

Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

За редакцією

С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова

Книга 3

Київ – Суми
2019

УДК 159.923.2

П 86

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (протокол № 6 від 25.04. 2019 р.)*

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол №10 від 27. 05. 2019 р.)*

Рецензенти:

Бондаренко О. Ф. – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету;

Смольсон М. Л. – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

П 86 Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 540 с.

ISBN 978–966–698–201–1 повне зібрання

ISBN 978–966–698–275-2 (книга 3)

Коллективна монографія присвячена актуальним питанням сучасної персонології. У розділах книги висвітлюються теоретико-методологічні та прикладні аспекти дослідження проблеми ефективного функціонування та розвитку особистості в різних сферах життєдіяльності в умовах соціальних змін. Розглядаються соціогенетичні, психологічні, духовні чинники підтримки її самоефективності та життєстійкості. Подаються авторські технології психологічного супроводу, консультивання, реабілітації особистості в ускладнених і кризових ситуаціях життя. Особливий акцент зроблено на актуалізації ресурсів особистісного зростання людини в генезі її буття.

Адресується фахівцям у галузі психології та суміжних із нею дисциплін, студентам, аспірантам, широкому загалу освітян.

УДК 159.923.2

© Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019

ЗМІСТ

<i>Максименко С. Д.</i>	ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ	8
-------------------------	--------------------------------	---

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.1	<i>Зликов В. Л.</i> Комуникативно-дискурсивний простір наративної ідентичності особистості	16
1.2	<i>Карпенко З. С. (Україна), Абрамцов Р. (Польща)</i> Феноменологічний аналіз автобіографічного наративу (<i>англ. мовою</i>)	35
1.3	<i>Оран М. О.</i> Методологія і методика дослідження соціального інтелекту дітей шкільного віку	45
1.4	<i>Савчин М. В.</i> Психічний і психологічний виміри здоров'я особистості	68
1.5	<i>Фоменко К. І., Кузнецов О. І.</i> Психологічна структура релігійного світогляду особистості	87
1.6	<i>Швалб Ю. М.</i> Воля як психологічний механізм самоідентичності особистості	105
1.7	<i>Щербак Т. І.</i> Психологічні умови формування готовності до інноваційної діяльності	121

II. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

2.1	<i>Вертель А. В., Кузікова С. Б.</i> Емоційне вигорання як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж.Лакана)	141
2.2	<i>Єрмакова Н. О.</i> Соціально-психологічні механізми соціальної мобільності сучасної молоді	160
2.3	<i>Завацька Н. Є., Завацький В. Ю.</i> Соціально-психологічні засади розвитку антиципації особистості в умовах життєвих змін	181
2.4	<i>Карнелович М. М. (Білорусь)</i> Зв'язок батьківських настанов і самоставлення підлітка у замісній сім'ї (<i>рос. мовою</i>)	201
2.5	<i>Тімченко О. В., Ширококов Ю. М.</i> Психологічна феноменологія сучасного військового полону	224

III. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1	<i>Вірна Ж. П.</i> Довіра до організації: психологічні індикатори стресостійкості і задоволеності працею фахівців	247
-----	---	-----

- Истории и рассказы как терапия.* Москва: Независимая фирма «Класс».
13. Хайдеггер, М. (2013). *Бытие и время.* Москва: Академический проект.
 14. Чепелева, Н. В. (Ред.) (2007). *Наративні психотехнології.* Київ: Главник.
 15. McAdams, D. (1993). *The Stories we live by: Personal Myths and the Making of the Self.* New York: Morrow.
 16. Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Condukt.* New York: Praeger.
 17. Sartre, J. P. (1960). *Esquisse d'une theorie des emotions.* Paris: Editeurs des sciences et des arts, Hermann.
 18. Tomaszewski, T. T. (1966). *Aktywność człowieka.* W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski. *Psychologia jako nauka o człowieku.* Warszawa, KiW.
 19. White, M., Epston, D. *Narrative Means Therapeutic Ends.* New York: Norton.

1.3

МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оран М. О.

В умовах сучасного суспільного життя істотними для особистості виявляються характеристики гнучкості та адаптивності у соціальних стосунках, адекватності передбачення результатів соціальної взаємодії. Саме тому у наукових розвідках психологів активізувалась проблема соціального інтелекту, котрий розглядається вченими як система психічних механізмів, що уможливають побудову індивідом суб'єктивної картини світу. Аналіз останніх публікацій засвідчує дві тенденції, котрі й обумовлюють актуальність даної теми та визначають мету дослідження. З однієї сторони, сучасні особливості розвитку суспільства підкреслюють значимість досліджень, котрі пояснюють успішність соціальної взаємодії. З іншої сторони, недостатня кількість онтогенетичних досліджень соціального інтелекту зумовлює напрям здійснення наукових розвідок.

Мета дослідження – з'ясування методологічних розбіжностей у вивченні СІ та означення концептуальних положень, істотних для побудови теоретичного та емпіричного вивчення закономірностей онтогенезу СІ.

Термін «соціальний інтелект» уведений в психологію Е.Торндайком на позначення «далекоглядності у міжособистісних стосунках» в одному ряду із абстрактним та конкретним інтелектом. Завдяки дослідженням Дж. Гілфорда термін «соціальний інтелект» перейшов в розряд вимірюваних конструктів, увійшов до арсеналу психологічної практики [3; 23]. Подальші дослідження або доповнювали теорію Дж. Гілфорда, або ж намагались визначити незалежні предикати СІ. Аналіз теоретичної літератури дав змогу виділити основні дискусійні питання у проблемі СІ, які демонструють й обумовлюють відмінності у методологічних підходах до його вивчення.

Перше – це питання операціоналізації поняття та визначення структури психологічного феномену. Проблема полягає ще й в тому, що соціальний інтелект може проявлятися як у особистісних рисах, так і в інтелектуальних особливостях. Саме це, на нашу думку, і спричинює розмаїтість підходів до визначення природи СІ. В результаті аналізу теоретичної літератури, можна виділити наступні підходи до операціоналізації соціального інтелекту як:

- а) розуміння самого себе та інших людей, засноване на специфіці розумових процесів, афективному реагуванні та соціальному досвіді (Ю. Ємельянов);
- б) здатності виділяти істотні характеристики комунікативної ситуації, які не піддаються безпосередньому спостереженню (Дж. Гілфорд, Л. Виготський, Д. Ельконін);
- в) здібності у складі когнітивних (Н. Ф. Каліна), соціально-перцептивних (В. Лабунська, А. Южанінова), соціальних (О. Бодальов, О. Власова, Г. Олпорт), комунікативних (В. Куніцина);
- г) сукупності чи системи соціальних знань (Н. Кентор, Дж. Кілстром, С. Вонг, Дж. Дей, С. Максвелл, С. Космітський, К. Джон, Д. В. Ушаков),
- д) навичок чи умінь соціальної адаптації (Г. Олпорт, Д. Кітінг, Ф. Чапін, Р. Харлоу та ін.) чи соціального міжособистісного сприймання (Г. Андреева).

