих конкретному життєвому періоду. Структуру соціального інтелекту становить, насамперед, сукупність соціальних знань, умінь і навичок, які застосовуються в головних сферах діяльності особистості [40, с.90].

Узагальнений погляд сучасних дослідників на визначення структури соціального інтелекту подано на створеній нами моделі на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Модель соціального інтелекту молодших школярів

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми виокремили такі складові структури соціального інтелекту молодших школярів (детально представлені на рис. 1.1): компоненти соціального інтелекту – когнітивний, поведінковий, регулятивний; показники соціального інтелекту – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; товариськість, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, емоційна стійкість, соціально-перцептивна компетентність, самоактуалізація, самоповага.

Розроблення проблеми рівнів соціального інтелекту займалися його основоположники – Г. Айзенк, Дж. Гілфорд, Г.Олпорт та ін. У їхніх працях зазначалося, що початковий рівень характеризується низьким ступенем сформованості необхідних для соціальної адаптації особистісних новоутворень. Нестійкий рівень визначається ситуацією, коли окремі показники соціального інтелекту сформовані на достатньому рівні і можуть створити основу для досягнення успіху в соціально значущій діяльності або взаємодії, а інші знаходяться на низькому. При цьому можуть бути різні поєднання ступеня сформованості складових соціального інтелекту. Стійкий рівень передбачає досягнення сталого розвитку всіх особистісних новоутворень віку, які забезпечують успіх у соціальній діяльності, тобто високі показники розвитку всіх найважливіших для віку складових соціального інтелекту.

Нині існують різні підходи до аналізу рівнів розвитку соціального інтелекту молодших школярів. На думку Дж.Гілфорда, М.Саллівен, рівень розвитку соціального інтелекту відбивається в композитній оцінці (високій, середній і низькій), яка відображає міру соціальної адаптації особистості, злагожденість у відносинах з людьми, ефективність міжособистісних стосунків.

Автори засвідчують, що особи з високим соціальним інтелектом здатні витягти максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі і точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє успішній соціальній

адаптації, успішній комунікації. Характерними рисами високого соціального інтелекту є контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і щирість, тенденція до психологічної близькості в спілкуванні. У дітей проявляється інтерес до соціальних проблем, потреба впливати на інших, яка часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями. Водночас розвинений соціальний інтелект супроводжується вираженням інтересом до пізнання себе і здатність до рефлексії. Діти легко уживаються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, проявляють більше інтересу, кмітливості і винахідливості в діяльності.

Діти з низьким соціальним інтелектом можуть зазнавати труднощів у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює їх взаємини і знижує можливості соціальної адаптації. Вони погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки, можуть часто робити помилки, потрапляти в конфліктні ситуації тому, що невірно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших. У спілкуванні діти більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень, не враховують (або неправильно враховують) невербальні реакції співрозмовників, як наслідок – відчують труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії, погано адаптуються до різного роду взаємин між людьми.

1.3. Вплив вікових особливостей молодших школярів на розвиток соціального інтелекту

Кожний віковий період характеризується інтенсивним розвитком не лише інтелектуальних здібностей особистості, а й міжособистісної взаємодії, уявлень і навичок ефективної соціальної поведінки. Однак у науковій літературі немає однозначної думки щодо впливу вікових особливостей на становлення та розвиток соціального інтелекту, особливо у період, в рамках якого соціальний інтелект отримує свій подальший та активний розвиток – молодший шкільний вік.

Аналіз наукових досліджень, які розкривають теоретичні положення про психологічні особливості розвитку особистості молодших школярів, дозволив

зробити висновок про те, що молодший шкільний вік – це важливий період для залучення дитини до суспільного життя в соціально значущій діяльності. На думку науковців, саме в цей період відбувається ряд вікових утворень, необхідних для формування соціального інтелекту [2; 6; 10; 13; 36].

З приходом дитини до школи, як писав Д.Ельконін відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. У школі, згідно Д.Ельконіна, виникає нова структура цих відносин. Система «дитина – дорослий» диференціюється: Система «дитина – вчитель» починає визначати ставлення дитини до батьків і ставлення дитини до дітей (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Славіна). Система «дитина – вчитель» стає центром життя дитини, від неї залежить сукупність всіх сприятливих для життя умов [5, с. 124].

У молодших школярів складається новий тип відносин з оточенням, засвоюються соціальні норми, втрачається орієнтація на дорослого і відбувається зближення з групою однолітків, де затребуваними виявляються навички конструктивної взаємодії; молодші школярі починають розуміти, що від їхньої поведінки залежить вирішення багатьох життєвих ситуацій, у тому числі і неоднозначних з точки зору соціальної взаємодії, а значить, вони починають оволодівати навичками конструктивної поведінки в проблемних ситуаціях.

У цьому віці триває соціально-особистісний розвиток дитини. Цей віковий період характеризується появою досить усвідомленої системи уявлень про оточення, про себе, про морально-етичні норми, на основі яких будуються взаємини з однолітками і дорослими, близькими і чужими людьми. Молодші школярі відкривають для себе нове місце в соціальному просторі людських відносин, орієнтуються в сімейно-родинних відносинах і вміють зайняти бажане і відповідне своєму соціальному статусу місце серед рідних і близьких; вчать будувати відносини з дорослими і однолітками. Самооцінка дитини, залишаючись досить оптимістичною і високою, стає все більш об'єктивною і самокритичною. Діти вже розуміють, що оцінка їхніх вчинків і мотивів визначається не стільки власним ставленням до самого себе, але насамперед тим, як їхні вчинки виглядають в очах оточення, що створює основу для розвитку

рефлексії [12, с.68]. Розвиток соціального інтелекту молодших школярів прямо пов'язаний зі зміною їхнього способу життя та розширенням кола спілкування. Найважливішим фактором розвитку соціального інтелекту в цей віковий період є вступ до школи та пов'язане із цим розширення сфери навчальної діяльності і міжособистісного спілкування. Головне місце в розвитку соціального інтелекту молодших школярів має навчальна діяльність. Цей вид діяльності для молодшого школяра є головним джерелом отримання уявлень про навколишній світ. Особливе значення для розвитку соціального інтелекту учнів має також гра, образотворча діяльність, конструювання, спілкування з дорослими й іншими дітьми, вивчення природних і соціальних явищ.

Соціальний інтелект учнів початкової школи формується в процесі спілкування. Потреба у спілкуванні задовольняється головним чином у провідній навчальній діяльності. У другому-третьому класі поведінка більшості молодших школярів стає соціально адаптованою. Встановлюються більш тісні контакти з однокласниками, з якими у спільній діяльності дитина засвоює знання, бере участь у суспільному житті, грається, змагається, творчо розвивається. Соціальна взаємодія поступово починає підкріплюватися моральною оцінкою поведінки кожного з однокласників, формуються критерії й норми соціально схвалюваної поведінки, зокрема, й під впливом вчителя. Оцінка почуттів, визначення настрою своїх однокласників, розуміння мотивів їхніх вчинків сприяє створенню дружніх «малих» груп. У цих групах складаються свої норми поведінки, інтереси, досягаються соціальні потреби.

Усвідомленість власних взаємин з оточенням припускає аналіз своїх дій, учинків, тобто певний рівень розвитку рефлексії, яка є одним з найважливіших психічних новоутворень, що формуються в молодшого школяра в процесі навчальної діяльності. Рефлексивна складова поведінки учнів початкової школи сприяє розвитку ціннісної сфери, особистісних смислів, стає хорошою основою для самоосвіти та самовдосконалення, збагачує соціальну ситуацію розвитку, розширює сфери соціальних взаємин, підвищує ресурси соціального прогнозування та підкорення [31, с.34].

Загалом можна зазначити, що соціальний інтелект молодших школярів виконує пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну та рефлексивно-корекційну функції. Пізнавально-оцінна функція реалізується у визначенні індивідуальних можливостей задля досягнення результатів діяльності, реальної допомоги оточенню, у визначенні змісту міжособистісної взаємодії з однолітками й дорослими. Завдяки цій функції забезпечується переробка інформації, яка необхідна для прогнозування результатів діяльності. Через комунікацію учні отримують достовірну інформацію про соціальне середовище і здійснюють зворотній зв'язок у вигляді ціннісних уявлень про нього. За рахунок ціннісного компонента зазначеної функції формується ставлення до оточуючої дійсності та до того, що в ній відбувається. Рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту учнів початкових класів проявляється у усвідомленні того, як вони сприймаються іншими. Ця функція надає можливість корегувати взаємодію з соціальним середовищем і сприяє встановленню рівноваги між інтелектуальною та емоційною сферами особистості. Зазначені функції соціального інтелекту молодших школярів є взаємообумовленими і взаємозалежними.

Висновки до першого розділу

Таким чином, соціальний інтелект – здатність правильно розуміти поведінку людей. Ця здатність необхідна для ефективного міжособистісного взаємодії і успішної соціальної адаптації. Формування особистості дітей відбувається в умовах взаємодії з освітнім середовищем, яке робить на них вплив, виховує. В процесі життя і діяльності в колективі відбувається перебудова всієї системи взаємин молодших школярів з дійсністю. Система «дитина – дорослий» диференціюється; система «дитина – вчитель» починає визначати ставлення дитини до батьків і ставлення дитини до однолітків. Відбувається постійний взаємовплив учнів один на одного, під час якого формуються оцінка та самооцінка, погляди на події навколишнього життя, розвивається соціальна компетентність дітей.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація експериментально-дослідної роботи

Теоретичний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів довів її значущість для науки і практики початкової школи. Постало завдання дослідити психологічні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів на констатувальному етапі дослідження.

В експериментально-дослідній роботі брали участь 39 учнів 1-4 класів (21 школяр 1-2 класів і 18 школярів 3-4 класів) комунального закладу Загальноосвітньої школи I-III ступенів №20 ВМР. Діагностично значуща інформація була також отримана від 8 вчителів початкових класів та 26 батьків учнів початкової школи.

Дослідження проводилося в кілька етапів:

- **на першому етапі – підготовчому** – було проаналізовано вітчизняну й зарубіжну літературу з обраної проблеми, сформульовано науковий апарат дослідження, обґрунтовано поняття «соціальний інтелект», вивчено й узагальнено досвід початкової школи, визначено структуру соціального інтелекту молодших школярів – компоненти, показники, рівні розвитку, з'ясовано вікові особливості психічного розвитку молодших школярів, які впливають на його формування;

- **на другому етапі – констатувальному** – сплановано програму експериментально-дослідної роботи, обґрунтовано діагностичну батарею, що дозволить виявити психологічні особливості розвитку компонентів соціального інтелекту молодших школярів, проведено перший діагностичний зріз, проаналізовано отримані емпіричні дані, сформульовано припущення про необхідність системного, інтегрованого й цілеспрямованого розвитку соціального інтелекту учнів початкової школи;

- **на третьому етапі – формувальному** – розроблено й апробовано

програму соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів соціального інтелекту в умовах освітнього середовища початкової школи;

- на четвертому етапі – підсумковому – узагальнено експериментальні дані, сформульовано висновки дослідження, підготовлено їх до представлення.

Метою дослідження, було вивчення особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів перед початком впровадження розробленої програми соціально-психологічного супроводу. Діагностика соціального інтелекту молодших школярів проводилася за допомогою спеціальних діагностичних методик у відповідності зі структурними компонентами соціального інтелекту: когнітивним, поведінковим, регулятивним.

У завдання констатувального етапу дослідження входило вивчення таких діагностичних індикаторів соціального інтелекту: особливості комунікативної активності школярів у процесі спілкування з вчителем, однолітками; основні характеристики самосвідомості дітей (емоційні й когнітивні компоненти Я-образу, особливості самооцінки); прояви соціальної перцепції молодших школярів, міра розвитку їх емоційної сфери. особливості батьківсько-дитячих відносин.

З цією метою використовувалися діагностичні завдання та ситуації, що вимагають від дитини їх виконання, не відриваючи від освітнього процесу та повсякденного життя школи. У процесі проведення діагностичних завдань і ситуацій, аналізувалася додатково ступінь самостійності їх виконання кожною дитиною. Система методів, застосовуваних у діагностиці, була визначена вихідними теоретичними передумовами, а також метою і завданнями дослідження. У розробленій нами програмі констатуючого діагностичного дослідження була використана така діагностична батарея:

для визначення когнітивного компоненту соціального інтелекту: методика «Історія про короля»; методика «Упередженість суджень»;

для діагностики поведінкового компоненту: методика «Пошук предмета» (О.Чеснокова, Б.Суботський, Ю.Мартиросова); методика вивчення домінуючої форми спілкування Г.Капчелі; проективна методика Рене Жиля;

для вивчення регулятивного компоненту: методика «Емоційні обличчя»

(М. Семаго); методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л.Фатіхової, А.Харісової [14; 31; 38; 40; 44; 45].

Опис діагностичної батареї дослідження представлений та стимульний матеріал методик представлений у додатках А,Б,В

Оптимальними і доступними методами дослідження для здійснення моніторингу розвитку соціального інтелекту молодших школярів учителями є метод наукового спостереження. У нашому дослідженні організацію спостереження і фіксацію його результатів на всіх етапах проведення цієї процедури здійснювали не менше двох вчителів початкових класів. Один вчитель організував дітей, пропонував їм ситуації для програвання, здійснював спілкування і взаємодію, інший – спостерігав за процесом, облікував дані об'єктів спостереження. Результати спостереження фіксувалися в протоколах спостереження, оброблялися і надалі використовувалися для планування діяльності вчителя і учнів з формування, корекції і розвитку соціального інтелекту школярів. Приклад використаної нами карти спостереження подано в додатку Г.

Таким чином, діагностика особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів була спрямована на вивчення виокремлених компонентів соціального інтелекту, об'єднала різні методики, передбачала також використання методу спостереження. Діагностика спрямовувалася на учнів молодших класів, їхніх батьків та вчителів.

