

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису**

СТАРИНСЬКА ОЛЕНА ВІТАЛІЇВНА

УДК 159.925:378.4

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

**Дисертація містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на
відповідне джерело**

_____ О. В. Старинська

Рівне – 2025

АНОТАЦІЯ

Старинська О. В. Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2025.

Дисертацію присвячено теоретичному і практичному дослідженню психологічних засад розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Проведене комплексне дослідження презентовано результатами ґрунтовного вивчення психологічних особливостей, соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

У *вступі* подано актуальність теми, мету, завдання, об'єкт, предмет і методи дослідження; висвітлено наукову новизну і практичне значення одержаних результатів; розкрито інформацію про апробацію й упровадження результатів дослідження, публікації, структуру й обсяг дисертації.

У *першому розділі* обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження соціального інтелекту особистості. Проаналізовано основні наукові концептуальні підходи до вивчення інтелекту, в котрих відзначено його генетичну детермінованість, сутність, функції й чинники розвитку, та соціального інтелекту, котрі стосуються його сутності, структури і функцій. Узагальнено розуміння соціального інтелекту як складного інтегрованого комплексу здатностей особистості пізнавати і вирішувати такі завдання, котрі визначають успішність взаємодій з іншими людьми. Розкрито питання зіставлення сутності й структури соціального та

емоційного інтелекту, зв'язку між їхніми окремими здатностями і функціями.

У *другому розділі* обґрунтовано психологічні основи дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, зокрема проаналізовано окремі аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів освіти з нормотиповим розвитком. Щодо здобувачів освіти з особливими освітніми потребами психологи емпірично виявили зв'язок соціального інтелекту із соціальною адаптацією молодших школярів і девіантною поведінкою підлітків, залежність розвитку соціального інтелекту учнів старших класів від освітніх і виховних умов тощо. Щодо здобувачів освіти з нормотиповим розвитком психологи емпірично дослідили зв'язок соціального інтелекту з мовленням молодших школярів, соціально-психологічною адаптацією підлітків і старшокласників, рефлексією, білінгвізмом, особистісним розвитком здобувачів вищої освіти тощо.

Обґрунтовано інтегративно-компетентнісний підхід, котрий забезпечує ефективне емпіричне дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком. Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти визначено як складний інтегрований комплекс їхніх знань і здатностей пізнавати та вирішувати життєві завдання, які визначають успішність їхніх взаємодій з іншими людьми й ефективність адаптації в цих взаємодіях. Сконструйовано модель розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти щодо взаємодій в освітньому просторі, соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів розвитку його когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів.

У *третьому розділі* розкрито методичний комплекс, етапи й результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.

Обґрунтовано критерії та описано показники соціального інтелекту здобувачів вищої освіти згідно з високим, вищим від середнього, середнім, нижчим від середнього й низьким рівнями.

Щодо загального показника соціального інтелекту визначено найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами з нижчим від середнього рівнем і найменшу – з низьким, середнім і вищим від середнього рівнями. Високий рівень відсутній. Щодо компонентів соціального інтелекту виявлено, що найбільша кількість досліджуваних мають середній і нижчий від середнього рівні здатностей прогнозувати поведінку, розуміти соціальні взаємодії, невербальну й вербальну поведінкову експресію інших людей; найменша – низький і вищий від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви вербальної поведінкової експресії, середній рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії та вищий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку щодо інших людей.

Щодо загального показника соціального інтелекту в найбільшій кількості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком емпірично встановлено середній рівень, у найменшій – нижчий від середнього, вищий від середнього і високий. Низького рівня не помічено. Досліджувані з цими рівнями здатні правильно розуміти мотиви й передбачати поведінку інших людей, визначати їхню невербальну і вербальну експресію майже в половині, одній чи трьох четвертих частинах, чи всіх соціальних взаємодіях відповідно.

Щодо компонентів соціального інтелекту виявлено, що найбільша кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком мають

середні рівні здатності розуміти соціальні взаємодії та невербальну і вербальну поведінкову експресію інших людей, а також прогнозувати поведінку інших людей; найменша – низький і високий рівні здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей; низький і вищий від середнього рівні здатності прогнозувати поведінку інших людей; високі рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви невербальної поведінкової експресії; вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей.

Визначено статистично значущі відмінності щодо загального показника і компонентів соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком майже на всіх рівнях, крім високого й низького. Відсутні статистично значущі відмінності на вищому від середнього рівні загального показника та другого, третього і четвертого компонентів, а також на низькому рівні третього компонента соціального інтелекту. Встановлено нерівномірність розвитку загального показника й компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

Більша кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами має середній рівень адаптивності й дезадаптивності, менша – високий рівень адаптивності й дезадаптивності. Низький рівень адаптивності й дезадаптивності відсутній. Виявлено сильний вплив рівня соціального інтелекту на ефективність соціально-психологічної адаптації досліджуваних. Більша кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком має середній адаптивності й низький рівень дезадаптивності, менша – високий адаптивності й середній рівень дезадаптивності. Не виявлено низького рівня адаптивності й високого рівня дезадаптивності.

Соціальний інтелект сильно впливає на ефективність соціально-психологічної адаптації досліджуваних.

Статистично незначущими є відмінності на високому й середньому рівнях адаптивності, значущими – на середньому рівні дезадаптивності для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком. Соціальний інтелект визначено чинником соціально-психологічної адаптації всіх досліджуваних.

У *четвертому розділі* подано результати емпіричного дослідження соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.

У здобувачів вищої освіти чоловічої й жіночої статі з особливими освітніми потребами визначено статистично значущі відмінності щодо загального показника й компонентів соціального інтелекту: на низькому рівні здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей; на нижчому від середнього рівні загального показника соціального інтелекту, здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей і здатності прогнозувати поведінку інших людей; на середньому рівні загального показника соціального інтелекту, здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей і здатності прогнозувати поведінку інших людей; на вищому від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії інших людей і здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей. Високого рівня загального показника й усіх компонентів соціального інтелекту та вищого від середнього рівня здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей і низького рівня здатності прогнозувати поведінку інших людей у досліджуваних не встановлено. Низький рівень загального показника, здатності розуміти соціальні взаємодії інших людей і здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей виявлено лише в

досліджуваних чоловічої статі. Середній рівень здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей і вищого від середнього рівня загального показника й здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей є лише в досліджуваних жіночої статі.

У здобувачів вищої освіти чоловічої й жіночої статі з нормотиповим розвитком виявлено статистично значущі відмінності: на низькому рівні загального показника соціального інтелекту і здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей; на нижчому від середнього і середньому рівнях здатності прогнозувати поведінку інших людей. Високий рівень загального показника й усіх компонентів соціального інтелекту визначено лише в досліджуваних жіночої статі. Низького рівня загального показника соціального інтелекту, здатності розуміти соціальні взаємодії інших людей і здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей у досліджуваних не встановлено.

Крім гендеру, соціальним чинником розвитку соціального інтелекту досліджуваних є академічна успішність. У здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами зв'язок соціального інтелекту з академічною успішністю є сильним і зворотним, натомість у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком – сильним і прямим.

У більшості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами переважає середній рівень екстернального або інтернального; у меншій – низькі рівні екстернального чи інтернального; у найменшій – високі рівні екстернального чи інтернального локусу контролю. Досліджувані з екстернальним локусом контролю інтерпретують результати особистих дій і поведінки, апелюючи до зовнішніх чинників, із інтернальним – до внутрішніх. Більшу кількість досліджуваних вирізняє високий рівень мотивації до успіху, меншу – середній і низький. Вищий рівень мотивації до успіху виявляє стійкіша потреба досягати успіху в

соціумі. Статистично значущий і прямий зв'язок соціального інтелекту з екстернальним локусом контролю та статистично значущий і зворотний – із інтернальним локусом контролю й мотивацією до успіху підтвердив, що локус контролю і мотивація до успіху є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту досліджуваних.

Однак більша кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком має середній рівень екстернального чи інтернального, менша – високий і низький рівні екстернального та високий і низький рівні інтернального локусу контролю. Досліджувані з екстернальним локусом контролю пояснюють результати своєї діяльності за допомогою зовнішніх чинників, з інтернальним – внутрішніх. Більша кількість досліджуваних має високий і середній рівні мотивації до успіху, менша – низький. Чим вищий рівень мотивації до успіху, тим стійкіша їхня потреба досягати успіху в соціумі. Статистично значущий і прямий зв'язок соціального інтелекту з екстернальним локусом контролю і мотивацією до успіху та статистично значущий і зворотний – із інтернальним локусом контролю засвідчив, що локус контролю і мотивація до успіху є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту досліджуваних.

Психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти емпірично визначено емоційну саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та рефлексію.

У більшості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено вищий від середнього рівень, у меншості – високий, середній і нижчий від середнього рівні емоційної саморегуляції. Низького рівня немає. У більшості досліджуваних помічено високий і вищий від середнього, у меншості – нижчий від середнього рівні самомотивації. Немає низького й середнього рівнів. В однієї половини досліджуваних виявлено високий, в іншій – вищий від середнього рівень емпатії. Відсутні

середній, нижчий від середнього і низький рівні емпатії. Емоційна саморегуляція і самомотивація є психологічними механізмами розвитку всіх компонентів соціального інтелекту; емпатія – окремих.

У більшості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком встановлено середній, нижчий від середнього і вищий від середнього рівні, у меншості – високий рівень емоційної саморегуляції. Більшу кількість досліджуваних вирізняє вищий від середнього рівень, меншу – високий і середній рівні самомотивації. Відсутні нижчий від середнього і низький рівні. У більшості досліджуваних виявлено вищий від середнього і високий рівні, у меншості – середній і нижчий від середнього рівні емпатії. Не визначено низьких рівнів. Психологічні механізми розвитку низки компонентів соціального інтелекту – емоційна саморегуляція, самомотивація й емпатія.

Статистично значущими виявилися відмінності щодо психологічних механізмів здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами й нормотиповим розвитком: емоційної саморегуляції – на високому, на вищому від середнього, на середньому і на нижчому від середнього рівнях; самомотивації – на високому і вищому від середнього рівнях; емпатії – на високому рівні.

У більшості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено високі, у меншості – середні рівні системної рефлексії, інтроспекції й квазірефлексії. Низьких рівнів не виявлено. Більша кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком має високий, менша – середній рівень системної рефлексії. Низький рівень відсутній. У більшості досліджуваних визначено середній і високий, у меншості – низький рівень інтроспекції. У більшості досліджуваних встановлено високий, у меншості – середній і низький рівень квазірефлексії.

Статистично значущими виявилися відмінності таких видів рефлексії здобувачів з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком: інтроспекції – на високому рівні; системної рефлексії – на високому і середньому рівнях. Системна рефлексія, інтроспекція і квазірефлексія є психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Системна рефлексія – здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

У *п'ятому розділі* описано обґрунтування, зміст і результати апробації психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти. Розкрито психологічні умови розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, котрі ґрунтуються на положеннях гуманістичного й особистісно-орієнтованого підходів. Висвітлено зміст розробленого тренінгу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти. Емпіричне дослідження і статистична перевірка динаміки розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти контрольної й експериментальної груп засвідчили ефективність психологічного супроводу. Розроблено методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

А саме: *уперше* теоретично й емпірично досліджено особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком; обґрунтовано науковий підхід і сконструйовано теоретичну модель

розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти; емпірично досліджено результативність соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, що засвідчувалося рівнями соціально-психологічної адаптивності й дезадаптивності; емпірично визначено чинники (соціальні й психологічні) і механізми (психологічні) розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком; розроблено ефективний психологічний супровід розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

уточнено розуміння: психологічної сутності поняття «соціальний інтелект»; зіставлення психологічної сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект»; соціальних і психологічних чинників розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком; психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

подальшого розвитку набули: уявлення про психологічні особливості розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком; зміст і процес психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що їх можна використовувати в закладах вищої освіти під час викладання освітніх компонент: «Вікова психологія», «Педагогічна психологія»,

«Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Експериментальна психологія», «Психодіагностика».

Отримані теоретичні та емпіричні висновки щодо розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком можуть застосовуватися науковцями і психологами для розробки відповідних рекомендацій і психокорекційних програм.

Ключові слова: соціальний інтелект, здатність, мотивація до успіху, локус контроль, емпатія, рефлексія, емоційна саморегуляція, самомотивація, цінності, мова, білінгв, спілкування, ідентичність, соціальні взаємодії, особливі освітні потреби, нормотиповий розвиток, здобувач вищої освіти.

Abstract

Starynska O. V. Psychological foundations for the development of social intelligence of higher education students. Manuscript.

Thesis for a doctor's degree in psychology, specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. Rivne State University of Humanities. Rivne, 2025.

The dissertation is devoted to the theoretical and empirical investigation of the psychological foundations underpinning the development of social intelligence in higher education students. The research presents a comprehensive analysis encompassing the psychological characteristics, social and psychological determinants, and mechanisms underlying the development of social intelligence among students with special educational needs and those with normotypical development.

The *introduction* outlines the relevance of the topic, formulates the aim, objectives, object, subject, and research methods, and elucidates the scientific

novelty and practical significance of the findings. It also provides information on the approbation and implementation of the research results, the publications produced, and the structure and scope of the dissertation.

The *first chapter* justifies the theoretical and methodological foundations of the study of social intelligence. It analyzes the principal conceptual approaches to the study of intelligence, which emphasize its genetic determinants, essence, functions, and developmental factors, as well as approaches to social intelligence that address its essence, structure, and functions. Social intelligence is conceptualized as a complex, integrated system of abilities enabling an individual to comprehend and resolve tasks that determine the effectiveness of interpersonal interactions. The relationship between the essence and structure of social and emotional intelligence is examined, along with the interconnections among their respective abilities and functions.

The *second chapter* substantiates the psychological foundations of the study of social intelligence in higher education students. It examines specific aspects of social intelligence development among students with special educational needs and those with normotypical development. For students with special educational needs, empirical research has identified associations between social intelligence and the social adaptation of younger schoolchildren, deviant behavior in adolescents, and the dependence of high school students' social intelligence on educational and pedagogical conditions. For students with normotypical development, empirical findings highlight relationships between social intelligence and speech development in younger schoolchildren, socio-psychological adaptation in adolescents and senior students, as well as reflection, bilingualism, and personal development in higher education students.

An integrative-competence-based approach is proposed as a methodological framework enabling the effective empirical investigation of

social intelligence in students with both special educational needs and normotypical development. Social intelligence in higher education students is defined as a complex, integrated construct comprising knowledge and abilities to comprehend and address life tasks that determine the success of their interpersonal interactions and the effectiveness of their adaptation within these interactions. A model of social intelligence development is constructed, reflecting interactions within the educational environment and incorporating the social and psychological factors and mechanisms that drive the development of its cognitive, emotional, and behavioral components.

The *third chapter* presents the methodological framework, stages, and findings of the empirical study of social intelligence in higher education students.

Criteria and indicators of social intelligence are substantiated and classified across high, above-average, average, below-average, and low levels.

Regarding the overall indicator of social intelligence, the largest proportion of higher education students with special educational needs was found to demonstrate a below-average level, while the smallest proportions were identified at low, average, and above-average levels. No participants in this group exhibited a high level.

Regarding the components of social intelligence, it was established that the majority of these students demonstrate average and below-average levels of ability to predict behavior, understand social interactions, and recognize nonverbal and verbal behavioral expressions of others; the smallest proportions were observed at low and above-average levels of ability to understand social interactions and verbal behavioral expressions, at the average level of ability to recognize nonverbal behavioral expressions, and at the above-average level of ability to predict the behavior of others.

For higher education students with normotypical development, the largest proportion was empirically found to demonstrate an average level of overall social intelligence, while the smallest proportions were identified at below-average, above-average, and high levels. No participants in this group exhibited a low level. Students within these levels were able to correctly interpret the motives and predict the behavior of others, as well as identify their nonverbal and verbal expressions in approximately one-half, one-quarter, three-quarters, or all social interactions, respectively.

Regarding the components of social intelligence in students with normotypical development, the largest proportion demonstrated average levels of ability to understand social interactions and recognize nonverbal and verbal behavioral expressions of others, as well as to predict others' behavior. The smallest proportions were identified at low and high levels of ability to recognize verbal behavioral expressions, at low and above-average levels of ability to predict behavior, at high levels of ability to understand social interactions and nonverbal behavioral expressions; and at the above-average level of ability to recognize nonverbal behavioral expressions of others.

Statistically significant differences were identified between students with special educational needs and those with normotypical development in both the overall indicator and components of social intelligence at nearly all levels, except high and low. No statistically significant differences were observed at the above-average level of the overall indicator and of the second, third, and fourth components, nor at the low level of the third component of social intelligence. Uneven development of the overall indicator and components of social intelligence was established for students with special educational needs and those with normotypical development.

A greater proportion of higher education students with special educational needs demonstrated moderate levels of both adaptability and maladaptability,

while a smaller proportion exhibited high levels of adaptability and maladaptability. No participants in this group demonstrated low levels of adaptability or maladaptability. A strong influence of social intelligence on the effectiveness of socio-psychological adaptation was identified. Among students with normotypical development, the largest proportion exhibited moderate levels of adaptability and low levels of maladaptability, whereas smaller proportions demonstrated high levels of adaptability and moderate levels of maladaptability. Low levels of adaptability and high levels of maladaptability were absent. Social intelligence was likewise found to exert a strong influence on the effectiveness of socio-psychological adaptation in this group.

Differences between students with special educational needs and those with normotypical development are statistically nonsignificant at high and moderate levels of adaptability, but statistically significant at the moderate level of maladaptability. Social intelligence was identified as a predictor of socio-psychological adaptation across all participants.

The *fourth chapter* presents the findings of the empirical study of social and psychological factors and psychological mechanisms influencing the development of social intelligence in higher education students.

Among students with special educational needs, statistically significant gender differences were identified for the overall indicator and components of social intelligence: at the low level of ability to understand nonverbal behavioral expressions of others; at the below-average level of the overall indicator, ability to understand nonverbal behavioral expressions, and ability to predict others' behavior; at the average level of the overall indicator, ability to understand verbal behavioral expressions, and ability to predict others' behavior; and at the above-average level, ability to understand social interactions and ability to understand verbal behavioral expressions. No participants in this group demonstrated a high level of the overall indicator or any component of social

intelligence, an above-average level of ability to understand nonverbal behavioral expressions, or a low level of ability to predict others' behavior. Low levels of the overall indicator, ability to understand social interactions, and ability to understand nonverbal behavioral expressions were found only among male participants. Conversely, an average level of ability to understand nonverbal behavioral expressions, as well as above-average levels of the overall indicator and ability to understand nonverbal behavioral expressions, were found only among female participants.

Among students with normotypical development, statistically significant gender differences were found: at the low level of the overall indicator of social intelligence and ability to understand verbal behavioral expressions, and at the below-average and average levels of ability to predict others' behavior. A high level of the overall indicator and all components of social intelligence was observed exclusively among female participants. Low levels of the overall indicator, ability to understand social interactions, and ability to correctly interpret nonverbal behavioral expressions were absent across this group.

In addition to gender, academic achievement was also identified as a social factor influencing the development of social intelligence. Among students with special educational needs, the relationship between the social intelligence and academic achievement was found to be strong and inverse, whereas among students with normotypical development, this relationship was strong and direct.

Among higher education students with special educational needs, the largest proportion demonstrated a moderate level of either external or internal locus of control; a smaller proportion exhibited low levels of external or internal locus of control; and the smallest proportion displayed high levels of either type. Participants with an external locus of control interpreted the outcomes of their actions and behaviors as dependent on external factors, whereas those with an internal locus of control attributed outcomes to internal factors.

A greater proportion of students demonstrated a high level of achievement motivation, while smaller proportions showed moderate and low levels. A higher level of achievement motivation reflected a more stable need to attain success in society.

A statistically significant and direct relationship between social intelligence and external locus of control, as well as a statistically significant and inverse relationship with internal locus of control and achievement motivation, confirmed that locus of control and achievement motivation function as psychological factors in the development of social intelligence among the participants.

However, the findings demonstrated that among higher education students with normotypical development, the largest proportion exhibited moderate levels of either external or internal locus of control, while smaller proportions showed high and low levels of external locus of control and high and low levels of internal locus of control. Participants with an external locus of control explained the outcomes of their activities through external factors, whereas those with an internal locus of control attributed outcomes to internal factors. A greater proportion of students demonstrated high and moderate levels of achievement motivation, while a smaller proportion showed low levels. The higher the level of achievement motivation, the more stable their need to attain success in society. A statistically significant and direct relationship between social intelligence and both external locus of control and achievement motivation, as well as a statistically significant and inverse relationship with internal locus of control, confirmed that locus of control and achievement motivation function as psychological factors in the development of social intelligence among these students.

The psychological mechanisms of social intelligence development identified empirically included emotional self-regulation, self-motivation, empathy, and reflection.

Among students with special educational needs, the largest proportion demonstrated above-average levels of emotional self-regulation, while smaller proportions showed high, moderate, and below-average levels. Low levels were absent. Most students demonstrated high and above-average levels of self-motivation, with a smaller proportion at below-average levels; low and moderate levels were absent. Half of these students exhibited a high level of empathy, and the other half an above-average level of empathy. Moderate, below-average, and low levels were absent. Emotional self-regulation and self-motivation were identified as psychological mechanisms underpinning the development of all components of social intelligence, while empathy contributed to the development of selected components.

Among students with normotypical development, the largest proportion exhibited moderate, below-average, and above-average levels of emotional self-regulation, while a smaller proportion demonstrated high levels. Most of these students demonstrated above-average levels of self-motivation, with smaller proportions showing high and moderate levels. Below-average and low levels were absent. Regarding empathy, the largest proportion showed above-average and high levels, while smaller proportions demonstrated moderate and below-average levels. Low levels were absent. Emotional self-regulation, self-motivation, and empathy were identified as psychological mechanisms underpinning the development of several components of social intelligence.

Statistically significant differences between students with special educational needs and those with normotypical development were identified in psychological mechanisms: emotional self-regulation at high, above-average,

moderate, and below-average levels; self-motivation at high and above-average levels; and empathy at the high level.

Among students with special educational needs, the largest proportion demonstrated high levels of systemic reflection, introspection, and quasi-reflection, while a smaller proportion demonstrated moderate levels; low levels were absent. Among students with normotypical development, the largest proportion exhibited high levels of systemic reflection, while a smaller proportion showed moderate levels; low levels were absent. For introspection, the largest proportion demonstrated moderate and high levels, while a smaller proportion exhibited low levels. Regarding quasi-reflection, the largest proportion exhibited high levels, while smaller proportions demonstrated moderate and low levels.

Statistically significant differences were found between students with special educational needs and those with normotypical development in types of reflection: introspection at the high level and systemic reflection at the high and moderate levels. Systemic reflection, introspection, and quasi-reflection were identified as psychological mechanisms in the development of social intelligence among students with special educational needs, while systemic reflection was the principal mechanism for students with normotypical development.

The *fifth chapter* describes the rationale, content, and results of the implementation of psychological support for the development of social intelligence in higher education students. It identifies the psychological conditions for fostering social intelligence, grounded in the principles of humanistic and person-centered approaches, and presents the structure of a training program designed to enhance social intelligence among students. Empirical investigation and statistical evaluation of the dynamics of social intelligence development in control and experimental groups confirmed the

effectiveness of the proposed psychological support. Methodological recommendations were developed for psychologists, teachers, and curators of academic groups to facilitate the development of social intelligence in higher education students.

The scientific novelty of the research lies in the theoretical and empirical examination of the psychological characteristics of social intelligence development in students with special educational needs and students with normotypical development.

Specifically, the study:

- for the *first time*, theoretically and empirically investigated the features of social intelligence in higher education students with special educational needs and those with normotypical development; substantiated a scientific approach and constructed a theoretical model for the development of social intelligence in higher education students; empirically examined the effectiveness of social intelligence in students with special educational needs and those with normotypical development, as reflected in levels of socio-psychological adaptability and maladaptability; empirically identified the factors (social and psychological) and mechanisms (psychological) underpinning the development of social intelligence in students with special educational needs and those with normotypical development; developed an effective psychological support program for fostering social intelligence in higher education students with special educational needs and normotypical development;

- *refined* the conceptual understanding of “social intelligence,” the relationship and distinction between “social intelligence” and “emotional intelligence,” the social and psychological factors influencing the development of social intelligence in students with special educational needs and normotypical development, and the psychological mechanisms driving this development;

- *further advanced* the understanding of the psychological characteristics of social intelligence development and the content and process of psychological support for its enhancement in students with special educational needs and normotypical development.

The practical significance of the findings lies in their applicability within higher education institutions for teaching courses such as “Developmental Psychology”, “Educational Psychology”, “General Psychology”, “Social Psychology”, “Personality Psychology”, “Experimental Psychology”, and “Psychodiagnostics”.

The theoretical and empirical conclusions regarding social intelligence development in students with special educational needs and those with normotypical development may also be utilized by researchers and practitioners to design appropriate recommendations and psychocorrectional programs.

Keywords: social intelligence, ability, motivation for success, locus of control, empathy, reflection, emotional self-regulation, self-motivation, values, language, bilingual, communication, identity, social interactions, special educational needs, normotypic development, higher education student.

Список наукових публікацій за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Старинська О. В. Психологія соціального інтелекту здобувачів вищої освіти : монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. 342 с.

2. Старинська О. Особливості становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць*. 2019. Вип. 8 (53). С. 5–14. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).09)

3. Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2022. Вип. 3(56). С. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>

4. Старинська О. В. Зв'язок між соціальним інтелектом і соціально-психологічною адаптацією здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 2. С. 49–53. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.9>

5. Старинська О. В. Локус контролю і мотивація до успіху як психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 2. С. 79–86. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-11>

6. Старинська О. В. Вікові особливості становлення соціального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку. *Психологія та соціальна робота: наук. журнал*. Вип. 2(54). 2021. С. 228–240. [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241398](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241398)

7. Старинська О. В. Основні психологічні підходи до вивчення феномена «інтелект»: теоретичний науковий дискурс. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 4. С. 9–14. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.4.2>

8. Starynska O. V. Scientific Approaches to the Study of Psychological Essence of Social Intelligence: Historical Excursion. *Габітус*. 2023. Вип. 56. С. 55–59. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.56.8>

9. Старинська О. В. Гендерні особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2023. Вип. 2(58). С. 44–50. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.7>

10. Старинська О. В., Співак Л. М. Особливості соціального інтелекту студентів закладів вищої освіти в період карантинних обмежень. *Психологічний часопис*. 2021. Вип. 7(10). С. 7–16. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.1>
11. Старинська О. В. Зв'язки між компонентами соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2023. Вип. 1(57). С. 35–40. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.6>
12. Старинська О. В. Адаптація першокурсників в соціально-психологічному просторі ВНЗ. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Том XII. Вип. 7. С. 407–414.
13. Starynska O. V. Social Intelligence and National Identity of Higher Education Applicants-bilinguals: Features of Interconnections. *Перспективи та інновації науки*. 2024. Вип. 6(40). С. 589–597. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-589-597](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-589-597)
14. Старинська О. В. Соціальний інтелект і культурні ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти-білінгвів: особливості зв'язків. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. 8 (36). 2024. С. 1678–1687. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1678-1687](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1678-1687)
15. Starynska O. Relationship of Social Intelligence with Locus of Control and Motivation for Success of Higher Education Students. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 3. С. 126–130. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.25>
16. Старинська О. Психологічні особливості зв'язку соціального інтелекту з рефлексією в здобувачів вищої освіти. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025.

Вип. 26(71). С. 90-98.

[https://doi.org/10.31392/UDU-](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26(71).08)

[nc.series12.2025.26\(71\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26(71).08)

17. Старинська О. В. Зв'язок між соціальним інтелектом та емпатією українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. 5 (45). 2025. С. 2155–2162. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-2155-2162](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-2155-2162)

18. Старинська О. В., Співак Л. М., Ревуцька О. В. Розвиток соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду: монографія* за ред. проф. О. П. Демченко. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 380–412. <https://doi.org/10.31652/972-617-552-437-4-2023-0-380-411>

19. Starynska O., Spivak L., Osmanova A., Revutska O. Social Intelligence as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of University Students with Special Educational Needs during Distance Learning due to the COVID-19. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2023. Vol. 15(1). P. 441–462. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/705>

20. Ulunova H., Spivak L., Starynska O., Nickolaenko S. Forms of Address Used by Ukrainian Bilingual Civil Servants in Professional Communication. *Die Welt der Slaven: Internationale Halbjahresschrift für Slavistik*. 2024. Vol. 69 (1). P. 1–17. <https://doi.org/10.13173/WS.69.1.001>

21. Starynska O. Gender Characteristics of Reflection in Higher Education Students in Relation to Social Intelligence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024. Vol. 16(3). P. 119–129. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.3/886>

22. Ulunova H., Spivak L., Starynska O. Language in Professional Communication and National Identity of Ukrainian Civil Servants-Bilinguals. *Journal of Language, Identity & Education*. 2025. Vol. 24. Issue 1. P. 179–193. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2091570>

23. Tsybuliak N., Hurenko O., Starynska O. Echoes of War: Inclusion of Students with War Trauma in Ukrainian Universities. *Acceptance Participation Solidarity. The Importance of the Interdisciplinary Approach*. 2024. P. 141–159.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

24. Старинська О. В. Методичні основи експериментального дослідження розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень : зб. наук. праць учасників Ювілейної XX Міжнародної наук.-практ. конф. (22-23 лютого 2024 р., м. Харків) / за ред. К. Юр'євої*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 492–494. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11544515>

25. Старинська О. В. Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України : збірка матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (23-24 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ) / за заг. ред. С. Д. Яковлевої, Н. В. Кабельнікової*. Івано-Франківськ, 2023. С. 220–223.

26. Starynska O. V. Connection of Social Intelligence with Academic Success of Ukrainian Higher Education Applicants in Wartime. *Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика : збірка матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (30 травня 2024 р., м. Херсон) / за заг. ред. Л. Пермінової*. Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. С. 80–81.

27. Старинська О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (24-25 квітня 2024 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 259–261.

28. Старинська О., Співак Л. Психічне здоров'я університетських студентів із різним рівнем соціального інтелекту. Iššūkliai vadybos moksle ir studijose. Nr. 4. prof. habil. dr. Antano Seiliaus vardo mokslinės konferencijos „Iššūkliai vadybos moksle ir studijose”. Tezių ir straipsnių rinkinys. 4th prof. Scientific conference named after A. Seiliaus. Challenges of management science and studies. (November 17, 2023, Klaipėda). Klaipėda : Klaipėda University, 2024. С. 54–57.

29. Старинська О. В. Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період воєнного стану. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць до 220-ї річниці з дня заснування університету за матеріалами II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (із міжнародною участю) (09-10 квітня 2024 р., м. Харків). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 176–177

30. Старинська О. В. Соціальний інтелект як інтегративний фактор організації інклюзивного освітнього середовища. Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки : матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (м. Київ, 27 листопада 2020 р.). Київ, 2020. С. 155–163.

31. Старинська О. В., Кривунь О. В. Особливості побудови соціальної взаємодії дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. International scientific conference “Innovative

projects and programs on psychology, pedagogy and education” : conference proceedings (December 10-11, 2021, Riga). Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. P. 208–212. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-57>

32. Старинська О. В. Зв'язок соціального інтелекту та ІК-компетентності в здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами впродовж дистанційного навчання під час воєнного стану. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. конф. (23 листопада 2022 р., м. Суми). Суми : В-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 77–81.

33. Старинська О. В. Інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (21 лютого 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 231–235.

34. Старинська О. В., Співак Л. М. Соціальний інтелект студентів із особливими освітніми потребами в пандемічний період. Інклюзивне освітнє середовище : проблеми, перспективи та кращі практики : тези доповідей XXI Міжнародної наук.-практ. конф. (24-25 листопада 2021 р., м. Київ). Част. 2. Київ : Університет Україна, 2021. С. 135–138.

35. Старинська О. Зв'язок між соціальним інтелектом і академічною успішністю українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти: зб. наук. праць за матеріалами

Всеукраїнської наук.-практ. конф. (24 травня 2024 р., м. Полтава) / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, І. В. Баранець. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 88–91.

36. Старинська О. В. Основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної наук.-практ. конф. з міжнародною участю (23-24 квітня 2023 р., м. Тернопіль, онлайн) / Упоряд. З. І. Удич, І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 278–280.

37. Старинська О. В. Психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф. (19-20 травня 2023 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський : Навч.-реабіліт-й ЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2023. С. 266–267.

38. Starynska O., Spivak L. Social intelligence and mental health of Ukrainian university students with special educational needs in wartime. Proceedings of the VI International Conference on European Dimensions of Sustainable Development (May 15-17, 2024, Kyiv). Kyiv: NUFT, 2024. P. 76.

39. Старинська О. В. Обґрунтування психологічних умов формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (23-24 квітня 2025 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 207-208.

40. Старинська О. В., Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю., Заводько В. В. Європейський досвід підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії.

Соціальні та культурні Європейські студії: соціальні інновації для України: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (26 квітня 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. С. 186–192.

41. Старинська О. В., Кривунь О. В., Заводько В. В. Інклюзія в тимчасово переміщеному закладі освіти: соціально-психологічний аспект: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (17-19 травня 2023 року, м. Запоріжжя, онлайн). Вип. № 1(53). Запоріжжя, 2023.
https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/el_gurnal.html

42. Старинська О. Розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами як важливе завдання інклюзивної освіти в Україні. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. (25-26 жовтня 2023 р., м. Запоріжжя); укладач Петровська К. В. Запоріжжя: БДПУ, 2023. С. 120–124.

43. Ревуцька О. В., Старинська О. В., Малуєва Т. В., Пузина А. О. Світові та європейські практики роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі. Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference “Methodological and attitudinal principles of classical science” (March 13–14, 2023. Stockholm), Sweden by the “InterSci”. P. 21–26.

44. Линдіна Є. Ю., Старинська О. В., Ревуцька О. В., Лисенко Л. М. Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти. Proceedings of the International Conference “Recent Advances in Science” (May 3-4, 2023, Prague, Czech Republic). LIU. 2023. P. 20–28.

Публікації, у яких додатково розкрито матеріали дисертації:

45. Starynska O., Spivak L., Melnyk Zh. Mental health and social intelligence of students with special educational needs of Ukrainian higher education institutions. *Digital transformation of society : theoretical and applied approaches : Monograph*. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. P. 35–42.

46. Старинська О. Соціальний інтелект як складова soft skills здобувачів вищої освіти. *Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти : сучасні вектори формування : монографія* за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2021. С. 277–288.

47. Lyndina E., Revutska O., Starynska O. Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development. *Erbe der europäischen wissenschaft: erziehung und pädagogik, psychologie und soziologie : monografische*. Reihe «Europäische Wissenschaft» Buch 2, Teil 6. Karlsruhe, Germany : 2020. P. 71–88.

ЗМІСТ

Вступ.....	34
 Розділ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення соціального інтелекту особистості.....	50
1.1. Психологічна сутність поняття «інтелект» у науковому дискурсі.....	50
1.2. Наукові підходи до вивчення психологічної сутності поняття «соціальний інтелект».....	69
1.3. Зіставлення сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий психологічний дискурс.....	84
Висновки до першого розділу.....	97
 Розділ 2. Вивчення розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти в сучасній психологічній науці.....	105
2.1. Розвиток соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: психологічний аналіз.....	105
2.2. Розвиток соціального інтелекту здобувачів освіти з нормотиповим розвитком: психологічний аналіз.....	121
2.3. Обґрунтування наукового підходу вивчення і моделі розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	141
Висновки до другого розділу.....	151
 Розділ 3. Емпіричне дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	154
3.1. Методологічний ракурс і методичний комплекс емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	155

3.2. Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти...	170
3.3. Соціальний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.....	192
Висновки до третього розділу	201

Розділ 4. Чинники і механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....204

4.1. Соціальні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	204
4.2. Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	227
4.3. Психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	243
Висновки до четвертого розділу	273

Розділ 5. Психологічний супровід розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....281

5.1. Обґрунтування і зміст психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.....	281
5.2. Динаміка розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп.....	291
5.3. Методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти.....	296
Висновки до п'ятого розділу	300
Висновки.....	302
Список використаних джерел.....	315
Додатки.....	354

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема розвитку соціального інтелекту особистості як основного чинника ефективності її адаптації та успішності комунікацій в умовах інтенсифікації інтеграційних і глобалізаційних світових процесів дотепер є предметом наукового дослідження сучасних іноземних та українських психологів. Інтенсифікація інтеграційних і глобалізаційних процесів потребує модернізації всіх суспільних сфер і, передусім, освітньої галузі для кожної розвинутої держави світу.

Ефективну адаптацію та успішну комунікацію особистості забезпечують здатності її соціального інтелекту. Тому для кожного сучасного розвинутого суспільства нагальними є дослідження розвитку здатностей соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку, який науковцями визначено сенситивним для цього процесу. У цьому віці особистість має право здобувати вищу освіту, не зважаючи на свої індивідуальні особливості. У законі України «Про вищу освіту» акцентується на важливості створення всіх умов для успішної соціальної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та реалізації цього завдання в інклюзивному освітньому середовищі.

Інтеграція України до Європейського соціокультурного й економічного простору актуалізує для освітньої сфери держави питання підготовки конкурентоспроможних фахівців нового типу впродовж їхнього навчання в закладах вищої освіти. Трансформація освітньої сфери України, підтримка академічної мобільності й потреба ефективної соціально-психологічної адаптації всіх здобувачів вищої освіти: як із особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком – у сучасному суспільстві вимагають їхнього розвиненого соціального інтелекту, що

відображено в положеннях Закону України «Про вищу освіту». Крім цього, соціальний інтелект впливає на м'які навички ("soft skills"), формування котрих у здобувачів вищої освіти визначено Міністерством освіти і науки України одним із пріоритетних завдань вищої школи. Потреба вирішення окреслених завдань державного рівня підвищує значущість теоретичних та емпіричних досліджень соціального інтелекту українських здобувачів вищої освіти для психологічної науки й педагогічної практики.

Учені досліджували різні аспекти інтелекту, що є родовим поняттям для соціального інтелекту, у межах низки основних підходів: вимірювального чи тестологічного (А. Біне (A. Binet), Фр. Гальтон (F. Galton), Дж. Кеттел (R. Cattell), Т. Сімон (Th. Simon) та ін.) – як генетично детерміновану здатність; факторно-аналітичного (Дж. Гілфорд (J. Guilford), Ч. Спірмен (Ch. Spearman), Р. Кеттел (R. Cattell), Л. Терстоун (L. Thurstone) та ін.) – одного (генерального) або кількох факторів, які стосуються розумових і пізнавальних здібностей; феноменологічного (Р. Глезер (R. Glaser), К. Дункер (K. Duncker) та ін.) – у взаємозв'язках зі свідомістю і знаннями; генетичного (Ж. Піаже (J. Piaget), В. Чарлсворз (W. Charlesworth) та ін.) – як найвищий універсальний спосіб урівноваження особистості з вимогами довкілля (тобто її адаптації); соціо-культурного (М. Коул (M. Cole), Л. Леві-Брюль (L. Lévy-Bruhl), К. Леві-Строс (C. Lévy-Strauss), А. Лурія та ін.) – чинники розвитку інтелекту; освітнього (Дж. Барнс (G. Burns), Б. Бревєр (B. Brewer), М. Грос (M. Gross), А. Стаатс (A. Staats), Р. Фейєрштейн (R. Feuerstein) та ін.) – у контексті засвоєння особистістю різних форм інтелектуальної поведінки в ситуаціях взаємодії з навколишнім середовищем.

Різні аспекти дослідження соціального інтелекту особистості вчені презентували в межах низки провідних підходів: дефінітивного (Д. Векслер (D. Wechsler), Ф. Вернон (P. Vernon), Е. Івашкевич,

Е. Торндайк (E. Thorndike), С. Штейн (S. Stein) та ін.) – як комплекс здатностей, що забезпечують досягнення успіху в ситуаціях взаємодій із іншими людьми; психометричного (Л. Вудвард (L. Woodward), Дж. Гілфорд (J. Guilford), Ф. Мосс (F. Moss), К. Омвейк (K. Omwake), Т. Хант (T. Hunt) та ін.) – як результат проведених тестувань; соціально-експериментального (К. Сміт (C. Smith), Р. Стернберг (R. Sternberg) та ін.) – у зв'язку із соціальною компетентністю.

Питання зіставлення сутності понять соціального й емоційного інтелекту розглядали такі вчені: Р. Бар-Он (R. Bar-On), Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Майєр (J. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.

Аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту особистості в різних контекстах досліджено багатьма психологами, а саме: стадії розвитку соціального інтелекту – Р. Селман (R. Selman); розвиток соціального інтелекту – І. Недозим, соціальних взаємодій – І. Логвінова, соціальних компетенцій – К. Островська та соціально-психологічної адаптації – Г. Супрун – у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; психологічні засади діагностики соціального інтелекту в дошкільників, які мають інтелектуальні труднощі легкого ступеня прояву, – І. Омельченко; розвиток соціального інтелекту в зв'язку з мовленнєвим досвідом молодших школярів – М. Орап; соціальний інтелект здобувачів загальної середньої освіти – А. Мельник; соціальний інтелект здобувачів вищої освіти-білінгвів – Н. Бурейко; соціальний інтелект здобувачів вищої освіти різного віку – А. Ашхар (A. Asghar), А. Ігбал (A. Iqbal) і Х. Аднан (Kh. Adnan); соціальний інтелект здобувачів вищої освіти у зв'язку з міжособистісною залежністю – О. Милославська; соціальний інтелект майбутніх психологів – Л. Ляховець та ін.

Однак, як засвідчив проведений теоретичний аналіз, незважаючи на наявний науковий інтерес іноземних і вітчизняних психологів до проблеми

розвитку соціального інтелекту особистості, недостатньо вивченим залишилося питання про психологічні засади розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Значущість окресленої проблеми для сучасної психологічної науки й педагогічної практики та її недостатнє вивчення підтвердило актуальність і потребу теоретико-методологічного й емпіричного дослідження, що визначило наш вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти».

Мета дослідження: теоретично вивчити та емпірично дослідити особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком; емпірично визначити соціальні й психологічні чинники та психологічні механізми розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком; розробити й апробувати психологічний супровід розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком; сформулювати методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти.

Згідно з метою було визначено такі **завдання дослідження:**

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження соціального інтелекту особистості;
- 2) провести теоретичний аналіз основних наукових підходів до вивчення проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;
- 3) описати науковий підхід вивчення і модель розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти;

4) емпірично дослідити особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

5) емпірично вивчити соціальні й психологічні чинники та психологічні механізми розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

6) розробити й апробувати психологічний супровід розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами й нормотиповим розвитком; сформулювати методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти.

Припущення дослідження, котрі було покладено в його основу, є такими:

1) соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами й соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком вирізняють певні особливості;

2) вплив соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами й соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є не однаковим;

3) розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти сприяє його психологічний супровід в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Об'єкт дослідження: соціальний інтелект здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження: психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження склали наукові положення щодо сутності й структури інтелекту (А. Біне (A. Binet), Фр. Гальтон (F. Galton), Дж. Кеттел (R. Cattell), Ж. Піаже (J. Piaget),

Т. Сімон (Th. Simon), Ч. Спірмен (Ch. Spearman) та ін.); сутності й структури соціального інтелекту (Д. Векслер (D. Wechsler), Ф. Вернон (P. Vernon), Е. Івашкевич, Дж. Гілфорд (J. Guilford), Е. Торндайк (E. Thorndike), С. Штейн (S. Stein)); зіставлення сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект» (Р. Бар-Он (R. Bar-On), Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Майєр (J. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.); зв'язку соціального інтелекту із соціальними компетентностями (Н. Альохіна); розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з нормотиповим розвитком (Л. Ляховець, О. Милославська, А. Мельник, І. Недозим, І. Омельченко, М. Орап та ін.); рефлексії (Р. Павелків, О. Савченко та ін.), емпатії (Л. Журавльова, Р. Павелків, Е. Фергюсон (E. Ferguson) та ін.).

Для досягнення мети, розв'язання визначених завдань і перевірки сформульованих припущень було використано комплекс **методів дослідження:**

- *теоретичних:* аналіз, синтез, порівняння й узагальнення наукових здобутків із проблем соціального інтелекту особистості, розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з нормотиповим розвитком;

- *емпіричних:*

для дослідження загального показника й компонентів соціального інтелекту застосовувався тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. О'Саллівена (M. O'Sullivan);

для дослідження психологічних чинників розвитку соціального інтелекту – методики «Когнітивна орієнтація (локус контролю)»

Дж. Роттера (J. Rotter), «Діагностика мотивації до успіху та боязні невдач» А. Реана і «Мотивація до успіху» Т. Елерса (Th. Ehlers);

для дослідження психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту – тест оцінки емоційного інтелекту Н. Холла (N. Hall), опитувальник емпатичних тенденцій А. Меграбієна та Н. Епштейна; опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтьєва, котрий апробував на україномовній вибірці Е. Балашов;

для дослідження результативності соціального інтелекту, що засвідчували рівні соціально-психологічної адаптивності й дезадаптивності – опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса (K. Rogers) і Р. Даймонд (R. Dymond);

- *математико-статистичних*: критерій χ^2 -кутового перетворення Фішера й коефіцієнт кореляції Пірсона r .

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що *уперше*:

- теоретично й емпірично досліджено особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком;

- обґрунтовано науковий підхід і сконструйовано теоретичну модель розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти;

- емпірично досліджено результативність соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, що підтверджувалося рівнями соціально-психологічної адаптивності й дезадаптивності;

- емпірично визначено чинники (соціальні й психологічні) і механізми (психологічні) розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

- розроблено ефективний психологічний супровід розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

уточнено:

- *розуміння* психологічної сутності поняття «соціальний інтелект»;
- *визначено й описано* взаємозв'язок психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»;

- *розуміння* соціальних і психологічних чинників розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

- *визначено* психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

подальшого розвитку набули:

- уявлення про психологічні особливості розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;

- змістові й процесуальні аспекти психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що їх можна використовувати в закладах вищої освіти під час викладання освітніх компонент «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Експериментальна психологія», «Психодіагностика», а також для концептуального доповнення змісту освітніх програм цих компонент.

Отримані теоретичні та емпіричні висновки щодо розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми

потребами і нормотиповим розвитком можуть застосовуватися як науковцями, так і психологами для розробки відповідних психолого-педагогічних рекомендацій та тренінгових і психокорекційних програм.

Теоретичні й емпіричні результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес закладів вищої освіти: Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 12/23 від 15. 03. 2023 р.); закладу вищої освіти «Відкритий Міжнародний університет розвитку людини «Україна» (довідка про впровадження 02.03.2023 р.); Бердянського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 57-01/698 від 23. 10. 2024 р.); Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка про впровадження № 01-22/431 від 23. 04. 2025 р.); Національного університету «Запорізька політехніка» (довідка про впровадження № 37/62/2233 від 03. 06. 2025 р.); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 727 від 06. 06. 2025 р.); Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (довідка про впровадження № 31-01 від 30. 04. 2025 р.); Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/18-1 від 29. 05. 2025 р.); Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 01-12/58 від 02. 06. 2025 р.).

Особистий внесок здобувачки. Розроблені авторкою наукові положення й отримані емпіричні результати є самостійним внеском у дослідження проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. У статті «Особливості соціального інтелекту студентів закладів вищої освіти в період карантинних обмежень», що написана у

співавторстві з Л. Співак, авторці дисертації належать результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти до й у період карантинних обмежень. У статті “Social Intelligence as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of University Students with Special Educational Needs during Distance Learning due to the COVID-19”, що написана у співавторстві з Л. Співак, А. Османовою і О. Ревуцькою, авторці дисертації належить частина результатів емпіричного дослідження соціального інтелекту та соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. У статті “Language in Professional Communication and National Identity of Ukrainian Civil Servants-Bilinguals”, написаній у співавторстві з Г. Улуновою і Л. Співак, авторці дисертації належить третя частина результатів емпіричного дослідження мови професійного спілкування й національної ідентичності українських державних службовців-білінгвів. У статті “Forms of Address Used by Ukrainian Bilingual Civil Servants in Professional Communication”, написаній у співавторстві з Г. Улуновою, Л. Співак і С. Ніколаєнком, авторці дисертації належить четверта частина результатів емпіричного дослідження форм культурних звертань у професійному спілкуванні в зв’язку з національною ідентичністю українських державних службовців-білінгвів. У статті “Echoes of War: Inclusion of Students with War Trauma in Ukrainian Universities”, що написана у співавторстві з Н. Цибуляк і О. Гуренко, авторці дисертації належить частина результатів емпіричного дослідження впливу травматизуючих факторів на студентів українських університетів в умовах війни.

У розділі монографії “Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development”, написаному в співавторстві з Є. Линдіною і О. Ревуцькою, авторці дисертації належить аналіз організації та змісту обстеження дітей з

порушеннями інтелектуального розвитку. У розділі монографії “Mental health and social intelligence of students with special educational needs of Ukrainian higher education institutions”, що написаний у співавторстві з Л. Співак і Ж. Мельник, авторці дисертації належать результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. У розділі монографії «Розвиток соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі», написаному в співавторстві з Л. Співак і О. Ревуцькою, авторці дисертації належать результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

У публікації «Особливості побудови соціальної взаємодії дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку» в збірнику матеріалів конференції, що написана у співавторстві з О. Кривунь, авторці дисертації належить частина емпіричного дослідження навичок соціальної взаємодії у дітей з особливими освітніми потребами. У публікації «Соціальний інтелект студентів із особливими освітніми потребами в пандемічний період» в збірнику матеріалів конференції, написаний у співавторстві з Л. Співак, авторці дисертації належать результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. У публікації «Світові та європейські практики роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі» в збірнику матеріалів конференції, що написана у співавторстві з О. Ревуцькою, Т. Малуєвою та А. Пузиною, авторці дисертації належить аналіз інноваційних підходів у навчанні дітей з особливими потребами в країнах Європи. У публікації «Європейський досвід підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії» в збірнику матеріалів конференції, що написана в співавторстві з О. Ревуцькою,

Є. Линдіною і В. Заводько, авторці дисертації належить порівняльний аналіз особливостей підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії. У публікації «Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти» в збірнику матеріалів конференції, написаній у співавторстві з Є. Линдіною, О. Ревуцькою і Л. Лисенко, авторці дисертації належить аналіз узагальненого досвіду інших держав щодо розуміння інклюзивного навчання. У публікації «Інклюзія в тимчасово переміщеному закладі освіти: соціально-психологічний аспект» у збірнику матеріалів конференції, що написана в співавторстві з О. Кривунь і В. Заводько, авторці дисертації належить частина дослідження психологічних проблем, з якими можуть стикатися учні з особливими освітніми потребами в контексті дистанційної освіти в переміщених закладах освіти. У публікації «Психічне здоров'я університетських студентів із різним рівнем соціального інтелекту» в збірнику матеріалів конференції, що написана в співавторстві з Л. Співак, авторці дисертації належать результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. У публікації “Social intelligence and mental health of Ukrainian university students with special educational needs in wartime” у збірнику матеріалів конференції, написаній у співавторстві з Л. Співак, авторці дисертації належать результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Усі результати дисертаційного дослідження є самостійним внеском авторки у вирішення проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. У дисертації не використовувалися ідеї співавторів опублікованих наукових праць.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження розглядалися на засіданнях кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету (2023–2025 рр.).

Різні аспекти дослідження було апробовано на наукових, науково-практичних та інтернет-конференціях, зокрема:

міжнародних: I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки» (27 листопада 2020 р., м. Київ); XXI Міжнародна науково-практична конференція «Інклюзивне освітнє середовище : проблеми, перспективи та кращі практики» (24-25 листопада 2021 р., м. Київ); International scientific conference “Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education” (December 10-11, 2021, Riga); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (23 листопада 2022 р., м. Суми); XI International Scientific and Practical Conference “Methodological and attitudinal principles of classical science” (March 13–14, 2023, Stockholm); Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні та культурні Європейські студії: соціальні інновації для України» (26 квітня 2023 р., м. Київ); International Conference “Recent Advances in Science” (May 3-4, 2023, Prague); Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (17-19 травня 2023 р., м. Запоріжжя, онлайн); VII Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (19-20 травня 2023 р., м. Кам’янець-Подільський); 4th prof. Scientific conference named after A. Seiliaus. Challenges of management science and studies. (November 17, 2023, Klaipėda); Ювілейна XX Міжнародна науково-практична конференція «Методологія сучасних наукових досліджень» (22-23 лютого 2024 р., м. Харків); VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (24-25 квітня 2024 р., м. Запоріжжя); VI

International Conference on European Dimensions of Sustainable Development (May 15-17, 2024, Kyiv); Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах» (10 квітня 2025 р., м. Київ); VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (23-24 квітня 2025 р., м. Запоріжжя);

всеукраїнських: Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (21 лютого 2023 р., м. Харків); Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (23-24 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ); III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат» (23-24 квітня 2023 р., м. Тернопіль, онлайн); V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (25-26 жовтня 2023 р., м. Запоріжжя); II Всеукраїнська науково-практична конференція (із міжнародною участю) «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (09-10 квітня 2024 р., м. Харків); Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика» (30 травня 2024 р., м. Херсон); Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти» (24 травня 2024 р., м. Полтава).

Кандидатську дисертацію «Розвиток інтелектуальної ініціативності першокласників в процесі спільної учбової діяльності» зі спеціальності 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» було захищено в спеціалізованій вченій раді Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2008 р.). Положення й висновки кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовувалися.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до комплексної теми кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету «Інновації в підготовці майбутніх фахівців до психолого-педагогічної діяльності в спеціальній та інклюзивній освіті» (Державний реєстраційний номер: 0122U200328) та в рамках проєкту Національного фонду досліджень України 2022.01/0010 «Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти», який реалізовувався Бердянським державним педагогічним університетом за конкурсом «Наука для відбудови України у воєнний та повоєнний періоди». Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 2 від 07 вересня 2023 року).

Публікації. Положення й результати дисертації відображено в 47 публікаціях (із них – 31 одноосібна), 23 відображають основні наукові результати дисертації (серед них – 1 монографія; 1 розділ монографії; 16 статей у наукових фахових виданнях України; 4 статті в закордонних наукометричних виданнях, що індексуються в Scopus і Web of Science; 1 стаття в зарубіжному періодичному фаховому виданні іншої держави, що входить до Європейського Союзу; 21 праця апробаційного характеру, 2 публікації додатково розкривають матеріали дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів і висновків до них, висновків до дисертації, списку

використаних джерел (318 позицій, із них – 123 іноземними мовами) та додатків на 95 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 449 сторінок друкованого тексту. Обсяг основного тексту роботи складає 314 сторінок. Робота містить 4 таблиці та 35 рисунків на 18 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Соціальний інтелект, що є провідною умовою успішної адаптації та комунікацій особистості на тлі інтенсивних інтеграційних і глобалізаційних процесів у сучасному світі, досі є основним об'єктом дослідження вчених із різних галузей знань. Розмаїття наукових підходів до вивчення соціального інтелекту особистості призвело до неоднозначності трактування вченими його психологічної сутності, структури, функцій, чинників і механізмів розвитку. У сучасному психологічному дискурсі більшої чіткості потребує й питання про зіставлення поняття «соціальний інтелект» із поняттями «інтелект», «емоційний інтелект» та т. ін.

У першому розділі подано результати проведеного теоретичного аналізу основних наукових психологічних підходів до вивчення проблематики розвитку соціального інтелекту особистості та узагальнення й висновки, що є основоположними для авторського методологічного й емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

1.1. Психологічна сутність поняття «інтелект» у науковому дискурсі

Наявна й досі неоднозначність і недостатня визначеність поняття «соціальний інтелект» зумовила потребу першочергового теоретичного аналізу основних наукових підходів іноземних і вітчизняних, класичних і

сучасних учених до вивчення й розуміння психологічної сутності поняття «інтелект», який є родовим для всіх його видів загалом і соціального інтелекту зокрема. Результати проведеного теоретичного аналізу розкрито в цьому підрозділі.

Уважаємо за необхідне на початку цього підрозділу зазначити, що для висвітлення сутності поняття «інтелект» у ньому використовується поняття «здібності». Не претендуючи на розгляд усіх наукових підходів до розуміння поняття «здібності», апелюємо до його визначення, що подано в психологічному словникові за авторства В. Шапара [187]. Здібності є такими індивідуальними психологічними характеристиками людини, які презентують її готовність успішно виконувати конкретні види діяльності. Здібності людини детерміновано генетично. Загальні здібності особистості, що стосуються виконання нею багатьох видів діяльності, пов'язані з її інтелектом.

Зазначимо, що в сучасному тлумачному словникові української мови за загальною редакцією В. Дубічинського [181] здібність людини визначено як її природну схильність (обдарованість, талант) до чогонебудь, як уміння справно щось робити. Отож, здібності людини також характеризують її готовність успішно вирішувати й інтелектуальні види діяльності.

Інтелект як необхідна умова успішної соціально-психологічної адаптації та соціальних взаємодій і комунікацій особистості в сучасному світі на фоні інтенсифікації інтеграційних і глобалізаційних процесів потребує особливої уваги науковців зі сфери психології. Адже психологічну сутність, структуру, функції, чинники і механізми розвитку інтелекту особистості ще досі системно не розкрито в наукових працях психологів.

Проблема інтелекту залишається актуальною для теоретичних і емпіричних психологічних досліджень, розпочинаючи від донаукового і до постнекласичного етапу розвитку науки [60].

Джерела вивчення проблеми інтелекту сягають праць учених Стародавнього світу, зокрема, періоду Античної психології. Так, у межах античного скептицизму вчені визначили залежність відображення довкілля від природи людини (Посідоній); важливість позиції й суджень людини щодо внутрішнього й зовнішнього світу, які зумовлюються її відчуттями, сприйманням, розумом, уявленнями й індивідуальними рисами; труднощі пізнання людиною себе, яка є водночас об'єктом і суб'єктом цього процесу; нездатність людини відшукати істину; неможливість суспільних комунікацій унаслідок різних моральних і етичних уявлень людей; важливість теоретичних і практичних сторін життєвих ситуацій; неможливість осмислення причинних відношень (Емпірик); суб'єктивність пізнання світу – людина як критерій усіх об'єктів довкілля (Протагор); шість критеріїв пізнання людиною шести складників Всесвіту (Емпедокл). За Гераклітом, основою пізнання людиною світу є її розум, а не чуттєве сприймання. На думку Демокріта, людина пізнає світ чуттєвими (психічне відображення) і раціональними (об'єктивні критерії, поняття) засобами. За Арістотелем, світ пізнається людиною за допомогою чуттєвого сприймання і розуму [наведено за: Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 916 с.].

Загалом учені акцентують на важливості зв'язку чуттєвого сприймання з розумом у пізнанні людиною внутрішнього й зовнішнього світу, а також труднощі цього процесу внаслідок індивідуальних особливостей їхньої психіки. Явище вони вважали критерієм способу міркування. Натомість ноумен і феномен – важливими формами вирішення

суперечностей між суб'єктивним і об'єктивним образами зовнішнього світу. Відмінності міркувань (тропів) зумовлено індивідуальними особливостями людей, що є не однаковими. Завдяки тропам людина може утримуватися від суджень та відповідних дій і вчинків [там само].

Ідею античних мислителів про зв'язок розуму з відчуттями людини в епоху Просвітництва підтримав і розвинув Дж. Локк, обґрунтувавши важливі положення в межах епістемологічної психології. За переконаннями вченого, розум людини здатен пізнавати істину й себе саму, щоб управляти власною поведінкою. Він погодився з думками представників античного скептицизму про те, що людина не здатна до адекватного психічного відображення навколишнього світу повною мірою. Для позначення об'єкта пізнання й мислення людини вчений віддав перевагу терміну «ідея» на противагу терміну «поняття».

За позицією Дж. Локка, розум людини є не вродженим, а набутим завдяки її чуттєвому досвіду. Досвід з'являється на основі відчуттів і рефлексії людини. Саме досвід є підґрунтям знань і міркувань людини. За допомогою сприймання для осмислення (розуму) з'являються ідеї про чуттєві властивості об'єктів пізнання, за допомогою рефлексії – ідеї як продукту внутрішньої психічної діяльності. Тому відчуття чи сприймання людини він вважав основними засобами пізнання світу, натомість рефлексію – вторинною. Тобто, ідеї щодо об'єкта пізнання спочатку з'являються за допомогою відчуттів, а згодом – як результати їхнього осмислення. Ідеї є продуктом психіки людини [71; 73; 124].

Думку про зв'язок відчуттів із розумом людини в ХІХ ст. розвинули Й. Мюллер і Г. Гельмгольц. На міркування Й. Мюллера, не лише відчуття зумовлюють вплив на розум людини, а може бути зворотний вплив. Адже мислення та уява людини визначають правильність образів її психічного відображення. Саме розум надає змістову інтенсивність ідеям, які були

отримані людиною за допомогою органів чуття. Натомість дія як критерій практики сприяє корегуванню неправильно сприйнятих образів чи ідей. За Г. Гельмгольцом, за допомогою органів чуття людини не відображається реальний зовнішній світ, а лише з'являються символи. Завдяки несвідомим асоціаціям, які зберігаються в пам'яті людини, її умовисновки також можуть бути несвідомими [наведено за: Роменець В. А. Історія психології : ХІХ – початок ХХ століття : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 832 с.].

Отже, вивчаючи проблему інтелекту, вчені Стародавнього світу (Арістотель, Демокріт, Емпедокл, Емпірик, Посідоній, Протагор), епохи Просвітництва (Дж. Локк) і ХІХ ст. (Й. Мюллер, Г. Гельмгольц) виявили зв'язок між чуттєвим сприйманням і розумом (чи рефлексією) людини у процесі пізнання нею об'єктів внутрішнього й зовнішнього світу, а також можливі розбіжності між об'єктивним і суб'єктивним образами об'єктів унаслідок індивідуальних особливостей психіки людини.

Перші експериментальні психологічні дослідження інтелекту, які вчені розпочали проводити із середини ХІХ ст., стосувалися вимірювань психофізіологічних процесів людини за допомогою тестування. У таких дослідженнях було започатковано вимірювальний або тестологічний підхід до вивчення психологічної сутності інтелекту.

До наукового психологічного обігу термін «інтелект» увів Фр. Гальтон (F. Galton) [235]. На думку вченого, інтелект є такою здібністю особистості, що детермінується генетично. Він був упевнений у тому, що на інтелект не впливають умови розвитку особистості. Інтелект особистості можна дослідити за допомогою тестів сенсорних відмінностей, якщо виміряти її відчуття, здатність диференціювати кольори й реагувати на світло, а також швидкість таких реакцій тощо. Тому Фр. Гальтон (F. Galton) вважав, що в людей із найвищими рівнями розвитку відчуттів і

здібністю до їхньої диференціації має бути найвищий рівень розвитку інтелекту.

Термін «розумові тести» уперше застосував Р. Кеттел (R. Cattell) [213] у статті, яку було опубліковано за результатами проведеного ним експериментального дослідження інтелекту. Учений підтримав думку Фр. Гальтона (F. Galton) про те, що рівень розвитку інтелекту особистості можна визначити за допомогою тестів сенсорних відмінностей і швидкості її реакцій. Він описав серію тестів для вимірювання рівня розвитку інтелекту студентів коледжів, які проводилися індивідуально. Описані тести стосувалися вимірювання в досліджуваних гостроти зорових і слухових відчуттів, пам'яті, м'язової сили та т. ін.

Експериментальні дослідження процесів мислення, уваги й пам'яті особистості, які проводили А. Біне (A. Binet) і Т. Сімон (Th. Simon) [209], трансформувалися згодом у перші тести для вимірювання рівня розвитку її інтелекту. Зазначену трансформацію було уможливлено після проведення вченими статистичних обчислень, необхідних для цього процесу. Натомість важливим інструментом експериментального дослідження інтелекту особистості стала шкала, що містила не лише тести вимірювання її здібності міркувати, розуміти й висловлювати судження, а й сенсорні та перцептивні тести. У дослідженнях А. Біне (A. Binet) і Т. Сімона (Th. Simon) було започатковано тестологічний підхід до експериментального дослідження інтелекту особистості.

Як і Фр. Гальтон (F. Galton), А. Біне (A. Binet) [206; 208] вважав, що рівень розвитку інтелекту особистості зумовлено генетично. Проте А. Біне (A. Binet) не заперечував значущість впливу довкілля на розвиток пізнавальних процесів особистості. На думку вченого, інтелектуальні здібності особистості визначаються залежно від рівня розвитку її пізнавальних процесів (сприймання, уяви, пам'яті, мислення та т. ін.) і

засвоєння нею соціального досвіду (знання моральних і соціальних норм, наявність соціальних компетентностей тощо). Він розумів інтелект як сталий результат пізнавального розвитку особистості, важливий показник рівня її знань, але не як пізнавальну здібність. Основними компонентами інтелекту вчений вважав здібності особистості до розуміння, міркувань і формулювання суджень.

Як і зазначені вище вчені, М. Холодная [247] вже на початку ХХІ ст. також експериментально досліджувала інтелект особистості в межах «вимірювальної» психології. На її думку, інтелект є специфічною формою організації індивідуального ментального (розумового) досвіду, що виявляється в ментальних структурах, ментальному просторі та ментальних репрезентаціях особистості. Вона визначила такі складники ментального досвіду особистості: пізнавальні стилі; інтелектуальні здібності – навченість, креативність і конвергентність. Крім цього, у структурі ментального досвіду особистості вчена виокремила ще й такі види її досвіду: когнітивний – пізнавальні схеми, кодування інформації, архетипові й понятійні психічні складники; метакогнітивний – метакогнітивна обізнаність, довільний і мимовільний інтелектуальний контроль, відкрита когнітивна позиція; інценціональний – переконання, умонастрої, переваги.

Ментальний досвід особистості є системою сформованих психічних утворень, що зумовлюють появу в неї таких психічних станів, які сприяють формуванню її пізнавального ставлення до навколишнього світу і певних властивостей інтелектуального процесу.

З-поміж властивостей інтелекту М. Холодная виокремила такі:

- процесуальні – розкривають операційне наповнення, засоби і прояви інтелектуального процесу;

- комбінаторні – здатність особистості встановлювати зв'язки і поєднувати категоріально-змістові, просторово-часові й причинно-наслідкові складники досвіду;
- регуляторні – забезпечують здійснення людиною координації, контролю й управління власними психічними процесами;
- рівневі – визначають показник досягнення невербальних і вербальних пізнавальних функцій особистості, що забезпечують діяльність її когнітивних процесів (пам'яті, сприймання, уваги та т. ін.).

Учена зазначила, що результати експериментального вимірювання ментального досвіду особистості дозволяють схарактеризувати її інтелект.

Уважаємо, що наукові положення теорії М. Холодної дозволяють дослідникам емпірично вивчати й виявляти індивідуальні відмінності інтелектуальних здібностей особистості [170].

Отже, за позиціями прихильників вимірювального чи тестологічного підходу (А. Біне (A. Binet), Фр. Гальтон (F. Galton), Р. Кеттел (R. Cattell), Т. Сімон (Th. Simon), М. Холодная та ін.), інтелект є такою здібністю особистості, яку детерміновано генетично. Рівень інтелектуального розвитку визначається внаслідок вимірювання відчуттів людини за допомогою тестів сенсорних відмінностей, вимірювання її здібностей до розуміння, міркувань і формулювання суджень, а також вимірювання її ментального досвіду. Важливими також є ідеї вчених про розуміння інтелекту особистості як її здібності виконувати різні пізнавальні й соціальні завдання, набувати соціальний досвід і пристосовуватися до різних умов соціуму.

У межах факторно-аналітичного підходу вперше психологічну сутність інтелекту розпочав досліджувати Ч. Спірмен (Ch. Spearman) [288], який обґрунтував концепцію «генерального фактора» *g*, що стала основоположною для цього підходу. За його позицією, сутність інтелекту

особистості, що виступає загальною «розумовою енергією», розкривається в успішності вирішення нею тестів різних видів. За переконаннями вченого, інтелект особистості найвиразніше презентують результати виконання нею таких тестів, які передбачають пошук абстрактних відношень. Натомість результати вирішення людиною сенсорних тестів досить слабо висвітлюють її інтелект.

Факторно-аналітичний підхід підтримав і розвинув Л. Терстоун (L. Thurstone) [305]. Вчений обґрунтував теорію інтелекту. У цій теорії він заперечив фактор загального інтелекту та описав мультифакторну модель інтелекту, до структури якої увійшло 7 факторів «первинних розумових здібностей»:

- просторовий (S) – здібність особистості подумки оперувати об'єктами, що розміщені в просторі;
- сприймання (P) – здібність особистості звертати увагу на конкретні особливості зорових образів;
- обчислювальний (N) – здібність особистості здійснювати основні арифметичні дії;
- вербального розуміння (V) – здібність особистості інтерпретувати значення слів;
- швидкості мовлення (F) – здібність особистості швидко підібрати влучне слово за певним критерієм;
- запам'ятовування інформації (M) – здібність особистості зберегти інформацію в пам'яті й відтворити її;
- логічного міркування (R) – здібність особистості визначати закономірності в різних списках слів, переліках чисел, літер тощо.

Ідеї Ч. Спірмена (Ch. Spearman) розвинув Р. Кеттел (R. Cattell) [211; 212; 213]. Учений поділив генеральний фактор g на такі фактори: кристалізований інтелект g_c і текучий інтелект g_j . Він схарактеризував

кристалізований інтелект як такий результат освітньої діяльності й культурних впливів, що забезпечує накопичення і структурування знань особистості. Натомість текучий інтелект забезпечує швидкість і точність обробки людиною нагальної інформації. Важливими факторами інтелекту особистості Р. Кеттел (R. Cattell) вважав і такі: «пам'ять» g_m – здібність особистості зберігати й відтворювати потрібну інформацію; «швидкість» g_s – здібність особистості реагувати в досить швидкому темпі; «візуалізація» g_v – здібність оперувати образами в процесі вирішення дивергентних завдань.

У межах факторно-аналітичного підходу Дж. Гілфорд (J. Guilford) [238; 239; 240] обґрунтував кубічну модель структури інтелекту. У ній вчений виокремив 120 факторів інтелекту, які були вузькоспеціалізованими незалежними здібностями особистості.

Критеріями для визначення факторів інтелекту стали такі незалежні змінні, що дозволяють схарактеризувати процес інтелектуальної діяльності особистості, а саме:

- зміст інтелектуальної діяльності (конкретна – реальні об'єкти; символічна – цифри, літери, знаки; семантична – тлумачення слів; поведінкова – власні вчинки і вчинки інших людей);
- типи розумових операцій (конвергентна й дивергентна продуктивність – пошуки однієї чи кількох правильних відповідей; пізнання; оцінка; пам'ять);
- результати інтелектуальної діяльності (одиниці й класи об'єктів, відношення між об'єктами, системи, трансформації, передбачення).

Отож, у межах факторно-аналітичного підходу вчені (Дж. Гілфорд (J. Guilford), Р. Кеттел (R. Cattell), Ч. Спірмен (Ch. Spearman), Л. Терстоун (L. Thurstone) та ін.) трактували інтелект особистості за допомогою одного (генерального) чи багатьох різних факторів. Ці фактори вони пов'язували з

такими розумовими і пізнавальними здібностями особистості, які дозволяють їй успішно розв'язувати тести на вимірювання інтелектуальної діяльності.

Уважаємо слушною думку І. Райзеля (I. Ruisel) [276] про те, що більшість учених розглядали соціальний інтелект як один із типів інтелекту, що є здатністю особистості розуміти і взаємодіяти з іншими людьми. Іншими типами інтелекту вони вважали такі: 1) абстрактний інтелект – здатність особистості розуміти та виконувати маніпуляції з вербальними й математичними символами; 2) конкретний – здатність особистості розуміти й маніпулювати з об'єктами. Водночас І. Райзель (I. Ruisel) підкреслив, що наявність методологічних труднощів у визначенні психологічної сутності поняття «соціальний інтелект» потребує подальшого наукового дослідження цієї проблеми.

За переконаннями Г. Айзенка (H. Eysenck) [230; 231], важливо диференціювати поняття «біологічний інтелект», «психометричний інтелект» і «соціальний інтелект». Учений вважав, що біологічний інтелект стосується генетики людини. Біологічний інтелект є фізіологічним і біохімічним підґрунтям усвідомлюваної й індивідуальної пізнавальної поведінки кожної людини. Психометричний інтелект (IQ) особистості вимірюється за допомогою тестів. На 70% він зумовлюється генетичними чинниками, на 30% – соціальними. Натомість соціальний інтелект змістовно є значно ширшим порівняно з біологічним і психометричним його видами. Адже соціальний інтелект містить психометричний, а його підґрунтям виступає біологічний.

На думку Р. Стернберга (R. Sternberg) [299; 300; 301], інтелект є такою розумовою діяльністю особистості, що спрямована на її свідому адаптацію до реального і значущого оточення, а також на підбір і формування такого оточення. Важливими функціями інтелекту особистості

як форми її ментальної саморегуляції психолог визначив такі: адаптацію до довкілля, визначення засобів впливу на навколишнє середовище, створення певних умов для соціальних взаємодій.