Друге питання, котре є ключовим моментом для вибору напрямку дослідження – це питання взаємозв'язку і взаємодії загального (академічного, абстрактного, практичного) інтелекту та соціального інтелекту. Як зазначає Е. Івашкевич, окрім питання сутності соціального інтелекту, нерозв'язаною залишається проблема співвіднесення останнього із загальним інтелектом, інтелектуальною обдарованістю тощо [10]. У цьому питанні на основі аналізу літератури ми виділили три основних підходи. Перший – соціальний інтелект розглядається як різновид

загального інтелекту. Основний напрямок таких досліджень відбувається через зіставлення загального та соціального інтелекту. Вимірювання СІ багато в чому повторює традиційні тести інтелекту, але характеризується більшою когнітивно-вербальною орієнтацією. У такому напрямку працювали Р. Ріджіо, Д. Кітінг, Дж. Ведек, але робота із вербальним матеріалом не дала можливості диференціювати власні істотні предиктори СІ. Тим більше, що їхні експерименти виявили якраз незалежність вербальної частини загального інтелекту та соціального інтелекту. У трактуванні Г. Айзенка соціальний інтелект – це той інтелект, який «виростає» із загального інтелекту, формується в ході соціалізації індивіда. Відтак, обумовлює загальні особливості когнітивної (в тому числі соціальної) діяльності людини, що сформувались в процесі її соціалізації. Другий напрямок розглядає СІ як самостійний вид інтелекту, що забезпечує адаптацію людини в соціумі і спрямований на розв'язання життєвих задач. Використовуються як поведінкові, так і невербальні компоненти розв'язання соціальних задач. Дослідження Дж. Гілфорда і М. Саллівен, М. Форда, Л. Брауна, Р. Селмана продемонстрували, що рівень СІ відрізняється від академічного, але між ними є потенційний взаємозв'язок. Далі у дослідженнях Дж. Ведека (Wedeck, J. 1947), було доведено, що СІ значимо не корелює з розвитком загального інтелекту та просторових уявлень. Окремо слід наголосити, що у дослідженнях Дж. Гілфорда соціальний інтелект значуще не корелював із розвитком загального інтелекту і просторових уявлень, здатністю до візуального розрізнення та оригінальністю мислення. У третьому підході СІ представляється як інтегральна здатність до спілкування, що ґрунтується на особистісних характеристиках та рівні самосвідомості [22]. Акцент робиться саме на комунікативній спрямованості СІ, відтак, спрямований на вимір особистісних властивостей, котрі корелюють з параметрами соціальної зрілості (Н. Кентор, М. Бобнева, В. Куніцина).

Таким чином, дослідження питань онтогенетичного становлення соціального інтелекту не лише розв'язує питання про вікові закономірності розвитку даного психічного феномена, але й створює передумови для аналізу соціального інтелекту як цілісного психологічного явища. Саме тому дослідження онтогенезу соціального інтелекту було розпочато із означення найбільш адекватних методологічних засад.

На філософському рівні методології основним концептуальним питанням є питання про предиктори і загальні закономірності формування і функціонування соціального інтелекту. У науковій думці стосовно цього існують дві протилежні погляди: 1) соціальний інтелект як наслідок соціалізації та адаптації вроджених інтелектуальних структур дитини; 2) соціальний інтелект як набір, система сформованих у процесі соціальної взаємодії соціальних навичок, умінь, здібностей. Беручи за загальнофілософську методологічну основу діалектичну парадигму, ми ґрунтуємось на принципах аналітико-синтетичної логіки антропоцентричних досліджень.

Вищим рівнем філософської методології, яка визначає стратегії подальшого дослідження проблеми онтогенезу соціального інтелекту, слугує аналітико-синтетична логіка, що зумовлено, з одного боку, різнобічністю та диференційованістю соціальних взаємодій субєкта, а з іншого – цілісною єдністю інтелекту як психічного феномена. Аналітична психологія, як зазначав К. Юнг, «відрізняється від експериментальної психології тим, що не намагається ізолювати окремі функції, а також підкорити умови експерименту дослідницьким цілям; навпаки, вона займається цілісним психічним явищем, що відбувається природно, тобто, максимально комплексним утворенням, навіть якщо воно може бути розкладено на більш прості, часткові комплекси шляхом критичного дослідження» [21, с. 101]. Таким чином, аналітична методологія обов'язково передбачає і синтез.

Варто підкреслити, що із існуючих у антропологічній філософії біологічної (А. Гелен, К. Лоренц) та функціональної (Г. Зіммель, Е. Кассіер) парадигм саме функціональна дає змогу дослідити психічне через діяльність, функції, які це психічне виконує. Порівняльний аналіз субстанційної (субстанціональної, субстанціальної) та функціоналістської філософії демонструє відмінності у розгляді принципових питань взаємодії людини і суспільства. Ґрунтуючись на визначенні характеристик суспільства головно за методом аналогії з людськими характеристиками, субстанційні концепції приходять до підпорядкування людини цим продукованим ними ж суспільним силам. Якщо спочатку точкою опори, субстанцією постає людина, то на завершення вона виявляється окремим випадком, модусом, складовою вищої над нею субстанції – суспільства, соціальної групи. Питання суспільного життя людини виявляються підпорядкованими вищій субстанції – «соціуму»,

відтак, отримують пасивний статус. Функціоналістська ж парадигма дає змогу поглянути на суспільне життя як на більш чи менш успішне виконання великого, але скінченого ряду соціальних функцій, де індивіди, соціальні групи й суспільства є змінними, які ми можемо підставляти у формули, що об'єднують вищезгадані соціальні функції. У такому аспекті соціальний інтелект досліджується як функція особистості, що формується, розвивається і розкривається саме у процесі взаємодії суб'єкта з соціумом. На думку Е. Кассіра (1923), людина живе не просто в природному універсумі, а в символічному світі, тобто у Всесвіті Культури. Мова, міф, мистецтво, релігія – символічні частини цього Всесвіту. На думку Кассіра, людина настільки пронизана цим світом символів, що не може знати і бачити себе інакше як через підключення цих штучних символічних середовищ. Людина, вважає Е. Кассіра, – це *Homo symbolicum*, її сутність формується в символічному середовищі. Символ – продукт діяльності людини, символи породжуються фундаментальними структурами чуттєвого досвіду людини. В символах знаходять своє відображення структури афектів, надій, страхів, ілюзій, розчарувань людини. Таким чином, людина творить світ символів і сама опиняється в його центрі. Погляд на елементи суспільного життя як на символічні суб'єкти логічно приводить до аналітичного відокремлення різних соціальних якостей від їх носіїв. Кожна людина є носієм великої кількості соціальних якостей, які в ній взаємопов'язані, взаємозалежні.