2.2. Результати дослідження рівня розвитку соціального інтелекту молодших школярів на констатувальному етапі експерименту

Отримані дані узагальнені на основі кількісного та якісного аналізу результатів досліджуваної вибірки. По кожному з виділених компонентів соціального інтелекту (когнітивного, поведінкового, регулятивного) нами були визначені показники й критерії рівнів їх розвитку (див. п.1.2). З урахуванням їх змістового аналізу та присутності в обраних нами методиках значущих для дипломної роботи діагностичних індикаторів, ми визначили спектр

досліджуваних ознак: когнітивні, поведінкові і регулятивні складові соціального інтелекту; домінуюча форма спілкування зі значущим дорослим; особливості соціальної взаємодії з педагогами і однолітками.

Розподіл молодших школярів 1-2 та 3-4 класів за рівнями розвитку соціального інтелекту подано на рис. 2.1.

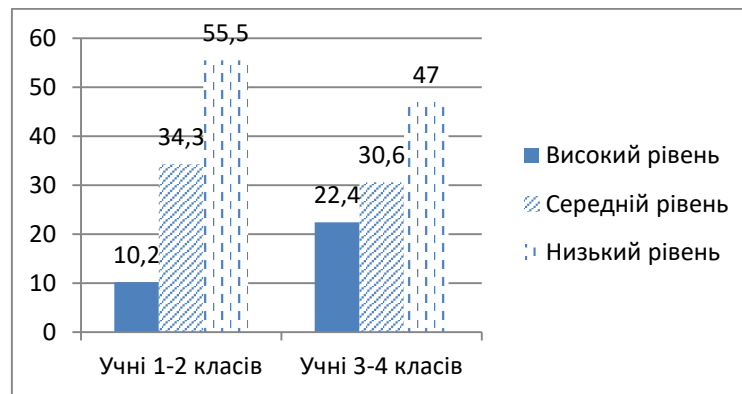


Рис. 2.1. Результати констатувального етапу дослідження за усередненими значеннями рівнів розвитку основних компонентів соціального інтелекту учнів 1-2 ($n_1=21$) та 3-4 ($n_2=18$) класів.

Як бачимо, лише 10,2 і 22,4% школярів мають високий рівень розвитку компонентів і показників соціального інтелекту. Натомість результати діагностичного дослідження показали, що в обох групах переважаючими є низький (55,5 і 47%) і середній (34,3 і 30,6%) рівні розвитку соціального інтелекту.

Так, за когнітивним компонентом та його показниками (соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність) низькі й середні значення можуть вказувати на те, що молодшим школярам бракує знань про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися, соціальні норми і правила поведінки, способи вирішення конфліктних ситуацій. У них також відсутні рефлексивні уявлення про наявність і рівень їх розвитку у себе, невербальні засоби спілкування (ідентифікація почуттів й емоцій, управління власними емоціями тощо).

За поведінковим компонентом при низьких оцінках в учнів виявляється

недиференційована соціальна поведінка, вузькість соціального досвіду, явна перевага емоційних контактів, пояснення особливостей відносин людей виключно емоційними перевагами. Вчителі констатують проблеми в побудові соціального портрета взаємовідносин людей. Такі молодші школярі не мають здатності встановлювати і підтримувати соціальні контакти з однолітками і дорослими, працювати в команді, проявляти ініціативу в колективних справах, вирішувати конфлікти відповідно до ситуації;

Середній рівень розвитку поведінкового компоненту вказує на ситуативну рольову поведінку, переважання емоційно-особистісних контактів, адекватне сприйняття міжособистісних відносин людей за посередництвом дорослого. У молодших школярів наявний інтерес до аналізу особливостей міжособистісних взаємин, однак їм не завжди вдається висловлювати свої думки і бажання в соціально-прийнятній формі, приймати правила і норми соціального життя, недосконалі необхідні соціальні перцептивні дії. Можливість розуміння соціального контексту взаємовідносин людей і прогнозування розвитку міжособистісних взаємин ситуативні, обмежені контекстом ситуацій, які склали суб'єктивний досвід дитини. Соціальна гнучкість, товарицькість, організованість посередні, дотримання правил здорового і безпечного для себе й оточення способу життя не закріплене.

За регуляційним компонентом соціального інтелекту низькі показники свідчать про амбівалентність щодо інших людей, особливо дорослих. Виражені труднощі входження в контакт через невпевненість, боязкість, відсутність комунікативних навичок, конфліктну потребу в спілкуванні. Соціальна й особистісна активність низька, відсутня орієнтація на успіх, самооцінка неадекватна, емоційна-вольова регуляція низька. Дітям характерний конфліктний стан Я-образу, низькі рефлексивні можливості, емоційна нестійкість, схильність до беззмістовної емоційної взаємодії зі значущими дорослими. У них малий соціальний досвід, нестійка самооцінка, рідкісний прояв потреби в повазі з боку інших при недиференційованій самоповазі. Унаслідок нестійкої й неадекватної самооцінки вони не здатні на основі аналізу цінностей і наявних знань про себе та

інших пояснити й оцінити власну поведінку, вчинки інших, спрогнозувати адекватній ситуації соціальної взаємодії спосіб поведінки.

Натомість, середній рівень прояву досліджуваної ознаки вказує на помірні показники соціальної активності, самостійності та вмотивованості соціальної взаємодії молодших школярів. Діти демонструють ситуативну відкритість щодо інших людей (позитивну – тільки до близьких дорослих), середній рівень сформованості навичок самообслуговування, прагнення до співпраці, мають труднощі входження в контакт зі значущими знайомими дорослими. Потреба в спілкуванні проявляється ситуативно, за ініціативою дорослого. Діти мають засвоєні соціально схвалювані форми спілкування, але не завжди спроможні аналізувати ситуації соціальної взаємодії, приймати адекватні рішення. Середні кількісні дані вказують на те, що молодшим школярам притаманне нестійке усвідомлення Я-образу в спілкуванні зі значущими дорослими (особливо у першокласників).

Варто зауважити, що в процесі діагностики за методикою Г.Капчелі [14] ми виявили, що дітям притаманна в більшій мірі позаситуативно-особистісна форма спілкування (43%), хоча в арсеналі також були присутні й ситуативно-ділова (24%) та позаситуативно-пізнавальна (33%). Результати довели, що діти з позаситуативними формами спілкування помітно відрізнялися. Вони були більш динамічними, гнучкими, краще адаптувалися до умов дослідження, готові були контактувати з експериментатором.

Спостереження за індивідуальною діяльністю дітей (без участі батьків) показало, що в цій ситуації діти демонстрували більше можливостей, опиняючись чутливими до емоційної підтримки експериментатора, якої виявилось цілком достатньо, щоб вирішити поставлене завдання. Протилежна тенденція матерів проявилася в їх схильності самостійно (без дітей) виконувати запропоновані завдання. Однак їхня орієнтація на стан дитини або зайва, або недостатня, і надмірна схильність до надання емоційної підтримки супроводжується недоліком емоційного прийняття і домінуванням предметного начала у ставленні до

дитини. Отримані дані свідчать про переважання активної позиції матерів на негативному (індиферентному) емоційному тлі взаємодії з дітьми.

Підбиваючи загальний підсумок констатувального етапу дослідження, можна стверджувати, що отримані емпіричні дані підтверджують переважання низького й середнього рівнів розвитку компонентів соціального інтелекту в молодших школярів. Це свідчить про те, що у більшості учнів початкової школи виражений недостатній розвиток умінь самостійно контактувати з однолітками під час взаємодії в системі «дитина – однолітки» у класному колективі, брати участь у колективних справах, включатися в спільну діяльність разом з дорослими, надавати допомогу, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях, емоційно стримуватися. Таким дітям потрібна часткова допомога дорослого в організації соціальної взаємодії з однолітками, налагодженні доброзичливих міжособистісних взаємин. Однак, батьки дітей, а також їхні педагоги не володіють належною мірою вираженою потребою і розвиненими вміннями здійснення позаситуативно-особистісного спілкування з дітьми.

Таким чином, проведене на констатувальному етапі дослідження дозволило зробити висновок про необхідність створення й реалізації цілеспрямованих заходів з формування компонентів соціального інтелекту дітей, цінних для їхнього подальшого життя, соціальної поведінки та колективної взаємодії, формування соціального суб'єктивного досвіду молодших школярів.

2.3. Експериментальне моделювання програми соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів

Формування соціального інтелекту відбувається на всіх етапах розвитку особистості, і кожен наступний етап дорослішання своєю основою має попередній. Таким чином, можна зробити висновок, що найбільш важливими аспектами формування соціальної компетентності дітей, розвитку якостей, умінь, навичок, що сприяють їхній адаптації на наступному ступені навчання, як мінімум, і адаптації в соціумі в кінцевому підсумку, є: продумане спеціально

створене розвиваюче середовище, в якому дитина має можливість реалізувати свої можливості; значущі дорослі, готові здійснювати взаємодію з дітьми та організувати освітній процес на принципах гуманістичної взаємодії.

Спираючись на визначення та структуру соціального інтелекту можна виділити зовнішні та внутрішні фактори, які будуть впливати на його формування, розвиток і прояви. До зовнішніх факторів, на нашу думку, слід віднести соціальні умови і соціальне оточення, досвід спілкування й взаємодії. До внутрішніх факторів – психологічні особливості віку та особистості, ступінь прояву здібностей до взаємодії і спілкування. Зазначені фактори слід враховувати при формуванні та оцінюванні соціального інтелекту.

Сутність розробленої програми соціально-психологічного супроводу склали цілеспрямовані й комплексні впливи, в процесі яких зміни, що відбуваються в поведінці і діяльності дітей, оцінювалися за трьома напрямками, що характеризують виокремлені компоненти соціального інтелекту дітей: комунікативно-особистісним, де простежувався розвиток комунікативної контактності – вміння вступити в контакт, підтримувати його, правильно сприймати позицію партнера, володіти комунікативними засобами; рефлексивно-оцінним – особливості самосвідомості дітей через вивчення особливостей їхньої самооцінки й здатності до саморегуляції; регулятивним – характеристиками проявів соціальної перцепції та соціальної поведінки у дітей, серед яких розглядалися: особливості розуміння дітьми взаємин людей, аналіз власних вчинків та дій оточення, прогнозування поведінки інших в побутових ситуаціях на основі аналізу доступної інформації.

З урахуванням даних констатувального етапу нашого дослідження, в його основу було покладено дві комплексні стратегії: розвивальну, що передбачала створення умов, які б стимулювали компоненти соціального інтелекту, та формувальну, яка спрямовувалася на допомогу школярам у засвоєнні соціальних знань, умінь і навичок (т. зв. соціальної вмілості). Розвивальна стратегія реалізувалася через збагачення розвивального потенціалу освітнього

середовища початкової школи, а формувальна – через реалізацію спеціальних занять з молодшими школярами (див. рис. 2.1).

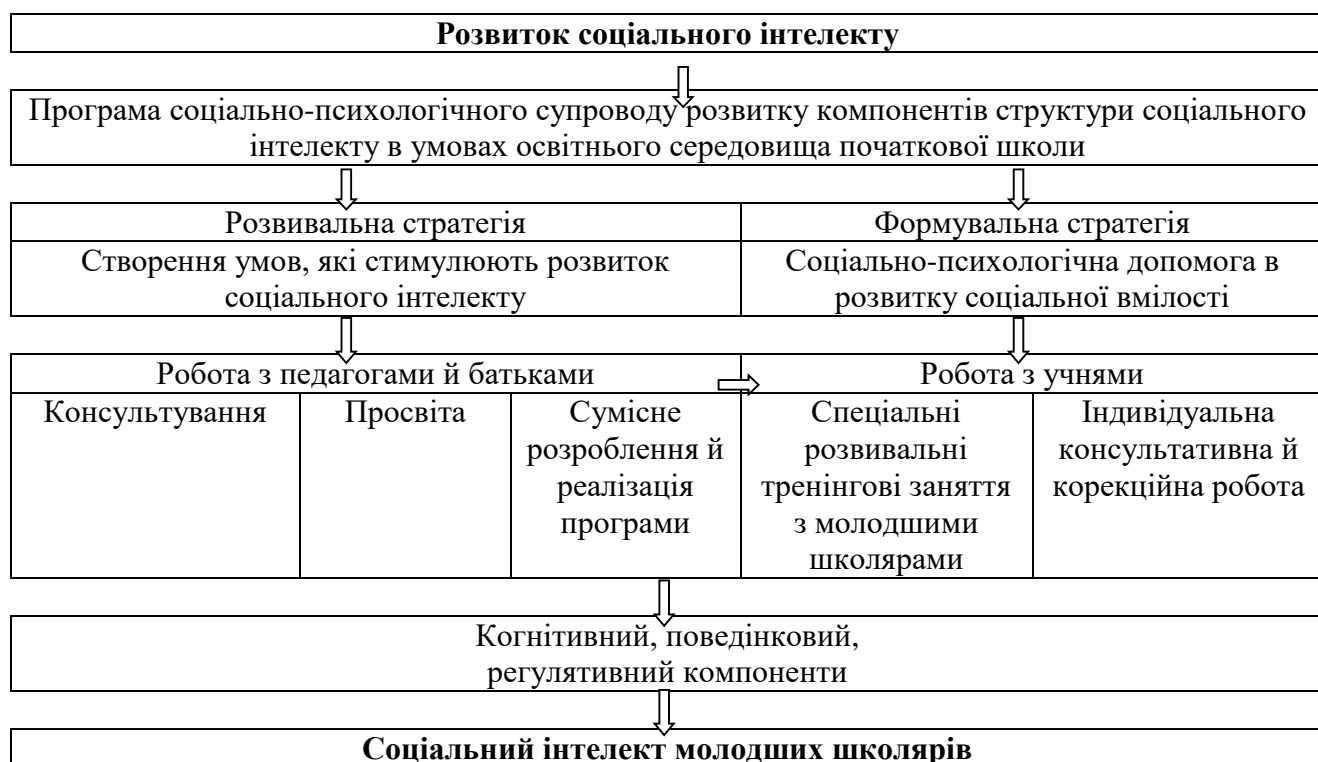


Рис. 2.1. Модель програми соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів структури соціального інтелекту молодших школярів.

Запропонована програма, таким чином, побудована на принципах активної взаємодії, стимуляції саморозвитку й створення комфортних умов для учасників освітнього середовища початкової школи.