У тріархічній моделі інтелекту вчений виокремив такі три субтеорії:

- 1) компонентна (теорія кристалізованих здібностей, теорія флюїдних здібностей);
- 2) експерієнційна (теорія здібності вправлятися з новизною, теорія здібності автоматизувати обробку інформації);
- 3) контекстуальна (теорія практичного інтелекту, теорія соціального інтелекту).

З огляду на предмет нашого дослідження, сутність соціального інтелекту з позиції Р. Стернберга (R. Sternberg) буде більш розширено висвітлено в наступному підрозділі дисертації.

У руслі феноменологічного підходу вчені вивчали поняття «інтелект» у зв'язку зі свідомістю і знаннями особистості. Так, К. Дункер (K. Duncker) [220] характеризував трансформації змісту свідомості особистості у процесі вирішення нею проблемних ситуацій. За позицією вченого, здібність особистості швидко змінити структуру образу пізнання з метою глибокого розуміння суттєвих ознак таких ситуацій засвідчує рівень її інтелекту. Окреслена здібність визначає таке поняття, як інсайт. Адекватні інтелектуальні дії особистості зумовлюються глибиною інсайту, що презентується розумінням нею смислу проблемної ситуації. Учений вважав, що інсайт є основним засобом процесу мислення, за допомогою якого людина здатна зрозуміти проблемну ситуацію й застосувати адекватні дії для її вирішення.

Розвиток інтелекту особистості з огляду на організованість її системи знань вивчав Р. Глезер (R. Glaser) [241]. На думку вченого, рівень

такої організованості засвідчує інтелектуальну компетентність особистості, що презентує її як професіонала.

База знань особистості виступає складною організованою структурою семантичних відомостей і правил їх застосування, які пов'язані між собою. Завдяки базі знань людина здатна сформувати власні уявлення про наявну проблемну ситуацію. База знань є результатом трансформації семантичної пам'яті в специфічний когнітивний процес, завдяки якому здобуті знання узагальнюються й систематизуються. Критерієм організованості бази знань є їхня легкодоступність і придатність до застосування в конкретній предметній сфері. Рівень організованості знань презентує компетентність особистості [247].

Отже, у межах феноменологічного підходу (Р. Глезер (R. Glaser), К. Дункер (K. Duncker) та ін.) психологічна сутність поняття інтелекту особистості пов'язувалася з її свідомістю і знаннями. Рівень розвитку інтелекту особистості визначається внаслідок вивчення її здібності швидко змінити структуру образу пізнання для того, щоб глибше зрозуміти суттєві ознаки проблемних ситуацій (інсайт) та ефективно вирішити ці ситуації. Інтелектуальну компетентність особистості засвідчує рівень організованості її системи знань. За позицією учених-феноменологів, основними чинниками інтелектуального розвитку особистості є її здібність несподівано й досить швидко встановлювати суттєві ознаки різних проблемних ситуацій, що потребують невідкладного вирішення, а також рівень організованості системи знань.

У межах структурно-генетичного підходу на розгляд заслуговують засадничі положення операціональної теорії інтелекту, що обґрунтована Ж. Піаже (J. Piaget) [272; 273; 274]. На думку психолога, інтелект є найвищим універсальним способом урівноваження людини як суб'єкта з довкіллям.

Учений вважав, що основна функція інтелекту особистості полягає в удосконаленні її адаптації до фізичного й соціального середовища, яка виявляється в гнучкості й стійкості пристосування до умов цього середовища. За позицією Ж. Піаже (J. Piaget), в адаптації інтегруються два такі процеси: 1) асиміляція; 2) акомодация. Завдяки першому складники середовища відтворюються в психіці людини як когнітивні психічні схеми. Дія другого процесу значно складніша, адже вона полягає в трансформації згаданих схем дій із огляду на вимоги навколишнього середовища. Учений підкреслив, що провідною умовою розвитку операційних структур інтелекту є взаємодія особистості як суб'єкта зі світом, котрий її оточує.

За переконаннями Ж. Піаже (J. Piaget), форми взаємодії суб'єкта із довкіллям є такими:

- найпростіші форми, пов'язані з анатомічною і фізіологічною будовою організму та інстинктами;
- цілісні форми, поява яких зумовлюється сприйманням і навичками;
- цілісні незворотні форми, що стосуються операцій і образного доопераційного мислення;
- змінні зворотні форми, що об'єднуються в складні комплекси, які утворюються завдяки дії інтелектуальних операцій.

Критеріями інтелектуального розвитку вчений визначив множину таких якостей мислення особистості, як зворотність (спроможність відтворити всі проведені міркування спочатку), автоматизованість (мимовільність застосування схем дій), скоординованість (взаємозв'язок між операціями мислення), скороченість (швидка актуалізація схем дій).

Окрім цього, у розвитку інтелекту особистості Ж. Піаже (J. Piaget) надавав важливого значення інтегрованості операційних структур та об'єктивації образів пізнання. Інтегрованість операційних структур виявляється в поступовості розвитку зазначених вище якостей мислення

особистості, об'єктивації образів пізнання – в автономності її пізнавального ставлення до різних ситуацій [там само].

За переконаннями В. Чарлсворза (W. Charlesworth) [217], інтелект є таким способом адаптації особистості до вимог довкілля (природного середовища), що передбачає наявність у неї знань і сформованих когнітивних операцій. Засоби (зокрема й когнітивні процеси), які дозволяють особистості більш чи менш ефективно пристосуватися до різних нових проблемних ситуацій, найвиразніше презентують її інтелектуальну поведінку.

Отож, у межах генетичного підходу вчені (Ж. Піаже (J. Piaget), В. Чарлсворз (W. Charlesworth) та ін.) трактували інтелект як найвищий універсальний спосіб урівноваження особистості з вимогами навколишнього середовища (тобто, її адаптації), що зумовлюється наявними в неї знаннями і сформованими когнітивними операціями. Провідна функція інтелекту полягає в удосконаленні адаптації особистості до фізичного й соціального середовища, що виявляється в її гнучкості й стійкості пристосування до його умов. Основними чинниками розвитку операційних структур інтелекту виступають взаємодії особистості з довкіллям, інтегрованість цих структур та об'єктивація образів пізнання.

У межах соціо-культурного підходу особлива увага надавалася таким специфічним властивостям інтелекту особистості, які було детерміновано умовами її розвитку. Учені (М. Коул (M. Cole) [214], Л. Леві-Брюль (L. Lévy-Bruhl) [250], К. Леві-Строс (C. Lévy-Strauss) [66; 251], А. Лурія [304]) експериментально встановили, що відмінності розвитку інтелекту й пізнавальних процесів у людей, які належать до різних культур, зумовлено низкою соціо-культурних чинників, а саме : традиціями, звичаями, мовою, освітою, рівнем економічного розвитку тощо. Тому рівень інтелекту особистості, що підтверджується в одних соціо-культурних умовах, може

не одержати підтвердження в інших. Проте відмінності в рівнях інтелектуального розвитку можуть спостерігатися й у представників однієї культури.

Положення про соціальну зумовленість розвитку інтелекту особистості в культурно-історичній теорії вищих психічних функцій обґрунтував Л. Виготський [304]. Учений вважав, що здібність особистості узагальнювати поняття різною мірою (процеси вербалізації, категоризації, раціоналізації) характеризує її інтелект. Натомість здібність особистості виокремлювати й абстрагувати різні ознаки об'єктів, комбінувати їх і використовувати в неоднакових ситуаціях він визначив як понятійне мислення. На його думку, основною одиницею інтерпретації розвитку інтелекту й мислення особистості є слово. Тому психолог частіше використовував поняття «понятійне мислення», на противагу поняттю «інтелект», вочевидь, вважаючи їх досить схожими змістовно.

За переконаннями М. Смульсон [138; 139; 140], інтелект особистості – це складне цілісне (інтегральне) психічне утворення, що містить знання про різні ментальні моделі світу та їхні функції, які інтегровано в ньому метакогнітивними процесами (рефлексія, інтуїція). Ментальні моделі створюються і використовуються особистістю завдяки мові як метакогніції, тим самим забезпечуючи розвиток її інтелекту. Інтелект особистості завдяки вирішенню низки завдань забезпечує появу, побудову й змінювання її ментальної моделі світу. З огляду на процес вирішення особистістю різних завдань, визначається міжпроцесуальна й метакогнітивна сутність інтелекту. Учена впевнена в тому, що інтелект є узагальненою розумовою здібністю особистості, що сконструйована з низки її здібностей: мислити логічно; мислити абстрактно; планувати; генерувати й пояснювати складні ідеї; вирішувати проблемні завдання; швидко навчатися новому; навчатися завдяки особистому досвіду. Вона не

вважає за потрібне виокремлювати різні види інтелекту особистості, зокрема й соціальний.

Отже, з позицій функційно-рівневого підходу вчені трактували інтелект особистості з двох сторін: 1) як процес – складну розумову діяльність, що містить різні пізнавальні функції; 2) як складне утворення – знання про різні когнітивні моделі та їхні функції.

У межах освітнього підходу вчені (Дж. Барнс (G. Burns), Б. Бревєр (B. Brewer), М. Грос (M. Gross), А. Стаатс (A. Staats), Р. Фейєрштейн (R. Feuerstein) та ін.) позиціонували ідею про те, що сутність інтелекту розкривається, якщо експериментально вивчати когнітивні здібності особистості. Глибокому експериментальному вивченню сутності інтелекту особистості сприяє створення таких необхідних умов для формування в неї нових когнітивних здібностей, що передбачають цілеспрямоване управління процесом засвоєння різних форм інтелектуальної поведінки.

За позицією А. Стаатс (A. Staats) спільно з Б. Бревєр (B. Brewer) і М. Грос (M. Gross) [289], а також позицією А. Стаатс (A. Staats) спільно з Дж. Барнс (G. Burns) [290], сутність інтелекту особистості найвиразніше розкривається в процесі його розвитку. Учені вважали, що механізм інтелекту виявляється в таких інтелектуальних здібностях особистості, які найбільше відповідають різним конкретним ситуаціям і вимогам навколишнього середовища. Завдяки багатоманіттю ситуацій, у яких особистість виявляє свою активність і які набувають для неї навчального ефекту, формується «базовий поведінковий репертуар», що визначається як інтелект. Зокрема здібність узагальнювати передбачає наявність у особистості здібностей правильно встановлювати назви різних об'єктів і їхні властивості, створювати образи й асоціації до різних слів, класифікувати множини (ряди) слів.

На думку Р. Фейєрштейн (R. Feuerstein) [222], інтелект особистості – це динамічний процес її взаємодії з навколишнім світом. Учений зазначав, що важливим критерієм розвитку інтелекту варто вважати гнучкість інтелектуальної поведінки особистості, яка розвивається внаслідок набуття нею опосередкованого досвіду навчання.

Отже, з позицій освітнього підходу інтелект особистості розглядався як «базовий поведінковий репертуар». Натомість розвиток інтелекту особистості трактувався як динамічний процес, що відбувається внаслідок засвоєння нею різних форм інтелектуальної поведінки в ситуаціях її взаємодії з довкіллям. Підкреслено також і важливість цілеспрямованого створення різних навчальних ситуацій для розвитку інтелекту особистості.

Уважаємо за доцільне розглянути й окремі узагальнення певних наукових підходів до вивчення сутності інтелекту, що презентовані в психологічних словниках.

У психологічному словникові за авторства В. Шапара [187] подано визначення поняття «інтелект» (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) як досить стійкої індивідуальної структури розумових здібностей. Так, рівень розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, мовлення) презентує рівень розумової здібності особистості як здібності пізнавати нове для ефективного вирішення різних завдань у своїй життєдіяльності.

У психологічному словникові авторів-укладачів В. Синявського і О. Сергєєнкової за редакцією Н. Побірченко [120] поняття «інтелект» трактується як властивість особистості, що презентує її здібність глибоко й точно відображати у свідомості об'єкти довкілля та їхні суттєві зв'язки і закономірності, орієнтуватися в довкіллі й змінювати його, пізнавати світ, здобувати нові знання й набувати соціального досвіду, осмислено діяти, прогнозувати власну поведінку, вирішувати різні завдання в соціумі.

Інтелект є багаторівневою системою пізнавальних здібностей особистості, що дозволяє їй розуміти й оцінювати різні ситуації взаємодій, управляти власною поведінкою тощо. Інтелект – це здібності особистості мислити й розуміти, що розвиваються і виявляються в її діяльності.

Проведений теоретичний аналіз основних наукових підходів до вивчення сутності поняття «інтелект» уможливив такі узагальнення.

Інтелект – це достатньо стійкий і складний інтегрований комплекс когнітивних (передусім розумових) здібностей особистості щодо пізнання й вирішення нею різних життєвих завдань, які забезпечують ефективність її адаптації до умов фізичного й соціального навколишнього середовища. Розвиток інтелекту є складним динамічним процесом трансформації й появи в особистості таких когнітивних здібностей, що підвищують ефективність її адаптації до різних умов фізичного й соціального довкілля. Провідними психологічними чинниками розвитку інтелекту особистості визначено її взаємодії з іншими людьми й різними об'єктами в довкіллі, інтегрованість операційних інтелектуальних структур та об'єктивацію образів пізнання. Сутність психологічних механізмів розвитку інтелекту особистості найвиразніше характеризує процесуальна динаміка операцій її мислення в поєднанні з іншими пізнавальними процесами – сприйманням, пам'яттю, уявою, а також увагою.

Одержані узагальнення про сутність інтелекту і процес його розвитку вважаємо основоположними для теоретико-методологічного й емпіричного вивчення соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком, що є об'єктом нашого наукового дослідження.

1. 2. Наукові підходи до вивчення психологічної сутності поняття «соціальний інтелект»

У цьому підрозділі подано результати проведеного теоретичного аналізу основних наукових підходів іноземних і вітчизняних учених щодо дослідження психологічної сутності поняття «соціальний інтелект».

Передусім акцентуємо, що в цьому й у всіх наступних підрозділах дисертації сутність поняття «соціальний інтелект» розкрито за допомогою поняття «здатність». У психологічному словникові за авторства В. Шапара [187] термін «здатність» використано для визначення поняття «соціально-психологічна компетентність». Останнє визначено як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми в міжособистісних стосунках, що містить її вміння знаходити орієнтири в різних соціальних ситуаціях, правильно виявляти особистісні якості й емоційні переживання інших людей, адекватно поводитися з ними в різних ситуаціях взаємодій. У сучасному тлумачному словникові української мови за загальною редакцією В. Дубічинського [181] поняття «здатність» трактовано в зв'язку зі спроможністю особистості, її вміннями що-небудь виконувати.

Уважаємо, що основні наукові підходи до вивчення психологічної сутності соціального інтелекту влучно визначив і назвав Р. Стернберг (R. Sternberg) [300] – дефінітивний, імпліцитний теоретичний, психометричний і соціально-експериментальний (на основі експліцитної теорії). З дотриманням зазначених назв нами згруповано і проаналізовано підходи іноземних і вітчизняних учених до вивчення поняття соціального інтелекту.

Представники дефінітивного підходу (Д. Векслер (D. Wechsler), Ф. Вернон (P. Vernon), Е. Івашкевич, Е. Торндайк (E. Thorndike), С. Штейн

(S. Stein) та ін.) спрямували свої зусилля на визначення психологічної сутності соціального інтелекту.

Поняття «соціальний інтелект» уперше в популярно-науковому контексті використав Е. Торндайк (E. Thorndike) [307]. Учений трактував його як здатність особистості розуміти інших людей і досягати успішного результату в міжособистісних взаємодіях з іншими людьми, а також як її здатність управляти іншими учасниками таких взаємодій незалежно від їхньої статі. Згодом Е. Торндайк (E. Thorndike) і С. Штейн (S. Stein) [309] зазначили, що в психологічній науці подальше вивчення сутності поняття «соціальний інтелект» можливе завдяки розробці й використанню тестів для дослідження соціального інтелекту. Водночас Е. Торндайк (E. Thorndike) [308] акцентував на складності психометричного вимірювання соціального інтелекту на противагу іншим його видам, що стосуються інших здатностей особистості. Зокрема – абстрактному (здатності особистості виконувати операції з математичними і словесними символами) і практичному інтелекту (здатності особистості взаємодіяти з матеріальними об'єктами). Психолог розробив багато інтелектуальних тестів з метою вимірювання здатностей різних видів у людей.

До наукового психологічного обігу поняття «соціальний інтелект» увів Г. Барнс (H. Barnes) [201], трактуючи історію соціального інтелекту як зміни історичних етапів розвитку культури, релігії, суспільних інститутів тощо різних країн. Однак, незважаючи на назву монографії «Історія і соціальний інтелект», учений здебільшого послуговувався такими термінами, як «міжнародний інтелект», «соціальна історія», «соціальні зміни», «соціальний контроль», «соціальні зв'язки», «соціальне життя» та ін.

На думку Ф. Вернона (P. Vernon) [314], соціальний інтелект особистості – це комплексне утворення, що містить низку здатностей

(легко взаємодіяти з іншими людьми, розуміти їхні настрої в різних ситуаціях, визначати загальні особистісні характеристики інших людей (як незнайомих, так і друзів) у взаємодіях із ними), її сенситивність до соціальних групових стимулів із боку представників конкретної групи і знання про актуальні соціальні питання.

Проте Д. Векслер (D. Wechsler) [315] спочатку заперечив існування соціального інтелекту і, отже, потребу введення до наукового психологічного обігу цього терміна. Згодом учений визнав соціальний інтелект як термін. Але він був упевнений, що соціальний інтелект є не чіткою здатністю особистості, а лише її загальним інтелектом, що застосовується нею в ситуаціях соціальних взаємодій.

Сутність соціального інтелекту в структурі загального інтелекту цікавила Е. Івашкевича [42; 43; 44; 45; 46]. На думку психолога, порівняно із загальним соціальний інтелект особистості стосується норм соціуму. Адже соціальний інтелект особистості, з одного боку, зорієнтований на соціальні, етичні й моральні норми, що превалюють у соціумі. З іншого боку, на її прагнення досягти певного статусу в цьому соціумі, що підвищує значущість індивідуальних особливостей особистості. Саме існування суперечностей між процесами стереотипізації й індивідуалізації інтенсифікує розвиток соціального інтелекту особистості. Так, у цьому процесі можуть одночасно розвиватися типові й індивідуальні складники її соціального інтелекту. Соціальний інтелект особистості містить як декларативні, так і оперативні знання, що утворюють його когнітивну підструктуру. За допомогою цих знань про правила інтерпретації різних соціальних ситуацій, дій і вчинків інших людей, а також їх оцінок особистість пояснює різні життєві події, конструює й прогнозує життєві плани. Мнемічну підструктуру соціального інтелекту складає особистий досвід особистості. Натомість її емпатійні здатності, що утворюють

емпатійну підструктуру соціального інтелекту, сприяють вирішенню різних соціальних ситуацій.

На думку Е. Івашкевича [42; 43; 45], соціальний інтелект особистості, що є видом інтелекту, забезпечує такі функції: пізнання й розуміння проявів поведінки і дій інших людей, а також власних дій у взаємодіях із ними; засвоєння суспільних норм та ефективної адаптації до суспільних вимог; соціалізації; змінювання поведінки інших людей і власної поведінки для задоволення особистих потреб і досягнення певних цілей; передбачення дій і вчинків інших людей; вирішення різних життєвих буденних соціальних завдань; організації свого інтелекту; вибір певних реакцій у різних ситуаціях взаємодій із іншими людьми; сприяння адаптивності в змінних умовах; планування взаємодій із успішним результатом; мотиваційну; набуття соціальної компетентності; самопізнання й саморозвитку тощо.

Ці функції соціального інтелекту в процесі виконання особистістю діяльності, зокрема педагогічної, психолог об'єднав у три взаємно пов'язані групи: 1) пізнавально-оцінні; 2) комунікативно-ціннісні; 3) рефлексивно-корекційні. На певному етапі реалізації діяльності пріоритету набуває лише одна група функцій. Так, на початковому етапі пріоритетною стає група пізнавально-оцінних функцій, на етапі пізнавальних дій і досягнення мети діяльності – комунікативно-ціннісних, на етапі актуалізації ефективних дій – рефлексивно-корекційних [там само].

Зв'язок функцій і компонентів соціального інтелекту із соціальною компетентністю особистості на прикладі фахівців фармації простежила Н. Альохіна [1]. Науковиця встановила, що пізнавально-оцінна функція соціального інтелекту і його певні компоненти (1) соціальні знання; 2) соціальне мислення; 3) соціальне прогнозування; 4) соціальна

перцепція) пов'язані з такими показниками соціальної компетентності відповідно: 1) знанням правил і етики професійної поведінки; 2) визначенням почуттів і настрою; рефлексією вчинків інших людей; 3) складанням плану своїх дій; 4) умінням не лише слухати, а й розуміти пацієнта; умінням правильно трактувати невербальну інформацію. Комунікативно-ціннісна функція соціального інтелекту та його певні компоненти (1) соціальна взаємодія; 2) соціальна адаптивність; 3) ціннісні орієнтації) мають зв'язок із такими показниками соціальної компетентності відповідно: 1) умінням не лише пояснювати, а й переконувати і впливати на пацієнта; відкритістю у взаємодіях із іншими людьми; 2) готовністю й здатністю працювати у групі, спільно з іншими людьми (медичними працівниками, колегами, пацієнтами); здатністю до групової взаємодії; 3) професійним прагненням задовольнити потреби й запити пацієнтів, як фармацевт; відповідальністю за особисті рішення. Рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту та його певні компоненти (1) соціальне мислення; 2) соціальна чутливість; 3) здатність до саморегуляції) пов'язані з такими показниками соціальної компетентності відповідно: 1) рефлексія власного розвитку; 2) емпатія; емоційна виразність; 3) самоконтроль; емоційна стійкість.

Зазначимо, що висновки Н. Альохіної про зв'язок соціального інтелекту з соціальною компетентністю є важливими для дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як майбутніх фахівців.

Натомість Я. Каплуненко [51] зацентувала увагу не лише на пізнавальній, а й соціально-особистісній функції соціального інтелекту. Психологиня зауважила, що соціальний інтелект особистості сприяє успішності її соціальної адаптації й ефективності міжособистісних взаємодій. На її думку, до структури соціального інтелекту особистості належать такі компоненти: її здатність пізнавати поведінку й комплексно

аналізувати ситуації спілкування з іншими людьми; здатність розуміти й управляти емоціями як своїми, так і інших людей; здатність здійснювати організаційно-комунікативну діяльність.

Отже, за переконаннями представників дефінітивного підходу (Д. Векслер (D. Wechsler), Ф. Вернон (P. Vernon), Е. Івашкевич, Е. Торндайк (E. Thorndike), С. Штейн (S. Stein) та ін.), соціальний інтелект як вид загального інтелекту є важливим для різних ситуацій взаємодій особистості з іншими людьми. Соціальний інтелект є комплексом низки здатностей особистості – досягати успішного результату у взаємодіях з іншими людьми; розуміти емоційні стани інших людей і співпереживати їм; управляти іншими людьми різної статі у взаємодії із ними; сприймати зовнішні соціальні групові стимули; здобувати знання про актуальні соціальні питання.

Представники імпліцитного теоретичного підходу (Н. Каліна, О. Луньова, Д. Ушаков та ін.) намагалися розкрити психологічну сутність соціального інтелекту особистості за допомогою використання інтерпретацій цього поняття різними групами людей.

За позицією Д. Ушакова, соціальний інтелект як особливий вид інтелекту є здатністю особистості розуміти інших людей і ситуації взаємодій між ними. Соціальний інтелект характеризують такі особливості: континуальність, застосування особистістю свого «внутрішнього досвіду» і невербальної репрезентації, недостатня точність соціального оцінювання за умови вербальної репрезентації. Процес формування соціального інтелекту реалізується завдяки імпліцитному навчінню особистості.

На думку психолога, змістовно структуру соціального інтелекту особистості характеризують три групи складників: 1) когнітивна; 2) емоційна; 3) поведінкова.

До групи когнітивних складників належать такі:

- соціальні знання – здатність особистості розуміти інших людей і їхню поведінку на основі сформованих у неї знань про різні моделі й норми поведінки;
- соціальна пам'ять – здатність особистості зберігати в пам'яті обличчя й імена інших людей;
- соціальна інтуїція – здатність особистості помічати настрій і почуття інших людей, визначати мотиви їхньої поведінки й аналізувати її в різних соціальних ситуаціях;
- соціальне прогнозування – здатність особистості планувати свої дії, зважати на альтернативні варіанти дій тощо.

У групі емоційних складників виокремлено такі:

- соціальна експресивність – здатність виявляти власні емоції в суспільстві;
- емпатійність – здатність до співпереживання, розуміння емоцій іншої особистості, відмова від власного егоцентризму;
- емоційна саморегуляція – здатність управляти своїми емоціями.

До групи поведінкових складників зараховано такі:

- соціальне сприймання – здатність вислухати і зрозуміти іншу людину в міжособистісних взаємодіях, почуття гумору;
- соціальні взаємодії – здатність взаємодіяти з іншими людьми в групі;
- соціальна адаптація – здатність надати доступне пояснення й аргументи для переконання інших людей, відкритість у стосунках з іншими людьми.

Крім цього, учений дотримується позиції про особливе функційне змістове наповнення соціального інтелекту, що полягає у використанні особистістю внутрішнього досвіду. За переконаннями вченого, соціальний

інтелект особистості реалізує низку важливих педагогічних функцій – пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну і рефлексивно-корекційну.

Пізнавально-оцінна функція соціального інтелекту особистості сприяє опрацюванню нею інформації, що важлива для передбачення наслідків поведінки як власної, так і інших людей. Особистість здатна аналізувати і встановлювати значущість особистих можливостей, необхідних для ефективного вирішення різних життєвих ситуацій.

Комунікативно-ціннісна функція соціального інтелекту особистості стосується її потреби взаєморозуміння з іншими людьми. У взаємодіях із іншими людьми особистість дізнається про норми і правила спілкування, про очікуване і справжнє ставлення до неї з боку значущих інших. Очікування особистості щодо оцінок, ставлення і думок про неї з боку значущих інших, розвинуті властивості й операції мислення (критичність, самостійність, аналіз, синтез та т. ін.) сприяє розвитку її образу «Я».

Рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту особистості полягає в пізнанні, розумінні та усвідомленні нею позитивних і негативних аспектів взаємодії з іншими людьми. Здатність особистості до розуміння наслідків взаємодії із іншими людьми дозволяє їй змінювати наступні взаємодії та сприяє розвитку емоційної саморегуляції й вирішенню нею внутрішніх конфліктів. Завдяки цій функції особистість здатна усвідомити її сприймання іншими людьми. Також у неї розвивається стресостійкість, здатність зберігати внутрішню стійкість у взаємодіях з іншими людьми [наведено за: Eastern European Perspectives on Emotional Intelligence Current Developments and Research. In. Kaliská L., Pellitteri J. (Ed.). London : Routledge, 2021. 296 p.].

За переконаннями Н. Каліної, основна функція соціального інтелекту особистості полягає в сприянні ефективності її соціальних взаємодій і структуруванні особистого досвіду щодо таких взаємодій. Соціальний

інтелект забезпечує реалізацію й інших психологічних функцій, а саме: адаптації особистості до змін у навколишньому середовищі (адаптивна функція); допомагає виробити ефективну стратегію подолання неочікуваних наслідків стресових ситуацій (мобілізаційна); дозволяє передбачати розвиток і наслідки взаємодій із іншими людьми (прогностична функція); сприяє побудові перспективних взаємин із іншими людьми на тривалий час (інтегральна); забезпечує розробку стратегії й тактики побудови ефективних взаємодій із іншими людьми (планувальна); сприяє свідомому вибору мотивів поведінки (мотиваційна); дозволяє свідомо управляти власними емоціями для успішних взаємодій із іншими людьми (регулятивна); інтенсифікує процеси пізнання, самопізнання і саморозвитку особистості (розвивальна) [наведено за: Харченко С. В. Функції соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 217-222.].

Як уважає О. Луньова, соціальний інтелект варто розглядати як такий суб'єктно-особистісний вид інтелекту, що сприяє мудрій поведінці особистості в різних ситуаціях соціальних взаємодій з іншими людьми завдяки інтегрованим результатам процесу соціального пізнання, її якостям, а також здатності регулювати власну поведінку в соціумі. За позицією ученої, складниками соціального інтелекту є: 1) здатність особистості до соціального пізнання і побудови ситуацій взаємодій з іншими людьми; 2) соціальні й психологічні якості особистості; 3) здатність регулювати свою поведінку в ситуаціях соціальних взаємодій із іншими людьми поведінки й керування ситуаціями міжособистісної взаємодії [Наведено за: Орап М. О. Методологія і методика дослідження соціального інтелекту дітей шкільного віку. *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. С. 45-67.].

О. Луньова вважає, що соціальний інтелект як цілісна система забезпечує багато функцій, а саме: психологічне сприяння взаємодіям особистості з іншими людьми в соціумі; розвиток особистості завдяки появі соціально-психологічного досвіду засобами засвоєння чинників взаємодій із іншими людьми в соціумі (культури, моделей самореалізації, стилю поведінки та т. ін.); презентація особистої системи цінностей, оцінок, установок і своїх рис особистості в соціальних взаємодіях із іншими людьми; регуляція й корекція поведінки особистості для її оптимізації в змінних ситуаціях соціальних взаємодій; формування в особистості механізму соціально-психологічної адаптації завдяки її участі в соціальних взаємодіях; конструювання й корекція образу ситуації соціальної взаємодії з іншими людьми; активізація таких рис особистості, які сприяють її ефективній взаємодії з іншими людьми [наведено за: Харченко С. В. Функції соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 217-222.].

Отже, за позицією представників імпліцитного теоретичного підходу (Н. Каліної, О. Луньової, Д. Ушакова та ін.), соціальний інтелект як своєрідний вид інтелекту визначають такі здатності особистості: пізнавати соціальні явища; розуміти інших людей і ситуації взаємодій із ними; управляти в ситуаціях взаємодії чи адаптуватися до них.

На основі положень експліцитної теорії було розроблено психометричний і соціально-експериментальний підходи до дослідження психологічної сутності соціального інтелекту особистості.

Представники психометричного підходу (Л. Вудвард (L. Woodward), Дж. Гілфорд (J. Guilford), Ф. Мосс (F. Moss), К. Омвейк (K. Omwake),

Т. Хант (T. Hunt) та ін.) визначали психологічну сутність соціального інтелекту особистості за результатами психометричних тестів.

У межах цього підходу психологічну сутність соціального інтелекту вперше розпочали досліджувати за допомогою «Тесту соціального інтелекту» (GWIST), розробленого вченими університету Дж. Вашингтона – Ф. Мосс (F. Moss), Т. Хант (T. Hunt), К. Омвейк (K. Omwake) [262] і Л. Вудвард (L. Woodward) [265; 266; 267]. Тест соціального інтелекту (GWIST) містить субтести, які сприяють вимірюванню низки таких здатностей особистості: оцінити різні соціальні ситуації; розуміти соціальну інформацію; запам'ятовувати імена й обличчя інших людей; уважно спостерігати за поведінкою інших людей; встановлювати ментальні стани за вербальними й невербальними проявами *інших людей*; а також її почуття гумору. Сума результатів вимірювань за зазначеними субтестами – це загальний показник соціального інтелекту досліджуваного. На думку розробників тесту GWIST, змістове наповнення цих субтестів висвітлює психологічну сутність соціального інтелекту особистості.

Проте подальші наукові експериментальні дослідження основних параметрів тесту GWIST засвідчили, що більшість його субтестів дозволяє виміряти абстрактний інтелект і вербальні здатності. Результати проведених експериментальних досліджень піддали сумніву попередній висновок учених університету Дж. Вашингтона про те, що сума результатів вимірювань за субтестами GWIST є загальним показником соціального інтелекту особистості [316].

Розумінню окремих аспектів соціального інтелекту особистості сприяло застосування Тесту соціальної проникливості (Social Insight Test), який розробив Ф. Чапін (F. Chapin) [216]. Виконання тесту полягало у виборі досліджуваним найкращої з чотирьох альтернативних ситуацій, які

пропонувалися вигаданим персонажам для виходу з різних проблемних чи фрустраційних ситуацій.

За переконаннями Дж. Гілфорда (J. Guilford) [238; 240], соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості щодо пізнання і вирішення завдань, які стосуються поведінки інших людей і визначають успішність її взаємодій із ними в соціумі.

Соціальний інтелект інтегрує чотири основні здатності особистості, що стосуються пізнання різних аспектів поведінки інших людей:

- 1) здатність пізнавати й розуміти результати поведінки інших людей, передбачати наслідки цієї поведінки, зважаючи на інформацію про неї;
- 2) здатність пізнавати й розуміти типи поведінки, визначати загальні суттєві властивості про невербальну поведінкову експресію інших людей;
- 3) здатність пізнавати й розуміти перетворення поведінки, помічати зміни вербальної поведінкової експресії інших людей у різних ситуаціях їхніх взаємодій;
- 4) здатність пізнавати й розуміти системи поведінки, прогнозувати подальшу поведінку інших людей у різних ситуаціях взаємодій із ними згідно з логікою розвитку кожної ситуації.

Отож, розвиток соціального інтелекту особистості як складного інтегрованого комплексу її здатностей пізнавати поведінку інших людей і вирішувати різні завдання відповідно до їхньої поведінки для досягнення успіху у взаємодіях із ними уможливлюють схарактеризовані групи здатностей щодо пізнання й розуміння. З огляду на зазначене, вважаємо, що здатності особистості пізнавати й розуміти результати, типи, перетворення і системи поведінки інших людей, що дозволяють досягати успіху у взаємодіях із ними, одночасно виступають не лише конструктами, а й психологічними чинниками розвитку її соціального інтелекту.

Важливим результатом роботи групи вчених над реалізацією проєкту Дж. Гілфорда (J. Guilford) стала розробка тесту «Соціальний інтелект», який дозволив експериментально вимірювати всі інтелектуальні здатності особистості, що стосуються пізнання результатів, класів, перетворень і систем поведінки та водночас конструюють соціальний інтелект [238; 240; 270; 271].

Отже, за позицією представників психометричного підходу (Л. Вудвард (L. Woodward), Дж. Гілфорд (J. Guilford), Ф. Мосс (F. Moss), К. Омвейк (K. Omwake), Т. Хант (T. Hunt) та ін.) загальний показник і сутність соціального інтелекту особистості визначається внаслідок проведення психометричних вимірювань. Так, застосування тесту «Соціальний інтелект», який було розроблено групою вчених під керівництвом Дж. Гілфорда (J. Guilford), сприяло визначенню соціального інтелекту особистості. Соціальний інтелект особистості є складним інтегрованим комплексом здатностей пізнавати і вирішувати завдання, що визначають успішність її взаємодій із іншими людьми. Цей комплекс конструюють здатності особистості розуміти різні життєві ситуації, невербальну поведінкову експресію інших людей і вербальну поведінкову експресію інших людей, а також здатність прогнозувати поведінку інших людей.

Представники соціально-експериментального підходу до вивчення сутності соціального інтелекту (К. Сміт (C. Smith), Р. Стернберг (R. Sternberg) та ін.) дотримувалися основних принципів соціальної експериментальної психології. У своїх дослідженнях вони застосовували тести соціального інтелекту, що були розроблені з огляду на згадані вище принципи.

На погляд Р. Стернберга (R. Sternberg) [300], який збігається з переконаннями Д. Векслера (D. Wechsler), соціальний інтелект є ні чим

іншим, як використанням людиною свого інтелекту для ефективної соціальної адаптації. Інакше кажучи, інтелект особистості є проявом її соціально корисної адаптації.

За позицією Р. Стернберга (R. Sternberg) [299; 300; 302], психологічна сутність соціального інтелекту особистості найвиразніше презентується в її соціальній компетентності, що виступає одним із факторів інтелекту в модальному соціокультурному довіклілі. Соціальна компетентність особистості інтегрує такі її здатності: усвідомлено висловлюватися і діяти; правильно оцінювати релевантність інформації для вирішення різних проблемних питань; уникати імпульсивних суджень і рішень; визнавати власні помилки; дотримуватися пунктуальності; виявляти допитливість, а також інтерес до світу загалом і найближчого оточення зокрема; бути сенситивним щодо потреб інших людей; справедливо оцінювати й толерантно ставитися до інших людей; бути щирою і чесною із собою та іншими людьми.

Підґрунтям експериментальних досліджень соціального інтелекту, які проводили Р. Стернберг (R. Sternberg) і К. Сміт (C. Smith) [303], є такі положення соціальної експериментальної психології, що стосуються невербальної комунікації.

За переконаннями Г. Айзенка (H. Eysenck) [230; 231], трактування поняття «соціальний інтелект» у наукових працях Р. Стернберга (R. Sternberg) [299; 300; 302] є громіздким, адже з-поміж його складників міститься масив таких інтелектуальних, особистісних, мотиваційних та інших утворень і чинників, що не пов'язані між собою, а саме: досвід, освіта, мотивація, сімейне виховання, особистість, здоров'я, стратегії дій, соціоекономічний і культурний статус тощо. Тому, на думку вченого, доцільніше експериментально досліджувати ці утворення і чинники окремо, а не в складі соціального інтелекту.

Отже, за переконаннями окремих представників соціально-експериментального підходу (К. Сміт (C. Smith), Р. Стернберг (R. Sternberg) та ін.), психологічну сутність соціального інтелекту особистості найвиразніше висвітлює її соціальна компетентність. Натомість соціальна компетентність є фактором інтелекту в модальному соціокультурному довіллі. Тому соціальний інтелект можна вважати таким особливим видом інтелекту, що використовується особистістю для ефективної адаптації в соціумі.

Проведений теоретичний аналіз основних наукових підходів до вивчення психологічної сутності поняття «соціальний інтелект» сприяв формулюванню таких узагальнень. Соціальний інтелект особистості – це складний інтегрований комплекс її здатностей: пізнавати різні соціальні явища, сприймати зовнішні соціальні групові стимули та одержувати знання про актуальні питання соціальних взаємодій; розуміти різні життєві ситуації; розуміти емоції та вербальну й невербальну поведінкову експресію інших людей і співчувати їм; прогнозувати поведінку як власну, так і інших людей; управляти поведінкою як своєю, так і інших людей різної статі у взаємодіях із ними; ефективно адаптуватися до різних ситуацій соціальних взаємодій; досягати успішного результату у взаємодіях із іншими людьми.

Зазначені здатності можна об'єднати в три групи: 1) когнітивну; 2) емоційну; 3) поведінкову. Показники соціального інтелекту особистості емпірично вимірюються за допомогою психометричних тестів. Соціальний інтелект значно впливає на ефективність адаптації особистості в соціумі.

Одержані узагальнення про сутність і структуру соціального інтелекту вважаємо основоположними для подальшого методологічного й емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з

особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

1.3. Зіставлення сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий психологічний дискурс

Унаслідок багаторічних наукових досліджень проблеми соціального інтелекту виникла необхідність вивчення поняття емоційного інтелекту. У психологічній науці досі не вирішена проблема однозначності й недостатньої диференційованості сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект». Нагальна потреба вирішення окресленої проблеми призвела до необхідності аналізу основних наукових підходів іноземних і вітчизняних, класичних і сучасних учених до вивчення й розуміння психологічної сутності поняття «емоційний інтелект» і його зіставлення із сутністю поняття «соціальний інтелект».

Проблема необхідності встановлення чіткості щодо психологічної сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект» уперше актуалізувалася після публікації наукової праці Д. Гоулмана (D. Goleman) [23; 242]. У ній вчений описав модель емоційного інтелекту, виокремивши в ній також когнітивні здатності й особистісні характеристики людини. Описана змішана модель містила складники як емоційного, так і соціального інтелекту. Проте емоційний інтелект психолог уважав змістовно ширшим порівняно із соціальним. Інакше кажучи, соціальний інтелект виступав складником емоційного. У цій змішаній моделі психолог надав пріоритету емоційному інтелекту порівняно із соціальним. Адже він уважав, що успіх особистості в соціальних взаємодіях зумовлює емоційний, а не раціональний інтелект. За його переконаннями, емоційний

інтелект є такою метаздатністю особистості, що дозволяє визначити рівень успішності застосування нею інших здатностей, зокрема й раціонального інтелекту.

Згодом, після критичного аналізу змішаної моделі емоційного інтелекту, Д. Гоулман (D. Goleman) [24; 243] свою наступну наукову працю присвятив соціальному інтелекту особистості. У цій праці вчений відокремив емоційний і соціальний інтелекти згідно із здатностями особистості – емоційними й соціальними.

У структурі соціального інтелекту особистості вчений виокремив дві групи здатностей: 1) соціальна обізнаність (чи усвідомленість) – знання й розуміння інших людей; 2) соціальні здатності – здатності застосовувати соціальні знання у взаємодіях із іншими людьми тощо.

Перша група «Соціальна обізнаність (чи усвідомленість)» стосується спектру різних видів сприймання особистості – від миттєвого до усвідомленого.

До цієї групи належать такі здатності особистості:

- 1) співпереживання (первинна емпатія) – здатності сприймати невербальні емоційні сигнали від інших людей і переживати схожі емоції;
- 2) співналаштування – здатності прислухатися до слів іншої людини і внутрішньо налаштуватися на неї;
- 3) емпатійна точність – здатності правильно розуміти думки, почуття й наміри інших людей;
- 4) соціальне пізнання – знання будови і принципів функціонування суспільства.

Друга група «Соціальні вміння» стосується здатностей особистості невимушено й ефективно конструювати соціальні взаємодії з іншими людьми на основі її особистої соціальної обізнаності (усвідомленості).

До цієї групи належать такі здатності особистості:

- 1) синхронність – здатність виявляти легкість у невербальному спілкуванні;
- 2) самопрезентація – здатність подати себе в найкращому ракурсі;
- 3) вплив – здатність досягати бажаного результату соціальних взаємодій;
- 4) участь – здатність зважати на потреби інших людей і діяти так, щоб їх задовольнити.

Отже, Д. Гоулман (D. Goleman) спочатку дотримувався позиції про те, що сутність поняття «емоційний інтелект» значно ширша за змістом порівняно з поняттям «соціальний інтелект». Згодом, після наукової критики цієї позиції, учений змістовно відокремив сутність понять емоційного й соціального інтелекту особистості за емоційними й соціальними здатностями. Однак окремі складники емоційного інтелекту особистості (співпереживання (первинна емпатія) і емпатійна точність) він зарахував і до структури соціального інтелекту. Зазначене дозволило резюмувати, що чіткіше диференціювати сутність цих понять ученому не вдалося.

Натомість Р. Бар-Он (R. Bar-On) [202; 203; 204; 205] поєднав соціальний та емоційний інтелект в один вид – соціально-емоційний. Учений у некогнітивній моделі визначив емоційно-соціальний інтелект як поєднання емоційних, особистих і соціальних здатностей особистості, що сприяють успішному вирішенню нею різних можливих життєвих ситуацій. Змістове наповнення емоційно-соціального інтелекту виразно розкривають його компоненти, що стосуються внутрішньоособистісної (1) й міжособистісної (2) сфер, адаптивності (3), саморегуляції в стресовій ситуації (4) та настрою (5). Ці компоненти конструюють такі здатності особистості: 1) здатність до самопізнання й самоаналізу, самоповага, впевненість, самореалізація; 2) здатність налагоджувати ефективні

взаємодії з іншими людьми, емпатійність, соціальна відповідальність; 3) здатність до адаптації, гнучкість, адекватність оцінки нових умов, реалізм; 4) здатність управляти своїми емоційними проявами і поведінкою в різних життєвих ситуаціях, стресостійкість; 5) здатність переживати щастя, оптимізм. Значний вплив на емоційно-соціальний інтелект особистості зумовлює низка чинників, що збігаються з його складниками. А саме – стресостійкість, саморегуляція, самоконтроль, самоповага, впевненість у собі, адекватна оцінка нових умов чи ситуації, суспільна відповідальність, оптимізм.

Отже, за позицією Р. Бар-Он (R. Bar-On), компоненти соціального й емоційного інтелекту настільки взаємно пов'язані між собою, що їх доцільно об'єднати в емоційно-соціальний інтелект. Адже емоційний і соціальний інтелект особистості сконструйовані з таких її емоційних, особистісних і соціальних здатностей, що сприяють ефективному вирішенню повсякденних завдань.

Наявність зв'язку між компонентами соціального й емоційного інтелекту встановили й інші зарубіжні психологи в процесі емпіричного дослідження кроскультурних аспектів цих феноменів (Р. Емерлінг (R. Emmerling), Р. Бояцис (R. Boyatzis) [227]); поведінки особистості (Р. Бояцис (R. Boyatzis), Дж. Гаскін (J. Gaskin), Х. Вей (H. Wei) [210]); практичного інтелекту (Ф. Левінс (F. Lievens), Д. Чан (D. Chan) [252]); стилю батьківського виховання дітей (К. Сегрін (C. Segrin), Дж. Флора (J. Flora) [283]).

Питання зіставлення сутності соціального й емоційного інтелекту є предметом наукового дослідження О. Луцької. Унаслідок проведеного теоретичного і методичного аналізу наукових праць психологиня встановила, що соціальний інтелект є суб'єктивно-особистісним конструктом, до якого належать здатності особистості до соціального

пізнання й соціальної саморегуляції, її особистісні характеристики, зокрема й емоційні. Останні визначають емоційне зафарбування образу соціальних взаємодій і поведінки особистості в цих взаємодіях, презентуючи змістове наповнення її емоційного інтелекту. Соціальний інтелект особистості конструюють її когнітивні та емоційні здатності. Когнітивних здатностей стосуються такі конструкти: соціальні здатності, гнучкість, самоактуалізація, мотивація, незалежність, вирішення нагальних реальних завдань. Емоційні здатності визначають силу і зміст поведінки особистості в соціальних взаємодіях. Залежно від змісту емоційних проявів, поведінка і вчинки особистості можуть бути забарвлені позитивно або негативно. Натомість прояви емоцій особистості можуть бути сильними чи слабкими. Рівень усвідомлення, регуляції й контролю своїх емоцій з боку особистості може бути різним, і тому не завжди забезпечуватиме успішність її соціальних взаємодій [наведено за: Орап М. О. *Методологія і методика дослідження соціального інтелекту дітей шкільного віку. 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. С. 45-67.].

Отже, за позицією О. Луцької, емоційний інтелект є компонентом соціального інтелекту.

Питання зіставлення сутності понять соціального й емоційного інтелекту цікавило О. Милославську [82]. Унаслідок теоретичного огляду наукових праць психологиня встановила, що соціальний інтелект є глобальною здатністю особистості, зумовленою її інтелектуальними, комунікативними, поведінковими й особистісними якостями. Натомість емоційний інтелект є здатністю особистості до емоційної саморегуляції, вербалізації власних емоційних станів і розпізнавання емоцій інших

людей. Отож, вона теоретично й експериментально встановила незалежність цих понять.

Одержані результати експериментальних досліджень, які провели О. Луньова і О. Милославська з метою зіставлення сутності понять соціального й емоційного інтелекту, розкрито в наступному розділі дисертації, оскільки контингент досліджуваних склали здобувачі вищої освіти. Водночас зазначимо, що одержані результати експериментальних досліджень виявилися не переконливими, адже вони не підтвердили теоретичних припущень науковиць унаслідок нерепрезентативності вибірок.

Вивчаючи психологічну сутність поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці, О. Ковальова також зіставила її із сутністю поняття «емоційний інтелект» [58]. На думку психологині, як соціальний, так і емоційний інтелект стосуються когнітивних здатностей людини. Проте в соціальному інтелекті ці здатності спрямовані на поведінку, натомість в емоційному – на емоції. Унаслідок проведеного теоретичного аналізу вона визначила, що соціальний інтелект є сукупністю спеціальних пізнавальних здібностей людини, пов'язаних з якостями особистості, а також з емоційними і вольовими процесами, що сприяють сприйняттю, розумінню, прогнозуванню й управлінню поведінкою у взаємодіях із іншими людьми.

У розумінні сутності емоційного інтелекту науковиця підтримує думку про те, що емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, які виявляються в емоціях, та здійснювати емоційну регуляцію завдяки процесам інтелектуального аналізу й синтезу; а також – це системний прояв інтелектуальних здатностей людини аналізувати, опрацьовувати й застосовувати емоційну інформацію. З огляду на викладене вище, О. Ковальова зазначила, що більшість компонентів

емоційного інтелекту є й компонентами соціального як ширшого поняття порівняно з попереднім.

Схожої думки дотримується також М. Орап [100], вважаючи, що соціальний інтелект змістовно є ширшим поняттям порівняно з емоційним інтелектом. Психологиня дотримується позиції, що соціальний інтелект – це відкрита система, здатна до самоорганізації, має певну функцію і спрямована на досягнення конкретного результату. Соціальний інтелект як систему утворюють три складники: 1) емоційний інтелект, що є здатністю особистості як до емпатійного переживання, так і до адекватного розуміння нею емоцій інших людей; 2) соціальне прогнозування, що виступає як розуміння особистістю логіки конструювання майбутніх подій, її здатності прогнозувати й передбачати наслідки соціальних взаємодій; 3) соціальна взаємодія, що виступає відображенням емоційного інтелекту й соціального прогнозування в соціальній поведінці особистості. На її думку, виокремлені складники соціального інтелекту «...обумовлюють потенційні можливості успішності соціальної взаємодії, формування соціальної та комунікативної компетентності» [100, С. 57].

Для більш точного зіставлення сутності й структури понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект» вважаємо за потрібне розглянути основні наукові психологічні позиції щодо сутності останнього.

Уперше до наукового вжитку поняття «емоційний інтелект» увів Г. Гарднер (H. Gardner) [236; 237]. За визначенням ученого, емоційний інтелект є здатністю особистості усвідомлювати різні емоції як власні, так і інших людей, а також застосовувати свої знання для встановлення чинників і вирішення низки проблемних ситуацій, що можуть з'являтися в міжособистісній і внутрішньоособистісній сферах. Емоційний інтелект особистості конструюють такі її здатності: розуміти і диференціювати

емоції як власні, так і інших людей; управляти своїми емоціями для досягнення поставлених цілей, налагодження ефективних взаємин із іншими людьми тощо. Доцільно відзначити й взаємозв'язок між означеними здатностями особистості в структурі її емоційного інтелекту.

За переконаннями Дж. Мейєр (J. Mayer) [256] і П. Селовей (P. Salovey) [259; 261], а згодом і Д. Карузо (D. Caruso) [260], емоційний інтелект уперше визначено як окремий вид інтелекту, а також як когнітивну здатність особистості, що пов'язана з афектом. У ієрархічній структурі емоційного інтелекту особистості вчені виокремили чотири компоненти: 1) здатність сприймати і розуміти емоції – встановлювати зв'язки емоцій зі словами, пояснювати роль емоцій у взаємодіях між людьми, помічати й передбачати зміни емоцій; 2) здатність диференціювати прояви емоцій (як своїх, так і інших людей), адекватно й конгруентно виявляти власні емоції; 3) здатність активізувати свою розумову діяльність з огляду на власні емоції; 4) здатність усвідомлено регулювати своїми емоціями у взаємодіях із іншими людьми, зважаючи на їхні мотиви, риси характеру, поведінку.

На думку Н. Ковриги та Е. Носенко [94; 95; 96], емоційний інтелект є формою визначення позитивного ставлення особистості до світу, інших людей і до себе. Проявами позитивного ставлення особистості ученими визначено оцінювання навколишнього світу як сприятливого для її успішної життєдіяльності; оцінювання інших людей як гідних поваги; оцінювання себе як гідного самоповаги суб'єкта власного життя. Емоційний інтелект є складником внутрішнього світу особистості, що функціонує на найвищому рівні її життєдіяльності, виступаючи як розум у процесі саморегуляції. Основні функції емоційного інтелекту особистості – захисна в стресових ситуаціях і адаптивна.

За Є. Карпенком [52; 54], емоційний інтелект є важливим чинником життєдіяльності особистості. Психолог обґрунтував нову ріангуляційну модель емоційного інтелекту в контексті життєдіяльності особистості, виокремивши в ній такі модуси: інтернальний, у якому превалює організмичне чуття і герменевтичний механізм розуміння; екстернальний, у якому домінує емоційна компетентність і герменевтичний механізм інтерпретації; інтегративний, у якому збалансовано прояв організмичного чуття і емоційної компетентності та механізм герменевтичного кола, що є передумовою автентичного життєконструювання.

На погляд Д. Люсіна, емоційний інтелект є когнітивною здатністю особистості розуміти емоції та здатністю щодо регуляції емоцій як своїх, так і інших людей. Отож, емоційний інтелект особистості розглядався у чотирьох вимірах. Чинниками розвитку емоційного інтелекту особистості психологом визначено: її уявлення про ціннісний вимір емоцій, розуміння емоцій як основи знань про себе й інших людей, сенситивність, стійкість, здатність швидко й точно опрацьовувати інформацію про власні емоції та емоції інших людей [наведено за: Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.]

За І. Андрєвою, знання особистості про емоції та їхні прояви, а також її здатність здійснювати рефлексивний аналіз власних емоцій є складниками і критеріями когнітивного компонента емоційного інтелекту. Здатність особистості правильно визначати емоційні прояви інших людей і власні, здатність прогнозувати емоційні стани інших людей і свої є складниками і критеріями емоційного компонента емоційного інтелекту. Здатність особистості до емоційної саморегуляції у взаємодіях із іншими людьми — складник і критерій поведінкового компонента емоційного

інтелекту. Вчена вважає, що окремі здатності емоційного й соціального інтелекту виконують схожі функції в ситуаціях міжособистісних взаємодій. Проте емоційний і соціальний інтелект не є тотожними [наведено за: Назарук Н. В. Психологічний аналіз моделей емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 61-65].

На думку М. Шпак [191; 192], емоційний інтелект є такою інтегральною властивістю особистості, що презентує її когнітивну здатність розуміти й управляти своїми емоціями, сприяючи досягненню психологічного благополуччя й успіху в соціальних взаємодіях. Емоційний інтелект особистості є результатом взаємодії когнітивних, мотиваційних, емоційних і конативних особливостей на основі динамічної єдності афекту й інтелекту. Емоційний інтелект забезпечує розуміння особистістю як своїх емоцій, так і емоційних переживань інших людей, сприяє регуляції власним емоційним станом, дозволяє підпорядкувати емоції розуму, активізує процеси самопізнання й самореалізації завдяки збільшенню обсягу емоційного та соціального досвіду.

За М. Шпак, емоційний інтелект виступає складним утворенням, до структури якого належать такі компоненти: раціональний (гностичний), комунікативний, емоційний і конативний. Раціональний компонент конструюють знання особистості про емоційні явища, їхні функції та специфіку прояву, а також її компетентність щодо загальної культури. Конструктами комунікативного компонента визначено такі: гуманістична спрямованість особистості на спілкування; її готовність до діалогічних взаємодій із іншими людьми; обізнаність про різні стилі спілкування; знання про особистий стиль спілкування; уміння спілкуватися з іншими людьми для налагодження успішних емоційних взаємодій; мовленнєва культура.

Емоційний компонент сконструйовано з емоційного самопочуття особистості; здатностей розуміти свої емоції та емоції інших людей; здатностей адекватно виявляти емпатію й власне емоційне ставлення до інших людей; перцептивні й рефлексивні здатності тощо. До конативного компонента належать такі конструкти: здатність особистості до емоційної саморегуляції своєї поведінки й діяльності; здатність управляти в ситуаціях взаємодій із іншими людьми; здатність до використання конструктивних поведінкових стратегій у різних ситуаціях взаємодій, зокрема й у конфліктних тощо.

Емоційний інтелект особистості інтегрує два компоненти – зовнішній і внутрішній. Складниками зовнішнього компонента емоційного інтелекту, що стосується сприйняття й оцінювання різних об'єктів довкілля, є емоції-реакції особистості. До складу внутрішнього (диспозиційного) компонента емоційного інтелекту належать стійкість і вмотивованість особистості, її готовність до сприйняття нового досвіду й різноманіття інших людей [170].

Емоційний інтелект зумовлює значний вплив на ефективність взаємодій особистості з іншими людьми. З огляду на цей вплив, емоційний інтелект розглядається як складник соціального інтелекту. Натомість, зважаючи на описаний вище підхід до вивчення емоційного інтелекту, критеріями і складниками емоційного інтелекту й соціальної компетентності особистості визначено такі: соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальна інтуїція й соціальне прогнозування (когнітивні); співпереживання, емоційна виразність і емоційна саморегуляція (емоційні); соціальне сприймання, соціальна взаємодія і соціальна адаптація (поведінковий) [наведено за: Харченко С. В. Функції соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 217-222].

Отже, в науковому психологічному дискурсі наявна неоднозначність у вирішенні проблеми зіставлення психологічної сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект».

Виявлена неоднозначність зумовила потребу в розгляді основних психологічних позицій учених щодо сутності поняття «емоційний інтелект». Узагальнення розглянутих наукових позицій сприяло трактуванню психологічної сутності цього поняття.

Емоційний інтелект є складним інтегрованим комплексом таких здатностей особистості: пізнавати, розуміти, диференціювати та усвідомлювати емоції (власні й інших людей); застосовувати емоції для активізації своєї розумової діяльності; застосовувати свої знання про прояви емоцій іншими людьми для виявлення чинників і вирішення різних ситуацій соціальних взаємодій; усвідомлено управляти своїми емоціями тощо. Емоційний інтелект особистості сприяє встановленню успішних взаємодій із іншими людьми, ефективній адаптації до різних соціальних умов, досягненню поставлених життєвих цілей.

З метою зіставлення психологічної сутності понять «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» презентуємо узагальнення щодо останнього поняття, які подано в попередньому підрозділі дисертації.

Соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом знань і здатностей особистості щодо пізнання й вирішення нею життєвих завдань, які визначають успішність її взаємодій із іншими людьми й ефективність адаптації в різних ситуаціях взаємодій. У структурі соціального інтелекту виокремлено компоненти: когнітивний; емоційний; поведінковий. До кожного компонента соціального інтелекту належать певні складники – здатності особистості. Когнітивний компонент містить такі складники: знання особистості про соціальні взаємодії, їхні норми та учасників; знання про вербальну й невербальну поведінкову експресію інших людей;

здатність розуміти невербальну й вербальну поведінкову експресію іншої людини та ситуацію соціальних взаємодій; здатність розуміти власну невербальну й вербальну поведінкову експресію в соціальних взаємодіях.

До емоційного компонента соціального інтелекту особистості належать такі складники: здатність співчувати іншим людям у ситуаціях соціальних взаємодій; здатність адекватно оцінювати прояви невербальної та вербальної поведінкової експресії інших людей у соціальних взаємодіях із ними; здатність адекватно оцінювати прояви особистої невербальної та вербальної поведінкової експресії в соціальних взаємодіях із іншими людьми.

Поведінковий компонент соціального інтелекту особистості містить такі складники: здатність адекватно виявляти власні емоції в соціальних взаємодіях; здатність передбачати поведінку інших людей і прогнозувати особисту поведінку; здатність управляти поведінкою інших людей і регулювати особисту поведінку для досягнення успішного результату в ситуаціях соціальних взаємодій.

Зіставлення поданих вище узагальнень про психологічну сутність понять «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» уможливило такі гіпотетичні висновки. З одного боку, змістове наповнення поняття «соціальний інтелект» видається дещо ширшим за обсягом порівняно з поняттям «емоційний інтелект». Адже, на противагу емоційному інтелекту, соціальний інтелект стосується не лише знань і здатностей щодо емоцій, а й поведінки особистості в суспільстві. З іншого боку, більшість складників соціального інтелекту є емоційно забарвленими. Відмінності стосуються лише такого складника, як здатність особистості прогнозувати поведінку (як свою, так і інших людей), що є лише в структурі соціального інтелекту.

Однаковими є функції соціального та емоційного інтелекту – сприяти успішності взаємодій особистості з іншими людьми та ефективності її адаптації в різних життєвих ситуаціях. Проте змістове підґрунтя для реалізації таких функцій в соціального й емоційного інтелекту є різним, зважаючи на визначення їхньої сутності та структури.

Презентовані припущення про зіставлення сутності й структури понять «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» будуть нами перевірятися у процесі емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як із особливими освітніми потребами, так і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз основних наукових психологічних підходів іноземних і вітчизняних учених до вивчення феноменів «інтелект», «соціальний інтелект», а також результатів наукових досліджень про психологічні чинники й механізми розвитку соціального інтелекту особистості дозволив сформулювати такі висновки.

У межах вимірювального або тестологічного підходу вчені (А. Біне (A. Binet), Фр. Гальтон (F. Galton), Дж. Кеттел (R. Cattell), Т. Сімон (Th. Simon) та ін.) трактували інтелект як генетично детерміновану здатність особистості. Рівень розвитку цієї здатності можна встановити внаслідок вимірювання її відчуттів за допомогою тестів сенсорних відмінностей, вимірювання ментального досвіду, здібностей до розуміння, міркувань і формулювання суджень. Інтелект особистості презентує її здатність виконувати різні пізнавальні й соціальні проблемні завдання, що сприяє одержанню нею соціального досвіду і кращому пристосуванню до умов навколишнього середовища.

У межах факторно-аналітичного підходу вчені (Дж. Гілфорд (J. Guilford), Ч. Спірмен (Ch. Spearman), Р. Кеттел (R. Cattell), Л. Терстоун (L. Thurstone) та ін.) визначили інтелект за допомогою одного (генерального) або кількох факторів, які стосуються розумових і пізнавальних здібностей особистості. Ці фактори забезпечують успішне вирішення людиною тестів, які дозволяють виміряти її інтелектуальну діяльність.

За феноменологічним підходом учені (Р. Глезер (R. Glaser) К. Дункер (K. Duncker) та ін.) пов'язали психологічну сутність інтелекту особистості з її свідомістю і знаннями. Рівень розвитку інтелекту особистості визначає її здатність швидко змінити структуру образу пізнання для того, щоб глибше зрозуміти суттєві ознаки проблемних ситуацій (інсайт) і ефективно вирішити ці ситуації. Важливим показником інтелектуальної компетентності особистості є рівень організованості її системи знань.

У межах генетичного підходу вчені (Ж. Піаже (J. Piaget), В. Чарлсворз (W. Charlesworth) та ін.) розглядали інтелект як найвищий універсальний спосіб урівноваження особистості з вимогами довкілля (тобто, її адаптації), що забезпечується наявними в неї знаннями і сформованими когнітивними операціями. Основна функція інтелекту полягає в ефективній адаптації особистості до фізичного і соціального середовища, що виявляється в її гнучкості та стійкості пристосування до умов середовища. Провідними чинниками розвитку операційних структур інтелекту особистості визначено її взаємодії з довкіллям, інтегрованість операційних структур й об'єктивація образів пізнання.

За соціокультурним підходом учені (М. Коул (M. Cole), Л. Леві-Брюль (L. Lévy-Bruhl), К. Леві-Строс (C. Lévy-Strauss) та ін.) визначили чинники інтелектуального розвитку особистості: мову, освіту, звичаї, традиції, рівень економічного розвитку тощо.

У межах освітнього підходу вчені (Дж. Барнс (G. Burns), Б. Бревер (B. Brewer), М. Гросс (M. Gross), А. Стаатс (A. Staats), Р. Фейєрштейн (R. Feuerstein) та ін.) встановили, що розвиток інтелекту особистості є динамічним процесом, який відбувається внаслідок засвоєння нею різних форм інтелектуальної поведінки в ситуаціях взаємодії з довкіллям.

Нижче презентовано одержані висновки про психологічну сутність і структуру поняття «соціальний інтелект» у межах провідних наукових підходів – дефінітивного, імпліцитного теоретичного, психометричного і соціально-експериментального (на основі експліцитної теорії).

У межах дефінітивного підходу вчені (Д. Векслер (D. Wechsler), Ф. Вернон (P. Vernon), Е. Івашкевич, Е. Торндайк (E. Thorndike), С. Штейн (S. Stein) та ін.) визначили, що соціальний інтелект особистості є комплексом таких здатностей: досягати успішного результату у взаємодіях із іншими людьми; розуміти емоційні стани інших людей і співчувати їм; управляти іншими людьми різної статі у взаємодіях із ними; сприймати зовнішні соціальні групові стимули; одержувати знання про актуальні соціальні питання.

За імпліцитним теоретичним підходом вчені (О. Милославська, М. Орап та ін.) встановили, що соціальний інтелект як своєрідний вид інтелекту визначають такі здатності особистості: пізнавати соціальні явища; розуміти інших людей і ситуації взаємодій із ними; управляти в ситуаціях взаємодії чи адаптуватися до них.

До структури соціального інтелекту особистості належать три групи складників: 1) когнітивна – соціальні знання (здатність розуміти поведінку інших людей на основі особистого багажу знань), соціальна пам'ять (здатність запам'ятовувати обличчя й імена інших людей), соціальна інтуїція (здатність визначати емоції й мотиви поведінки інших людей), соціальне прогнозування (здатність планувати свої дії, зважати на

альтернативи); 2) емоційна – соціальна експресивність (здатність виявляти свої емоції), емпатійність (здатність до співпереживання), емоційна саморегуляція (здатність управляти власними емоціями); 3) поведінкова – соціальне сприймання (здатність зрозуміти іншу людину у взаємодіях), соціальні взаємодії (здатність взаємодіяти з іншими людьми в групі), соціальна адаптація (здатність переконувати інших людей на основі аргументів і фактів, здатність дотримуватися відкритості у міжособистісних взаємодіях).

Соціальний інтелект, що пов'язаний із використанням особистістю внутрішнього досвіду, реалізує низку важливих педагогічних (пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну і рефлексивно-корекційну) і психологічних (адаптивну, мобілізаційну, прогностичну, інтегральну, планувальну, мотиваційну, регулятивну, розвиваючу) функцій.

Учені (Л. Вудвард (L. Woodward), Дж. Гілфорд (J. Guilford), Ф. Мосс (F. Moss), К. Омвейк (K. Omwake), Т. Хант (T. Hunt) та ін.) у межах психометричного підходу визначали сутність соціального інтелекту за результатами проведених тестувань. Унаслідок здійснених досліджень за допомогою психометричного тесту GWIST вченими було встановлено, що загальний показник соціального інтелекту особистості визначається її здатностями розуміти соціальну інформацію, оцінювати різні соціальні ситуації, запам'ятовувати імена й обличчя інших людей, встановлювати ментальні стани за вербальними й невербальними проявами поведінки інших людей, а також її почуттям гумору. Проте подальші експериментальні дослідження засвідчили, що результатів психометричного тесту GWIST недостатньо для повної характеристики соціального інтелекту особистості.

Розробка тесту «Соціальний інтелект» групою вчених за керівництва Дж. Гілфорда (J. Guilford) дозволила експериментально вимірювати всі

здатності особистості, що конструюють соціальний інтелект і розкрити психологічну сутність цього поняття. Соціальний інтелект – це складний інтегрований комплекс здатностей особистості пізнавати і вирішувати такі завдання, що визначають успішність її соціальних взаємодій. Цей комплекс інтегрують такі здатності особистості: здатність розуміти різні життєві ситуації, здатність розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей, здатність розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей, здатність прогнозувати поведінку інших людей. Важливими функціями соціального інтелекту особистості визначено її успішність спілкування з іншими людьми та соціально-психологічну адаптацію до різних ситуацій.

У межах соціально-експериментального підходу вчені (К. Сміт (C. Smith), Р. Стернберг (R. Sternberg) та ін.) уважали, що психологічна сутність соціального інтелекту особистості презентується в її соціальній компетентності, яка є фактором інтелекту в модальному соціокультурному довкіллі. Натомість соціальний інтелект є ні чим іншим, як видом інтелекту, що використовується особистістю для ефективної адаптації в соціумі. Сутність соціального інтелекту розкривають здатності особистості щодо її соціальної компетентності й здатності помічати й орієнтуватися на важливі когнітивні та емоційні прояви учасників ситуації взаємодії, прогнозувати дії в ситуації взаємодії (свої й інших учасників), визначати альтернативні засоби досягнення цілей.

Нижче презентовано висновки щодо вирішення проблеми зіставлення психологічної сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект», які було одержано нами за результатами аналізу сучасного наукового психологічного дискурсу.

Перша спроба вирішити цю проблему належить Д. Гоулману (D. Goleman). Спочатку психолог намагався довести свою позицію про те,

що поняття «емоційний інтелект» за змістом є ширшим порівняно з поняттям «соціальний інтелект». Згодом, після наукової критики цієї позиції, учений змістовно диференціював сутність понять «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» згідно зі здатностями особистості – емоційними й соціальними відповідно. Проте такі складники емоційного інтелекту, як співчуття (первинна емпатія) і емпатійна точність, увійшли й до структури соціального інтелекту особистості. Тобто, повною мірою відокремити сутність цих понять психологи не вдалося.

Схожої позиції дотримується О. Луньова, вважаючи, що складниками соціального інтелекту є когнітивні та емоційні здатності особистості, які пов'язані між собою. Так, образ соціальних взаємодій і поведінки особистості в цих взаємодіях є емоційно зафарбованими.

Натомість О. Милославська дотримується думки про незалежність понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект».

З метою остаточного зіставлення сутності й структури понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект» було розглянуто основні наукові психологічні позиції щодо сутності останнього.

За позицією Г. Гарднера (H. Gardner), емоційний інтелект є здатністю особистості усвідомлювати свої емоції, розуміти емоції інших людей та застосовувати ці знання для визначення чинників і вирішення масиву можливих проблемних ситуацій як у міжособистісній, так і у внутрішньоособистісній сферах. Складниками емоційного інтелекту особистості є її здатності: розуміти і диференціювати емоції як власні, так і інших людей; управляти своїми емоціями для досягнення поставлених цілей, налагодження ефективних взаємин з іншими людьми тощо. Зазначені здатності взаємно пов'язані між собою.

На думку Дж. Майєр (J. Mayer) і П. Саловей (P. Salovey), емоційний інтелект інтегрує здатності особистості осмислювати, розуміти і

диференціювати емоції, застосовувати емоції для розумової активності, усвідомлено регулювати власні емоції.

За переконаннями Р. Бар-Он (R. Bar-On), сутність емоційного інтелекту висвітлюють здатності особистості до процесів: самопізнання власних емоцій, управління своїми емоціями й поведінкою в різних життєвих ситуаціях, у процесі адаптації та встановлення ефективних взаємодій із іншими людьми.

На нашу думку, емоційний інтелект – це складне інтегративне утворення здатностей особистості регулювати власні емоції у взаємодіях із іншими людьми та визначати й оцінювати емоції інших людей на основі знань про емоції та їхні прояви.

Загалом виявлено відсутність одностайності науковців щодо питання зіставлення психологічної сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект». Тому розглянуто позиції вчених про психологічну сутність поняття «емоційний інтелект».

Як вважає Г. Гарднер (H. Gardner), емоційний інтелект – це здатність особистості усвідомлювати емоції (власні й інших людей) і застосовувати свої знання для виявлення чинників й ефективного вирішення різних ситуацій у соціальних взаємодіях. Емоційний інтелект містить такі здатності особистості: розуміти і диференціювати емоції (власні й інших людей); управляти своїми емоціями для успішного досягнення життєвих цілей, налагоджувати ефективні взаємини з іншими людьми тощо.

За позицією Дж. Майєр (J. Mayer) і П. Саловей (P. Salovey), емоційний інтелект особистості як вид інтелекту є поєднанням низки таких її здатностей: розуміти і диференціювати емоції (інших людей і власні), застосовувати емоції для активізації своєї розумової діяльності, усвідомлено регулювати свої емоції.

Як вважає Р. Бар-Он (R. Bar-On), емоційний інтелект є поєднанням здатностей особистості до самопізнання власних емоцій, адаптації, управління своїми емоційними проявами й поведінкою в різних життєвих ситуаціях, встановлення ефективних взаємодій із іншими людьми.

Зіставлення психологічної сутності понять «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» засвідчило їхнє неоднакове змістове наповнення. Поняття «соціальний інтелект» є дещо ширшим за обсягом порівняно з поняттям «емоційний інтелект», оскільки соціальний інтелект стосується не лише знань і здатностей щодо емоцій, а й поведінки особистості в суспільстві на противагу емоційному. Водночас варто зазначити й те, що багато складників соціального інтелекту є емоційно забарвленими. Натомість відмінності виявилися лише щодо такого складника, як здатність особистості прогнозувати поведінку (як свою, так і інших людей), який належить лише до структури соціального інтелекту. Встановлено однакові функції соціального й емоційного інтелекту – забезпечувати як успішність взаємодій особистості з іншими людьми, так і ефективність її адаптації до різних життєвих ситуацій.

У наступному розділі дисертації розкрито одержані результати проведеного психологічного аналізу наукових досліджень, які присвячено розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

Результати розділу презентовано в працях автора: [165; 167; 294].

РОЗДІЛ 2

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Методологічні та методичні основи дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком й дотепер залишилися недостатньо вивченими, а відтак і не обґрунтованими не лише іноземними, а й українськими науковцями. Тому в другому розділі подано результати проведеного теоретичного аналізу основних наукових досліджень, що стосуються розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

2. 1. Розвиток соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: психологічний аналіз

У цьому підрозділі висвітлено результати проведеного психологічного аналізу основних наукових іноземних та українських наукових праць, присвячених різним аспектам проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Спочатку розкрито розуміння терміна «особа з особливими освітніми потребами». Щодо освітнього процесу його вперше було вжито в тексті Саламанкської декларації [133], де зазначено, що згідно з Декларацією про права людини і деклараціями Організації Об'єднаних Націй кожна людина

має право на освіту, незважаючи на індивідуальні відмінності. Акцентовано, що якісний доступ осіб із особливими освітніми потребами – з фізичною чи розумовою неспроможністю – до здобування освіти можливий лише в інклюзивному освітньому середовищі.