Таким чином, функціоналістська парадигма дає змогу поглянути на суспільне життя як на більш чи менш успішне виконання великого, але скінченого ряду соціальних функцій, де індивіди, соціальні групи й суспільства є змінними, які ми можемо підставляти у формули, що об'єднують вищезгадані соціальні функції.

Відповідно до функціонально-прагматичного підходу, психіка виникає на основі практичної взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом і виконує в ньому активну роль. Таким чином, оскільки соціальний інтелект формується в результаті діяльнійшої взаємодії індивіда та світу, постулати функціонально-прагматичної методології про психосоціальну природу людської психіки створюють методологічні засади дослідження. Отже, загальнофілософськими методологічними засадами дослідження мовленнєвої організації ми визначаємо: антропологічну діалектичну парадигму, засновану на принципі

аналітико-синтетичного пізнання з акцентуванням функціонально-прагматичного підходу.

Другий рівень – загальнонаукова методологія – містить теоретичні положення, які можна застосувати до усіх або до більшості наукових дисциплін. В. Степін виділяє й описує три загальнонаукові парадигми, до яких відносить: 1) класичну раціональність, 2) некласичну раціональність; 3) постнекласичну раціональність. Істотною характеристикою досліджень, здійснюваних у межах постнекласичної раціональності, є те, що досліджувані об'єкти все частіше постають як різні варіанти процесів самоорганізації, становлення і функціонування систем, що історично розвиваються. Таким чином, у постнекласичній методології провідним виступає системний підхід, що належить до загальнонаукових принципів, котрі виражають основну методологічну парадигму низки галузей природничих, соціальних і гуманітарних наук. Застосування системного підходу в антропоцентричній парадигмі обов'язково передбачає моделювання певних об'єктів, які не можуть бути представлені фізично. Система характеризується тим, що може бути спроектована і змодельована. Аналіз та зіставлення методик побудови та аналізу системи різних дослідників (Є. Голубков, Е. Квейд, С. Оптнер, Ю. Черняк, С. Янг) демонструє, що в усіх них в тій чи іншій формі представлений етап моделювання системи, проектування варіантів функціонування моделі системи. Створення моделі є закономірним наслідком застосування системного аналізу при дослідженні генези соціального інтелекту.

Отже, дослідження генези соціального інтелекту здійснюється в межах загальнонаукової парадигми постнекласичного раціоналізму та ґрунтується на системному та моделюючому підходах. Це дозволяє розглядати соціальний інтелект як відкриту систему, що самоорганізовується, характеризується певною функцією та спрямована на результат; і передбачити, що створена теоретична та емпірична модель буде адекватно відображати психічну реальність.

Третій рівень – конкретно-наукова методологія – це сукупність методів і принципів та підходів, що застосовуються у даній науці. У дослідженні психіки вітчизняна психологія послідовно реалізує загальнофілософський принцип детермінізму, і на цій основі формує систему основоположних підходів та принципів психологічної науки, що визначають

її предмет, методи і перспективну програму досліджень. До найбільш значимих належать діяльнісний підхід (О. Леонт'єв), структурно-функціональний, організаційний та генетичний підходи (Т. Корнілова).

Діяльнісний підхід об'єднує психологічні концепції, засадничими твердженнями яких є положення про діяльну природу походження психіки у людей. Ґрунтуючись на принципі єдності свідомості та діяльності (С. Рубінштейн), культурно-історичній теорії Л. Виготського, теорії діяльності (О. Леонт'єв), діяльнісний підхід створює методологічні передумови для обґрунтування визначного значення діяльності людини у її психічному розвитку. Психічне розглядається як таке, що формується із потреб діяльності, формується у діяльності та в діяльності ж і виявляється. Принцип єдності свідомості та діяльності (С. Л. Рубінштейн) не зводиться до того, що свідомість виступає внутрішнім планом діяльності, повторює її всередині суб'єкта (ідея інтеріоризації); свідомість принципово відрізняється від діяльності. Єдність їх – це не тотожність. Ця єдність витікає з належності як свідомості, так і діяльності свідомому і діяльному суб'єкту. У цьому сенсі можна говорити про внутрішню гуманістичну спрямованість діяльнісної парадигми, що в ціннісному плані зближує її з гуманістичним і екзистенційним підходами в психології. Гуманістична спрямованість теорії виступає в рамках проголошеного постнекласичного типу раціональності як один із критеріїв «позачасової цінності» психологічної концепції.

Реалізація загальнонаукового системного підходу у психологічному дослідженні мовленнєвого досвіду відбувається через застосування структурно-функціонального та організаційного підходів на конкретно-науковому рівні методології. Структурно-функціональний підхід – це шлях дослідження системних об'єктів, що передбачає вичленування в об'єкті стабільних елементів, їхніх структурних взаємозв'язків і функціональних залежностей. Згідно теорії структурно-функціонального аналізу, будь-яка системна одиниця організації повинна бути функціональною, тобто вносити внесок в діяльність, а значить сприяти адаптації системи в цілому: підвищувати її стійкість, адаптивність (ефективність взаємодії з іншими системами), здійснювати регуляцію внутрішніх зв'язків і поведінки окремих частин системи. Т. Парсонс в основі такого аналізу розглядає розрізнення категорій структурних та функціональних. Функціональна значимість частини системи (системної

одиниці) – це показник того, в якій мірі система як ціле може існувати і функціонувати у випадку відділення від неї цієї частини. Використовуючи структурно-функціональний аналіз, ми не заперечуємо діалектико-історичного підходу, і тим більше – генетичного підходу. Оскільки система, яка має властивість до самоорганізації і саморозвитку – обов’язково досліджується у розвитку, у генезі (М. Папуча). Доцільність структурно-функціонального підходу при дослідженні соціального інтелекту випливає із того, що «будь-які психічні форми задані як нерозривне ціле, тому для виявлення його суті необхідно віднайти диференційовані елементи, іншими словами, внутрішню структуру, та встановити їх відношення до законів функціонування цілісного об’єкта» [9, с. 114], і саме функціональний підхід дозволяє чітко виділити цілісні організовані системи серед усіх інших сукупностей об’єктів.