Вона базувалася на методах активного соціально-психологічного навчання, й вимагала взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища – школярів, педагогів, батьків.

Робота з педагогами спрямовувалася на підвищення психолого-педагогічної обізнаності з проблеми нашого дослідження, навчання прийомам, методам створення умов розвитку соціального інтелекту учнів у власній професійній діяльності.

З цією метою окрім просвітницьких заходів, ми широко використовували ділові ігри, в яких відпрацьовувалися завдання, методи й форми розвитку соціального інтелекту учнів, правила розвиваючої взаємодії з молодшими школярами під час уроків й у позанавчальний час.

Під час просвітницької роботи (семінари, дискусійний клуб) ми звертали увагу на розкриття ключових для розуміння вчителями сутності соціального інтелекту поняттях і механізмах, чинниках його формування у дітей, особливостях педагогічного спілкування, які сприятимуть розвитку когнітивного, поведінкового та регулятивного компоненту соціального інтелекту.

У процесі проведення ділових ігор ми намагалися формувати конкретні вміння й навички педагогічного спілкування для розвитку соціального інтелекту (тематика просвітницьких семінарів і ділових ігор подана в додатку Г; зразки занять і створених буклетів – у додатках Е, Є).

Експериментально-дослідна робота довела також, що інтенсивної уваги у співпраці з учителями початкової школи заслуговує переакцентація їхніх зусиль з суто навчальних впливів на міжособистісний контекст взаємин з учнями. З цією метою упродовж роботи дискусійного клубу закріплювалися нові пріоритети в роботі педагогів, які безпосередньо впливають на міру розвитку соціального інтелекту дітей. Характеристика деяких з них дана в додатку К.

Програма розвитку соціального інтелекту молодших школярів складалася з 3 етапів: підготовчий (1 заняття): знайомство учнів з групою, з ведучим, встановлення первинних взаємин, створення безпечної атмосфери психологічного комфорту, введення правил поведінки і взаємодії; основний (9 занять): розвиток соціального інтелекту, емоційної регуляції поведінки дітей, підвищення впевненості в собі молодших школярів, формування соціально адаптованих поведінкових стратегій у взаємодії та спілкуванні з іншими; заключний (1 заняття): закріплення у дітей навичок групової взаємодії та самоконтролю, підведення особистих підсумків.

З метою розвитку соціальних навичок, товариських відносин на тренінгових заняттях ми використовували різні ігрові підбірки (для прикладу, Т.Гущенко «Ігрові технології з формування соціальних навичок у дітей та підлітків», М.Маханєва «Ми з друзями цілий світ», О.Коротаєва, Т.Кочубей, Т.Сутирко «Ігрові модулі спілкування» та ін.). Дітям дуже сподобалася гра «Динозавр», спрямована на зміцнення дружніх стосунків між ними. За сюжетом, учасники гри повинні врятувати свого одноплемінника від жахливої долі «бути з'їденим динозавром», при цьому повинні запросити динозавра до себе в будинок, сказавши йому: «Іди в мій дім». Одноплемінник, який приймає до себе в дім «бездомного», сам при цьому залишає свій будинок. Опинившись без будинку, він повинен чекати, коли його покличуть, в іншому випадку він буде з'їдений «динозавром». Щоб зберегти життя один одному, всі учасники гри повинні бути гранично уважними, швидкими і найголовніше, повинні мати бажання врятувати свого одноплемінника.

Плідними виявилися також й такі ігри та вправи:

- «*Лист другу, який захворів*» спрямовувалася на формування готовності дітей надавати підтримку близьким, виховувала добре ставлення до однолітків, милосердя, співчуття;

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

- «*Снігова Королева*» допомагала дитині побачити в кожній людині позитивні риси характеру, адже вимагала розповісти або написати про свого друга тільки хороше [42].

Таким чином, метод гри сприяє розвитку комунікативних навичок. Отримуючи інформацію від педагога, кожна дитина і група в цілому включається в діалог, спільний пошук вирішення завдання. Діти вчаться активно мислити, застосовуючи отримані знання у діяльній частині заняття.

Зразок одного з 10 проведених тренінгових занять подано в додатку Ж, а матеріали, які використовувалися під час таких занять – у додатку З.

Таким чином, розроблена нами програма розвитку соціальної компетентності батьків дітей, що беруть участь в експерименті, а також професійно-комунікативної компетентності вчителів початкової школи призвела до позитивних змін. Програма була спрямована головним чином на оволодіння можливостями здійснення позаситуативно-особистісної взаємодії. Найважливішими умовами поглиблення соціальної активності дітей у процесі взаємодії зі значущими дорослими стало оволодіння вчителями особливою професійною позицією – педагога-фасилітатора, яка, в свою чергу, визначає особистісно-орієнтоване спілкування, а також зміна позиції батьківського ставлення до дитини з переважанням «особистісного формату».

Висновки до другого розділу

За підсумками проведеного дослідження, на основі отриманих діагностичних даних, можна зробити висновок про позитивну динаміку розвитку соціального інтелекту молодших школярів. Це посприяло розширенню і поглибленню їхніх знань про соціальну дійсність і про себе, стимулювало надбання і розвиток соціально значущих властивостей, здібностей та умінь, які дозволили їм більш успішно орієнтуватися і діяти в життєво важливих ситуаціях, бути толерантними, адекватно реагувати на впливи соціального середовища, адаптуватися до мінливих умов соціального середовища.

Розроблена і реалізована в дослідженні програма соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів і показників соціального інтелекту молодших школярів в умовах спрямованих навчальних і позанавчальних впливів, дозволила вирішити поставлені завдання

ВИСНОВКИ

Соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації молодших школярів. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (значущих дорослих, інших людей як партнерів по спілкуванню, групи однолітків тощо). Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння їх мовної продукції, а також невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей дітей, запорукою ефективності міжособистісних взаємин. Інтенсивність процесу формування соціального інтелекту стимулюється початком шкільного навчання.

У процесі проведеного теоретико-експериментального дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту 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 в зарубіжній дозволив визначити, поняття соціального інтелекту молодших школярів та його *структуру*: *компоненти* – когнітивний, поведінковий, регулятивний; *показники* – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; товариськість, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, самоактуалізація, самоповага; *рівні* – високий, середній і низький.

Соціальний інтелект молодших школярів ми визначаємо як інтеграційну характеристику, що відображає визнання цінності себе та інших, проявляється у співпраці з іншими дітьми і дорослими, вимагає знання правил і використання ефективних способів соціальної поведінки і взаємодії, проявів відповідальності за свої вчинки і результат діяльності на основі рефлексії.

У молодшому шкільному віці складаються суб'єктивні і об'єктивні передумови для активного розвитку у дітей соціального інтелекту в умовах початкової школи. На констатувальному етапі експериментального дослідження встановлено, що у молодших школярів пересічно по вибірці переважаючими були низький (51,3%) і середній (32,5%) рівні розвитку соціального інтелекту за

всіма його структурними компонентами й показниками. Було виявлено розбіжність у рівні розвитку соціального інтелекту експериментальних груп учнів 1-2 класів (за стійким рівнем – 10,2%, середнім – 34,3%, низьким – 55,5%) у порівнянні з учнями 3-4 класів (22,4%, 30,6%, 47% відповідно).

Розроблена і реалізована в дослідженні програма соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів і показників соціального інтелекту молодших школярів в умовах спрямованих навчальних і позанавчальних впливів, дозволила вирішити поставлені завдання

У дослідженні встановлено, що соціально-педагогічна компетентність, як одна з складових професійної компетенції вчителів початкових класів та соціальних працівників, вимагає достатнього оволодіння можливостями здійснення позаситуативно-особистісної взаємодії з дітьми, яка включена в контекст навчального спілкування (під час уроків) та в позаурочних ситуаціях. Для успішного розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку необхідно також оволодіння батьками соціально-психологічною компетентністю, сутність якої полягає у зміні пріоритету «предметної» позиції у спілкуванні з дітьми на «особистісну». При цьому ставлення дорослого до дитини змінюється з об'єктного на суб'єктне, що, як показують результати нашої роботи, особливо важливо для молодших школярів в силу того, що батьки в цей період будують свої відносини з ними через призму їхніх успіхів або неуспіхів у навчальній діяльності. Встановлено, що позитивне особистісно-орієнтоване спілкування з близькими не тільки створює сприятливе підґрунття для формування соціального інтелекту, соціального досвіду і соціальної зрілості, але й сприятливо впливає на розвиток основних компонентів навчальної діяльності учнів початкової школи.

На нашу думку, уваги дослідників на перспективу потребує вивчення гендерних відмінностей соціального інтелекту молодших школярів, динаміки її розвитку впродовж шкільного навчання, порівняння психологічних особливостей сформованості соціального інтелекту в молодших школярів загальноосвітніх та інтернатних навчальних закладів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аберкромби И. Социологический словарь / М.: Экономика, 2004. –620 с.
2. Абраменкова В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. – 416 с.
3. Альохіна Н. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації/ Вісник Харківського національного університету – №1046 – Вип. 51 – Харків, 2013. С. 60-63.
4. Баширов И. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности психолога: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / М., 2006. – 22 с.
5. Бодалев А. Психология общения: Избранные психологические труды / 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.
6. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте / М.: Просвещение, 1988. – 464 с.
7. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю.Москвин. – М.: ЭКСМО, 2001. – 816 с.
8. Булка Н. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність / Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 43-53.
9. Вовчик-Блакитная Е. Детские контакты и их мотивы / Психология дошкольника: Хрестоматия. – М. «Академия», 2000. – С.20-24.
10. Волков Б. Психология общения в детском возрасте. Практическое пособие / М.: Педагогическое общество России, 2005. – 240 с.
11. Выготский Л. Проблемы общей психологии / Собрание сочинений в 6 т. – Т.2. – М.: Просвещение, 1992. – 504 с.
12. Голованова Н. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов вузов / СПб.: Речь, 2004. – 272с.

13. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: Монографія / А.Богущ, Л.Вараниця, Н.Гавриш, І.Печенко; за заг.ред. Н.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.

14. Капчеля Г. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / Калинин, 1987. – 132 с.

15. Коджаспирова Г. Педагогический словарь для студ. высш. сред. пед. учеб. заведений / М.: «Академия», 2000. – 176 с.

16. Кон И. Ребенок и общество: учеб. пособ. для студ. вузов обуч. по психология и пед. спец. / М.: Academia, 2003. – 334 с.

17. Корчагина Н. Проблема соотношения академического и социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии / Прикладная психология и психоанализ - 2006 - №4 - с. 3-6.

18. Крайг Г. Психология развития / 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 940 с.

19. Куницына В. Межличностное общение: Учебник для вузов / СПб. : Питер, 2003. – 544 с.

20. Куницына В. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / Теоретические и прикладные вопросы психологии. - СПб. : Логос, 1995. - Вып. 1. - Ч. 1. - С. 48-61.

21. Лабунская В. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица / Психология межличностного познания. - М.: Педагогика, 1981. - 126 с.

22. Левикова Е. Социальная компетентность больных шизофренией подростков. Часть 1 [Электронный ресурс] / Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2010. - №2(10). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru>

23. Леонтьева Т. Исследование социального интеллекта и личностных особенностей детей младшего школьного возраста / Психологический журнал. – 2009. - №1. – С.32-37.

24. Ломага Н. Теоретичні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів / Наукові записки : Зб. мат. наук.-практ. конфер. викл. і студ. ІППМ. – Серія „Психологія”. – Вип. 7. – Вінниця: ВДПУ, 2016. –

C.160-163.

25. Лютова Е. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / СПб.: Речь, 2001. – 190 с.

26. Мельник А. Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку / Вісник Харківського національного університету. – 2013. – №1065. – С.144-146.

27. Мельник А. Соціальний інтелект як багатокомпонентна структура // Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції «Вектори психології – 2010». – Х.: ООО «Ріф», 2010. – С. 66-68.

28. Мельник А. Створення корекційної програми розвитку соціального інтелекту дітей шкільного віку вісник / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Психологія». – 2014. - №2. – С.60-62.

29. Методика диагностики модели педагогического общения И.М. Юсупова / Педагогическая психология: Методы и тесты // Самара: Бахрах-М, 2004. – С. 137-139.

30. Михайлова (Алешина) Е. Методика исследования социального интеллекта: руководство по использованию / СПб.: ГП «Иматон», 1996. – 56 с.

31. Морозова Т. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка / М.: Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 288 с.

32. Панфилова М. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.

33. 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.

34. Психологический словарь «Планея». – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.pbi.ni/dic/c/c_71.htm

35. Реан А. Социальная педагогическая психология / СПб.: Питер, 1999. – 416 с.

36. Розум С. Психология социализации и социальной адаптации / С.И.Розум. – СПб.: Речь, 2014. – 365 с.
37. Руда Н. Соціальний інтелект у структурі інтелекту / Проблеми сучасної психології. - 2013. - Випуск 21. - № С.621-629.
38. Савенков А. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка / М.: Екон-информ, 2014. – 99 с.
39. Савенков А. Концепция социального интеллекта / Одаренный ребенок – 2006 - №1. - С. 6-18.
40. Семаго Н. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
41. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / Под ред. Д.Люсина, Д.Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2004. – 176 с.
42. Стишенок И. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / И. В. Стишенок. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
43. Тихомирова Т. Измерение социального интеллекта у школьников / Практ. психологія та соц. робота. - 2010. - №9. - С. 42-49.
44. Фатихова Л. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Л.Фатихова, А.Харисова. – Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010. – 69 с.
45. Щетинина А. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

Діагностична батарея дослідження соціального інтелекту учнів початкових класів

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 та підлітками 9-15 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 і підлітків 9-15 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.

Процедура методики «Пошук предмета» (О.Чеснокова, Б.Суботський, Ю.Мартиросова) передбачає організацію експериментальної ситуації, в якій дитина змушена використовувати соціальний інтелект як інтелектуально-комунікативну стратегію для досягнення мети. За основу методики взята дитяча гра «Холодно - гаряче», за правилами якої ведучий ховає певний предмет, а гравці повинні його знайти, використовуючи певні підказки. При цьому забороняється прямо вказувати місцезнаходження предмета або словесно позначати це місце, однак необхідно направляти дії партнерів непрямим способом. Дана методика призначена для роботи з дітьми та підлітками 9-15 років і дозволяє виявити чотири поведінкові стратегії: від успішної стратегії застосування соціального інтелекту, без порушення правил, до стратегії без застосування соціального інтелекту, коли дитина вербально або невербально прямо вказує на місце розташування предмета.