У Законі України «Про вищу освіту» [35] задекларовано важливість створення й забезпечення рівних умов для всіх здобувачів вищої освіти. У закладах вищої освіти додаткову підтримку необхідно забезпечити таким здобувачам, які належать до категорії «особи з особливими освітніми потребами». Наголошено, що з-поміж категорії осіб із особливими освітніми потребами на особливу увагу заслуговують особи з інвалідністю. Оскільки життєдіяльність осіб із інвалідністю обмежена, то для них потрібен такий навчально-реабілітаційний супровід, що забезпечить їм вільний доступ до інфраструктури закладу освіти [35].

У документах Міністерства освіти і науки України про інклюзивну освіту зацентовано, що особа з особливими освітніми потребами «... потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [103; 116; 117].

Генетичний метод [79] дозволив нам здійснити аналіз основних психологічних досліджень іноземних і вітчизняних науковців з проблематики розвитку соціального інтелекту особистості від дошкільного віку до пізнього юнацького.

Окремі аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту особистості дошкільного віку з особливими освітніми потребами висвітлено в царині спеціальної психології. Зокрема, в українській психологічній науці досліджувалися особливості розвитку соціального інтелекту (І. Недозим, 2019), соціальних взаємодій (І. Логвінова, 2010) і соціальних компетенцій (К. Островська, 2013, 2017, 2018) соціально-психологічної адаптації (Г. Супрун, 2017) дітей дошкільного віку з

розладами аутистичного спектру, а також обґрунтовувалися психологічні засади діагностики соціального інтелекту в дошкільників, які мають інтелектуальні труднощі легкого ступеня прояву (І. Омельченко, 2023), розроблялися й апробувалися психодіагностичні інструменти дослідження окремих компонентів соціального й емоційного інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (І. Омельченко, В. Кобильченко, 2024).

Унаслідок проведених емпіричних досліджень встановлено, що розлади аутистичного спектра в дітей дошкільного віку заважають їхньому розвитку в соціумі, а саме: ефективності їхніх невербальних соціальних взаємодій із іншими людьми (І. Логвінова [71]), формуванню соціальних компетенцій (К. Островська [103; 104; 105; 106]), соціально-психологічній адаптації (Г. Супрун [179; 180]), а з їхнім дорослішанням – і розвитку соціального інтелекту.

Специфіка розвитку соціального інтелекту особистості старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру стала предметом наукового дослідження І. Недозим [92]. На думку психологині, соціальний інтелект є такою глобальною здатністю особистості, що виявляє рівень розвитку її індивідуальних задатків, здібностей, якостей і вмінь із когнітивним, емоційним і поведінковим змістом, зумовлюючи вплив на адекватність та успішність взаємодій із іншими людьми в соціумі. Структуру соціального інтелекту утворюють такі три компоненти: 1) когнітивний – знання, мислення, пам'ять і прогнозування соціального змісту; самооцінка; 2) емоційний – емпатія, проявленість емоцій, саморегуляція; 3) поведінковий – перцепція, взаємодія й адаптація соціального змісту.

Емпірично І. Недозим виявила, що порівняно з ровесниками, які розвиваються нормотипово, формування компонентів соціального

інтелекту дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру може ускладнюватися їхніми особливостями. А саме – вони неспроможні адекватно та успішно спілкуватися з ровесниками; у них порушена чи відсутня здатність обмінюватися задоволенням і радістю; вони не здатні адекватно реагувати на емоції інших людей; їм складно адаптуватися до різних соціальних умов.

Так, низький рівень сформованості соціального інтелекту виявлено в найбільшій кількості досліджуваних із розладами аутистичного спектру (майже двох третіх частин, середній – у значно меншій (майже шостій частині), високий – у найменшій (майже п'ятій частині)).

Досліджувані з низьким рівнем на примітивному рівні розуміють свої дії, мотиви й емоції; погано запам'ятовують імена й обличчя інших людей; не мають розуміння про помилкові уявлення людей; діапазон проявів їхніх емоцій є дуже малим; вони не здатні диференціювати за назвами прояви емоцій інших людей; не виявляють ініціативи в грі та не приймають пропозицій щодо гри від інших.

Досліджувані з середнім рівнем здатні достатньою мірою розрізняти свої емоції, дії й мотиви; вони запам'ятовують імена й обличчя інших людей; ознайомлені з частиною правил поведінки в соціумі; не здатні прогнозувати вчинки інших людей у різних життєвих ситуаціях; не завжди розуміють помилкові уявлення людей; ініціативу в грі виявляють достатньою мірою; спроможні приймати пропозиції інших дітей щодо гри.

Досліджувані з високим рівнем здатні спланувати свої подальші дії; розуміють наслідки помилкових уявлень людей; часто можуть зрозуміти позицію інших і здатні їм співчувати; виявляють активність у грі спільно з іншими; здатні радіти соціальним взаємодіям. Одержані емпіричні результати зумовили потребу розробки І. Недозим корекційно-розвивальної програми з розвитку соціального інтелекту в дітей

дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, апробувати її та підтвердити ефективність.

Проте, на нашу думку, окремі висновки І. Недозим потребують додаткового підтвердження. Вважаємо, що недостатньо обґрунтованими є висновки науковиці про поняття і структуру соціального інтелекту. Крім цього, одержані емпіричні результати про кількісні дані щодо рівнів соціального інтелекту досліджуваних викликають певні сумніви внаслідок недостатньої репрезентативності вибірки.

Особливості поліпідхідності як системної цілісності компетентнісного, особистісно орієнтованого, системного, наративного, технологічного підходів для дослідження соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву були предметом наукового теоретичного вивчення І. Омельченко і В. Кобильченко [98; 99]. Учені встановили, що компетентнісний підхід сприяє діагностиці та формуванню ключових компетенцій, які належать до соціального інтелекту особистості – ціннісних, когнітивних, мотиваційних, емоційних і поведінкових. Особистісно орієнтований підхід вони вважають важливим підґрунтям розвитку й саморозвитку, підтримки прагнень особистості до самостійного конструювання особистого стилю діяльності й життя, а також поведінки. У руслі системного підходу завдяки поєднанню мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-суб'єктних і морально-поведінкових вимірів забезпечується психодіагностика та формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Наративний підхід забезпечує психодіагностику соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву засобами використання соціальних розповідей (історій), а також його формування внаслідок усвідомлення як себе особисто, так і іншої людини в контексті таких історій. Технологічний

підхід сприяє реалізації цілісної системи вправ, які дозволяють формувати соціальний інтелект у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Крім цього, І. Омельченко і В. Кобильченко [97] розробили й апробували методику дослідження емоційно-суб'єктного компонента соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. На думку вчених, визначена назва компонента соціального інтелекту як емоційно-суб'єктний дозволяє зацентрувати на інтерсуб'єктних та інтрасуб'єктних здатностях особистості, що безпосередньо й опосередковано з'являються в комунікативних процесах між нею (особистістю) та іншою людиною (Іншим). Вони підкреслили, що взаєморозуміння в комунікативних процесах особистості (Я) із іншою людиною (Іншим) уможлиблюється саме завдяки суб'єкт-суб'єктній (рефлексійній) і суб'єкт-об'єктній (усвідомлювальній) позиціям. Однак у реальних процесах комунікацій інтенсифікуються всі позиції, натомість у нестандартних – активізуються об'єкт-суб'єктна (переживання) і об'єкт-об'єктна (несвідоме) установки, що призводять до труднощів або ж дещо спотворюють процес розуміння себе й іншої людини. Проте, незважаючи на назву своєї публікації [97], про яку нами зазначено вище (*методика дослідження емоційно-суб'єктного компонента соціального інтелекту – Авт.*), психологи в цій публікації описали свою методику як таку, що призначена для оцінки інтерсуб'єктного та інтрасуб'єктного емоційного інтелекту в структурі соціального.

Водночас розглянуті емпіричні результати дозволяють висловити припущення про те, що соціальний інтелект особистості з особливими освітніми потребами розпочинає розвиватися в дошкільному віці.

Певні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту особистості молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами висвітлено в

галузі спеціальної психології. Зокрема, у зарубіжній психології вивчалися вікові й статеві особливості та чинники розвитку соціального інтелекту молодших школярів із розумовою відсталістю (І. Володіна, 2004; Л. Фатіхова та О. Сайфутдірова, 2013).

Предметом наукового дослідження І. Володіної [144; 156] були вікові й статеві особливості та чинники розвитку соціального інтелекту молодших школярів із розумовою відсталістю (зниженим рівнем розумового розвитку, порушенням розумового (інтелектуального) розвитку – *терміни в її роботі використовуються як тотожні*). За позицією психологині, рівень розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю є умовою їхньої успішної соціальної адаптації.

Розглянувши соціальний інтелект у руслі структурно-інтегративного підходу, учена трактує цей феномен із двох сторін:

- 1) як здатність особистості пізнавати і відображати соціально-психологічні властивості соціальних об'єктів її пізнання;
- 2) як специфіку структурної організації розумового досвіду кожного учасника міжособистісних взаємодій і пізнання.

Емпірично І. Володіна встановила, що порівняно з ровесниками, які мають нормальний інтелектуальний розвиток (одна група), рівні диференційованості й інтегрованості міжособистісного пізнання молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку (друга група) є значно нижчими. Зокрема, низький рівень диференційованості зафіксовано в учнів других класів із нормальним інтелектуальним розвитком, високий – в учнів четвертих класів із порушенням інтелектуального розвитку. Незважаючи на те, що співвідношення кількісних показників низького, середнього і високого рівнів диференційованості й інтегрованості

міжособистісного пізнання у двох групах молодших школярів є майже однаковим, якісні показники цих рівнів суттєво відрізняються між собою.

Виявлено й статеві особливості розвитку когнітивного конструкту соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. А саме – показники рівня розвитку цього конструкту в дівчаток є значно вищими порівняно з хлопчиками.

Також встановлено, що вищий рівень соціального інтелекту вирізняє молодших школярів з розумовою відсталістю, які розвиваються в сім'ях із частими комунікативними взаємодіями між дитиною і родичами.

Провідними чинниками розвитку соціального інтелекту молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку авторка емпірично визначила такі: 1) здатність до міжособистісної децентрації, що передбачає розуміння емоційного стану і мотивів поведінки іншої людини як підґрунтя для прогнозування спільних дій і корегування своєї поведінки; 2) соціальна ситуація розвитку; 3) гендер. Важливим вважаємо її висновок про те, що високий рівень розвитку здатності дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю до міжособистісної децентрації може компенсувати окремі недоліки їхнього соціального інтелекту, зокрема, недоліки мислення цих дітей у процесі міжособистісного пізнання.

Отже, І. Володіна спрямувала дослідницьку увагу на вивчення таких аспектів становлення соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, як розумовий досвід і міжособистісне пізнання. Варті уваги й одержані емпіричні результати про гендерні особливості розвитку соціального інтелекту молодших школярів. На нашу думку, обґрунтування й узгодженості потребує застосування науковицею в дисертації низки термінів – «молодші школярі з розумовою відсталістю», «молодші школярі зі зниженим рівнем розумового (чи інтелектуального) розвитку», «молодші школярі з порушенням

інтелектуального розвитку», «молодші школярі з порушенням інтелекту» тощо як тотожних.

Соціальний інтелект трьох груп дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами вивчали Л. Фатіхова і О. Сайфутдірова [143; 156]. Виявлено, що всі досліджувані першої групи – молодші школярі зі специфічними розладами мовлення – правильно визначають невідповідність емоцій учасника ситуації навчання, проте вони не здатні самостійно пояснити чинники таких емоцій. Досліджувані другої групи – діти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку – здебільшого помічають невідповідність окремих емоцій (зокрема радості, суму і злості) учасників тим ситуаціям навчання, у яких вони перебувають. Натомість інші емоції учасників їм складно визначити. Досліджуваним третьої групи – дітям молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю – достатньо складно самостійно помітити невідповідність емоцій учасників різних ситуацій навчання. Крім цього, вони не спроможні пояснити, що саме зумовило появу певних емоцій в учасників різних ситуацій навчання. Також встановлено зв'язок між віком і рівнем соціального інтелекту молодших школярів з особливими освітніми потребами, а саме: від 8-ми до 11-років у молодших школярів покращується здатність правильно визначати емоції та пояснювати чинники їх появи.

Певні прояви соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку, котрі мають порушення інтелектуального розвитку, емпірично виявила й О. Старинська зі співаторкою [163]. Зокрема, у досліджуваних помічено труднощі щодо розуміння потреб і намірів інших учасників соціальних взаємодій та адаптації до таких ситуацій.

Отже, група особливих освітніх потреб і вік молодших школярів пов'язані з їхнім рівнем соціального інтелекту.

Особливості становлення соціального інтелекту особистості середнього шкільного (підліткового) віку з порушенням інтелектуального розвитку досліджувалися в галузі спеціальної психології (О. Єгорова, 2014) і спеціальної педагогіки (О. Ватіна, 2006).

Вплив соціального інтелекту на формування девіантної поведінки розумово відсталих підлітків емпірично досліджувала О. Єгорова [143; 156]. Психологиня визначила, що соціальний інтелект підлітків з легким ступенем розумової відсталості полегшує їхнє орієнтування в різних ситуаціях міжособистісних взаємодій. Однак порівняно з ровесниками, у яких збережений інтелект, підлітків із розумовою відсталістю вирізняє недостатність розвитку соціального інтелекту, що впливає на рівень адекватності їхньої поведінки. Розумово відсталі підлітки не здатні до глибокого аналізу проблемних ситуацій, що виникають у міжособистісних взаємодіях. Вони не спроможні прогнозувати наслідки поведінки інших людей, розуміти їхні емоційні та невербальні прояви, а також вербальні повідомлення. Тому їм складно вирішувати різні проблемні ситуації в соціальних взаємодіях. Встановлено, що розумово відсталі підлітки з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту характеризуються високим рівнем агресивності та проявами девіантної поведінки.

Отож, встановлено, що недостатньо розвинутий соціальний інтелект розумово відсталих підлітків зумовлює вплив на їхню поведінку, зокрема низький рівень соціального інтелекту може призводити до появи агресивної й девіантної поведінки у цих підлітків.

Метою наукового дослідження О. Ватіної [143; 156] стало визначення організаційно-педагогічних умов і розробка педагогічних технологій формування соціального інтелекту в молодших підлітків із недорозвитком пізнавальної діяльності. Педагог у своїй роботі підтримала такі наукові позиції щодо сутності соціального інтелекту: 1) здібність

особистості до соціального пізнання, що виступає особливим аспектом діяльності її психіки; 2) таке особистісне утворення, що є результатом спілкування; 3) здатність інтерпретувати вербальні та невербальні прояви експресивної поведінки інших людей. Вона підкреслила, що основною умовою розвитку соціального інтелекту є соціальні стосунки.

О. Ватіна теоретично довела, що зниження пізнавальної активності дитини перешкоджає розвитку її соціальної спрямованості та встановленню соціальних стосунків з ровесниками й дорослими. Емпірично дослідниця виявила різні рівні розвитку соціального інтелекту в дітей 10-11 рр. із недорозвитком пізнавальної діяльності. Недостатньо сформовані соціальні знання, соціально-перцептивні навички й соціальна спрямованість, а також своєрідність емоційного розвитку цих дітей досить часто не дозволяють їм зорієнтуватися в соціальних стосунках з іншими людьми та адекватно пояснювати їхню поведінку.

З огляду на визначені умови вона розробила педагогічні технології формування соціального інтелекту молодших підлітків із недорозвитком пізнавальної діяльності. Апробація розроблених технологій підтвердила їхню ефективність [там само].

Отже, встановлено недостатній розвиток соціального інтелекту (зокрема соціальної компетенції й соціальної спрямованості) у молодших підлітків зі зниженою пізнавальною активністю.

Особливості становлення соціального інтелекту особистості раннього юнацького чи старшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку вивчалися в галузі спеціальної психології (Н. Коновалова і Н. Соломахо, 2002).

Особливості становлення соціального інтелекту старшокласників з розумовою відсталістю, що навчаються й виховуються в сім'ях і дитячих будинках, емпірично досліджували Н. Коновалова й Н. Соломахо [143;

156]. Дослідники встановили, що учнів старших класів, які виховуються в дитячих будинках, вирізняє вищий рівень здатності вирішувати міжособистісні конфлікти. Ці старшокласники достатньою мірою обізнані з правилами поведінки в соціумі, невербальними засобами спілкування. Проте їм складно достатньою мірою зрозуміти рольові взаємодії людей у соціумі. Натомість поведінка їхніх ровесників, які виховуються в сім'ях, більш адекватна. Вони також знають правила соціальної поведінки, однак не здатні достатньою мірою проаналізувати конкретні ситуації міжособистісних взаємодій. Одержані емпіричні результати засвідчують сформованість практичного рівня соціального інтелекту в старшокласників із розумовою відсталістю. Проте, незалежно від сформованості цього рівня соціального інтелекту й умов виховання, соціальна незрілість цих старшокласників заважає їхній повноцінній адаптації у соціумі.

Отже, розумова відсталість і соціальна ситуація розвитку, виховання в сім'ї чи дитячому будинку зумовлюють вплив на розвиток соціального інтелекту особистості старшого шкільного віку.

Особливості розвитку соціального інтелекту українських здобувачів вищої освіти віку з особливими освітніми потребами в періоди надзвичайних ситуацій (пандемії Covid-19, воєнного стану) емпірично досліджувалися в галузі спеціальної психології (О. Старинська та ін., 2021).

Зв'язок між психічним здоров'ям і соціальним інтелектом здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період пандемії Covid-19 емпірично вивчали О. Старинська зі співавторками [297]. Визначення К. Кейс (C. Keyes) про психологічну сутність феномена «психічне здоров'я» [245] і Дж. Гілфорда (J. Guilford) [238; 239; 240] – «соціальний інтелект» були вибрані як основоположні в їхньому дослідженні.

За розумінням К. Кейс (С. Keyes) [245], психічне здоров'я людини без психопатологічних ознак – це її психологічне, соціальне і суб'єктивне благополуччя, що підтверджується частотою переживання відповідних ознак позитивного функціонування впродовж нещодавнього і нетривалого періоду (місяця, двох тижнів тощо). Психологічне благополуччя людини виявляється в чіткому усвідомленні й послідовній реалізації нею власних життєвих цілей. Соціальне благополуччя людини пов'язане з її готовністю і потребою в соціалізації та відкритості новому соціальному досвіду.

На думку Дж. Гілфорда (J. Guilford) [238; 239; 240], соціальний інтелект – це складний інтегрований комплекс здатностей особистості щодо пізнання і вирішення завдань, які визначають успішність її взаємодій з іншими людьми в соціумі. Соціальний інтелект інтегрує здатності особистості розуміти різні життєві ситуації, невербальну і вербальну поведінкову експресію інших людей та здатності прогнозувати поведінку інших людей. Зазначимо, що про цю позицію вченого згадувалося в першому розділі дисертації.

Для вивчення психічного здоров'я здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами без психопатологічних ознак було використано опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» автора К. Кейс (С. Keyes) [245] в адаптації Е. Носенко і А. Четверик-Бурчак [93]. За допомогою цього опитувальника виявлялися показники психічного здоров'я і його складників – психологічного й соціального благополуччя. Для дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами застосовувався тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. Саллівена (М. O'Sullivan) [240; 270; 271] в адаптації О. Михайлової [36; 61]. За допомогою цього тесту встановлювався загальний показник соціального інтелекту досліджуваних і його чотири компоненти: 1) здатність розуміти

різні життєві ситуації; 2) здатність розуміти невербальну поведінкову експресію; 3) здатність розуміти вербальну поведінкову експресію; 4) здатність прогнозувати поведінку інших людей. Експериментальне дослідження проводилося в недистанційному форматі навесні 2021 року. У ньому взяли участь 90 українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, які навчалися в університетах міст Київ, Бердянськ і Кам'янець-Подільський. Середній вік досліджуваних – 18,7 років.

Емпірично встановлено, що в більшості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами переважають середні рівні психічного здоров'я і психологічного благополуччя та високий рівень соціального благополуччя. Натомість рівень соціального інтелекту більшої частини досліджуваних виявився середнім, що підтверджується їхньою здатністю розуміти різні життєві ситуації, невербальну і вербальну поведінкову експресію та прогнозувати поведінку інших людей.

Визначено, що в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами наявний статистично значущий прямий і досить сильний зв'язок психічного здоров'я зі здатністю розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей та здатністю прогнозувати поведінку інших людей. Статистично значущий прямий і сильний зв'язок визначено між соціальним благополуччям досліджуваних та їхньою здатністю розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей, а також між соціальним благополуччям і загальним показником соціального інтелекту. Статистично значущий зворотний і сильний зв'язок виявлено між психологічним благополуччям здобувачів з особливими освітніми потребами та їхньою здатністю розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей.

Визначений статистично значущий зв'язок конструктів психічного здоров'я з компонентами соціального інтелекту досліджуваних дозволив

сформулювати такі висновки. Психічне здоров'я здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами зумовлює значний вплив на їхню здатність розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей і здатність прогнозувати поведінку інших людей.

Отож, соціальне благополуччя здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами суттєво впливає на їхню здатність розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей та на їхній загальний показник соціального інтелекту. Натомість психологічне благополуччя не зумовлює значного впливу на загальний показник соціального інтелекту досліджуваних і його компоненти.

Також дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами О. Старинська в співавторстві [178] проводила онлайн упродовж періодів їхнього дистанційного навчання під час пандемії Covid-19. У ньому взяли участь 86 досліджуваних. За допомогою тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової [36; 611] було емпірично виявлено, що у великій кількості здобувачів (майже половини) переважає середній рівень соціального інтелекту. Здобувачам із цим рівнем притаманна здатність розуміти різні соціальні ситуації, прояви невербальної й вербальної експресії інших людей, а також прогнозувати їхню поведінку майже в половині життєвих ситуацій і взаємодій. Меншу і майже однакову кількість здобувачів (по четвертій частині) характеризує вищий від середнього і нижчий від середнього рівні. Досліджуваним із цими рівнями властива здатність розуміти різні життєві ситуації, прояви невербальної й вербальної експресії інших людей і прогнозувати їхні дії й поведінку лише в трьох четвертих і одній четвертій частині соціальних взаємодій відповідно. Високого і низького рівнів соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами не помічено.

Зв'язок соціального інтелекту з психічним здоров'ям здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період воєнного стану в Україні емпірично досліджували О. Старинська зі співавторкою [296]. У дослідженні, що проводилося в 2023 році, за допомогою описаних вище опитувальника «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» і тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової [36; 61] було виявлено такі закономірності: чим вищий рівень соціального інтелекту, тим вищий рівень психічного здоров'я здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Як зазначено вище, зв'язок між соціальним інтелектом і психічним здоров'ям студентів з особливими освітніми потребами був емпірично виявлений і в період пандемії Covid-19.

Отже, в періоди обмежень (зокрема, пандемії Covid-19 та воєнного стану), що передбачають часту відсутність безпосереднього спілкування і взаємодій, розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розвивається недостатньо.

Проведений психологічний аналіз останніх іноземних та українських наукових праць в онтогенетичному ракурсі засвідчив, що психологи вивчали лише окремі аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, а саме: особливості розвитку соціального інтелекту старших дошкільників із розладами аутистичного спектру; вікові й статеві особливості та чинники розвитку соціального інтелекту молодших школярів із розумовою відсталістю; вплив соціального інтелекту на формування девіантної поведінки розумово відсталих підлітків; організаційно-педагогічні умови і педагогічні технології формування соціального інтелекту в молодших підлітків із недорозвитком пізнавальної діяльності; особливості становлення соціального інтелекту старшокласників із розумовою

відсталістю, що навчаються й виховуються в сім'ях і дитячих будинках; зв'язок між соціальним інтелектом і психічним здоров'ям здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

2. 2. Розвиток соціального інтелекту здобувачів освіти з нормотиповим розвитком : психологічний аналіз

У цьому підрозділі описано результати проведеного теоретичного аналізу основних наукових праць іноземних і українських психологів, які стосуються різних аспектів проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з нормотиповим розвитком.

Психологічний аналіз провідних наукових досліджень іноземних і українських психологів із проблематики розвитку соціального інтелекту особистості від дошкільного до пізнього юнацького віку також, як і в попередньому підрозділі, здійснено відповідно до генетичного методу [84].

Певні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту особистості від дошкільного до раннього юнацького віку розкрито в низці емпіричних досліджень іноземних (Р. Селман (R. Selman), 1980-1981; А. Хілміях (A. Khilmiyah) та Г. Війоно (G. Wiyono), 2021 та ін.) і вітчизняних (Л. Ляховець, 2009; А. Мельник, 2012; М. Орап, 2019; О. Савченко, 2017; В. Савуляк і К. Бакун, 2018; О. Старинська, 2019, 2021 та ін.) науковців.

Так, Р. Селман (R. Selman) [284; 285] описав основні стадії розвитку соціального інтелекту. Спочатку дитина не диференціює власні суб'єктивні та зовнішні прояви поведінки й емоцій іншими людьми. Згодом, із дорослішанням, вона поступово розпочинає відокремлювати власні емоційні й поведінкові прояви від інших. Після цього дитина стає

здатною синтезувати різні дії, думки чи спонукання інших людей, а також відшуковувати компромісні рішення. У процесі дорослішання в дитини розвивається здатність сприймати позицію іншої людини в спільних взаємодіях і пропонувати їй зайняти її позицію. Пізніше, із розвитком логічного мислення, з'являється здатність особистості знаходити зв'язки між протилежними мотивами і вчинками людей. Так, як описано вище, у неї з'являються уявлення про систему людських взаємодій. Значно пізніше розвиваються уявлення особистості про конструювання взаємин між людьми з огляду на рівні довіри між ними.

Розвиток соціального інтелекту особистості молодшого шкільного віку емпірично досліджували А. Мельник, 2012; М. Орап, 2019; А. Хілміях (A. Khilmiyah) та Г. Війоно (G. Wiyono), 2021 та ін.

Предметом наукового вивчення іноземних дослідників А. Хілміях (A. Khilmiyah) і Г. Війоно (G. Wiyono) [246] була розробка ефективного надійного практичного методу вимірювання емоційно-соціального інтелекту (ESI) в молодших школярів для вчителів початкових класів. На думку дослідників, емоційно-соціальний інтелект особистості молодшого шкільного віку складається з когнітивних, афективних і психомоторних здатностей. Модель оцінювання емоційно-соціального інтелекту (ESI) призначена для оцінювання рівня м'яких навичок молодших школярів, а саме: 1) особистих здатностей молодших школярів, що стосуються прийняття раціональних рішень і планування майбутнього; 2) соціальних здатностей – взаємодіяти спільно з іншими людьми та розуміти їх. Застосування розробленої моделі в освітньому процесі початкової школи дозволить учителям так відкоригувати освітні матеріали і методи навчання, щоб сприяти розвитку м'яких навичок, здатностей емоційно-соціального інтелекту в молодших школярів. Відтак розвинений емоційно-соціальний інтелект особистості молодшого шкільного віку сприятиме

покращенню її здатності приймати правильні рішення в соціальних взаємодіях надалі.

Вивченню процесу розвитку соціального інтелекту особистості шкільного віку, зокрема і молодшого, присвячено дослідження А. Мельник [87; 89; 90]. За позицією психологині, соціальний інтелект – це здатність особистості розуміти, адекватно оцінювати і прогнозувати як власні вчинки й поведінку в різних життєвих ситуаціях, так і інших людей. Рівень соціального інтелекту людей виступає основним психологічним чинником ефективності взаємодій між ними.

У структурі соціального інтелекту особистості вона виокремила такі здатності:

- до соціальних знань, запам'ятовування імен і облич інших людей, соціальної інтуїції, перцепції та прогнозування (когнітивний компонент);
- до соціальної чутливості, емпатії й саморегуляції (емоційний компонент);
- до соціальної взаємодії та адаптивності (поведінковий компонент).

Особливості розвитку соціального інтелекту особистості молодшого шкільного віку А. Мельник розкрила на прикладі досліджуваних 8-річного віку. За результатами емпіричного вивчення дослідниця виявила високий рівень здатності до емпатії та середній – до саморегуляції учнів других класів. Також у другокласників встановлено низькі рівні здатності до запам'ятовування імен і облич інших людей, соціального прогнозування, соціальних взаємодій, соціальної інтуїції та соціальної адаптивності.

Особливості соціального інтелекту в зв'язку із мовленнєвим досвідом молодших школярів емпірично дослідила М. Орап [269]. У контексті дослідження вчена виокремила такі компоненти соціального інтелекту: 1) емоційний інтелект; 2) соціально-перцептивне передчуття; 3) успішні соціальні взаємодії. За її переконаннями, основою розвитку

емоційного інтелекту молодших школярів є емпатія, що дозволяє їм розуміти як емоції інших людей, так і власні. Соціально-перцептивне передчуття стосується здатності молодших школярів розуміти логічну послідовність розгортання майбутніх подій та передбачати наслідки ситуацій соціальної взаємодії з огляду на показники їх розгортання. Успішність соціальних взаємодій молодших школярів залежить від адекватності самооцінки й комунікативної здатності.

У структурі мовленнєвого досвіду учена виокремила такі компоненти: 1) мовленнєва здатність; 2) мовленнєва компетентність; 3) мовленнєві можливості; 4) мовленнєва активність. Встановлено наявність статистично значущих зв'язків між компонентами соціального інтелекту і мовленнєвого досвіду молодших школярів.

Отож, важливим є емпірично підтверджений висновок психологині про те, що мовленнєвий досвід зумовлює вплив на розвиток соціального інтелекту особистості, розпочинаючи з молодшого шкільного віку.

Розвиток соціального інтелекту особистості підліткового віку досліджували А. Мельник, 2012 та ін.

Особливості розвитку соціального інтелекту особистості середнього шкільного віку А. Мельник [87; 88; 89; 90] розкрила на прикладі досліджуваних віком 11-12 років. Психологиня експериментально констатувала в них високий рівень емпатійності. А також вона виявила, що учні шостих класів характеризуються середнім рівнем здатності до запам'ятовування імен і обличч інших людей, соціального прогнозування, соціальної адаптивності, соціальних взаємодій і саморегуляції та низьким рівнем соціальної інтуїції.

Розвиток соціального інтелекту особистості старшого шкільного (раннього юнацького) віку досліджували Н. Мейс (N. Meijs), А. Гілесен (A. Cillessen), Р. Шолт (R. Scholte), Е. Сегерс (E. Segers) і Р. Спійкерман

(R. Spijkerman), 2010; А. Мельник, 2012; В. Савуляк і К. Бакун, 2018; С. Саксена (S. Saxena) і Р. Джейн (R. Jain), 2013 та ін.

Особливості розвитку соціального інтелекту особистості старшого шкільного віку А. Мельник [87; 88; 89; 90] висвітлила на прикладі досліджуваних віком 16-17 років. Дослідниця експериментально встановила в учнів десятих класів високий рівень здатності до запам'ятовування імен і облич інших людей, емпатійності, соціальної адаптивності, здатності до саморегуляції, здатності до соціальних взаємодій, а також середній рівень соціального прогнозування й соціальної інтуїції.

Зарубіжні психологи Н. Мейс (N. Meijs), А. Гілесен (A. Cillessen), Р. Шолт (R. Scholte), Е. Сегес (E. Segers) і Р. Спійкерман (R. Spijkerman) [268] емпірично довели вплив соціального інтелекту на когнітивний інтелект, а відтак і на академічну успішність учнів старшого шкільного віку і здобувачів вищої освіти закладів фахової передвищої освіти країн Північно-Західної Європи. Також вони встановили, що соціальний статус усіх досліджуваних залежить від рівня їхнього соціального інтелекту.

Зарубіжні психологи С. Саксена (S. Saxena) і Р. Джейн (R. Jain) [281] емпірично визначили переважання вищих рівнів розвитку в здобувачів фахової передвищої освіти жіночої статі порівняно зі здобувачами фахової передвищої освіти чоловічої статі Індії. Також вищий рівень соціального інтелекту встановлено в здобувачів фахової передвищої освіти, які навчаються за спеціальністю «Мистецтво».

Крім цього, С. Магре (S. Magre) [257] було емпірично встановлено наявність зв'язку між соціальним інтелектом та емпатією в індійських старшокласників. Також зарубіжні науковці Н. Магар (N. Magar) і С. Магре (S. Magre) [256] внаслідок проведеного теоретичного аналізу

відзначили важливість старшого шкільного віку для розвитку соціального інтелекту.

Порівняльний аналіз емпіричного дослідження соціального інтелекту та соціально-психологічної адаптації в учнів десятих і сьомих класів розкрито В. Савуляк і К. Бакун [127]. Емпірично визначено, що показники соціального інтелекту та соціально-психологічної адаптації учнів десятих класів є вищими порівняно з відповідними показниками учнів сьомих класів. Контингент досліджуваних склали учні одного із закладів загальної середньої освіти Рівненської області. У досліджуваних учнів десятих та в учнів сьомих класів встановлено наявність статистично значущого прямого зв'язку соціального інтелекту з адаптивністю як показником соціально-психологічної адаптації.

Розвиток соціального інтелекту особистості студентського (пізнього юнацького) віку емпірично досліджували А. Ашхар (A. Asghar), А. Ігбал (A. Iqbal) та Х. Аднан (Kh. Adnan), 2019; Н. Бурейко, 2016; О. Луньова, 2009; Л. Ляховець, 2009; О. Милославська, 2012, 2019; О. Савченко, 2017; Е. Солімані (E. Solimany), А. Афзуд (A. Afzood), М. Садехі (M. Sadeghi) та М. Салмабаді (M. Salmabadi), 2021 та ін.

Особливості розвитку соціального інтелекту в майбутніх психологів експериментально досліджувала Л. Ляховець [75]. Науковиця виявила, що соціальний інтелект – це важлива професійно-значуща характеристика психолога. На її думку, соціальний інтелект є здатністю особистості до саморозуміння й розуміння інших людей, до реальних і прогнозованих стосунків з іншими людьми завдяки її мисленню, емоційним реакціям та особистому досвіду [75; 76].

Дослідниця встановила [75], що в майбутніх психологів із високим рівнем соціального інтелекту переважають такі якості: емотивність (прояв емоційної залежності від групи), емоційна стабільність, приязність у

взаєминах із іншими людьми, гнучкість комунікативної поведінки, екзистенційність, соціальна сміливість. Майбутні психологи з низьким рівнем соціального інтелекту характеризуються відсутністю чутливості до інших у спілкуванні, нездатністю регулювати власну поведінку в багатьох ситуаціях, егоцентризмом, ригідністю, підозрілістю.

Основними психологічними умовами розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів встановлено такі їхні якості: експресивність, товариськість і довірливість (комунікативні), емотивність, емоційна стабільність і впевненість у собі (регулятивні).

Натомість З. Мірошник [86] вважає, що соціальний інтелект є професійною якістю здобувачів вищої освіти, котрі є майбутніми вчителями початкових класів.

Вплив етапів процесу рефлексії на ефективність функціонування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти емпірично досліджувала О. Савченко [128; 129]. Етапами процесу рефлексії особистості науковиця вважає такі: сприйняття проблеми як суперечності; аналіз суперечності й виявлення чинників її появи; пошук засобів вирішення проблеми і нівелювання суперечності; оцінювання наслідків засобами рефлексивних дій. Останніми визначено такі дії: емоційний контроль, оцінка, рефлексивний аналіз, довільне управління, моніторинг, антиципація, усвідомлення, моделювання, планування.

Функціонування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти вона оцінила за такими критеріями: усвідомленість, адекватність, адаптивність і ефективність. Було визначено сильний вплив оцінок, моделювання і планування на ефективність функціонування соціального інтелекту досліджуваних. Рефлексивний аналіз, моделювання і планування здобувачів вищої освіти сприяють досить швидкому когнітивному орієнтуванню в ситуаціях невизначеності. Оцінки інтенсифікують

метакогнітивні здібності, які регулюють процеси пізнання й емоційні стани здобувачів вищої освіти.

У публікації О. Луньової [77; 78] розкрито результати проведеного нею емпіричного дослідження соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Теоретично і методично психолог установила, що емоційний інтелект є основним компонентом соціального інтелекту. Емпіричним підтвердженням цього теоретичного і методичного висновку стали результати проведеного дослідження соціального й емоційного інтелекту групи здобувачів вищої освіти віком 21-23 років. З-поміж методик дослідження були застосовані «ЕмІн» (автор – Д. Люсін) та опитувальник для вимірювання соціального інтелекту на основі групової оцінки (автор – О. Луньова). Проведена статистична обробка одержаних кількісних результатів засвідчила наявність сильного і прямого зв'язку між складниками соціального інтелекту і майже всіма складниками емоційного інтелекту досліджуваних, крім складника «контроль експресії».

На нашу думку, теоретико-методичні та експериментальні висновки, одержані О. Луньовою, все ж залишаються на гіпотетичному рівні та потребують більш ґрунтовного підтвердження. Важливими аспектами подальшого наукового вивчення для їхнього підтвердження чи відхилення вважаємо забезпечення репрезентативності вибірки та обґрунтування валідності й надійності експериментального дослідження емоційного й соціального інтелекту особистості.

Особливості соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти вивчала О. Милославська [79]. Результати експериментального дослідження соціального й емоційного інтелекту групи здобувачів вищої освіти віком 19-23 років за допомогою методик діагностики емоційного інтелекту (автор – Н. Холл (N. Hall)) і соціального інтелекту (автор – Дж. Гілфорд (J. Guilford)) дозволили науковиці стверджувати, що існує

незалежність досліджуваних феноменів. Вона виявила, що зв'язки між складниками емоційного й соціального інтелекту досліджуваних є слабкими.

Відзначимо певну діаметральність результатів, що були одержані О. Луньовою і О. Милославською. Підтверджуємо важливість подальших наукових експериментальних досліджень соціального й емоційного інтелекту особистості з дотриманням його надійності й валідності, а також репрезентативності вибірки.

Особливості загального й соціального інтелекту здобувачів вищої освіти-білінгвів стали предметом наукового дослідження Н. Бурейко [16; 17]. На думку психологині, соціальний інтелект є такою інтегральною інтелектуальною здатністю особистості, котра впливає на досягнення нею успішності в процесі спілкування та соціальної адаптації, а також забезпечує об'єднання й регуляцію пізнавальних процесів. Відзначимо помітний акцент дослідниці на трактуванні соціального інтелекту як одного з видів інтелекту.

Відстоюючи свою наукову позицію про зв'язок між соціальним інтелектом і білінгвізмом, Н. Бурейко [15] акцентувала, що останній позитивно впливає на розвиток інтелекту особистості, адже надає більшій гнучкості її мисленню і сприяє виробленню оригінального креативного підходу до опрацювання різних видів інформації.

Унаслідок проведеного емпіричного дослідження особливостей соціального інтелекту здобувачів вищої освіти-білінгвів Н. Бурейко [16; 17] отримала низку важливих наукових висновків. Науковиця визначила вплив типу білінгвізму на соціальний інтелект здобувачів вищої освіти, а саме: на противагу респондентам-білінгвам із домінуютьною мовою (вільним володінням українською чи російською мовою), респонденти із збалансованим білінгвізмом (вільним володінням як українською, так і

російською мовою) значно частіше досягають успіху в соціальних взаємодіях та в процесі соціально-психологічної адаптації. На її думку, це пояснюється тим, що збалансовані респонденти-білінгви є більш упевненими в собі, адже здатні до вільної комунікації кожною із двох мов. Натомість у респондентів-білінгвів із домінувальною мовою такої впевненості немає. Заслуговує на увагу й висновок Н. Бурейко про вплив всіх видів мовленнєвої діяльності різними мовами і взаємозв'язків між ними на соціальний інтелект здобувачів вищої освіти-білінгвів.

Гендерні особливості зв'язків між соціальним інтелектом і міжособистісною залежністю в здобувачів вищої освіти емпірично вивчала О. Милославська [83]. Психологиня встановила значущий зв'язок між окремими складниками соціального інтелекту та здоровою залежністю і прагненням до автономії в досліджуваних жіночої статі, що може сприяти їхній самодостатності у взаємодіях із іншими людьми. Також вона виявила зв'язок між сильною потребою досліджуваних чоловічої статі в емоційній підтримці з боку значущих інших і здатністю прогнозувати результати поведінки людей, які їх оточують. Одержані результати свідчать про те, що психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту особистості студентського віку є здорова залежність і прагнення до автономії (в осіб жіночої статі) та сильна потреба в емоційній підтримці з боку значущих інших (в осіб чоловічої статі).

Отже, розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти залежить і від їхньої статевої належності.

Вплив рівня соціального інтелекту на прогностичну професійну успішність здобувачів вищої освіти майбутніх психологів емпірично дослідили Н. Каменська і М. Кременчуцька [50]. Психологині визначили статистично значущий прямий і сильний зв'язок між рівнем загального показника соціального інтелекту і рівнем академічної успішності (як

предиктором професійної успішності) у здобувачів вищої освіти. Зазначимо, що соціальний інтелект здобувачів вищої освіти вони вивчали за допомогою Тесту соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової.

Наявність зв'язку академічної успішності здобувачів вищої освіти із їхнім соціальним інтелектом можна підтвердити і з огляду на емпірично одержані психологічні результати про залежність академічної успішності майбутніх психологів від їхнього просторового й вербального інтелекту, а також від низки компонентів паттернів особистості (здатності визначати абстрактну назву образів уяви, гнучкості щодо вербальної креативності, здатності щодо вербальних узагальнень, здатності щодо просторових узагальнень, просторової уяви, креативної обізнаності) [134].

Згідно з результатами психологічних досліджень [55; 143] встановлено, що в здобувачів вищої освіти з інтернальним локусом контролю мотивація досягнення успіху пов'язана з позитивним ставленням до навчання і високим рівнем академічної успішності, натомість у здобувачів вищої освіти з екстернальним локусом контролю – з негативним ставленням до навчання і низьким рівнем академічної успішності.

Вочевидь і розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти може пов'язуватися не лише з їхньою академічною успішністю, а й із локусом контролю і мотивацією досягнення успіху та уникнення невдач. Водночас це припущення потребуватиме емпіричного підтвердження чи заперечення, що буде встановлюватися на етапі констатувального експерименту дослідження, результати котрого висвітлюватимуться в наступних розділах дисертації.

Особливості розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти пізнього юнацького віку емпірично дослідила О. Старинська [156].

Психологиня розглядає соціальний інтелект особистості як складний комплекс її здатностей до пізнання і вирішення завдань, що забезпечують успішність взаємодій з іншими людьми в суспільстві. За допомогою Тесту соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової [38; 6161] вона емпірично дослідила в досліджуваних пізнього юнацького і зрілого віку та порівняла одержані результати щодо загального показника соціального інтелекту та його компонентів – здатності розуміти різні життєві ситуації та прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії, а також прогнозувати поведінку інших людей.

Так, на противагу особистості зрілого віку в пізньому юнацькому віці особистості більш притаманні середній і нижчий від середнього рівні здатності до пізнання поведінки інших людей у соціумі та розуміння проявів їхньої поведінки (вербальних і невербальних). Порівняно з особистістю в зрілому віці особистість в пізньому юнацькому віці досить рідко здатна правильно аналізувати і прогнозувати стратегію успішної поведінки щодо себе та інших людей.

На противагу особистості зрілого віку, у пізньому юнацькому віці особистість не здатна адекватно розуміти прояви вербальної та невербальної поведінкової експресії інших людей в усіх взаємодіях із ними. Порівняно з особистістю зрілого віку, в особистості пізнього юнацького віку значно нижча здатність прогнозувати поведінку інших людей. Встановлені особливості соціального інтелекту в особистості пізнього юнацького віку нерідко перешкоджають досягненню нею успішного результату в багатьох соціальних взаємодіях, на противагу особистості зрілого віку.

Питання специфіки розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти в період карантинних обмежень порівняно з докарантинним

емпірично в співавторстві дослідила О. Старинська [176]. На думку дослідниць, соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості розуміти й вирішувати різні життєві завдання, що зумовлюють наслідки її соціальних взаємодій з іншими людьми. У дослідженні також використовувався тест соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової (Альошиної) [38; 611]. У докарантинний період учасниками дослідження було 94 здобувачі, у період карантинних обмежень – 95 здобувачів.

Встановлено, що в докарантинний період більшість досліджуваних вирізнялася високим, нижчим і вищим від середнього рівнями соціального інтелекту (загальний показник). Натомість у період карантинних обмежень – лише низьким і середнім рівнями (загальний показник соціального інтелекту). Якщо в докарантинний період більшість здобувачів характеризувалася високим і вищим від середнього рівнями здатності розуміти різні життєві ситуації, то в період карантинних обмежень – середнім і нижчим від середнього рівнями цієї здатності. Більшість здобувачів виявила вищий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей в докарантинний період. Натомість у період карантинних обмежень більшість здобувачів виявила середній і низький рівні цієї здатності.

Крім цього, у докарантинний період більшість досліджуваних продемонструвала високий, середній і низький рівні здатності правильно інтерпретувати вербальну поведінкову експресію інших людей, у період карантинних обмежень – вищий від середнього і нижчий від середнього рівні цієї здатності. Також у докарантинний період встановлено, що більшості здобувачів притаманні високий, вищий від середнього і нижчий від середнього рівні здатності правильно конструювати прогнози щодо

поведінки інших людей. У період карантинних обмежень виявлено, що більшість досліджуваних володіє середнім і низьким рівнями цієї здатності. Важливим є емпірично підтверджений висновок про те, що в докарантинний період соціальний інтелект досліджуваних розвивався значно краще на противагу періоду карантинних обмежень [там само].

Зв'язок соціального інтелекту з психічним здоров'ям здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком в період воєнного стану емпірично вивчали О. Старинська зі співавторкою [177]. В емпіричному дослідженні, яке дослідниці проводили онлайн упродовж 2022-2023 рр., застосовувалися опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» і тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової (Альошиної) [36; 61], що описані в попередньому підрозділі. У досліджуваних емпірично визначено наявність нижчого від середнього (майже дві п'ятих частини), середнього (майже три п'ятих частини) і вищого від середнього рівнів (2,9 %) та відсутність низького і високого рівнів загального показника соціального інтелекту.

Статистично підтверджено наявність значущого зв'язку між соціальним інтелектом і психічним здоров'ям досліджуваних. Емпірично визначено, що досліджуваним із нижчим від середнього й середнім рівнями загального показника соціального інтелекту притаманний середній і високий рівні психічного здоров'я. Проте досліджуваних із вищим від середнього рівнем загального показника соціального інтелекту вирізняє низький рівень психічного здоров'я [там само].

Як уже зазначалося в попередньому підрозділі, у період воєнного стану статистично значущий зв'язок соціального інтелекту з психічним здоров'ям було виявлено і для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Особливості статистично значущого взаємозв'язку між соціальною підтримкою і ментальним здоров'ям в українських респондентів чоловічої та жіночої статі (середній вік – 21,3) у період воєнного стану емпірично визначили Н. Коструба та А. Коструба [248]. Встановлено, що респонденти жіночої статі частіше використовують такі форми соціальної підтримки, як спілкування та взаємодії зі значущими іншими (членами сім'ї, друзями, колегами, представниками організацій, членами громад), що позитивно впливає на їхнє ментальне здоров'я.

Отже, у періоди обмежень (зокрема, пандемії Covid-19 та воєнного стану), що передбачають відсутність систематичного безпосереднього спілкування і взаємодій, розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, як і в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, розвивається недостатньою мірою.

Зв'язок між соціальним інтелектом і національною ідентичністю здобувачів вищої освіти-білінгвів емпіричного дослідила О. Старинська [295]. У дослідженні було використано тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) й М. Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової (Альошиної) [36; 61] та методика оцінки валентності (позитивності) і невизначеності національної ідентичності [141]. Контингент досліджуваних склав 120 здобувачів вищої освіти-білінгвів із нормотиповим розвитком. Емпірично встановлено, що по дещо більше двох п'ятих частин досліджуваних вирізняє нижчий від середнього й середній рівні, дещо більше й менше однієї двадцятої частини – відповідно, вищий від середнього і високий рівні загального показника соціального інтелекту. Досліджувані з цими рівнями здатні розуміти мотиви поведінки та прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії й прогнозувати дії інших людей в одній четвертій, половині,

трьох четвертих або майже всіх взаємодіях із ними. Низького рівня помічено не було.

Також емпірично виявлено, що більшість, майже дев'ять десятих частин досліджуваних, мають високий рівень, решта – середній і низький рівні (валентності (позитивності) й чіткості) національної ідентичності. Досліджувані з цими рівнями повністю і частково (відповідно до рівня) або не знають і частково погоджуються чи не погоджуються з твердженнями щодо власного прояву національної самоповаги й гідності в міжнаціональних взаємодіях та усвідомлення ними свого національного походження, що зумовлено їхніми знаннями про ознаки своєї нації й риси національного характеру [там само].

Визначені статистичні зв'язки засвідчили певний вплив соціального інтелекту на валентність (позитивність) і чіткість національної ідентичності здобувачів вищої освіти-білінгвів [295].

Досить схожі емпіричні результати одержали українські психологи Г. Улунова, Л. Співак і О. Старинська щодо кількісних даних валентності (позитивності) та чіткості національної ідентичності державних службовців-білінгвів, які навчалися на курсах підвищення професійної кваліфікації [311].

Особливості зв'язків соціального інтелекту з культурними ціннісними орієнтаціями здобувачів вищої освіти-білінгвів емпірично дослідила О. Старинська [173] за допомогою тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) й М. Саллівена (M. O'Sullivan) в адаптації О. Михайлової (Альошиної) [36; 611] та опитувальника культурних ціннісних орієнтацій (SVS – Schwartz Value Survey) Ш. Шварца (S. Schwartz) [141; 286]. У цьому дослідженні також, як і в попередньо описаному, взяли участь 120 здобувачів вищої освіти-білінгвів із нормотиповим розвитком.

Щодо загального показника соціального інтелекту емпірично виявлено, що по дещо більше двох п'ятих частин досліджуваних мають нижчий від середнього і середній рівні, дещо більше і менше однієї двадцятої частини – відповідно вищий від середнього і високий рівні. Досліджуваних із цими рівнями вирізняє здатність розуміти мотиви поведінки та прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії, а також здатність прогнозувати дії інших людей в одній четвертій, половині, трьох четвертих або майже всіх взаємодіях із ними. Низького рівня немає.

На думку Ш. Шварца (S. Schwartz) [286], культурні ціннісні орієнтації презентують пріоритетні способи вирішення суспільством базових питань щодо регулювання діяльності особистості. Ці способи реалізуються у трьох вимірах, за якими різні культури відрізняються між собою. Перший вимір розкриває сутність взаємодій групи з особистістю. Полюсами першого виміру є «автономія» («інтелектуальна автономія» – широта поглядів, допитливість, творчість; «афективна автономія» – задоволення, різноманіття життя, насолода), «належність» (соціальний порядок, повага до традицій, безпека, обов'язок, мудрість).

Другий вимір стосується забезпечення соціально-відповідальної поведінки особистості. До полюсів другого виміру належать «ієрархія» (соціальна влада, авторитетність, підпорядкованість, багатство), «рівноправність» (рівність, соціальна справедливість, відповідальність, допомога іншому, чесність). Третій вимір розкриває ставлення людини до свого природного і соціального оточення. Полюсами третього виміру є «гармонія» (мир на Землі, єдність із природою, захист довкілля) та «майстерність / панування» (амбіції, компетентність, успіх).

Емпірично виявлено, що найбільшого значення досліджувані надали полюсу «Інтелектуальна автономія», дещо меншого – «Рівноправність»,

«Майстерність / домінування», «Афективна автономія», «Належність», значно менше – «Ієрархія» і найменшого – «Гармонія».

Визначено статистично значущий зворотний вплив соціального інтелекту на полюси культурних ціннісних орієнтацій «Ієрархія», «Афективна автономія» і «Гармонія»; а також статистично незначущий – на полюси «Інтелектуальна автономія», «Майстерність / домінування», «Належність» і «Рівноправність».

Певною мірою схожі емпіричні результати одержали й українські психологи (Г. Улунова, Л. Співак, О. Старинська та С. Ніколаєнко) щодо звертань і культури спілкування державних службовців-білінгвів, які навчалися на курсах підвищення професійної кваліфікації [312].

Важливість ієрархії цінностей і мотивації здобувачів вищої освіти в процесі їхніх соціальних взаємодій упродовж професійної підготовки відзначили й емпірично дослідили Н. Коструба, О. Фіщук і Т. Дучимінська [249]. З огляду на цінності, особистість конструє свою життєву стратегію і трансформує ситуації соціальних взаємодій [63].

З огляду на одержані нами результати щодо зв'язку соціально-психологічної адаптації з розвитком соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами [298] та результати дослідження особливостей адаптації здобувачів вищої освіти першого курсу в соціально-психологічному просторі закладу вищої освіти [143] можемо припустити наявність зв'язку цього процесу з розвитком їхнього соціального інтелекту.

Зарубіжні психологи Е. Солімані (E. Solimany), А. Афзуд (A. Afzood), М. Садехі (M. Sadeghi) та М. Салмабаді (M. Salmabadi) [287] також емпірично встановили наявність зв'язку між компонентами соціального інтелекту і стійкістю здобувачів вищої освіти із закладів вищої

освіти Ірану та їхньою тривожністю, що була зумовлена світовою пандемією COVID – 19.

Крім цього, зарубіжні науковці встановили, що внаслідок психологічного дистресу впродовж періоду пандемії COVID-19 соціальний інтелект здобувачів вищої освіти Іспанії пов'язаний із показниками суб'єктивного благополуччя – їхньою задоволеністю життям і позитивним впливом (прямо і сильно) та з негативним впливом (зворотно і сильно) [200].

Натомість зарубіжний науковець О. Авлаєв (O. Avlaev) [199] вивчав вплив соціального інтелекту на розвиток особистості здобувачів вищої освіти. Дослідник також емпірично визначив зв'язок між компонентами їхнього соціального інтелекту. Сильний і прямий зв'язок у досліджуваних встановлено між такими компонентами: здатністю помічати й розуміти емоції та поведінку інших людей і здатністю розуміти прояви їхньої невербальної поведінкової експресії; здатністю помічати й розуміти емоції й поведінку інших людей і здатністю прогнозувати їхню поведінку надалі; здатністю розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей і здатністю прогнозувати їхню подальшу поведінку.

Зарубіжні психологи М. Алшабані (M. Alshaibani) та Е. Кестлі (E. Qusti) [196] емпірично встановили, що користування додатком зі смартфона “WhatsApp” зумовлює значний вплив на мотивацію досягнення здобувачок вищої освіти із університетів Саудівської Аравії, проте не впливає на їхній соціальний інтелект.

Зв'язок між соціальним та емоційним інтелектом здобувачів вищої освіти Словачії емпірично дослідили Д. Федакова (D. Fedakova) та І. Джеленова (I. Jelenova) [221]. Науковиці довели наявність статистично значущих зв'язків соціального інтелекту з емпатією досліджуваних.

Зв'язок соціального інтелекту з емпатією (сильний і прямий) та самооцінкою (сильний і зворотний) у здобувачів вищої освіти Індії, майбутніх медичних сестер, встановили Р. Моніс (R. Monis), Л. Георг (L. George) та М. Саїкія (M. Saikia) [262].

Одержані результати свідчать про наявність статистично значущого зв'язку між соціальним інтелектом та емпатією в здобувачів вищої освіти.

Також зарубіжні психологи А. Ашхар (A. Asghar), А. Ігбал (A. Iqbal) та Х. Аднан (Kh. Adnan) [198] емпірично визначили, що пакистанські здобувачі вищої освіти старшого віку мають вищий рівень соціального інтелекту порівняно з молодшими за віком здобувачами вищої освіти. Натомість належність до жіночої чи чоловічої статі та величина місця їхнього проживання (мегаполіс, невелике місто або селище тощо) не зумовлюють вплив на рівень соціального інтелекту.

Схожі висновки про вплив віку на рівень розвитку соціального інтелекту емпірично одержала українська психологиня О. Старинська щодо своїх співвітчизників – здобувачів вищої освіти. Вона визначила, що вищим рівнем загального показника і багатьох конструктів соціального інтелекту вирізняються люди середнього зрілого віку, що працюють, порівняно зі здобувачами вищої освіти пізнього юнацького віку [156].

Тому, ймовірно, з дорослішанням особистості підвищується рівень її соціального інтелекту, адже зі збільшенням віку можливе збагачення життєвого досвіду в сфері соціальних взаємодій з іншими людьми.

Отож, здійснений психологічний аналіз останніх іноземних і вітчизняних наукових праць в онтогенетичному ракурсі дозволив висновувати, що психологи вивчали лише окремі аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. А саме: основні стадії розвитку соціального інтелекту дитини; метод вимірювання емоційно-соціального інтелекту (ESI) в молодших

школярів для вчителів початкових класів; зв'язок соціального інтелекту з мовленнєвим досвідом молодших школярів; соціальний інтелект учнів закладів загальної середньої освіти; зв'язок соціального інтелекту із соціально-психологічною адаптацією в учнів десятих і сьомих класів; зв'язок соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з білінгвізмом; зв'язок соціального інтелекту з рефлексією здобувачів вищої освіти; зв'язок соціального інтелекту з психічним здоров'ям здобувачів вищої освіти.

2.3. Обґрунтування наукового підходу вивчення і моделі розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі подано обґрунтування наукового підходу дослідження і моделі розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком, що зумовлено не лише недостатнім вивченням, а й актуальністю і практичною значущістю обраної теми для сучасної вікової та педагогічної психології.

З огляду на визначений зв'язок соціального інтелекту із соціальною компетентністю [1], вважаємо, що ефективність дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як із особливими освітніми потребами, так і нормотиповим розвитком, забезпечуватиме інтегративно-компетентнісний підхід, котрий є результатом поєднання інтегративного й компетентнісного підходів.

Методологію інтегративного підходу найвиразніше розкриває низка психологічних положень і принципів, котрі було обґрунтовано

українськими й зарубіжними ученими (Г. Баллом [4; 5; 6]; Т. Зелінською [39; 40], Ш. Есбьорном-Харгенсом (S. Esbjörn-Hargens) і К. Уїлбером (K. Wilber) [229], К. Уїлбером (K. Wilber) [317], В. Ямницьким [194] та ін.). Основні ідеї інтегративного підходу стосуються цілісності розуміння психіки особистості, її системності й багаторівневості.

Методологія компетентнісного підходу розкривається в психологічних положеннях і принципах, обґрунтованих українськими й зарубіжними вченими (І. Бехом [7], С. Калашніковою [478; 49], О. Ковальовою [59], В. Луговим, О. Слюсаренко і Ж. Талановою [74], І. Родигіною [122], Ю. Швалбом [189] та ін.). Стрижнева ідея компетентнісного підходу полягає в розумінні психологічної сутності компетентності/компетентностей як динамічного поєднання знань і вмінь із якостями й цінностями особистості.

На нашу думку, об'єднання наукових положень інтегрованого й компетентнісного підходів в інтегративно-компетентісний підхід слугує підґрунтям емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

Здійснений ретельний теоретичний аналіз проблеми соціального інтелекту особистості, результати якого висвітлено в першому розділі дисертації, а також проведений аналіз наукових праць психологів, що були присвячені різним аспектам проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, котрий презентовано в підрозділах 2.1 і 2.2, та обґрунтований інтегративно-компетентісний підхід дозволили уточнити розуміння психологічної сутності поняття «соціальний інтелект здобувачів вищої освіти».

Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти є складним інтегрованим комплексом знань і здатностей пізнавати й вирішувати необхідні завдання, котрі забезпечують досягнення ними успіху у взаємодіях із іншими людьми та сприяють ефективності процесу їхньої адаптації в різних життєвих ситуаціях.

Соціальний інтелект розвивається за умови процесу соціалізації та участі особистості в соціальних взаємодіях [80]. Розвиток соціального інтелекту особистості, котру вирізняють індивідуальні особливості, що можуть бути значущими і для соціуму, залежить від соціальних, етичних і моральних норм та від її прагнення досягти конкретного соціального статусу [42].

Проведений теоретичний аналіз наукових психологічних праць, результати котрого розкрито в попередніх підрозділах 2.1 і 2.2 цього розділу, дозволив сформулювати припущення про те, що основними соціальними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком є їхній гендер та академічна успішність.

У психологічному словникові авторів-укладачів В. Синявського і О. Сергєєнкової за редакцією Н. Побірченко [120] поняття «гендер» визначається як така «соціально-біологічна обумовленість відмінностей між людьми», котра дозволяє трактувати поняття «чоловік» і «жінка». Завдяки гендеру, котрий є комплексом «соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик», людині забезпечується «особистий, соціокультурний правовий статус чоловіка або жінки». Натомість гендерні дослідження передбачають і вивчення особливостей поведінки й ситуацій життя респондентів чоловічої та жіночої статі.

Згідно з результатами досліджень, котрі проводилися в межах вікової психології, гендерної психології та психології розвитку, психічний

розвиток представниць жіночої статі відбувається швидше порівняно з представниками чоловічої статі, розпочинаючи з молодшого шкільного віку [10; 20; 26; 66; 107; 111; 130; 134; 141; 193; 218; 233].

Академічна успішність стосується досягнення успіху здобувачами вищої освіти в освітньому процесі університетів. Зовнішньо академічна успішність здобувачів вищої освіти пов'язується з позитивним результатом особистої академічної активності, що виникає внаслідок їхньої продуктивної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього середовища [134] та вимірюється середнім балом, котрий відображає рівень засвоєння знань і сформованості компетентностей, їх осмислення й повноти згідно зі стандартами вищої освіти [22; 32; 131; 136; 188].

Внутрішньо, з психологічної точки зору, академічну успішність здобувачів вищої освіти пов'язують з їхніми емоціями, потребою в набутті професійно-особистісних якостей і професійній самореалізації, прагненням до професійного саморозвитку, мотивацією до успіху [21; 134; 188].

З огляду на результати проведеного теоретичного аналізу, результати котрого розкрито в першому розділі й попередніх підрозділах другого розділу дисертації, вважаємо, що психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є локус контролю і мотивація до успіху.

За переконаннями Дж. Роттера (J. Rotter) [278; 279], локус контролю є узагальненими очікуваннями особистості щодо того, якою мірою підкріплення залежить від неї самої, а якою мірою – від зовнішніх сил. Учений вважав, що поведінка особистості залежить від її здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між власними діями і вчинками та підкріпленням.

Локус контролю особистості визначається такими стратегіями, котрі забезпечують встановлення відповідальності щодо особистих результатів діяльності, а також результатів діяльності інших людей. Вирізняють екстернальний та інтернальний локус контролю. Якщо локус контролю є екстернальним, то особистість переконана в тому, що наслідки її результати її діяльності, а також інших людей, зумовлюються переважно зовнішніми чинниками – долею, ситуаціями, удачею, невезінням, обставинами тощо. Натомість, якщо локус контролю є інтернальним, то, за позицією особистості, на результати власної діяльності людина впливає особисто. Адже вони залежать здебільшого від внутрішніх чинників – мотивів, зусиль, здібностей людини тощо [111; 187; 253; 278; 280].

Мотивація особистості до успіху виявляється в її стійкій потребі досягати високого рівня досягнень в усіх видах діяльності. Мотив прагнення особистості до успіху трактується як її схильність пишатися власними досягненнями й радіти своїм успішним діям. Мотив уникнення невдачі є схильністю особистості переживати сором і незадоволення результатами своєї діяльності. Найчастіше в особистості переважає мотив прагнення до успіху або ж мотив уникнення невдачі. Проте особистості, зазвичай, притаманні обидва мотиви, один із яких є домінуючим [184; 226; 262].

З огляду на результати наукових досліджень, котрі подано в попередніх підрозділах цього розділу, психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком вважаємо рефлексію, емпатію, емоційну саморегуляцію і самомотивацію.

Зауважимо, що психологічні механізми сприяють глибшому аналізу взаємодій між компонентами психічного явища як інтегрованої системи,

розкриваючи свою роль у зв'язках між ними в процесі розвитку цього явища [11; 12; 13; 14].

Зв'язок між соціальним інтелектом і рефлексією пояснюється тим, що завдяки рефлексії особистість здатна критично осмислити, оцінити, спрогнозувати і вибрати форми внутрішньої активності в соціальних взаємодіях згідно із прийнятими нормами [128; 129].

Рефлексія – це процес самопізнання внутрішніх психічних станів, глибокого самоаналізу, саморозуміння й усвідомлення особистістю себе (власних емоцій, почуттів, психічних станів, здатностей, рис характеру, дій, вчинків, поведінки тощо); процес осмислення засобів і чинників того, яке враження про неї склалося у партнера/партнерів по взаємодії, та чи призведе це до взаєморозуміння між ними; процес осмислення різних варіантів поведінки [33; 41; 47; 111; 119; 187; 275; 277].

За висновками Р. Павелківа, рефлексію можна розглядати як форму «активного особистісного переосмислення людиною того чи іншого змісту своєї індивідуальної свідомості, що забезпечує успішне здійснення нею власної діяльності» [111, С.27]. Учений акцентував, що рефлексія зумовлює певне ставлення особистості до себе, а також до результатів власної поведінки й діяльності [108].

Соціальний інтелект також пов'язаний з емпатією, адже вона виявляється у здатностях особистості вислухати іншу людину, проявляти емоційну чутливість щодо переживань та емоційних потреб інших людей, розуміти емоції інших людей, переживати схожі емоції, прилаштовуватися до їхніх емоційних станів. Емпатія особистості пов'язана зі стійкими альтруїстичними мотивами та її доброзичливим ставленням до інших людей [30; 56; 66; 67; 109; 120; 187; 206; 214; 223; 224; 228]. Однак процес емпатії може бути не тривалим, що зумовлюється соціальними, віковими, статевими чи багатьма іншими чинниками [28; 30; 277].

Соціальний інтелект особистості пов'язаний із процесом емоційної саморегуляції. Емоційна саморегуляція (або саморегуляція емоцій) – це процес усвідомлення своїх переживань і управління особистістю власними емоціями в діяльності та взаємодіях з іншими людьми. Емоційна саморегуляція передбачає здатність особистості регулювати інтенсивність своїх емоцій та їхній прояв, зменшувати інтенсивність прояву власних негативних переживань, трансформувати деструктивні емоції в конструктивні. Емоційна саморегуляція сприяє досягненню успішного результату діяльності та соціальних взаємодій [28; 36; 37; 244; 277].

Соціальний інтелект особистості має зв'язок із самомотивацією. Загалом мотивація є динамічним процесом, котрий регулює поведінку особистості, зумовлюючи її активність і появу стійкого інтересу до продовження діяльності й поведінки та визначаючи її спрямованість [119; 120; 187]. Самомотивація є процесом самоспонування особистості до успішного досягнення особистих актуальних цілей, що супроводжується акумуляцією внутрішньої психологічної енергії та спрямованими діями. Тобто, самомотивація виступає процесом як самостимулювання, так і самопідштовхування особистістю себе до досягнення поставленої мети. Підґрунтям окресленого процесу є внутрішні переконання особистості; амбіції; усвідомлення значущості діяльності чи поведінки.

Процес самомотивації реалізується впродовж таких шести етапів:

- 1) визначення мети;
- 2) запам'ятовування образу визначеної мети;
- 3) формулювання завдань для досягнення мети;
- 4) розробка стратегії – визначення послідовних етапів досягнення мети;
- 5) переживання задоволення після проходження кожного етапу;
- 6) проведення самоаналізу й самокритики.

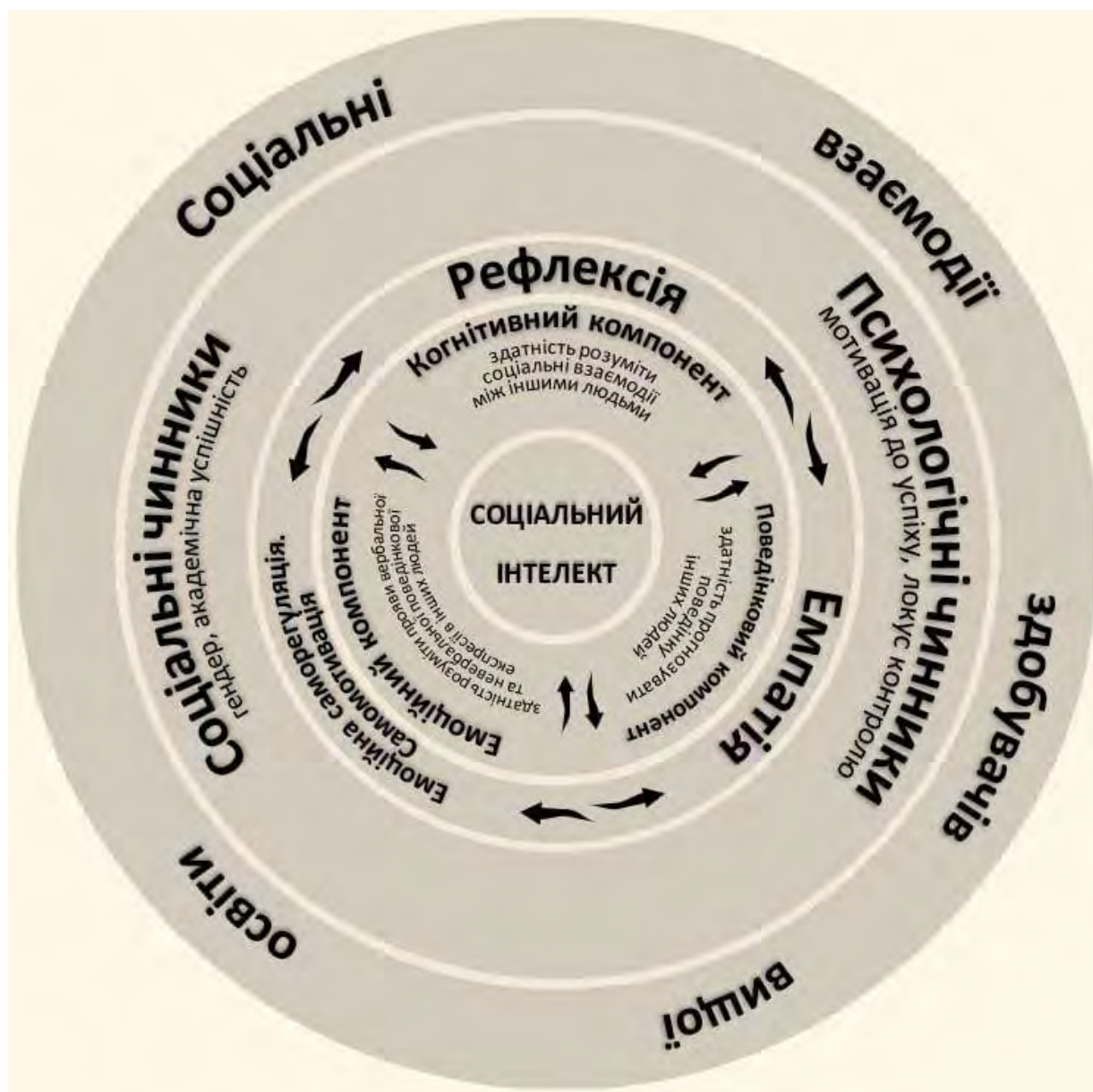
Самомотивація як процес передбачає постійне здійснення особистістю контролю над діяльністю і поведінкою. Самомотивація є предиктором досягнення особистістю успіху, ефективного визначення й досягнення актуальної мети [84; 132].

Висновки й узагальнення, одержані внаслідок проведеного теоретичного аналізу наукових праць, присвячених різним аспектам проблем соціального інтелекту особистості та розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком, а також результати емпіричного вивчення питання академічної успішності здобувачів вищої освіти дозволили сконструювати модель, котра презентує досліджуваний процес.

У психології модель є уявною системою, котра заміщує і відображає об'єкт дослідження так, що за результатами проведеного наукового вивчення отримується нова інформація про такий об'єкт [119]. Моделювання сприяє ефективнішому вивченню психічних процесів і психічних явищ як об'єктів дослідження в психологічній науці [187].

Модель розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти презентовано на рис. 2.1.

Як видно з рис. 2.1, розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком уможлиблюється за наявності їхніх соціальних взаємодій з іншими людьми. Зауважимо, що передусім процес розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти реалізується завдяки їхнім взаємодіям зі значущими іншими (рідними і друзями) та комунікаціям із іншими здобувачами вищої освіти (одногрупниками, однокурсниками тощо), викладачами закладів вищої освіти й кураторами академічних груп в освітньому середовищі.



**Рис. 2. 1. Модель розвитку соціального інтелекту
здобувачів вищої освіти**

Інтенсифікація розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти відбувається завдяки впливу соціальних (гендер, академічна успішність) і психологічних (локус контролю, мотивація до успіху) чинників, котрі описано вище.