Отже, структурно-функціональний та організаційний підходи дозволяють розглядати систему соціального інтелекту як: 1) функціональну, 2) динамічну, 3) структуровану, 4) організовану.

Найбільш адекватним підходом до операціоналізації соціального інтелекту вважаємо підхід Ю. Ємельянова, який, ґрунтуючись на точці зору Дж. Гілфорда про те, що СІ це система інтелектуальних здібностей, розвернув цей феномен до масштабів стійкої, заснованої на специфіці розумових процесів афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події. Саме ця теорія враховує і мисленнєві детермінівати СІ у вигляді специфіки інтелектуальних операцій (особливості пізнання у інтерпретації Дж. Гілфорда), і враховує досвід чинником, що обумовлює специфіку цієї здатності людини. Таким чином, СІ – це здатність, яка має біологічні передумови і є соціально обумовленою. Саме в теорії Ю. Ємельянова поняття СІ тісно пов’язане з «соціальною сенситивністю», звідки беруть початок всі сучасні дослідження ролі емпатії у функціонуванні соціального інтелекту [7]. У цій же парадигмі здійснюються дослідження соціального інтелекту В. Куніциної, котра розглядає СІ як здатність, що ґрунтується на інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових особливостях. Вияв СІ відбувається у прогнозуванні міжособистісних ситуацій, інтерпретації інформації і поведінки, готовності до соціальної взаємодії і прийняття рішень [13].

Відповідно до системного підходу, будь-яка система знаходиться у процесі розвитку, отже, використання системного підходу передбачає його конкретизацію за допомогою генетичного підходу. Загальнонауковий принцип розвитку систем у нашому дослідженні реалізується за допомогою психологічного генетичного підходу, який, як зазначає С. Максименко, «передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм вияву психіки, а їх активне моделювання і відтворення у певних умовах. Це допомагає розкрити сутність психологічних функцій, тобто закономірності їх виникнення і становлення в онтогенезі» [17, с. 9]. Застосування генетичного підходу на основі експериментально-генетичного методу психологічного дослідження передбачає розкриття, з'ясування причинних зв'язків і відношень, що лежать в основі складних психічних процесів.

Згідно з дослідженнями С. Максименка, відповідність експериментально-генетичного методу предмету вивчення (вищих психічних функцій) безпосередньо визначається положенням про соціальний генезис свідомості, про психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних досягнень суспільства [17]. Визначивши структурно-функціональні характеристики організації соціального інтелекту та дослідивши їх зміни в онтогенезі можна отримати повну картину структурно-функціональної будови системи. Таким чином, ми вивчаємо соціальний інтелект як вищу психічну функцію, що формується під провідним впливом соціальних чинників.

На думку О. Луньової, соціальний інтелект – це вид інтелекту, який забезпечує розумну поведінку людини в соціальній взаємодії на основі інтеграції результатів соціального пізнання, особистісних характеристик і саморегуляції соціальної поведінки. Соціальний інтелект, на думку автора, є суб'єктно-особистісним конструктом, до структури якого входять три підструктури: 1) здатності до соціального пізнання й конструювання картини взаємодії людини з іншими людьми; 2) соціально-психологічні характеристики людини; 3) здатності до саморегуляції соціальної поведінки й керування ситуаціями міжособистісної взаємодії.

Якщо ж звернутись до розуміння інтелекту як пізнавальної здатності на усіх рівнях відображення, передбачення та доцільного перетворення дійсності, що пронизує усі сфери особистісного життя людини та діяльності суб'єкта пізнання, то найбільш адекватним видається розгляд СІ саме як

здатності до відображення, передбачення та доцільного перетворення обставин, суб'єктів та змісту соціальної взаємодії. Таким чином, ми визначаємо соціальний інтелект як здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень. Усі вищепроаналізовані феномени (соціальні знання, навички, уміння, компетентність, здібності тощо) у такому разі, розглядаються предикторами успішного функціонування СІ. Саме тому, вважаємо, що здійснювати дослідження онтогенезу СІ слід, використовуючи психометричний напрямок, в межах визначення критеріїв та показників розвитку СІ у дітей. Когнітивний же напрямок у питанні вивчення онтогенезу СІ видається змістовно більш близьким до дослідження соціальної компетентності. У такому аспекті, соціальний інтелект передбачає вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, що висуває на перший план роль мовленнєвого досвіду у розвитку СІ.

У роботі Л. Ляховець дано докладний і ґрунтовний аналіз існуючих досліджень, який засвідчує, що в цілому визначення соціального інтелекту припускає розрізнення таких аспектів, як соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальне сприймання, соціальна чи комунікативна компетентність, соціальна інтерпретація (дешифрування невербальної інформації), соціальна інтуїція, прогнозування, соціальна адаптація, соціально-когнітивна гнучкість, самооцінка [16]. Дослідження онтогенезу соціального інтелекту пов'язують його із афективною стороною, як взаємодію когнітивного та афективного (С. Космітський і О. Джон, 1993); як вид суб'єкт-суб'єктного пізнання (Ю. Ємельянов, 1985; Н. Кудрявцева, 1994); як використання «внутрішнього досвіду» (Д. Ушаков, 2004); як інтуїтивний характер прояву СІ (С. Белова, 2004) [16]. Разом з тим всі перераховані підходи можна умовно звести до трьох груп: 1. Соціальний інтелект – це вид пізнання, що перебуває в ряду інших видів інтелектуального пізнання, які відрізняються один від одного специфікою свого об'єкта. Однак цей підхід не дозволяє пояснити специфічних рис соціального інтелекту такі, як невисоке навантаження по фактору загального інтелекту і кореляції з особистісними рисами. 2. Соціальний інтелект являє собою не стільки здатність, скільки знання, уміння

й навички, набуті протягом життя. 3. Соціальний інтелект – особистісна риса, яка визначає успішність соціальної взаємодії. Такий підхід – природна реакція на відносно низькі кореляції соціального інтелекту з іншими видами інтелекту й відносно високі – з особистісними властивостями [7]. Отже, у широкому сенсі соціальний інтелект – це здатність до пізнання соціальної реальності. Хоча місце соціального інтелекту у структурі здібностей залишається поки нечітко визначеним, більшість дослідників обстоюють думку про те, що соціальний інтелект є видом інтелекту, правда, досить своєрідним, бо в його функціонуванні виявляються ті ж закономірності, які спостерігаються у сфері загального інтелекту. У роботі С. Харченко «Соціальний інтелект і особливості сприйняття і переробки інформації» міститься теоретичний аналіз сучасних уявлень про соціальний інтелект і підкреслюється пізнавальна природа цього виду інтелекту. На пізнавальні процеси, пов'язані з розумінням соціальних об'єктів, впливають особливості відображення суб'єктом інформації. У статті аналізуються емпіричні дані щодо взаємозв'язку соціального інтелекту та способів кодування та переробки інформації [20].