Методика вивчення домінуючої форми спілкування Г.Капчелі базується на концепції розвитку форм спілкування М.Лісіної [15, с. 59-61]. 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. Жилия 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 [19, с. 416-438]. Тест-фільм Р. Жилия (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. Жилия 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. Жилия 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.Я.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 (див. додаток Б). У якості стимульного матеріалу використовуються дві серії зображень емоційної експресії [40, с.311-321].

1 серія (3 зображення) складається з контурних (схематична) зображень облич (див. Додаток А). 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 (див. додаток В).

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 опосередкування 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.

В основу **«Анкети батьківського ставлення і стилів материнської поведінки»** Є.Смирнової та М.Бикової покладено такі припущення:

1) специфіка батьківського ставлення полягає в подвійності позиції щодо дитини: у ній завжди присутні два протилежних начала – особистісне (безумовне) і предметне (умовне);

2) система дитячо-батьківських відносин має певну вікову динаміку, пов'язану з дорослішанням дитини, і змінюється з віком у бік переважання предметного начала над особистісним;

3) батьківське ставлення визначає стиль виховання (стиль поведінки батьків щодо дитини) і оцінку дитини.

Анкета включає три блоки запитань. У перший, основний, блок увійшли запитання, спрямовані на з'ясування міри вираження предметного і особистісного начал батьківського ставлення. Автори припустили, що особистісне ставлення буде виявлятися у варіантах відповідей, що відображають цілісне, безоціночне прийняття дитини, гнучкість і лабільність батьківської поведінки (коли батьки орієнтуються на стан дитини в конкретній ситуації), співпереживання дитині, орієнтацію на її психологічний комфорт.

Для виявлення предметного ставлення пропонувалися варіанти відповідей, що відображають конкретні ціннісні орієнтації батьків за п'ятьма параметрами:

- 1) цінність спілкування та морального розвитку;
- 2) цінність інтелекту та розумового розвитку дитини;
- 3) розвиток волі й довільності;
- 4) самостійність;
- 5) цінність фізичного здоров'я.

Наприклад, на запитання: «Якою б Ви хотіли бачити свою дитину, насамперед?», пропонуються такі варіанти відповідей:

- а) доброю і чуйною;
- б) цілеспрямованою, наполегливою;
- в) веселою і щасливою;
- г) такою, якою вона є;
- г) розумною і кмітливою;
- д) пристосованою до самостійного життя;
- е) важко відповісти.

Відповіді в, г, г розглядалися як свідчення особистісного ставлення до дитини; відповіді а, б, д, е – предметного.

Другий блок питань анкети спрямований на виявлення переважаючого стилю поведінки батьків з дитиною. Автори відзначають, що зазвичай прийнято виділяти кілька стилів батьківської поведінки (3-6 стилів), що описують типову стратегію поведінки батьків з дитиною. У спірних ситуаціях поведінку відносять до якого-небудь стилю як до переважаючого. Однак, різноманіття ситуацій, в яких опиняються батьки і діти, виключає можливість реалізації одного стилю і передбачає здійснення різних варіантів батьківської виховної поведінки. Автори виділили дев'ять варіантів батьківської поведінки:

1. Строгий – батьки діють, в основному, силовими, директивними методами, нав'язуючи свою систему вимог, жорстко направляючи дитину по шляху соціальних досягнень, при цьому найчастіше блокуючи власну активність та ініціативність дитини. Цей варіант в цілому відповідає авторитарному стилю;

2. Пояснювальний – батьки апелюють до здорового глузду дитини, вдаються до словесних пояснень, вважаючи дитину рівною собі і здатною до соціального розуміння.

3. Автономний – батьки не нав'язують дитині рішення, дозволяючи самостійно знайти вихід із ситуації, надаючи максимум свободи у виборі та прийнятті рішень, максимум самостійності, незалежності; батьки заохочують дитину за прояв цих якостей;

4. Компромісний – для вирішення проблеми батьки пропонують дитині привабливу альтернативу замість вчинення непривабливих дій; вони можуть також пропонувати розділити обов'язки, труднощі навпіл. Батьки орієнтуються в інтересах і перевагах дитини, знають, що можна запропонувати натомість, на що можна переключити її увагу;

5. Сприяючий – батьки розуміють, в якій момент дитині потрібна їхня допомога і в якій мірі вони можуть і повинні її надати; вони реально беруть участь у житті дитини, прагнуть допомогти, розділити її проблеми;

6. Співчуваючий – батьки щиро і глибоко співчувають та співпереживають дитині в конфліктній ситуації, не вживаючи, однак, будь-яких конкретних дій. Батько тонко і чутливо реагують на зміни в стані, настрої дитини;

7. Потуральний – батьки готові вжити будь-які дії, навіть на шкоду собі, для забезпечення фізіологічного та психологічного комфорту дитини. Вони повністю орієнтовані на дитину: ставлять потреби та інтереси дитини вище своїх, а часто і вище інтересів сім'ї в цілому;

8. Ситуативний – батьки приймають відповідне рішення залежно від тієї ситуації, в якій знаходяться; в них немає універсальної стратегії виховання дитини. Система вимог батьків до дитини та стратегія виховання лабільна і гнучка;

9. Залежний – батьки не відчувають впевненості в собі, своїх силах і покладаються на допомогу і підтримку більш компетентного оточення (вихователів, педагогів, психологів) або перекладають на них свої обов'язки. Полюбляють читати педагогічну та психологічну літературу.

Другий блок включає описані вербально проблемні ситуації (наприклад: дитина загубилася у великому магазині, відмовляється надягати шапку в холодну погоду, боїться йти до лікаря, використовує нецензурну лексику тощо), в яких батькам пропонувалося вибрати найбільш прийнятний для них варіант поведінки. Кожен варіант відповіді відповідав певному (вказаному вище) стилю батьківської поведінки. Наприклад, на запитання: «Як Ви вчините в ситуації, коли дитина боїться йти до зубного лікаря?», передбачалося отримати такі варіанти відповідей:

- а) поведу лікуватися, здорові зуби важливіше дитячих примх (строгий);
- б) поясню дитині, що це необхідно для її здоров'я (пояснювальний);
- в) зуби болять у тебе, тому, як ти вирішиш, так і буде (автономний);
- г) запропоную їй що-небудь цікаве натомість (компромісний);
- г) постараюся допомогти їй подолати свій страх (сприяючий);
- д) швидше за все, поведу, але буду переживати так само, як дитина (співчуваючий);
- е) не знаю, мені важко собі це уявити (ситуативний);
- е) не пошкодую нічого, щоб їй не було боляче (потуральний);
- ж) попрошу лікаря заспокоїти дитину (залежний).

Цей метод дозволяє виявити особливості стратегії поведінки батьків з дитиною і побудувати своєрідний індивідуальний профіль батьківської поведінки, що характеризує їхній стиль виховання й тим самим впливає на формування соціальної компетентності молодших школярів.

У третій блок увійшли питання, що виявляють батьківське оціночне ставлення щодо своєї дитини і до себе, як до батьків. Наявність оціночної або безоціночної позиції батьків, а також якість або характер цієї оцінки (позитивна, негативна або нейтральна) є одними з центральних моментів батьківського ставлення. Наприклад, на запитання: «Мені здається, що моя дитина ...», авторами пропонуються такі варіанти відповідей:

- а) недостатньо зріла для свого віку;
- б) доросліша і розумніша за своїх однолітків;
- в) практично не відрізняється від своїх однолітків;
- г) її важко порівнювати з іншими.

Таким чином, опитувальник містить три блоки закритих питань (всього 17), спрямованих на виявлення батьківського ставлення, стилю поведінки з дитиною та оціночної позиції батьків. Крім того, в опитувальник були додатково включені питання соціально-демографічного характеру, які з'ясовують сімейний стан, склад сім'ї, освіту, вік і соціально-економічний статус батьків.

Методика діагностики моделі педагогічного спілкування І.Юсупова призначена для діагностики моделі спілкування вчителя з дітьми. Зрозуміло, що така модель напряму визначає способи навчальної й соціальної взаємодії школярів, детермінує розвиток соціального інтелекту [29].

Згідно процедури, вчителям пропонувався опитувальник на 25 запитань з двобальною системою відповідей («так», «ні»). Різні стилі комунікативної взаємодії породжують кілька моделей поведінки педагога в спілкуванні з учнями на заняттях. Умовно їх можна трактувати таким чином:

- модель дикторська («Монблан») – педагог відсторонений від учнів, він наче ширяє над ними, перебуваючи в царстві знань. Учні – лише безлика маса слухачів. Особистісна взаємодія відсутня. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Психологічний контакт відсутній, а звідси – безініціативність і пасивність учнів;

- модель неконтактна («Китайська стіна») дуже близька за своїм психологічним змістом до першої. Різниця в тому, що між педагогом і учнями існує слабкий зворотний навіть попри доволно або ненавмисно зведений бар'єр спілкування. У ролі такого бар'єру можуть виступити відсутність бажання до співпраці з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер заняття: мимовільне підкреслення педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до студентів. Відзначається слабка взаємодія з учнями, а з їхнього боку – байдуже ставлення до педагога;

- модель диференційованої уваги («Локатор») заснована на вибіркових відносинах з учнями. Педагог орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину (талановитих, слабких, лідерів, аутсайдерів тощо). У спілкуванні він ніби ставить їх у становище своєрідних індикаторів, за якими орієнтується на настрої колективу, концентрує на них свою увагу. Однією з причин такої моделі спілкування на заняттях може з'явитися невміння поєднувати індивідуалізацію навчання з фронтальним підходом. Загалом, при такій моделі порушується цілісність акту взаємодії в системі "педагог – колектив", вона

підміняється фрагментарністю ситуативних контактів;

- модель гіпореклексивна («Тетерів») полягає в тому, що педагог в спілкуванні замкнутий, зорієнтований на себе, монологічний. Розмовляючи, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на слухачів. Навіть у спільній діяльності такий педагог поглинений своїми ідеями і проявляє емоційну глухоту до оточення. Таким чином, практично відсутня взаємодія між учнями і вчителем, а навколо останнього утворюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування істотно ізольовані один від одного, навчально-виховний вплив представлено формально;

- модель гіперрефлексивна («Гамлет») протилежна попередній. Педагог стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточенням. Міжособистісні відносини зводяться в абсолют, набуваючи домінуюче значення. Він сумнівається у дієвості своїх аргументів, у правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери учнів, приймаючи її на свій рахунок. Як наслідок, загострена соціально-психологічна чутливість педагога приводить до неадекватних реакцій на репліки і дії аудиторії. У такій моделі поведінки часто кермо влади опиняється в руках учнів, а педагог займає провідну позицію у відносинах;

- модель негнучкого реагування («Робот»). Взаємини педагога з учнями будуються за жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу й аргументація фактів, відшліфовані міміка і жести, але педагог не володіє почуттям розуміння мінливих ситуацій спілкування, не враховує педагогічну дієвість, психічний стан учнів, їх вікові особливості. Відзначається низький коефіцієнт педагогічної взаємодії;

- модель авторитарна («Я сам»). Навчально-виховний процес цілком фокусується на педагогові. Він – головна і єдина дійова особа. Від нього виходять питання і відповіді, судження й аргументи. Практично відсутня творча взаємодія між ним і аудиторією. Одностороння активність педагога пригнічує всяку особисту ініціативу з боку учнів, які усвідомлюють себе лише як виконавців, чекають інструкцій. До мінімуму знижується їхня пізнавальна та громадська активність. Виховується безініціативність учнів, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності;

- модель активної взаємодії («Союз»). Педагог постійно знаходиться в діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі колективу і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії із збереженням рольової дистанції. Така модель найбільш продуктивна.

«Комунікативний аналіз уроків» Н.Фландерса. За системою Фландерса розмову, що відбувається в класі, можна розбити на 10 категорій. Сім з них автор пропонує відносити до мовлення вчителя, дві – учнів, а десята вказує на всі інші ситуації уроку. Мовне спілкування вчителя ділиться на дві основні категорії прямого і непрямого впливу на учнів. У мовному спілкуванні учня виділяється мовлення, що представляє собою відповідь вчителю, - перша

категорія, і мовлення за власною ініціативою - друга категорія.

Розмова вчителя (1-7 категорії)

1. Прийняття настрою: у м'якій манері приймаються або з'ясовуються установки або настрої учня. Настрої може бути як позитивний, так і негативний. Передбачення можливого настрою або нагадування про нього так само мають на увазі (наприклад, «Ви сьогодні радісні ...», «Ти засмучений ...», «Ви здивуєтеся ... »);

2. Похвала або схвалення дій учня або його поведінки. Маються на увазі і жарти, що знімають напругу (але не за рахунок інших індивідів), схвальні, слова «так», «добре» тощо;

3. Прийняття або використання уявлень учня – виявлення, розробка або формулювання висловлених учнем ідей. Учитель повторює вислів учня, уточнює, переформулює, але як тільки переходить до викладу власних ідей, його мовлення варто віднести до категорії 5;

4. Задавання питань – висловлення вчителя з наміром отримати відповідь від учня. Питання можуть бути як з власної ініціативи вчителя, так і як реакція на висловлювання учня – наприклад, уточнення;

5. Розповідь – приведення фактів або суджень змістовного або методичного характеру, обґрунтування власних уявлень чи ілюстрація прикладами, цитування джерел, але не висловлювань учнів;

6. Розпорядження – прямі вказівки, накази, вимоги, яким, як передбачається, учень повинен підкоритися;

7. Критичне ставлення або підтвердження власних повноважень - твердження або висловлювання з метою змінити поведінку учня від небажаної до бажаної, окрик або крик, уїдлива насмішка, пояснення, чому вчитель чинить так, а не інакше, гранична авторитарність.