Описані вище психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти – рефлексія, емпатія, емоційна саморегуляція і самомотивація – активізують процес розвитку його трьох компонентів: 1) когнітивного; 2) емоційного; 3) поведінкового, що містять відповідні здатності особистості.

Відтак розвивається когнітивний компонент соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, основним критерієм котрого є здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми, що об'єднують такі складники: знання про соціальні взаємодії, їхні норми й учасників цих взаємодій; знання щодо вербальної й невербальної поведінкової експресії інших людей; здатність правильно розуміти прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії інших людей і різні ситуації соціальних взаємодій; здатність правильно розуміти власні прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії в різних соціальних взаємодіях.

Також розвивається емоційний компонент соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, основними критеріями котрого є здатності розуміти прояви вербальної та невербальної поведінкової експресії в інших людей, що містить такі складники: здатність співпереживати іншим людям у соціальних взаємодіях; здатність адекватно оцінювати прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії інших людей у різних ситуаціях соціальних взаємодій; здатність адекватно оцінювати власні прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії у взаємодіях із іншими людьми.

Процес розвитку стосується і поведінкового компонента соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, основним критерієм котрого є здатність прогнозувати поведінку інших людей, що сконструйований із таких складників: здатність адекватно виявляти власні емоції в різних ситуаціях соціальних взаємодій; здатність прогнозувати поведінку як інших людей,

так і свою; здатність управляти поведінкою як власною, так і інших людей з метою досягнення успіху у взаємодіях із ними.

Отже, обґрунтований інтегративно-компетентнісний підхід, котрий поєднує інтегративний і компетентнісний підходи, забезпечить ефективність дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Модель розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти сконструйовано з їхніх соціальних взаємодій в освітньому середовищі, соціальних і психологічних чинників і психологічних механізмів, котрі інтенсифікують досліджуваний процес щодо когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів.

Висновки до другого розділу

У цьому розділі презентовано результати психологічного аналізу останніх наукових досліджень, у яких розглядалися різні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також здобувачів освіти з нормотиповим розвитком.

Здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами, до яких належать особи з інвалідністю, потребують належної уваги в закладах вищої освіти.

Щодо здобувачів освіти різних рівнів з особливими освітніми потребами психологи отримали такі емпіричні результати. Формування компонентів соціального інтелекту старших дошкільників із розладами аутистичного спектру ускладнюється їхніми особливостями порівняно з ровесниками з нормотиповим розвитком. Рівень соціального інтелекту молодших школярів із особливими освітніми потребами (специфічними розладами мовлення, затримкою психічного розвитку, легкою розумовою відсталістю) різного віку й статі є умовою їхньої успішної соціальної

адаптації. Рівень соціального інтелекту зумовлює девіантну поведінку розумово відсталих підлітків. Соціальний інтелект старшокласників із розумовою відсталістю залежить від умов їхнього навчання і виховання, а саме – у сім'ї чи дитячому будинку.

Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами пов'язаний із їхнім психічним здоров'ям у періоди надзвичайних ситуацій (пандемії Covid-19, воєнного стану). Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є чинником соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період пандемії Covid-19.

Щодо здобувачів освіти різних рівнів із нормотиповим розвитком психологи одержали такі емпіричні результати. З дорослішанням дитини розвивається її соціальний інтелект. Важливим є застосування вчителями початкових класів надійних практичних методів вимірювання емоційно-соціального інтелекту (ESI) в молодших школярів. Соціальний інтелект пов'язаний із мовленнєвим досвідом молодших школярів. У закладах загальної середньої освіти розвиток компонентів соціального інтелекту учнів є не рівномірним. Соціальний інтелект визначено чинником соціально-психологічної адаптації учнів сьомих і десятих класів закладів загальної середньої освіти. Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти пов'язаний із їхньою рефлексією, емоційним інтелектом, особистісним розвитком, а також із психічним здоров'ям і стійкістю в періоди надзвичайних ситуацій (пандемії Covid-19, воєнного стану).

Обґрунтований інтегративно-компетентнісний підхід передбачає ефективне емпіричне дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти із особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком. Конструктами моделі розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти визначено: їхні соціальні взаємодії в освітньому середовищі;

соціальні (гендер, академічна успішність) і психологічні (локус контролю, мотивація до успіху) чинники та психологічні механізми (рефлексія, емпатія, емоційна саморегуляція, самомотивація), котрі інтенсифікують досліджуваний процес щодо когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів.

Проведений ретельний теоретичний аналіз дозволив резюмувати недостатність емпіричного дослідження особливостей та чинників (соціальних і психологічних) і психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, що зумовило необхідність організації та проведення такого дослідження. Результати емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як з особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком, висвітлено в двох наступних розділах дисертації.

Результати розділу презентовано в працях автора: [70; 145; 152; 157; 161; 163; 173; 176; 177; 178; 254; 295; 297; 311; 312].

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі набуває актуальності успішна адаптація та ефективна комунікація особистості, що забезпечується здатностями її соціального інтелекту. Тому кожне сучасне суспільство потребує досліджень розвитку здатностей соціального інтелекту особистості в найбільш сприятливих для цього процесу періоди, одним із яких є пізній юнацький (чи студентський) вік. У цьому віці особистість має право здобувати вищу освіту, незважаючи на свої індивідуальні особливості. У законі України «Про вищу освіту» [35] задекларовано важливість створення всіх умов для успішної соціальної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та реалізації цього завдання в інклюзивному освітньому середовищі. Також в умовах академічної мобільності здобувачів вищої освіти важливе значення належить соціальному інтелекту як стрижневій умові їхньої успішної соціально-психологічної адаптації та ефективних комунікацій.

Натомість соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком недостатньо досліджений в українській і зарубіжній психологічній науці. Як було нами проаналізовано в другому розділі та в наукових публікаціях [143; 156], учених цікавили лише окремі аспекти проблеми соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком. Велика значущість окресленої проблеми для сучасної психологічної науки і педагогічної практики спонукала нас до емпіричного дослідження соціального

інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Методичні основи дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком й досі недостатньою мірою обґрунтовано як у зарубіжній, так і в українській психологічній науці.

У цьому розділі розкрито методологічний аспект, висвітлено особливості організації, обґрунтовано методичні основи та схарактеризовано результати проведеного емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і з нормотиповим розвитком.

3. 1. Методологічний ракурс і методичний комплекс емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі розкрито методологічний аспект та описано особливості організації й методичний комплекс емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

З огляду на узагальнення, одержані нами внаслідок проведеного теоретичного аналізу та презентовані в попередніх розділах, було визначено психологічну сутність поняття «соціальний інтелект здобувачів вищої освіти».

Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти – це складний інтегрований комплекс їхніх знань і здатностей пізнавати та вирішувати нагальні життєві завдання, які визначають успішність їхніх взаємодій зі значущими іншими та ефективність їхньої адаптації в різних ситуаціях взаємодій із іншими людьми.

У структурі соціального інтелекту здобувачів вищої освіти виокремлено три компоненти: 1) когнітивний; 2) емоційний; 3) поведінковий. Кожен компонент соціального інтелекту конструюють відповідні складники – здатності особистості.

Когнітивний компонент соціального інтелекту сконструйовано з таких складників: знання здобувачів вищої освіти про соціальні взаємодії, їхні норми й учасників цих взаємодій; знання про вербальну і невербальну поведінкову експресію інших людей; здатність розуміти прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії інших людей і ситуацію соціальних взаємодій; здатність розуміти особисту невербальну і вербальну поведінкову експресію в соціальних взаємодіях.

Емоційний компонент соціального інтелекту становлять такі складники: здатність здобувачів вищої освіти співпереживати іншим людям у ситуаціях соціальних взаємодій; здатність адекватно оцінювати прояви невербальної та вербальної поведінкової експресії інших людей у соціальних взаємодіях із ними; здатність адекватно оцінювати прояви особистої невербальної та вербальної поведінкової експресії в соціальних взаємодіях з іншими людьми.

Поведінковий компонент соціального інтелекту містить такі складники: здатність здобувачів вищої освіти адекватно виявляти особисті емоції в соціальних взаємодіях; здатність прогнозувати поведінку інших людей та особисту; здатність управляти поведінкою інших людей, а також здатність регулювати особисту поведінку для досягнення успішного результату в ситуаціях соціальних взаємодій.

Основоположними в дослідженні соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком ми вважаємо інтегрований і компетентнісний підходи.

Інтегрований підхід презентують психологічні положення й принципи, обґрунтовані українськими й зарубіжними ученими (Г. Балл [4; 5; 6]; Т. Зелінська [39; 40], Ш. Есбьорн-Харгенс (S. Esbjörn-Hargens) і К. Уїлбер (K. Wilber) [228], К. Уїлбер (K. Wilber) [317], В. Ямницький [194] та ін.). Методологія інтегративного підходу ґрунтується на наукових принципах і положеннях про системність і багаторівневність психіки людини, цілісність розуміння особистості тощо.

Компетентнісний підхід висвітлюють психологічні положення й принципи, обґрунтовані українськими й зарубіжними вченими (І. Бех [7], С. Калашнікова [48; 49], О. Ковальова [59], В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова [74], І. Родигіна [122], Ю. Швалб [189] та ін.). Методологія компетентнісного підходу ґрунтується на наукових принципах і положеннях про компетентність/компетентності як динамічне поєднання не лише знань і вмінь особистості, а й її якостей і цінностей.

Поєднання наукових принципів і положень інтегрованого та компетентнісного підходів є надзвичайно важливими для глибинного емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Загалом дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти відбувалося в три етапи. Упродовж першого етапу дослідження (2016-2020 рр.) було обґрунтовано його теоретичні й методологічні засади, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи, сформульовано припущення. Упродовж другого етапу (2021-2023 рр.) проведено емпіричне дослідження соціального інтелекту, соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів його розвитку в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком, а також було опрацьовано його результати. Упродовж третього етапу (2023-

2024 рр.) було розроблено й апробовано психологічну програму інтенсифікації розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Базою дослідження було обрано заклади вищої освіти міста Київ (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, що із серпня 2022 року перейменований на Український державний університет імені Михайла Драгоманова), міста Кам'янець-Подільський (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), і міста Запоріжжя (Бердянський державний педагогічний університет, із 2022 року тимчасово переміщений до міста Запоріжжя).

В емпіричному дослідженні, що проводилося з дотриманням етичних норм [28], взяло участь 464 здобувачі вищої освіти віком від 17 до 22 років. З-поміж них було 224 здобувачі вищої освіти з інвалідністю, що належать до категорії осіб із особливими освітніми потребами (як було відзначено нами в 2 розділі з огляду на Закон України «Про вищу освіту» [35]). А саме: 86 (38,39%) – з порушеннями зору, 34 (15,18%) – з порушеннями слуху, 69 (30,8%) – з порушеннями мовлення і 35 (15,63%) – з порушеннями опорно-рухового апарату. Досліджувані здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами рівномірно представлені за статтю. Так, зі здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами було 105 досліджуваних чоловічої статі та 119 – жіночої статі. Кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, що були рівномірно представлені за статтю, склала 240 досліджуваних, з них – 117 чоловічої статі й 123 жіночої статі.

Зважаючи на обґрунтовані теоретичні й методологічні основи для емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з

нормотиповим розвитком було обрано комплекс валідних і надійних засобів психодіагностики.

Для емпіричного дослідження загального показника й компонентів *соціального інтелекту* здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком застосовувався тест вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) [240; 270; 271], адаптований О. Михайловою (Альошиною) й апробований в україномовному дисертаційному дослідженні Н. Бурейко [16; 18] та поданий українською мовою в збірнику методик діагностики укладачів О. Кокуна, І. Пішко, Н. Лозінської та ін. [38, С. 154–177] і навчальному посібнику автора П. Козляковського [61, С. 204–233].

Тест (див. Додаток А) містить чотири субтести, які дозволяють визначити рівні загального показника та чотирьох компонентів соціального інтелекту досліджуваних щодо їхніх здатностей пізнавати й розуміти: наслідки поведінки інших людей у різних ситуаціях соціальних взаємодій згідно з поданою інформацією про ці ситуації (субтест 1); загальні властивості невербальних поведінкових експресій інших людей із огляду на типи поведінки (субтест 2); зміни вербальних поведінкових експресій інших людей у різних ситуаціях взаємодій, зважаючи на перетворення поведінки (субтест 3); а також здатностей передбачати подальшу поведінку інших людей у різних ситуаціях взаємодій із ними, зважаючи на логіку розвитку кожної ситуації й системи поведінки (субтест 4).

До кожного субтесту спочатку подано опис прикладу ситуації, який досліджуваним запропоновано уважно прочитати. В інструкції зазначено, що виконання субтесту можна розпочинати лише після того, якщо добре зрозумілий поданий опис. В іншому разі потрібно ще читати опис стільки

разів, допоки він не стане зрозумілим. Адже відлік часу, що є обмеженим, розпочинається від моменту виконання кожного субтесту. Час для виконання завдань субтесту 1 становить 6 хвилин, субтесту 2 – 7 хвилин, субтесту 3 – 5 хвилин, субтесту 4 – 10 хвилин. Номер обраних відповідей для кожного субтесту досліджуваний записує в бланк.

Субтест 1, що має назву «Історії з завершенням», містить чотирнадцять наборів сюжетних картинок. Кожен набір презентує конкретну ситуацію на одній картинці ліворуч і ймовірне вирішення цієї ситуації на одній із трьох картинок праворуч. Досліджуваний має вибрати одну картинку праворуч, що, на його думку, дозволяє логічно і типово вирішити цю ситуацію та записати її номер у бланк для відповідей.

Субтест 2 з назвою «Групи експресії» складається з п'ятнадцяти наборів сюжетних картинок, на яких зображено різні прояви міміки, жестів чи поз людини. Кожен набір на трьох картинках ліворуч розкриває певний емоційний стан людини, а з-поміж чотирьох картинок праворуч лише на одній подано такий самий емоційний стан. Досліджуваний, на свій розсуд, має вибрати одну картинку праворуч, на якій зображено такий самий емоційний стан людини, як і на картинках ліворуч, та записати номер цієї картинки в бланк для відповідей.

Субтест 3, що має назву «Вербальна експресія», складається із завдань щодо дванадцяти різних наборів лаконічних висловлювань. Кожен набір висловлювань стосується спілкування двох людей. Ліворуч подано опис висловлювань, у яких одна людина звертається до іншої. Натомість праворуч подано описи трьох ситуацій спілкування, з-поміж яких одну ситуацію вирізняє зовсім інший сенс. Досліджуваний має вибрати опис такої однієї ситуації праворуч, що, на його міркування, висвітлює інший сенс, і записати номер опису цієї ситуації в бланк для відповідей.

Субтест 4, названий «Історії з доповненням», містить чотирнадцять наборів сюжетних картинок. До кожного набору належить вісім картинок – чотири картинки у верхньому рядку та чотири в нижньому. У верхньому рядку розміщено одну порожню картинку і три картинки з частковим описом конкретної ситуації. У нижньому рядку подано чотири картинки, проте лише одна з них правильно доповнює і розкриває ситуацію на трьох картинках вгорі. Досліджуваний має вибрати одну картинку з нижнього рядка, що, на його думку, правильно доповнює ситуацію на трьох картинках угорі, і записати номер цієї картинки в бланк для відповідей.

Обробці одержаних емпіричних результатів і визначенню рівнів загального показника й компонентів (а саме – здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми, здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей, здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей, здатність прогнозувати поведінку інших людей) соціального інтелекту досліджуваних сприяло використання нормативних таблиць щодо рівнів для кожного субтесту. Так було визначено низький, нижчий від середнього, середній, вищий від середнього і високий рівні загального показника і компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Соціальні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком – їхній гендер і академічна успішність емпірично досліджувалися за допомогою тесту вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) [240; 270; 271], а також обчислювалося середнє арифметичне балів академічної успішності досліджуваних за навчальний рік.

Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком – локус контролю й мотивація до успіху – були емпірично досліджені за допомогою відповідних методик, які описано нижче.

Дослідженню локусу контролю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком сприяло використання методики «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» автора Дж. Роттера (J. Rotter) [25; 278].

Методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (див. Додаток Б) містить двадцять дев'ять пар тверджень, які розкривають протилежні погляди особистості на різні проблемні питання в суспільстві. Досліджуваним пропонується вибрати лише одне твердження, із яким вони погоджуються в цілому. Згідно з ключем обчислювалися значення показників екстернального та інтернального локусу контролю досліджуваних.

Досліджуваних, у яких встановлено екстернальний локус контролю, вирізняє схильність інтерпретувати успішні та неуспішні результати своєї життєдіяльності, апелюючи до зовнішніх чинників (випадковості, впливу інших людей тощо). Досліджуваних, у яких виявлено інтернальний локус контролю, характеризує впевненість у тому, що всі їхні успіхи й невдачі не випадкові, адже вони зумовлюються особистими компетентностями, здібностями, а також цілеспрямованістю тощо.

Для вивчення мотивації до успіху здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком застосовувалися методики «Діагностика мотивації до успіху та боязні невдач» автора А. Реана [25] і «Мотивація до успіху» автора Т. Елерса (Th. Ehlers) [226], які подано в збірниках методик психодіагностики українською мовою укладачами О. Кокуном, І. Пішко,

Н. Лозінською та ін. [38, С. 313–315; 118, С. 143–146], С. Комінко і Г. Кучер [62] та О. Коропецькою [65].

Методика «Діагностика мотивації до успіху та боязні невдач» (див. Додаток В) містить двадцять тверджень. Згідно з інструкцією, досліджуваним після прочитання твердження запропоновано подумати над тим, чи стосується це твердження їх особисто та вибрати один із двох варіантів «так» або «ні». Відповіді опрацьовувалися за ключем. Кожен збіг із ключем – це 1 бал. Якщо кількість балів, які набрав досліджуваний, становить від 1 до 7, то це засвідчує наявність мотивації на невдачу (боязні невдачі). Якщо кількість балів, які набрав досліджуваний, становить від 14 до 20, то це свідчить про наявність мотивації на успіх (надії на успіх). Якщо кількість балів, які набрав досліджуваний, становить від 8 до 13, то вважається, що мотиваційний полюс чітко не виражено. Водночас, якщо кількість балів, які набрав досліджуваний, становить 8 чи 9, то це засвідчує існування тенденції мотивації на невдачу. Натомість кількість балів 12 або 13 є свідченням наявності в досліджуваного тенденції мотивації на успіх.

Мотивація на невдачу конструє негативну мотивацію. Якщо в досліджуваних превалює мотивація на невдачу, то вони вже на початку будь-якої діяльності намагаються уникнути негативних очікувань, осуду, можливого покарання, навіть не розглядаючи шляхи чи засоби досягнення успіху. Їх вирізняє невпевненість у собі й власних силах, високий рівень ситуативної тривожності, прагнення уникати складних завдань, що може поєднуватися із занадто відповідальним ставленням до виконання будь-якої діяльності.

Мотивація на успіх є складником позитивної мотивації. Якщо в досліджуваних переважає мотивація на успіх, то, розпочавши будь-яку діяльність, вони сповнені надії на успіх і прагнуть досягнути позитивного

й конструктивного результату. Досліджуваних із переважанням мотивації на успіх вирізняють впевненість у собі та власних силах, активність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість і відповідальність.

Методика «Мотивація до успіху» (див. Додаток Д) складається із сорока одного твердження. Досліджуваному пропонується прочитати кожне твердження, з яким можна погодитися або не погодитися, і позначити в бланку для відповідей свою згоду чи незгоду. Відповіді було опрацьовано за ключем. Згідно з одержаним кількісним значенням визначалися рівні: 1-10 балів – низький рівень мотивації до успіху, 11-16 балів – середній рівень мотивації до успіху, від 17 і більша кількість балів – високий рівень мотивації до успіху.

Також для емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, до яких нами було зараховано й компоненти їхнього соціального інтелекту (що презентують здатності пізнавати і розуміти результати, типи, перетворення й системи поведінки інших людей, дозволяючи їм досягати успіху у взаємодіях із ними) було використано тест вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) [240; 270; 271].

Емпіричному дослідженню *психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту* здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком – емоційної саморегуляції, самомотивації, емпатії й рефлексії сприяло застосування відповідних методик.

Для емпіричного дослідження емоційної саморегуляції, емпатії й самомотивації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком було використано тест оцінки емоційного

інтелекту автора Н. Холла (N. Hall) [232; 242], поданий українською мовою О. Кокуном, І. Пішко, Н. Лозінською та ін. в збірниках методик психодіагностики [38 С. 200–204; 118, С. 35–39].

Тест оцінки емоційного інтелекту автора Н. Холла (N. Hall) (див. Додаток З) містить тридцять тверджень, які розкривають різні аспекти життя особистості, що стосуються розуміння нею емоційних проявів ставлень із боку інших людей та емоційної саморегуляції з огляду на прийняті рішення. Твердження презентують п'ять шкал емоційного інтелекту особистості: 1) емоційна обізнаність; 2) емоційна саморегуляція (або ж емоційна неригідність); 3) самомотивація (чи здатність довільно управляти своїми емоціями); 4) емпатія; 5) визначення емоцій інших людей. За ключем було обчислено показники другої, третьої та четвертої шкал, що дозволило визначити рівні емоційної саморегуляції, емпатії й самомотивації досліджуваних. Емоційна саморегуляція виявляється в здатності зберігати спокій в напружених умовах; легко впоратися зі своїми емоціями в різних ситуаціях. Самомотивація стосується здатності зберігати зосередженість у необхідних життєвих ситуаціях; виявляти позитивні чи стримувати негативні емоції у відповідних ситуаціях; творчо вирішувати життєві проблеми. Проявами емпатії є здатність вислухати іншу людину; виявляти чутливість до емоційних потреб інших людей; розуміти емоції інших людей.

З метою емпіричного дослідження емпатії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком також використовувався й опитувальник емпатичних тенденцій А. Меграбієна і Н. Епштейна [111]. Опитувальник емпатичних тенденцій (див. Додаток К) складається з тридцяти трьох тверджень, із котрими пропонується погодитися або ж не погодитися. Кількісний показник емпатії було визначено за ключем.

Для емпіричного дослідження рефлексії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було застосовано опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» автора Д. Леонт'єва, який апробував на україномовній вибірці Е. Балашов [3].

Опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (див. Додаток Л) містить тридцять тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за чотирибальною шкалою Р. Ліккерта (R. Likkert). Внаслідок опрацювання одержаних результатів за ключем визначалися низький, середній і високий рівні системної рефлексії, інтроспекції та квазірефлексії. Системна рефлексія пов'язана із самодистанціюванням особистості й поглядом на себе наче збоку, що дозволяє одночасно охопити полюс суб'єкта й об'єкта. Інтроспекція стосується зосередженості особистості на своєму психічному стані та переживаннях. Квазірефлексія є спрямованістю особистості на об'єкт, що не пов'язаний із актуальною життєвою ситуацією і свідчить про відсторонення особистості від цієї ситуації. Продуктивною є системна рефлексія, натомість непродуктивними – інтроспекція і квазірефлексія

Емпіричному дослідженню результативності впливу соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком на успішність їхньої адаптації в соціумі, що засвідчувалася рівнями їхньої адаптивності й дезадаптивності, сприяло використання опитувальника соціально-психологічної адаптації авторів К. Роджерса (K. Rogers) і Р. Даймонд (R. Dymond) [218] в адаптації О. Осницького [182], який було адаптовано науковцями до україномовної вибірки в низці дисертацій із психології [1; 26; 101].

Опитувальник соціально-психологічної адаптації авторів К. Роджерса (K. Rogers) і Р. Даймонд (R. Dymond) (див. Додаток М) містить сто одне висловлювання, у яких розкрито різні погляди особистості щодо себе

самої, способу її життя, зокрема почуттів, думок, звичок і стилю поведінки. Прочитавши кожне висловлювання, досліджувані мають зіставити його зі своїми звичками, способом життя та оцінити, якою мірою воно стосується їх особисто. Критерії оцінювання висловлювань такі: «0» – це мене зовсім не стосується; «1» – це на мене не схоже; «2» – сумніваюся, що це можна віднести до мене; «3» – не наважуся віднести це до себе; «4» – це схоже на мене, але немає впевненості; «5» – це на мене схоже; «6» – це точно про мене. Згідно з ключем до опитувальника обчислювалися рівні адаптивності й дезадаптивності досліджуваних.

Статистична обробка одержаних кількісних даних здійснювалася за допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера і коефіцієнта кореляції Пірсона r . Значення критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера і коефіцієнта кореляції Пірсона r для $p \leq 0,01$ позначено *, для $p \leq 0,05$ – **. Критичні значення для критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера, зважаючи на кількість досліджуваних (здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком), є такими: $\phi^*=1,64$ ($p \leq 0,05$); $\phi^*=2,31$ ($p \leq 0,01$). Критичні значення для коефіцієнта кореляції Пірсона r є такими: $r=0,124$ ($p \leq 0,05$); $r=0,163$ ($p \leq 0,01$) [55; 126; 197].

Основними критеріями соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було визначено такі: здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми, здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей, здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей, здатність прогнозувати поведінку інших людей.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти соціальні

взаємодії між іншими людьми, згідно з рівнями (високого – в усіх взаємодіях, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах взаємодій, середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій, низького – лише в окремих взаємодіях), виявляється в таких показниках:

- передбаченні ними ймовірних дій і поведінки інших людей унаслідок аналізу ситуацій їхніх взаємодій;
- передбаченні ситуацій і подій завдяки правильному розумінню емоцій і намірів інших людей у взаємодіях;
- певному обсязі знань про соціальні норми і правила поведінки та намаганні їх дотримуватися;
- передбаченні ймовірних наслідків особистої поведінки в різних ситуаціях взаємодій з іншими людьми;
- правильному конструюванні стратегії особистої поведінки і дій для досягнення визначеної мети.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей, згідно з рівнями (середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій, низького – лише в окремих взаємодіях), виявляється в таких показниках:

- оцінюванні емоційних станів і намірів інших людей за їхніми жестами, позами й мімікою;
- емпатії й сенситивності щодо емоційних станів інших людей;
- управлінні своїми емоціями в різних соціальних взаємодіях;
- демонструванні своїх намірів і станів засобами міміки, жестів і поз.

Здатність здобувачів вищої освіти як із особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком, розуміти прояви вербальної

поведінкової експресії в інших людей, згідно з рівнями (високого – в усіх взаємодіях, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах взаємодій, середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій, низького – лише в окремих взаємодіях, виявляється в таких показниках:

- правильному трактуванні смислу різних комунікацій між людьми;
- рольовій пластичності;
- виборі доцільної ролі й тону в соціальних взаємодіях.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком прогнозувати поведінку інших людей, згідно з рівнями (високого – в усіх взаємодіях, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах взаємодій, середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій), виявляється в таких показниках:

- правильному аналізу складних соціальних взаємодій між людьми;
- розумінні логіки розвитку і змінювання соціальної взаємодії, якщо до неї долучаються нові люди;
- розумінні чинників поведінки й передбаченні ймовірних наслідків своєї подальшої поведінки;
- розумінні чинників поведінки й передбаченні ймовірних наслідків подальшої поведінки інших людей.

Отже, у цьому підрозділі описано етапи організації й проведення та обґрунтовано методичний комплекс емпіричного дослідження як соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком, так і чинників (соціальних і психологічних) і психологічних механізмів його розвитку, зважаючи на принципи і положення інтегрованого й компетентнісного підходів.

3. 2. Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі схарактеризовано результати емпіричного дослідження загального показника й компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, що були отримані за допомогою тесту вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) [240; 270; 271].

Кількісні результати емпіричного дослідження рівнів загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 3.1.

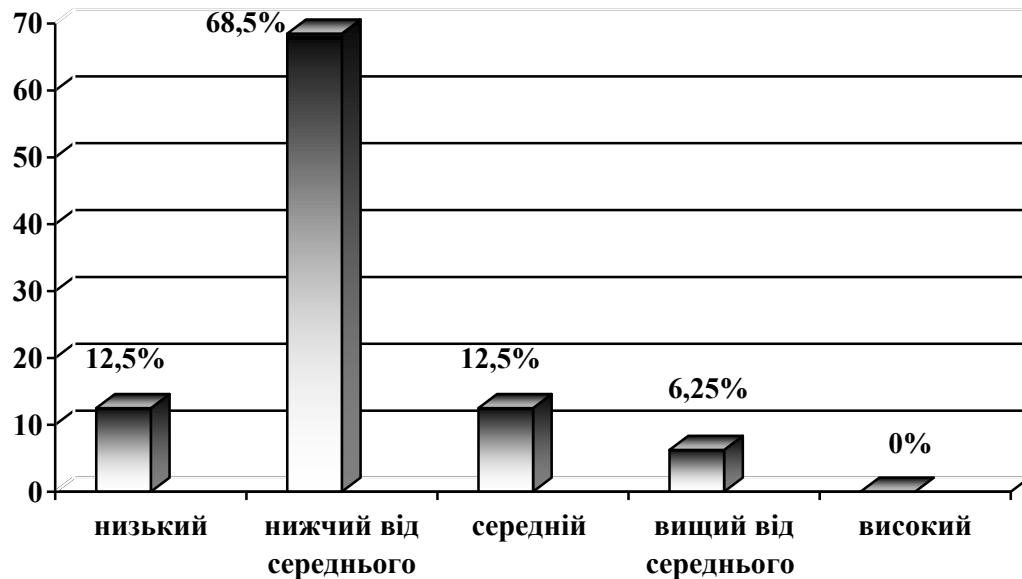


Рис. 3.1. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Як помітно з рис. 3.1, у найбільшій кількості досліджуваних (68,5 %) встановлено нижчий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні пізнавати й розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій із ними.

У значно меншій кількості досліджуваних (12,5 %) визначено середній рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні пізнавати й розуміти поведінку інших людей настільки, щоб приймати успішні рішення майже в половині ситуацій соціальних взаємодій із ними. У такої ж кількості досліджуваних (12,5 %) виявлено низький рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні пізнавати і розуміти поведінку інших людей настільки, щоб приймати успішні рішення лише в окремих ситуаціях взаємодій із ними в соціумі. У найменшій кількості досліджуваних (6,25 %) визначено вищий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Їх вирізняє здатність пізнавати і розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже три четверти частини ситуацій соціальних взаємодій із ними. Натомість високого рівня загального показника соціального інтелекту в досліджуваних не помічено.

Одержані результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми презентовано на рис. 3.2.

Як видно з рис. 3.2, у найбільшій та однакової кількості досліджуваних (по 37,5 %) виявлено середній і нижчий від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони здатні правильно розуміти майже половину чи одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми.

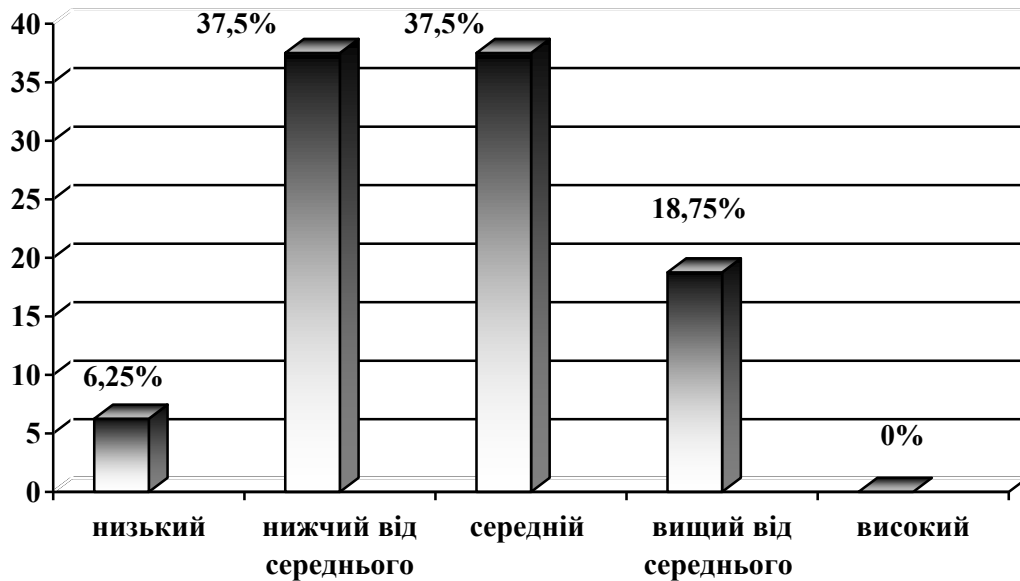


Рис. 3.2. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми

У меншій кількості досліджуваних (18,75 %) встановлено вищий від середнього рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони мають здатність правильно розуміти майже три четвертих частини ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми. У найменшій кількості досліджуваних (6,25 %) визначено низький рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони здатні правильно розуміти лише окремі ситуації соціальних взаємодій між іншими людьми. Високого рівня здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми в досліджуваних немає.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей висвітлено на рис. 3.3.

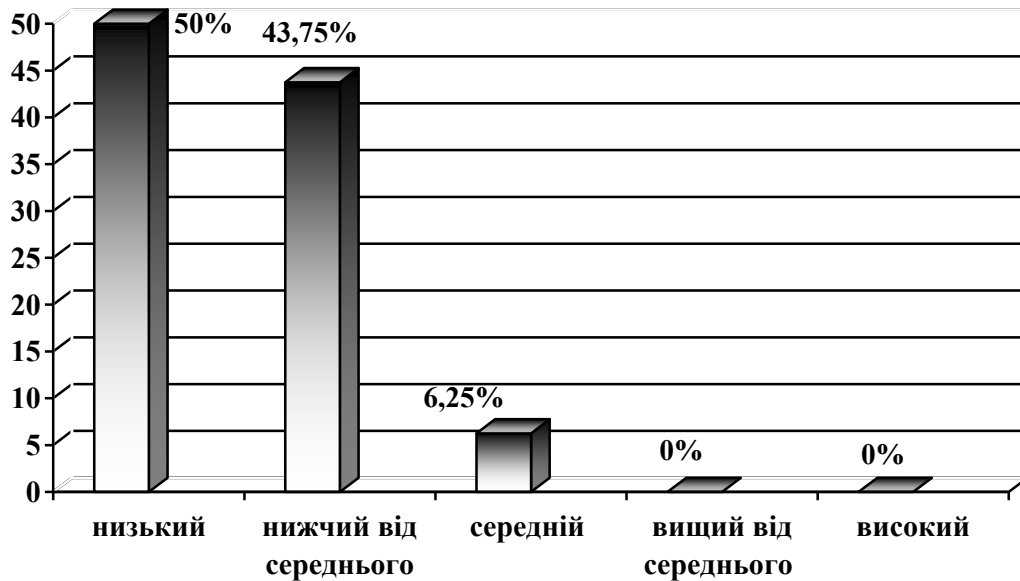


Рис. 3.3. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей

З рис. 3.3 видно, що в найбільшій кількості досліджуваних (50 %) виявлено низький рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони мають здатність правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей. У меншій кількості досліджуваних (43,75 %) встановлено нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей.

У найменшій кількості досліджуваних (6,25 %) визначено середній рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей. У досліджуваних не

зафіксовано вищий від середнього і високий рівні здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей презентовано на рис. 3.4.

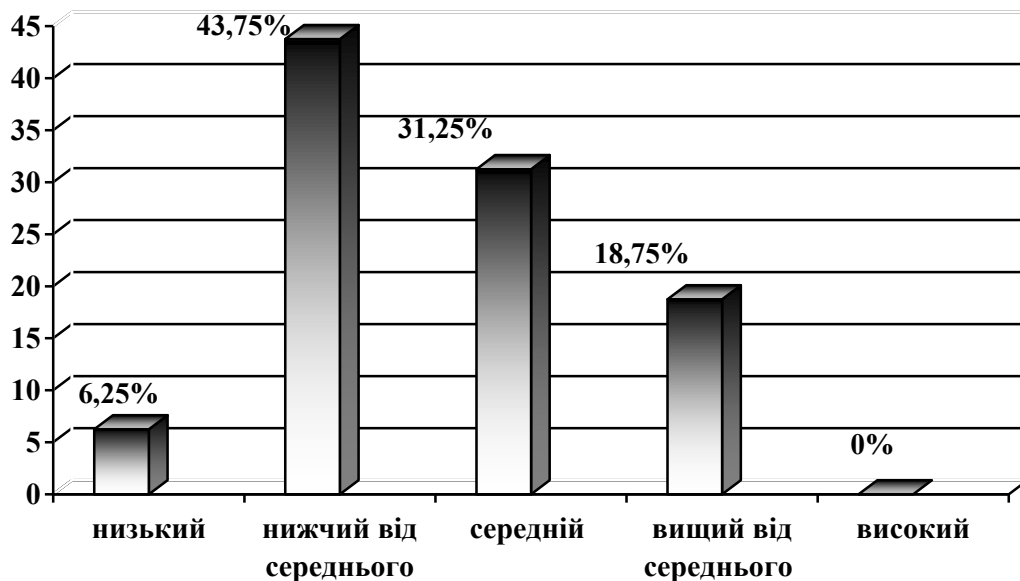


Рис. 3.4. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей

З рис. 3.4 видно, що в більшій кількості досліджуваних (43,75 %) помічено нижчий від середнього рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. У меншій кількості досліджуваних (31,25 %) виявлено середній рівень здатності розуміти прояви вербальної

поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже половину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей.

У значно меншій кількості досліджуваних (18,75 %) визначено вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже три четверти частини проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. У найменшій кількості досліджуваних (6,25 %) визначено низький рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони мають здатність правильно розуміти лише окремі прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. У досліджуваних помічено відсутність високого рівня здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами прогнозувати поведінку інших людей презентовано на рис. 3.5.

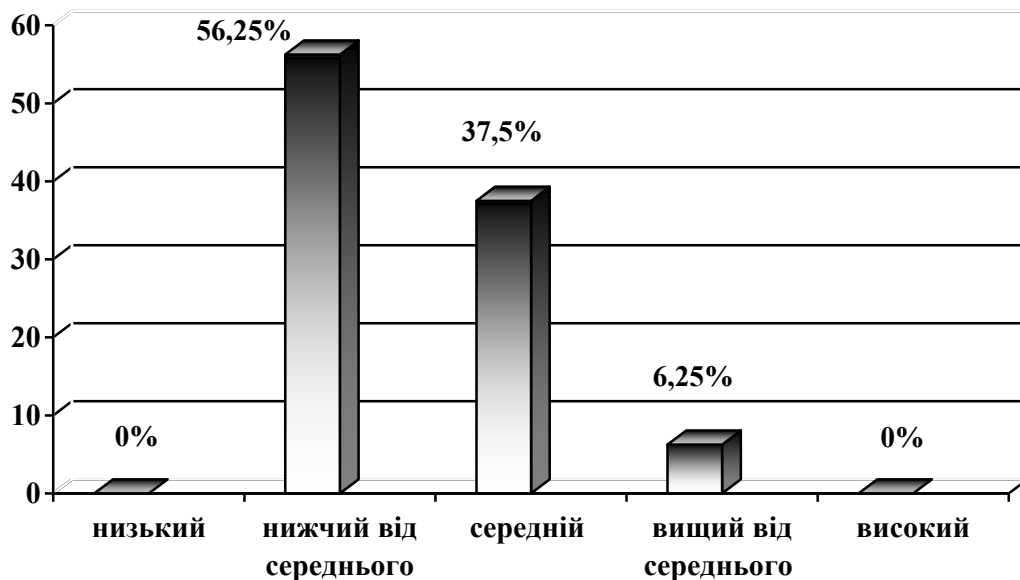


Рис. 3.5. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами прогнозувати поведінку інших людей

Як помітно з рис. 3.5, у найбільшій кількості досліджуваних (56,25 %) виявлено нижчий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Опитані здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей у майже одній четвертій частині соціальних взаємодій. У меншій кількості досліджуваних (37,5 %) визначено середній рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Вони здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже половині ситуацій соціальних взаємодій.

У найменшій кількості досліджуваних (6,25 %) зафіксовано вищий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Вони здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже трьох четвертих частинах соціальних взаємодій. У досліджуваних немає високого й низького рівнів здатності прогнозувати поведінку інших людей.

Результати емпіричного вивчення загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком подано на рис. 3.6.

Як видно з рис. 3.6, у найбільшій кількості досліджуваних (55 %) виявлено середній рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні правильно аналізувати й передбачати поведінку інших людей і успішно вирішувати завдання майже в половині ситуацій соціальних взаємодій. Так, досліджувані з цим рівнем правильно розуміють мотиви поведінки й емоції інших людей майже в половині ситуацій взаємодій, що сприяє передбаченню майже половини подальших подій. Якщо поведінка інших людей не типова, то вони можуть припуститися помилок у взаємодіях із ними. Недостатня чіткість побудови своєї життєвої стратегії не сприяє досягненню визначеної мети досліджуваними майже в половині ситуацій соціальних взаємодій.

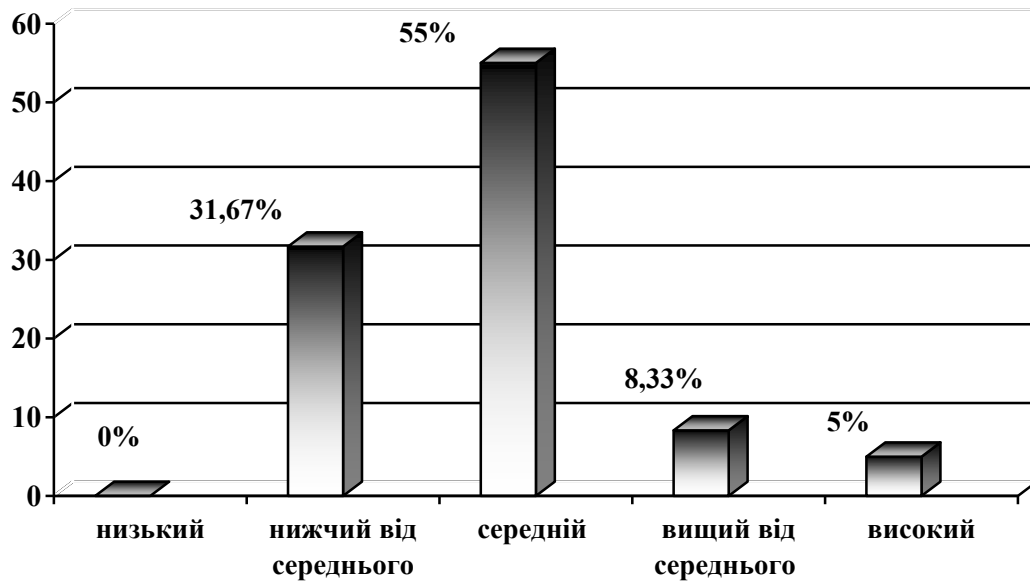


Рис. 3.6. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

Здатність правильно розуміти і порівнювати вербальні й невербальні реакції інших людей така, що дозволяє їм зорієнтуватися майже в половині ситуацій соціальних взаємодій. Крім цього, майже в половині ситуацій взаємодій із іншими людьми вони здатні відчувати їхній характер, що сприяє розумінню проявів вербальної поведінкової експресії. Вони здатні вибрати доречний тон спілкування з іншими людьми й демонструвати рольову гнучкість майже в половині ситуацій соціальних взаємодій. Досліджувані здатні правильно проаналізувати і зрозуміти динаміку подальшого розвитку майже половини складних ситуацій соціальних взаємодій. У них ще неповний обсяг знань про норми і стереотипи, що регулюють соціальну поведінку людей.

У дещо меншій кількості досліджуваних (31,67 %) встановлено нижчий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Для них характерна здатність правильно аналізувати й передбачати

поведінку інших людей і досягати успішного результату майже в одній четвертій частині соціальних взаємодій. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно зрозуміти мотиви поведінки та емоції інших людей майже в одній четвертій частині соціальних взаємодій, що дозволяє їм передбачити майже одну четверту частину подій, які можуть відбуватися згодом. Нетипова поведінка інших людей призводить до помилкових рішень майже в трьох четвертих частинах соціальних взаємодій із ними.

Здатність досліджуваних побудувати досить чітку життєву стратегію сприяє досягненню ними визначеної мети майже в одній четвертій частині соціальних взаємодій. Здатність правильно розуміти і порівнювати вербальні й невербальні реакції інших людей така, що дозволяє їм зорієнтуватися майже в одній четвертій частині соціальних взаємодій. Вони здатні розуміти характер майже однієї четвертої частини соціальних взаємодій, що дозволяє правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Досліджувані здатні спілкуватися з іншими людьми доречним тоном і виявляти рольову гнучкість майже в одній четвертій частині соціальних взаємодій. Їхня здатність правильно аналізувати складні ситуації й розуміти розвиток цих ситуацій у майбутньому стосується майже однієї четвертої частини соціальних взаємодій. Однак досліджувані з цим рівнем вирізняються недостатнім обсягом знань про правила, норми і стереотипи, що регулюють поведінку людей у соціумі.

У значно меншій кількості досліджуваних (8,33 %) виявлено вищий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Їм властива здатність правильно розуміти і прогнозувати поведінку інших людей, а тому досягати успіху майже в трьох четвертих частинах соціальних взаємодій. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно визначати мотиви поведінки та прояви емоцій інших людей майже в трьох

четвертих частинах соціальних взаємодій, що сприяє прогнозуванню майже трьох четвертих частин подій, які можуть здійснитися в майбутньому. За умови нетипової поведінки інших людей, вони приймають помилкові рішення майже в одній четвертій частині ситуацій взаємодій із ними.

Досліджувані здатні конструювати чітку життєву стратегію так, щоб досягати визначеної мети майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій. Їхня здатність правильно визначати й порівнювати прояви вербальних і невербальних реакцій інших людей така, що сприяє правильній орієнтації майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій. Досліджувані здатні визначити характер майже трьох четвертих частин соціальних взаємодій, що дозволяє розуміти вербальні реакції інших людей. Досліджувані здатні вибрати доречний тон спілкування і бути гнучкими, виконуючи свою роль, майже в трьох четвертих частинах соціальних взаємодій. Вони здатні аналізувати й розуміти майбутній розвиток майже трьох четвертих частин складних ситуацій соціальних взаємодій. У досліджуваних із цим рівнем майже достатній обсяг знань про норми, ролі й стереотипи, що забезпечують регуляцію соціальної поведінки людей.

Найменша кількість досліджуваних (5 %) вирізняється високим рівнем загального показника соціального інтелекту. Вони здатні правильно розуміти і передбачати дії й поведінку інших людей, а тому досягають успішного результату майже в усіх соціальних взаємодіях. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти мотиви поведінки та емоції інших людей майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, що сприяє передбаченню майже всіх майбутніх подій. Навіть якщо інші люди поведуть себе нетипово, то вони майже не приймають помилкових рішень, взаємодіючи з ними.

Досліджувані здатні вибудовувати чітку життєву стратегію для досягнення визначеної мети майже в усіх соціальних взаємодіях. Вони здатні правильно розуміти і порівнювати прояви вербальної й невербальної поведінкової експресії інших людей, що дозволяє зорієнтуватися в більшості соціальних взаємодій. Досліджувані мають здатність розуміти характер майже всіх соціальних взаємодій і правильно трактують прояви вербальних реакцій інших людей. Вони володіють здатністю вибрати доречний тон у спілкуванні з іншими людьми і виявити гнучкість майже в усіх соціальних взаємодіях. Вони здатні проаналізувати і зрозуміти динаміку розвитку майже в усіх складних ситуаціях соціальних взаємодій. Досліджувані з цим рівнем мають значний обсяг знань про норми, рольові моделі й стереотипи, які регулюють соціальну поведінку людей.

Низького рівня соціального інтелекту в досліджуваних не виявлено.

Одержані результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми подано на рис. 3.7.

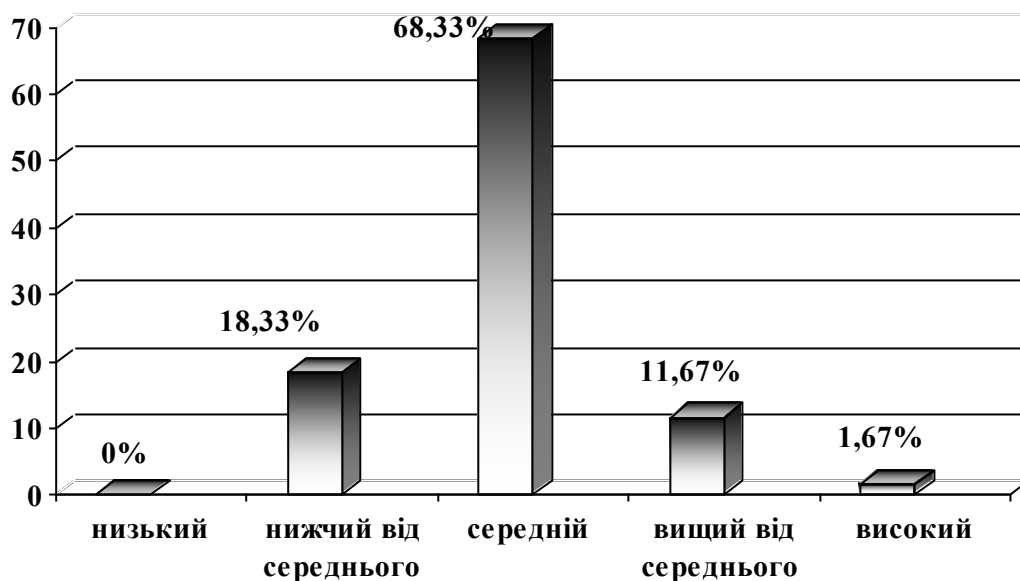


Рис. 3.7. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми

Як видно з рис. 3.7, у найбільшій кількості досліджуваних (68,33 %) визначено середній рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Їм притаманна здатність правильно розуміти майже половину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми. У значно меншій кількості досліджуваних (18,33 %) виявлено нижчий від середнього рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони вирізняються здатністю правильно розуміти майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми. У дещо меншій кількості досліджуваних (11,67 %) помічено вищий від середнього рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони здатні правильно розуміти майже три четверти частини ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми. У найменшій кількості досліджуваних (1,67 %) встановлено високий рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Для них характерна здатність правильно розуміти майже всі ситуації соціальних взаємодій між іншими людьми. Низького рівня здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми в досліджуваних не встановлено.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей висвітлено на рис. 3.8.

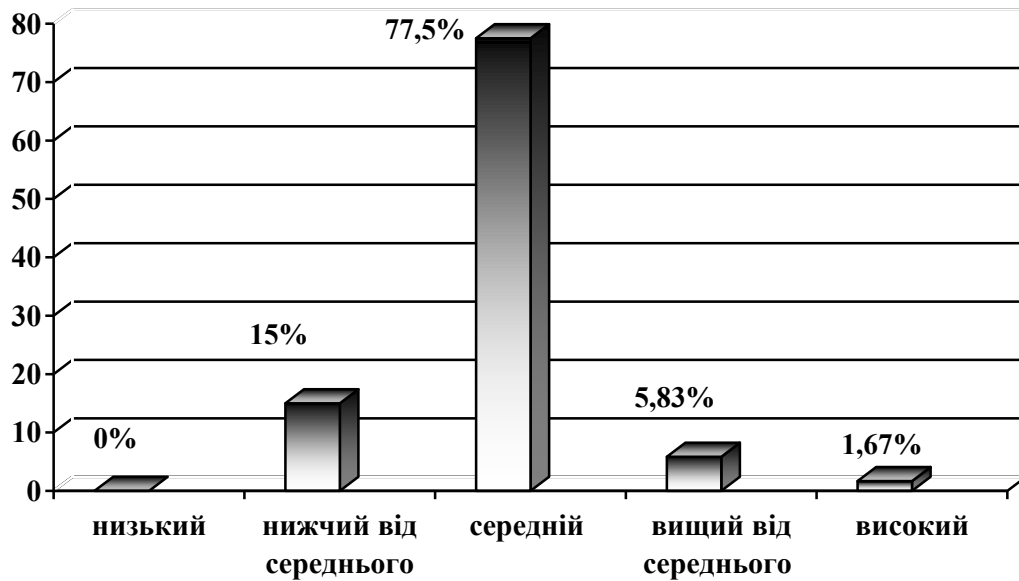


Рис. 3.8. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей

З рис. 3.8 помітно, що в найбільшій кількості досліджуваних (77,5 %) встановлено середній рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Їх вирізняє здатність правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей. В значно меншій кількості досліджуваних (15 %) визначено нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Їм властива здатність правильно розуміти майже одну четверту частину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей.

У дещо меншій кількості досліджуваних (5,83 %) виявлено вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже три четверти частини проявів невербальної поведінкової експресії в інших

людей. У найменшій кількості досліджуваних (1,67 %) визначено високий рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Їх вирізняє здатність правильно розуміти майже всі прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Низький рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей досліджуваним не притаманний.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей презентовано на рис. 3.9.

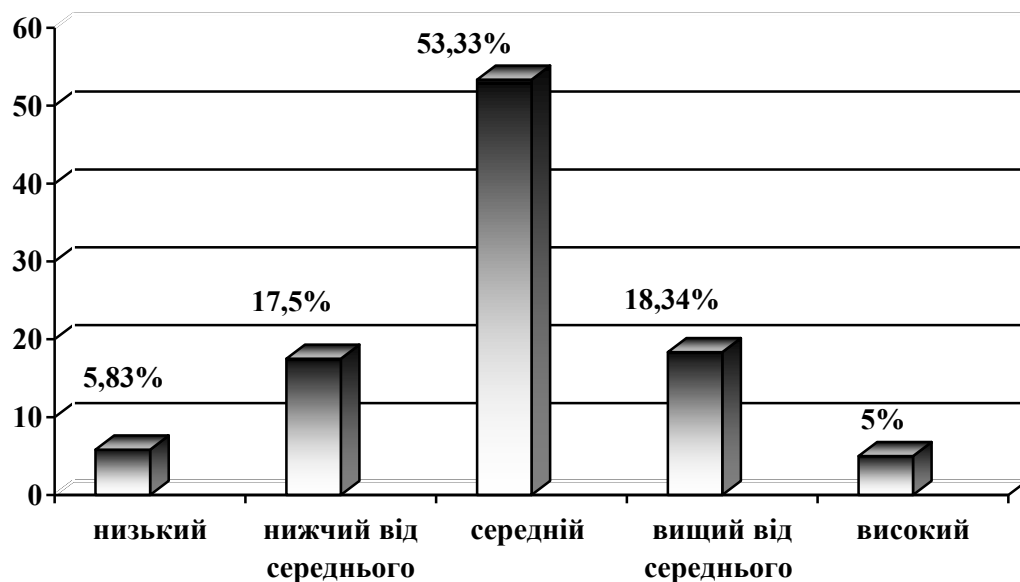


Рис. 3.9. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей

З рис. 3.9 видно, що в найбільшій кількості досліджуваних (53,33 %) встановлено середній рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Їм властива здатність правильно

розуміти майже половину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. У значно меншій кількості досліджуваних (18,34 %) виявлено вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Їм притаманна здатність правильно розуміти майже три четверти частини проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. У ще меншій кількості досліджуваних (17,5 %) визначено нижчий від середнього рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Для них характерна здатність правильно розуміти лише майже одну четверту частину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. У найменшій кількості досліджуваних (5%) помічено високий рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Їх вирізняє здатність правильно розуміти майже всі прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей.

У найменшій кількості досліджуваних (6,25 %) визначено низький рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони мають здатність правильно розуміти лише окремі прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. У досліджуваних не виявлено високого рівня здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком прогнозувати поведінку інших людей презентовано на рис. 3.10.

Як видно з рис. 3.10, у найбільшій кількості досліджуваних (52,5 %) встановлено середній рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Для них характерна здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже половині ситуацій соціальних взаємодій. У дещо меншій кількості досліджуваних (34,17 %) виявлено нижчий від

середнього рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Їм притаманна здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже одній четвертій частині соціальних взаємодій.

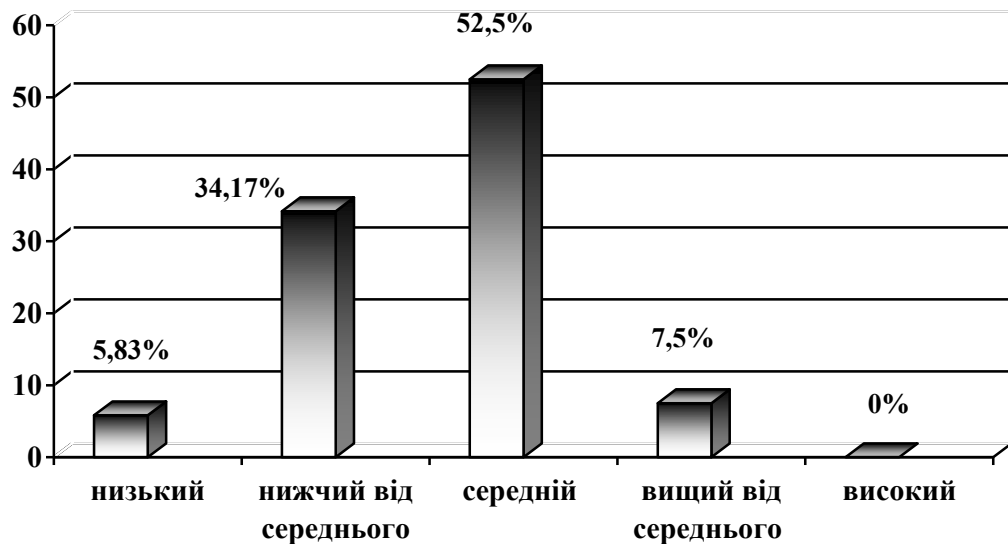


Рис. 3.10. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком прогнозувати поведінку інших людей

У значно меншій кількості досліджуваних встановлено вищий від середнього (7,5 %) рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Їм властива здатність прогнозувати поведінку інших людей в майже трьох четвертих частинах соціальних взаємодій. Натомість у найменшій кількості досліджуваних виявлено нижчий від середнього (5,83 %) рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Їх вирізняє здатність прогнозувати поведінку інших людей в майже одній четвертій частині соціальних взаємодій. Високого рівня здатності прогнозувати поведінку інших людей у досліджуваних немає.

Відмінності кількісних результатів щодо рівнів загального показника соціального інтелекту і його чотирьох компонентів – 1) здатності розуміти

соціальні взаємодії між іншими людьми; 2) здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; 3) здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; 4) здатності прогнозувати поведінку інших людей – у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було визначено за допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера, подано в табл. 3. 1.

Таблиця 3. 1

Відмінності кількісних результатів щодо рівнів загального показника і компонентів соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком за критерієм ϕ^* -кутового перетворення Фішера

Загальний показник і компоненти соціального інтелекту	Рівні				
	низький	нижчий від середнього	середній	вищий від середнього	високий
загальний показник	-	8,181*	10,204*	0,829	-
1 компонент	-	4,672*	6,76*	2,142**	-
2 компонент	-	7,007*	17,717*	-	-
3 компонент	0,226	6,275*	4,844*	0,14	-
4 компонент	-	4,822*	3,261*	0,517	-

Примітки:

1) 1 компонент – здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми; 2 компонент – здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; 3 компонент – здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; 4 компонент – здатність прогнозувати поведінку інших людей.

2. Значення критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера для $p \leq 0,01$ позначено *, для $p \leq 0,05$ – **.

Як видно з табл. 3. 1, щодо загального показника соціального інтелекту відмінності кількісних результатів для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і для здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявилися статистично значущими для нижчого від середнього ($\phi^*=8,181^*$; $p \leq 0,01$) і середнього ($\phi^*=10,204^*$; $p \leq 0,01$) рівнів і не значущими для вищого від середнього ($\phi^*=0,829$) рівня. На нижчому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо більшою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їм властива здатність пізнавати й розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій із ними. На середньому рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо меншою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти із нормотиповим розвитком. Вони здатні пізнавати й розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже половину ситуацій соціальних взаємодій із ними. На вищому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами статистично значущо не відрізняється від кількості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їм властива

здатність пізнавати й розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже три четвертих частини ситуацій соціальних взаємодій із ними.

На інших рівнях загального показника соціального інтелекту відмінності визначити неможливо через відсутність кількісних результатів на низькому рівні у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, на високому рівні – у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Щодо першого компонента соціального інтелекту відмінності кількісних результатів для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і для здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком визначено, що вони є статистично значущими для нижчого від середнього ($\varphi^*=4,672^*$; $p \leq 0,01$), середнього ($\varphi^*=6,76^*$; $p \leq 0,01$) та вищого від середнього ($\varphi^*=2,142^{**}$; $p \leq 0,05$) рівнів. На нижчому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявилася статистично значущо більшою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Для них є характерною здатність правильно розуміти майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми.

На середньому рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо меншою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Досліджуваним властива здатність правильно розуміти майже половину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми. На вищому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо більшою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їх характеризує

здатність правильно розуміти майже три четверти частини ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми.

На інших рівнях першого компонента соціального інтелекту відмінності визначити неможливо через відсутність кількісних результатів на низькому рівні у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, на високому рівні здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Щодо другого компонента соціального інтелекту відмінності кількісних результатів для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і для здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявилися статистично значущими для нижчого від середнього ($\varphi^*=7,007^*$; $p \leq 0,01$) і середнього ($\varphi^*=17,717^*$; $p \leq 0,01$) рівнів. На нижчому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами статистично значущо більша порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Вони здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей. На середньому рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо меншою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їм притаманна здатність правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей.

На інших рівнях другого компонента соціального інтелекту відмінності визначити неможливо через відсутність кількісних результатів на низькому рівні у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком, на вищому від середнього і на високому рівнях – у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Щодо третього компонента соціального інтелекту відмінності кількісних результатів для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і з нормотиповим розвитком виявилися статистично значущими для нижчого від середнього ($\phi^*=6,275^*$; $p \leq 0,01$) і середнього ($\phi^*=4,844^*$; $p \leq 0,01$) рівнів та не значущими для низького ($\phi^*=0,226$) і вищого від середнього ($\phi^*=0,14$) рівнів. На нижчому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо більшою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їх характеризує здатність правильно розуміти майже одну четверту частину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. На середньому рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявилася статистично значущо меншою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їм властива здатність правильно розуміти майже половину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. На низькому й на вищому від середнього рівнях кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами статистично значущо не відрізняється від кількості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їх вирізняє здатність правильно розуміти лише окремі чи майже три четверти частини проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей.

На високому рівні третього компонента соціального інтелекту відмінності визначити неможливо через відсутність кількісних результатів на цьому рівні у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Щодо четвертого компонента соціального інтелекту відмінності кількісних результатів для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і для здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявилися статистично значущими для нижчого від середнього

($\varphi^*=4,822^*$; $p\leq 0,01$) і середнього ($\varphi^*=3,261^*$; $p\leq 0,01$) рівнів і не значущими для вищого від середнього ($\varphi^*=0,517$) рівня. На нижчому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявилася статистично значущо більшою порівняно з кількістю здобувачів із нормотиповим розвитком. Їм притаманна здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій. На середньому рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є статистично значущо меншою порівняно з кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Вони мають здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже половині ситуацій соціальних взаємодій. На вищому від середнього рівні кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами статистично значущо не відрізняється від кількості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Їм властива здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій.

На високому рівні четвертого компонента соціального інтелекту відмінності визначити неможливо через відсутність кількісних результатів на цьому рівні у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Отже, кількісні результати загального показника і компонентів соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком статистично значуще відрізняються між собою.

3.3. Соціальний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі висвітлено результати емпіричного дослідження соціального інтелекту як чинника соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

З метою емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком як чинника їхньої адаптації в соціумі, що засвідчувалася рівнями адаптивності й дезадаптивності, застосовувався опитувальник соціально-психологічної адаптації авторів К. Роджерса (K. Rogers) і Р. Даймонд (R. Dymond) [1; 182; 218].

Кількісні результати емпіричного дослідження адаптивності та дезадаптивності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 3.11.

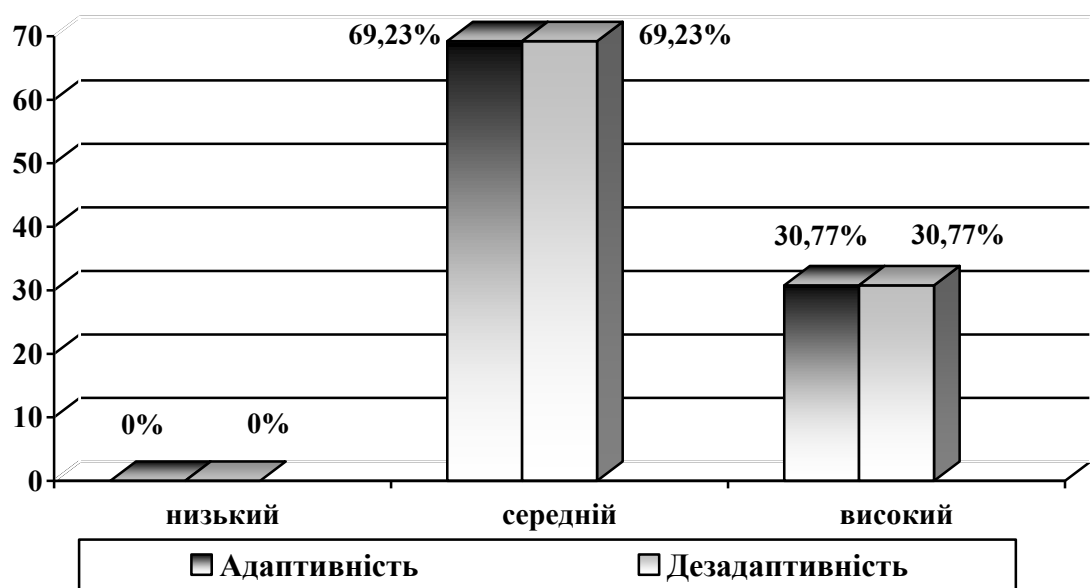


Рис. 3.11. Рівні адаптивності й дезадаптивності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Як видно з рис. 3.11, найбільша кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами вирізняється середнім рівнем адаптивності й дезадаптивності, майже вдвічі менша кількість – високим рівнем адаптивності й дезадаптивності. Досліджуваних із низьким рівнем адаптивності й дезадаптивності не виявлено.

Досліджувані із середнім рівнем адаптивності (69,23 %) ставлять до себе не досить великі вимоги, проте рідко дорікають собі за зроблене. Їхні стосунки є добрими не з усіма людьми, які їх оточують. Вони не досить комунікабельні й не завжди можуть порозумітися з іншими людьми. Досліджувані з цим рівнем не завжди вирізняються відповідальністю: вони не в усіх ситуаціях дотримуються прийнятого рішення. Вони приймають майже половину соціальних норм і правил, не завжди врівноважені, схильні до імпульсивних вчинків, здатні управляти власними емоціями, діями і вчинками лише в частині ситуацій комунікативних взаємодій.

Досліджувані із середнім рівнем адаптивності виявляють оптимізм і задоволеність майже в половині життєвих ситуацій. Вони думають, що не всі знайомі люди ставляться позитивно до їхніх особистісних якостей. Досліджувані з цим рівнем не всіх людей сприймають такими, якими вони є. Вони не завжди впевнені в собі та задоволені собою, не вважають себе достатньо дорослими й самостійними. Досліджувані досить часто хвилюються, не завжди виявляють ініціативу й активність, а також не прагнуть досягнути успіху в усіх ситуаціях. У них недостатньо сил і здатностей для вирішення тих завдань, які ставить перед ними життя.

Досліджувані з високим рівнем адаптивності (30,77 %) ставлять до себе високі вимоги, а тому часто картають себе за власні дії та вчинки.

Вони комунікабельні, легко встановлюють хороші стосунки з іншими людьми; сприймають інших людей такими, якими вони є; відверто виявляють своє емоційне ставлення до них. Власні вчинки вони спочатку обмірковують. Досліджувані є відповідальними, адже дотримуються прийнятого рішення. Вони загалом приймають більшість установлених соціальних норм і правил, урівноважені й здатні до самоуправління в більшості ситуацій комунікативних взаємодій. Вони оптимістично налаштовані, всім задоволені і більшість знайомих людей позитивно ставиться до них як до особистості. Досліджувані характеризуються достатньою дорослістю, самостійністю, впевненістю в собі, позитивним самоставленням, ініціативністю, активністю, амбіційністю і прагнуть досягнути успіху. Їхні сили і здатності відповідають багатьом життєвим завданням.

Досліджувані із середнім рівнем дезадаптивності (69,23 %) досить потайні, тривожні, занепокоєні, напружені, сором'язливі, інколи почувають себе приниженими. Крім цього, вони не завжди впевнені у власній привабливості для осіб протилежної статі. Також вони не часто впевнені у своїй здатності змінити життєву ситуацію. Досліджувані мають адекватно-занижену самооцінку. Інколи їх можуть лякати можливі думки про них з боку інших людей. Вони нерідко уникають думок про свої проблеми, а також часто ухиляються від прийняття рішень у складних життєвих ситуаціях із можливими неприємними наслідками. У них частково сформована система власних переконань і правил. У половині випадків досліджувані готові до захисту й агресії; проте не завжди тривалий час переживають образи і в своїй уяві складають способи помсти. Вони вважають, що окремі люди ставляться до них незаслужено доброзичливо, і це їх насторожує.

Досить часто досліджувані із середнім рівнем дезадаптивності не можуть себе організувати, переживають дискомфорт у зв'язку з дистанційним форматом навчання, їм хочеться все залишити і кудись утекти. Досить часто вони відчувають неприязнь до того, що їх оточує, а також до представників протилежної статі. Доречно зазначити, що вони приєднувалися лише майже до половини дистанційних навчальних занять. Вони погоджуються з тим, що інколи їм складно мислити, приймати одноосібні рішення й діяти самостійно. Майже в половині життєвих ситуацій ці досліджувані вважають себе невдахами, відчувають свою безпорадність і необхідність отримати підтримку з боку інших людей. Вони вважають, що обставини нерідко примушують їх захищатися, виправдовуватися й обґрунтовувати свої вчинки. В окремих ситуаціях ці досліджувані можуть прийняти рішення й одразу ж його змінити на інше, визнаючи своє безсилля і зневажаючи себе за це.

Досліджувані з високим рівнем дезадаптивності (30,77 %) є сором'язливі, тривожні, занепокоєні й напружені. Вони не мають бажання бути відвертими з іншими, часто почувають себе приниженими. Також досліджувані мають сумніви у своїй привабливості для осіб протилежної статі, не впевнені у власних силах. Вони мають низьку самооцінку і комплекс меншовартості. Крім цього, досліджувані бояться думок про них з боку інших людей. Вони намагаються не думати про свої проблеми, а також уникають вирішення складних життєвих ситуацій із можливими неприємними наслідками. У них недостатньо сформована система власних переконань і правил. Досліджувані завжди готові захищатися чи навіть нападати, адже довго переживають образи та уявно продумують способи помсти. Їх дуже часто насторожує незаслужене доброзичливе ставлення з боку інших людей.

Досліджувані з високим рівнем дезадаптивності не організовані, почувають себе дуже незручно в періоди дистанційного навчання, у них виникає бажання все покинути й утекти. Вони відчують неприязнь до того, що їх оточує, а також до представників протилежної статі. Варто зазначити, що ці досліджувані взагалі не брали участі в дистанційних навчальних заняттях, пояснюючи це так: «Я не можу вчитися дистанційно». Вони вважають, що їм не завжди вдається мислити, приймати рішення і діяти самостійно. Досліджувані впевнені у своєму невезінні, відчують власну безпорадність і мають потребу в підтримці з боку інших людей. Вони вважають, що обставини часто примушують їх захищатися, виправдовуватися та обґрунтовувати свої вчинки. Досліджувані часто приймають рішення і одразу ж їх змінюють, зневажаючи себе за слабку волю і визнаючи своє безсилля.

Отже, загалом емпірично встановлено, що майже дві треті частини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами характеризуються середнім рівнем адаптивності й дезадаптивності. Натомість майже одна третя досліджуваних вирізняються високим рівнем адаптивності та дезадаптивності. Низького рівня адаптивності та дезадаптивності в досліджуваних не виявлено.

Визначення зв'язку загального показника соціального інтелекту з адаптивністю й дезадаптивністю як основними показниками соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами вирішувалося за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Встановлено статистично значущий прямий і досить сильний зв'язок між загальним показником соціального інтелекту й адаптивністю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами ($r=0,38^*$; $p \leq 0,01$). Встановлений зв'язок підтверджує вплив достатньо розвинутого соціального інтелекту на високу ефективність соціально-психологічної

адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Статистично значущий зворотний і досить сильний зв'язок визначено між загальним показником соціального інтелекту й дезадаптивністю досліджуваних ($r=-0,2^*$; $p\leq 0,05$). Визначений зв'язок засвідчує вплив недостатньо розвинутого соціального інтелекту на низьку ефективність соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Кількісні результати емпіричного дослідження адаптивності та дезадаптивності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком подано на рис. 3.12.