Таким чином, ми досліджуємо генезу соціального інтелекту школярів, ґрунтуючись на положеннях структурно-функціонального підходу, експериментально-генетичного методу та психометричного напрямку студіювання інтелекту. І в результаті здійсненого методологічного аналізу ми розглядаємо СІ як засновану на інтелектуальних операціях здатність, що полягає у адекватності здійснення соціальної взаємодії, вимірюється здатністю до успішного прогнозування результатів соціальної взаємодії

Четвертий рівень методології наукового дослідження пов'язаний із конкретними завданнями, методами, прийомами, процедурами, умовами наукової діяльності, з описом способів, конкретних прийомів отримання релевантної інформації та емпіричних даних.

Питання діагностування соціального інтелекту є складним і дискусійним у науковій літературі з декількох причин. По перше, постає питання взаємодії інтелекту (психометричного) та соціального викликає у науковій літературі дискусії і продукує різні теоретичні концепції. Якщо брати до уваги дві полярні позиції – Р. Стернберга та Г. Айзенка, то, з огляду на методологічні засади нашого дослідження, ми обираємо

методологічний підхід Г. Айзенка. «В цілому соціальний інтелект виявляється у використанні IQ для соціальної адаптації, і роботи Р. Стернберга можуть розглядатись як типові для школи, що розглядає інтелект як прояв соціально корисної адаптації. Таке визначення, однак, представляється невдалим, оскільки воно об'єднує похідні від абсолютно не пов'язаних між собою компонентів – IQ, особистості, мотивації тощо. Було б набагато більш продуктивно з наукової точки зору вивчати і вимірювати всі ці відмінні складові окремо, а не змішувати їх у не виправдано складній концепції соціального інтелекту» [1, с.119]. Існують емпіричні дані, які підтверджують, що рівень IQ, у його класичному, «психометричному» розумінні як рівня розвитку інтелектуальних операцій, не корелює із рівнем розвитку складових соціального інтелекту. Цим пояснюються й спостереження, коли діти, які не демонструють значних навчальних досягнень та інтелектуальних здатностей, досягають значних успіхів у тих сферах суспільного життя, які вимагають комунікації та соціальної взаємодії.

Як зазначає О. Гриб, «з аналізу кореляційних зв'язків стає очевидним існування досить складних зв'язків між трьома видами інтелекту. У найзагальнішому вигляді можна зробити висновок, що соціальний інтелект позитивно пов'язаний з емоційним і має негативні зв'язку з математичним інтелектом» [5, с. 61]. Таким чином, це підтверджує думку про те, що соціальний інтелект не пов'язаний безпосередньо з рівнем розвитку загального інтелекту. Що й зумовлює, з-поміж іншого, створення комплексної програми емпіричного вивчення СІ, що означає складові, показники вияву і критерії оцінювання соціального інтелекту.

В українській психологічній літературі важливим є дослідження А. Мельник, яка розробила корекційно-розвивальну програму для розвитку соціального інтелекту дітей шкільного віку. Дослідниця зазначає, що «найбільш яскраво вікові особливості соціального інтелекту проявляються через його функції в індивідуально-особистісному розвитку учня». Відтак, провідним критерієм виділення особливостей онтогенезу СІ слід обрати саме функції останнього у формуванні особистості дитини [18, 19].

Інша проблема, з якою зустрічаються дослідники СІ, полягає у тому, що ситуації, в якій виявляється соціальний інтелект досить складно піддаються формалізації за допомогою тестової процедури, а створення

гіпотетичних ситуацій не завжди адекватно відображає зміст здатностей, котрі складають соціальний інтелект (Т. Тихомирова, Д. Ушаков). Саме тому, увага науковців звертається на виділення таких показників, маркерів соціального інтелекту, які, з однієї сторони, адекватно відображають складові СІ, а з другої сторони – є доступними для психологічної фіксації.

Аналіз теоретичної літератури демонструє, що навіть дослідники, які будували теорії соціального інтелекту на одній методологічній основі, обирали різні критерії для кількісної його оцінки. У зв'язку із багатогранністю феномену та його тісним взаємозв'язком із когнітивними процесами, соціальними факторами та психофізіологічними особливостями, існуючі діагностичні програми акцентують увагу на окремих сторонах будови та функціонування мовленнєвих структур. Це зумовлює необхідність створення цілісної комплексної програми емпіричного дослідження соціального інтелекту школярів, побудованого на визначених вище методологічних засадах. Розв'язання даного завдання вимагало, по-перше, означення емпіричних референтів (діагностичних показників) структури соціального інтелекту з врахуванням вікових особливостей відповідно до запропонованої теоретичної моделі, по-друге, добір, створення та теоретичне обґрунтування комплексу діагностичних методик, які дозволяють обстежити структурно-функціональні особливості соціального інтелекту на різних вікових етапах.

Для адекватної побудови програми емпіричного дослідження, ми звужуємо поняття соціального інтелекту до виокремлення його специфічних системоутворюючих характеристик: 1) емоційний інтелект, як здатність до емпатійного переживання, адекватності розуміння емоційних станів інших людей; 2) соціальне прогнозування - розуміння логіки розгортання подій, прогнозування, передбачення результатів соціальної взаємодії; 3) соціальна взаємодія – як відображення перших двох у соціальній поведінці людини. Саме ці конструкти, як продемонстрував здійснений нами аналіз наявних досліджень, обумовлюють потенційні можливості успішності соціальної взаємодії, формування соціальної та комунікативної компетентності. Побудова методики дослідження соціального інтелекту школярів обов'язково повинна враховувати вікові особливості становлення та формування визначених елементів структури соціального інтелекту.

1. Емоційний інтелект.