Розмова учня (категорії 8 і 9)

8. Відповідь вчителю – учні відповідають вчителю, вчитель - ініціатор їхніх дій, він змушує учнів робити висловлювання і задає ситуацію. Свобода вираження власних ідей в даному випадку обмежена.

9. Мовлення за власною ініціативою. Розмову учні починають самі, висловлюють власні ідеї, задають теми для бесіди, вільно висловлюють власну думку і ведуть власні міркування. Їм подобається задавати цікаві питання, виходити за рамки сформованої системи навчання.

10. Мовчання чи замішання. Паузи, невеликі періоди мовчання або замішання, які опинилися незрозумілими особам, які ведуть аналіз шкільного уроку (галас, шум).

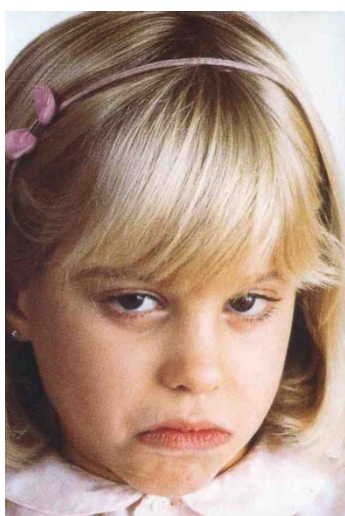
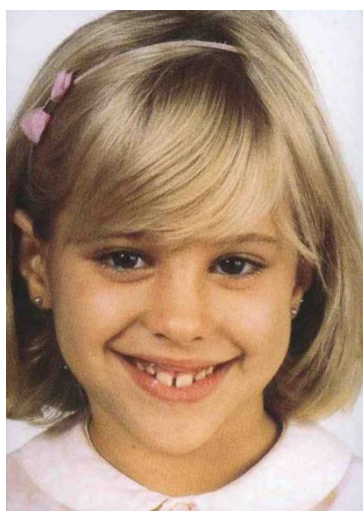
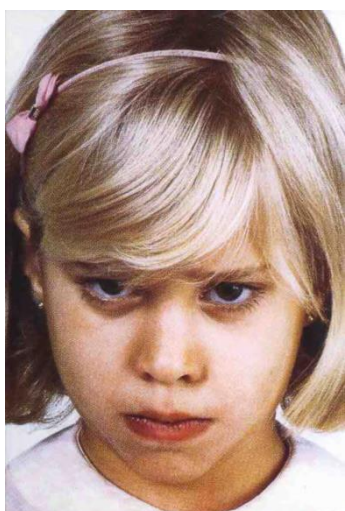
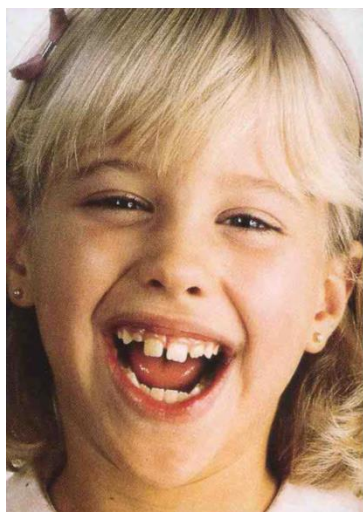
Стимульний матеріал до методики «Емоційні обличчя» (М.Семаго)

Серія 1

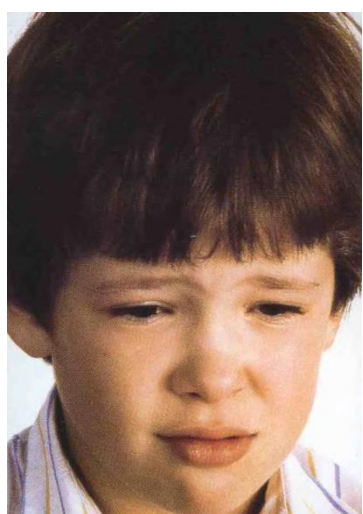
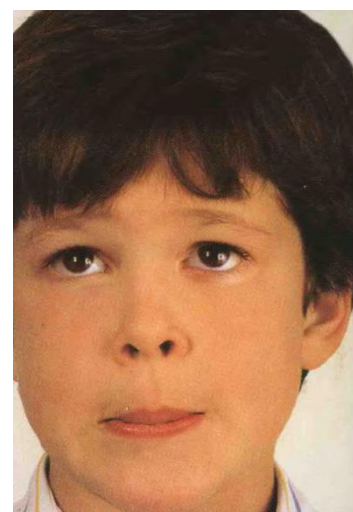
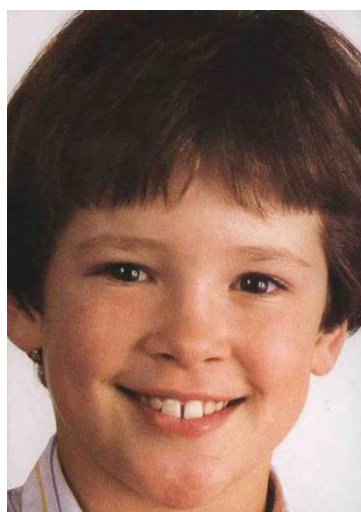
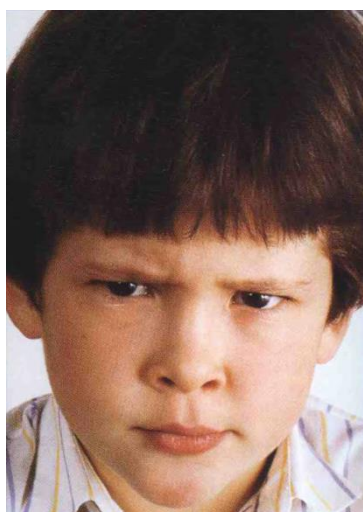
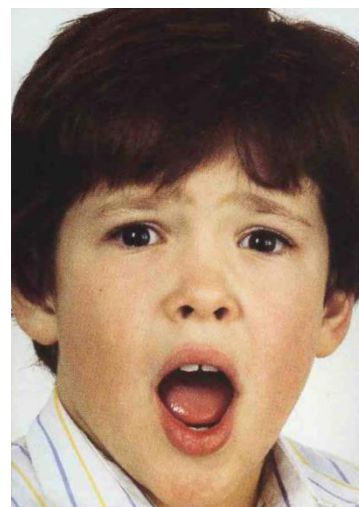
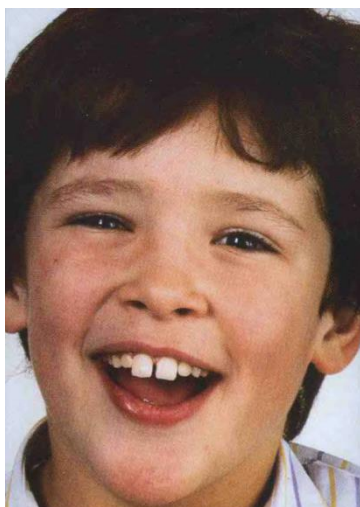
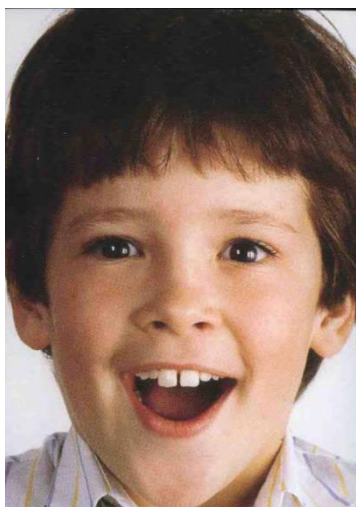


Серія 2

Стимульний матеріал для дівчаток

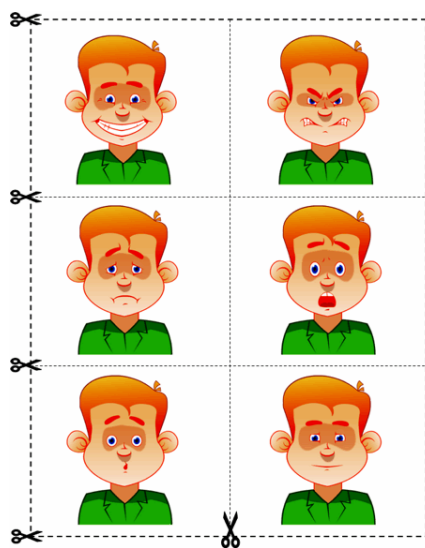


Стимульний матеріал для хлопчиків

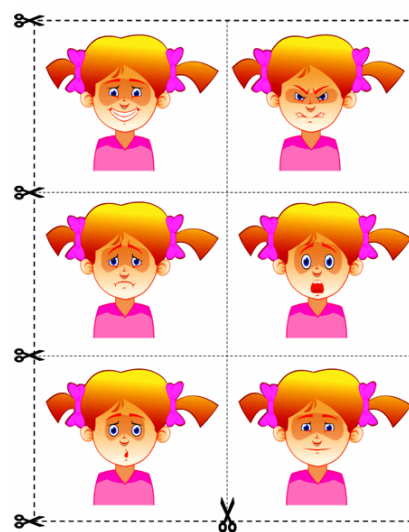


Стимульний матеріал до методики Л. Фатіхової, А. Харісової
Завдання 1

Для хлопчиків



Для дівчаток



Завдання 2



Картинка №1



Картинка №2



Картинка №3



Картинка №4



Картинка №5



Картинка №6



Картинка №7



Картинка №8



Картинка №9



Картинка №10



Картинка №11



Картинка №12

Розповіді до сюжетних картинок

№	Розповідь	Правильна
з/п		відповідь
1	Мама з Мишком пішли в садок. Раптом Мишко зупинився на середині дороги і почав вередувати, плакати і говорити, що не піде в садок. Мама дуже спізнювалася на роботу. Подивися на маму. Скажи, що вона відчуває. Який у неї настрій? Яка картинка їй підходить?	Злість
2	Мама готує вечерю. А Маша і Мишко замість того, щоб допомогти їй, стали гратися на кухні. Подивися на маму. Який у неї став настрій? Скажи, що вона відчуває. Яка картинка їй підходить?	Сум
3	Хлопчик і дівчинка садять дерева у себе у дворі. Хлопчик копає, а дівчинка допомагає йому, тримає дерево. Подивися на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить?	Спокій
4	Мишко і Сашко побудували кораблик з конструктора і стали сперечатися, хто буде з ним гратися. Мишко каже: «Це мій кораблик!», а Сашко - «Ні, це мій кораблик!». Подивися на хлопчиків. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить?	Злість
5	Маша і Мішко вирішили підгодувати пташок. І раптом пташки заговорили з дітьми на людській мові! Які обличчя стали б у дітей? Що б вони відчули? Яка картинка їм підходить?	Здивування
6	Мама з Мишком йшли по вулиці і побачили маленьке цуценя. Мишко став просити маму взяти його до себе додому. І раптом мама дозволила. Подивися на Мишка. Який у нього став настрій? Скажи, що він відчуває. Яка картинка йому підходить?	Радість

- 7 Маша побачила маму на іншому боці дороги і вирішила перебігти на червоний колір світлофора прямо перед машиною. Водій ледве встиг зупинитися. Подивися на маму. Що вона зараз відчуває? Яка картинка їй підходить? Страх
- 8 Діти граються в пісочниці: хлопчики будують замок з піску, а дівчатка грають з ляльками. Подивися на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить? Спокій
- 9 Бачиш, бабуся йшла по доріжці, посковзнулася і впала. А в цей час повз проходили діти, побачили, що бабуся впала, і стали сміятися. Що відчула бабуся? Який у неї став настрій? Знайди картинку з таким самим настроєм. Сум
- 10 Зайчик заліз в чужий город, щоб поїсти смачної капусти. Тільки він відкусив шматочок, як побачив гусеницю. Зайчик весь затремтів, вухка притиснув. Подивися на зайчика. Який у нього став настрій? Скажи, що він відчуває. Яка картинка йому підходить? Страх
- 11 Діти водять хоровод навколо ялинки. Скоро Дід Мороз подарує їм подарунки. Подивися на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить? Радість
- 12 Маша і Сашко розвісили фотографії своїх домашніх тварин. І раптом всі фотографії ожили, почали гавкати і нявкати. Уяви, які обличчя стали у дітей. Що вони відчули? Яка картинка їм підходить? Здивування

Карта спостереження

Клас _____ Дата _____

Інструкція. Вам пропонується визначити міру прояву здібностей ініціювання ділового (навчально-трудова) спілкування та підтримувати його. Для того, щоб робити необхідні позначки, користуйтеся такою шкалою:

«+» - параметр виражений;

«-» - параметр відсутній.

№ ситуації	Ситуація №1						Ситуація №2						Ситуація №3						Коментарі
Способ-ности	Вступ у спілкування			Підтримка спілкування			Вступ у спілкування			Підтримка спілкування			Вступ у спілкування			Підтримка спілкування			
Параметри	A*	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
Ім'я учня																			

* Параметри здібностей вступати в спілкування:

A – школяреві важко вступати в спілкування, він скутий, замкнутий, відчуває дискомфорт; прагне взагалі не вступати в спілкування;

B – дитина вступає в спілкування, але відчуває труднощі в підборі та використанні необхідних мовленнєвих зворотів; легко вступає в спілкування з дорослими, але утруднюється встановити контакти з однолітками або навпаки;

C – дитина однаково легко вступає у спілкування як з однолітками, так і з дорослими.

Параметри здатності підтримувати спілкування:

A – учень не проявляє ініціативи у спілкуванні, включається в розмову тільки на запрошення, але при цьому не вміє підтримувати бесіду;

B – налаштований на спілкування, але утруднюється задати питання або запропонувати нову тему для розмови, воліє не висловлюватися, якщо його не питають;

C – дитина має позитивне налаштування на спілкування, ініціативна, проявляє зацікавленість у спілкуванні як з дітьми, так і з дорослими.