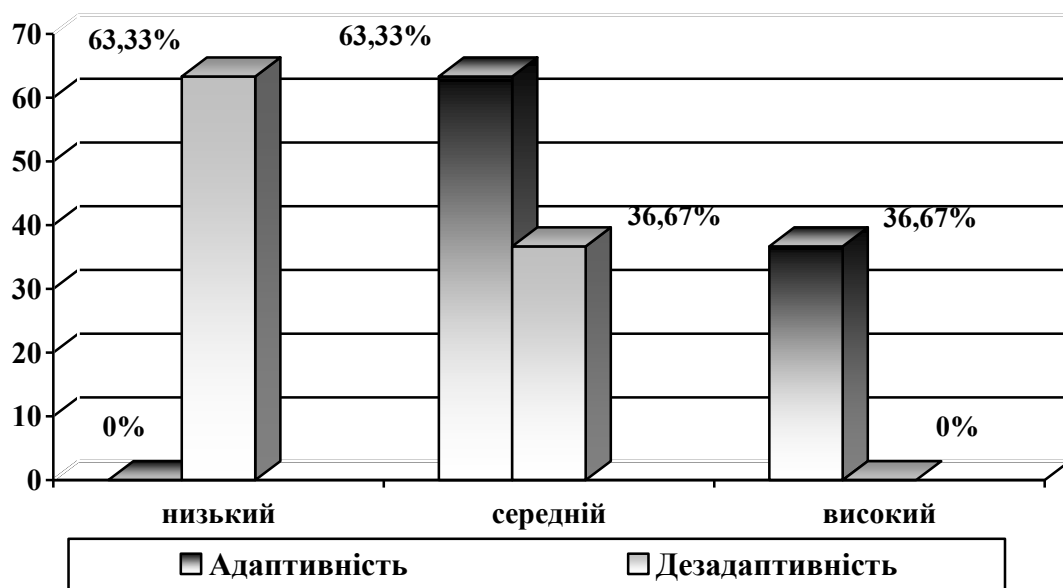


Рис. 3.12. Рівні адаптивності й дезадаптивності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

З рис. 3.12 видно, що найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком характеризує середній рівень адаптивності та низький рівень дезадаптивності, майже вдвічі менша кількість – високий рівень адаптивності та середній рівень дезадаптивності. Досліджуваних із

низьким рівнем адаптивності та високим рівнем дезадаптивності не помічено.

Середній рівень адаптивності визначено в значній кількості досліджуваних (63,33%). Багато висловлювань у них оцінено, як «це схоже на мене, але не має впевненості», «не наважуся віднести це до себе», «сумніваюся, що це можна віднести до мене». Досліджувані з цим рівнем вважають, що ставлять до себе високі вимоги і часто дорікають собі за власні дії. На їхню думку, вони є вимогливими до себе, відповідальними і виконують прийняті рішення майже щодо половини життєвих ситуацій. Вони не впевнені, що добре взаємодіють із іншими людьми. Їхня врівноваженість і здатність управляти своїми діями неемоційно стосується майже половини життєвих ситуацій. На думку досліджуваних, вони виявляють ініціативність, активність, самостійність і впевненість у своїх силах лише майже в половині життєвих ситуацій.

Високий рівень адаптивності виявлено в 36,67 % досліджуваних. Вони оцінили багато висловлювань, як «це точно про мене» і «це на мене схоже». На їхню думку, вони дуже вимогливі до себе, відповідальні й виконують прийняті рішення. Досліджувані вважають, що здатні контролювати власну поведінку й дотримуються соціальних норм. На їхнє переконання, у них добрі стосунки з іншими людьми. За їхніми уявленнями, вони часто бувають врівноважені й спокійні, адже керуються своїм розумом. Досліджувані переконані, що їм властива ініціативність, активність, впевненість у власних силах і самостійність, що пов'язано з дорослішанням.

Низького рівня адаптивності та високого рівня дезадаптивності не було встановлено в досліджуваних.

Середній рівень дезадаптивності було визначено в 36,67 % досліджуваних. Вони оцінили більшість висловлювань, як «це точно про

мене», «це на мене схоже» і «це схоже на мене, але немає впевненості». На думку досліджуваних із цим рівнем, вони не бажають бути відвертими з іншими людьми майже в половині ситуацій соціальних взаємодій і часто переживають меншовартість. Вони вважають, що не організовані й безсилі що-небудь вдіяти майже в половині життєвих ситуацій. Їх насторожує, що інші люди ставляться до них незаслужено доброзичливо майже в половині взаємодій. На їхню думку, майже в половині життєвих ситуацій вони не здатні самотійно прийняти рішення і діяти. Вони часто намагаються уникати роздумів про свої життєві проблеми.

Низький рівень дезадаптивності виявлено в 63,33 % досліджуваних. Їхні оцінки багатьох висловлювань є такими: «це схоже на мене, але немає впевненості», «не наважуся віднести це до себе» і «сумніваюся, що це можна віднести до мене». На думку досліджуваних із цим рівнем, їм не притаманна відвертість у спілкуванні з іншими людьми лише в окремих ситуаціях соціальних взаємодій. Вони рідко переживають меншовартість. На їхнє переконання, особиста неорганізованість і безсилля стосуються лише окремих життєвих ситуацій. Досліджувані з пересторогою сприймають незаслужено доброзичливе ставлення до них із боку інших людей лише в окремих ситуаціях взаємодій. Вони вважають себе нездатними самотійно прийняти рішення і діяти лише в окремих життєвих ситуаціях. Досліджувані намагаються часто міркувати про власні життєві проблеми.

Отож, загалом емпірично виявлено, що майже дві третіх частини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком вирізняються середнім рівнем адаптивності й низьким рівнем дезадаптивності. Майже одна третя досліджуваних характеризуються високим рівнем адаптивності та середнім рівнем дезадаптивності. Низького рівня адаптивності та високого рівня дезадаптивності в досліджуваних не встановлено.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r визначено статистично значущий прямий і сильний зв'язок загального показника соціального інтелекту з адаптивністю досліджуваних ($r=0,2^*$; $p\leq 0,01$). Визначений зв'язок свідчить про вплив розвинутого соціального інтелекту досліджуваних на високу ефективність їхньої соціально-психологічної адаптації. Встановлено статистично значущий зворотний і сильний зв'язок загального показника соціального інтелекту з дезадаптивністю досліджуваних ($r=-0,24^*$; $p\leq 0,01$). Встановлений зв'язок підтверджує, що недостатньо розвинутий соціальний інтелект досліджуваних зумовлює низьку ефективність їхньої соціально-психологічної адаптації.

Відмінності щодо адаптивності й дезадаптивності як показників соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було визначено за допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера. Статистично незначущими для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і з нормотиповим розвитком виявилися відмінності на високому ($\phi^*=1,345$) і середньому ($\phi^*=1,345$) рівнях адаптивності. Статистично значущими для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і з нормотиповим розвитком встановлено відмінності на середньому ($\phi^*=7,136^*$; $p\leq 0,01$) рівні дезадаптивності.

Отже, в цьому підрозділі для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком встановлено статистично значущі відмінності щодо рівнів загального показника й компонентів соціального інтелекту та визначено однаковий вплив соціального інтелекту на соціально-психологічну адаптацію всіх досліджуваних.

Висновки до третього розділу

Зважаючи на принципи і положення інтегрованого та компетентнісного підходів, унаслідок організованого і проведеного емпіричного дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком за допомогою відповідно підібраного методичного комплексу було резюмовано такі висновки.

Щодо загального показника соціального інтелекту встановлено найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами з нижчим від середнього рівнем і найменшу – з низьким, середнім і вищим від середнього рівнями. Високого рівня не виявлено. Щодо компонентів соціального інтелекту виявлено, що найбільша кількість досліджуваних мають середній і нижчий від середнього рівні здатностей прогнозувати поведінку, розуміти соціальні взаємодії, невербальну і вербальну поведінкову експресію інших людей; найменша – низький і вищий від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви вербальної поведінкової експресії, середній рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії та вищий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку щодо інших людей.

Натомість щодо загального показника соціального інтелекту майже в половини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено середній рівень, майже у третини – нижчий від середнього, майже в шістнадцятої частини – вищий від середнього і в двадцятої – високий. Низького рівня не встановлено. Досліджувані з цими рівнями здатні правильно розуміти мотиви й передбачати поведінку інших людей, визначати їх невербальну і вербальну експресію майже в половині, одній

чи трьох четвертих частинах або всіх соціальних взаємодіях. Щодо компонентів соціального інтелекту виявлено, що найбільша кількість досліджуваних мають середні рівні здатності розуміти соціальні взаємодії, невербальну і вербальну поведінкову експресію інших людей, а також прогнозувати поведінку інших людей; найменша – низький і високий рівні здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей; низький і вищий від середнього рівні здатності прогнозувати поведінку інших людей; високі рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви невербальної поведінкової експресії; вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей.

Визначено статистично значущі відмінності кількісних результатів загального показника і компонентів соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком майже на всіх рівнях, крім високого й низького. А також не виявлено статистично значущих відмінностей між одержаними кількісними результатами на вищому від середнього рівнях загального показника та другого, третього і четвертого компонентів, а також на низькому рівні третього компонента соціального інтелекту.

Емпіричне дослідження соціального інтелекту як чинника соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком уможливило такі висновки.

Майже дві третіх частини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами характеризує середній рівень адаптивності та дезадаптивності. Майже одну третю досліджуваних вирізняє високий рівень адаптивності та дезадаптивності. Низького рівня адаптивності й дезадаптивності в досліджуваних не виявлено. Статистично підтверджено

сильний вплив рівня соціального інтелекту на ефективність соціально-психологічної адаптації досліджуваних.

Натомість майже дві третіх частини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком вирізняє середній рівень адаптивності й низький рівень дезадаптивності. Майже одну третю частину досліджуваних характеризує високий рівень адаптивності та середній рівень дезадаптивності. Низького рівня адаптивності та високого рівня дезадаптивності в досліджуваних немає. Статистично підтверджено, що вплив рівня соціального інтелекту на ефективність соціально-психологічної адаптації досліджуваних є сильним.

Для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком статистично не значущими є відмінності на високому й середньому рівнях адаптивності та статистично значущими – на середньому рівні дезадаптивності.

Отже, рівні загального показника і компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розвиваються нерівномірно. Водночас соціальний інтелект однаково сильно впливає на соціально-психологічну адаптацію здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Загалом результати, котрі було емпірично отримано й доведено в третьому розділі дисертації, дозволили підтвердити наше припущення про те, що соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком вирізняють певні особливості.

Результати розділу презентовано в працях автора: [147; 149; 155; 166; 172; 177; 296; 298].

РОЗДІЛ 4

ЧИННИКИ І МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У цьому розділі схарактеризовано психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Презентовано результати емпіричного дослідження соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком.

4. 1. Соціальні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі висвітлено результати емпіричного дослідження соціальних чинників розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Соціальними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було визначено гендер і академічну успішність.

Спочатку подано результати емпіричного дослідження гендеру як чинника розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком за допомогою тесту вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) [240; 270; 271].

Одержані кількісні результати щодо рівнів загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі подано на рис. 4.1.

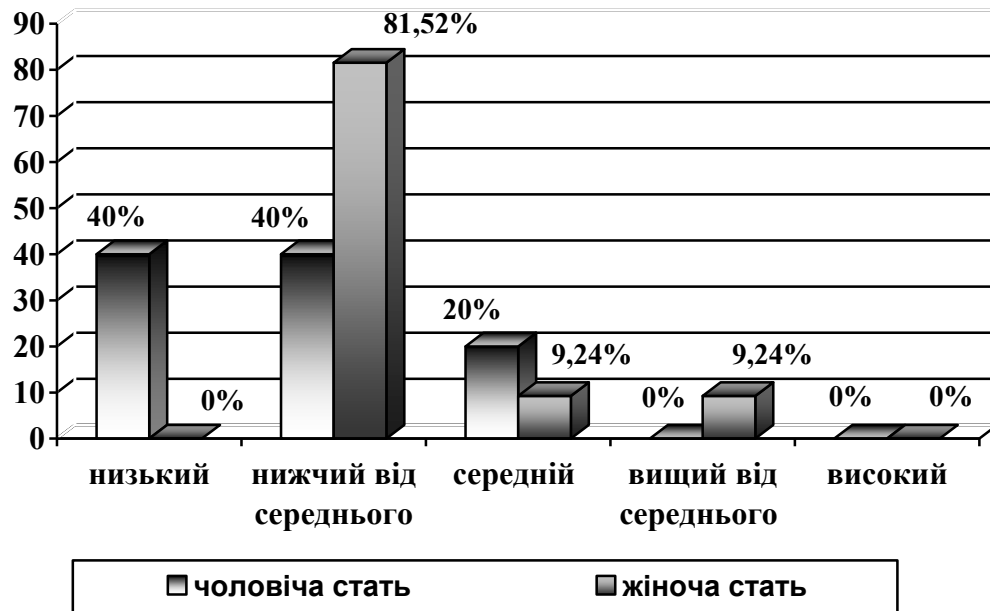


Рис. 4.1. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами досліджуваних чоловічої й жіночої статі

Як помітно з рис. 4.1, найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами жіночої (81,52 %) статі й значно меншу – чоловічої (40 %) статі вирізняє нижчий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Відмінності є статистично значущими ($\phi^*=6,595^*$; $p \leq 0,01$). Досліджуваним із цим рівнем властива здатність пізнавати і правильно розуміти поведінку інших людей для досягнення успіху майже в одній четвертій частині взаємодій із ними. Достатньо невелику кількість досліджуваних чоловічої (20 %) статі й значно меншу жіночої (9,24 %) статі характеризує середній рівень загального показника соціального інтелекту. Визначено статистично значущі відмінності

($\varphi^*=2,323^*$; $p\leq 0,01$). Досліджуваним із цим рівнем властива здатність пізнавати і правильно пояснювати поведінку інших людей настільки, щоб досягати успіху майже в половині взаємодій із ними.

У достатньо значної кількості досліджуваних чоловічої (40 %) статі встановлено низький рівень загального показника соціального інтелекту. Досліджуваних із цим рівнем характеризує така здатність пізнавати й правильно пояснювати поведінку інших людей, що дозволяє їм досягати успіху в окремих соціальних взаємодіях. У досліджуваних жіночої статі низького рівня не визначено. У невеликої кількості досліджуваних жіночої (9,24 %) статі помічено вищий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Досліджувані з цим рівнем здатні пізнавати і правильно розуміти поведінку інших людей так, що вони досягають успіху майже в трьох четвертих частинах взаємодій із ними. У досліджуваних чоловічої статі вищого від середнього рівня не виявлено. Високий рівень загального показника соціального інтелекту в досліджуваних не помічено.

Отже, на противагу досліджуваним чоловічої статі встановлено статистично значуще перевищення кількості досліджуваних жіночої статі з нижчим від середнього рівнем і статистично значуще заниження – із середнім рівнем загального показника соціального інтелекту. Низький рівень виявлено в значної кількості досліджуваних чоловічої статі; вищий від середнього рівень – достатньо невеликої кількості досліджуваних жіночої статі. Високий рівень у досліджуваних не визначено.

Кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми висвітлено на рис. 4.2.



Рис. 4.2. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми

З рис. 4.2 видно, що достатньо велику кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої (40 %) статі й дещо нижчу – жіночої (36,13 %) статі характеризує нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей. Відмінності є статистично не значущими ($\phi^*=0,597$). Досліджувані з цим рівнем мають здатність правильно розуміти майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій інших людей. Достатньо невелику кількість досліджуваних чоловічої (20 %) статі й значно більшу – жіночої (45,38 %) статі вирізняє середній рівень здатності правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Відмінності є статистично значущими ($\phi^*=4,123^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти майже половину ситуацій взаємодій між іншими людьми.

Достатньо незначній кількості досліджуваних чоловічої (20 %) й жіночої (18,49 %) статі властивий вищий від середнього рівень здатності

правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Відмінності статистично незначущі ($\phi^*=0,284$). Досліджувані з цим рівнем мають здатність правильно розуміти майже три четвертих частини ситуацій взаємодій між іншими людьми.

У достатньо невеликої кількості досліджуваних чоловічої (20 %) статі помічено низький рівень здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей. Досліджувані з цим рівнем мають здатність правильно розуміти лише окремі ситуації взаємодій між іншими людьми.

У досліджуваних жіночої статі низького рівня не встановлено. Високого рівня здатності правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми в досліджуваних не виявлено.

Отож, порівняно з досліджуваними чоловічої статі виявлено статистично значне перевищення кількості досліджуваних жіночої статі із середнім, статистично значуще заниження – з вищим від середнього і статистично незначуще заниження – з нижчим від середнього рівнем здатності правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Низький рівень виявлено лише в досліджуваних чоловічої статі. Високий рівень у досліджуваних не спостерігається.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей презентовано на рис. 4.3.

Як помітно з рис. 4.3, великій кількості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої (80 %) й значно меншій – жіночої (26,9 %) статі притаманний нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності є статистично значущими ($\phi^*=8,387^*$; $p \leq 0,01$).

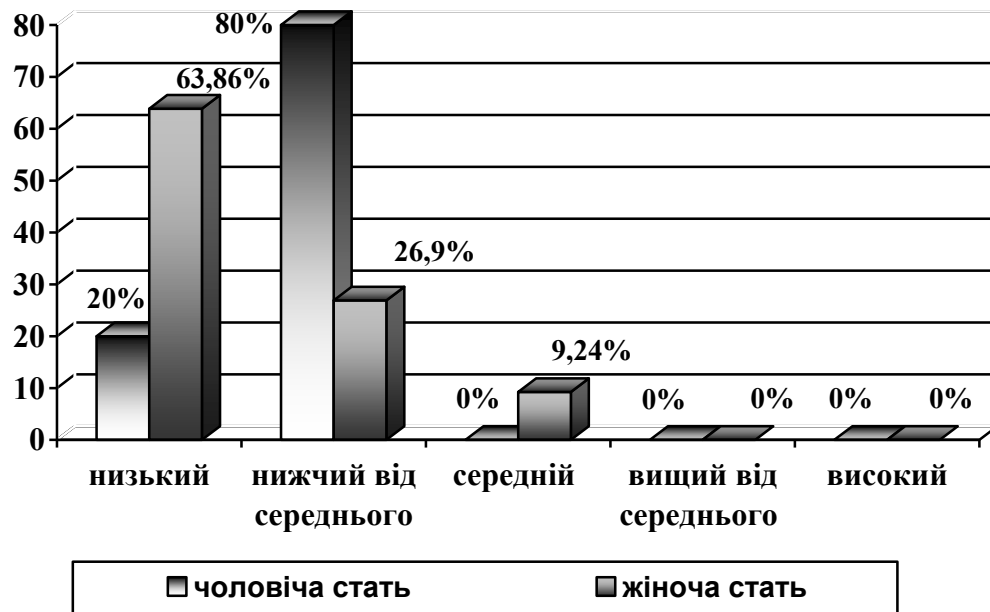


Рис. 4.3. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей

Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів невербальної поведінкової експресії інших людей. Достатньо невеликій кількості досліджуваних чоловічої (20 %) статі й значно більшій – жіночої (63,86 %) статі властивий низький рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Відмінності є статистично значущими ($\varphi^*=6,916^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти лише окремі прояви невербальної поведінкової експресії інших людей.

Достатньо невелику кількість досліджуваних жіночої (9,24 %) статі вирізняє середній рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії інших людей. У досліджуваних чоловічої статі середній рівень не встановлено. Вищого від середнього і високого рівнів

здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей у досліджуваних не виявлено.

Отож, порівняно з досліджуваними чоловічої статі встановлено статистично значуще перевищення кількості досліджуваних жіночої статі з низьким і статистично значуще заниження – з нижчим від середнього рівнем здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Середній рівень помічено лише в досліджуваних жіночої статі. Вищого від середнього і високого рівнів не визначено.

Одержані кількісні дані щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей висвітлено на рис. 4.4.

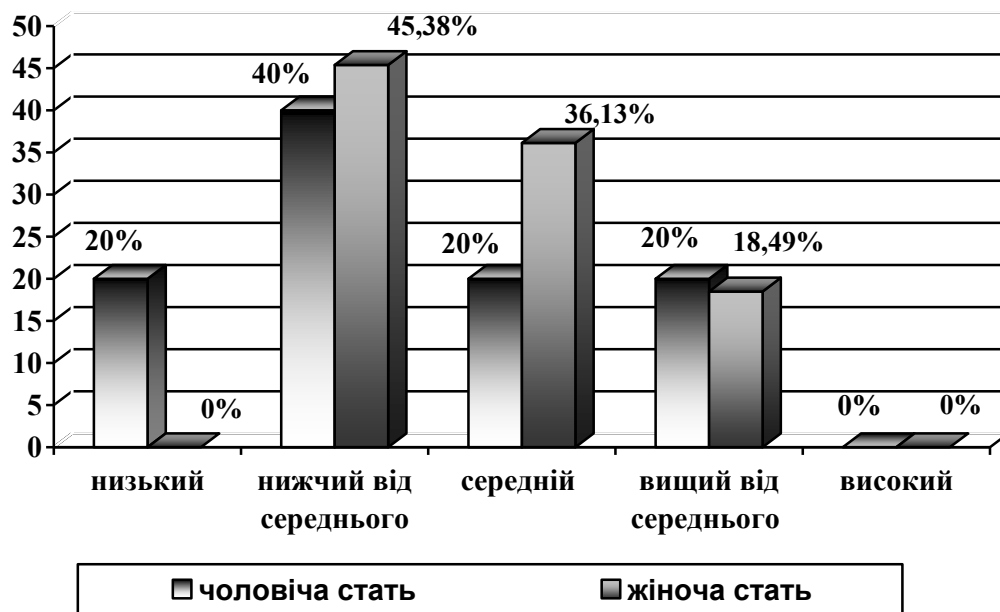


Рис. 4.4. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей

Як видно з рис. 4.4, значну кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої (40 %) й жіночої (45,38 %) статі характеризує нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності статистично незначущі ($\varphi^*=0,822$). Досліджуваним із цим рівнем притаманна здатність правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей майже в одній четвертій частині соціальних взаємодій із ними.

Достатньо невелику кількість досліджуваних чоловічої (20 %) статі й достатньо значну жіночої (36,13 %) статі вирізняє середній рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності є статистично значущими ($\varphi^*=2,704^*$; $p \leq 0,01$). Досліджуваним із цим рівнем властива здатність правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей майже в половині ситуацій взаємодій із ними.

У достатньо невеликої кількості досліджуваних чоловічої (20 %) статі визначено низький рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти окремі прояви вербальної поведінкової експресії інших людей в соціальних взаємодіях із ними. У досліджуваних жіночої статі низького рівня не визначено.

У незначної кількості досліджуваних чоловічої (20 %) і жіночої (18,49 %) статі виявлено вищий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності статистично не значущі ($\varphi^*=0,284$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій.

Високого рівня здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей у досліджуваних не виявлено.

Отже, порівняно з досліджуваними чоловічої статі виявлено статистично значуще перевищення кількості досліджуваних жіночої статі із середнім, статистично незначуще заниження – з вищим від середнього і статистично незначуще перевищення – з нижчим від середнього рівнем здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Низький рівень помічено лише в досліджуваних чоловічої статі. Високого рівня у досліджуваних немає.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно прогнозувати поведінку інших людей подано на рис. 4.5.



Рис. 4.5. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі правильно прогнозувати поведінку інших людей

З рис. 4.5 помітно, що великій кількості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої (80 %) статі й значно меншій жіночої (45,38 %) статі властивий нижчий від середнього рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Відмінності статистично значущі ($\varphi^*=5,489^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій із ними.

Достатньо невеликій кількості досліджуваних чоловічої (20 %) статі й значно більшій – жіночої (45,38 %) статі властивий середній рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Відмінності є статистично значущими ($\varphi^*=4,123^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей майже в половині ситуацій взаємодій із ними.

Достатньо невелику кількість досліджуваних жіночої (9,24 %) статі вирізняє вищий від середнього рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей майже в трьох четвертих частинах ситуацій взаємодій із ними. У досліджуваних чоловічої статі вищого від середнього рівня немає.

Отже, порівняно з досліджуваними чоловічої статі виявлено статистично значуще заниження кількості досліджуваних жіночої статі з нижчим від середнього рівнем і статистично значуще перевищення – із середнім рівнем здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Із вищим від середнього рівнем помічено лише невелику кількість досліджуваних жіночої статі. Низького і високого рівнів здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей у досліджуваних немає.

Загалом резюмуємо, що в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами емпірично встановлено такі статистично значущі відмінності між кількістю досліджуваних чоловічої й жіночої статі:

- на низькому рівні здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей;
- на нижчому від середнього рівні загального показника соціального інтелекту, здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей і здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей);
- на середньому рівні загального показника соціального інтелекту, здатності правильно розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей і здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей.

Проте високого рівня загального показника і всіх компонентів соціального інтелекту, а також вищого від середнього рівня здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей і низького рівня здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей у досліджуваних, як чоловічої, так і жіночої статі не виявлено. Низького рівня загального показника соціального інтелекту, здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей і здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей не виявлено в досліджуваних жіночої статі на противагу досліджуваним чоловічої статі. Середнього рівня здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей та вищого від середнього рівня загального показника соціального інтелекту і здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей не встановлено в досліджуваних чоловічої статі на противагу досліджуваним жіночої статі.

Одержані кількісні результати щодо рівнів загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі подано на рис. 4.6.

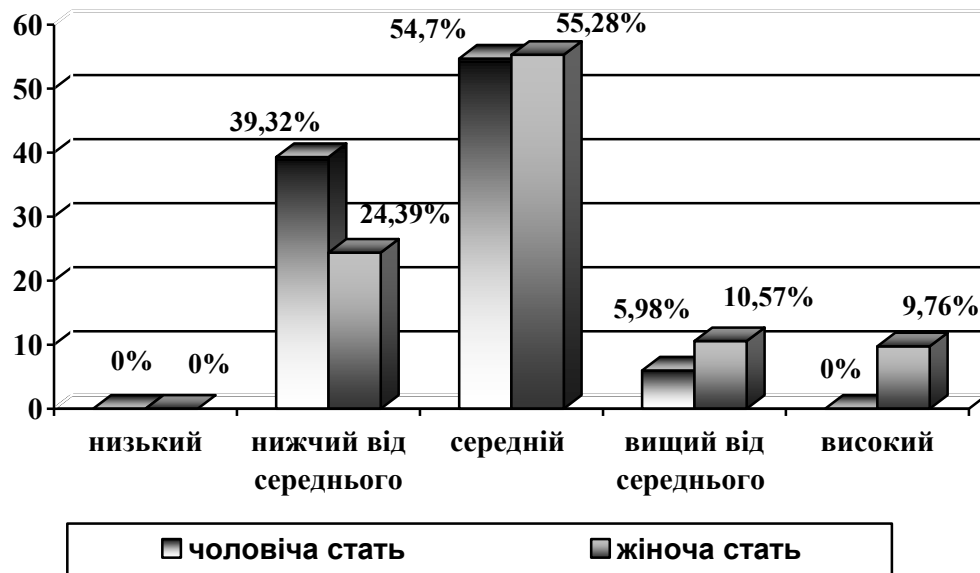


Рис. 4.6. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі

З рис. 4.6 видно, що найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком жіночої (55,28 %) статі й майже таку ж саму – чоловічої (54,7 %) статі вирізняє середній рівень загального показника соціального інтелекту. Виявлено незначущі статистичні відмінності ($\phi^*=0,093$). Досліджувані з цим рівнем здатні пізнавати і правильно розуміти поведінку інших людей такою мірою, щоб досягати успішного результату майже в половині взаємодій із ними.

Значно меншу кількість досліджуваних чоловічої (39,32 %) статі й ще меншу жіночої (24,39 %) статі характеризує нижчий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Встановлено статистично значущі відмінності ($\phi^*=2,493^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим

рівнем здатні пізнавати і правильно розуміти поведінку інших людей так, щоб досягати успішного результату в майже одній четвертій частині взаємодій із ними.

Невеликій кількості досліджуваних жіночої (10,57 %) статі та значно меншій кількості досліджуваних чоловічої (5,98 %) статі властивий вищий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Виявлені відмінності є статистично не значущими ($\varphi^*=1,301$). Досліджувані з цим рівнем здатні пізнавати і правильно розуміти поведінку інших людей так, що вони досягають успішного результату майже в трьох четвертих частинах взаємодій із ними.

У невеликої кількості досліджуваних жіночої (9,76 %) статі виявлено високий рівень загального показника соціального інтелекту. Досліджувані з цим рівнем здатні пізнавати і правильно розуміти поведінку інших людей настільки, щоб досягати успіху в майже всіх соціальних взаємодіях. У досліджуваних чоловічої статі високого рівня не встановлено.

Низького рівня в досліджуваних як чоловічої, так і жіночої статі, не було виявлено.

Отже, на середньому і вищому від середнього рівнях загального показника соціального інтелекту відмінності між кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі є статистично не значущими. Проте, порівняно з досліджуваними жіночої статі помічено статистично значуще перевищення кількості досліджуваних чоловічої статі з нижчим від середнього рівнем. Низького рівня в досліджуваних немає, високий рівень виявлено лише в досліджуваних жіночої статі.

Кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми висвітлено на рис. 4.7.

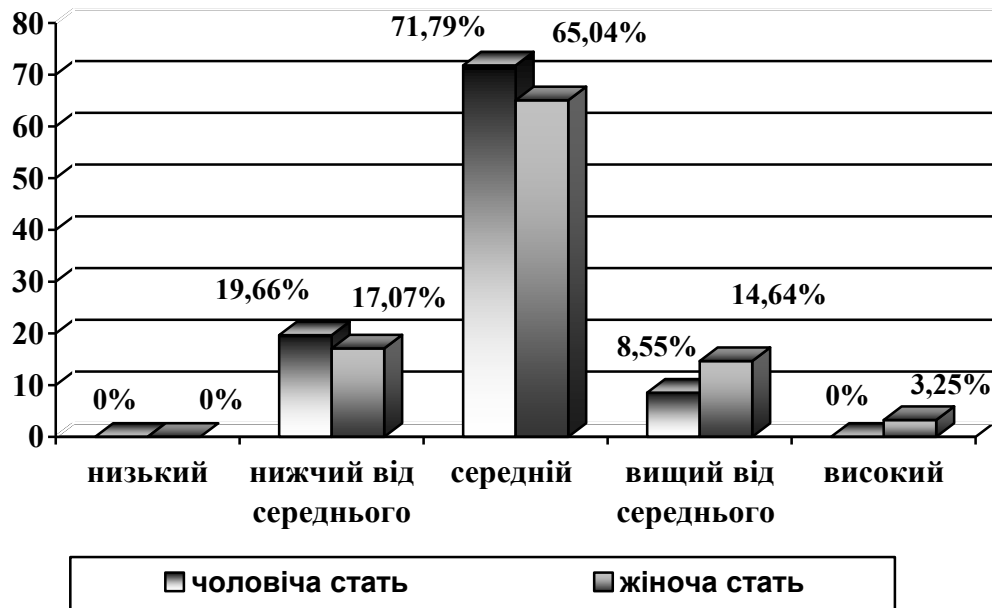


Рис. 4.7. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми

З рис. 4.7 помітно, що найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої (71,79 %) статі й несуттєво меншу – жіночої (65,04 %) статі вирізняє середній рівень здатності правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Відмінності не є статистично значущими ($\phi^*=1,138$). Досліджувані з цим рівнем здатні сприймати і правильно розуміти майже половину ситуацій взаємодій між іншими людьми.

Значно меншій кількості досліджуваних чоловічої (19,66 %) статі й дещо меншій – жіночої (17,07 %) статі притаманний нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей. Відмінності також статистично не значущі ($\phi^*=0,519$). Досліджувані з цим рівнем здатні сприймати і правильно розуміти майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми.

Достатньо невелику кількість досліджуваних чоловічої (8,55 %) й дещо більшу – жіночої (14,64 %) статі характеризує вищий від середнього рівень здатності правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Відмінності також є статистично не значущими ($\varphi^*=1,487$). Досліджувані з цим рівнем здатні сприймати і правильно розуміти майже три четвертих частини ситуацій взаємодій між іншими людьми.

Невелику кількість досліджуваних жіночої (3,25 %) статі вирізняє високий рівень здатності сприймати і правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Досліджувані з цим рівнем здатні сприймати і правильно розуміти майже всі ситуації взаємодій між іншими людьми. У досліджуваних чоловічої статі низького рівня не встановлено.

Низького рівня здатності сприймати і правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми в досліджуваних не виявлено.

Отож, на нижчому від середнього, середньому і вищому від середнього рівнях правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей відмінності між кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі є статистично не значущими. Низького рівня в досліджуваних як чоловічої, так і жіночої статі, не визначено, натомість високий рівень помічено лише в досліджуваних жіночої статі.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей презентовано на рис. 4.8.

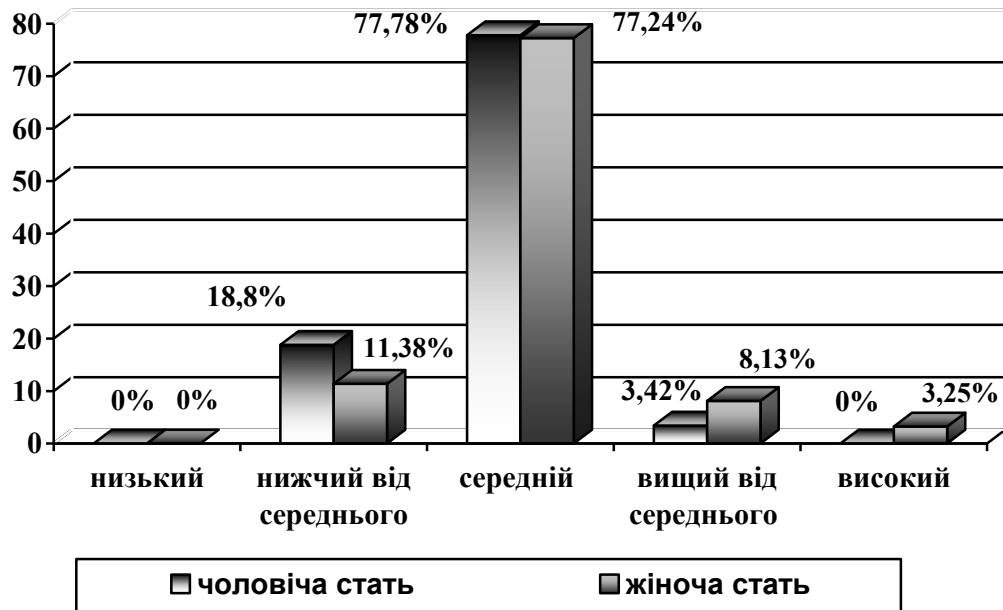


Рис. 4.8. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей

Як помітно з рис. 4.8, найбільшу і несуттєво відмінну кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої (77,78 %) й жіночої (77,24 %) статі характеризує середній рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності не виявилися статистично значущими ($\varphi^*=0,108$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії інших людей.

Значно меншу кількість досліджуваних чоловічої (18,8 %) статі й дещо меншу – жіночої (11,38 %) статі вирізняє нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності статистично незначущі ($\varphi^*=1,611$). Досліджувані здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів невербальної поведінкової експресії з боку інших людей.

Значно меншу кількість досліджуваних чоловічої (3,42 %) статі й дещо більшу – жіночої (8,13 %) статі характеризує вищий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності є статистично не значущі ($\phi^*=0,155$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти майже три четвертих проявів невербальної поведінкової експресії інших людей.

Незначній кількості досліджуваних жіночої (3,25 %) статі властивий високий рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей у майже всіх ситуаціях взаємодій між іншими людьми. Високий рівень не виявлено в досліджуваних чоловічої статі.

Низького рівня здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей у досліджуваних не визначено.

Отже, визначено, що на нижчому від середнього, середньому і вищому від середнього рівнях здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей відмінності між кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі є статистично не значущими. Низького рівня в досліджуваних як чоловічої, так і жіночої статі не помічено, натомість високий рівень встановлено лише в досліджуваних жіночої статі.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей висвітлено на рис. 4.9.

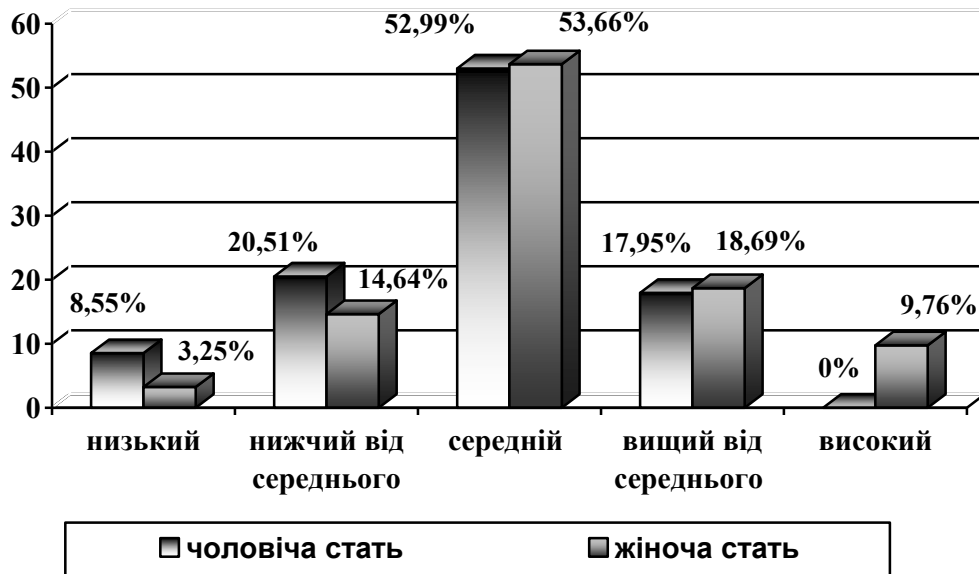


Рис. 4.9. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей

Як видно з рис. 4.9, найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої (53,66 %) та несуттєво меншу жіночої (52,99 %) статі характеризує середній рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності є статистично не значущими ($\varphi^*=0,108$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей майже в половині соціальних взаємодій із ними.

Значно меншу кількість досліджуваних чоловічої (20,51 %) статі й ще меншу жіночої (14,64 %) статі характеризує нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності також статистично незначущі ($\varphi^*=1,208$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій.

У невеликої кількості досліджуваних чоловічої (17,95 %) й жіночої (18,69 %) статі виявлено вищий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності статистично незначущі ($\phi^*=0,155$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей майже в трьох четвертих частинах ситуацій взаємодій із ними.

У найменшій кількості досліджуваних чоловічої (8,55 %) й жіночої (3,25 %) статі встановлено низький рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей. Відмінності є статистично значущими ($\phi^*=1,758^{**}$; $p \leq 0,05$). Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти лише окремі прояви вербальної поведінкової експресії інших людей у взаємодіях із ними.

Високий рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей виявлено лише в достатньо невеликій кількості досліджуваних жіночої (9,76 %) статі. Досліджувані з цим рівнем здатні правильно розуміти майже всі прояви вербальної поведінкової експресії інших людей у соціальних взаємодіях із ними.

Отже, визначено, що на нижчому від середнього, середньому і вищому від середнього рівнях здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей відмінності між кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі є статистично не значущими. Однак на низькому рівні такі відмінності виявилися статистично значущими. Високий рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей визначено лише в досліджуваних жіночої статі.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно прогнозувати поведінку інших людей подано на рис. 4.10.

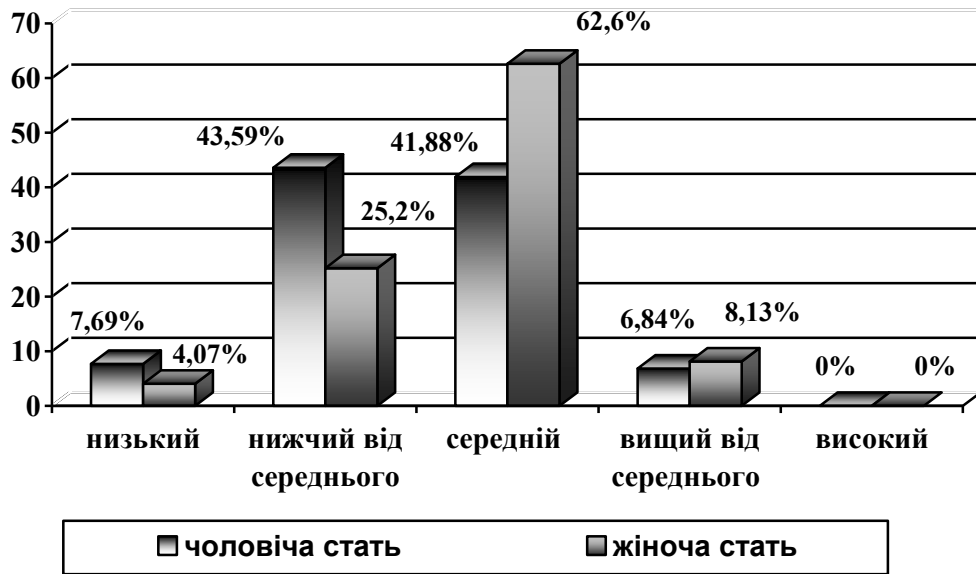


Рис. 4.10. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі правильно прогнозувати поведінку інших людей

Як видно з рис. 4.10, достатньо велику кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої (41,88 %) статі й значно більшу жіночої (62,6 %) статі вирізняє середній рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Відмінності виявилися статистично значущими ($\phi^*=3,237^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим рівнем мають здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей *майже в половині* ситуацій соціальних взаємодій із ними.

Значну кількість досліджуваних чоловічої (43,59 %) статі й набагато меншу жіночої (25,2 %) статі характеризує нижчий від середнього рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Відмінності є статистично значущими ($\phi^*=3,02^*$; $p \leq 0,01$). Досліджувані з цим рівнем мають здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей *майже в одній четвертій частині* ситуацій соціальних взаємодій із ними.

Достатньо невеликій кількості досліджуваних чоловічої (6,84 %) й жіночої (8,13 %) статі властивий вищий від середнього рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Відмінності статистично не значущі ($\phi^*=0,379$). Досліджувані з цим рівнем мають здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій із ними.

Також достатньо незначній кількості досліджуваних чоловічої (7,69 %) й жіночої (4,07 %) статі притаманний низький рівень здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Відмінності статистично не значущі ($\phi^*=1,193$). Досліджуваних із цим рівнем вирізняє здатність правильно прогнозувати поведінку інших людей лише в окремих ситуаціях соціальних взаємодій із ними.

Високого рівня здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей у досліджуваних не визначено.

Отже, на нижчому від середнього і середньому рівнях здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей відмінності між кількістю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі є статистично не значущими; на низькому і вищому від середнього рівнях – статистично значущими. Високого рівня здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей у досліджуваних немає.

Загалом резюмуємо, що в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком емпірично встановлено такі статистично значущі відмінності між кількістю досліджуваних чоловічої й жіночої статі:

- на низькому рівні здатності правильно розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей;
- на нижчому від середнього і середньому рівнях здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей.

Однак високий рівень як загального показника, так і всіх компонентів соціального інтелекту визначено лише в досліджуваних жіночої статі та не виявлено в досліджуваних чоловічої статі. Низького рівня загального показника та здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей і здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей у досліджуваних не помічено.

Нижче висвітлено результати емпіричного дослідження академічної успішності як чинника розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Як описано нами в попередньому розділі, у найбільшій кількості (68,5 %) здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено нижчий від середнього рівень, у значно меншій та однакової кількості (по 12,5 %) – низький і середній рівні, у найменшій кількості (6,25 %) – вищий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Високого рівня загального показника соціального інтелекту в досліджуваних немає. Нами встановлено, що середній бал академічної успішності досліджуваних становить 7,8 балів. За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона було визначено сильний і зворотний зв'язок $r = -0,6^*$ ($p \leq 0,01$) загального показника соціального інтелекту з академічною успішністю досліджуваних.

Досліджуваних із вищим рівнем загального показника соціального інтелекту вирізняє нижчий бал успішності. Вони здатні помітити, розуміти і прогнозувати поведінку інших людей, визначати прояви їх невербальної й вербальної поведінкової експресії, а також приймати успішні рішення в багатьох соціальних взаємодіях. Досліджувані з нижчим рівнем загального показника соціального інтелекту мають вищий бал успішності. Для них характерна здатність зрозуміти і прогнозувати поведінку інших людей,

розуміти прояви їхньої невербальної й вербальної поведінкової експресії та приймати успішні рішення в меншій кількості соціальних взаємодій.

Також у попередньому розділі було презентовано одержані нами результати про те, що в найбільшій кількості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком (55 %) виявлено середній рівень, в дещо меншій (31,67 %) – нижчий від середнього рівень, у значно меншій – вищий від середнього (8,33 %) і високий (5 %) рівні загального показника соціального інтелекту. Низький рівень загального показника соціального інтелекту в досліджуваних не помічений. У досліджуваних середній бал академічної успішності становить 8,1 бал. Застосування коефіцієнта кореляції Пірсона сприяло встановленню сильного і прямого зв'язку $r=0,4^*$ ($p \leq 0,01$) академічної успішності із загальним показником соціального інтелекту досліджуваних.

Досліджувані з вищим рівнем загального показника соціального інтелекту мають вищий бал успішності. Їм властива здатність помітити, зрозуміти і передбачити поведінку інших людей, диференціювати прояви їхньої невербальної й вербальної поведінкової експресії та успішно вирішити різні завдання в більшій кількості соціальних взаємодій. Натомість досліджувані з нижчим рівнем загального показника соціального інтелекту мають нижчий бал успішності. Для них характерна здатність сприйняти, зрозуміти і спрогнозувати поведінку інших людей, визначити прояви їхньої невербальної й вербальної поведінкової експресії та успішно вирішити різні завдання в меншій кількості соціальних взаємодій.

Отже, статистично підтверджено, що академічна успішність є соціальним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком. Зв'язок загального показника соціального інтелекту з академічною

успішністю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є сильним і зворотним. Вищий рівень соціального інтелекту пов'язаний із нижчим рівнем академічної успішності досліджуваних і, навпаки, вищий рівень академічної успішності пов'язаний із нижчим рівнем соціального інтелекту. Натомість зв'язок загального показника соціального інтелекту з академічною успішністю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є сильним і прямим. Вищий рівень соціального інтелекту пов'язаний із вищим рівнем академічної успішності досліджуваних і, навпаки, нижчий рівень академічної успішності пов'язаний із нижчим рівнем соціального інтелекту.

Отже, в підрозділі доведено, що соціальними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є їхні гендер і академічна успішність.

4.2. Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі представлено результати емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як і з особливими освітніми потребами, так і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, є локус контролю і мотивація до успіху.

Спочатку схарактеризовано результати емпіричного дослідження екстернального й інтернального локусу контролю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, які було одержано за допомогою методики «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» автора Дж. Роттера (J. Rotter) [25; 278].

Одержані кількісні результати щодо рівнів екстернального й інтернального локусу контролю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 4.11.



Рис. 4.11. Рівні екстернального й інтернального локусу контролю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

З рис. 4.11 видно, що найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами вирізняє середній рівень екстернального (50 %) чи інтернального (43,75 %) локусу контролю. Значно меншій кількості досліджуваних властиві низькі рівні екстернального (37,5 %) й інтернального (31,25%) локусу контролю. Натомість найменшу кількість

досліджуваних характеризують високі рівні екстернального (12,5 %) й інтернального (25%) локусу контролю.

Досліджуваним із середнім, низьким або високим рівнями екстернального локусу контролю притаманна інтерпретація успішних і неуспішних результатів власних дій і поведінки за допомогою зовнішніх чинників (везіння, обставини, доля та т. ін.) майже в половині, в окремих чи багатьох життєвих ситуаціях, відповідно. Вони вважають, що успіх залежить від зручного випадку, який людина повинна помітити. За їхніми переконаннями, людині не варто попередньо конструювати особисті життєві плани, адже їхня реалізація може суттєво залежати від зовнішніх обставин.

Досліджувані з екстернальним локусом контролю впевнені в тому, що більшість людей не може суттєво впливати на події, які відбуваються у світі. Вони переконані в тому, що більшість людей не розуміє, що їхнє життя значною мірою залежить від випадкових обставин. За їхніми уявленнями, особисто вони майже не впливають на ті життєві події, що відбуваються з ними. Вони думають, що інколи події в їхньому житті відбуваються незалежно від них.

Досліджувані із середнім, низьким чи високим рівнями інтернального локусу контролю схильні пояснювати успішні й неуспішні результати власної поведінки й діяльності, зважаючи на внутрішні чинники (здатності, мотиви, зусилля та т. ін.) майже в половині, в окремих чи багатьох життєвих ситуаціях, відповідно. Вони впевнені в тому, що людині не варто сподіватися на везіння, а потрібно багато і наполегливо працювати, якщо вона прагне досягти успіху.

Досліджувані з інтернальним локусом контролю завжди впевнені в тому, що можуть реалізувати особисті життєві плани. За їхньою позицією, якщо людина братиме активну участь у житті суспільства, то вона

здійснюватиме вплив на події, які відбуваються в суспільстві та світі. Вони впевнені, що такого явища, як везіння, не існує. Досліджувані переконані, що доля, везіння чи просто якийсь випадок не можуть суттєво впливати на їхнє особисте життя. Вони впевнені, що події в їхньому житті частіше залежать від них самих.

Отже, в більшій кількості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами емпірично визначено середні рівні як екстернального, так й інтернального локусу контролю; у значно меншій – низький і високий рівні екстернального та інтернального локусу контролю.

З метою перевірки впливу екстернального та інтернального локусу контролю на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами застосовувалися результати емпіричного дослідження їхнього соціального інтелекту, розкриті в попередньому розділі.

Використання коефіцієнта кореляції Пірсона r сприяло визначенню статистично значущого прямого й сильного зв'язку загального показника соціального інтелекту з екстернальним локусом контролю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами ($r=0,58^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок підтверджує суттєвий вплив екстернального локусу контролю на розвиток соціального інтелекту досліджуваних. Визначено й статистично значущий зворотний і сильний зв'язок загального показника соціального інтелекту з інтернальним локусом контролю здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами ($r=-0,57^*$; $p\leq 0,01$). Встановлений зв'язок свідчить про те, що інтернальний локус контролю значною мірою заважає розвитку соціального інтелекту досліджуваних.

Отже, проведений кореляційний аналіз підтвердив, що локус контролю є психологічним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Так, вищий

рівень здатності досягати успіху в соціумі властивий досліджуваним із високим і середнім рівнями екстернального локусу контролю. Досліджувані з високим і середнім рівнями інтернального локусу контролю мають нижчий рівень здатності досягати успіху в соціальних взаємодіях.

Одержані кількісні емпіричні результати щодо рівнів екстернального й інтернального локусу контролю здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком подано на рис. 4.12.

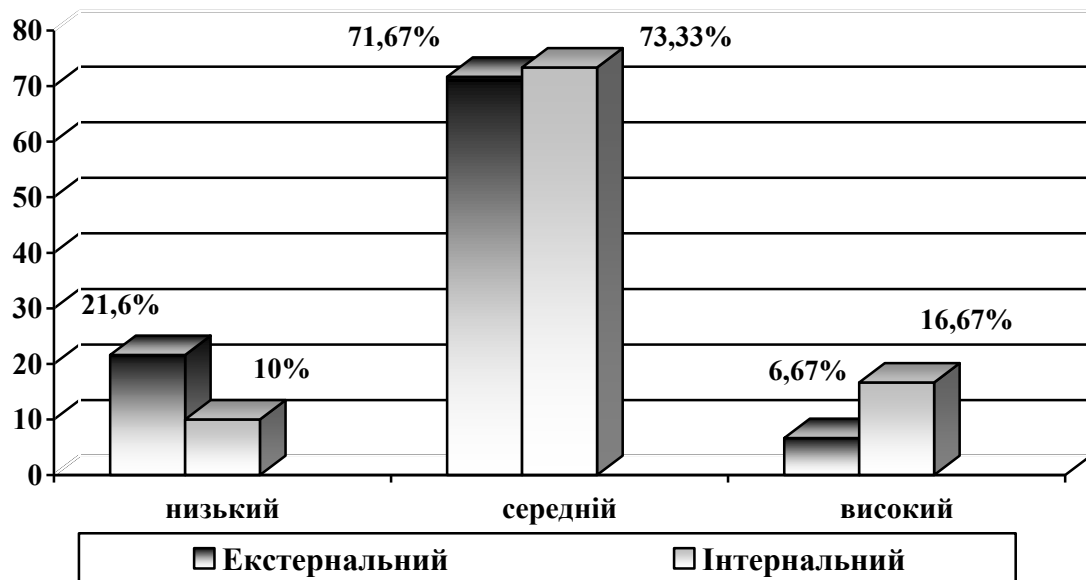


Рис. 4.12. Рівні екстернального й інтернального локусу контролю здобувачів вищої освіти

З рис. 4.12 помітно, що в більшій кількості досліджуваних виявлено середній рівень екстернального (71,67 %) чи інтернального (73,33 %) локусу контролю. Натомість у набагато меншій кількості досліджуваних визначено високий (21,6 %) і низький (6,67 %) рівні екстернального та високий (10 %) і низький (16,67 %) рівні інтернального локусу контролю.

Досліджувані із середнім, високим чи низьким рівнями екстернального локусу контролю пояснюють успішні й неуспішні результати своєї діяльності з огляду на зовнішні чинники (везіння, обставини, доля та т. ін.) майже в половині, у багатьох чи лише в окремих життєвих ситуаціях відповідно. На їхню думку, успіх залежить від зручного випадку, який людина повинна помітити. За їхньою позицією, людині не варто попередньо будувати свої плани, адже їхня реалізація може значною мірою залежати від зовнішніх обставин. Досліджувані вважають, що більшість людей не може суттєво впливати на події, які відбуваються у світі. Вони впевнені в тому, що більшість людей не розуміє, що їхнє життя значною мірою залежить від випадкових обставин. За їхніми уявленнями, вони майже не впливають на те, що з ними відбувається. Вони думають, що інколи події в їхньому житті відбуваються незалежно від них.

Досліджувані із середнім, високим або низьким рівнями інтернального локусу контролю інтерпретують успішні й неуспішні результати власної діяльності за допомогою внутрішніх чинників (здатності, мотиви, зусилля та т. ін.) майже в половині, у багатьох чи лише в окремих життєвих ситуаціях. Досліджувані переконані в тому, що людині не варто сподіватися на везіння, а потрібно багато і старанно працювати для того, щоб досягти успіху. Вони завжди впевнені в тому, що можуть реалізувати ті плани, які конструюють. За їхніми переконаннями, якщо людина буде брати активну участь у житті суспільства, то вона зможе здійснювати вплив на події, які відбуваються в суспільстві та світі. Вони впевнені у відсутності такого явища, як везіння. На їхню думку, доля або якийсь випадок не можуть суттєво впливати на їхнє життя. Вони вважають, що події в їхньому житті часто залежать від них самих.

Отже, більшу кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком вирізняє середній рівень екстернального й інтернального локусу контролю; значно меншу – високий і низький рівні екстернального та інтернального локусу контролю.

Перевірці впливу екстернального та інтернального локусу контролю на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком сприяло застосовування результатів емпіричного дослідження щодо їхнього соціального інтелекту, які висвітлено в попередньому розділі.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r було визначено статистично значущий прямий і досить сильний зв'язок між загальним показником соціального інтелекту та екстернальним локусом контролю досліджуваних ($r=0,129^{**}$; $p\leq 0,05$). Цей зв'язок свідчить про суттєвий вплив екстернального локусу контролю на розвиток соціального інтелекту досліджуваних. Також визначено статистично значущий зворотний і досить сильний зв'язок між загальним показником соціального інтелекту та інтернальним локусом контролю досліджуваних ($r=-0,127^{**}$; $p\leq 0,05$). Визначений зв'язок засвідчує, що інтернальний локус контролю певною мірою заважає розвитку їхнього соціального інтелекту.

Отже, здійснений кореляційний аналіз дозволив стверджувати, що локус контролю є психологічним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Так, вищий рівень здатності досягати успіху в соціумі властивий досліджуваним із високим і середнім рівнями екстернального локусу контролю. Нижчий рівень здатності досягати успіху в соціальних взаємодіях – досліджуваним із високим і середнім рівнями інтернального локусу контролю.

За допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера було визначено такі статистично значущі відмінності між кількісними даними в

здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком:

- на низькому ($\varphi^*=4,898^*$; $p \leq 0,01$), середньому ($\varphi^*=4,833^*$; $p \leq 0,01$) і високому ($\varphi^*=2,142^{**}$; $p \leq 0,05$) рівнях екстернального локусу контролю;
- на низькому ($\varphi^*=5,845^*$; $p \leq 0,01$), середньому ($\varphi^*=6,566^*$; $p \leq 0,01$) і високому ($\varphi^*=2,207^{**}$; $p \leq 0,05$) рівнях інтернального локусу контролю.

Нижче висвітлено одержані результати емпіричного дослідження мотивації до успіху здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком, одержані за допомогою методик «Діагностика мотивації до успіху та боязні невдач» автора А. Реана [25] і «Мотивація до успіху» автора Т. Елерса (Th. Ehlers) [226], які також подано в збірниках методик психодіагностики українською мовою укладачами О. Кокуном, І. Пішко, Н. Лозінською та ін. [38, С. 313–315; 118, С. 143–146], С. Комінко і Г. Кучер [62] та О. Коропецькою [65].

Результати щодо рівнів мотивації до успіху здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами презентовано на рис. 4.13.

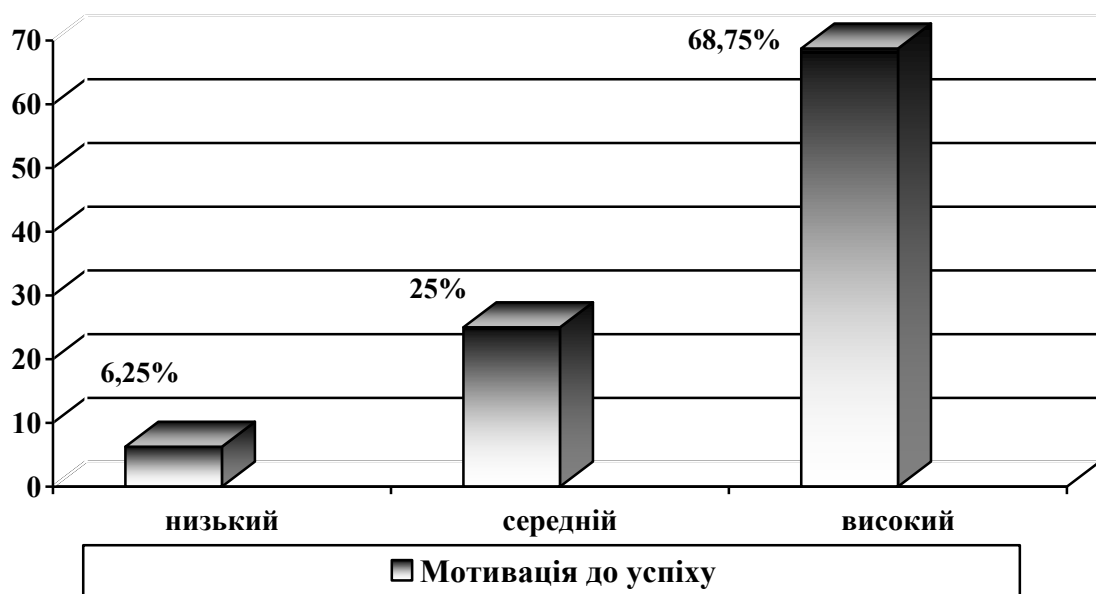


Рис. 4.13. Рівні мотивації до успіху здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Як помітно з рис. 4.13, у більшості досліджуваних визначено високий (68,75 %), у значно меншій – середній (25 %) і низький (6,25 %) рівні мотивації до успіху. Вищий рівень мотивації досліджуваних до успіху презентує більш стійка потреба досягати успішного результату в різних видах діяльності.

Досліджувані з високим рівнем намагаються повністю виконати більшість поставлених завдань і хвилюються, якщо не вдається досягти найкращого результату. Вони частіше докоряють собі за умови власної відмови виконувати складне завдання, якщо знають про те, що могли б добитися успішного результату. Наявність перешкод значно посилює їхнє бажання реалізувати прийняте рішення. Вони багато працюють.

Досліджувані із середнім рівнем намагаються виконувати поставлені завдання. Однак вони майже не засмучуються, якщо помічають, що не спроможні їх виконати повною мірою. Їм не властиві докори сумління, якщо в них є можливість відмовитися від виконання складного завдання. Водночас перешкоди часто стримують їхнє бажання виконувати прийняте рішення. Часто вони чергують виконання роботи з відпочинком.

Досліджувані з низьким рівнем намагаються уникнути виконання багатьох поставлених завдань. Якщо виникає складна ситуація, то вони приймають рішення останніми з-поміж усіх. Вони не схильні засуджувати себе, якщо відмовляються виконувати складне завдання, адже не впевнені в досягненні успіху. Наявні перешкоди суттєво послаблюють їхнє бажання реалізувати прийняте рішення. Частіше вони майже не зважають на свої досягнення. Отже, більшу кількість досліджуваних характеризує високий

(майже дві третіх частини) рівень мотивації до успіху, значно меншу – середній (одну четверту) і низький (одну шістнадцяту).

З метою перевірки впливу мотивації до успіху на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами було використано результати емпіричного дослідження їхнього соціального інтелекту, що висвітлені в попередньому розділі.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r встановлено, що зв'язок загального показника соціального інтелекту з мотивацією до успіху досліджуваних є статистично значущим, зворотним і не досить сильним ($r=-0,14^{**}$; $p \leq 0,05$). Встановлений зв'язок підтвердив вплив мотивації до успіху на розвиток соціального інтелекту досліджуваних.

Отже, здійснений кореляційний аналіз дозволяє зробити висновок, що мотивація до успіху є психологічним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Вищий рівень здатності досягати успішних результатів у соціумі в різних взаємодіях вирізняє досліджуваних із середнім рівнем мотивації до успіху.

Одержані кількісні емпіричні результати щодо рівнів мотивації до успіху здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розкрито на рис. 4.14.

Як видно з рис. 4.14, у більшій кількості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком визначено високий (48,75 %) і середній (37,92 %) рівні мотивації до успіху, в меншій – низький (13,33 %). Вищий рівень мотивації до успіху виявляє більш стійка потреба досліджуваних досягати успіху в різних видах життєдіяльності. Досліджувані з високим рівнем намагаються повністю виконати більшість поставлених завдань і хвилюються, якщо це не вдається. Вони частіше докоряють собі, якщо відмовляються виконувати складне завдання, адже знають про те, що

могли б добитися успіху. Наявність перешкод посилює їхнє бажання реалізувати прийняте рішення. Вони багато працюють.

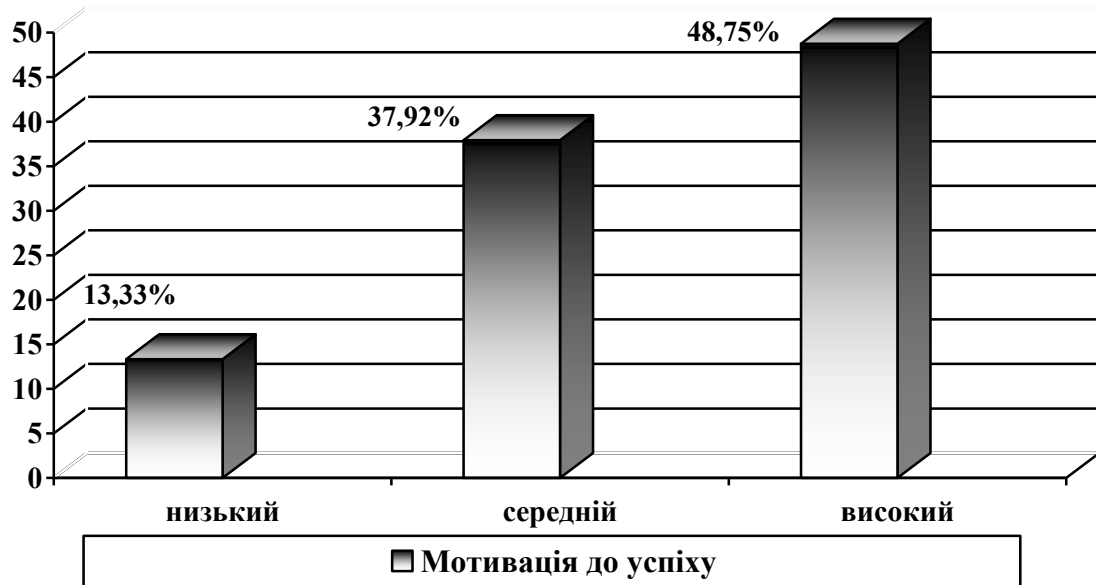


Рис. 4.14. Рівні мотивації до успіху здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

Досліджувані із середнім рівнем намагаються виконувати завдання, проте не роздратовуються, якщо помічають, що не спроможні їх виконати в повному обсязі. Їм не властиві докори сумління, якщо можна відмовитися від складного завдання. Перешкоди часто стримують їхнє бажання виконувати визначене рішення. Вони чергують роботу з дуже частим відпочинком.

Досліджувані з низьким рівнем намагаються уникнути виконання багатьох визначених завдань. Якщо виникає складна ситуація, то вони приймають рішення останніми з-поміж усіх. Вони не засуджують себе, відмовляючись виконувати складне завдання, адже не впевнені у своєму успіху. Наявні перешкоди значно послаблюють їхнє бажання виконати

прийняте рішення. Вони, зазвичай, майже не зважають на власні досягнення.

Отже, більшість досліджуваних вирізняють високий і середній рівні мотивації до успіху, меншість – низький.

Для перевірки впливу мотивації до успіху на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було застосовано результати емпіричного дослідження їхнього соціального інтелекту, що розкриті в попередньому розділі.

Із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона r було визначено, що зв'язок загального показника соціального інтелекту з мотивацією до успіху досліджуваних є статистично значущим, прямим і досить сильним ($r=0,129^{**}$; $p \leq 0,05$). Визначений зв'язок підтвердив вплив мотивації до успіху на розвиток соціального інтелекту досліджуваних.

Отже, проведений кореляційний аналіз дозволяє стверджувати, що мотивація до успіху є психологічним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком. Вищий рівень здатності досягати успішних результатів у соціальних взаємодіях вирізняє досліджуваних із високим і середнім рівнями мотивації до успіху.

За допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера було визначено статистично значущі відмінності між кількісними даними мотивації до успіху в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком на всіх рівнях, а саме – на низькому ($\phi^*=2,583^*$; $p \leq 0,01$), середньому ($\phi^*=3,003^*$; $p \leq 0,01$) і високому ($\phi^*=4,402^*$; $p \leq 0,01$).

Отже, встановлено статистично значущі відмінності між кількісними даними щодо локусу контролю (екстернального й інтернального) та щодо мотивації до успіху в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Також психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є компоненти їхнього соціального інтелекту, що презентують здатності пізнавати й розуміти результати, типи, перетворення й системи поведінки інших людей, дозволяючи їм досягати успіху у взаємодіях із ними. А саме: перший компонент – здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми; другий компонент – здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; третій компонент – здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; четвертий компонент – здатність прогнозувати поведінку інших людей. Результати щодо компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, які було одержано за допомогою тесту вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan), розкрито нами в попередньому розділі.

Сила і характер зв'язків між компонентами соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком встановлювалися за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r .

Одержані результати щодо кореляційних зв'язків між компонентами соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами презентовано в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Зв'язки між компонентами і загальним показником соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Компоненти					Загальний показник
	1	2	3	4	
1	1	0,36*	0,77*	0,67*	0,94*
2		1	0,03	0,33*	0,44*
3			1	0,54*	0,84*
4				1	0,81*

Примітки:

1) 1 – здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми; 2 – здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; 3 – здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; 4 – здатність прогнозувати поведінку інших людей.

2. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона r для $p \leq 0,01$ позначено *, для $p \leq 0,05$ – **.

Як видно з табл. 4.1, усі компоненти соціального інтелекту статистично значущо пов'язані із загальним показником соціального інтелекту. А саме – зв'язок першого компонента із загальним показником соціального інтелекту дорівнює $0,94^*$ ($p \leq 0,01$); зв'язок другого компонента дорівнює $0,44^*$ ($p \leq 0,01$); зв'язок третього компонента дорівнює $0,84^*$ ($p \leq 0,01$); зв'язок четвертого компонента дорівнює $0,81^*$ ($p \leq 0,01$). Крім цього, майже всі компоненти соціального інтелекту статистично значущо пов'язані між собою. Зокрема перший компонент пов'язаний із другим ($0,36^*$; $p \leq 0,01$), третім ($0,77^*$; $p \leq 0,01$) і четвертим ($0,67^*$; $p \leq 0,01$)

компонентами соціального інтелекту. Четвертий компонент пов'язаний із другим ($0,33^*$; $p \leq 0,01$) і третім ($0,54^*$; $p \leq 0,01$) компонентами соціального інтелекту. Встановлені статистичні зв'язки підтверджують, що всі компоненти соціального інтелекту є психологічними чинниками його розвитку в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Одержані результати щодо кореляційних зв'язків між компонентами соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком подано в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Зв'язки між компонентами і загальним показником соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

Компоненти					Загальний показник
	1	2	3	4	
1	1	0,33*	0,3*	0,25*	0,74*
2		1	-0,06	0,15*	0,48*
3			1	0,16*	0,67*
4				1	0,59*

Примітки:

1) 1 – здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми; 2 – здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; 3 – здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; 4 – здатність прогнозувати поведінку інших людей.

2. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона r для $p \leq 0,01$ позначено *, для $p \leq 0,05$ – **.

Як видно з табл. 4.2, кожен компонент соціального інтелекту статистично значущо пов'язаний із загальним показником соціального інтелекту. Так, зв'язок першого компонента із загальним показником соціального інтелекту дорівнює $0,74^*$ ($p \leq 0,01$); зв'язок другого компонента становить $0,48^*$ ($p \leq 0,01$); зв'язок третього компонента дорівнює $0,67^*$ ($p \leq 0,01$); зв'язок четвертого компонента становить $0,59^*$ ($p \leq 0,01$). Також майже всі компоненти соціального інтелекту статистично значущо пов'язані між собою. Зокрема перший компонент пов'язаний із другим ($0,33^*$; $p \leq 0,01$), третім ($0,3^*$; $p \leq 0,01$) і четвертим ($0,25^*$; $p \leq 0,01$) компонентами соціального інтелекту. Четвертий компонент пов'язаний із другим ($0,15^*$; $p \leq 0,01$) і третім ($0,16^*$; $p \leq 0,01$) компонентами соціального інтелекту.

Визначені статистичні зв'язки свідчать про те, що всі компоненти соціального інтелекту є психологічними чинниками його розвитку в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Зазначимо, що компоненти соціального інтелекту встановлено психологічними чинниками його розвитку для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та для здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Отже, у цьому підрозділі статистично підтверджено, що локус контролю (екстернальний та інтернальний), мотивація до успіху та компоненти соціального інтелекту є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

4.3. Психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі розкрито результати емпіричного дослідження психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Емпіричному дослідженню психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти із нормотиповим розвитком – емоційної саморегуляції, самомотивації, емпатії й рефлексії – сприяло застосування відповідних методик.

Для емпіричного дослідження емоційної саморегуляції, емпатії й самомотивації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було застосовано тест оцінки емоційного інтелекту автора Н. Холла (N. Hall) [232; 242], який подано українською мовою О. Кокуном, І. Пішко, Н. Лозінською та ін. в збірниках методик психодіагностики [38, С. 200–204; 118, С. 35–39]. Для дослідження емпатії також використовувався опитувальник емпатичних тенденцій А. Меграбієна і Н. Епштейна [111].

Одержані результати щодо рівнів емоційної саморегуляції здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 4.15.