Емоційний інтелект розглядається вченими у найбільш широкому значенні як здатність усвідомлювати, відстежувати свої власні емоції і почуття, а також емоції і почуття інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями. В Україні здійснено концептуалізацію цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова). Психологами доведено можливість та передумови спеціально організованого формування емоційного інтелекту (І. Андреева, Т. Березовська, О. Милославська, А. Панкратова, С. Дерев'янка). У дослідженні О. Гриб виявлено позитивні кореляційні зв'язки соціального і емоційного інтелекту з найбільшим навантаженням за показником «емпатія» [5]. Це підтверджує твердження про те, що емоційний інтелект є основним конструктом СІ. З цієї точки зору логічно погодитися з думкою Д. Люсіна, який поділяє емоційний інтелект на міжособистісний (тобто соціальний) і внутрішньоособистісний (тобто власне емоційний). Відтак, у розвитку соціального інтелекту провідну роль відіграє та частина емоційного інтелекту, яка спрямована на розуміння, співпереживання емоцій інших людей, тобто емпатія [15].

Молодший шкільний вік характеризується як якісно новий етап життя дитини, який докорінно змінює систему соціальних відносин дитини в напрямку її унормування, приведення у відповідність до правил та інтенсивного збагачення змісту. Це зумовлює формування нових засобів і способів соціальної взаємодії. Таким чином, емпатія у молодшому шкільному віці визначає рівень адекватності розуміння чужих і власних емоцій, що у цьому віці складає основу формування емоційного інтелекту [12]. Відтак, ми вважаємо, що показником емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці є рівень розвитку емпатії, що діагностується за допомогою «Методики експрес-діагностики емпатії І. Юсупова».

Проблема розвитку соціального інтелекту в підлітковому віці набуває нових аспектів у зв'язку із особливостями вікового періоду, зокрема, із почуттям дорослості, прагненням до самоствердження, а відтак, посиленням ролі соціуму, соціальних ролей та соціального статусу у загальному психічному розвитку. У дослідженні М. Григор'євої виявлено наявність

зв'язку між розвитком ідентичності та емпатійними здібностями підлітків [6]. Як зазначає авторка, чим більша різниця між рівнем домагань і самооцінкою, тим гірше розвинута емпатія у респондентів. Доведено, що різниця між самооцінкою і рівнем домагань менша за високих показників емпатійних здібностей, оскільки завдяки цим здібностям виникає менше труднощів у спілкуванні, досягається взаєморозуміння і підвищується здатність до соціально-психологічної адаптованості. Таким чином, емпатія у підлітковому віці відіграє одну з провідних ролей у формуванні соціального інтелекту

У юнацькому віці рівень розвитку емпатії впливає уже не стільки на самоприйняття і задоволення своїм Я, скільки на встановлення соціальних відносин. За дослідженнями Л. Журавльової [8], в умовах адекватної соціальної ситуації розвитку підліткової та юнацької вік є дуже важливим для позитивної динаміки емпатії, інтеграції її в особистісну якість. У ранньому юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості у якій виявляється її ставлення до світу, людей і себе; розвиваються її найвищі форми. Водночас, опанування емоцій, адекватна взаємодія з власними і чужими емоціями дають змогу контролювати їх і приймати конструктивні рішення. Це здатність робити вибір на користь контролю імпульсивних почуттів та поведінки, керувати емоціями у здоровий спосіб, виявлення ініціативи, дотримання зобов'язань та вміння адаптуватися до обставин.

У дослідженні В. Лучків показано, що впродовж юнацького віку спостерігається позитивна динаміка показників інтегральної емпатії та асертивності [14]. Тобто, у цей віковий період емпатія у складі емоційного інтелекту тісно пов'язана із самостійністю, впевненістю, цілеспрямованістю як особистісними рисами юнаків, та їх здатністю до саморегуляції та прийняття відповідальності. Це зумовлює виокремлення окремим показником емоційного інтелекту в юнацькому віці саме здатності до саморегуляції, що діагностується за допомогою методики М. Снайдер «Оцінка самоконтролю у спілкуванні».

2. Соціально-перцептивна антиципація (СПА).

В результаті аналізу змісту, що його вкладають різні автори у визначення СІ, ми дійшли висновку, що те специфічне, що описує реальність власне СІ (а не соціальної компетентності, соціальної адаптивності, навичок соціальної взаємодії, тощо), є саме прогнозування – передбачення розвитку

сценарію та наслідків соціальних подій. Ще у Г. Олпорта ми зустрічаємо думку про те, що основною складовою і умовою успішності функціонування соціального інтелекту є здатність до передбачення наслідків соціальної взаємодії. У тестовій методиці Дж. Гілфорда ідея прогнозування можливих наслідків взаємодії займає чільне місце. Сучасні підходи до проблеми антиципації докладно проаналізовані у роботі О. В. Романенко (Романенко, 2015), ґрунтуючись на якій, ми визначаємо соціально-перцептивну антиципацію (за рівнем психічного відображення) родовим поняттям відносно прогнозування. У дослідженні І. Г. Батраченка підкреслюється, що антиципація як специфічна здатність людини є цілісним утворенням, яке має у своєму складі певні підсистеми. Вирішальна роль у соціо- та онтогенетичному розвитку антиципації людини належить культурним чинникам, вплив яких переломлюється через індивідуальні особливості та соціально-рольові функції людини [2].

У шкільному віці дитина робить новий крок у розвитку сприймання, передбачення, планування. Шкільне навчання озброює дитину суспільно виробленими орієнтаціями у просторі і часі (П. Блонський, Л. Рєгуш, О. Пономарьов), тобто, створює передумови для розвитку соціально-психологічного прогнозування. У молодшому шкільному віці соціально-перцептивна антиципація розвивається у напрямку підвищення здатності дитини до розуміння логіки розгортання подій та, водночас, удосконалення здатності до передбачення наслідків соціальної взаємодії, що й визначаються показниками рівня її розвитку. Для діагностики рівня розвитку соціально-перцептивної антиципації у молодшому шкільному віці найбільш адекватними методиками вважаємо субтест «Історії з завершенням» тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда та субшкали «Звинувачення» методики вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга.

Істотні зміни відбуваються у змісті соціальної компетентності підлітків, які, прагнучи до дорослості, намагаються раціонально поводити себе в життєвих ситуаціях, приймати рішення зважено, долати внутрішні і зовнішні перешкоди при побудові стосунків з оточуючими. До здатності взаємодіяти з іншими додається здатність ставитись до себе як до суб'єкту життєдіяльності, здатність приймати рішення стосовно самого себе і прагнення до розуміння власних почуттів і емоцій. Відтак, соціальна вмільість підлітка виражається не лише у безпосередніх стосунках з

ровесниками і дорослими, але і в опосередкованих діях і відношеннях [11], в тому числі, у здатності соціально-перцептивної антиципації. Завдяки розвитку здатності до абстрагування у підлітковому віці «виникають зрілі форми мовномислинневої антиципації, які можуть здійснюватися у формі різних культуротипів – логічної, теологічної і пралогічної антиципації» [2]. Відтак, відбуваються істотні зміни у механізмах соціально-психологічного прогнозування, які тісно корелюють із рольовою пластичністю. Відтак, методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга (шкала «Звинувачення») дає змогу за допомогою ілюстративного матеріалу зафіксувати відповіді респондентів, у яких відображено рівень адекватності передбачення логіки розгортання подій.