Тематика просвітницьких тренінг-семінарів і ділових ігор, які були проведені для вчителів почакової школи на формувальному етапі експерименту

№з/п	Тема семінару	Тема ділової гри
1	Соціальний інтелект в структурі інтелекту молодших школярів: визначення, функції, тенденції сучасних досліджень	
2	Вікові особливості соціального інтелекту та динаміка його розвитку на різних етапах психічного розвитку	Психолого-педагогічний супровід розвитку соціального інтелекту
3	Фактори розвитку соціального інтелекту молодших школярів. Роль вчителя у розвитку соціального інтелекту	Професійно-командний підхід до розвитку соціального інтелекту молодших школярів
4	Психологічний взаємозв'язок соціального інтелекту з іншими індивідуально-психологічними й соціально-психологічними особливостями молодших школярів	
5	Засоби розвитку складових соціального інтелекту молодших школярів	Засоби розвитку комунікації, перцепції, соціальної активності та поведінки молодших школярів

**Зразок просвітницького тренінг-семінару для вчителів початкових класів
на тему: «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

1. Теоретична частина

- Привітання вчителів, узагальнення інформації отриманої під час попередніх зустрічей.

- Оголошення теми семінару – практикуму. Пояснення місця й значущості нової інформації для розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

1. Вправа «Дерево очікувань»

Учасникам пропонується на різнокольорових листках написати свої очікування щодо заняття, прикріпити їх на дерево та стати в коло.

2. 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.

3. 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 багатofункціональний 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. Термін «соціальний стереотип» був введений В.Ліпманом для позначення уявлень, пов'язаних із неправдою та неточністю. Найчастіше формування стійких образів соціального об'єкта (людини, групи, події, явища тощо) відбувається непомітно для самого індивіда. 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 стереотипізації. Мотиваційну ж основу цього механізму становлять процеси оціночної

поляризації на користь своєї групи, що дають індивідові почуття належності й захищеності.

О. Бодальов, досліджуючи вікові особливості соціальної перцепції, стверджує, що надалі нові переживання, які виникли в дитини у процесі спілкування з однолітками й дорослими, під час виконання завдань із самообслуговування, у грі, на заняттях, які готують її до школи, полегшують розвиток одних уявлень про людей і погіршують розвиток інших, сприяють формуванню однозначного чи диференційованого уявлення про ставлення до людей. Уже на цій стадії формування в дитини образу інших людей визначається не лише простою поведінкою й діями цих людей, а й тим, що являє собою сама дитина як особистість, які первинні риси характеру в неї вже сформувалися, як вона вміє поводитися серед собі подібних, контактувати з ними, слухатися дорослих тощо. Особливістю думки, яку дошкільник висловлює про іншу людину, є її велика змінність, яскраво виражена нестійкість, ситуаційність. Загалом, доведено, що велику роль у виробленні в дитини уявлення про іншу особу відіграє зовнішній вигляд, поведінка тієї людини, особливості взаємин між однолітками в дитячій групі.

Стосовно дітей молодшого шкільного віку, то одним з основних об'єктів пізнання в цьому віці 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.

4. Робота в групах: зобразити портрет дитини (словами, малюнками, рухами тощо), яка має високий (перша група) і низький рівень перцептивних здібностей (друга група).

5. 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 настроїв, вчити розуміти власні

емоції.

Матеріал: 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 настрій 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 настрій 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 настрій 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 настрій».

- Діти, в якій склянці заховався добрий настрій? В якій веселий, радісний? А в якій злий, сумний?

- А у вас який настрій?

Вправа «Мавпочки»

Мета: стабілізувати, оптимізувати атмосферу в групі; розвивати вміння координувати вербальну та рухову активність; формувати здатність регулювати процеси збудження та гальмування.

Ми малята – мавпенята (напівприсідають, руки зігнуті в ліктях, пальці розчепірені).

Дім наш - в джунглях десь поляни.

Любимо банан жувати (стискають і розтискають пальці перед ротом),

Кидати кокоси (імітують кидок),

Хитати ліани (піднімають і опускають руки, розхитуються вліво і вправо).

Широко відкрити рот (відкрити рот)

І дразнити весь народ (висолоплюють язик).

Показати вушка людям (тягнуть руками себе за вуха),

Вверх на пальчиках стрибати (стрибають на місці),

Гучно – гучно щось кричати (голосно викрикують голосні звуки «а», «о», «у»)

А тепер ми зупинились (опускають руки)

І на землю опустились (заспокоюються, сідають на місце).

Вправа «Тух – тібі - дух»

Мета: вироблення навичок послаблення негативних емоцій, навчання норм поведінки у ситуації агресивності.

Я скажу вам по секрету чарівне слово. Це заклинання проти поганого настрою, образ і розчарувань. Щоб воно подіяло по – справжньому, потрібно ходити по кімнаті і ні з ким не розмовляти. Як тільки вам захочеться поговорити, зупиніться навпроти одного з учасників, подивіться йому у вічі й

тричі сердито вимовте «чарівне» слово. Щоб це слово подіяло, треба говорити його дивлячись у вічі людині, яка стоїть перед вами. У цій грі закладений комічний парадокс. Хоча й повинні учасники вимовляти слово «тух – тібі – дух» сердито, через деякий час вони не зможуть не сміятися.

Вправа «Зустріч»

Необхідно розраховатися 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.

Заключна частина

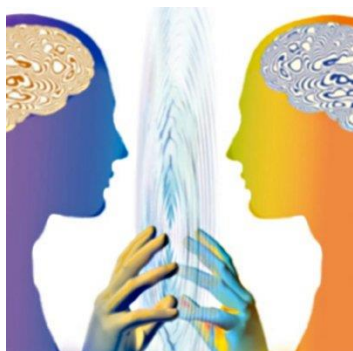
Підведення підсумків заняття.

Вручення пам'яток про перцептивні складові соціального інтелекту молодших школярів, роз друків програних аправ.

Зразок інформаційного буклету, створеного за результатами роботи соціально-психологічного тренінг-семінару «Соціальний інтелект в структурі інтелекту молодших школярів: визначення, функції, тенденції сучасних досліджень»

Найкращий спосіб зробити дітей хорошими – це зробити їх щасливими

(О. Уальд)



Соціальний інтелект – це здатність правильно розуміти поведінку оточення, необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії і успішної соціальної адаптації. Термін «соціальний інтелект» був введений у психологію **Е. Торндайком** у 1920 р. для позначення «далекоглядності в міжособистісних відносинах».

Г. Олпорт пов'язував соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідні їх реакції. Соціальний інтелект, на його думку, – це особливий «соціальний дар», що забезпечує безконфліктність у відносинах з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння.



Концептуальна модель соціального інтелекту.

На думку **Г. Айзенка**, соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується у процесі його соціалізації під впливом умов певного соціального середовища.

Д. Векслер запропонував визначати соціальний інтелект як пристосованість індивіда до людського буття.

Д. Гілфорд, соціальний інтелект представляє як систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Він вважає, що ця здібність включає 6 факторів:

- пізнання елементів поведінки (СВU) – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки;
- пізнання класів поведінки (СВС) – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку;
- пізнання відносин поведінки (СВR) – здатність розуміти відносини, що існують між одиницями інформації про поведінку;
- пізнання систем поведінки (СВS) – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях;
- пізнання перетворень поведінки (СВТ) – здатність розуміти зміни значення подібної поведінки (вербальної чи невербальної) в різних ситуативних контекстах;
- пізнання результатів поведінки (СВІ) – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Практичні складові соціального інтелекту

Пізнавальні здібності



-соціальні знання (знання про людей, знання правил, розуміння людей),
 -соціальна пам'ять (запам'ятовування осіб і імен, правил, шаблонів);
 -соціальна інтуїція (здатність визначити настрої, оцінити емоційний стан, почуття, зрозуміти мотиви дій іншої людини);
 - соціальне прогнозування (планування своїх дії, відстеження розвитку діяльності, спроможність дати оцінку своїм вчинкам і справам, оцінити упущені можливості і знайти альтернативу).

Емоційні здібності



-соціальна виразність (контроль своїх емоцій, володіння емоційною чутливістю, адекватність вираження емоцій);
 -емпатія;
 -здатність до саморегуляції власного настрою і емоційної поведінки.

Поведінкові здатності



-соціальне сприйняття (уміння вислухати іншу людину, почути її, зрозуміти і оцінити її почуття гумору);
 - соціальна взаємодія (готовність до співпраці з іншими, до роботи з досягнення загальних значущих результатів);
 - соціальна адаптація (відкритість у стосунках, уміння спрацюватися і домовитися з різними за соціальним статусом і характером людьми).



Соціальний інтелект — це усвідомлена позиція особи щодо оцінювання соціальних відносин в суспільстві, соціальній групі, свого місця в статусно-рольовій структурі організації на основі добровільного вибору стратегії власного життя та способів її досягнення.

Зразок тренінгового заняття, проведеного для учнів початкових класів

Заняття 7. Сила єднання, співробітництва і згуртованості

Мета: створити у групі атмосферу комфортної ефективної взаємодії між усіма дітьми, стимулювати інтерес дитини до соціальних інтеракцій формувати уявлення дитини про базові емоції і почуття, розвивати соціальну перцепцію, готовність співпрацювати з іншими, сприяти соціальному зближенню дітей при виконанні спільної роботи.

Обладнання: плакати «Наші правила», «Пісочний годинник», «Думки, які мені допомагають», стікери, кольорові олівці, альбоми, ватман для створення «Колажу дружби та єднання», вирізки з журналів, роздруковані слова (допомога, дружба тощо) клей-олівець, кольорові маркери, репродукції відомих картин із зображенням дітей, музичний фон, м'ячик.

Хід заняття

1. Вправа «Ритуал привітання»

Вчитель пропонує дітям висловитися про свій нинішній стан (настрій, самопочуття).

При цьому, слова учасника має супроводжувати якийсь чудернацький рух із невеличким предметом (це може бути іграшка, маркер, м'яч – будь-що, що запропонує вчитель). Вчитель передає обраний предмет комусь з дітей, який і розпочинає вправу. А далі – всі по колу. Після того, як іграшка пройшла коло, вчитель може подякувати всім за активну участь та винахідливість.

2. Рефлексія минулого заняття. Обговорення домашнього завдання.

Повторення правил поведінки під час заняття (плакат з правилами залишений на стіні в класі, цими правилами діти можуть користуватися і на інших уроках). Вчитель розподіляє правила між усіма учасниками. Для цього можуть бути утворені і пари, і «трійки», в залежності від кількості напрацьованих правил.

Вчитель пропонує учасникам протягом 2 хвилин пригадати улюблену мелодію і за її допомогою проспівати отримані правила.

Кожен виступ бажано супроводжувати оплесками дітей-глядачів.

- Які ваші враження від нашої гри? Який у вас настрій?
- Про що ми говорили на минулому уроці?
- Який настрій найчастіше був у вас на минулому тижні?
- Діти презентують свою творчі роботи. («З бажання»).

3. Вправа на визначення емоційних станів.

Робота з творами мистецтва.

Дітям пропонується розглянути твори відомих художників на яких зображено дітей. Діти зображені на картинах мають різні емоційні стани і знаходяться в різних життєвих ситуаціях.

Алгоритм роботи над картиною:

- Розглянути картину (назва картини, автор);

- Описати ситуацію в якій знаходиться дитина (емоційна ситуація, життєві обставини, загальна обстановка);

- Аналіз відчуттів які переживає дитина зображена на картині;

- Обрати потрібну піктограму емоцію (вибір обґрунтовується).

Перелік рекомендованих картин:

А.Кисельов. Цікава книжка.

А.Іванов. Діти, що пускають мильні бульбашки.

Н.Богданов-Бельський. Візитери.

Н.Богданов-Бельський. На виїзді.

М.Ярошенко. Хор.

А.Паолетті. Квіткарка.

Ф.Решетніков. Знову двійка.

4. Етюди на вираження основних емоцій

Етюди на виразність жесту

Вправа «Візьми і передай!»

Діти сидять на стільцях, розставлених по колу, і передають один одному який-небудь уявний предмет. З боку, дивлячись на руки дітей, повинно скластися враження, що вони діють з реальними предметами. Музичний супровід: латиська народна пісня.

Психом'язове тренування з фіксацією уваги на диханні

Вправа «Сонечко і хмаринка» (*вправа на напругу і розслаблення м'язів тулуба*). Сонце зайшло за хмаринку, стало прохолодно - стиснутися в грудку, щоб зігрітися (затримати дихання). Сонце вийшло з-за хмаринки, жарко - розслабитися - розморило на сонці (на видиху).

Вправа «Місток дружби»

Ведучий просить дітей за бажанням утворити пари, придумати і показати який-небудь місток (за допомогою рук, ніг, тулуба). Якщо охочих не буде, ведучий може сам стати в пару з ким-небудь з дітей і показати, як можна зобразити місток (наприклад, стикнувшись головами або долоньками).

Потім він запитує, хто з дітей хотів би «побудувати» місток втрюх, вчотирьох і т.д. до тих пір, поки знаходитимуться бажуючі. Закінчується вправа тим, що всі беруться за руки, роблять коло і піднімають руки вгору, зображуючи «Міст дружби».

5. Робота з казкою

Ображена мураха

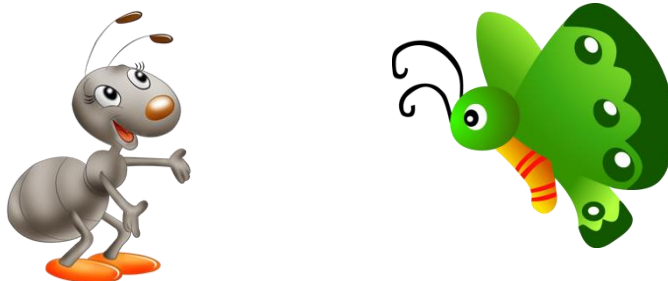
Одна Мураха дуже пізно повернулася до свого мурашника, сонце вже давно спало. Вона ледь-ледь відшукала у темряві вхід, але виявилось, що він був уже закритий. Довго постукувала вусиками мураха, та що з того. Всі вже давно сплять і її тихий стукіт зовсім не чують. Сильно мураха образилася на інших мурах за те, що її забули і двері їй не відчиняють. І вирішила вона тоді жити сама по собі, в повній самоті.