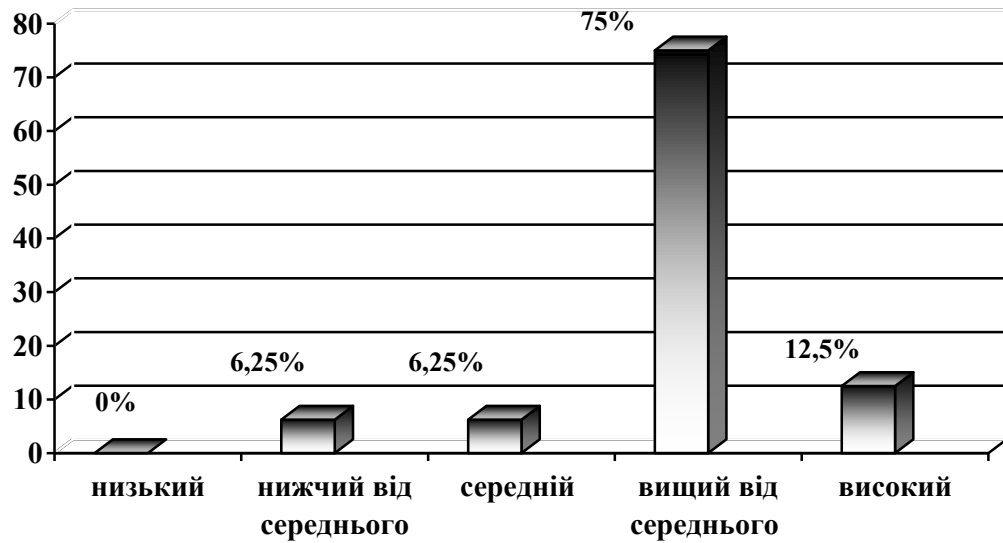


Рис. 4.15. Рівні емоційної саморегуляції здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Як помітно з рис. 4.15, більшість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами (75%) вирізняє вищий від середнього рівень емоційної саморегуляції. На їхню думку, вони здатні управляти своїми емоціями майже в трьох четвертих ситуаціях соціальних взаємодій. Менша кількість досліджуваних (12,5%) має високий рівень емоційної саморегуляції. За їхньою позицією, вони здатні управляти своїми емоціями майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Найменшій кількості досліджуваних (по 6,25%) притаманний середній і нижчий від середнього рівні емоційної саморегуляції. Досліджувані вважають, що здатні управляти своїми емоціями майже в половині чи одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій. Водночас у них немає низького рівня емоційної саморегуляції.

Загалом у трьох четвертих частин здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами встановлено вищий від середнього

рівень, майже в десятої частини – високий рівень та майже по двадцятій частині – середній і нижчий від середнього рівні емоційної саморегуляції.

Емоційна саморегуляція здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами згідно з рівнями (високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищого від середнього – майже в трьох четвертих ситуацій соціальних взаємодій, середнього – майже в половині ситуацій соціальних взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій ситуацій соціальних взаємодій) виявляється в таких їхніх здатностях:

- залишатися спокійними в ситуаціях натиску ззовні;
- простежувати власне самопочуття;
- легко втамувати свої емоції після того, як що-небудь їх засмутило;
- не зосереджуватися тривалий час на негативних емоціях;
- легко відключатися від переживань щодо неприємностей.

Одержані кількісні результати щодо рівнів самомотивації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 4.16.

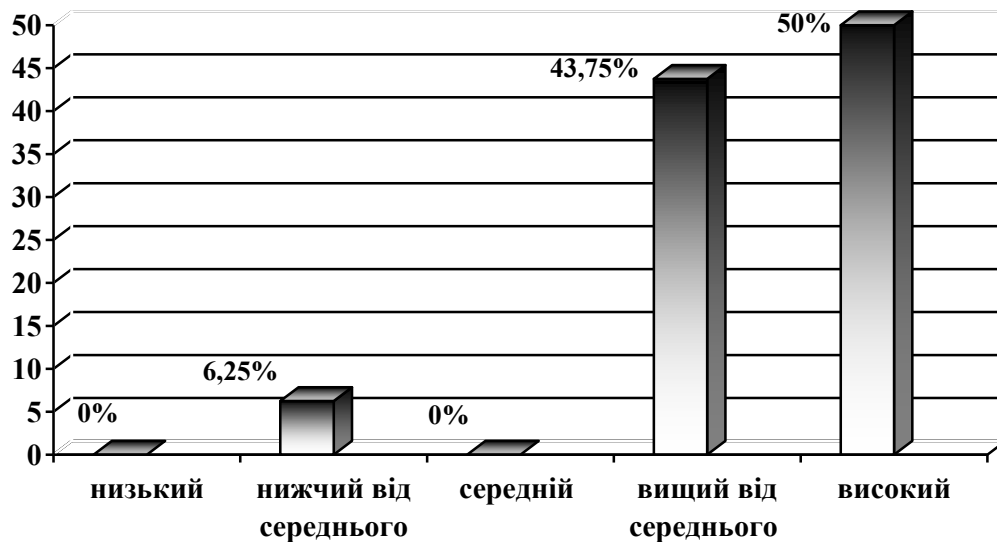


Рис. 4.16. Рівні самомотивації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

З рис. 4.16 помітно, що значну кількість досліджуваних (50%) характеризує високий рівень самомотивації (довільного управління своїми емоціями). На їхню думку, вони здатні довільно управляти своїми емоціями майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Менша кількість досліджуваних (43,75%) має вищий від середнього рівень самомотивації. Вони вважають, що здатні довільно управляти своїми емоціями майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій. Найменшу кількість досліджуваних (6,25%) описує нижчий від середнього рівень самомотивації. На їхнє міркування, вони здатні довільно управляти своїми емоціями майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій. Низького й середнього рівня самомотивації немає в досліджуваних.

Отож, у половини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами встановлено високий рівень, майже у двох п'ятих частин – вищий від середнього рівень і майже в двадцятій частини – нижчий від середнього рівень самомотивації. У досліджуваних не виявлено низького і середнього рівнів.

Самомотивація (довільне управління своїми емоціями) здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами згідно з рівнями (високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій ситуацій соціальних взаємодій), виявляється в таких здатностях:

- за потреби, зберігати спокій і зосередженість, щоб діяти згідно з життєвими вимогами;
- за необхідності, активізувати в себе появу позитивних емоцій;
- бути стійкими перед різними перешкодами;
- легко змінювати власний стан на спокійний і зосереджений;

- легко позбуватися власних негативних переживань.

Одержані кількісні результати щодо рівнів емпатії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами презентовано на рис. 4.17.

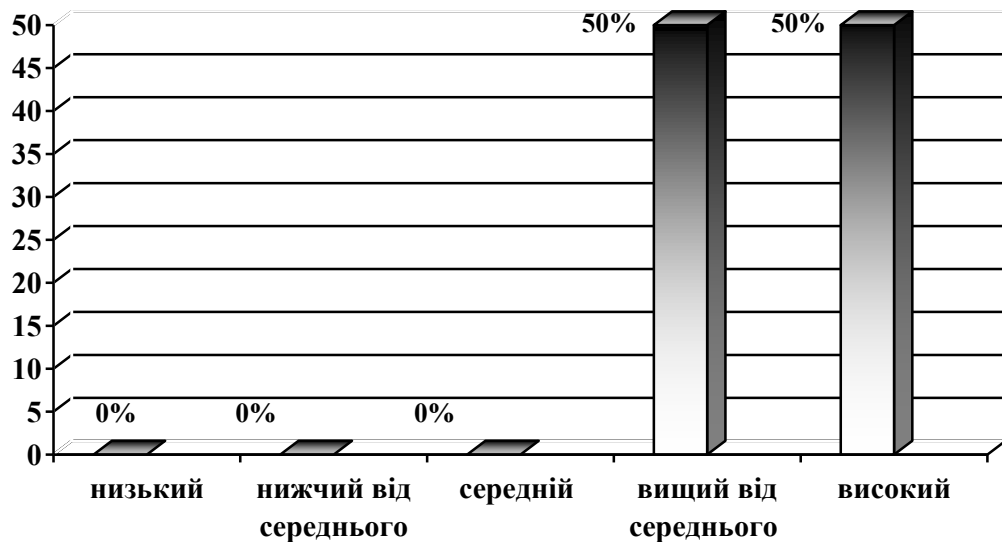


Рис. 4.17. Рівні емпатії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Як видно з рис. 4.17, найбільшу й однакову кількість досліджуваних (по 50%) вирізняє вищий від середнього і високий рівні емпатії. На їхню думку, вони здатні виявляти емпатію майже в трьох четвертих частинах (вищий від середнього рівень) чи майже в усіх (високий рівень) ситуаціях соціальних взаємодій. Натомість середнього, нижчого від середнього і низького рівнів емпатії в досліджуваних не встановлено.

Отже, загалом в однієї половини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено високий рівень, у другої – вищий від середнього рівень емпатії. Немає в досліджуваних середнього, нижчого від середнього і низького рівнів емпатії.

Емпатія здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, згідно з рівнями (вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій), виявляється в таких проявах:

- здатності слухати про складні питання, що турбують інших людей;
- чутливості до емоційних потреб інших людей;
- доброму розумінні навіть прихованих емоцій інших людей;
- правильному розпізнаванню емоцій інших людей за їхнім виразом обличчя;
- правильному розумінню знаків спілкування, які свідчать про потреби інших людей;
- правильному налаштуванню на емоції інших людей.

З метою перевірки впливу емоційної саморегуляції, самомотивації й емпатії на розвиток компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами було використано кількісні дані емпіричного дослідження, що розкриті в попередньому розділі.

Визначенню сили і характеру зв'язків між компонентами соціального інтелекту та емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами сприяло використання коефіцієнта кореляції Пірсона r .

Одержані результати щодо кореляційних зв'язків між компонентами соціального інтелекту та емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами презентовано в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Зв'язки між компонентами соціального інтелекту та емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

	Компоненти соціального інтелекту			
	здатність розуміти життєві ситуації інших людей	здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії	здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії	здатність прогнозувати поведінку інших людей
емоційна саморегуляція	-0,74*	-0,21*	-0,6*	-0,47*
самомотивація	-0,35*	0,14**	-0,39*	-0,14**
емпатія	0,06	-0,04	0,29*	0,34*

Примітка. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона r для $p \leq 0,01$ позначено так *, натомість для $p \leq 0,05$ позначено ** та виділено напівжирним шрифтом.

Як видно з табл. 4.3, у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами всі компоненти соціального інтелекту статистично значущо пов'язані з емоційною саморегуляцією та самомотивацією; натомість третій і четвертий компоненти – з емпатією.

Спочатку подано зв'язки першого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти життєві ситуації інших людей.

Зворотним і сильним виявився зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей та їхньою емоційною саморегуляцією ($r=-0,74^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок свідчить про те, що передбаченню наступних ймовірних дій і поведінки інших людей та власних перешкоджає несформована здатність зберігати спокій за умови зовнішнього тиску, труднощі контролю за своїм самопочуттям і позбавленням від переживання негативних емоцій.

Зворотним і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей і самомотивацією ($r=-0,35^*$; $p\leq 0,01$). Встановлений зв'язок засвідчує те, що вони мають труднощі з передбаченням ймовірних дій і поведінки інших людей, а також і своїх, унаслідок недостатньої довільності в управлінні своїми емоціями, несформованої здатності наполегливо долати перешкоди й досить швидко зосереджуватися.

Зафіксовано слабкий зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей та емпатією ($r=0,06$). Відсутність значущого зв'язку означає те, що передбаченню наступних дій і поведінки як власних, так і інших людей, може заважати надмірна чутливість до емоційних потреб інших людей, правильне розуміння емоцій інших людей за їхнім виразом обличчя і налаштування на їхні емоції.

Нижче розкрито зв'язки другого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей.

Зворотним і сильним виявився зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей і емоційною саморегуляцією ($r=-0,21^*$; $p\leq 0,01$). Встановлений зв'язок

засвідчує те, що правильному оцінюванню емоційних станів і намірів інших людей за їхніми жестами, позами і мімікою заважають труднощі досліджуваних щодо самоспостережень за власним самопочуттям, їхня нездатність впоратися з негативними емоціями внаслідок сумних подій та недостатня сформованість здатності зберігати спокій у ситуаціях зовнішнього натиску.

Прямим і досить сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей із самомотивацією ($r=0,14^{**}$; $p\leq 0,05$). Виявлений зв'язок уможливив висновок про те, що досліджувані здатні оцінювати емоційні стани і наміри інших людей за їхніми невербальними проявами завдяки довільній саморегуляції своїх емоційних станів і досить швидкій зосередженості на певних об'єктах.

Слабким визначено зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей із їхньою емпатією ($r=-0,04$). Наявність слабого зв'язку засвідчує те, що несформована в досліджуваних здатність правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей зумовлюється розвиненою емпатією і надмірною чутливістю до емоційних потреб інших людей.

Нижче висвітлено зв'язки третього компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей.

Зворотним і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей і емоційною саморегуляцією ($r=-0,6^{*}$; $p\leq 0,01$). Установлений зв'язок свідчить про те, що розуміння досліджуваними проявів вербальної поведінкової експресії інших людей не залежить від їхньої здатності

подолати негативні емоції після впливу сумних подій, зберігати спокій у ситуаціях натиску ззовні.

Зворотним і сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із самотивацією ($r=-0,39^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок засвідчує, що здатність досліджуваних правильно розуміти вербальні прояви поведінкової експресії інших людей не зумовлюється їхньою здатністю довільно регулювати свої емоційні стани, зберігати спокій і залишатися зосередженими за необхідних життєвих потреб.

Прямим і сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із їхньою емпатією ($r=0,29^*$; $p\leq 0,01$). Наявність такого зв'язку означає, що здатність досліджуваних правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей залежить від їхнього високого рівня емпатії й чутливості до емоційних потреб інших людей, доброго розуміння навіть прихованих у них емоцій.

Нижче описано зв'язки четвертого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності прогнозувати поведінку інших людей.

Встановлено зворотний і сильний зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей із емоційною саморегуляцією ($r=-0,47^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок засвідчує, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей не залежить від їхньої здатності регулювати власні емоційні стани, особливо негативні, а також здатності залишатися спокійними у ситуаціях із наявним зовнішнім натиском.

Визначено зворотний і досить сильний зв'язок між здатністю досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей та їхньою самотивацією ($r=-0,14^{**}$; $p\leq 0,05$). Визначений зв'язок означає, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей не

зумовлено їхньою здатністю доволіно регулювати власні емоційні прояви і досить швидко зосереджуватися на певних об'єктах.

Прямим і сильним є зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей із їхньою емпатією ($r=0,34^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок означає те, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей залежить від їхнього хорошого розуміння навіть прихованих емоцій інших людей, правильного розпізнавання емоцій за виразом обличчя інших людей, чутливості до емоційних потреб інших людей і правильного розуміння знаків спілкування щодо їхніх емоційних потреб.

Отже, проведений кореляційний аналіз підтвердив те, що емоційна саморегуляція і самомотивація є психологічними механізмами розвитку всіх компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами; натомість емпатія – лише третього й четвертого компонентів.

Одержані результати щодо рівнів емоційної саморегуляції здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком подано на рис. 4.18.

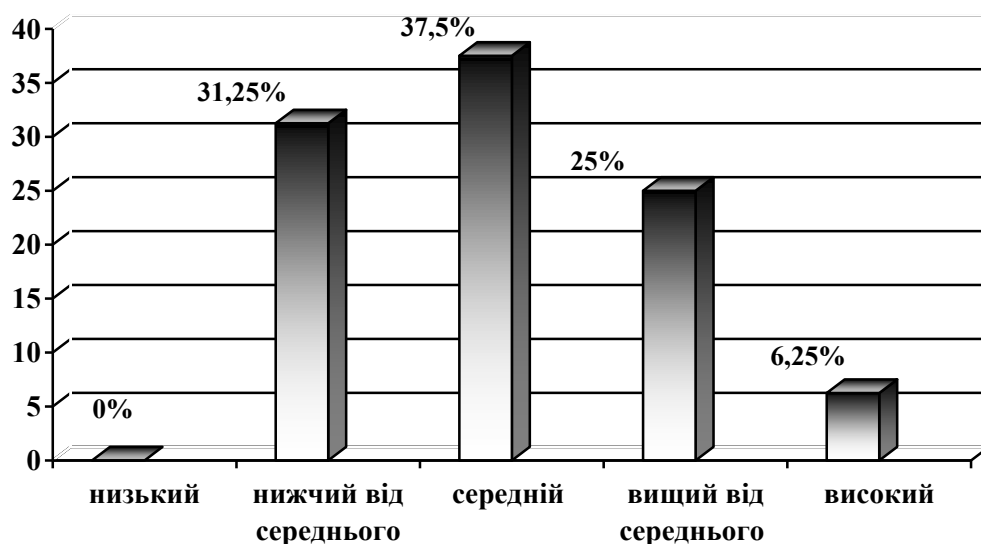


Рис. 4.18. Рівні емоційної саморегуляції здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

З рис. 4.18 помітно, що більшість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком характеризують середній (37,5 %) і нижчий від середнього (31,25 %) рівні емоційної саморегуляції. Досліджувані з цими рівнями, відповідно, упевнені в тому, що вони мають здатність управляти власними емоціями майже в половині чи майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій. Дещо меншу кількість досліджуваних (25 %) описує вищий від середнього рівень емоційної саморегуляції. Вони думають, що здатні управляти своїми емоціями майже в трьох четвертих ситуаціях соціальних взаємодій. Найменшу кількість досліджуваних (6,25%) вирізняє високий рівень емоційної саморегуляції. Вони впевнені, що здатні управляти своїми емоціями майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Низького рівня емоційної саморегуляції не встановлено.

Отже, загалом у майже двох п'ятих частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено середній рівень, у майже третью частини нижчий від середнього, у четвертої частини – вищий від середнього рівень і в майже двадцятої частини – високий рівень емоційної саморегуляції. Низького рівня в досліджуваних немає.

Прояви емоційної саморегуляції в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком з огляду на їхні рівні (високий – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищий від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, середній – майже в половині ситуацій соціальних взаємодій, нижчий від середнього – майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій) є такими:

- здатність зберігати спокій у ситуаціях зовнішнього натиску;
- здатність контролювати власне самопочуття;
- здатність легко знижувати інтенсивність власних емоцій після переживання суму;

- здатність не концентруватися тривалий час на переживанні негативних емоцій;
- здатність легко змінювати емоції після негативних переживань у неприємних ситуаціях.

Одержані кількісні результати щодо рівнів самотивації здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком подано на рис. 4.19.

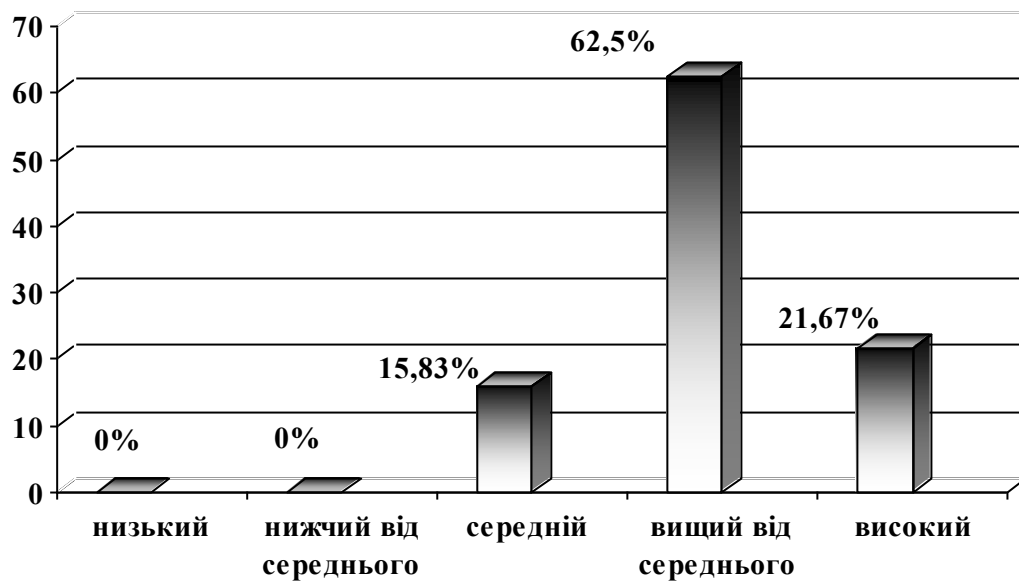


Рис. 4.19. Рівні самотивації здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

Як видно з рис. 4.19 видно, більшість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком (62,5%) вирізняє вищий від середнього рівень самотивації (довільного управління своїми емоціями). На їхню думку, вони здатні довільно управляти своїми емоціями майже в трьох четвертих частинах ситуаціях соціальних взаємодій.

Дещо меншу кількість досліджуваних (43,75%) вирізняє високий рівень самомотивації. Вони впевнені, що здатні доволіно управляти своїми емоціями майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій.

Найменшу кількість досліджуваних (15,83%) описує середній рівень доволіного управління своїми емоціями. На їхню думку, вони здатні доволіно управляти своїми емоціями майже в половині ситуацій соціальних взаємодій. У досліджуваних не помічено низького і нижчого від середнього рівнів самомотивації.

Отож, загалом майже у двох третіх частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком встановлено вищий від середнього рівень, майже у п'ятої частини – високий рівень і в майже сьомої частини – середній рівень самомотивації. У досліджуваних немає нижчого від середнього і низького рівнів.

Прояви самомотивації (довільного управління своїми емоціями) у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, зважаючи на їхні рівні (високий – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищий від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, середній – майже в половині ситуацій соціальних взаємодій), є такими:

- здатність зберігати спокій і бути зосередженими, щоб діяти згідно з конкретними життєвими потребами;
- здатність активізувати власні позитивні емоції, якщо це необхідно;
- здатність бути стійкими в ситуаціях появи різних перешкод;
- здатність легко змінювати свій стан на спокійний і зосереджений;
- здатність легко долати власні негативні переживання.

Одержані кількісні результати щодо рівнів емпатії здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком презентовано на рис. 4.20.

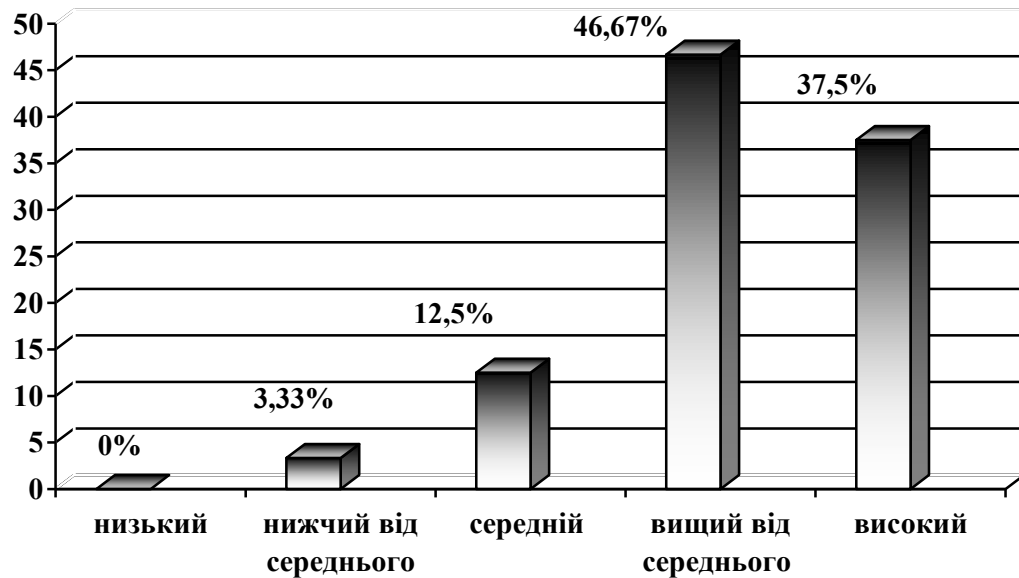


Рис. 4.20. Рівні емпатії здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

Як помітно з рис. 4.20, найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком (46,67 %) становить вищий від середнього рівень емпатії. На їхню думку, вони мають здатність виявляти емпатію майже в трьох четвертих частинах ситуаціях соціальних взаємодій. Дещо меншу кількість досліджуваних (37,5 %) вирізняє високий рівень емпатії. За їхніми переконаннями, вони здатні виявляти емпатію майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Значно меншій кількості досліджуваних (12,5 %) властивий середній рівень емпатії. Вони вважають, що здатні виявляти емпатію майже в половині ситуацій соціальних взаємодій. Найменшу кількість досліджуваних (3,33 %) характеризує нижчий від середнього рівень емпатії. За їхньою позицією, вони здатні виявляти емпатію майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій. Низького рівня емпатії в досліджуваних не помічено.

Отже, загалом майже в половини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено вищий від середнього рівень, майже у двох п'ятих частин – високий, у майже десятої частини – середній, у майже двадцятої частини – нижчий від середнього рівень емпатії. Немає в досліджуваних низького рівня емпатії.

Емпатія здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком із огляду на рівні (високий – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищий від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, середній – майже в половині ситуацій соціальних взаємодій, нижчий від середнього – майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій), виявляється у:

- здатності слухати про складні питання, що турбують інших людей;
- чутливості до емоційних потреб інших людей;
- доброму розумінні навіть прихованих емоцій інших людей;
- правильному розпізнаванні емоцій інших людей за їхнім виразом обличчя;
- правильному розумінні знаків спілкування, які свідчать про потреби інших людей;
- правильному налаштуванні на емоції інших людей.

Для перевірки впливу емоційної саморегуляції, самомотивації й емпатії на розвиток компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком застосовувалися кількісні результати емпіричного дослідження, що розкриті в попередньому розділі.

Визначенню сили і характеру зв'язків між компонентами соціального інтелекту та емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком сприяло використання коефіцієнта кореляції Пірсона r .

Одержані результати щодо кореляційних зв'язків між компонентами соціального інтелекту та емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком презентовано в табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Зв'язки між компонентами соціального інтелекту та емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

	Компоненти соціального інтелекту			
	здатність розуміти життєві ситуації інших людей	здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії	здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії	здатність прогнозувати поведінку інших людей
емоційна саморегуляція	-0,07	0,03	-0,26*	-0,17**
самомотивація	0,07	0,21*	-0,21*	0,24*
емпатія	-0,21*	-0,06	-0,14**	0,15**

Примітка. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона r для $p \leq 0,01$ позначено *, для $p \leq 0,05$ позначено ** та виділено напівжирним шрифтом.

Як видно з табл. 4.4, компоненти соціального інтелекту статистично значущо пов'язані з емоційною саморегуляцією, самомотивацією й емпатією здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Нижче розкрито зв'язки першого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти життєві ситуації інших людей.

Зворотним і сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей з емпатією ($r=-0,21^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок означає те, що правильному розумінню досліджуваними життєвих ситуацій інших людей може заважати надмірна чутливість до емоційних потреб інших людей, правильне розуміння емоцій інших людей за їхнім виразом обличчя і налаштування на їхні емоції.

Далі висвітлено зв'язки другого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей.

Прямим і сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей із самомотивацією ($r=0,21^*$; $p\leq 0,01$). Визначений зв'язок засвідчує, що досліджувані здатні правильно оцінювати емоції та наміри інших людей за їхніми невербальними проявами, оскільки вони доволіно регулюють власні емоційні стани й можуть досить швидко зосереджуватися на конкретних об'єктах.

Нижче описано зв'язки третього компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей.

Зворотним і сильним виявився зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із емоційною саморегуляцією ($r=-0,26^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок засвідчує те, що досліджувані розуміють прояви вербальної поведінкової експресії інших людей незалежно від їхньої здатності долати негативні емоції внаслідок сумних подій, залишатися спокійними в ситуаціях зовнішнього натиску.

Також зворотним і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей та самомотивацією ($r=-0,21^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок свідчить про те, що на здатність досліджуваних розуміти вербальні прояви поведінкової експресії інших людей не впливає їхня здатність довільно регулювати власні емоції та залишатися, за потреби, спокійними й зосередженими.

Зворотним і досить сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із їхньою емпатією ($r=-0,14^{**}$; $p\leq 0,05$). Встановлений зв'язок засвідчує, що здатність досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей не зумовлено їхнім рівнем емпатії й чутливості до емоційних потреб інших людей або ж хорошим розумінням навіть їхніх прихованих емоцій.

Нижче розкрито зв'язки четвертого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності прогнозувати поведінку інших людей.

Зворотним і досить сильним є зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей з емоційною саморегуляцією ($r=-0,17^{**}$; $p\leq 0,05$). Визначений зв'язок означає, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей не зумовлюється їхньою здатністю регулювати свої емоційні стани, зокрема й негативні, а також їхньою здатністю зберігати спокій у ситуаціях з очевидним тиском ззовні.

Прямим і сильним є зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей з їхньою самомотивацією ($r=0,24^*$; $p\leq 0,01$). Виявлений зв'язок дозволяє висновувати, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей залежить від їхньої здатності довільно регулювати свої емоційні прояви й досить швидко концентруватися на певних об'єктах.

Прямим і досить сильним виявився зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей із їхньою емпатією ($r=0,15^{**}$;

$p \leq 0,05$). Такий зв'язок засвідчує, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей залежить від правильності розуміння навіть прихованих емоцій і диференціювання емоцій за виразом обличчя інших людей, чутливості до їхніх емоційних потреб, а також від правильного розуміння комунікативних знаків щодо емоційних потреб інших людей.

Отже, визначено, що в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком психологічними механізмами розвитку багатьох компонентів соціального інтелекту є емоційна саморегуляція (для третього і четвертого компонентів), самомотивація (для другого, третього і четвертого компонентів) й емпатія (для першого, третього і четвертого компонентів).

Отже, унаслідок проведеного кореляційного аналізу емоційну саморегуляцію, самомотивацію та емпатію встановлено психологічними механізмами розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Акцентуємо, що в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами не виявлено низького рівня емоційної саморегуляції, низького й середнього рівнів самомотивації та низького, нижчого від середнього і середнього рівнів емпатії. Натомість у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком не визначено низького рівня емоційної саморегуляції, низького і нижчого від середнього рівнів самомотивації та низького рівня емпатії. Тому відмінності для цих рівнів психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявити неможливо.

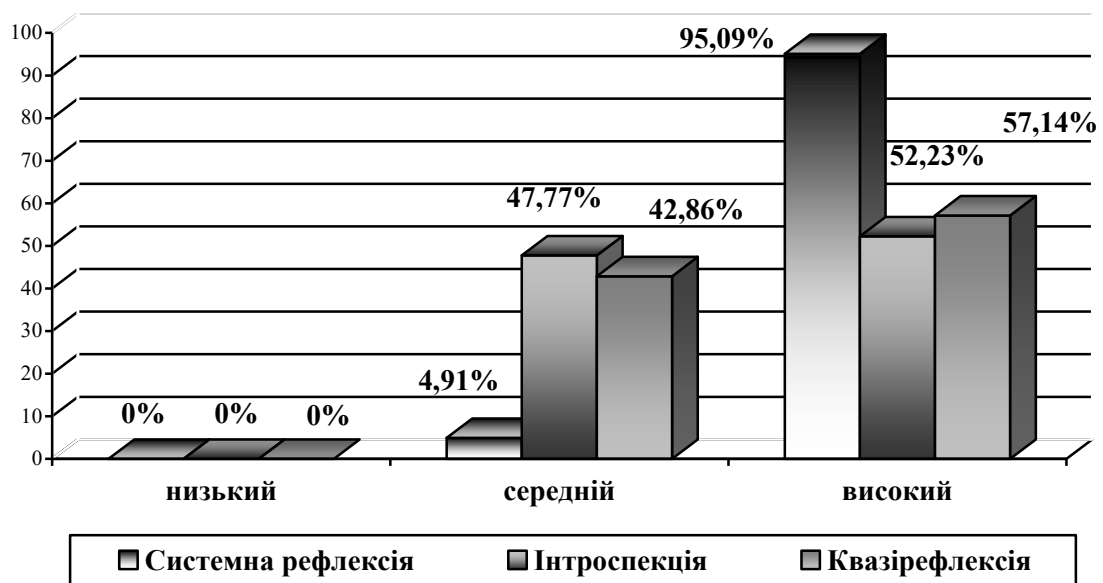
За допомогою критерію F^* -кутового кутового перетворення Фішера було визначено статистично значущі відмінності між кількісними даними щодо окремих рівнів таких психологічних механізмів здобувачів вищої

освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком:

- емоційної саморегуляції на високому ($\varphi^*=2,325^*$; $p \leq 0,01$), на вищому від середнього ($\varphi^*=11,27^*$; $p \leq 0,01$), на середньому ($\varphi^*=8,73^*$; $p \leq 0,01$) і на нижчому від середнього ($\varphi^*=7,319^*$; $p \leq 0,01$) рівнях;
- самомотивації на високому ($\varphi^*=6,48^*$; $p \leq 0,01$) і вищому від середнього ($\varphi^*=4,058^*$; $p \leq 0,01$) рівнях;
- емпатії на високому ($\varphi^*=2,723^*$; $p \leq 0,01$) рівні.

Для емпіричного дослідження рефлексії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком застосовувався опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» автора Д. Леонтєва, котрий апробовано на україномовній вибірці Е. Балашовим [3].

Одержані результати щодо рівнів системної рефлексії, інтроспекції та квазірефлексії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 4.21.



**Рис. 4.21. Рівні системної рефлексії, інтроспекції та
квазірефлексії в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми
потребами**

Як помітно з рис. 4.21, щодо системної рефлексії високий рівень виявлено в найбільшій кількості досліджуваних (95,09 %). Досліджувані з високим рівнем майже завжди думають про те, що з ними відбувається. Постійний аналіз власних дій дозволяє їм більше дізнатися про свої нові властивості та якості. Для кращого розуміння багатьох ситуацій взаємодій досліджувані «беруть тайм-аут». Самопізнання сприяє кращому розумінню ними значущих інших.

Для глибшого розуміння ситуації взаємодій зі значущими іншими досліджувані часто намагаються зіставити цю ситуацію зі своїми емоціями, що зумовили її появу. Адже важливо спочатку зрозуміти власні емоції в багатьох ситуаціях взаємодій. Вони часто звертають увагу на власні реакції, на ситуації взаємодій та інших людей у цих ситуаціях. Джерелом важливої інформації для них є акцентування на відмінностях думок значущих інших від власних.

Середній рівень системної рефлексії встановлено лише в невеликій кількості досліджуваних (4,91 %). Досліджувані із середнім рівнем майже в половині різних життєвих ситуацій замислюються над тим, що відбувається з ними в цих ситуаціях. Здійснюючи аналіз своїх дій майже в половині різних життєвих ситуацій, вони більше дізнаються про власні риси й властивості. Інколи для того, щоб краще зрозуміти ситуації взаємодій, вони «беруть паузу». Досліджувані не так часто намагаються пізнати себе, що заважає їм краще зрозуміти значущих інших.

Для того, щоб краще зрозуміти хоча б половину ситуацій взаємодій зі значущими іншими, вони намагаються визначити власні емоції, що

призвели до появи таких ситуацій. Майже в половині ситуацій взаємодій зі значущими іншими досліджувані намагаються спочатку зрозуміти свої емоції. Майже в половині ситуацій взаємодій вони помічають як свої реакції, так і інших людей у таких ситуаціях. Досліджувані досить рідко звертають увагу на відмінності своїх думок від думок значущих інших, що дозволяло б отримати важливу для них інформацію.

Низького рівня системної рефлексії в досліджуваних не помічено.

Щодо інтроспекції високий рівень встановлено в більшій кількості досліджуваних (52,23 %). Досліджувані з високим рівнем інтроспекції переважно погоджуються з тим, що іноді зосередженість на своїх переживаннях відволікає їх від основних справ. Вони схильні досить тривалий час переживати щодо тієї ситуації, яка відбувається. Якщо не вдається досягти успішного результату в будь-якому виді діяльності, то їм складно відволіктися від цього.

Перед початком виконання якогось виду діяльності досліджувані довго розмірковують, адже надто переживають за її результат. Якщо вони помічають свої переживання, то суттєво підвищується їх рівень тривожності. Вони постійно думають про особисті нагальні потреби. Досліджувані пам'ятають про свої невдачі. Інколи вони настільки сильно переживають через свої помилки, що навіть не в змозі їх виправити.

Середній рівень інтроспекції виявлено в 47,77 % досліджуваних. Досліджувані із середнім рівнем інтроспекції нечасто висловлюють згоду з тим, що іноді зосередженість на власних переживаннях може відволікати їх від основних справ. Вони рідко впродовж тривалого часу переживають щодо певної життєвої ситуації. Якщо досліджувані не можуть досягти успіху в діяльності, то здатні відволіктися від цього.

Розпочинаючи виконання будь-якої діяльності, вони не досить довго сумніваються, оскільки не сильно переживають щодо результату. Якщо

досліджувані звертають увагу на свої переживання, то їхній рівень тривожності несуттєво підвищується. Вони досить часто думають про свої повсякденні потреби. Досліджувані намагаються часто не згадувати про свої невдачі. Вони не надмірно переживають про помилки, яких припустилися, тому здатні їх виправити.

Щодо квазірефлексії високий рівень встановлено в більшій кількості досліджуваних (57,14 %). Досліджуваним із високим рівнем квазірефлексії подобається фантазувати і мріяти про те, чого немає в їхньому реальному житті. Замріявшись, вони можуть легко відволіктися й забути про все навколо. Досліджуваним подобається уявляти випадкові зустрічі та себе в різних ситуаціях взаємодій з іншими людьми. Виконуючи будь-яку діяльність, вони можуть уявляти себе в іншому місці, а також подумки подорожувати новими для них країнами. Досліджувані часто уявляють свій можливий інший життєвий шлях.

Середній рівень квазірефлексії визначено в 42,86 % досліджуваних. Досліджувані із середнім рівнем квазірефлексії нечасто захоплюються фантазуванням і мріями про нереальні об'єкти свого життя. Мрії, які виникають у них несподівано, рідко відволікають їх від реальності. Досліджуваним інколи подобається уявляти випадкові зустрічі та себе в різних ситуаціях взаємодій з іншими людьми. Якщо вони виконують якусь діяльність, то нечасто відволікаються й уявляють себе в новому місці чи країні. Досліджувані досить рідко думають про те, що їхнє життя могло б скластися по-іншому.

Отже, в майже по половині здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено середній і високий рівні інтроспекції й квазірефлексії, у майже двадцятій частини – середній рівень системної рефлексії, майже в усіх – високий рівень системної рефлексії. Низького рівня рефлексії в досліджуваних не встановлено.

У здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено статистично значущі зв'язки між загальним показником соціального інтелекту та системною рефлексією ($r=0,6^*$; $p\leq 0,01$), інтроспекцією ($r=0,23^*$; $p\leq 0,01$) й квазірефлексією ($r=0,16^{**}$; $p\leq 0,05$). Досліджувані з високим і середнім рівнями загального показника соціального інтелекту досить часто у взаємодіях з іншими людьми аналізують як їхні, так і власні прояви емоцій, реакції й поведінку, завдяки своєму високому чи середньому рівням системної рефлексії.

Досліджувані з високим і середнім рівнями загального показника соціального інтелекту неефективно взаємодіють з іншими людьми внаслідок того, що вони досить часто не зосереджують увагу на власних переживаннях щодо неуспішного результату, невдач і помилок, а також намагаються про них забути, завдяки своєму високому чи середньому рівням інтроспекції.

Досліджувані з високим і середнім рівнями загального показника соціального інтелекту неуспішно взаємодіють із іншими людьми внаслідок того, що вони досить часто захоплюються мріями про нереальні ситуації власного життя, уявляють випадкові ситуації взаємодій і себе в цих ситуаціях завдяки високому або середньому рівням квазірефлексії.

Загалом одержані результати емпіричного дослідження статистично підтвердили сформульоване нами припущення про те, що рефлексія, а точніше всі її види: системна рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія – є психологічними механізмами функціонування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Одержані емпіричні результати щодо рівнів системної рефлексії, інтроспекції та квазірефлексії здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком презентовано на рис. 4.22.

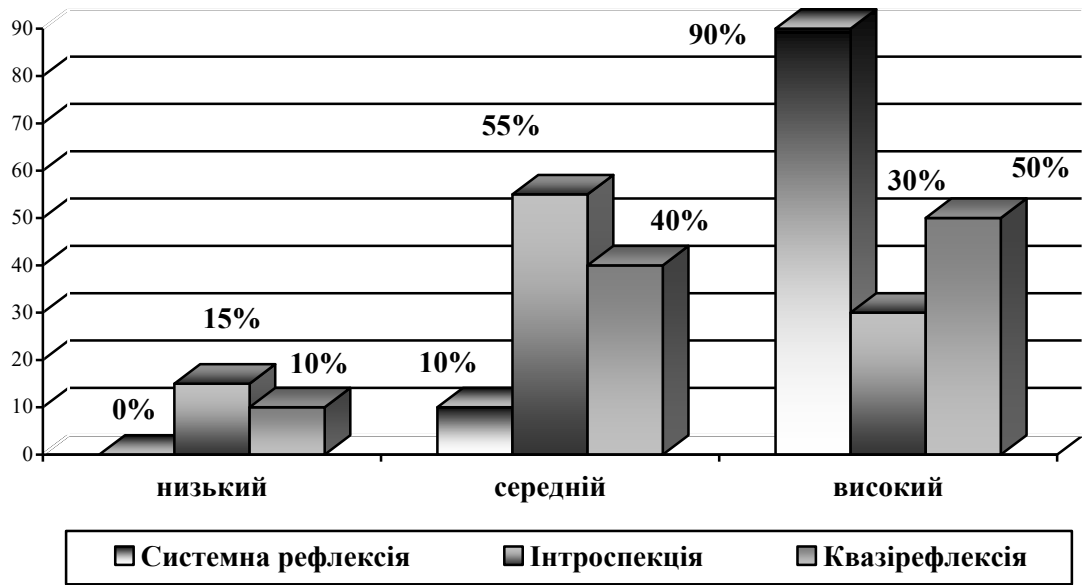


Рис. 4.22. Рівні системної рефлексії, інтроекції та квазірефлексії в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком

Як видно з рис. 4.22, щодо системної рефлексії високий рівень встановлено в більшості досліджуваних (90 %). Досліджувані з високим рівнем майже постійно міркують про те, що відбувається з ними. Вони постійно аналізують свої дії, що сприяє поповненню їхнього обсягу знань про особисті характеристики та якості. Покращенню розуміння ними різних ситуацій взаємодій сприяє перехід від активності до «тайм-ауту». Завдяки глибшому пізнанню себе вони краще розуміють інших людей.

Глибоке розуміння досліджуваними багатьох ситуацій взаємодій з іншими людьми забезпечує їхнє зіставлення з власними емоціями, які призвели до появи таких ситуацій. Першочергове розуміння ними власних емоцій має суттєве значення для вирішення багатьох ситуацій взаємодій. Досліджувані часто відслідковують особисті реакції та спостерігають за іншими людьми в різних ситуаціях взаємодій. Вони звертають увагу й на відмінності між власними думками і думками інших людей, що є для них джерелом цінної інформації.

Середній рівень системної рефлексії визначено в невеликій кількості досліджуваних (10 %). Досліджувані із середнім рівнем задумуються над тим, що відбувається з ними майже в половині різних життєвих ситуацій. Внаслідок здійсненого ними аналізу своїх дій майже в половині життєвих ситуацій досліджувані пізнають власні нові характеристики й якості. Зрідка, для кращого розуміння ситуації взаємодії, вони переходять до «тайм-ауту». Досліджувані не досить часто докладають додаткових зусиль для самопізнання, що перешкоджає кращому розумінню інших людей.

Для кращого розуміння майже половини ситуацій взаємодій з іншими людьми вони задумуються над своїми емоціями, які стосуються цих ситуацій. Досліджувані, взаємодіючи з іншими людьми, майже в половині ситуацій спочатку спрямовують зусилля на розуміння власних емоцій. Свої реакції та реакції інших людей вони відслідковують майже в половині ситуацій взаємодій із ними. Досліджувані нечасто акцентують на відмінностях власних думок від думок інших людей, що сприяє отриманню лише частини важливої для них інформації.

Низького рівня системної рефлексії в досліджуваних немає.

Щодо інтроспекції високий рівень виявлено в невеликій кількості досліджуваних (30 %). Досліджувані з високим рівнем інтроспекції часто погоджуються з тим, що надмірна зосередженість на своїх переживаннях може інколи відволікати їх від важливих основних справ. Вони мають схильність досить довго переживати щодо ситуації, до якої вони причетні або яка відбувається. За умови неуспішного результату незалежно від виду діяльності досліджуваним важко відволіктися від негативних думок.

Перед тим, як розпочати виконувати будь-яку діяльність, вони досить довго думають, оскільки сильно переживають за її результат. Якщо досліджувані звертають увагу на власні переживання, то це призводить до значного підвищення їхнього рівня тривожності. Вони постійно

задумуються над власними невідкладними потребами. Досліджувані не забувають про власний неуспіх і невдачі. Іноді вони надто сильно переживають щодо тих помилок, яких припустилися, і ці сильні переживання не дозволяють їм виправити їх.

Середній рівень інтроспекції зафіксовано в досить великій кількості досліджуваних (55 %). Досліджувані з середнім рівнем інтроспекції досить рідко погоджуються з тим, що зосередженість на особистих переживаннях може інколи відхиляти їх від виконання основних справ. Вони рідко довго переживають щодо різних життєвих ситуацій. Якщо досліджуваним не вдається досягти успішного результату в якій-небудь діяльності, то вони відволікаються і намагаються не надто переживати щодо цього.

На початку виконання якої-небудь діяльності вони нетривалий час можуть мати певні сумніви, адже не надто переживають за її результат. Якщо досліджувані зважають на свої переживання, то це може призводити до незначного підвищення рівня їхньої тривожності. Вони переймаються думками про власні повсякденні потреби. Досліджувані часто намагаються забути про власні помилки й тому не надто переживають через це, що дозволяє їм виправити ці помилки майже в половині ситуацій.

Низький рівень інтроспекції має невелика кількість досліджуваних (15 %). Досліджувані з цим рівнем інтроспекції досить рідко виявляють свою згоду з тим, що їхня зосередженість на власних переживаннях надто заважає їм виконувати основні справи. Вони нечасто можуть тривалий час переживати щодо різних життєвих ситуацій. Якщо досліджувані не досягають успішного результату в будь-якій діяльності, то вони здатні не відволікатися на ці думки й не переживати щодо такого результату.

Розпочинаючи виконувати будь-яку діяльність, вони не досить довго сумніваються, оскільки не мають надмірних переживань за її результат. Якщо досліджувані звертають увагу на свої переживання, то це зумовлює

досить несуттєве підвищення рівня їхньої тривожності. Вони не досить часто думають про свої повсякденні потреби. Досліджувані часто недовго пам'ятають про свої помилки й тому не занадто сильно переживають щодо цього, що часто сприяє їх виправленню.

Щодо квазірефлексії високий рівень визначено в найбільшій кількості досліджуваних (50 %). Досліджувані з цим рівнем квазірефлексії часто фантазують і мріють про те, чого їм не вистачає насправді. Якщо вони замріюються, то легко відволікаються й забувають про все, що їх оточує. Досліджувані часто уявляють випадкові зустрічі з іншими людьми й себе в ситуаціях взаємодій із ними. Якщо вони виконують яку-небудь діяльність, то можуть думати про своє перебування в іншому місці чи про уявну подорож в іншу країну, у якій вони ще ніколи не були. Досліджувані в уяві часто конструюють свій ймовірний інший життєвий шлях.

Середній рівень квазірефлексії виявлено в дещо меншій кількості досліджуваних (40 %) і низький рівень – у найменшій (10 %). Досліджувані із цими рівнями квазірефлексії досить чи вкрай рідко фантазують і мріють про неіснуючі об'єкти чи події власного життя, відповідно. Мрії, які виникають несподівано, нечасто відволікають їх від реальності. Досліджувані досить рідко уявляють випадкові зустрічі з іншими людьми та себе в ситуаціях взаємодій із ними. Якщо вони зайняті виконанням якої-небудь діяльності, то вкрай рідко відволікаються від неї, щоб уявити себе, наприклад, в іншому місці чи в іншій, невідомій їм, країні. Досліджувані майже не замислюються над тим, що їхнє життя могло б відбуватися інакше.

Отже, у дев'яти десятих частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено високий рівень та в одній десятій частини – середній рівень системної рефлексії. Низького рівня системної рефлексії у досліджуваних не встановлено. У дещо більше половини

досліджуваних визначено середній рівень, у майже третій частини – високий рівень і майже сьомої частини – низький рівень інтроспекції. У половини досліджуваних помічено високий рівень, в двох п'ятих частин – середній рівень і в десятої частини – низький рівень квазірефлексії.

У здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено статистично значущі зв'язки загального показника соціального інтелекту із системною рефлексією ($r=0,63^*$; $p \leq 0,01$) та слабкі – з інтроспекцією ($r=0,12$) і квазірефлексією ($r=0,01$). Досліджувані, що мають високий і середній рівні загального показника соціального інтелекту, нерідко, взаємодіючи з іншими людьми, вдаються до аналізу емоцій, реакцій і поведінки, які виявляють вони самі та інші люди в спільних взаємодіях. Досліджуваним із високим і середнім рівнями загального показника соціального інтелекту буває складно ефективно взаємодіяти з іншими людьми, адже вони інколи не зважають на свої переживання, що стосуються неуспішних результатів їхньої діяльності й допущених помилок, оскільки намагаються забути про них. Досліджувані з високим і середнім рівнями загального показника соціального інтелекту досить рідко не досягають успіху у взаємодіях із іншими людьми, оскільки вони можуть відволікатися на свої мрії про ймовірні життєві ситуації в майбутньому та власну роль у таких ситуаціях.

Отож, результати проведеного дослідження статистично підтвердили сформульоване нами припущення про те, що рефлексія (зокрема системна рефлексія) є психологічним механізмом функціонування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Узагальнюючи кількісні дані, які подано на рис. 4.21 і на рис. 4.22, акцентуємо, що, порівняно зі здобувачами вищої освіти з нормотиповим розвитком дещо більшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими потребами вирізняють високі рівні системної рефлексії, інтроспекції та

квазірефлексії й середній рівень квазірефлексії. Також зазначимо, що, порівняно зі здобувачам вищої освіти з нормотиповим розвитком у здобувачів вищої освіти з особливими потребами не помічено низького рівня щодо жодного виду рефлексії.

За допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера встановлено статистично значущі відмінності між кількісними даними щодо таких видів рефлексії здобувачів із особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком: системної рефлексії на високому ($\phi^*=2,12^{**}$; $p \leq 0,05$) і середньому ($\phi^*=2,131^{**}$; $p \leq 0,05$) рівнях; інтроспекції на високому ($\phi^*=4,908^*$; $p \leq 0,01$) рівні.

Загалом у цьому підрозділі доведено, що емоційна саморегуляція, самомотивація, емпатія і рефлексія (системна рефлексія, інтроспекція і квазірефлексія) є психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими потребами; натомість емоційна саморегуляція, самомотивація, емпатія і рефлексія (системна рефлексія) є психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Висновки до четвертого розділу

Унаслідок проведеного емпіричного дослідження психологічних основ розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком було одержано такі висновки.

У здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами емпірично визначено такі статистично значущі відмінності між кількістю досліджуваних чоловічої й жіночої статі щодо загального показника і компонентів соціального інтелекту:

- на низькому рівні другого компонента соціального інтелекту (здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей);

- на нижчому від середнього рівні загального показника соціального інтелекту та його другого (здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей) і четвертого (здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей) компонентів;

- на середньому рівні загального показника соціального інтелекту та його третього (здатності правильно розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей) і четвертого (здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей) компонентів;

- на вищому від середнього рівні першого (здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей) і третього (здатності правильно розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей) компонентів соціального інтелекту.

Водночас високого рівня загального показника і всіх компонентів соціального інтелекту, а також вищого від середнього рівня другого (здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей) і низького рівня четвертого (здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей) компонентів у досліджуваних чоловічої та жіночої статі не виявлено. Низького рівня загального показника та його першого (здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей) і четвертого (здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей) компонентів соціального інтелекту не виявлено в досліджуваних жіночої статі на противагу досліджуваним чоловічої статі. Середнього рівня другого (здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей) та вищого від середнього рівня загального показника і четвертого (здатності правильно розуміти

невербальну поведінкову експресію інших людей) компонента соціального інтелекту не встановлено в досліджуваних чоловічої статі на противагу досліджуваним жіночої статі.

Натомість у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком емпірично встановлено такі статистично значущі відмінності між кількістю досліджуваних чоловічої й жіночої статі щодо загального показника й компонентів соціального інтелекту:

- на низькому рівні загального показника соціального інтелекту і його третього компонента (здатності правильно розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей);
- на нижчому від середнього й середньому рівнях четвертого компонента (здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей).

Однак високий рівень загального показника й усіх компонентів соціального інтелекту виявлено в досліджуваних жіночої статі та не помічено в жодного досліджуваного чоловічої статі. Крім цього, низький рівень загального показника та першого (здатності правильно розуміти соціальні взаємодії інших людей) і другого (здатності правильно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей) компонентів соціального інтелекту не встановлено в жодного досліджуваного.

Крім гендеру, визначено, що іншим соціальним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як і з особливими освітніми потребами, так і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є академічна успішність. У здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами зв'язок загального показника соціального інтелекту з академічною успішністю є сильним і зворотним, натомість у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком – сильним і прямим.

Емпірично встановлено, що в найбільшій кількості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами переважає середній рівень

екстернального (однієї другої) чи інтернального (майже двох п'ятих частин) локусу контролю. У дещо меншій кількості (по майже одній третій частині) наявні низькі рівні екстернального й інтернального локусу контролю. У найменшій кількості – високі рівні екстернального (майже одна десята частина) й інтернального (одна четверта частина) локусу контролю. Якщо досліджувані з екстернальним локусом контролю інтерпретують результати особистих дій і поведінки, апелюючи до зовнішніх чинників, то з інтернальним – внутрішніх.

У більшій кількості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено високий (майже двох третіх частин) рівень мотивації до успіху, у меншій – середній (однієї четвертої) і низький (однієї шістнадцятої). Вищий рівень мотивації до успіху зумовлює більш стійка потреба досліджуваних досягати успіху в соціумі.

У здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено статистично значущий і прямий зв'язок між загальним показником соціального інтелекту й екстернальним локусом контролю та статистично значущий і зворотний – із інтернальним локусом контролю й мотивацією до успіху. Отож, локус контролю і мотивація до успіху є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

У більшості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком (майже трьох четвертих частин) визначено середній рівень екстернального чи інтернального локусу контролю. У меншій кількості – високий (майже однієї п'ятої частини) і низький (п'ятнадцятої) рівні екстернального та високий (десятої) і низький (шостої) рівні інтернального локусу контролю. Досліджувані з екстернальним локусом контролю пояснюють успішні й неуспішні наслідки своєї діяльності за допомогою зовнішніх чинників, з інтернальним – внутрішніх.

У більшості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено високий (майже половини) і середній (майже третьої частини) рівні мотивації до успіху, у найменшій – низький (майже восьмої). Чим вищий рівень мотивації до успіху, тим стійкіша потреба досліджуваних досягати успіху в соціумі.

У здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком встановлено статистично значущий і прямий зв'язок між загальним показником соціального інтелекту, екстернальним локусом контролю і мотивацією до успіху та статистично значущий і зворотний – з інтернальним локусом контролю. Локус контролю і мотивація до успіху є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Статистично підтверджено, що компоненти соціального інтелекту є психологічними чинниками його розвитку для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та для здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено емоційну саморегуляцію, самомотивацію, емпатію й рефлексію (системну рефлексію, інтроспекцію і квазірефлексію), у здобувачів вищої освіти із нормотиповим розвитком – емоційну саморегуляцію, самомотивацію, емпатію і системну рефлексію.

У трьох четвертих частин здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено вищий від середнього рівень, у майже десятої частини – високий рівень та майже по двадцятій частині – середній і нижчий від середнього рівні емоційної саморегуляції. Низького рівня в досліджуваних не помічено.

У половини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами встановлено високий рівень, майже у двох п'ятих частин – вищий від середнього рівень і майже в двадцятій частини – нижчий від середнього рівень самотивації. У досліджуваних не виявлено низького й середнього рівнів.

В однієї половини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами визначено високий рівень, у другій – вищий від середнього рівень емпатії. Немає в досліджуваних середнього, нижчого від середнього й низького рівнів емпатії.

Статистично підтверджено, що в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами емоційна саморегуляція і самотивація є психологічними механізмами розвитку всіх чотирьох компонентів соціального інтелекту; натомість емпатія – лише третього і четвертого компонентів.

Майже у двох п'ятих частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено середній рівень, майже у третій частини – нижчий від середнього рівень, у четвертій частини – вищий від середнього рівень і майже в двадцятій частини – високий рівень емоційної саморегуляції. Низького рівня в досліджуваних немає.

Майже у двох третіх частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком встановлено вищий від середнього рівень, майже у п'ятій частини – високий рівень і майже в сьомій частини – середній рівень самотивації. У досліджуваних не виявлено нижчого від середнього і низького рівнів.

Майже у половини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено вищий від середнього рівень, майже у двох п'ятих частин – високий рівень, майже у десятій частини – середній рівень, у

майже двадцятій частини – нижчий від середнього рівень емпатії. Немає в досліджуваних низького рівня емпатії.

Статистично значущими є відмінності між кількісними даними щодо окремих рівнів таких психологічних механізмів здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком: емоційної саморегуляції на високому, на вищому від середнього, на середньому і на нижчому від середнього рівнях; самомотивації на високому і вищому від середнього рівнях; емпатії на високому рівні.

Статистично підтверджено, що в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком психологічними механізмами розвитку багатьох компонентів соціального інтелекту є емоційна саморегуляція (для третього і четвертого компонентів), самомотивація (для другого, третього і четвертого компонентів) й емпатія (для першого, третього і четвертого компонентів).

Майже в усіх здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено високий рівень, майже у двадцятій частини – середній рівень системної рефлексії. У дещо більше й дещо менше половини досліджуваних відповідно визначено високий і середній рівні інтроспекції. Також, відповідно в дещо більше й дещо менше половини досліджуваних встановлено високий і середній рівні квазірефлексії. Низького рівня всіх видів рефлексії у досліджуваних не помічено.

У дев'яти десятих частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено високий рівень та в одній десятій частини – середній рівень системної рефлексії. Низького рівня системної рефлексії в досліджуваних немає. У дещо більше половини досліджуваних визначено середній рівень, майже у третій частини – високий рівень і майже сьомої частини – низький рівень інтроспекції. У половини досліджуваних

установлено високий рівень, у двох п'ятих частин – середній рівень і в десятої частини – низький рівень квазірефлексії.

Статистично значущі відмінності визначено між кількісними даними щодо таких видів рефлексії здобувачів з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком: системної рефлексії на високому й середньому рівнях; інтроспеції на високому рівні.

Статистично підтверджено, що системна рефлексія, інтроспекція і квазірефлексія є психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами; однак лише системну рефлексію визначено психологічним механізмом розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Загалом результати, котрі було одержано й висвітлено в четвертому розділі дисертації, підтвердили наше припущення про те, що вплив соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є різним.

Результати розділу презентовано в працях автора: [146; 148; 151; 158; 154; 168; 169; 291; 292; 293].

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інтеграційні процеси, котрі стосуються входження України до Європейського соціокультурного й економічного простору, актуалізують потребу трансформацій в освітній сфері, що передусім зумовлено академічною мобільністю здобувачів вищої освіти. Успішність адаптації здобувачів вищої освіти до нових соціокультурних умов суттєво залежить від рівня їхнього соціального інтелекту. Тому на сучасному етапі розвитку освіти науковцям необхідно спрямувати свої зусилля на обґрунтування та розробку змісту ефективного психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.

5.1. Обґрунтування і зміст психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі подано обґрунтування, висвітлено змістові й процесуальні аспекти психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.

Нагадаємо, що за нашими переконаннями, соціальний інтелект здобувачів вищої освіти – це складний інтегрований комплекс таких здатностей особистості пізнавати і розв’язувати різні завдання, котрі забезпечують її успішні взаємодії з іншими людьми. До соціального інтелекту інтегровано низку таких здатностей особистості: помічати і правильно розуміти загальні характеристики і поведінкові прояви інших людей; розуміти і правильно розрізняти вербальну й невербальну

поведінкову експресію інших людей; виявляти мету, прагнення і результати поведінки інших людей, взаємодіючи з ними; прогнозувати їхні дії та вчинки.

Емпірично нами доведено, що статистично значущий вплив на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як із особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком зумовлюють такі психологічні чинники, як локус контролю та мотивація до успіху. Локус контролю – це такі стратегії, котрі забезпечують відповідальність особистості за результати як особистої діяльності, так і діяльності інших людей. Мотивація до успіху – це стійка потреба особистості досягати позитивного результату в багатьох видах діяльності, котра зумовлена її прагненням пишатися власними досягненнями і собою та переживати радість від особистих успішних результатів.

Емпірично підтверджено й те, що психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком є емпатія, емоційна саморегуляція, самомотивація й рефлексія. Рефлексія є процесом самопізнання особистістю внутрішніх психічних станів, глибокого самоаналізу, саморозуміння й усвідомлення себе (власних емоцій, почуттів, психічних станів, здатностей, рис характеру, дій, вчинків, поведінки тощо); процес осмислення засобів і чинників того, яке враження про неї склалося у партнера/партнерів по взаємодії та чи призведе це до взаєморозуміння між ними; процес осмислення різних варіантів поведінки.

Процес емпатії пов'язаний зі здатностями особистості вислухати людину, виявити емоційну чутливість щодо її переживань і емоційних потреб, зрозуміти її емоції, переживати подібні емоції й прилаштуватися до її емоційного стану. Емоційна саморегуляція особистості є процесом усвідомлення нею особистих переживань і здатність управляти своїми

емоціями в діяльності й взаємодіях із іншими людьми. Самомотивація – це процес спонукання особистістю самої себе до успішної реалізації визначених завдань і досягнення нагальних цілей, що пов'язаний із внутрішньою психологічною енергією і спрямованими на це діями.

Підґрунтям психологічних умов формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти стали законодавчі й наукові положення та результати сучасних наукових досліджень, зокрема: положення Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту»; наукові положення про смисл і структуру соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, М. О'Саллівен та ін.); емпіричні результати щодо соціального інтелекту здобувачів вищої освіти (Л. Ляховець, О. Милославська та ін.).

З огляду на згадані положення, основними психологічними умовами формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком вважаємо такі:

- дотримання викладачами закладів вищої освіти положень особистісно-орієнтованого підходу в кожній соціальній взаємодії зі здобувачами вищої освіти;
- постійне декларування викладачами закладів вищої освіти принципів гуманності, високоморальності, етики, довіри та взаємоповаги в кожній соціальній взаємодії зі здобувачами вищої освіти, що призведе до підвищення їхньої самооцінки й самоповаги;
- регулярне застосування викладачами закладів вищої освіти методів активного соціально-психологічного навчання та групових форм роботи в освітньому процесі;
- систематичне використання викладачами закладів вищої освіти в освітньому процесі психологічних технік, котрі спрямовані на формування локус контролю і мотивації досягнення успіху в здобувачів вищої освіти;

- регулярне застосування викладачами закладів вищої освіти в освітньому процесі психологічних технік, котрі спрямовані на формування емпатії, емоційної саморегуляції, самомотивації й рефлексії в здобувачів вищої освіти.

Важливо акцентувати, що в інклюзивному освітньому середовищі закладу вищої освіти розвитку соціального інтелекту здобувачів із особливими освітніми потребами будуть сприяти передусім принципи цього середовища, а саме: принципи недискримінації й толерантності, важливості ефективного залучення до освітнього процесу кожного учасника освітнього процесу, зважаючи на його багатоманітність. Відтак, у спеціально створених умовах кожен здобувач вищої освіти із особливими потребами має відчувати власну участь в освітніх, культурних і соціальних процесах. Для цього здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами необхідно надавати додаткову постійну / тимчасову підтримку в інклюзивному освітньому середовищі.

Зазначимо, що надання системи таких послуг здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами для реалізації їхнього права на освіту гарантує Українська держава. Інклюзивне освітнє середовище – це система умов і засобів для забезпечення спільного розвитку, виховання і навчання здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами згідно з їхніми можливостями. Провідною метою впровадження інклюзивної освіти є підтримка здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, подолання всіх бар'єрів і налагодження їхніх дружніх стосунків з іншими учасниками освітнього процесу.

З переліченими вище принципами інклюзивної освіти корелюють і принципи особистісно орієнтованого підходу [8; 9], дотримання якого спрямовано на цілеспрямований розвиток кожного здобувача вищої освіти

з особливими освітніми потребами як особистості, що відбувається в спільних взаємодіях з іншими учасниками освітнього процесу.

Принципи особистісно орієнтованого підходу – гуманність, суб'єктність, ціннісне ставлення до кожного здобувача освіти (як з особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком), емпатійність, діалогічність, академічна успішність, адаптивність.

Дотримання викладачами закладів вищої освіти зазначених вище принципів, котрі спрямовані на розвиток у здобувачів вищої освіти здатностей виявляти емпатію, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати успішних результатів у навчанні як спільній взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (одногрупниками, викладачами, кураторами академічних груп), здатностей прогнозувати свої дії та дії інших учасників освітнього процесу та здатностей адаптуватися до нових соціальних взаємодій у дистанційному навчанні забезпечить формування їхнього соціального інтелекту.

Крім цього, в умовах воєнного стану українським викладачам варто докладати додаткових зусиль для створення унікального (доступного і сприятливого) освітнього середовища для таких здобувачів вищої освіти, котрі ототожнюються з досвідом травми війни. Так, емпірично виявлено 4,5 % досліджуваних здобувачів вищої освіти, котрі ототожнюються з досвідом травми війни. Загалом в емпіричному дослідженні, що проводилося впродовж листопада-грудня 2023 року, взяло участь 150 здобувачів вищої освіти. Тому з метою створення унікального освітнього середовища для здобувачів вищої освіти, котрі ототожнюються з досвідом травми війни, викладачам доцільно здобувати додаткові знання і формувати нові компетенції [310].

У процесі психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти застосовувався розроблений нами тренінг.

Розробка тренінгу передбачала апелювання до наукових психологічних праць, котрі стосуються теорії та практики тренінгу [52; 64; 85; 184; 281; 318] та ефективності його застосування з метою глибшого розуміння своїх здібностей, формування м'яких навичок і навичок саморегуляції в здобувачів вищої освіти [64].

Розроблена програма тренінгу передусім передбачала створення позитивного психологічного простору для здобувачів вищої освіти. Важливим її завданням було створення такого сприятливого освітнього простору для кожного учасника, котрий би сприяв їхньому усвідомленню свого реального психічного стану в теперішньому часі («тут і тепер») і забезпечував інтенсифікацію психологічних чинників та активізацію механізмів розвитку соціального інтелекту. Реалізація цього завдання передбачала створення тренером у групі атмосфери довіри, психологічної безпеки і щирості, що дозволяє покращити психологічне самопочуття її учасників та учасниць.

Завдяки зазначеним умовам в учасників і учасниць тренінгу формувалося почуття «ми», вони змогли відверто висловлюватися, презентувати свою думку в процесі виконання вправ на тренінгових заняттях. Варто зазначити, що почуття «ми» дозволяє зменшити болісність сприймання власних помилок і знизити рівень інтенсивності переживання провини, дозволяючи учасникам пробачати собі допущені помилки.

Крім цього, умови позитивного мікроклімату сприяли кращому сприйманню й засвоєнню позитивного досвіду інших учасників тренінгу, котрий стосується ефективних психологічних технік самодопомоги. Основна роль у створенні умов позитивного психологічного мікроклімату в групі належить тренеру, котрий спостерігає і здійснює вплив на групову динаміку.

Мета тренінгу полягала в підвищенні рівня соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Згідно з визначеною метою завданнями тренінгу було виявлення рівнів соціального інтелекту в його учасників, здобувачів вищої освіти, на першому й останньому тренінговому занятті; інтенсифікації психологічних умов та активізації психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту в учасників тренінгу.

Тренінг складався з восьми занять, кожне з яких тривало 90 хвилин. Заняття проводилися онлайн упродовж восьми тижнів у зручний для його учасників час. Формат тренінгу був груповий. У кожній групі було по 12 здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

Проведення кожного заняття передбачало дотримання такого плану: 5 хвилин відводилося на привітання; 5 хвилин – на інформування й обговорення організаційних питань; 10 хвилин – на теоретичну частину; 50 хвилин – на проведення психодіагностики і вправ; 15 хвилин – на рефлексію і зворотний зв'язок; 5 хвилин – на прощання.

Тематичний план до розробленої програми тренінгу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти презентовано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Програма тренінгу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти

№ занят тя	Мета	Зміст	Час (хв.)

1	Знайомство тренера з учасниками групи та присутніх між собою; ознайомлення учасників із метою тренінгу та його правилами; обговорення і прийняття тренінгових правил; розвиток компетентностей успішних взаємодій; створення позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; знайомство із учасниками групи; вправа «Самопрезентація»; інформація про тренінгові правила; міні-лекція «Для чого людині розвивати соціальний інтелект?»; дискусія; тест вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan); зворотній зв'язок; прощання.	90
2	Інтенсифікація психологічних чинників розвитку соціального інтелекту; розвиток тренінгового стилю комунікації; розвиток компетентностей успішних взаємодій; створення і підтримка позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; нагадування про тренінгові правила; міні-лекція «Що таке локус контролю?»; дискусія; вправа «Беру відповідальність на себе» [184, С. 204-205] та її обговорення; вправа «Гірська вершина» [184, С. 217]; вправа «Без маски» [184, С. 193-194]; зворотній зв'язок; прощання.	90
3	Знайомство тренера з учасниками групи та учасників між собою; ознайомлення учасників із метою тренінгу та його правилами; обговорення і прийняття тренінгових правил; розвиток компетентностей успішних взаємодій; створення позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; нагадування про тренінгові правила; міні-лекція «Що таке мотивація до успіху?»; дискусія; вправа «Мої сильні сторони» [184, С. 173-174] та її обговорення; медитація «Мої можливості» [184, С. 163-164]; зворотній зв'язок; прощання.	

4	Інтенсифікація психологічних чинників розвитку соціального інтелекту; розвиток тренінгового стилю комунікації; розвиток компетентностей успішних взаємодій; створення і підтримка позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; нагадування про тренінгові правила; міні-лекція «Що таке рефлексія?»; дискусія; вправа «Тематичний життєвий багаж» [184, С. 189-190] та її обговорення; вправа «Ромашкове поле» [184, С. 174]; зворотній зв'язок; прощання.	90
5	Активізація психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту; розвиток тренінгового стилю комунікації; розвиток компетентностей успішних взаємодій; підтримка позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; нагадування про тренінгові правила; міні-лекція «Що таке самомотивація?»; дискусія; вправа «Дерево життя» [184, С. 160] та її обговорення; вправа «Корені та крона» [184, С. 205-206]; вправа «Слова вдячності» [184, С. 218-219]; зворотній зв'язок; прощання.	90
6	Активізація психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту; розвиток тренінгового стилю комунікації; розвиток компетентностей успішних взаємодій; підтримка позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; нагадування про тренінгові правила; міні-лекція «Для чого людині потрібно вміти регулювати свої емоції?»; дискусія; вправа «Очі в очі» [184, С. 80-81] та її обговорення; вправа «Релаксація в зоопарку» [184, С. 216]; притча «Чому ми кричимо?» [184, С. 218] та її обговорення; зворотній зв'язок; прощання.	

7	Активізація психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту; розвиток тренінгового стилю комунікації; розвиток компетентностей успішних взаємодій; підтримка позитивного соціально-психологічного клімату.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; нагадування про тренінгові правила; міні-лекція «Що таке емпатія?»; дискусія; вправа «Валіза» [184, С. 219-220] та її обговорення; вправа «Водоспад» [184, С. 176-177]; зворотній зв'язок; прощання.	
8	Розвиток тренінгового стилю комунікації; розвиток компетентностей успішних взаємодій; підтримка позитивного соціально-психологічного клімату; підведення підсумків тренінгу.	Привітання; шерінг попереднього тренінгового заняття; тест вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan); зворотній зв'язок; обговорення підсумків тренінгу; прощання.	90

Отже, у цьому підрозділі презентовано психологічний супровід розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти, зокрема висвітлено принципи розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти. Описано особливості організації, проведення та подано тематичний план тренінгу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком. Результати апробації психологічного супроводу з розвитку емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти розкрито в наступному підрозділі.

5.2. Динаміка розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп

У цьому підрозділі схарактеризовано результати апробації психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Задля унаочнення одержані кількісні результати щодо апробації психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, котрі належали до експериментальної групи, подано на рис. 5.1.