В юнацькому віці у соціально-психологічна антиципація розвивається у напрямку збільшення інтеграції та організованої взаємодії її частин. Таким чином, показник передбачення результатів соціальної взаємодії ми пропонуємо досліджувати також за допомогою методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга (шкала «Перешкода»). Саме шкала «Перешкода» змінює фокус дослідження – у даному випадку діагностується тип реакції, рівень адекватності реагування (NP), показник ступеня здатності респондента розв'язувати фрустраційні ситуації, виходячи із адекватності оцінки ситуації і передбачення напрямку її розгортання. А рольова пластичність підлітків перетворюється у юнацькому віці на більш інтегроване утворення (гнучкість у соціальній взаємодії). Гнучкість передбачає здатність застосовувати рольову пластичність (сформовану у підлітковому віці) для ефективної адаптації у нових соціальних ситуаціях і умовах. Механізмом такої гнучкості виступає власне прогнозування, передбачення розгортання соціальних ситуацій, що ґрунтується на індивідуальному досвіді знань змісту соціальних ролей та рольових очікувань.

3. Соціальна взаємодія.

Дослідження особливостей соціальної взаємодії дітей молодшого шкільного віку дають підстави стверджувати, що рівень розвитку мовленнєвого досвіду істотно впливає на рівень і активність соціальної взаємодії у цей віковий період. Саме тому вважаємо необхідним долучити до програми діагностики показник визначення адекватності висловлювання у ситуаціях соціальної взаємодії.

Самоприйняття для підлітків – це неодмінна умова адекватного розвитку самосвідомості у цей віковий період, а відтак – і встановлення соціальної взаємодії. Дослідники визначають, що результатом позитивного адекватного самоствавлення є самоприйняття як позитивне настановлення на себе (А. Бодальов, І. Кон, В. Мясичев, К. Роджерс, В. Столін, І. Чеснокова). Таким чином, високий рівень самоприйняття (самоакцептації), як зазначають Д. Гошовська та Я. Гошовський, зумовлює не лише відчуття власної цінності та значущості, але й задоволеність і впевненість у своїй діяльності та взаєминах з іншими людьми [4]. Високий рівень розвитку самоакцептації, забезпечуючи вдалу й успішну соціальну, психологічну і фізичну адаптивність, дозволяє особистості самоствердитися у соціумі, віднайти своє «справжнє обличчя», самоідентифікуватись. Найбільш адекватним інструментом для діагностики зазначеного показника елементу структури соціального інтелекту підлітків вважаємо тест-опитувальник самоствавлення В. Століна.

Дослідження демонструють, що рівень розвитку соціального інтелекту підлітків істотно впливає на їх соціальну ідентичність, на рівень конфліктності (Ю. Пугач), дивергентного мислення (Н. Яковлева) та рівень адаптивності (М. Григор'єва). Як зазначає Е. Івашкевич, «високий рівень розвитку соціального інтелекту передбачає сформованість у особистості механізму ідентифікації» [10, с. 141]. Відтак, рівень розвитку ідентичності – істотний діагностичний показник рівня соціального інтелекту саме у підлітків. Загалом, як проаналізував вчений, специфіка СІ порівняно із загальним інтелектом полягає в необхідності врахування механізму ідентифікації як основи особистісної рефлексії. Саме тому істотними маркерами ми обрали рефлексію та ідентичність у підлітковому віці. Ці дані підтверджені у дослідженні В. Куніциної, яка зазначає, що соціально-інтелектуальні здібності і соціально-поведінкові дії набувають нового характеру, який яскраво відображається у прагненні здобути новий соціальний статус [13]. Підліток починає порівнювати передумови товариських і дружніх стосунків, які виникають серед дорослих і дітей, зосереджує увагу на подібності чи відмінності емоційного вираження при одній і тій же ситуації у дітей і дорослих, виділяє і класифікує особливі стилі поведінки і спілкування. Для діагностики рівня розвитку ідентичності нами обрано методику Q сортування

В. Стефансона. Методика дає змогу визначити особливості соціального, ідеального та актуального «Я», а також шість основних тенденцій поведінки людини в групі (залежність, незалежність, комунікабельність, некомунікабельність, прийняття боротьби, уникання боротьби), що ґрунтуються саме на особливостях розвитку ідентичності респондента.

Самовизначення – основне завдання вікового періоду юності, що обумовлене специфічними внутрішніми умовами розвитку, а саме формуванням світогляду та прагненням віднайти своє місце у суспільстві. Саме становлення особистості як суб'єкта самовизначення обумовлює специфічність розвитку соціального інтелекту у цей віковий період. Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва дає змогу оцінити джерело сенсу життя у минулому (результат), теперішньому (процесі) або майбутньому (цілі). Окрім інших, цей тест містить особливо важливу для юнацького віку шкалу задоволеності самореалізацією і важливі для самовизначення зовнішні чи внутрішні спрямованості локусу-контролю. В тесті життя вважається визначеним і осмисленим за наявності цілей та задоволенні від їх досягнення, впевненості у власній здатності ставити цілі, обирати задачі і досягати результатів – саме те, що є ядром самовизначення. Важливим є співвіднесення цілей – з майбутнім, емоційної насиченості – з теперішнім, задоволення – з досягнутим результатом.

У дослідженні особливостей переробки інформації на рівень соціального інтелекту юнаків та дівчат 18-19 років, здійсненому С. Харченко, доведено, що когнітивний стиль суб'єкта впливає на характер здібностей, що є складовими соціального інтелекту. І навпаки, особливості функціонування візуальної і аудіальної систем, переважання певної репрезентативної системи на справляє істотного впливу на рівень розвитку та особливості соціального інтелекту [20]. Таким чином, ми вважаємо істотним чинником формування соціального інтелекту когнітивний стиль, за допомогою якого юнак здійснює обробку соціальної інформації. Пропонуємо діагностувати це за допомогою тесту інтелектуальної лабільності Г. Гарднера.