Повзе Мураха навмання в нічний траві і розмірковує:
- Навіщо це мені працювати цілий день з усіма разом, їжу тягати, мурашник будувати, за малими мурашками наглядати, якщо я і сама на себе можу працювати і тільки для себе їжу добувати. Нехай дурні мурахи одна одній

допомагають, а я тепер як-небудь сама житиму і без інших обійдуся. Йшла Мураха і раділа тому, що тепер у неї життя набагато легше стане і вільного часу набагато більше з'явиться для відпочинку і веселощів. І раптом у темряві зачепилася Мураха головою за якусь липку мотузку. Смикнула вона її з усіх сил і через мить зіткнулася ніс до носа з Павуком. Побачив Павук несмачну Мураху, засмутився і мало не заплакав через те, що знову йому спати голодним доведеться. Тут Мураха набралася сміливості і запитала у Павука, чи добре йому жити на самоті у своєму липкому будинку.



- Нічого доброго, - відповів Павук. - Я майже завжди голодний. Добре, якщо раз на місяць в мою павутину хто-небудь попадеться. Ми ж не мурахи, у нас не прийнято здобиччю один з одним ділитися. Ось так і живе голодним кожен сам по собі і чекає місяцями, коли хто-небудь залетить у павутину. Нам би, павукам, об'єднатися, як це зробили ви, мурахи, та зробити величезну павутину між деревами, от би їжі тоді було, - розмріявся Павук. Зітхнув він, облизався і голодний поповз до себе в темряву. А Мураха далі пішла і незабаром зустрілася з Метеликом. Він сидів на квітці і, тремтячи від холоду, плакав.

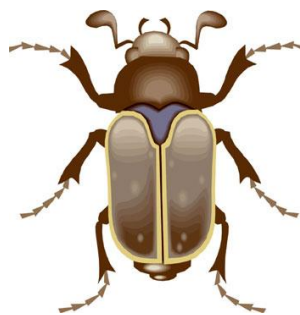


- Чому ти плачеш, Метелик? - Запитала його Мураха.

- Як же мені не плакати, - схлипаючи став відповідати Метелик. - Скоро ще трошки похолодає і я помру. Вам, мурашкам і бджолам, добре, ви дружно теплі мурашники і вулики собі будуюте. А ми, метелики, не любимо трудитися спільно і звикли все літо поодиноці літати і самі по собі жити. А один я ніколи не збудую собі глибоку теплу нірку, ось і доводиться плакати і чекати смерті.

Шкода було Мурасі Метелика, але нічим не могла вона йому допомогти, адже для його великих крил потрібна була дуже широка нірка, яку і їй не під силу було викопати.

Пішла Мураха далі, по дорозі зголодніла і побачила смачного сплячого під листом жука.



- Ось удача, - подумала Мураха. Вона вже було взялася за їжу і навіть схопила жука за лапу, але не тут-то було. Жук прокинувся, міцно і боляче схопив Мураху і відкинув її далеко від себе. Виявилось не під силу їй одній такого силача здолати. Це тільки багато мурашок з жуками справляються, а одна Мураха для жука зовсім не страшна.

Тут голодна Мураха надовго задумалася. Згадала вона і слова Павука про голод постійний, і жука сильного, і плач Метелики, що чекає холодну смерть. Зрозуміла Мураха, що на самоті їй дуже туго і недовго жити доведеться, тому заквапилася до свого будинку, щоб переночувати біля входу, а з самого ранку, як завжди, дружно взятися за роботу з іншими мурашками.

6. Бесіда за змістом прочитаного

- Кому краще живеться, тим, хто працює разом і один одному допомагає чи тому, хто живе і працює один? Чому?

- Що чекало Мураху, якби вона не повернулася в мурашник?

- Чи приємно жити серед тих, хто любить жити сам по собі, не допомагаючи іншим? Чому?

- Чому багато тварин, комах і людей об'єднуються?

7. Творче завдання. Створення «Колажу дружби і єднання»

Для створення колажу необхідно дібрати різні тематичні вирізки з журналів і написи: дружба, єднання, радість спілкування, суспільна робота, допомога, підтримка, взаємодопомога, загальна справа, захист, розуміння, гармонія, співробітництво, згуртованість тощо. Діти добирають і вирізають малюнки, які на їх думку пояснюють перелік запропонованих слів. Всі вирізані матеріали діти приклеюють на ватман. Після виконання цього завдання діти презентують свою роботу (розказують як вони працювали, хто що робив, хто за яку роботу відповідав, як вони разом працювали і який результат їх праці).

8. Підсумок заняття

Далі вчитель пропонує дітям на кольорових стікерах знову намалювати свій настрій (як на початку уроку) і приклеїти їх до нижньої частини годинника, яка символізує кінець заняття.

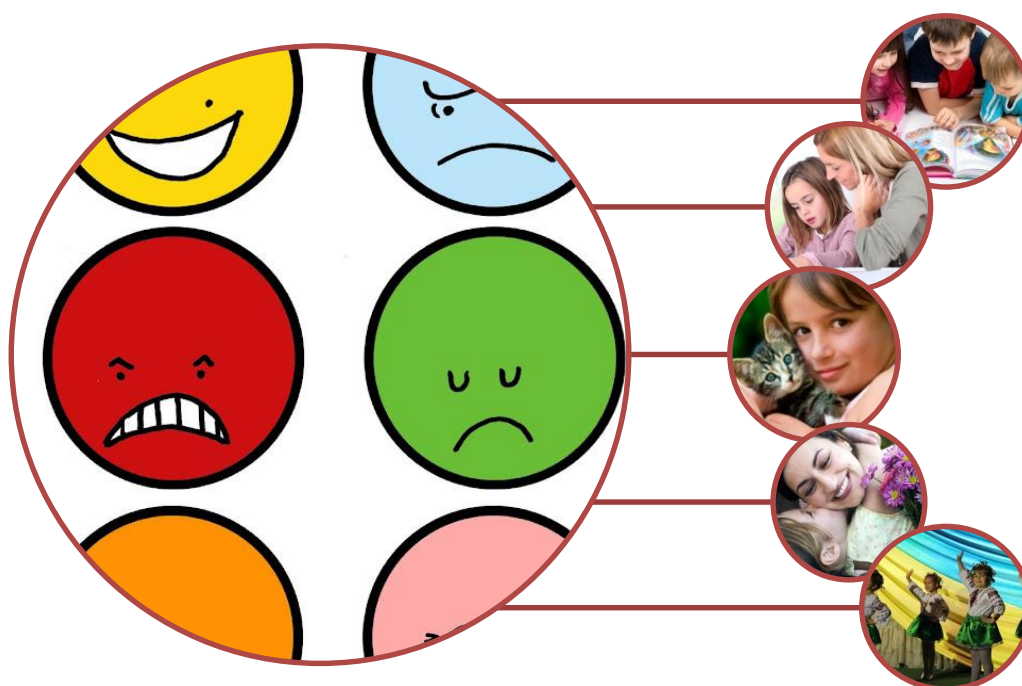
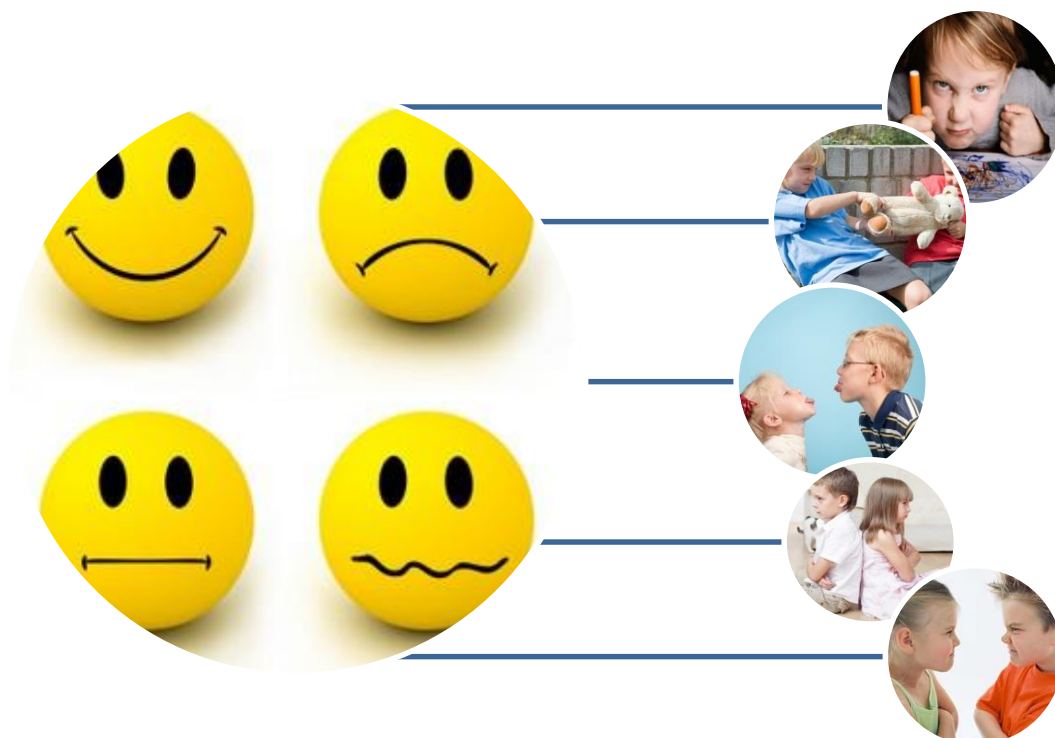
9. Повідомлення домашнього завдання.

- Вдома намалювати уявний місток дружби та єднання.

- Поспостерігати за своїм настроєм на наступному тижні.

**Зразки матеріалів, які використовувалися під час тренінгових занять з
учнями початкових класів**

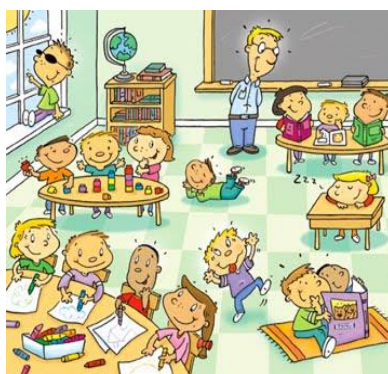
Вправа «Які емоції допомагають людям порозумітися?»



Вправа «Соціальні емоції та почуття»

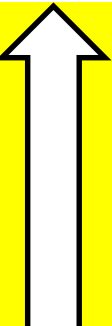


Вправа «Поведінка в школі: правильна чи ні?»



Вправа «Я і моя поведінка в навколишньому середовищі»





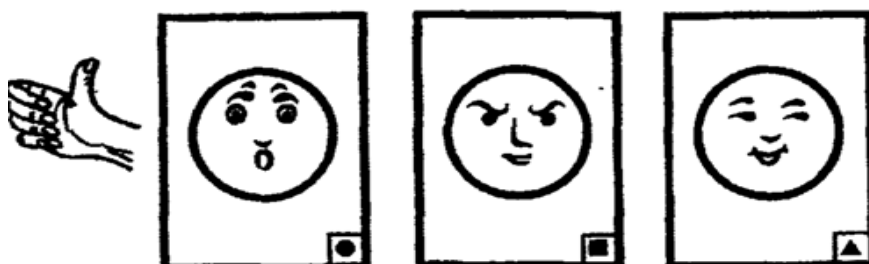
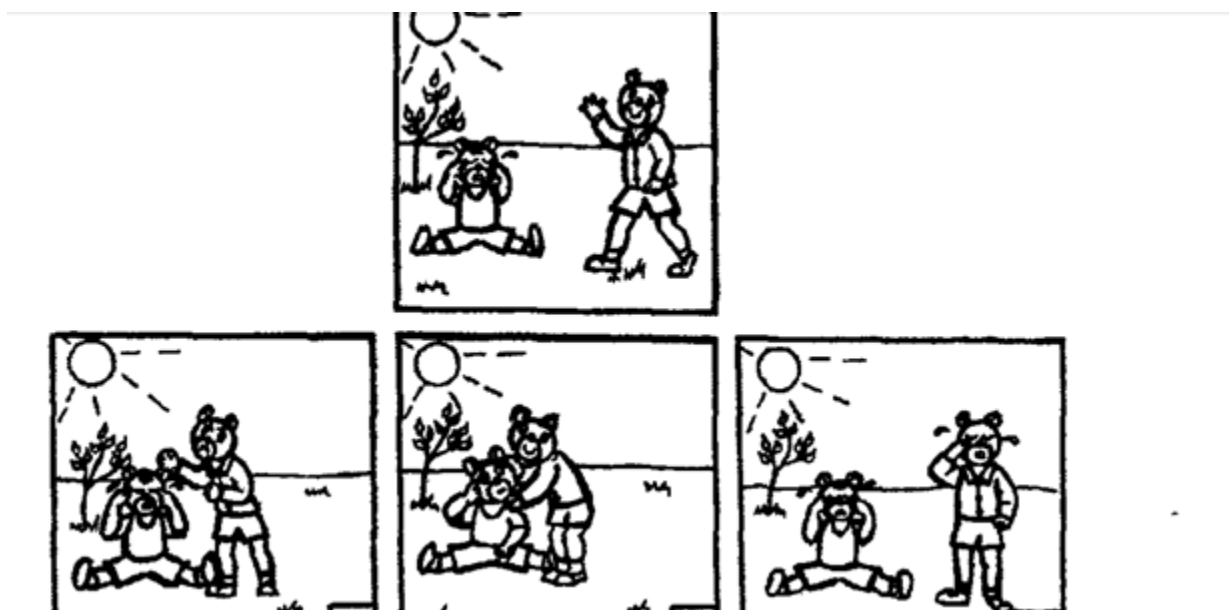
 Моя поведінка відповідає вимогам