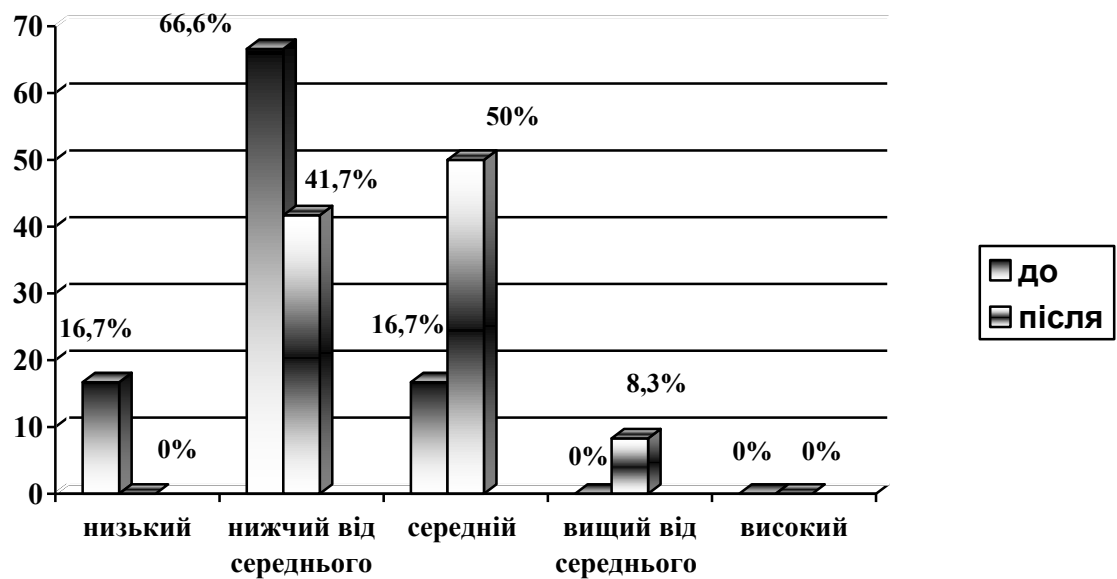


Рис. 5.1. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами експериментальної групи до і після апробації психологічного супроводу

Як видно з рис. 5.1, після апробації психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, котрі були в експериментальній групі, відбулися позитивні зміни. А саме: на 16,7 % зменшилася кількість досліджуваних із низьким рівнем загального показника соціального інтелекту. Також на 24,9 % зменшилася кількість досліджуваних із нижчим від середнього рівнем загального показника соціального інтелекту. Крім цього, на 33,3 % збільшилася кількість досліджуваних із середнім рівнем загального показника соціального інтелекту. І також на 8,3 % збільшилася кількість досліджуваних із вищим від середнього рівнем загального показника соціального інтелекту. Змін щодо високого рівня загального показника соціального інтелекту не відбулося.

Досліджувані з нижчим від середнього, середнім і вищим від середнього рівнями здатні правильно аналізувати й передбачати поведінку інших людей і успішно вирішувати завдання майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах ситуацій взаємодій із іншими людьми. Крім цього, досліджувані з цими рівнями правильно розуміють мотиви поведінки й емоції інших людей майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах ситуацій взаємодій, що дозволяє їм передбачити майже одну четверту, половину або три четверти частини подій надалі.

За нетипової поведінки інших людей інколи вони можуть припускатися помилок у ситуаціях взаємодій із ними. Чіткість побудови досліджуваними своєї життєвої стратегії не достатня, що дозволяє їм досягати визначеної мети майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій. Завдяки своїй здатності розуміти вербальні й невербальні реакції інших людей досліджувані

можуть зорієнтуватися майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах соціальних взаємодій.

Також майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах ситуацій взаємодій з іншими людьми досліджувані здатні визначити їхній характер, що сприяє розумінню ними проявів вербальної поведінкової експресії, відповідно. Крім цього, вони здатні вибрати доречний тон спілкування з іншими людьми і демонструвати рольову гнучкість майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах ситуацій взаємодій із іншими людьми, відповідно.

Досліджувані здатні провести аналіз і зрозуміти динаміку розвитку майже в однієї четвертої, однієї другої чи однієї трьох четвертих частинах складних ситуацій соціальних взаємодій. Проте вони мають неповний обсяг знань про норми і стереотипи, які регулюють поведінку людей у соціумі.

Натомість у контрольній групі, до котрої також увійшли здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами, змін щодо загального показника соціального інтелекту не відбулося.

Загалом одержані результати слугують підтвердженням ефективності розробленого психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

З метою унаочнення одержані кількісні результати щодо апробації психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, котрі належали до експериментальної групи, презентовано на рис. 5.2.

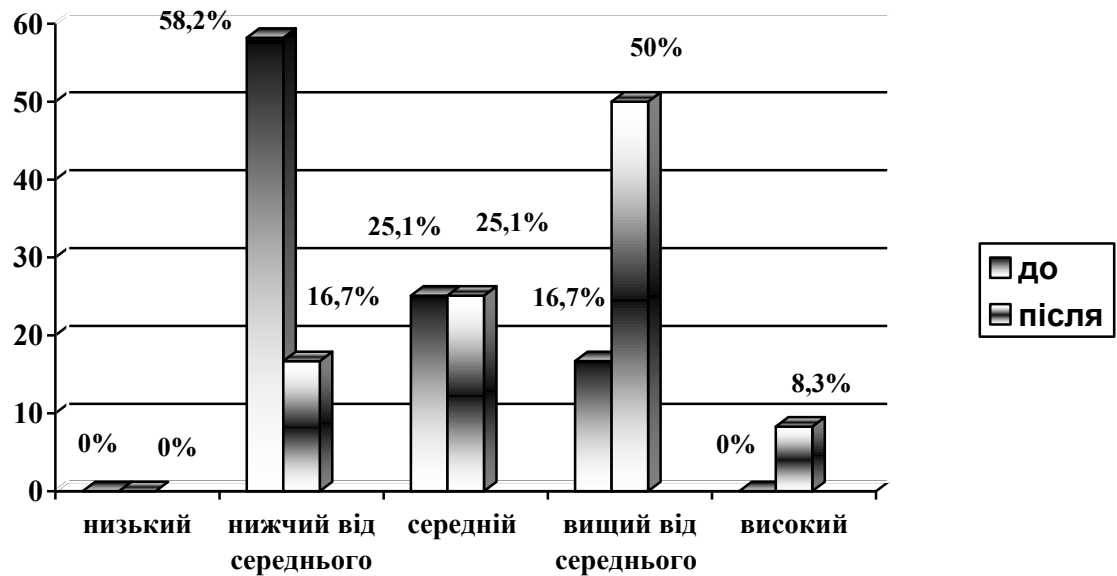


Рис. 5.2. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком із експериментальної групи до і після апробації психологічного супроводу

Як видно з рис. 5.2, після апробації психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, котрі були в експериментальній групі, помічено позитивні зміни, зокрема: на 41,5 % зменшилася кількість досліджуваних із нижчим від середнього рівнем загального показника соціального інтелекту. Кількість досліджуваних із середнім рівнем загального показника соціального інтелекту не змінилася. Крім цього, на 33,3 % збільшилася кількість досліджуваних із вищим від середнього рівнем загального показника соціального інтелекту. Також на 8,3 % збільшилася кількість досліджуваних із високим рівнем загального показника соціального інтелекту. Змін щодо низького рівня загального показника соціального інтелекту немає.

Досліджувані з нижчим від середнього, середнім, вищим від середнього і високим рівнями, відповідно, мають здатність часто розуміти

й передбачати поведінку інших людей, і тому досягають успіху майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях взаємодій із іншими людьми. Досліджувані здатні зрозуміти прагнення і мотиви поведінки та прояви емоцій інших людей майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях взаємодій із ними, що сприяє передбаченню ними майже однієї четвертої, однієї другої чи трьох четвертих частин або всіх майбутніх подій, відповідно.

За нетипової поведінки інших людей вони приймають помилкові рішення майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях взаємодій із ними, відповідно. Досліджувані здатні сконструювати чітку стратегію життя так, щоб досягати визначеної мети майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, відповідно. Вони здатні визначати й порівнювати прояви вербальних і невербальних реакцій інших людей, що забезпечує правильну орієнтацію майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, відповідно.

Досліджувані здатні визначити характер майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, що дозволяє їм зрозуміти вербальні реакції інших людей. Вони здатні вибрати доречний тон спілкування і бути гнучкими, виконуючи свою роль, майже в одній четвертій, одній другій чи трьох четвертих частинах або ж майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Вони здатні аналізувати й розуміти майбутній розвиток майже однієї четвертої, однієї другої чи трьох четвертих частин або ж майже всіх складних ситуацій взаємодій з іншими людьми. Досліджуваним

притаманний достатній обсяг знань про норми, ролі й стереотипи, що сприяє регуляції соціальної поведінки людей.

Водночас зазначимо, що в контрольній групі, до котрої також увійшли здобувачі вищої освіти з нормотиповим розвитком, жодних змін щодо загального показника соціального інтелекту не було встановлено.

Отже, одержані результати дозволили підтвердити ефективність розробленого психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Загалом у цьому підрозділі подано одержані результати апробації розробленого психологічного супроводу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, котрі засвідчили його ефективність.

5.3. Методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі висвітлено методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти нормотиповим розвитком.

Рекомендації *психологам*:

- регулярно проводити психодіагностику процесу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими

освітніми потребами та нормотиповим розвитком за допомогою застосованого нами комплексу методів:

для емпіричного дослідження загального показника і компонентів соціального інтелекту застосовувався тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда (J. Guilford) і М. О'Саллівена (M. O'Sullivan);

для емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку соціального інтелекту – методики «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж. Роттера (J. Rotter), «Діагностика мотивації до успіху та боязні невдач» А. Реана і «Мотивація до успіху» Т. Елерса (Th. Ehlers);

для емпіричного дослідження психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту – тест оцінки емоційного інтелекту Н. Холла (N. Hall), опитувальник емпатичних тенденцій А. Меграбієна та Н. Епштейна; опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтьєва, котрий апробував на україномовній вибірці Е. Балашов;

для емпіричного дослідження результативності соціального інтелекту, що засвідчували рівні соціально-психологічної адаптивності й дезадаптивності – опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса (K. Rogers) і Р. Даймонд (R. Dymond);

- систематично проводити тренінги з розвитку локусу контролю й мотивації досягнення успіху в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком;

- регулярно проводити тренінги з розвитку рефлексії, самомотивації, емоційної саморегуляції та емпатії здобувачів вищої

освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

Рекомендації *викладачам закладів вищої освіти і кураторам академічних груп*:

- постійно дотримуватися психологічних умов розвитку соціального інтелекту, зокрема принципів особистісно орієнтованого підходу;
- бути відкритими до набуття нового досвіду;
- використовувати методи соціально-психологічного навчання [101; 195];
- застосовувати тренінговий підхід в освітньому й виховному процесах;
- навчати здобувачів вищої освіти конструктивним взаємодіям у команді;
- поповнювати свій обсяг знань про соціальний інтелект і психолого-педагогічні засоби його розвитку в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком;
- розвивати власний соціальний та емоційний інтелект, зокрема вчитися розуміти свою поведінку й емоції, а також поведінку й емоції здобувачів вищої освіти тощо;
- удосконалювати власні комунікативні компетентності, зокрема активного слухання, «Я-висловлювань», співчуття тощо;
- регулярно проводити психопрофілактику міжособистісних конфліктів в освітньому середовищі вищої школи;

- вчитися конструктивному вирішенню конфліктів у системах «викладач – здобувач вищої освіти», «викладач – викладач», «викладач – керівник»;
- бути відкритими у спілкуванні зі здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком;
- застосовувати соціальний інтелект для досягнення успіху в різних сферах життя.

Рекомендації здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком:

- бути відкритими до набуття нового досвіду;
- навчати здобувачів вищої освіти конструктивним взаємодіям у команді;
- самостійно знаходити інформацію про соціальний інтелект та його значення в житті людини;
- самостійно відшуковувати інформацію про емоційний інтелект та його значення в житті людини;
- розвивати власний соціальний та емоційний інтелект, зокрема набувати здатностей розуміти свою поведінку й емоції, а також поведінку й емоції інших людей тощо;
- вдосконалювати особисті комунікативні компетентності, зокрема активного слухання, «Я-висловлювань», співчуття тощо;
- набувати навичок психопрофілактики та конструктивного вирішення конфліктів у системах «викладач – здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти – здобувач вищої освіти»;
- бути відкритими у взаємодіях із одногрупниками, викладачами та іншими здобувачами вищої освіти;

- використовувати соціальний інтелект для того, щоб досягати успіху у взаємодіях із іншими людьми й різних сферах життя.

Отже, у цьому підрозділі подано методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

Висновки до п'ятого розділу

У цьому розділі презентовано умови, зміст, процес і результати апробації психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливим освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

В освітньому процесі вищої школи важливим є дотримання психологічних умов розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливим освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

Психологічні умови розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти ґрунтуються на положеннях гуманістичного й особистісно-орієнтованого підходів (гуманність, суб'єктність, емпатійність, діалогічність, толерантність, адаптивність тощо).

Розроблений автором психологічний супровід містить і програму тренінгу із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливим освітніми потребами і нормотиповим розвитком.

Завданнями розробленого тренінгу з розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти було виявлення рівнів соціального інтелекту в його учасників на першому й останньому заняттях, а також інтенсифікація психологічних умов та активізація психологічних механізмів розвитку соціального інтелекту в учасників тренінгу.

Емпіричне дослідження і статистична перевірка динаміки розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами (значне зменшення кількості з низьким і нижчим від середнього рівнями та збільшення – із вищим від середнього рівнем) і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком (суттєве зменшення – із нижчим від середнього рівнем і збільшення – із вищим від середнього рівнем, незначне збільшення – із високим рівнем) підтвердили як позитивні кількісні, так і якісні зміни в експериментальних групах, на противагу відповідним контрольним, котрі засвідчили ефективність психологічного супроводу.

Практичну значущість становлять сформульовані методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

Загалом, результати, котрі було одержано і проаналізовано в п'ятому розділі дисертації, підтвердили наше припущення про те, що розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти сприяє його психологічний супровід в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Результати розділу презентовано в працях автора: [121; 144; 150; 156; 159; 153; 160; 164; 174; 175; 310].

ВИСНОВКИ

У дисертації висвітлено результати, які одержано внаслідок теоретичного й емпіричного дослідження проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

1. Теоретичні й методологічні засади дослідження склали праці вітчизняних і зарубіжних учених щодо сутності соціального інтелекту, його взаємозв'язку з емоційним, аналіз існуючих підходів до вивчення особливостей соціального інтелекту на різних вікових етапах розвитку особистості з особливими потребами та нормотиповим розвитком.

На основі аналізу спеціальної літератури встановлено, що в межах різних наукових підходів учені трактували інтелект як генетично детерміновану здатність особистості, що визначається за допомогою одного (генерального) або багатьох факторів та пов'язана з її розумовими й пізнавальними здібностями, свідомістю, знаннями, сформованими когнітивними операціями. Рівень інтелекту можна встановити внаслідок вимірювання її відчуттів за допомогою тестів сенсорних відмінностей, вимірювання ментального досвіду, здібностей до розуміння, міркувань і формулювання суджень. Інтелект особистості презентує її здатність виконувати різні пізнавальні й соціальні проблемні завдання, що сприяє одержанню нею соціального досвіду і кращому пристосуванню до умов довкілля. Розвиток інтелекту особистості є динамічним процесом, що відбувається внаслідок засвоєння нею різних форм інтелектуальної поведінки в ситуаціях взаємодії з довкіллям. Чинники розвитку інтелекту – взаємодії особистості з довкіллям, інтегрованість операційних структур,

об'єктивація образів пізнання, мова, освіта, звичаї, традиції, рівень економічного розвитку тощо.

Психологічну сутність соціального інтелекту особистості в межах провідних наукових підходів вчені розуміють як інтегрований комплекс таких її здатностей, що сприяють досягненню успіху у взаємодіях з іншими людьми, розумінню емоцій інших людей і співпереживанню їм, управлінню іншими людьми різної статі у взаємодіях із ними, сприйманню зовнішніх стимулів і здобуттю знань про актуальні питання в соціумі; як вид інтелекту, що визначається її здатностями пізнавати соціальні явища, розуміти інших людей і ситуації взаємодій із ними та управляти в ситуаціях взаємодії чи адаптуватися до них та підтверджується результатами тестування і виявляється в її соціальній компетентності.

У процесі дослідження встановлено, що соціальний інтелект – це складний інтегрований комплекс здатностей особистості пізнавати і вирішувати такі завдання, що визначають успішність її соціальних взаємодій. Цей комплекс інтегрують такі здатності особистості: різні життєві ситуації, розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей, розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей, прогнозувати поведінку інших людей. Такі здатності належать до трьох груп: 1) когнітивної; 2) емоційної; 3) поведінкової, котрі є компонентами соціального інтелекту особистості.

Відтак, у структурі соціального інтелекту особистості виокремлено три компоненти: 1) когнітивний; 2) емоційний; 3) поведінковий. Кожен компонент соціального інтелекту сконструйовано з відповідних складників, здатностей особистості. Когнітивний компонент соціального інтелекту конструюють такі складники, як знання особистості про соціальні взаємодії, їхні норми й учасників таких взаємодій; знання про прояви вербальної й невербальної поведінкової експресії інших людей і

здатність розуміти такі прояви й ситуацію соціальних взаємодій; здатність розуміти особисту невербальну і вербальну поведінкову експресію в соціальних взаємодіях. Емоційний компонент соціального інтелекту має такі складники: здатність особистості співпереживати іншим людям у ситуаціях соціальних взаємодій; здатність адекватно оцінювати прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії інших людей у соціальних взаємодіях із ними; здатність адекватно оцінювати прояви особистої невербальної та вербальної поведінкової експресії в соціальних взаємодіях з іншими людьми. Поведінковий компонент соціального інтелекту інтегрує такі складники: здатність особистості адекватно виявляти особисті емоції в соціальних взаємодіях; прогнозувати поведінку інших людей та особисту; управляти поведінкою інших людей та регулювати особисту поведінку для досягнення успішного результату в ситуаціях соціальних взаємодій.

Соціальний інтелект особистості емпірично досліджують за допомогою психометричних тестів. Провідними функціями соціального інтелекту особистості є успішність її спілкування з іншими людьми та соціально-психологічну адаптацію до різних ситуацій взаємодій із ними.

Вирішуючи питання про зіставлення соціального й емоційного інтелекту особистості, вчені акцентували на зв'язку між їхніми окремими здатностями. Зіставлення сутності соціального й емоційного інтелекту визначило особливості їхнього змістового наповнення. Зміст соціального інтелекту є дещо ширшим за обсягом порівняно з емоційним. Адже соціальний інтелект стосується не лише знань і здатностей щодо емоцій, а й поведінки особистості в соціумі. Водночас багато складників соціального інтелекту емоційно зафарбовані. Відмінності стосуються щодо такого складника, як здатність особистості прогнозувати поведінку (як свою, так і інших людей), який належить лише до структури соціального інтелекту.

Функції соціального й емоційного інтелекту однакові – забезпечувати успішність взаємодій особистості з іншими людьми та ефективність її адаптації до різних життєвих ситуацій.

2. Психологи емпірично дослідили окремі аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів освіти з нормотиповим розвитком.

Виявлено, що вчені дійшли таких емпіричних висновків. Формування компонентів соціального інтелекту старших дошкільників із розладами аутистичного спектру ускладнюється їхніми особливостями, порівняно з ровесниками з нормотиповим розвитком. Рівень соціального інтелекту молодших школярів з особливими освітніми потребами різного віку і статі є умовою їхньої успішної соціальної адаптації. Рівень соціального інтелекту зумовлює девіантну поведінку розумово відсталих підлітків. Соціальний інтелект старшокласників із розумовою відсталістю залежить від умов їхнього навчання і виховання. За результатами наших емпіричних досліджень, соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами пов'язаний із їхнім психічним здоров'ям у надзвичайних умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан) та є чинником їхньої соціально-психологічної адаптації в період пандемії Covid-19.

З дорослішанням дитини з нормотиповим розвитком розвивається її соціальний інтелект. Учителі початкових класів можуть застосовувати надійні практичні методи вимірювання емоційно-соціального інтелекту (ESI) в молодших школярів. Їхній соціальний інтелект має зв'язок із мовленнєвим досвідом. У закладах загальної середньої освіти компоненти соціального інтелекту учнів розвиваються нерівномірно. Соціальний інтелект є чинником соціально-психологічної адаптації учнів сьомих і десятих класів закладів загальної середньої освіти. Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти пов'язаний із їхньою рефлексією, емоційним

інтелектом, особистісним розвитком та психічним здоров'ям і стійкістю в періоди надзвичайних ситуацій (пандемії Covid-19, воєнного стану).

3. Обґрунтовано інтегративно-компетентнісний підхід до вивчення соціального інтелекту здобувачів вищої освіти як із особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком.

Модель розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти сконструйовано з їхніх соціальних взаємодій в освітньому середовищі; соціальних (гендер, академічна успішність) і психологічних (локус контролю, мотивація до успіху) чинників і психологічних механізмів (рефлексія, емпатія, емоційна саморегуляція, самомотивація), завдяки впливу й дії котрих інтенсифікується процес розвитку когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів соціального інтелекту.

Соціальний інтелект здобувачів вищої освіти – це складний інтегрований комплекс їхніх знань і здатностей пізнавати та вирішувати нагальні життєві завдання, які визначають успішність їхніх взаємодій зі значущими іншими та ефективність їхньої адаптації в різних ситуаціях взаємодій із іншими людьми. До структури соціального інтелекту здобувачів вищої освіти інтегровано три компоненти: 1) когнітивний; 2) емоційний; 3) поведінковий. Кожен компонент соціального інтелекту конструюють відповідні складники – здатності особистості.

Когнітивний компонент соціального інтелекту сконструйовано з таких складників: знання здобувачів вищої освіти про соціальні взаємодії, їхні норми й учасників цих взаємодій; знання про вербальну й невербальну поведінкову експресію інших людей; здатність розуміти прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії інших людей і ситуацію соціальних взаємодій; здатність розуміти особисту невербальну й вербальну поведінкову експресію в соціальних взаємодіях.

Емоційний компонент соціального інтелекту конструюють такі складники: здатність здобувачів вищої освіти співпереживати іншим людям у ситуаціях соціальних взаємодій; здатність адекватно оцінювати прояви невербальної та вербальної поведінкової експресії інших людей у соціальних взаємодіях із ними; здатність адекватно оцінювати прояви особистої невербальної та вербальної поведінкової експресії в соціальних взаємодіях з іншими людьми.

Поведінковий компонент соціального інтелекту сконструйовано з таких складників: здатність здобувачів вищої освіти адекватно виявляти особисті емоції в соціальних взаємодіях; здатність прогнозувати поведінку інших людей та особисту; здатність управляти поведінкою інших людей, а також здатність регулювати особисту поведінку для досягнення успішного результату в ситуаціях соціальних взаємодіях.

4. Емпіричне дослідження соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком, соціальних й психологічних чинників і психологічних механізмів його розвитку забезпечує методичний комплекс.

Визначено основні критерії соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком (здатність розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми, здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей, здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей, здатність прогнозувати поведінку інших людей), схарактеризовано їхні показники згідно з високим, вищим від середнього, середнім, нижчим від середнього і низьким рівнями.

Щодо загального показника соціального інтелекту емпірично помічено більшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами з нижчим від середнього і меншу – з низьким, середнім і вищим

від середнього рівнями. Високого рівня немає. Щодо компонентів соціального інтелекту встановлено, що більша кількість досліджуваних мають середній і нижчий від середнього рівні здатностей прогнозувати поведінку, розуміти соціальні взаємодії, невербальну й вербальну поведінкову експресію інших людей; менша – низький і вищий від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви вербальної поведінкової експресії, середній рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії та вищий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку щодо інших людей.

Щодо загального показника соціального інтелекту в майже половини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено середній, майже в третини – нижчий від середнього, майже в шістнадцятої частини – вищий від середнього і в двадцятої – високий рівень. Низького рівня не помічено. Досліджувані з цими рівнями здатні правильно розуміти мотиви й передбачати поведінку інших людей, визначати їхню невербальну й вербальну експресію майже в половині, одній чи трьох четвертих частинах або всіх соціальних взаємодіях, відповідно. Щодо компонентів соціального інтелекту виявлено, що більша кількість досліджуваних мають середні рівні здатності розуміти соціальні взаємодії, невербальну й вербальну поведінкову експресію інших людей та прогнозувати поведінку інших людей; менша – низький і високий рівні здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей; низький і вищий від середнього рівні здатності прогнозувати поведінку інших людей; високі рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви невербальної поведінкової експресії; вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей.

Визначено статистично значущі відмінності щодо загального показника і компонентів соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з

особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком майже на всіх рівнях, крім високого й низького.

Визначено, що майже дві третіх частини здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами вирізняє середній рівень адаптивності та дезадаптивності. Майже одну третю частину досліджуваних – високий рівень адаптивності та дезадаптивності. Низького рівня адаптивності й дезадаптивності не виявлено. Статистично підтверджено сильний вплив рівня соціального інтелекту на ефективність соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Майже дві третіх частини здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком мають середній рівень адаптивності й низький дезадаптивності. Майже одна третя частина – високий рівень адаптивності й середній дезадаптивності. Низького рівня адаптивності та високого дезадаптивності немає. Статистично підтверджено вплив рівня соціального інтелекту на ефективність соціально-психологічної адаптації досліджуваних.

Для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком статистично не значущими є відмінності на високому й середньому рівнях адаптивності та статистично значущими – на середньому рівні дезадаптивності.

Емпірично встановлено і статистично підтверджено, що рівні загального показника і компонентів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком розвиваються нерівномірно.

Незважаючи на статистично значущі відмінності щодо кількісних даних на середньому рівні дезадаптивності, соціальний інтелект визначено чинником соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

5. Соціальним чинником розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком визначено їхній гендер. Щодо соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами чоловічої й жіночої статі емпірично встановлено статистично значущі відмінності: на низькому рівні здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; на нижчому від середнього рівні загального показника здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей, здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей; на середньому рівні загального показника здатності правильно розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми, здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей і здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Щодо соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком чоловічої й жіночої статі емпірично визначено статистично значущі відмінності: на низькому рівні здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; на нижчому від середнього рівні загального показника і здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей; на середньому рівні здатності правильно прогнозувати поведінку інших людей. Доведено, що академічна успішність є також соціальним чинником розвитку соціального інтелекту. У здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами зв'язок соціального інтелекту з академічною успішністю є сильним і зворотним, у здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком – сильним і прямим.

Встановлено, що в найбільшій кількості здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами є середній рівень екстернального (однієї другої) або інтернального (майже двох п'ятих частин) локусу контролю. У дещо меншій кількості (по майже одній третій частині) – низькі рівні

екстернального чи інтернального локусу контролю. У найменшій кількості – високі рівні екстернального (майже одна десята частина) чи інтернального (одна четверта частина) локусу контролю. Якщо досліджувані з екстернальним локусом контролю пояснюють результати особистих дій, апелюючи до зовнішніх чинників, то з інтернальним – до внутрішніх. Також у більшій кількості досліджуваних виявлено високий (майже двох третіх частин) рівень мотивації до успіху, у меншій – середній (однієї четвертої) і низький (однієї шістнадцятої). Вищий рівень мотивації до успіху виявляє їхня стійкіша потреба досягати успіху в соціумі.

Визначено статистично значущий і прямий зв'язок загального показника соціального інтелекту з екстернальним локусом контролю та статистично значущий і зворотний – з інтернальним локусом контролю й мотивацією до успіху. Отож, локус контролю і мотивація до успіху є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

У більшості здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком (майже трьох четвертих частин) визначено середній рівень екстернального чи інтернального локусу контролю. У меншій кількості – високий (майже однієї п'ятої частини) і низький (п'ятнадцятої) рівні екстернального та високий (десятої) і низький (шостої) рівні інтернального локусу контролю. Досліджувані з екстернальним локусом контролю пояснюють успішні й неуспішні наслідки своєї діяльності за допомогою зовнішніх чинників, з інтернальним – внутрішніх. У більшій кількості досліджуваних виявлено високий (майже половини) і середній (майже третьої частини) рівні мотивації до успіху, у найменшій – низький (майже восьмої). Вищий рівень мотивації до успіху пов'язаний із стійкішою потребою його досягти.

Визначено статистично значущий і прямий зв'язок загального показника соціального інтелекту з екстернальним локусом контролю і

мотивацією до успіху і статистично значущий і зворотний – з інтернальним локусом контролю. Отож, локус контролю і мотивація до успіху є психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Статистично підтверджено, що компоненти соціального інтелекту є психологічними чинниками його розвитку для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком.

Психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами емпірично визначено емоційну саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та рефлексію (системну рефлексію, інтроспекцію і квазірефлексію), у здобувачів вищої освіти із нормотиповим розвитком – емоційну саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та рефлексію (лише системну рефлексію).

У трьох четвертих частин здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено вищий від середнього, майже в десятій частини – високий і майже по двадцятій частині – середній і нижчий від середнього рівні емоційної саморегуляції. Низького рівня не помічено. У половини досліджуваних визначено високий, майже у двох п'ятих частин – вищий від середнього і майже в двадцятій частини – нижчий від середнього рівень самомотивації. Немає низького й середнього рівнів. В однієї половини досліджуваних визначено високий, у другої – вищий від середнього рівень емпатії. Немає середнього, нижчого від середнього й низького рівнів емпатії.

Майже у двох п'ятих частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено середній, майже у третій частини нижчий від середнього, у четвертій частини – вищий від середнього і майже в двадцятій частини – високий рівень емоційної саморегуляції. Не помічено низького рівня. Майже у двох третіх частин досліджуваних

визначено вищий від середнього, майже у п'ятій частині – високий і майже в сьомій частині – середній рівень самомотивації. Немає нижчого від середнього і низького рівнів. Майже в половині досліджуваних виявлено вищий від середнього, майже у двох п'ятих частин – високий, майже в десятій частині – середній, майже у двадцятій частині – нижчий від середнього рівень емпатії. Немає низького рівня емпатії.

Статистично значущими є такі відмінності щодо психологічних механізмів здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком: емоційної саморегуляції на високому, вищому від середнього, середньому і нижчому від середнього рівні; самомотивації на високому і вищому від середнього рівні; емпатії на високому рівні.

Майже в усіх здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами виявлено високий, у майже двадцятій частині – середній рівень системної рефлексії. У дещо більше й менше половині досліджуваних визначено високий і середній рівні інтроспекції, відповідно. У дещо більше й менше половині досліджуваних встановлено високий і середній рівні квазірефлексії, відповідно. Низького рівня не помічено.

У дев'яти десятих частин здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком виявлено високий та в одній десятій частині – середній рівень системної рефлексії. Низького рівня системної рефлексії немає. У дещо більше половині досліджуваних визначено середній, майже у третій частині – високий і майже сьомій частині – низький рівень інтроспекції. У половині досліджуваних встановлено високий, у двох п'ятих частин – середній і в десятій частині – низький рівень квазірефлексії.

Статистично значущі відмінності визначено між кількісними даними щодо таких видів рефлексії здобувачів із особливими освітніми потребами і здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком: системної рефлексії на високому й середньому рівнях; інтроспекції на високому рівні.

Доведено, що системна рефлексія, інтроспекція і квазірефлексія є психологічними механізмами розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами; однак лише системна рефлексія – здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Підтверджено, що вплив соціальних і психологічних чинників та психологічних механізмів на розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і соціальний інтелект здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком є не однаковим.

6. Дотримання психологічних умов розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами і нормотиповим розвитком є важливим в освітньому процесі вищої школи.

Розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком й підвищенню його рівнів сприяє розроблений психологічний супровід, ефективність якого підтверджено позитивними кількісними і якісними змінами в експериментальній групі на противагу контрольній. За результатами апробації розробленого психологічного супроводу сформульовано методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам академічних груп із розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком.

Перспективи наших подальших наукових пошуків убачаємо в розробці тренінгів розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та в здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком з огляду на їхні гендерні особливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна Н. В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2013. Вип. 51. С. 60-63. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2013_1046_51_15 (дата звернення: 23.02.2025)
2. Андросович К. А. Психологічні чинники соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2015. 274 с.
3. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг само-регульованого навчання студентів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний університет «Острозька академія». Острог, 2020. 504 с.
4. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. Вип. 4. С. 25–53.
5. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во «Волинь», 2008. 231 с.
6. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. Вип. 3. С. 7–14.
7. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта. Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*. 2009. Вип. 3. Додаток 1. С. 21–24.

8. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
10. Богдан Ж., Мовчан Я. Гендерна психологія : навч.-метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. 155 с.
11. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Вид-й будинок «Еллада», 2012. 608 с.
12. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26-33
13. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 582 с.
14. Булах І. С. Специфіка соціальної адаптації та самоздійснення особистості в підлітковому та юнацькому віці. Наукові записки : збірник наук. статей НПУ імені М. П. Драгоманова. 1998. Вип. 4. С. 5-11.
15. Бурейко Н. О. Методологічні засади психологічного дослідження білінгвів у наукових підходах до психолінгвістичної типології білінгвізму. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 48. С. 22-29.
16. Бурейко Н. О. Особливості розвитку загального та соціального інтелекту у студентів-білінгвів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 199 с.
17. Бурейко Н. О. Особливості розвитку соціального інтелекту у студентів-білінгвів. *Психологія і особистість*. 2016. № 1(9). С. 109-118.
18. Бурейко Н. О. Програма психологічного дослідження особливостей функціонування загального та соціального інтелекту у

студентів-білінгвів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 49. С. 24-32.

19. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

20. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2011. 112 с.

21. Виноградов О. Г. Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*. 2018. Вип. 4. С. 33-43.

22. Власова О. І. Педагогічна психологія. Київ : Либідь, 2005. 400 с.

23. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2019. 512 с. (Серія «Саморозвиток»)

24. Гоулман Д. Соціальний інтелект. Нова наука про людські відносини. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2020. 400 с.

25. Гладкевич М. І. Психологічні умови формування життєвих планів у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 227 с.

26. Гуцало Е. У. Психологія вікового розвитку особистості : навч.-метод. посіб. Кіровоград : поліграфічно-вид-й центр «Імекс LTD», 2010. 216 с.

27. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 206 с.

28. Жданова І. В., Буракова Н. В. Емоційна саморегуляція в контексті проблеми психічного здоров'я поліцейського. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез III Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 жовтня 2018 р., м. Львів) / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 134-139.
29. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація. *Соціальна психологія*. 2008. № 5 (31). С. 39-46.
30. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
31. Етичний кодекс психолога. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 4. С. 2–4.
32. Заброцький М. М., Павелків Р. В. Педагогічна психологія: теоретичні концепції та практикум: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Рівне, 2003. 300 с.
33. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_2_9
34. Закон України «Про освіту» : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 29.07.2023)
35. Закон України «Про вищу освіту» : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 29.07.2023)
36. Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій як важлива складова емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. Вип. 5. С. 14-18.

37. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.

38. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: метод. посіб. / Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/11156/1/> (дата звернення: 29.07.2023).

39. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці : дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / Нац-й педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 543 с.

40. Зелінська Т. М. Феноменологічний аспект вивчення особистісної амбівалентності у студентів юнацького віку. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. Вип. 16. 2012. С. 389–398.

41. Зімовін О. І., Заїка Є. В. Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди*. 2014. Вип. 47. С. 65–71. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2014_47_10 (дата звернення: 29.07.2023)

42. Івашкевич Е. З. Психологія соціального інтелекту педагога: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2018. 600 с.

43. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект педагога : монографія. Київ : Принт-Хауз, 2017. 532 с.

44. Івашкевич Е. З. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Серія. «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 26. С. 60–65.

45. Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Природа соціального інтелекту особистості та його базові функції. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2019. Вип. 44. С. 98–119. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-44.98-119>
46. Івашкевич Е., Співак В. Інтелект, соціальний та емоційний інтелект: співвіднесення понять у сучасній психології. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2023. Вип. 61. С. 9–29. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.9-29>
47. Іллющенко С. Ю. Психологічний зміст феномена рефлексії як властивості, процесу, стану. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 4 (57). С. 32-43. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-57-4-32-43>
48. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу: навч. вид. Київ : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. 57 с.
49. Калашнікова С. О. Технологія застосування компетентнісно-орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Теорія і методика управління освітою*. 2010. Вип. 4. С. 1–14.
50. Каменська Н. Л., Кременчуцька М. К. Рівень соціального інтелекту як прогностична компонента професійної успішності студентів – майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Том. Х. Вип. 27. С. 163-171.
51. Каплуненко Я. В. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій: дис. ... канд. психол. наук :

19.00.01 / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 262 с.

52. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посіб. Дрогобич : Просвіт, 2015. 78 с.

53. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.

54. Карпенко Є. В. Роль емоційного інтелекту в процесі життєздійснення особистості. *Український психологічний журнал*. 2018. Вип. 1 (7). С. 74–85.

55. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічні чинники локалізації контролю особистості у сфері успіхів і невдач. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 680. С. 82-90.

56. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості. Київ : Либідь, 2007. 256 с.

57. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Київ : Освіта України, 2009. 288 с.

58. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 10(41). 2015. С. 10-14.

59. Ковальова О. А. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару, м. Київ, 3 квітня 2014 р. Ч. 1. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 196–202.

60. Коваленко-Кобилянська І. Г. Інтелект як об'єкт дослідження. *Технології розвитку інтелекту*. 2021. Т. 5, № 2(30). <http://doi.org/10.31108/3.2021.5.2.3>
61. Козляковський П. А. Загальна психологія : навч. посіб. : в 2 т. 2-ге вид., доп. і переробл. Т. 2. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. С. 204–233. (240 с.)
62. Комінко С. Б., Кучер Г. В. Кращі методи психодіагностики: навч. посіб. Тернопіль : Карт-бланш, 2005. 406 с.
63. Корнієнко І. О. Генеза опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 323 с.
64. Корнієнко І., Барчі Б. Ефективність соціально-психологічного тренінгу у формуванні професійних орієнтацій студентської молоді. *Psychology Travelogs*. 2025. Вип. 1. С. 85-98 <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-9>
65. Коропецька О. М. Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості : навч. посібн. Київ : КНТ, 2016. 438 с.
66. Корчакова Н. В. Вікова генеза просоціальності особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 565 с.
67. Корчакова Н. В. Розвиток емпатії як основи просоціальної поведінки у підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 6. С. 36-42.
68. Кутіщенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія : практикум: навч. посіб. Київ : Каравела, 2009. 448 с.
69. Леві-Строс К. Структурна антропологія; пер. з фр. З. Борисюк. Київ : Основи, 2000. 387 с.

70. Линдіна Є. Ю., Старинська О. В., Ревуцька О. В., Лисенко Л. М. Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти. *Proceedings of the International Conference "Recent Advances in Science"* (May 3-4, 2023, Prague, Czech Republic). LIU. 2023. P. 20–28.
71. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 18. С. 136–140.
72. Локк Дж. Розвідка про людське розуміння : у 4-х кн. ; пер. з англ. Н. Бордукова. Харків : Акта, 2002. Кн. 2 : Про ідеї. 608 с.
73. Локк Дж. Розвідка про людське розуміння : у 4-х кн. ; пер. з англ. Н. Бордукова. Харків : Акта, 2002. Кн. 4 : Про знання і ймовірність. 408 с.
74. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 2(83). С. 14–24.
75. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. Київ, 2009. 18 с.
76. Ляховець Л. О. Вікові особливості становлення соціального інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. № 126. 2015. С.102-106.
77. Ляховець Л. О. Дослідження соціального інтелекту студентів-психологів. Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції.

(14-15 травня 2009 р., м. Чернівці). Чернівці : ЧНУ ім. Ю.Федьковича, 2009. Книга XXI. С. 171-172.

78. Ляховець Л. О. Динаміка соціального інтелекту студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. 2011. Вип. 94. Т. 1. С. 270-273.

79. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

80. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект : психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 113–123. <https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.15>

81. Матійків І. М., Якимів А. І., Черняк Т. Г. Основи тренерської майстерності : навч.-метод. посіб.; за заг. ред. А. І. Якиміва. Львів : Компанія «Манускрипт», 2012. 392 с.

82. Милославська О. В. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціального інтелекту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 240-245.

83. Милославська О. В. Соціальний інтелект і міжособистісна залежність у студентів: гендерний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1 (1). С. 76-80.

84. Мирончук Н. М. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. 2018. Вип. 88 (част. 2). С. 65-74.

85. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

86. Мірошник З. М. Соціальний інтелект як професійно важлива якість майбутніх вчителів початкових класів. *Актуальні проблеми*

психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Серія «Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія». 2009. Т. X. Вип. 14. С. 68–78.

87. Мельник А. А. Особливості емоційного компонента соціального інтелекту дітей шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць*. 2010. Т. 1. Вип. 29. С. 141-145.

88. Мельник А. А. Особливості когнітивного компоненту соціального інтелекту учнів середнього та старшого шкільного віку. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2010. № 937. Вип. 45. С. 183-186.

89. Мельник А. А. Особливості поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей шкільного віку. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія Психологія*. 2011. Вип. 40. С. 159-167.

90. Мельник А. А. Розвиток соціального інтелекту дітей шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2012. 249 с.

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

92. Недозим І. В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т спеціальної педагогіки і психології НАПН України. Київ, 2019. 222 с.

93. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» : опис, адаптація, застосування. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія*. 2014. Т. 22. Вип. 20. С. 89–97.

94. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
95. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С.95-109.
96. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Т. 20. Вип. 18. С. 116–123.
97. Омельченко І., Кобильченко В. Діагностичний інструментарій дослідження емоційно-суб'єктного компонента соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. *Психологія і особистість*. 2024. Вип. 1(25). С. 174–194. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2024.1.298779>
98. Омельченко І., Кобильченко В. Поліпідхідність у дослідженні соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. *Габітус*. 2024. Вип. 57. С. 167–174. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.27>
99. Омельченко І. М. Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву : навч.-метод. посібн. ; Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ : Видавець Цибульська, 2023. 230 с.
100. Орап М. О. Методологія і методика дослідження соціального інтелекту дітей шкільного віку. *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. С. 45-67.

101. Освітні технології / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.
102. Острова В. Д. Проспективна ідентичність як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2015. 194 с.
103. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : д-ра психол. наук : 19.00.08 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 465 с.
104. Островська К. О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму. *Практична психологія і соціальна робота*. 2013. № 5. С. 52–56.
105. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навч. посібн. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
106. Островська К., Островський І., Лобода В. Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 133–151.
107. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
108. Павелків Р. В. Генеза рефлексії як психологічного механізму морального розвитку особистості. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 8. С. 6-16. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_8_3 (дата звернення: 29.07.2023)
109. Павелків Р. В. Особливості розвитку емпатії як соціально-психологічного явища та компонента моральної сфери особистості.

Інноватика у вихованні. 2016. Вип. 4. С. 16-27. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_4_4 (дата звернення: 29.07.2023)

110. Павелків Р. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 8. С. 84-98. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2019_8_9 (дата звернення: 29.07.2023)

111. Павелків Р. В. Психологічні особливості рефлексії у структурній організації особистості. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 5. С. 20-31. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_5_4 (дата звернення: 29.07.2023)

112. Павелків Р. В. Психологічні особливості та детермінанти морального розвитку особистості в дитячому віці. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(1). С. 6-17.

113. Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. Практикум із загальної психології. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2000. 204 с.

114. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2010. 330 с.

115. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text> (дата звернення: 29.07.2023)

116. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 29.07.2023)

117. Про інклюзивну освіту : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 29.07.2023)

118. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : метод. посіб. / Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. Київ : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/735409/> (дата звернення: 29.07.2023).

119. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

120. Психологічний словник. авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

121. Ревуцька О. В., Старинська О. В., Малуєва Т. В., Пузина А. О. Світові та європейські практики роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі. Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference “Methodological and attitudinal principles of classical science”, March 13–14, 2023. Stockholm, Sweden by the “InterSci”. P. 21–26.

122. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 96 с.

123. Роменець В. А. Історія психології : Стародавній світ. Середні віки. Відродження : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 916 с.

124. Роменець В. А. Історія психології XVII століття. Епоха Просвітництва : навч. посіб. Київ : Либідь, 2006. 1000 с.

125. Роменець В. А. Історія психології : XIX – початок XX століття : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 832 с.

126. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології. Київ : «Академвидав», 2009. 384 с.

127. Савуляк В. О., Бакун К. О. Вікові особливості взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та розвитку соціального інтелекту (на матеріалі дослідження школярів). *Психологія : реальність і перспективи : зб. наук. праць РДГУ*. 2018. Вип. 11. С. 129–134.

128. Савченко О. В. Рефлексія як чинник ефективного функціонування соціального інтелекту. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 171-183.

129. Савченко О. В. Психологія рефлексивної компетентності особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2017. 38 с.

130. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. Київ : Академвидав (Альма-матер), 2011. 384 с.

131. Савчин М. В. Педагогічна психологія. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

132. Сазонова Т. О. Самомотивація як невід'ємний складник ефективності особистості. *Приазовський економічний вісник*. 2020. Вип. 3(20). С. 123-127. <https://doi.org/10.32840/2522-4263/2020-3-22>

133. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/995_001-94#Text (дата звернення: 29.07.2023)

134. Сапрасов М. В., Шайда Н. П., Чернякова О. В. Академічна успішність майбутнього психолога: емпірична модель на початковому етапі професійної підготовки. *Габітус*. 2024. Вип. 63. С. 119-123. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.63.19>

135. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Київ : ЦУЛ, 2012. 346 с.

136. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Педагогічна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 168 с.
137. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. Київ : 2007. 128 с.
138. Смульсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології». 2009. Вип. 12. С. 38–49
139. Смульсон М. Л. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 1. С. 9–15.
140. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.
141. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Каравела, 2011. 224 с.
142. Співак Л. М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2015. 300 с.
143. Ставицька С., Кутішенко В. Взаємозв'язок локусу контролю та навчальної мотивації студентів-психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць*. 2024. Вип. 25 (70). С. 72–79.
144. Старинська О. В. Адаптація першокурсників в соціально-психологічному просторі ВНЗ. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Том XII. Вип. 7. С. 407-414.

145. Старинська О. В. Вікові особливості становлення соціального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку. *Психологія та соціальна робота : наук. журнал*. Вип. 2 (54). 2021. С. 228–240. [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241398](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241398)

146. Старинська О. В. Гендерні особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2023. Вип. 2(58). С. 44–50. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.7>

147. Старинська О. В. Зв'язки між компонентами соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2023. Вип. 1(57). С. 35–40. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.6>

148. Старинська О. Зв'язок між соціальним інтелектом і академічною успішністю українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (24 травня 2024 р., м. Полтава) / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, І. В. Баранець. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 88–91.

149. Старинська О. В. Зв'язок між соціальним інтелектом і соціально-психологічною адаптацією здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 2. С. 49–53. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.9>

150. Старинська О. В. Зв'язок соціального інтелекту та ІК-компетентності в здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами впродовж дистанційного навчання під час воєнного стану. *Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії*

розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. конф. (23 листопада 2022 р., м. Суми). Суми : В-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 77–81.

151. Старинська О. В. Зв'язок між соціальним інтелектом та емпатією українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. 5 (45). 2025. С. 2155–2162. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-2155-2162](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-2155-2162)

152. Старинська О. В., Кривунь О. В., Заводько В. В. Інклюзія в тимчасово переміщеному закладі освіти: соціально-психологічний аспект: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (17-19 травня 2023 р., м. Запоріжжя, онлайн). Вип. № 1(53). Запоріжжя, 2023.

https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/el_gurnal.html

153. Старинська О. В. Інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 231–235.

154. Старинська О. В. Локус контролю і мотивація до успіху як психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 2. С. 79–86. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-11>

155. Старинська О. В. Методичні основи експериментального дослідження розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень: зб. наук. праць учасників*

Ювілейної XX Міжнародної наук.-практ. конф. (22-23 лютого 2024 р., м. Харків) / за ред. К. Юр'євої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 492–494. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11544515>

156. Старинська О. В. Обґрунтування психологічних умов формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (23-24 квітня 2025 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 207-208.

157. Старинська О. Особливості становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 8 (53). С. 5–14. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).09)

158. Старинська О. Психологічні особливості зв'язку соціального інтелекту з рефлексією в здобувачів вищої освіти. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. Вип. 26(71). С. 90-98. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26\(71\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26(71).08)

159. Старинська О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі : Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (24-25 квітня 2024 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 259-261.

160. Старинська О. Розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами як важливе завдання інклюзивної освіти в Україні. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. (25-26 жовтня 2023 р.,

м. Запоріжжя); укладач Петровська К. В. Запоріжжя : БДПУ, 2023. С. 120–124.

161. Старинська О. В., Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю., Заводько В. В. Європейський досвід підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії. Соціальні та культурні Європейські студії : соціальні інновації для України: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (26 квітня 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. С. 186–192.

162. Старинська О. В. Обґрунтування психологічних умов формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (23-24 квітня 2025 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 207-208.

163. Старинська О. В., Кривунь О. В. Особливості побудови соціальної взаємодії дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. International scientific conference “Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education” : conference proceedings (December 10-11, 2021, Riga). Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. Р. 208–212. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-57>

164. Старинська О. В. Основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної наук.-практ. конф. з міжнародною участю (23-24 квітня 2023 р., м. Тернопіль, онлайн) / Упоряд. З. І. Удич, І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 278–280.

165. Старинська О. В. Основні психологічні підходи до вивчення феномена «інтелект» : теоретичний науковий дискурс. *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету. Серія : Психологія. 2022. Вип. 4. С. 9–14. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.4.2>

166. Старинська О. В. Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період воєнного стану. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць до 220-ї річниці з дня заснування університету за матеріалами II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (із міжнародною участю) (09-10 квітня 2024 р., м. Харків). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 176–177.

167. Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці МАУП. Психологія. 2022. Вип. 3(56). С. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>*

168. Старинська О. В. Психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф. (19-20 травня 2023 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський : Навч.-реабіліт-й ЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2023. С. 266–267.

169. Старинська О. В. Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України : збірка матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (23-24 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ) / за заг. ред. С. Д. Яковлевої, Н. В. Кабельнікової. Івано-Франківськ, 2023. С. 220–223.

170. Старинська О. В. Психологія соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Одеса: Вид-й дім «Гельветика», 2024. 342 с.

171. Старинська О. В. Розвиток інтелектуальної ініціативності першокласників в процесі спільної учбової діяльності. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 326 с.

172. Старинська О. В., Співак Л. М., Ревуцька О. В. Розвиток соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду: монографія* за ред. проф. О. П. Демченко. Вінниця : ТВОРИ, 2023. С. 380–412. <https://doi.org/10.31652/972-617-552-437-4-2023-0-380-411>

173. Старинська О. В. Соціальний інтелект і культурні ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти-білінгвів: особливості зв'язків. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. 8(36). 2024. С. 1678-1687. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1678-1687](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1678-1687)

174. Старинська О. В. Соціальний інтелект як інтегративний фактор організації інклюзивного освітнього середовища. Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки: матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (м. Київ, 27 листопада 2020 р.). Київ, 2020. С. 155–163.

175. Старинська О. Соціальний інтелект як складова soft skills здобувачів вищої освіти. Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування: монографія за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2021. С. 277–288.

176. Старинська О. В., Співак Л. М. Особливості соціального інтелекту студентів закладів вищої освіти в період карантинних обмежень.

Психологічний часопис. 2021. Вип. 7(10). С. 7–16.

<https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.1>

177. Старинська О., Співак Л. Психічне здоров'я університетських студентів із різним рівнем соціального інтелекту. *Iššūkiai vadybos moksle ir studijose*. Nr. 4. prof. habil. dr. Antano Seiliaus vardo mokslinės konferencijos „Iššūkiai vadybos moksle ir studijose”. Tezių ir straipsnių rinkinys. 4th prof. Scientific conference named after A. Seiliaus. Challenges of management science and studies. (November 17, 2023, Klaipėda). Klaipėda : Klaipėda University, 2024. С. 54–57.

178. Старинська О. В., Співак Л. М. Соціальний інтелект студентів із особливими освітніми потребами в пандемічний період. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики : тези доповідей ХХІ Міжнародної наук.-практ. конф. (24-25 листопада 2021 р., м. Київ). Част. 2. Київ : Університет Україна, 2021. С. 135–138.

179. Супрун Г. В. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання (науковий, навчальний, інформаційний журнал)*. 2016. № 2. С. 76-82.

180. Супрун Г. В. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 23 с.

181. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [За заг. ред. д-ра філол. н., проф. В. В. Дубічинського]. Харків : ВД «Школа», 2006. 832 с.

182. Туриніна О. Л. Практикум з психології : навч. посібн. Київ : МАУП, 2007. 328 с.

183. Улітіна К. С., Старинська О. В. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів засобами мультиплікації. Актуальні проблеми

сучасної психології: матеріали II Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (15 жовтня 2021 р., м. Одеса). С. 162–167.

184. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. Київ: ЦУЛ, 2014. 250 с.

185. Фоменко К. І. Психологія успіху: навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2015. 274 с.

186. Харченко С. В. Функції соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 217-222.

187. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 639 с.

188. Шаталович І., Шаталович О. Поняття академічної успішності здобувачів вищої освіти у контексті психологічного дослідження. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. №1 (77). С. 489-496. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-489-496>

189. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. Вип. 1. С. 31–36.

190. Шевчук А., Старинська О. Особливості соціалізації дитини з загальним недорозвитком мовлення в психотравмуючих умовах. Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії: матеріали VII Всеукраїнської студентської наук.-практ. конф. (25 травня 2023 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2023. С. 288–292.

191. Шпак М. М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1(2). С. 282–288.

192. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

193. Щотка О. П. Гендерна психологія: навч. посіб. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 358 с.
194. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 479 с.
195. Яценко Т. С., Кміт Я. М., Олексієнко Б. М. Активне соціально-психологічне навчання : теорія, процес, практика. Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2001. 792 с.
196. Alshaibani M. H., Qusti E. S. The Role of Smartphone app “WhatsApp” on Achievement Motivation and Social Intelligence among Female Undergraduate Students. *Perspectives in Psychiatric Care*. 2021. Vol. 57(2). P. 597–603. <https://doi.org/10.1111/ppc.12582>
197. Anastasi A., Urbina S. Psychological testing (7th ed.). New York : Prentice Hall/Pearson Education, 1997. 721 p.
198. Asghar A., Iqbal A., Adnan Kh. Gender, Age and Locality Based Social Intelligence Differences of B. Ed. (Hons) Students. *Global Social Sciences Review (GSSR)*. 2019. Vol. IV, No. I. P. 145–149. [http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019\(IV-I\).19](http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019(IV-I).19)
199. Avlaev O. U. The Role of Social Intelligence in Personal Development. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 2021. P. 692-698. URL: <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/1637>
Last accessed: 12.07.2023
200. Azañedo C. M, Sastre S, Artola,T, et al. Social intelligence and psychological distress: Subjective and psychological well-being as mediators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17(21): 7785. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217785>

201. Barnes H. E. History and Social Intelligence. New York : A. A. Knopf, 1926. 597 p.
202. Bar-On R. Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
203. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18, suppl. P. 13-25.
204. Bar-On R. The Emotional Quotient Inventory (EQI) : Technical manual. Toronto : Multy-health systems, 1997. 340 p.
205. Bar-On R., Maree J., Elias M. Educating People to Be Emotionally Intelligence. Greenwood : Praeger Publishers, 2007. 323 p.
206. Batson C. D. The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer. New York : Psychology Press, 1991. 268 p.
<https://doi.org/10.4324/9781315808048>
207. Binet A. La Psychologie du Raisonnement : Recherches Expérimentales. Paris : Alcan, 1886. 196 p.
208. Binet A. L'Etude Experimentale de l'intelligence. Paris : Schleicher, 1903. 309 p.
209. Binet A., Simon Th. Méthodes Nouvelles Pour le Diagnostic du Niveau Intellectuel des Anormaux. *L'Année Psychology*. 1905. Vol. 11. P. 191-244.
210. Boyatzis R. E., Gaskin J., Wei H. Emotional and Social Intelligence and Behavior. In: Goldstein S., Princiotta D., Naglieri J. (eds) *Handbook of Intelligence*. Springer : New York, 2015. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_17

211. Cattell R. B. Abilities: Their Structure, Growth and Action. Boston : Houghton Mifflin, 1971. 583 p.
212. Cattell R. B. Intelligence: Its Structure Growth and Action. Amstrdam. The Netherlands : North-Holland, 1987. 78 p.
213. Cattell R. B. Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *Journal Educational Psychology*. 1963. No 54. P. 1-22.
214. Cuff B. M., Brown S. J., Taylor L., Howat D. J. Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8(2). P. 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
215. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 400 p.
216. Chapin F. S. The Social Insight Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1967. 242 p.
217. Charlesworth W. R. Human Intelligence as Adaptation: An ethological approach. In:/ Resnick L. B. (Ed.) The Nature of Intelligence. New York : Erlbaum, 1976. P. 237–258. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9490-7_5
218. Craig J. G. Human Development. 4th ed. New Jersey : Prentice Hall, 1986. 606 p.
219. Dymond R. Adjustment Changes over Therapy Self-sorter. *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach* / C. R. Rogers, R. F. Dymond, eds. Chicago : University of Chicago Press, 1954. P. 76–84.
220. Duncker K. The Structure and Measurement of Intelligence. 3rd ed. Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag, 1974. 268 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-88750-5>
221. Fedakova D., Jelenova I. Correlates of social and emotional intelligence. *Studia Psychologica*. 2004. Vol. 46(4). P. 291–295.

222. Feuerstein R. The Theory of Structural Cognitive Modifiability. In: Presseisen B. (Ed.). *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, DC: National Educational Association, 1990. P. 68-134.

223. Ferguson E. Empathy: “The good, the bad and the ugly.” In: Wood AM, Johnson J (Ed.). *The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology*. Wiley Blackwell, 2016. P. 103–123.

224. Frankovský M., Birknerová Z. Measuring Social Intelligence – The MESI Methodology. *Asian Social Science*. 2014. Vol. 10(6). P. 90. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n6p90>

225. Eastern European Perspectives on Emotional Intelligence Current Developments and Research. In. Kaliská L., Pellitteri J. (Ed.). London : Routledge, 2021. 296 p.

226. Ehlers Th. Über Persönlichkeitsbedingte Unfallgefährdung. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 117. 1965. P. 252–279.

227. Emmerling R. J., Boyatzis R. E. Emotional and Social Intelligence Competencies : Cross cultural implications. *Cross Cultural Management : An International Journal*. 2012. Vol. 19. P. 4–18.

228. Empathy. APA Psychological Dictionary. URL: <https://dictionary.apa.org/empathy> (дата звернення: 05.03.2025)

229. Esbjörn-Hargens S., Wilber K. *Towards a Comprehensive Integration of Science and Religion: A Post-metaphysical Approach*. The Oxford Handbook of Science and Religion. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 523–546.

230. Eysenck H. J. Revolution Dans la Theorie et la Mesure de l'intelligence. *Revue Canadienne de Psycho-Education*. 1983. 12. P. 3-17.

231. Eysenck H. J. The Structure and Measurement of Intelligence. 1st ed. Berlin, Heidelberg, New York : Springer-Verlag, 1979. 268 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-67075-6>

232. Hall N. Positive Psychology and Emotional Intelligence. Positive Psychology News Daily, NY (Editor S.M.) November 10, 2007. <https://positivepsychologynews.com/news/nicholas-hall/20071110481> (Last accessed: 22.08.2023).

233. Handbook of Psychology / Edited by R. M. Lerner, M. Ann Easterbrooks, J. Mistry; I. B. Weiner, editor-in-chief. Vol. 6. Developmental Psychology. John Wiley & Sons, Inc. 691 p.

234. Hendricks M., Guilford J. P., Hoepfner R. Measuring creative social intelligence: reports from the Psychological Laboratory, 1969, University of Southern California. No. 42

235. Galton F. Hereditary genius : An enquiry into its laws and consequences. London : Macmillan and Co and New York, 1892. 423 p. <https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v5.pdf>
Last accessed: 04.01.2024

236. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York : Basic Books, 1983. 449 p.

237. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.

238. Guilford J. P. Is Some Creative Thinking Irrational? *Journal of Creative Behavior*. 1982. Vol. 16. Issue 3. P. 151–154.

239. Guilford J. P. Three Faces of Intellect. *American Psychologist*. 1959. Vol. 14(8). P. 469–479. <https://doi.org/10.1037/h0046827>

240. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

241. Glaser R. Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*. 1984. Vol. 39(2). P. 93-104. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.93>

242. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 386 p.
243. Goleman D. Social Intelligence : The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Books, 2006. 416 p.
244. Izard C. The Psychology of Emotions. New York : Plenum Press, 1991. 508 p.
245. Keyes C. L. M. The Mental Health Continuum : From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*. 2002. Vol. 43. No. 2. P. 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
246. Khilmiyah A., Wiyono G. Emotional and Social Intelligence Assessment Model for Student Character Reinforcement. *International Journal of Educational Management*. 2021. Vol. 35. No. 4. P. 789-802. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0046>
247. Kholodnaya M. A., Volkova E. V. Conceptual Structures, Conceptual Abilities and Productivity of Cognitive Functioning : the Ontological Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. P. 914–922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.040>
248. Kostruba N., Kostruba A. Social Support as a Factor of Mental Health in Wartime Conditions: Communication and Interaction. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2024. Vol. 30(1). P. 39-45. <https://doi.org/10.61727/ssspj/1.2024.39>
249. Kostruba N., Fishchuk O., Duchyminska T. Psychological Peculiarities of the Motivation and Value Students' Commitments at Different Vocational Training Stages. *Youth Voice Journal: Young People In Education*. 2021. Vol. 4. P. 7-17.
250. Lévy-Bruhl L. La Mentalité Primitive. Paris : Librairie Félix Alcan, 1922. 537 p.

251. Lévy-Strauss C. *Anthropologie Structurale*. Paris : Librairie Pion, 1958. 454 p.
252. Lievens F., Chan D. Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. In: Farr J., Tippins N. (eds) *Handbook of Employee Selection*. 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315690193>
253. Locus of Control. APA Psychological Dictionary. URL: <https://dictionary.apa.org/locus-of-control> (дата звернення: 05.03.2025)
254. Lyndina E., Revutska O., Starynska O. Historical and Methodological Aspect of Correctional Work with Children with Disabilities of Intellectual Development. *Erbe der europäischen wissenschaft: erziehung und pädagogik, psychologie und soziologie : monografische. Reihe «Europäische Wissenschaft» Buch 2, Teil 6*. Karlsruhe, Germany : 2020. P. 71–88.
255. McClelland D. C. *Human Motivation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. 690 p.
256. Magar N., Magre S. A study on social intelligence of secondary students in India: review analysis. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology*. 2024. Vol. 2(3). P. 23–28. <https://doi.org/10.61778/ijmrast.v2i3.43>
257. Magre S. A study of social intelligence of secondary school students in relation to their empathy. *Education and Society*. 2023. Vol. 47(3). P. 10–16. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33134.18247>
258. Mayer J. D. *A Field Guide to Emotional Intelligence // Emotional Intelligence in Everyday Life* / Eds. J. P. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer. Philadelphia, P. A. : Psychology Press, 2001. P. 3–24.
259. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 1993. Vol. 17. No 4. P. 433–442.

260. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63 No 6. P. 503–517.
261. Mayer J. D., Salovey P. What is Emotional Intelligence? Emotional Developments and Emotional Intelligence: Educational Implications. In P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). New York : Perseus Basic Books, 1997. P. 3–31.
262. Mc Clelland D. C. Human Motivation. New York : General Learning Press, 1973. 510 p.
263. Monis R. V., George L., Saikia M. Social intelligence, empathy and self-esteem among undergraduate nursing students: a correlational study. *Frontiers of Nursing*. 2024. Vol. 11(4). P. 405–414. <http://dx.doi.org/10.2478/fon-2024-0045>
264. Moss F. A., Hunt T., Omwake K. T. *Social Intelligence Test* [Database record], 1930. APA PsycTests. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t16822-000>
265. Moss F. A., Hunt T., Omwake K. T. Manual for the Social Intelligence Test. (Rev. form) Washinpon, D. C.: The Center for Psychological Service, 1949.
266. Moss F. A., Hunt T., Okwiwe K. T., Ronning M. M. Social Intelligence Test. Washington, D.C.: The Center for Psychological Service, 1927.
267. Moss F. A., Hunt T., Omwake K. T., Woodward L. J. Manual for the George Washington University Series Social intelligence Test. Washington, D.C.: Center for Psychological Service, 1955.
268. Noortje Meijs, Antonius H. N. Cillessen, Ron H. J. Scholte and others. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39. P. 62–72. DOI 10.1007/s10964-008-9373-9

269. Orap M. O. Speech Experience and Social Intelligence of the Primary School Age Children. *Modern research of the representatives of psychological sciences* : collective monograph / O. Ye. Blynova, Yu. O. Bystrova, I. M. Halian, O. M. Kikinezhdi, etc. Lviv-Toruń : Liha-Pres, 2019. P. 143-162. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/143-162>
270. O'Sullivan M., Guilford J. P. The Six Factors of Behavioral Cognition : Understanding Other People. *Journal of Educational Measurement*, 1975. Vol. 67. P. 255–271.
271. O'Sullivan M., Guilford J. P. Les Tests d'Intelligence Sociale. Paris: Editions du Centre de psychologie appliquée, 1978. 35 p.
272. Piaget J. Logique Forvtlle et Psychologie Genetique. Les Modeles et la Formalisation du Comportement. Paris : J.– Clattes, 1976. P. 189–207.
273. Piaget J. The Psychology of Intelligence. London : Routledge, 2001. 202 p.
274. Piaget J. The Equilibration of Cognitive Structures. The Central Problem of Intellectual Development. Chicago: University of Chicago Press, 1985. 328 p.
275. Reflective. APA Psychological Dictionary. URL: <https://dictionary.apa.org/reflective> (дата звернення: 06.03.2025)
276. Ruise I. Social Intelligence : Conception and Methodological Problems. *Studia Psychologica*. 34(4-5). 1992. P. 281-296.
277. Robson I. From Reflection to Reflexivity. *The Reflective Leader*. 2022. P. 47–68. <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-554-520221003>
278. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological monographs*. 1966. Vol. 80. № 1. P. 1-28.
279. Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. New York : Prentice-Hall, 1954. 466 p.

280. Rotter J. B. Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. Vol. 43. P. 56-67.
281. Rydestam K. E. Experiential Groups in Theory and Practice. Monterey, California : Brooks/Cole Pub Co, 1982. 318 p.
282. Saxena S., Jain K. R. Social Intelligence of Undergraduate Students In Relation To Their Gender and Subject Stream. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 2013. Vol. 1. Issue 1. P. 1-4.
283. Segrin C., Flora J. Fostering social and emotional intelligence : What are the best current strategies in parenting? *Social and Personality Psychology Compass*. 2019. Vol. 13(2). Article e12439. <https://doi.org/10.1111/spc3.12439>
284. Selman R. L. The Development of Interpersonal Competence: The Role of Understanding in Conduct. *Developmental Review*, 1981. Vol. 1. Issue 4. P. 401–422. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90034-4)
285. Selman R. L. The Growth of Interpersonal Understanding : Developmental and Clinical analyses. New York: Academic Press, 1980. 343 p.
286. Schwartz S. A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*. 2006. Vol. 5 (2-3). P. 137-182. <https://doi.org/10.1163/156913306778667357>
287. Solimany E., Afzood A., Sadeghi M., Salmabadi M. Determining the Contribution of Social Intelligence and Resilience Components in the Prediction of Covid-19-related Anxiety in Students. *PSJ*. 2021. Vol. 19 (4). H. 16-24. URL: <http://psj.umsha.ac.ir/article-1-789-en.html>
288. Spearman Ch. General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*. 1904. Vol. 15. P. 201–293.
289. Staats A. W., Brewer B. A., Gross M. C. Learning and Cognitive Development: Representative Samples, Cumulative-Hierarchical Learning and

Experimental-Longitudinal Methods. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1970. 35(8), 85. <https://doi.org/10.2307/1165728>

290. Staats A. W., Burns G. L. Intelligence and Child Development: What Intelligence is and how it is Learned and Functions. 1981. *Genetic Psychology Monographs*, 104(2), 237–301.

291. Starynska O. Gender Characteristics of Reflection in Higher Education Students in Relation to Social Intelligence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2024. Vol. 16(3). P. 119–129. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.3/886>.

292. Starynska O. V. Connection of Social Intelligence with Academic Success of Ukrainian Higher Education Applicants in Wartime. Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика : збірка матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (30 травня 2024 р., м. Херсон) / за заг. ред. Л. Пермінової. Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. С. 80–81.

293. Starynska O. Relationship of Social Intelligence with Locus of Control and Motivation for Success of Higher Education Students. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 3. С. 126–130. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.25>

294. Starynska O. V. Scientific Approaches to the Study of Psychological Essence of Social Intelligence: Historical Excursion. *Габітус*. 2023. Вип. 56. С. 55–59. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

295. Starynska O. V. Social Intelligence and National Identity of Higher Education Applicants-bilinguals: Features of Interconnections. *Перспективи та інновації науки*. 2024. Вип. 6(40). С. 589–597. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-589-597](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-589-597)

296. Starynska O., Spivak L. Social Intelligence and Mental Health of Ukrainian University Students with Special Educational Needs in Wartime.

Proceedings of the VI International Conference on European Dimensions of Sustainable Development (May 15-17, 2024, Kyiv). Kyiv : NUFT, 2024. P. 76.

297. Starynska O., Spivak L., Melnyk Zh. Mental Health and Social Intelligence of Students with Special Educational Needs of Ukrainian Higher Education Institutions. *Digital transformation of society : theoretical and applied approaches : Monograph*. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. P. 35–42.

298. Starynska O., Spivak L., Osmanova A., Revutska O. Social Intelligence as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of University Students with Special Educational Needs during Distance Learning due to the COVID-19. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2023. Vol. 15(1), P. 441-462. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/705>

299. Sternberg R. J. (ed.) Handbook of Human Intelligence. London : Cambridge University Press, 1982. 1031 p.

300. Sternberg R. J. Beyond IQ : A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge : Cambridge University Press, 1985. XVI, 411 p.

301. Sternberg R. J. The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence. New York: Viking Penguin Inc, 1988. 135 p.

302. Sternberg R. J., Conway B. E., Ketron J. L., Bernstein M. People's Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981. Vol. 41. P. 37–55.

303. Sternberg R. J., Smith C. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*. 1985. No 2. P. 168–192.

304. The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology. In:/ A. Yasnitsky, R. van der Veer and M. Ferrari (Eds.). New York : Cambridge University Press, 2014. 540 p.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139028097>

305. Thurstone L. L. Primary mental abilities. Chicago : The University of Chicago Press, 2002. 122 p.
306. Thorndike R. L., Hagen E. P., Satter J. M. Stanford-binet Intelligence Scale (Technical Mannual). 4th ed. Chicago: Riverside, 1986.
307. Thorndike E. L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. № 140. P. 227–235.
308. Thorndike E. L. Factor Analysis of Social and Abstract Intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 1936. Vol. 37. P. 231–233.
309. Thorndike E. L., Stein S. An Evaluation of the Attempts to Measure Social Intelligence. *Psychological Bulletin*. 1937. Vol. 34. P. 275–285.
310. Tsybuliak N., Hurenko O., Starynska O. Echoes of War: Inclusion of Students with War Trauma in Ukrainian Universities. *Acceptance Participation Solidarity. The Importance of the Interdisciplinary Approach*. 2024. P. 141-159.
311. Ulunova H., Spivak L., Starynska O. Language in Professional Communication and National Identity of Ukrainian Civil Servants-Bilinguals. *Journal of Language, Identity & Education*. 2022. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2091570>
312. Ulunova H., Spivak L., Starynska O., Nickolaenko S. Forms of Address Used by Ukrainian Bilingual Civil Servants in Professional Communication. *Die Welt der Slaven : Internationale Halbjahresschrift für Slavistik*. 2024. Vol. 69 (1). P. 1–17. <https://doi.org/10.13173/WS.69.1.001>
313. United Nations Office of the High Commissioner (OHCHR). 2016. “General Comment No. 4 On the Right to Inclusive Education”: [Electronic resource]. Retrieved from: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (The date of appeal: 29.07.2023)

314. Vernon P. E. Some Characteristics of the Good Judge of Personality. *Journal of Social Psychology*. 1933. V. 4. P. 42–57.

315. Wechsler D. The Measurement of Appraisal of Adult Intelligence. 4th ed. Baltimore : Williams & Wilkins, 1958. 326 p.

316. Walker E. R., Foley M. J. Social Intelligence : its History and Measurement. *Psychological Reports*. 1973. Vol. 33. Issue 3. P. 839-864.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1973.33.3.839>

317. Wilber K. *Integral psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, therapy*. Boston : Shambhala Publications, 2000. 320 p.

318. Yalom I. D., Leszcz's M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. New York : Basic Books, 2020. 832 p

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест вивчення соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда (J. Guilford) та М. О'Саллівена (M. O'Sullivan) [38, С. 154–177; 61, С. 204–233]

Методика складається з чотирьох субтестів, три з яких побудовано на невербальному стимульному матеріалі й один – на вербальному. Субтести дозволяють діагностувати чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, трансформацій і результатів поведінки. Два субтести мають у своїй факторній структурі також другорядну вагомість, яка стосується здібності розуміти елементи і відносини поведінки.

Кожен субтест містить від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежено.

Залежно від цілей дослідження методика допускає як проведення повної батареї, так і використання окремих субтестів. Можливі індивідуальний і груповий варіанти тестування. При використанні повного варіанту методики субтести пред'являються в порядку їх нумерації.

Час, відведений на кожний субтест, обмежено і складає:

6 хвилин (1 субтест – «Історії із завершенням»);

7 хвилин (2 субтест – «Групи експресії»);

5 хвилин (3 субтест – «Вербальна експресія»);

10 хвилин (4 субтест – «Історії з доповненнями»).