Узагальнено специфіку структурної будови соціального інтелекту залежно від вікового періоду, а також показники і діагностичні методики продемонстровано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Діагностичні показники кількісних параметрів структури соціального інтелекту на різних вікових етапах шкільного періоду

Віковий період	Елементи структури СІ	Показники	Діагностична методика
Молодший шкільний вік	Емоційний інтелект	Емпатія	Методика експрес-діагностики емпатії (І. Юсупов)
	Соціально-психологічна антиципація (СПА)	Розуміння логіки розгортання подій	Тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда. «Історії з завершенням»
		Передбачення результатів соціальної взаємодії	Методика вивчення фрустраційних реакцій (С. Розенцвейг). Шкала «Звинувачення»
	Соціальна взаємодія	Адекватність висловлювання у ситуаціях соціальної взаємодії	Авторська методика оцінювання рівня соціальної прийнятності мовленнєвого досвіду
Підлітковий період	Емоційний інтелект	Емпатія	Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків (Л. Журавльова)
		Вербалізація емоцій	Тест емоційного інтелекту (Н. Холл)
	Соціально-психологічна антиципація (СПА)	Передбачення результатів соціальної взаємодії	Методика вивчення фрустраційних реакцій (С. Розенцвейг) Шкала «Звинувачення»
		Рольова пластичність	Авторська методика «Гнучкість у прийнятті соціальних ролей»
	Соціальна взаємодія	Адекватність розуміння себе у ситуаціях соціальної взаємодії	Оцінка самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер)
		Самоприйняття	Тест опитувальник самоставлення (В. Столін)
		Рівень розвитку ідентичності	Методика Q сортування (В. Стефансон)

Юнацький вік	Емоційний інтелект	Емпатія	Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків (Л. Журавльова)
		Саморегуляція	Оцінка самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер)
	Соціально-психологічна антиципація (СПА)	Передбачення результатів соціальної взаємодії	Методика вивчення фрустраційних реакцій (С. Розенцвейг) Шкала «Перешкода»
		Гнучкість у соціальній взаємодії	Авторська методика «Гнучкість у прийнятті соціальних ролей»
	Соціальна взаємодія	Самовизначення	Тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв)
		Когнітивний стиль	Тест інтелектуальної лабільності (Г. Гарднер)

Висновки.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел з питань соціального інтелекту та його генези дав змогу виявити основні дискусійні питання та концептуальні напрямки їх розв'язання. Велика кількість наукових підходів утруднює завдання створення єдиної комплексної теоретичної моделі генези соціального інтелекту. Методологічний аналіз дав змогу визначити, що найбільш продуктивним для теоретичного і емпіричного вивчення онтогенезу соціального інтелекту є антропологічна діалектична парадигма постнекласичного раціоналізму, заснована на функціонально-прагматичному підході з використанням системного і моделюючого принципів. Конкретно-психологічними методологічними засадами дослідження виокремлено структурно-функціональний підхід, експериментально-генетичний метод та психометричний напрямок дослідження інтелекту. Зазначені методологічні засади дали змогу виокремити чіткі показники вимірювання рівня розвитку структурних елементів соціального інтелекту: емоційний інтелект, соціально-психологічна антиципація, соціальна взаємодія. Ці показники змістовно змінюються залежно від специфічних особливостей вікового періоду, розв'язуючи основні завдання формування соціального інтелекту на даному етапі життя. Обґрунтовано вибір діагностичних методик, які дають змогу комплексно

дослідити емпіричні референти означених показників генези соціального інтелекту дітей шкільного віку.

Подальші дослідження спрямовані у напрямку створення єдиної тестової процедури діагностування визначених структурних елементів соціального інтелекту на різних вікових етапах шкільного дитинства.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111 – 131.
2. Батраченко І. Г. Психологія розвитку антиципації людини : монографія / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ ім. О. Гончара, 1996. – 204 с.
3. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта задач / Д. Гилфорд // Психология мышления. – М.: «Прогресс», 1965. – С. 434– 437.
4. Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Самоакцептивна атрибуція в контексті особистісного самоприйняття / Д. Т. Гошовська, Я. О. Гошовський // Психологічні перспективи. - Випуск 22. - 2013. - С. 40-50.
5. Гриб Е. В. К вопросу о соотношении социального и других видов интеллекта / Е. В. Гриб // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 9. – №1/1 - 2017. – С.58-71.
6. Григорьева М. В. Роль социального интеллекта в процессе психологической адаптации старшеклассников // Теория и практика общественного развития. – М.: МГУ, 2015. – 243с.
7. Емельянов Ю. И. Активное социально-психологическое обучение / Ю. И. Емельянов. - Л., ЛГУ, 1985. – 158 с.
8. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія / Л. П. Журавльова – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007 –327с.
9. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л. В. Засекіна. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. – 370 с.
10. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект педагога : монографія / Е. З. Івашкевич. – К.: Принт-Хауз, 2017. – 532с.
11. Калиновская М.А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков // Молодой ученый. – 2011. – №3. - Т.2. – С. 88-91. – URL <https://moluch.ru/archive/26/2832/> (дата обращения: 17.02.2019).
12. Ковалевская А. В. Опыт психологического исследования феномена эмпатии у младших школьников 9-11 лет / А. В. Ковалевская // Психология. – 2005. – №2. – С. 31-37.

13. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб. – 1995. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 48-61.
14. Лучків В.З. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці / В. З. Лучків // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3. – С. 203-210. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_3_30.
15. Люсин Д. В., Ушаков Д. В., Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176с.
16. Ляховець Л. О. Вікові особливості становлення соціального інтелекту / Л. О. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - № 126. – 2015. – С.102 - 106.
17. Максименко С. Д. Експериментально-генетичний метод проектування психологічних новоутворень та самоделювання особистості / С. Д. Максименко // Психологічний часопис. – 2016. – № 1. – С. 5-16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2016_1_3.
18. Мельник А. А. Створення корекційної програми розвитку соціального інтелекту дітей шкільного віку / А. А. Мельник // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Психологія. – 2014. – №2. – С.34-53.
19. Мельник А. А. Особливості прояву складових соціального інтелекту дітей шкільного віку / А. А. Мельник // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія Психологія. – Х., 2011. – № 959. – Вип. 46. – С. 109-113.
20. Харченко С.В. Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації / С. В. Харченко // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. –2009. – Вип. 12. – С. 181-188. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2009_12_20
21. Юнг К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг / Пер. с нем. Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. – М. : Канон, 1995. – 336 с.
22. Cantor N. Personality and social intelligence/ N. Cantor, J. F. Kihlstrom. – NJ Prentice-Hall, 1987. – 200 p.
23. Guilford J. P. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-Hill, 1967. – 156 p.