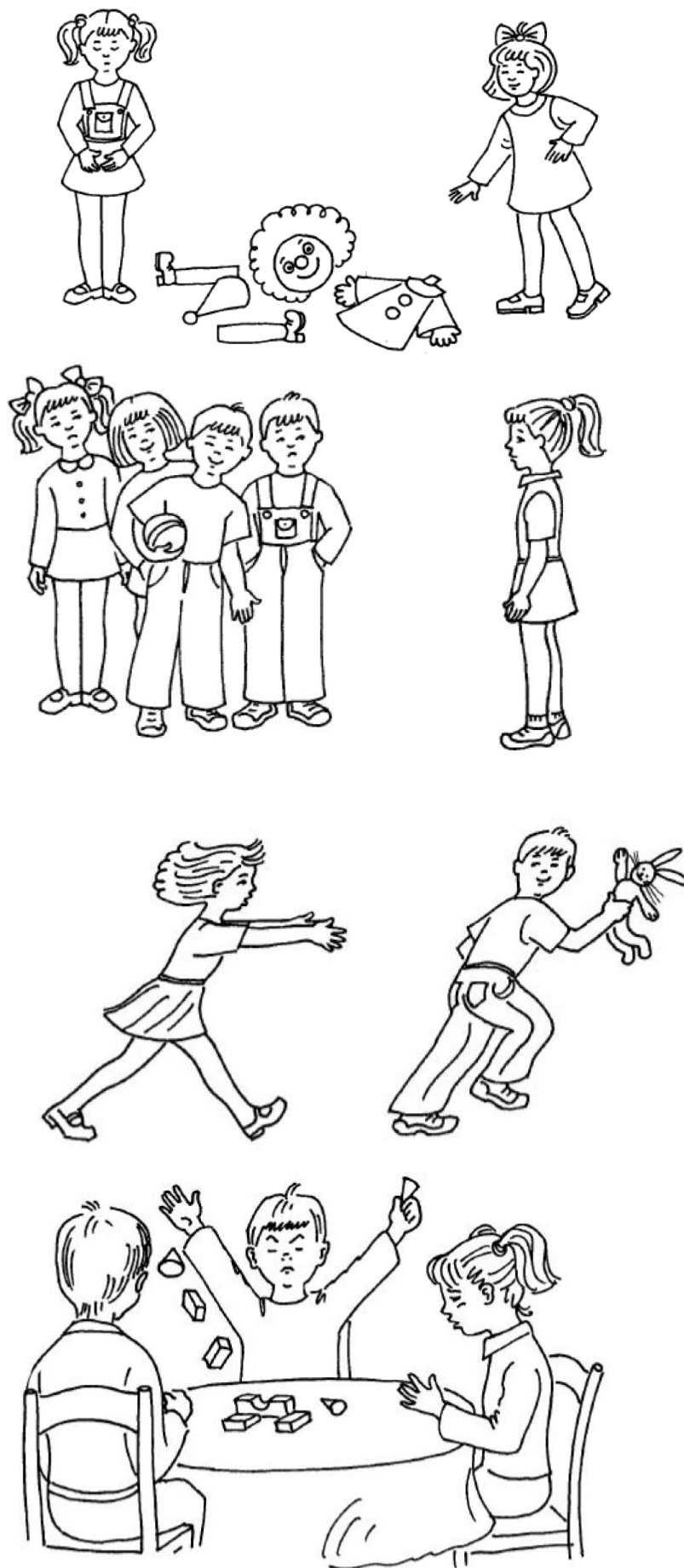
 Моя поведінка не відповідає вимогам



Вправа «Прогнозування поведінки»



Вправа «Соціальні реакції»



Характеристика впливів на міжособистісний контакт взаємин з учнями початкових класів

У процесі уроків педагогам потрібно було акцентувати особливу увагу на здібностях, досягненнях дітей, їхніх потенційних можливостях. Вчителю необхідно оцінювати не тільки конкретний результат, а й зусилля, витрачені дитиною для його досягнення. Важливо демонструвати класу результати успішної роботи кожного учня і звертати особливу увагу на сильні сторони дітей, частіше їх хвалити. Необхідно створити в класі атмосферу, де різноманітність і несхожість один на одного цінуються і поважаються. Бажання учня виконувати завдання вчителя збільшиться, якщо він побачить, що кращих результатів досягають ті діти, які докладають найбільше зусиль на виконання того чи іншого завдання.

У процес навчання необхідно внести певний компонент самоконтролю, коли учням дозволено самим оцінювати власні вчинки та дії. Окрім того, дітям потрібно надати можливість розвивати і використовувати власні, індивідуальні стилі і стратегії навчання. Пропонуючи різні вправи і завдання, вчитель повинен враховувати переваги дітей, даючи їм такі завдання, при виконанні яких створювалася можливість використання різних аспектів інтелекту кожного учня. Для розвитку реалістичності школярів, необхідно робити упор на саморефлексію дитини, оцінку своїх позитивних і негативних дій та емоцій.. Навчившись вести внутрішній діалог із самим собою, учні зможуть краще концентрувати свою увагу на виконанні завдання і працювати більш ефективно. Постійне звернення до саморефлексії дитини може сприяти розвитку технік спілкування зі своїм «Я» і стати невід'ємною частиною розумової і поведінкової діяльності учнів, що значно розширить потенціал рефлексивно-оцінного компонента соціальної компетентності.

Вчителю варто демонструвати різні моделі позитивної поведінки, як самому, так і за допомогою моделювання різних комунікативних ситуацій. Потрібно давати дітям можливість відкрито говорити про свої почуття і емоційні стани. На уроках учитель повинен уважно слухати кожного учня і привчати інших дітей слухати один одного. Важливо, щоб учень говорив про свої емоції, особливо в тих випадках, коли для вирішення того чи іншого конфлікту потрібна участь вчителя. Разом з тим, варто розвивати почуття гумору дитини, сприяти розвитку здібностей дітей легше спілкуватися один з одним, справлятися з самими різними завданнями.

На уроках вчителю необхідно представляти позитивні рольові моделі, звертати увагу учнів на погляди і позиції, які зустрічаються в казках, рольових іграх та реальному житті і часом відрізняються від поглядів самих дітей. У процесі занять учні повинні навчитися звертати увагу на те, які емоції відчувають вони самі та інші люди в різні моменти життя і у відповідь на різні життєві ситуації. Потрібно вчити дитину розуміти, що відчувають інші люди і якими способами вони це висловлюють. Дитина повинна навчитися ставати на

місце іншої людини, відповідати вербальними і невербальними способами в знак розуміння і співпереживання. Одним з найважливіших елементів емпатії є здатність розуміння і використання невербальних засобів вираження емоцій. Учнів необхідно навчати розумінню різних аспектів невербальної поведінки (жестів, мови тіла, виразу обличчя тощо). Безсумнівно, такі здібності значно сприяють формуванню соціальної компетенції, оскільки дитина отримує можливість «декодувати» і використовувати невербальні засоби вираження емоцій і почуттів, що збагачує їхню соціальну перцепцію.

Стимулювання вчителем мотивації афіліації та мотивації досягнення створює в класі атмосферу ентузіазму, оптимізму і віри дітей у свої здібності і можливості. Необхідно виховувати в дітях почуття оптимізму, що є наслідком реалістичного мислення. Для цього вчителю важливо бути живим прикладом оптимістично налаштованої до учнів і колег людини. Вкрай важливо і необхідно ставити перед дітьми або допомагати їм самим ставити перед собою реалістичні та здійсненні цілі і завдання, забезпечити проблемні завдання, а також моделювати процес, необхідний для досягнення поставлених цілей. Потрібно звертати увагу на наполегливість і витрачені дітьми зусилля на виконання завдання, а не кінцевий результат сам по собі. Необхідно вселити дитині, що успіх будується на незначних невдачах. Важливо навчити дітей цінувати не тільки свої власні, а й сумісні колективні досягнення.

Вчителю необхідно звертати свою увагу і підтримувати дружні дитячі групи, які утворилися в класі. Йому важливо забезпечити такі завдання, які дозволили б учням вчитися працювати в групах і парах. Причому, на початковому етапі слід починати з коротких і чітко контрольованих завдань, а потім поступово переходити до тих завдань, де у дітей з'являється більше автономії і відповідальності. Нарешті, необхідно давати завдання, які експліцитно підвищували б взаємодію учнів, їх активне слухання один одного і постійну зміну ролей. На думку дослідників, діти молодшого віку вчать вирішувати проблеми, керуючись накопиченим особистим досвідом, тому необхідно спонукати учнів до самостійного вирішення проблем і поставлених перед ними завдань, не намагатися представити їм заготовлені рішення і відповіді. Важливо сформувати у дитини здатність і бажання працювати в групі і відчувати себе її незамінним членом, враховуючи при цьому значущість кожного окремого учасника і всього колективу в цілому. Учитель, будучи прикладом для учнів, може підказувати шляхи вирішення деяких складних завдань, незрозумілих учневі. В комплексі це призведе до закріплення соціальних навичок молодших школярів.

Варто зазначати, що стосовно батьків реалізувалася консультативна тактика, проводилися бесіди з приводу гармонізації батьківсько-дитячих стосунків. Під керівництвом шкільного психолога такі бесіди спрямовувалися на розкриття сутності гармонійних батьківських стосунків; пояснення значення для психічного розвитку неадекватності педагогічних впливів на особистість дитини; причин і способів уникнення конфліктних ситуацій в сім'ї; переживання молодшими школярами негативних емоцій стосовно школи, ставлення до навчання, необхідність пильної уваги батьків до таких

висловлювань, швидкість відреагування на них; проблеми психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку; вплив стресогенних факторів на успіхи в школі і розвиток соціального інтелекту; проблеми шкільної дезадаптації; роль батьків у розвитку соціально адаптивних навичок у дітей тощо.

Спеціальні розвивальні тренінгові заняття з учнями спрямовувалися на формування значущих особистісних властивостей, мотивів, цінностей і поведінкових реакцій, соціальних знань і навичок соціальної поведінки, що дозволяють продуктивно соціалізуватися, долати труднощі, розв'язувати різні життєві ситуації. Такі заняття були структуровані згідно динаміки вікового розвитку, вікових особливостей, детермінантів розвитку соціальної компетентності молодших школярів. На ефективність таких засобів розвитку соціального інтелекту вказує чимало дослідників (О.Лютова [25], А.Мельник [28], М.Памфілова [32] та ін.).

Під час тренінгових занять максимальні зусилля спрямовувалися нами на розвиток таких соціальних умінь:

- комунікативних (адекватно сприймати співбесідника, точно й компактно висловлюватися, вступати в контакт, емоційно вчуватися в інших, ідентифікувати емоції);

- організаторських (виконувати діяльність, розподіляти функції й виконувати ролі в парі та групі, здійснювати взаємоконтроль у сумісній діяльності, дотримуватися правил роботи в парі, групі, просити про допомогу);

- рефлексивних (планувати власну діяльність, приймати мету й слідувати їй, самовизначатися в ситуації звичної та нетипової комунікації, брати відповідальність на себе, прогнозувати ситуації спілкування й наслідки);

- пізнавальних (засвоювати правила й норми соціальної поведінки, діяти згідно з ними, прогнозувати контекст соціальних інтеракцій, розв'язувати конфліктні й спірні ситуації конструктивно) [32, с.34].

Корисними й дієвими виявилися методи створення освітніх ситуацій, інформаційний, проблемний, особистого прикладу, бесіда, інструктаж, ділова гра, арттерапія (театралізація, казкотерапія, малюнок), гра тощо.

Дієвим методом роботи з школярами виявився метод фасилітованої дискусії, яка протікає як активна міжособистісна взаємодія дітей один з одним і з дорослим. При цьому дорослий, головним чином, здійснює організаційну і стимулюючу дію. З нашої точки зору, це найбільш продуктивна форма здійснення позаситуативно-особистісного спілкування дітей 6-7 років з дорослими – батьками і вчителем. В даному виді спілкування характер взаємодії у сфері «дорослий – дитина» ґрунтується на побудові суб'єкт-суб'єктних відносин з використанням прийомів ненасильницької комунікації при наявності особистісної позиції вчителя-фасилітатора. Ґрунтуючись на безумовному прийнятті один одного як цінності, цей вид спілкування призводить до соціальної адаптації та взаємозбагачення його учасників.

Театралізована діяльність молодших школярів дозволяє відкрити нові можливості для ефективного формування комунікативних умінь, оскільки ґрунтується на таких природних здібностях й вікових особливостях: здатність до наслідування; потреба в спілкуванні; природна схильність до гри; реалізація

уявних ситуацій; свобода вибору і свобода дій тощо.

Театр – це колективний вид діяльності, адже діти вчаться плідній взаємодії в умовах великих і малих соціальних груп, оволодівають навичками колективної творчості. Основна мова театру - це дія, діалог і гра, що робить театральне мистецтво дуже близьким дітям молодшого шкільного віку. Навчально-виховний процес, організований засобами театрального мистецтва (читання художньої літератури, перегляд вистав, фільмів, постановка казок за допомогою лялькового театру, сценок зі шкільного та сімейного життя, прослуховування народної музики, народна творчість, історія театру) збагачує дітей новими знаннями та вміннями, розвиває інтерес до літератури, театру, формує діалогічне і монологічне мовлення, активізує словниковий запас, а також сприяє соціалізації дитини. Все це надає комплексний вплив на формування комунікативної та соціальної компетентностей дитини.

Метод казкотерапії – це використання казок для розвитку особистості, творчих здібностей дітей. У казці можна знайти повний перелік людських проблем і шляхи їх вирішення. Читаючи казки, людина накопичує «банк життєвих ситуацій». Казки, які використовую при роботі з дітьми, допомагають вирішити такі проблеми: невміння спілкуватися; неухважність щодо однолітків; конфліктність, брак соціальних правил і норм поведінки тощо [42].

У своїй роботі ми використовували казки народів світу, сучасні спеціальні розвивальні казки. Такі казки, як «Їжачки», «Золота рибка», «Скарб» допомагають зняти ряд проблем у дітей, що мають труднощі в спілкуванні, що виражають агресивну поведінку щодо однолітків [25; 45].

Під час роботи ми працювали за такою технологією використання казки:

- читання та обговорення;
- переказ всієї казки або її елементів;
- замальовка головного героя казки або особливого персонажа;
- імпровізація казки: програвання елементів казки або всієї казки.

Водночас, доцільним виявилось придумування казок самими дітьми. Варіювалися такі підходи: вільне фантазування дитини над сюжетом, додумування продовження казки за заданим соціальним сюжетом, введення в сюжет казки «добрих» і «злих» персонажів тощо. Ми переконалися, що діти, самостійно придумуючи казку і програвачи її, розвивають свою уяву, творче мислення, збагачують репертуар соціально схвалюваної поведінки.