Загальний час тестування, включаючи інструкцію, складає 30-35 хвилин.

Правила тестування

1. Роздавати тестові матеріали тільки в момент проведення певного субтесту.
2. Переконаватися щоразу, що респонденти правильно зрозуміли інструкцію до субтестів.
3. Добиватися від респондентів засвоєння описаних в інструкціях відомостей про Барні і Фердинанда – дійових осіб першого й останнього субтестів.
4. Орієнтувати респондентів на вибір відповідей, що відображають найтипівішу поведінку персонажів в конкретній ситуації, виключаючи оригінальні й гумористичні трактування.
5. Попереджати респондентів про те, що в разі виправлень необхідно чітко викреслювати в реєстраційному бланку неправильні відповіді.
6. У цілому не заохочуючи відповіді навмання, варто вказати респондентам, що краще все ж таки давати відповіді, навіть якщо вони не зовсім упевнені в їхній правильності.
7. При виникненні питань у процесі тестування необхідно адресувати респондентів до письмової інструкції, не допускаючи обговорення вголос.
8. Точно виміряти час і стежити за тим, щоб респонденти не починали працювати завчасно.

Перед початком тестування респондентам видаються реєстраційні бланки, у які вони вносять свої паспортні дані і фіксують варіанти відповідей. Після цього вони одержують тестові матеріали з першим субтестом і починають знайомитися з інструкцією під час її зачитування експериментатором. У процесі читання інструкції експериментатор робить паузу після знайомства з прикладом, щоб переконатися в тому, що респонденти правильно його зрозуміли. Після закінчення інструкції відводиться час для відповідей на питання. Після цього експериментатор

дає команду «Переверніть сторінку. Почали» і включає секундомір.

За хвилину до закінчення роботи над субтестом респондентів попереджають про це. Після закінчення часу на роботу дається команда «Стоп!», респонденти відпочивають протягом декількох хвилин і переходять до виконання наступного субтесту.

Реєстраційний бланк

Прізвище та ім'я (повністю)

Дата обстеження

Вік

Стать: чол./жін. (підкреслити)

№ завдання	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
	Варіанти відповіді	Варіанти відповіді	Варіанти відповіді	Варіанти відповіді
1	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
2	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
3	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
4	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
5	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
6	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
7	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
8	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
9	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
10	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
11	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
12	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
13	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
14	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
15		1 2 3 4		
Бали:				
Стандартні значення:				
Композитна оцінка: //				

Субтест 1 «Історії із завершенням»

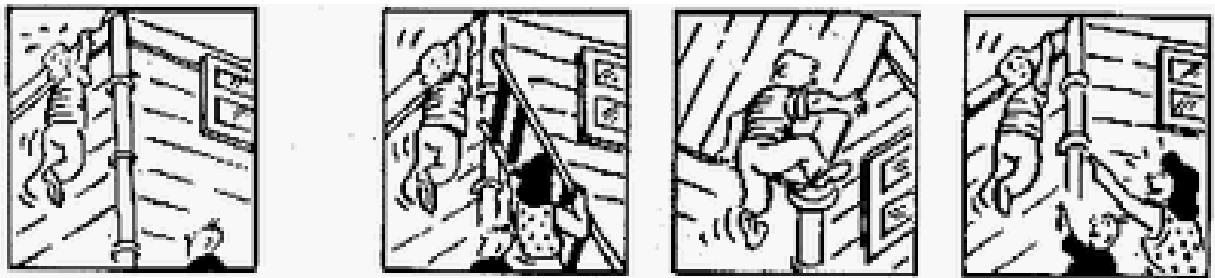
Субтест вимірює фактор пізнання результатів поведінки, тобто

здатність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації, передбачити те, що відбудеться далі.

Інструкція: «У цьому субтесті Ви будете працювати з картинками, на яких зображено житейські ситуації, що відбуваються з персонажем Барні. Барні – це лисий чоловік, за професією – офіціант. У ситуаціях також беруть участь дружина, маленький син і друзі Барні, з якими він зустрічається вдома або в кафе.

У кожному завданні зліва розташований рисунок, який зображає певну ситуацію. Визначте відчуття й наміри діючих у ній персонажів і оберіть серед трьох рисунків справа той, який показує найправдоподібніший варіант продовження (завершення) пропонованої ситуації.

Розглянемо приклад:



На рисунку зліва Барні, який зачепився за край даху, переляканий і просить допомоги у свого маленького сина. Хлопчик схвилюваний тим, що бачить батька в такому скрутному становищі.

Вибір рисунка №1 є правильною відповіддю в цьому випадку, тому в реєстраційному бланку цифра 1 буде обведена кружечком. Рисунок №1 найбільш логічно і правдоподібно продовжує задану ситуацію: дружина і син Барні приставляють до стіни сходи, для того, щоб допомогти йому спуститися.

Вибір рисунків №2 і №3 є менш коректним. Що стосується рисунка №2, то маловірогідно, що, висячи в повітрі в такому переляканому й

безпорадному стані, Барні зможе залізти на дах самотійно. Оскільки положення Барні небезпечно, дружина і син навряд чи стали б глузувати з нього, як це зображено на рисунку №3.

Отже, у кожному завданні Ви повинні передбачити, що відбудеться після ситуації, зображеної на рисунку зліва, ґрунтуючись на відчуттях і намірах діючих у ній персонажів.

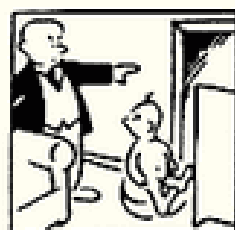
Не обирайте рисунок для відповіді тільки тому що він показався Вам найзабавнішим продовженням. Пропонуйте найтипівіше й логічне продовження заданої ситуації. Номер вибраного рисунка (позначений у правому нижньому кутку рисунка) обводиться кружком в реєстраційному бланку. У самих тестових матеріалах ніяких поміток робити не можна.

На виконання субтесту відводиться 6 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, за можливістю, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко визначитися з відповіддю, переходьте до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У важких випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в її правильності.

Якщо у Вас є запитання, поставте їх зараз.

Не перегортайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»

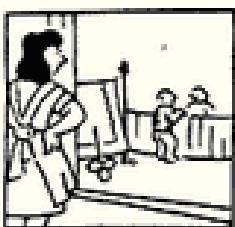
Субтест 1 «Історії із завершенням» картинки



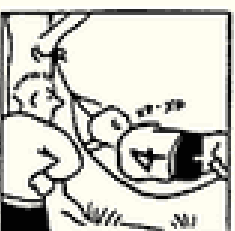
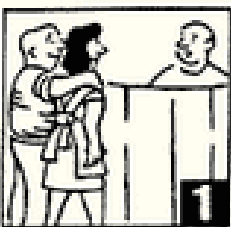
1



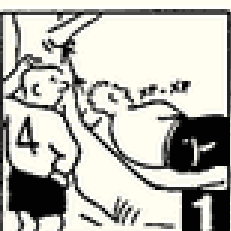
2



3



4

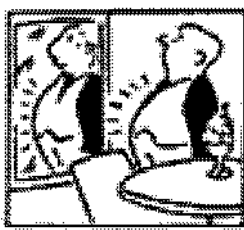




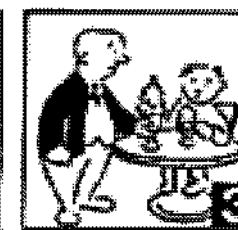
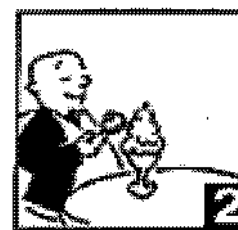
5



6



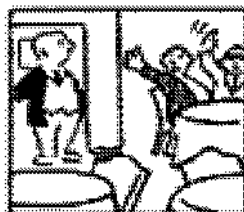
7



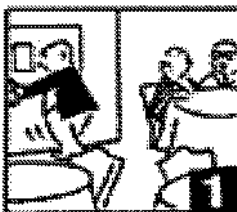
8



9

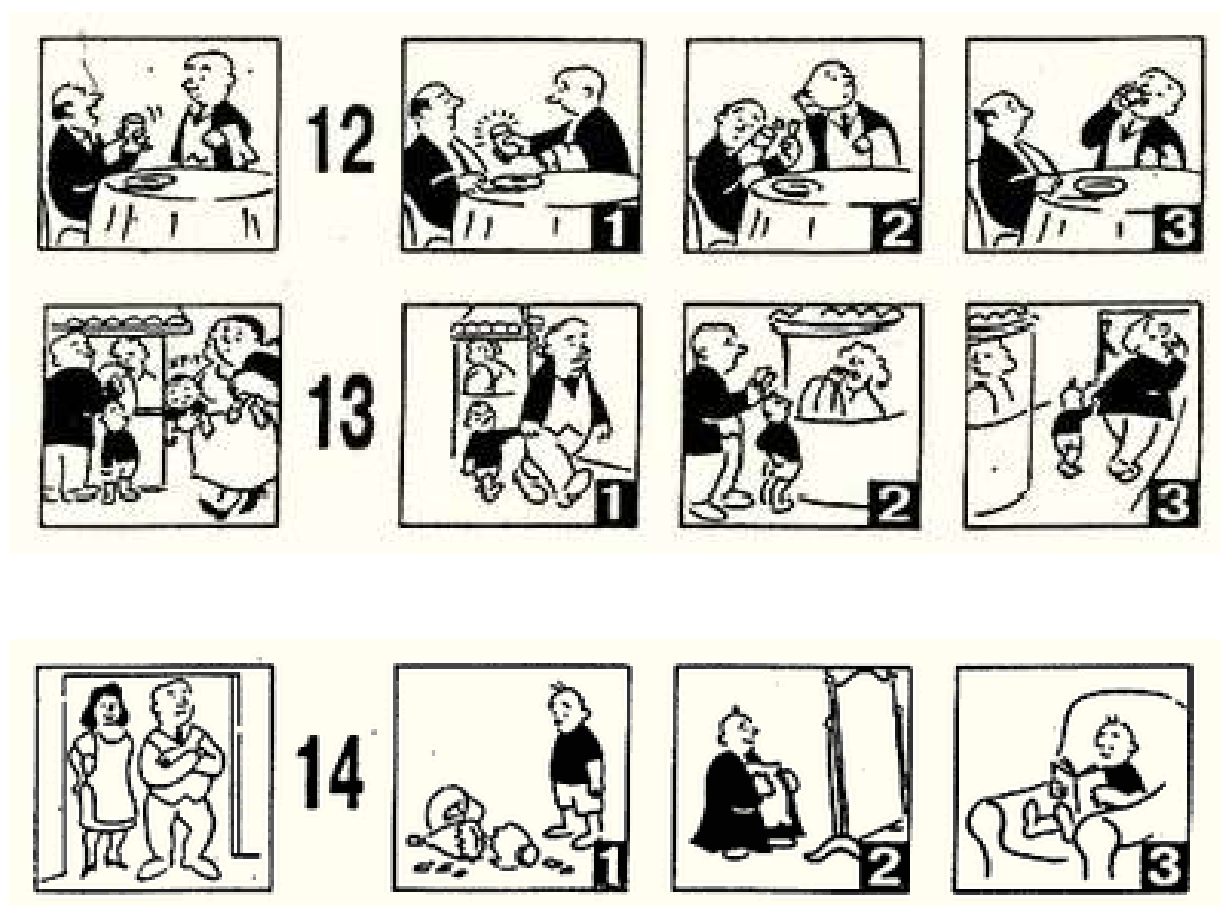


10



11





Субтест 2 «Групи експресії»

Субтест вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме: здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини.

Інструкція: «У цьому субтесті Ви будете працювати з картинками, на яких зображені пози, жести, міміка, тобто виразні рухи, що відображають стан людини.

Для пояснення суті завдання розглянемо приклад:



У цьому прикладі три картинки, які розташовані зліва, ілюструють

один і той самий стан людини, одні й ті ж самі думки, відчуття, наміри.

Одна з чотирьох картинок справа виражає такий самий стан, такі ж думки, відчуття або наміри. Необхідно знайти цю картинку.

Правильною відповіддю буде рисунок №2, який виражає такий самий стан (напруженості або нервозності), що і рисунки зліва. Тому в реєстраційному бланку цифра 2 буде обведена кружком. Рисунки №1, 3, 4 не підходять, оскільки відображають інші стани (радості і благополуччя).

Отже, у кожному завданні субтесту серед чотирьох рисунків справа Ви повинні вибрати той, який підходить до групи з трьох рисунків зліва, оскільки він відображає схожий стан людини. Номер вибраного рисунка обводиться кружком у реєстраційному бланку.

На виконання субтесту відводиться 7 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, за можливістю, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко визначитися з відповіддю, переходьте до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У важких випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в її правильності.

Якщо у Вас є запитання, поставте їх зараз.

Не перегортайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»

Субтест 2 «Групи експресії» картинки





Субтест 3 «Вербальна експресія»

Субтест вимірює фактор пізнання трансформацій поведінки, тобто здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала.

Інструкція: «У кожному завданні цього субтесту зліва написана фраза, яку одна людина говорить іншій, а справа перераховано три ситуації спілкування. Причому тільки в одній з них фраза, наведена зліва, набуває іншого значення.

Розглянемо приклад: глуха людина – товаришу: «Повторіть, будь ласка».

Повідомлення глухої людини до товариша є ввічливим проханням. Ця ж фраза в ситуаціях №2, 3 матиме таке ж значення. Лише в ситуації №1 у вустах ображеної людини вона набуде зовсім іншого значення. Тому в

реєстраційному бланку цифра 1 буде обведена кружком.

Отже, у кожному завданні необхідно обрати ту ситуацію спілкування, у якій задана зліва фраза набуває іншого значення і пов'язана з іншим наміром, ніж у двох інших ситуаціях.

На виконання субтесту відводиться 5 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, за можливістю, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко визначитися з відповіддю, переходьте до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У важких випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в її правильності.

Якщо у Вас є запитання, поставте їх зараз.

Не перегортайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»

Субтест 3 «Вербальна експресія» фрази

- | | |
|---|---|
| 1. Людина – своєму товаришу: «Ви неперевершені». | Задоволений службовець – своєму начальнику.
Вдячний учень – своєму викладачу.
Незадоволена людина – своєму знайомому. |
| 2. Продавець – покупцю: «Ви отримаєте, що треба». | Всміхнений викладач – студенту.
Лікар – пацієнту.
Розсерджений міліціонер – п'яниці, що канючить. |
| 3. Суддя – переможцю: «Поздоровляю». | Батько – переможцю.
Друг – переможцю.
Той, хто програв – переможцю. |
| 4. Гордий батько – друзі: «Подивися на неї». | Ревнива дівчина – друзі.
Обрадуваний хлопчик – друзі.
Захоплена дівчина – друзі. |

- | | |
|---|---|
| 5. Людина – своєму другові: «Що ти робиш?». | Розсерджена мати – дитині.
Заінтригований перехожий – дитині, що грається.
Вчитель – зразковому учню. |
| 6. Лікар – хворій дитині: «Прийми це». | Мати – сину.
Боець – супротивнику.
Навантажена дружина – чоловікові. |
| 7. Офіціантка – клієнту: «Чим я можу Вам допомогти?». | Психіатр – пацієнту.
Перехожий – потерпілому в аварії.
Гід – туристу. |
| 8. Викладач – студенту: «Ти можеш зробити це краще». | Дружина – чоловікові.
Мати – дитині.
Тренер – спортсмену. |
| 9. Батько – сину: «Ти мені подобаєшся». | Брат – сестрі.
Молода людина – подрузі.
Племінник – тітці. |
| 10. Начальник – робітнику: «Це добре». | Прихильник – артисту.
Викладач – студенту.
Розгнівана дитина – побитому їм супернику. |
| 11. Мати – дитині, що біжить: «Тихіше!». | Розсерджений батько – сину, що кричить.
Пасажир – водію.
Перехожий – необережній дитині. |
| 12. Страховий агент – клієнту: «Розпишіться тут, будь ласка». | Адміністратор готелю – клієнту.
Колекціонер автографів – «зірці».
Касир – вкладнику. |

Субтест 4 «Історії з доповненням»

Субтест вимірює чинник пізнання систем поведінки, а саме: здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії і значення поведінки

людей у цих ситуаціях.

Інструкція: «У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені історії про Фердинанда. У Фердинанда є дружина і маленька дитина. Він працює начальником, тому в історіях також братимуть участь його товариші по службі.

Кожне завдання складається з восьми картинок. Чотири верхні картинки відображають певну історію, що відбувається з Фердинандом. Одна з цих картинок завжди пропущена. Вам необхідно вибрати серед чотирьох рисунків нижнього ряду той, який при підстановці на місце порожнього квадрата вгорі доповнюватиме історію з Фердинандом за змістом. Якщо Ви правильно виберете рисунок, якого немає, то зміст історії повністю проясниться, відчуття і наміри діючих в ній персонажів стануть зрозумілими. Розглянемо приклад:



У цій історії немає третього рисунка. У кінці історії ми бачимо, що Фердинанд, який мріяв про обід, не одержав його всупереч своїм очікуванням і виходить з будинку роздосадований. Дружина Фердинанда розсерджена і вдає, що читає сину книгу. Хлопчик сидить спокійно. Усе це пов'язано з тим, що Фердинанд, умиваючись після роботи, залишив на кухні бруд, що й розсердило його дружину. Отже, логічним доповненням

історії є рисунок №4, тому в реєстраційному бланку цифра 4 буде обведена кружком.

Рисунки №1, 2, 3 не відповідають цій історії за змістом.

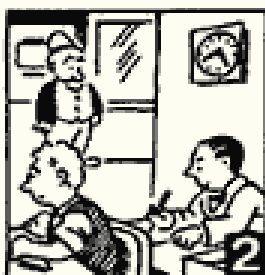
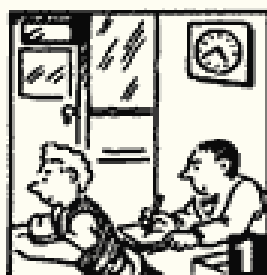
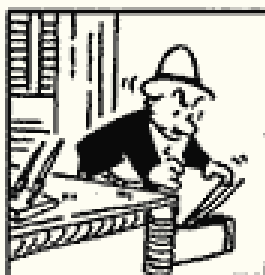
Отже, у кожному завданні необхідно знайти рисунок, який доповнює історію про Фердинанда за змістом. На виконання субтесту відводиться 10 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, за можливістю, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко визначитися з відповіддю, переходьте до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У важких випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в її правильності.

Якщо у Вас є запитання, поставте їх зараз.

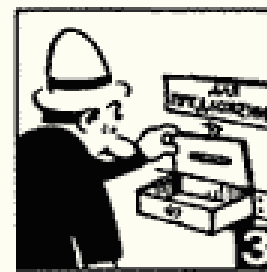
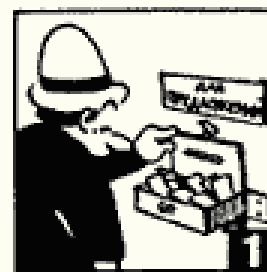
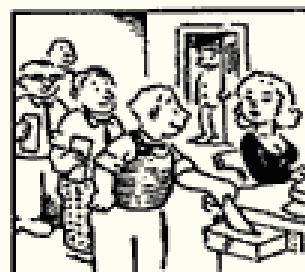
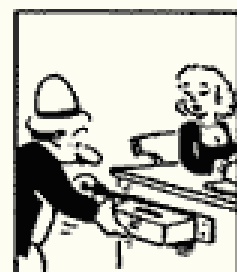
Не перегортайте сторінку, поки не отримаєте команду «ПОЧАЛИ!»

Субтест 4 «Історії з доповненням» картинки

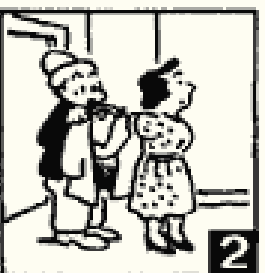
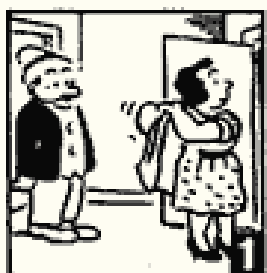
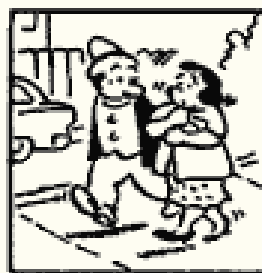
1

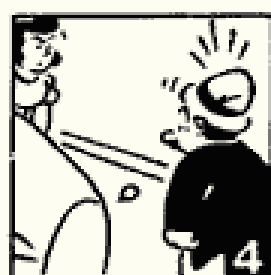
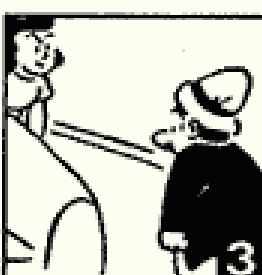
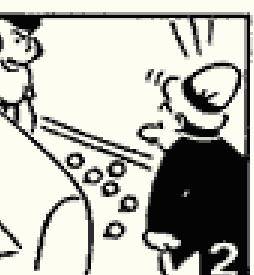
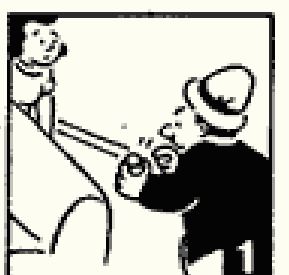
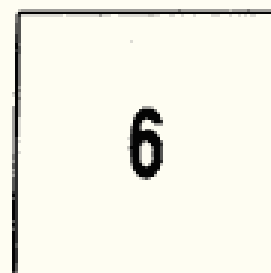
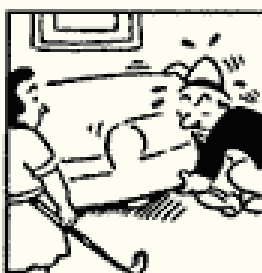
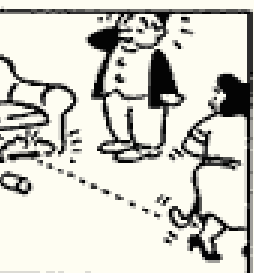
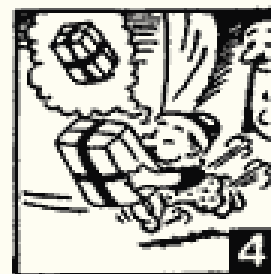
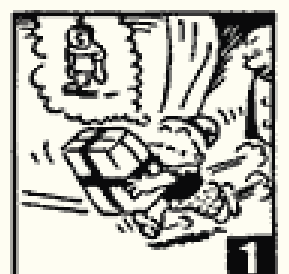
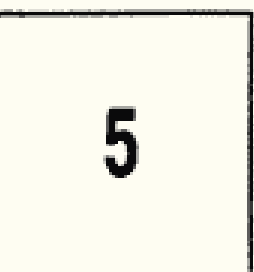
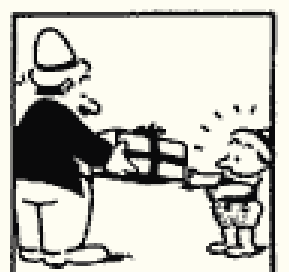
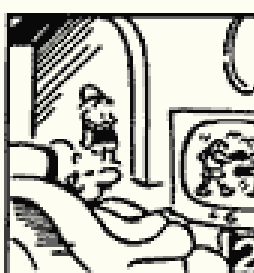
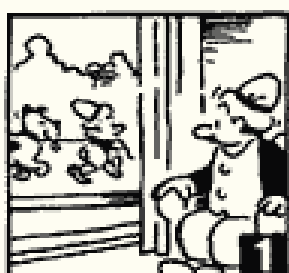
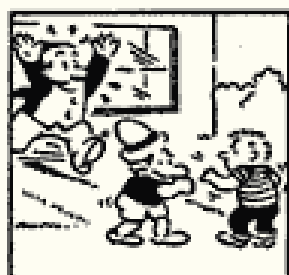


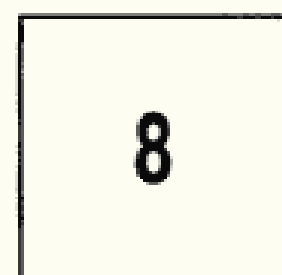
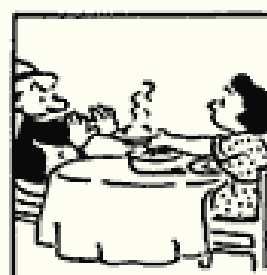
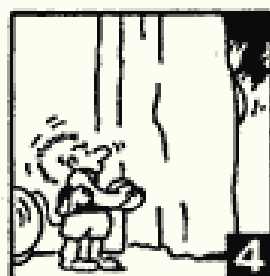
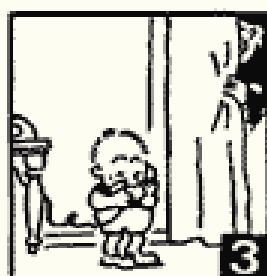
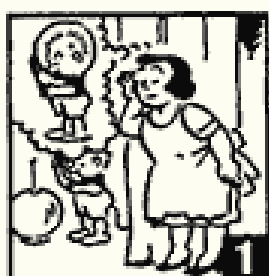
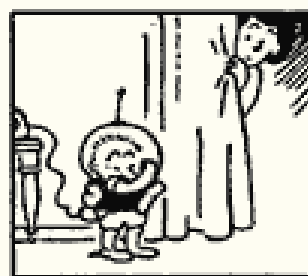
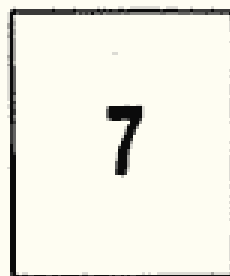
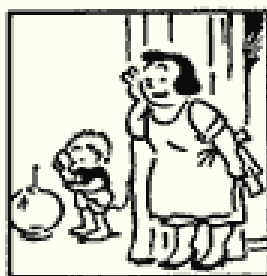
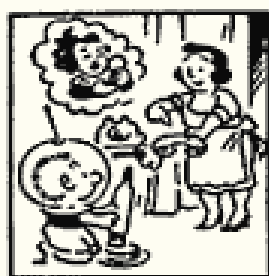
2

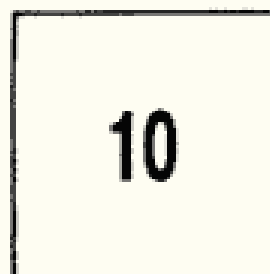
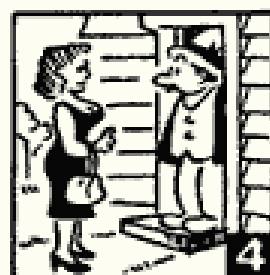
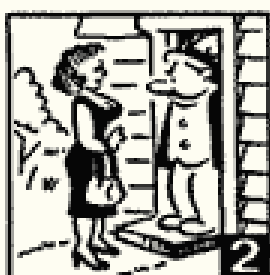
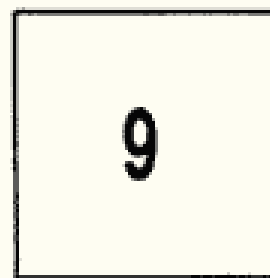
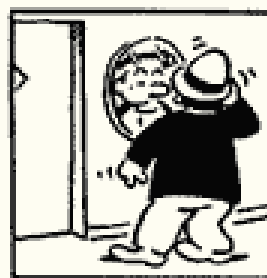


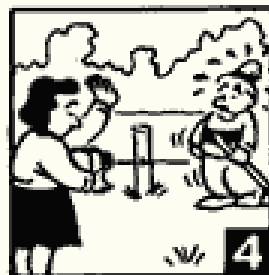
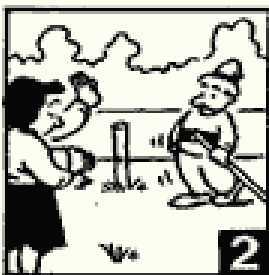
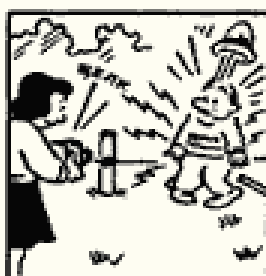
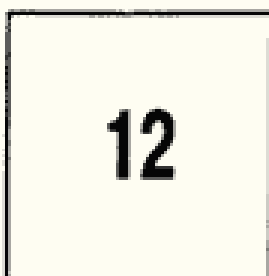
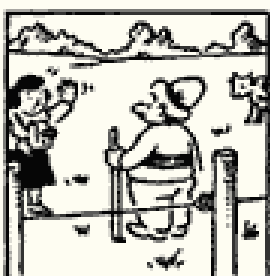
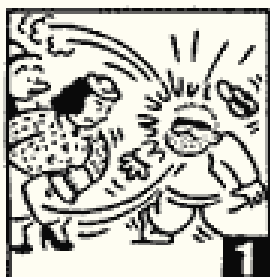
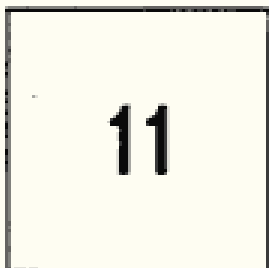
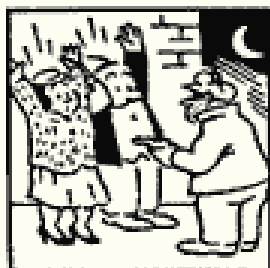
3













«Ключ»

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4
8	3	2	1	1
9	3	1	2	1
10	3	4	3	2

11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

Нормативні таблиці для визначення стандартних значень
(для вікової групи 18-55 років)

Стандартні значення	Субтести				Композитна оцінка
	1	2	3	4	
1	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 1	0 – 12
2	3 – 5	3 – 5	3 – 5	2 – 4	13 – 26
3	6 – 9	6 – 9	6 – 9	5 – 8	27 – 37
4	10 – 12	10 – 12	10 – 11	9 – 11	38 – 46
5	13 – 14	13 – 15	12	12 – 14	47 – 55

Обробка результатів

При збігу відповіді з ключем респондент отримує 1 бал за відповідною шкалою. Якщо відповідь з ключем не збігається – бали не нараховується.

Результати підраховуються за кожним субтестом окремо й за результатами всього тесту в цілому. Результати за окремими субтестами відображають рівень розвитку однієї (або декількох) здібностей чинника пізнання поведінки. Результат за результатами тесту в цілому називається композитною оцінкою і відображає загальний рівень розвитку соціального інтелекту.

«Сирі» бали переводяться в стандартні за допомогою нормативних таблиць.

Композитна оцінка є сумою «сирих» балів за кожним субтестом.

Отримана сума також переводиться в стандартне значення.

Переклад «сирих» оцінок у стандартну шкалу дає можливість порівнювати ступінь вираженості окремих здібностей до пізнання поведінки (соціальної поведінки) у респондента (інтраіндивідуальна діагностика з побудовою профілю соціального інтелекту), а також порівнювати рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки у різних людей (інтеріндивідуальна диференціальна діагностика).

Інтерпретація результатів

Після завершення процедури обробки результатів отримуються стандартні бали за кожним субтестом, що відображають рівень розвитку відповідних здібностей до пізнання поведінки.

При цьому загальне значення стандартних балів можна визначити так:

- 1 бал – низькі здібності до пізнання поведінки;
- 2 бали – здібності до пізнання поведінки нижче середнього (середньослабі);
- 3 бали – середні здібності до пізнання поведінки (середньовибіркова норма);
- 4 бали – здібності до пізнання поведінки вище середнього (середньосильні);
- 5 балів – високі здібності до пізнання поведінки.

При отриманні стандартної оцінки 1 бал за яким-небудь субтестом необхідно перш за все перевірити, чи правильно респондент зрозумів інструкцію.

Субтест 1 «Історії із завершенням»

Особи з високими оцінками за субтестом уміють передбачати наслідки поведінки. Вони здатні передбачати подальші вчинки людей на

основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, ґрунтуючись на розумінні відчуттів, думок, намірів учасників комунікації. Їхні прогнози можуть виявитися помилковими, якщо вони матимуть справу з людьми, які поведуться найнесподіванішим, нетиповим чином. Такі люди уміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення визначеної мети. Успішне виконання субтесту передбачає вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-ролевих моделей і правил, що регулюють поведінку людей.

Особи з *низькими оцінками* за субтестом погано розуміють зв'язок між поведінкою і його наслідками. Такі люди можуть часто робити помилки (зокрема й протиправні дії), потрапляти в конфліктні, а можливо, і в небезпечні ситуації, тому що неправильно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших. Вони погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Успішність виконання цього субтесту позитивно корелює з такими психологічними особливостями:

- здатністю повно й точно описувати особистість незнайомої людини за фотографією;
- здібністю до розшифровки невербальних повідомлень;
- диференційованістю Я-концепції, насиченістю Я-образа розумінням інтелектуальних, вольових характеристик, а також описом особливостей духовної організації особистості.

Субтест 2 «Групи експресії»

Особи з *високими оцінками* за субтестом здатні правильно оцінювати стани, відчуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Такі люди, швидше за все, надають велике значення

невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Чутливість до невербальної експресії істотно підсилює здібність розуміти інших. Здібність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними лежить в основі інтуїції.

Особи з *низькими оцінками* за субтестом погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів, яка раніше освоюється в онтогенезі і викликає більше довіри, ніж вербальна мова. У спілкуванні такі люди більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Вони можуть помилятися в розумінні значення слів співбесідника, тому що не враховують (або неправильно враховують) їхні невербальні реакції.

Успішність виконання субтесту позитивно корелює:

- з точністю, повнотою, нестереотипністю і пластичністю при описанні особистості незнайомої людини за фотографією;
- з чутливістю до емоційних станів інших в ситуаціях ділового спілкування;
- з різноманітністю експресивного репертуару в спілкуванні;
- з відвертістю і проявом дружелюбності в спілкуванні;
- з емоційною стабільністю;
- із сенситивністю до зворотного зв'язку в спілкуванні, сприйнятливостю до критики, сумлінністю;
- з високою самооцінкою і ступенем прийняття себе;
- з насиченістю Я-образу описом вольових характеристик особистості, активності, стенічності;
- з глибиною рефлексії;
- з точністю розуміння того, як власний емоційний стан людини сприймається його партнерами по спілкуванню, що є показником конгруентності комунікативної поведінки, передумовою успішної

самопрезентації;

- з емпатією, невербальною чутливістю.

Субтест 3 «Вербальна експресія»

Особи з високими оцінками за субтестом мають високу чутливість до характеру і відтінків людських взаєностосунків, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному (мовну експресію) у контексті певної ситуації, конкретних взаєностосунків. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співбесідниками в різних ситуаціях і мають великий репертуар ролевої поведінки (тобто вони проявляють ролеву пластичність).

Особи з низькими оцінками за субтестом погано розпізнають різні значення, які можуть приймати одні й ті ж вербальні повідомлення залежно від характеру взаєностосунків людей і контексту ситуації спілкування. Такі люди часто «говорять невлад» і помиляються в інтерпретації слів співбесідника.

Успішність виконання субтесту також позитивно корелює з точністю опису особистості незнайомої людини за фотографією, насиченістю Я-образа описом духовних цінностей і шкалою емпатії.

Субтест 4 «Історії з доповненням»

Особи з високими оцінками за субтестом здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їхнього розвитку, відчують зміну значення ситуації в разі долучення до комунікації різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, відсутні ланки в ланцюзі цих взаємодій, передбачати, як людина поведе себе надалі, відшукувати причини певної поведінки. Наприклад,

субтест дозволяє прогнозувати успішність побудови слідчим цілісної картини злочину на основі неповних даних. Успішне виконання субтесту припускає здатність адекватно відображати мету, наміри, потреби учасників комунікації, передбачати наслідки їхньої поведінки. Окрім цього, потрібне вміння орієнтуватися в невербальних реакціях людини, а також нормах і правилах, що регулюють поведінку в суспільстві.

Особи з *низькими оцінками* за субтестом зазнають труднощів в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різного роду взаємостосунків між людьми (сімейними, діловими, дружніми й іншими).

Субтест є найбільш комплексним та інформативним за загальною факторною вагою в структурі соціального інтелекту.

Успішність виконання субтесту позитивно корелює з точністю, повнотою, диференційованістю і гнучкістю описання незнайомої людини за фотографією, з диференційованістю Я-концепції, глибиною рефлексії, з прийняттям себе, відчуттям власної гідності, з інтересом до соціальних проблем, суспільною активністю, з екзаменаційною успішністю.

Інтерпретація композитної оцінки соціального інтелекту

Загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегрального чинника пізнання поведінки) визначається на основі композитної оцінки. Значення композитної оцінки, вираженої в стандартних балах, можна визначити так:

- 1 бал – низький соціальний інтелект;
- 2 бали – соціальний інтелект нижче середнього (середньослабий);
- 3 бали – середній соціальний інтелект(середньовибіркова норма);
- 4 бали – соціальний інтелект вище середнього (середньосильний);
- 5 балів – високий соціальний інтелект.

Соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, що

визначають адекватність розуміння поведінки людей. На думку авторів методики, здібності, що відображаються на рівні композитної оцінки, ймовірно, перекривають собою традиційні розуміння соціальної чутливості, емпатії, сприйняття іншого й те, що можна назвати соціальною інтуїцією. Виконуючи регулювальну функцію в міжособистісному спілкуванні, соціальний інтелект забезпечує соціальну адаптацію особистості, «гладкість у відносинах з людьми».

Особи з *високим соціальним інтелектом* здатні взяти для себе максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі й точні думки про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їхній успішній соціальній адаптації.

Особи з високим соціальним інтелектом, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм властива контактність, відвертість, тактовність, доброзичливість і щирість, тенденція до психологічної близькості в спілкуванні.

Високий соціальний інтелект пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвинутими організаторськими здібностями. Люди з розвинутим соціальним інтелектом зазвичай мають виражений інтерес до пізнання себе і розвинуту здібність до рефлексії. Рівень розвитку соціального інтелекту більшою мірою визначає успішність адаптації під час вступу на роботу, ніж рівень розвитку загального інтелекту. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай легко уживаються в колективі, сприяють підтриманню оптимального психологічного клімату, виявляють більше інтересу, кмітливості і винахідливості в роботі.

Особи з *низьким соціальним інтелектом* можуть мати труднощі в розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємостосунки

і знижує можливості соціальної адаптації.

Низький рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками (наприклад, розвиненою емпатією, деякими рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навиками), а також може бути скоректований під час активного соціально-психологічного навчання.

Додаток Б
Методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» автора
Дж. Роттера (J. Rotter) [25]

Методика містить 29 пар тверджень, що презентують протилежні погляди людини на різні проблемні питання в суспільстві.

Інструкція: «Вам пропонуються парні твердження. Виберіть із кожної пари одне твердження, з яким Ви погоджуєтеся більшою мірою, та відзначте літеру «а» чи «б», яка йому відповідає».

Реєстраційний бланк

Прізвище та ім'я (повністю)

Дата обстеження

Вік

Стать: чол./жін. (підкреслити)

Стимульний матеріал

1. а) діти потрапляють у біду тому, що батьки надто часто їх карають;

б) у наш час неприємності відбуваються з дітьми найчастіше за все тому, що батьки надто м'яко ставляться до них;

2. а) багато невдач відбувається від невезіння;

б) невдачі людей є результатом їх власних помилок;

3. а) одна з основних причин, із якої здійснюються аморальні вчинки, полягає в тому, що оточення мириться з ними;

б) аморальні вчинки будуть відбуватися завжди, незалежно від того, наскільки старанно оточення намагається їм запобігти;

4. а) зрештою до людей приходить заслужене визнання;

б) на жаль, заслуги людини часто залишаються не визнаними;

5. а) думка, що вчителі несправедливі до учнів, не правильна;

б) багато учнів не розуміють, що їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин;

6. а) успіх керівника багато в чому залежить від вдалого збігу обставин;

б) здібні люди, які не стали керівниками, самі не використали свої можливості;

7. а) як би Ви не намагалися, деякі люди все одно не будуть симпатизувати Вам;

б) той, хто не зумів завоювати симпатії оточення, просто не вміє ладнати з іншими людьми;

8. а) спадковість грає головну роль у формуванні характеру та поведінки людини;

б) лише життєвий досвід визначає характер і поведінку;

9. а) я часто помічав(ла) справедливість прислів'я: «Чому бути – того не минути»;

б) на мою думку, краще прийняти рішення і діяти, ніж сподіватися на долю;

10. а) для хорошого фахівця навіть перевірка з пристрастю не становить труднощів;

б) навіть добре підготовлений фахівець, зазвичай, не витримує перевірки з пристрастю;

11. а) успіх є результатом старанної роботи і мало залежить від везіння;

б) щоб добитися успіху, потрібно не прогаяти зручного випадку;

12. а) кожен громадянин може здійснювати вплив на важливі державні рішення;

б) суспільством керують люди, яких поставили на важливі державні пости, а рядова людина мало що може зробити;

13. а) коли я будую плани, то завжди впевнений(а), що можу їх реалізувати;

б) не завжди розсудливо планувати далеко наперед, адже багато чого залежить від того, як складуться обставини;

14. а) є люди, про яких можна сміливо сказати, що вони не хороші;

б) у кожній людині є щось хороше;

15. а) здійснення моїх бажань не пов'язано з везінням;

б) коли не знаю, як діяти, підкидаю монетку, на мою думку, в житті часто можна вдаватися до цього;

16. а) керівником стають завдяки щасливому збігу обставин;

б) щоб стати керівником, потрібно вміти управляти людьми – везіння тут ні до чого;

17. а) більшість із нас зовсім не може впливати серйозно на події в світі;

б) беручи активну участь у суспільному житті, люди можуть управляти подіями у світі;

18. а) більшість людей не розуміє, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин;

б) насправді такого явища, як везіння, не існує;

19. а) завжди потрібно визнавати власні помилки;

б) зазвичай, краще не акцентувати на своїх помилках;

20. а) важко дізнатися, чи дійсно Ви подобаєтеся людині;

б) кількість Ваших друзів залежить від того, наскільки Ви викликаєте прихильність інших до себе;

21. а) зрештою неприємності, які трапляються з Вами, врівноважуються приємними подіями;

б) більшість невдач є результатом відсутності здібностей, незнання, лінощів;

22. а) якщо докласти досить зусиль, то формалізм і бездушність можна викоренити;

б) є речі, з якими важко боротися, тому формалізм і бездушність не викоренити;

23. а) інколи важко зрозуміти, на чому базуються керівники, коли заохочують людину;

б) заохочення залежить від того, наскільки старанно людина трудиться;

24. а) хороший керівник очікує від підлеглих, щоб вони самостійно вирішували, що повинні робити;

б) хороший керівник чітко дає зрозуміти, в чому полягає робота кожного підлеглого;

25. а) я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною;

б) не вірю, що випадок чи доля можуть грати важливу роль у моєму житті;

26. а) люди самотні тому, що не виявляють дружелюбності до оточення;

б) марно надміру намагатися привернути до себе людей: якщо ти їм подобаєшся, то подобаєшся;

27. а) характер людини залежить, переважно, від її сили волі;

б) характер людини формується, переважно, в колективі;

28. а) те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук;

б) іноді я відчуваю, що моє життя розвивається незалежно від мене;

29. а) я часто не можу зрозуміти, чому керівники чинять так, а не інакше;

б) зрештою, за погане керівництво організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

Ключ

Екстернальність

2а, 3б, 4б, 5б, 6а, 7а, 9а, 10б, 11б, 12б, 13б, 15б, 16а, 17а, 18а, 20а, 21а, 22б, 23а, 25а, 26б, 28б, 29а.

Інтернальність

2б, 3а, 4а, 5а, 6б, 7б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13а, 15а, 16б, 17б, 18б, 20б, 21б, 22а, 23б, 25б, 26а, 28а, 29б.

Додаток В

Методика «Діагностика мотивації до успіху та боязні невдач» автора А. Реана [25; 38, С. 313–315; 118, С. 143–146]

Методика спрямована на діагностику мотивації до успіху та боязні невдач.

Інструкція: «Вашій увазі пропонується перелік тверджень. Прочитайте уважно кожне твердження і вирішіть, правильне воно чи не правильне щодо Вас. Якщо Вам важко визначитися з відповіддю, то пам'ятайте, що відповідь «так» об'єднує як безумовне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те ж стосується і відповіді «ні»: вона об'єднує безумовне «ні» і «скоріше ні, ніж так». Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, то в реєстраційному бланку в клітинці, що відповідає номеру твердження, поставте знак «+» (так), якщо не згодні – поставте знак «-» (ні). Відповідайте швидко, довго не замислюйтеся».

Реєстраційний бланк

Прізвище та ім'я (повністю)

Дата обстеження

Вік

Стать: чол./жін. (підкреслити)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Стимульний матеріал

1. Включаючись в роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.

2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань прагну, за можливістю, знайти причини відмовитися від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схилений до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то, швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Не дуже настирний в досягненні мети, особливо якщо немає зовнішнього контролю.
14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю чи злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання, його привабливість, як правило, знижується. При чергуванні успіхів і невдач схилений до переоцінки своїх невдач.
16. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

17. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності покращується, навіть якщо завдання достатньо важке.

18. У разі невдачі при виконанні чого-небудь, від визначеної мети, як правило, не відмовляюся.

19. Якщо завдання обрав собі сам, то в разі невдачі його привабливість ще більш зростає.

Ключ

Відповідь «Так»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «Ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обробка та інтерпретація результатів

За кожний збіг відповіді з ключем респонденту нараховується 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі).

Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то варто вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений.

При цьому, якщо кількість балів становить 8, 9 – це свідчить про те, що існує певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12, 13 – є певна тенденція мотивації на успіх.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, прагне досягнути чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі люди зазвичай упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє

наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

Мотивація на невдачу відноситься до негативної мотивації. При цьому типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже наперед боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Люди, мотивовані на невдачу, як правило, відрізняються підвищеною тривожністю, низькою упевненістю у своїх силах. Прагнуть уникати відповідальних завдань, а в умовах необхідності рішення надвідповідальних завдань можуть впадати в близький до панічного стан. Принаймні, ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Усе це, разом з тим, може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи.

Стимульний матеріал

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все «ставлю на карту».
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. Щодо себе я більш строгий, ніж щодо інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Потрібно покладатися тільки на самого(му) себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолубний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще й кваліфікованіше за інших.
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади та становища.
41. Коли я впевнений(а), що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я вдаюся аж до крайніх заходів.

Ключ

По 1 балу нараховується за відповіді «так» на такі питання:	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22,
По 1 балу нараховується за відповіді «ні» на такі питання:	6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39
Не враховуються відповіді на питання:	1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40

Далі підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація результатів

Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху; від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації; більше 21 бала – занадто високий рівень мотивації до успіху.

Результати досліджень показали, що люди, помірно й сильно орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вища мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижча готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху. До того ж людям, які мотивовані на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

З тими, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше відбуваються нещасні випадки, ніж із тими, хто має високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети.

Додаток 3

Тест оцінки емоційного інтелекту автора Н. Холла (N. Hall) [36, С. 200–204; 118, С. 35–39].

Методика спрямована на виявлення здатності розуміти відносини особистості, які репрезентуються в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і включає 5 шкал:

- емоційна обізнаність;
 - управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність);
 - самотивація (довільне управління своїми емоціями, виключаючи пункт 14);
- емпатія;
 - розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція: «Методика складається з низки тверджень, які відображають різні сторони Вашого життя. Уважно прочитайте кожне з них і зробіть позначку в реєстраційному бланку, у клітинці, з відповідним номером твердження. Виберіть варіант відповіді, який Вам найбільш підходить:

- 3 – повністю не згоден;
- 2 – в основному не згоден;
- 1 – частково не згоден;
- +1 – частково згоден;
- +2 – в основному згоден;
- +3 – повністю згоден.

Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь».

Реєстраційний бланк

Прізвище та ім'я (повністю)

Дата обстеження

Вік

Стать: чол./жін. (підкреслити)

№ з/п	Бал (ступінь згоди)					
	Повністю не згоден	В основному не згоден	Частково не згоден	Частково згоден	В основному згоден	Повністю згоден
	-3	-2	-1	+1	+2	+3
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

25						
26						
27						
28						
29						
30						

Стимульний матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як вчиняти в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в моєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск із сторони.
4. Я здатен спостерігати зміну своїх відчуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до вимог життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій, зокрема веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того, як щось засмутило мене, я можу легко побороти свої відчуття.
9. Я здатен вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти заспокоїливо на інших людей.
13. Я можу примусити себе знову і знову вставати на шляху до перешкоди.
14. Я намагаюсь підходити творчо до життєвих проблем.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших

людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності й зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я повертаюся до своїх негативних відчуттів і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх істинних відчуттів важливо для підтримки «гарної форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні відчуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре уловлюю знаки під час спілкування, які вказують на те, в чому інші мають потребу.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні відчуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний покращити настрій іншим людям.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення власних цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність»: 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління своїми емоціями»: 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивація»: 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія»: 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»: 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Шкали методики Н. Холла (N. Hall)

Шкали	Бали
Шкала «Емоційна обізнаність»	
Шкала «Управління своїми емоціями»	
Шкала «Самомотивація»	
Шкала «Емпатія»	
Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»	
Інтеграційний рівень:	

Обробка результатів

За кожною шкалою обчислюється сума балів з урахуванням знака відповіді («+» або «-»). Чим більше плюсова сума балів, тим більше виражений даний емоційний прояв.

Інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знака результатів:

14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менше – низький.

Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінувального знака визначається за такими кількісними показниками:

70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Додаток К

Опитувальник емпатичних тенденцій авторів А. Меграбієна і Н. Епштейна [111]

Процедура дослідження

Дослідження за допомогою тесту-опитувальника емпатичних тенденцій можна проводити в груповому варіанті чи пропонуючи відповідати на нього одному досліджуваному.

Кожному учаснику дослідження видається тест-опитувальник, який містить 33 твердження, котрі відображають ті чи інші ситуації, що можуть викликати співчуття, співпереживання під час спілкування та взаємодії з людьми, з продуктами їхньої діяльності, з живою та неживою природою. Крім цього, кожен отримує бланк для відповідей з нумерацією відповідних опитувальнику тверджень і два варіанти можливих відповідей: «Так» і «Ні». Бланки для відповідей бажано не підписувати, а певним чином пронумерувати, щоб потім визначити респондента, збільшивши при цьому його довіру.

Інструкція: Опитувальник містить 33 твердження. Прочитайте і дайте відповіді, пригадуючи чи передбачаючи, які почуття в подібних ситуаціях виникали чи могли б виникнути особисто у Вас. Якщо Ваші переживання, думки, реакції відповідають запропонованим у твердженні, то в бланку відповідей навпроти відповідного номера, що збігається з номером твердження, підкресліть відповідь «Так», а якщо вони інші, тобто не відповідають твердженню, то підкресліть відповідь «Ні». Пам'ятайте: в опитувальнику немає «гарних» чи «поганих» відповідей. Не намагайтеся своїми відповідями створити приємне враження. Свою думку висловлюйте вільно і відверто, тільки в такому разі Ви отримаєте достовірні дані про

свої психологічні особливості. Краще давати ту відповідь, яка першою спаде на думку. Кожне наступне твердження читайте після того, як дасте відповідь на попередні, старайтеся також не залишати наведені питання-твердження без відповіді. Якщо у Вас виникнуть які-небудь запитання, пов'язані із заповненням бланку, поставте їх експериментаторові перед тим, як почнете роботу над тестом-опитувальником. Якщо все зрозуміло, починайте давати відповіді».

Тест-опитувальник

1. Мені стає прикро, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед людей самотньо.
2. Люди перебільшують здатність тварин розуміти й переживати.
3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.
4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
5. Коли хто-небудь поруч зі мною нервує, я також починаю нервувати.
6. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
7. Я беру близько до серця проблеми своїх друзів.
8. Часом пісні про любов викликають у мене сильні переживання.
9. Я дуже хвилююся, коли доводиться повідомляти людям неприємні для них звістки.
10. На мій настрій дуже впливають люди, які оточують мене.
11. Я вважаю іноземців «холодними» і байдужими.
12. Я хотів би знайти професію, пов'язану зі спілкуванням з людьми.
13. Я не засмучуюся, коли мої друзі роблять необдумані вчинки.
14. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.

15. На мою думку, самотні люди похилого віку не доброзичливі.
16. Коли я бачу людину, яка плаче, то дуже засмучуюсь.
17. Слухаючи деякі пісні, я відчуваюся часом щасливою людиною.
18. Коли я читаю книжку (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що з кимось погано поведуться, то завжди серджусь або переживаю, буваю невдоволеним.
20. Я можу не хвилюватися, навіть якщо всі навколо хвилюються.
21. Якщо мій товариш чи моя подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
22. Мені неприємно, якщо люди схлипують і плачуть, коли дивляться кінострічку.
23. Чужий сміх мене не заражає.
24. Коли я приймаю рішення, почуття інших людей на нього, як правило, не впливають.
25. Я втрачаю душевний спокій, якщо оточення чимось пригнічене.
26. Я хвилююся, якщо бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці.
27. Я дуже засмучуюся, коли бачу страждання тварини.
28. Безглуздо переживати те, що відбувається в кіно або про що читаєш у книжці.
29. Я дуже засмучуюся, коли бачу безпорадних людей похилого віку.
30. Чужі сльози викликають у мене роздратування, а не співчуття.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
32. Я можу залишатися байдужим (байдужою), коли інші хвилюються.
33. Малі діти плачуть без причин.

Обробка результатів

Мета обробки результатів: одержання індексу емпатійності (або емпатичних тенденцій) досліджуваного.

Щоб отримати індекс емпатійності, потрібно підрахувати кількість відповідей, що збігаються з таким ключем:

Так	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Ні	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Отже, індекс емпатійності (I_e) є сумою, отриманою за запитаннями-твердженнями, що передбачають відповідь «Так», і за запитаннями-твердженнями, якими передбачено відповідь «Ні». Для визначення рівня емпатичних тенденцій пропонується таблиця інтерпретації індекса I_e із врахуванням віку та статі респондентів.

Стать	Рівні емпатичних тенденцій		
	Високий	Середній	Низький
Юнаки	33–25	24–17	16–8
Дівчата	33–29	28–22	21–1

Якщо індекс емпатійності виявився меншим запропонованого для інтерпретації в таблиці, то досліджуваного потрібно попросити ще раз відповісти на запитання тесту, знову пояснивши умови його виконання. При повторному тестуванні важливо поспостерігати за реакцією того, хто відповідає, щоб переконатися в адекватності тестової діагностики. У разі повторення результату рівень емпатичних тенденцій вважають дуже низьким.

Аналіз результатів

Емоційна чутливість на хвилювання інших, яка в психології називається емпатією, належить до моральних почуттів. Емпатія у формі співчуття або переживання, чи то співрадість чи співсмуток, пов'язана з умінням людини «проникати» в чуттєвий світ інших. У різних життєвих ситуаціях емоційна чутливість залежить від адекватності сприймання переживань людей і емоцій тварин, а також від уявлення про причини, які їх викликали. Така чутливість стає спонукальною силою, спрямованою на допомогу іншим. Тому під час аналізу результатів дослідження потрібно враховувати вплив соціокультурних традицій. Дуже часто юнаки якоюсь мірою приховують свої переживання і не завжди схильні їх рефлексувати, тому в таблиці для інтерпретації *Ie* рівні емпатичних тенденцій у юнаків і дівчат відрізняються.

Розвиток емоційної чутливості залежить від багатьох факторів, серед яких: ступінь актуалізації потреб у добробуті інших людей, вміння правильно сприймати невербальну інформацію про стан людини або тварини за позою, мімікою, жестами, інтонацією голосу тощо, а також — від життєвого досвіду, характеру виховання в сім'ї та школі.

Найбільш вірогідно, що емоційна чутливість визначається спрямованістю особистості, яка виражається емпатичними тенденціями.

У разі низького рівня емпатичних тенденцій важливо проаналізувати вже наведені фактори і продумати заходи, які дозволяють «розкріпачити» і розвинути емоційну чутливість, потрібну в педагогічній діяльності майбутнього вчителя.

Треба звернути увагу й на тих осіб, котрі мають високий рівень емпатичних тенденцій, тобто із коефіцієнтом 30-33, простежити особливості стосунків з ними друзів по навчанню. Річ у тому, що емоційно чутливих людей можуть експлуатувати егоїстично виховані особи, котрі

користуються їхньою добротою, створюючи цим самим основу для реалізації власної мети.

Особливо часто це спостерігається в конкурентних взаємодіях. Для емоційно чутливих людей важливо вміти відстояти себе в умовах зіткнення з індивідуалізмом, з корисливістю інших людей. Потрібна програма вироблення прийомів емоційного захисту і диференційоване ставлення до суперників та до співробітників.

Додаток Л

Опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» автора Д. Леонтьєва [3]

Методика складається з 30 тверджень і спрямована на дослідження трьох типів рефлексії:

1) системної рефлексії, що презентується в самодистанціюванні й погляді на себе неначе з боку, що сприяє одночасному охопленню полюсу суб'єкта і полюсу об'єкта;

2) інтроспекції, що стосується зосередженості на своєму стані, особистих переживаннях;

3) квазірефлексії, що виявляється в спрямованості на об'єкт, ще не стосується актуальної життєвої ситуації й пов'язано з відривом від реальної буттєвої ситуації.

Інструкція: «Оцініть запропоновані твердження, відзначивши ту відповідь, що найкраще відображає Вашу думку.

Ні – 1 бал,

Швидше ні, ніж так – 2 бали,

Швидше так, ніж ні – 3 бали,

Так – 4 бали».

Реєстраційний бланк

Прізвище та ім'я (повністю)

Дата обстеження

Вік

Стать: чол./жін. (підкреслити)

№ з/п	Ні	Швидше ні, ніж так	Швидше так, ніж ні	ак
	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Стимульний матеріал

1. Я зазвичай замислююся про причини того, що зі мною відбувається.
2. Іноді увага до власних переживань відволікає мене від справ.
3. Я люблю мріяти про те, чого в моєму житті немає.
4. Аналізуючи власні дії, я дізнаюся про себе щось нове.
5. Я схильний довго переживати з приводу того, що відбувається.
6. Я можу замріятися й забути про все.
7. Вивчення інших людей допомагає мені краще розуміти самого себе.
8. Коли у мене щось йде не так, мені важко від цього відволіктися.
9. Я люблю пофантазувати.
10. Часто корисно зупинитися, щоб краще зрозуміти ситуацію в цілому.
11. Мені буває важко перейти від роздумів до дії.
12. Мені цікаво уявляти себе в різних ситуаціях.
13. У разі конфлікту корисно спробувати побачити ситуацію очима опонента.
14. Приступаючи до якоїсь справи, я довго непокоюсь про те, що вийде в результаті.
15. Я люблю уявляти випадкові зустрічі.
16. Самопізнання допомагає розуміти інших людей.
17. Коли я помічаю, що тривожуся про щось, я починаю переживати ще сильніше.
18. Займаючись чимось, я нерідко подумки переношуся зовсім в інше місце.
19. Щоб зрозуміти ситуацію, потрібно вміти співвідносити свої почуття з тим, що їх викликає.
20. Нерідко я не можу позбутися думок про мої поточні проблеми.

21. Мені подобається подумки подорожувати місцями, де я ще не був.
22. Найбільше я дізнаюся про себе, коли аналізую те, що зробив або роблю.
23. Часом я настільки сильно переживаю свої помилки, що не в змозі нічого зробити, щоб їх виправити.
24. Я часто фантазую про те, як моє життя могла б скластися інакше.
25. Розбіжність поглядів інших людей з моїми слугує для мене джерелом цінної інформації.
26. Я постійно думаю про свої невдачі.
27. Мені легко захопитися сторонніми думками.
28. Я звертаю увагу на те, як я реагую на людей і події.
29. Коли в моєму житті відбувається щось незвичайне, я бачу в цьому привід задуматися.
30. У багатьох ситуаціях буває корисно спочатку розібратися у власних бажаннях і почуттях.

Інтерпретація.

Варіант відповіді: «ні» – 1 бал, «скоріше ні, ніж так» – 2 бали, «скоріше так, ніж ні» – 3 бали, «так» – 4. Значення шкали дорівнює сумі балів пунктів, що входять у неї:

Ключ

Шкала	Твердження
Системна рефлексія	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 30

Інтроспекція	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26
Квазірефлексія	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27

Бали згруповані в три шкали, які не мають спільних тверджень:

1) Системна рефлексія – пов’язана із самодистанціюванням і поглядом на себе збоку, що дозволяє одночасно охопити полюс суб’єкта і полюс об’єкта;

2) Інтроспекція – самокопання, що пов’язано зі зосередженістю на власному стані, своїх переживаннях;

3) Квазірефлексія – спрямована на об’єкт, що не стосується актуальної життєвої ситуації та пов’язана з відривом від актуальної ситуації буття у світі.

Додаток М

Опитувальник соціально-психологічної адаптації авторів К. Роджерса (K. Rogers) і Р. Даймонд (R. Dymond) [11; 182; 218]

Опитувальник складається зі 101 висловлювання, у яких розкрито різні погляди особистості щодо себе самої.

Інструкція: «Вам пропонуються висловлювання про людину, про спосіб її життя: почуття, думки, звички, стиль поведінки. Прочитавши або прослухавши чергове висловлювання, зіставте його зі своїми звичками, способом життя й оцініть, якою мірою це висловлювання стосується Вас.

Для оцінювання скористайтесь такою шкалою:

- «0» – це мене зовсім не стосується;
- «1» – це на мене не схоже;
- «2» – сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- «3» – не наважуся віднести це до себе;
- «4» – це схоже на мене, але немає впевненості;
- «5» – це на мене схоже;
- «6» – це точно про мене.

Вибрану оцінку запишіть біля номера висловлювання».

Реєстраційний бланк

Прізвище та ім'я (повністю)

Дата обстеження

Вік

Стать: чол./жін. (підкреслити)

	це мене зовсім не стосується	це на мене не схоже	сумніваюся, що це можна віднести до мене	не наважуся віднести це до себе	це схоже на мене, але немає впевненості	це на мене схоже	це точно про мене
	0	1	2	3	4	5	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							
62							
63							
64							
65							
66							
67							
68							

69							
70							
71							
72							
73							
74							
75							
76							
77							
78							
79							
80							
81							
82							
83							
84							
85							
86							
87							
88							
89							
90							
91							
92							
93							
94							
95							
96							
97							
98							
99							
100							

Стимульний матеріал

1. Я ніяковію, коли вступаю в розмову з кимось.
2. У мене немає бажання розкриватися перед іншими.

3. Я в усьому люблю змагання, боротьбу.
4. Я ставлю до себе великі вимоги.
5. Я часто дорікаю собі за зроблене.
6. Я часто почуваюся приниженим(ою).
7. Я сумніваюся в тому, що можу сподобатися комусь із осіб протилежної статі.
8. Я завжди виконую свої обіцянки.
9. У мене теплі, добрі стосунки з оточенням.
10. Я стриманий(а), замкнутий(а); тримаюся від усіх трохи на віддалі.
11. Я сам(а) винен(на) у своїх невдачах.
12. Я відповідальна людина; на мене можна покластися.
13. Я відчуваю, що не в силі щось змінити, всі зусилля марні.
14. Я на багато що дивлюся очима своїх ровесників.
15. Я загалом приймаю ті правила і вимоги, яких потрібно дотримуватися.
16. У мене замало власних переконань і правил.
17. Я люблю мріяти – часом просто посеред дня. Мені важко повертатися від мрії до дійсності.
18. Я завжди готовий(а) до захисту і навіть нападу; довго переживаю образи, уявно складаючи способи помсти.
19. Я вмію керувати собою і своїми вчинками, примушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для мене не проблема.
20. У мене часто псується настрій; раптом знаходить смуток, нудьга.
21. Мене не хвилює те, що стосується інших: я зосереджений(а) на собі, зайнятий(а) собою.
22. Люди зазвичай мені подобаються.
23. Я не соромлюся своїх почуттів, відкрито їх проявляю.

24. Якщо я перебуваю серед великої кількості людей, мені буває трохи самотньо.

25. Зараз я почуваюся незручно. Хочеться все залишити й кудись утекти.

26. Переважно я легко ладжу з оточенням.

27. Мої найважчі битви – із самим собою.

28. Мене насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточення.

29. У душі я оптиміст(ка) і вірю в зміни на краще.

30. Я людина невіддатлива, вперта; таких називають важкими людьми.

31. Я критично ставлюся до людей і засуджую їх, якщо вони, на мою думку, цього заслуговують.

32. Мені не завжди вдається мислити і діяти самостійно.

33. Більшість тих, хто мене знає, добре до мене ставиться, я їм подобаюсь.

34. Іноді в мене бувають такі думки, якими я не хочу ні з ким ділитися.

35. У мене приваблива зовнішність.

36. Я відчуваю себе безпорадним(ою). Мені потрібно, щоб хтось був поряд.

37. Приймавши рішення, я дотримуюся його.

38. Мої рішення – не мої власні. Навіть тоді, коли мені здається, що я вирішую самостійно, вони все ж таки прийняті під впливом інших людей.

39. Я часто почуваюся винним(ою), навіть тоді, коли здавалося б ні в чому себе звинувачувати.

40. Я відчуваю неприязнь до того, що мене оточує.

41. Я всім задоволений(а).

42. Я вибитий(а) із колії: не можу зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.

43. Я почуваюся в'ялим(ою); все, що раніше хвилювало, стало раптом для мене байдужим.

44. Я врівноважений(а) і спокійний(а).

45. Розсердившись, я нерідко втрачаю контроль.

46. Я часто почуваюся ображеним.

47. Я імпульсивна людина: рвучка, нетерпляча, «спочатку роблю, а потім думаю».

48. Буває, що я пліткую.

49. Я не дуже довіряю своїм почуттям: вони іноді підводять мене.

50. Досить важко бути самим собою.

51. У мене на першому плані розум, а не почуття. Перед тим, як щось зробити, я обмірковую свої вчинки.

52. Те, що відбувається зі мною, я пояснюю по-своєму, здатен(а) нагадувати зайвого... Одним словом, я не реаліст(ка).

53. Я терпимий(а) з людьми, здатний(а) кожного сприймати таким, яким він є.

54. Я намагаюся не думати про свої проблеми.

55. Я вважаю себе цікавою людиною – помітною, привабливою як особистість.

56. Я сором'язливий(а), легко ніяковію.

57. Мені обов'язково потрібні нагадування, спонування «збоку», щоб довести справу до кінця.

58. У душі я відчуваю перевагу над іншими.

59. Немає нічого, в чому я б проявив(ла) власну індивідуальність, своє Я.

60. Я боюся того, що подумають про мене інші.

61. Я честолубний(а), не байдужий(а) до успіху, похвали: в тому, що для мене важливо, я намагаюся бути в числі кращих.

62. У цей момент мене є за що зневажати.

63. Я діяльний, енергійний, ініціативний.

64. Мені не вистачає сили духу зустрітися віч-на-віч із тими труднощами і ситуаціями, які загрожують неприємностями.

65. Я себе просто недостатньо ціную.

66. Я по натурі лідер і вмію впливати на інших.

67. Загалом я ставлюся до себе добре.

68. Я наполегливий(а), впевнений(а) у собі; мені завжди важливо наполягти на своєму.

69. Я не люблю, коли у мене псуються з кимось стосунки, особливо, якщо непорозуміння можуть стати остаточними.

70. Я довго не можу прийняти рішення, як діяти, а потім сумніваюся в його правильності.

71. Я розгублений(а), у мене в житті все сплуталося.

72. Я задоволений(а) собою.

73. Я невдаха, мені в усьому не щастить.

74. Я приємна, симпатична людина.

75. Я подобаюся іншим як людина, як особистість, а не через мою зовнішність.

76. Я зневажаю осіб протилежної статі й не зв'язуюся з ними.

77. Коли потрібно щось зробити, мене охоплює страх: а раптом я не впораюся, раптом у мене нічого не вийде.

78. Мені легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б мене тривожило.

79. Я вмію наполегливо працювати.

80. Я відчуваю, що змінююся, дорослішаю. Мої почуття і ставлення до оточення стають більш зрілими.

81. Трапляється, що я говорю про те, на чому я зовсім не розуміюся.

82. Я завжди кажу правду.

83. Я стривожений(а), занепокоєний(а), напружений(а).

84. Щоб змусити мене щось зробити, потрібно сильніше наполягти, і я поступлюся.

85. Я відчуваю невпевненість у собі.

86. Обставини часто примушують мене захищатися, виправдовувати й обґрунтовувати свої вчинки.

87. Я людина поступлива, піддатлива, м'яка у стосунках із іншими.

88. Я людина тямуща, люблю порозмірковувати.

89. Я часом люблю похвалитися.

90. Я приймаю рішення і тут же їх змінюю; я зневажаю себе за безвілля, а зробити нічого не можу.

91. Я прагну покладатися на свої сили, не розраховуючи на чиюсь допомогу.

92. Я ніколи не запізнююся.

93. У мене відчуття скутості, внутрішньої несвободи.

94. Я виділяюся серед інших.

95. Я не дуже надійний друг (подруга), на мене не в усьому можна покластися.

96. У собі мені все зрозуміло, я себе добре розумію.

97. Я комунікабельна, відкрита людина, легко налагоджую стосунки з людьми.

98. Мої сили і здатності цілком відповідають тим завданням, які ставить переді мною життя.

99. Я нічого не вартий(а): мене навіть не сприймають всерйоз. До мене, у кращому разі, поблажливі й просто терплять мене.

100. Мене хвилює те, що забагато думаю про осіб протилежної статі.

101. Усі свої звички я вважаю хорошими.

Обробка та аналіз результатів

Показник «Адаптивність»: 4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98.

Показник «Деадаптивність»: 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100.

Показник «Прийняття себе»: 33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96.

Показник «Неприйняття себе»: 7, 59, 62, 65, 90, 95, 99.

Показник «Прийняття інших»: 9, 14, 22, 26, 53, 97.

Показник «Неприйняття інших»: 2, 10, 21, 28, 40, 60, 76.

Показник «Залежність від інших»: 16, 32, 38, 69, 84, 87.

Показник «Емоційний комфорт»: 23, 29, 30, 41, 44, 47, 78.

Показник «Емоційний дискомфорт»: 6, 42, 43, 49, 50, 83, 85.

Із первинних показників обчислюються інтегральні показники:

Інтегральний показник «Адаптація»: $A = (\text{«Адаптивність»} / \text{«Адаптивність»} + \text{«Дезадаптивність»}) \times 100\%$

Інтегральний показник «Самоприйняття»: $Я = (\text{«Прийняття себе»} / \text{«Прийняття себе»} + \text{«Прийняття інших»}) \times 100\%$

Інтегральний показник «Прийняття інших»: $I = (1,2 \text{ «Прийняття інших»} / 1,2 \text{ «Прийняття інших»} + \text{«Неприйняття інших»}) \times 100\%$

Інтегральний показник «Прагнення до домінування»: $Д = (2 \text{ «Домінування»} / 2 \text{ «Домінування»} + \text{«Залежність від інших»}) \times 100\%$

Нормативні показники для підлітків (дорослих):

1. Адаптивність = 68-170 (68-136).
2. Дезадаптивність = 68-170 (68-136).
3. Прийняття себе = 22-52 (22-42).
4. Неприйняття себе = 14-35 (14-28).
5. Прийняття інших = 12-30 (12-24).
6. Неприйняття інших = 14-35 (14-28).
7. Домінування = 6-15 (6-12).
8. Залежність від інших = 12-30 (12-24).
9. Емоційний комфорт = 14-35 (14-28).
10. Емоційний дискомфорт = 14-35 (14-28).

Результати, які знаходяться до норми, інтерпретуються як надзвичайно низькі, а понад норму – як надзвичайно високі.

ДОДАТОК Н

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Старинської Олени Віталіївни

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО

ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

1. I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки» (27 листопада 2020 р., м. Київ). Форма участі – доповідь на тему: «Соціальний інтелект як інтегративний фактор організації інклюзивного освітнього середовища».

2. XXI Міжнародна науково-практична конференція «Інклюзивне освітнє середовище : проблеми, перспективи та кращі практики» (24-25 листопада 2021 р., м. Київ). Форма участі – доповідь на тему: «Соціальний інтелект студентів із особливими освітніми потребами в пандемічний період».

3. International scientific conference “Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education” (December 10-11, 2021, Riga). Форма участі – доповідь на тему: «Особливості побудови соціальної взаємодії дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку».

4. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (23 листопада 2022 р., м. Суми). Форма участі – доповідь на тему: «Зв’язок соціального інтелекту та ІК-компетентності в здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами впродовж дистанційного навчання під час воєнного стану».

5. XI International Scientific and Practical Conference “Methodological and attitudinal principles of classical science” (March 13–14, 2023, Stockholm). Форма участі – доповідь на тему: «Світові та європейські практики роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі».

6. Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні та культурні Європейські студії: соціальні інновації для України» (26 квітня 2023 р., м. Київ). Форма участі – доповідь на тему: «Європейський досвід підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії».

7. International Conference “Recent Advances in Science” (May 3-4, 2023, Prague). Форма участі – доповідь на тему: «Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (17-19 травня 2023 р., м. Запоріжжя, онлайн). Форма участі – доповідь на тему: «Інклюзія в тимчасово переміщеному закладі освіти: соціально-психологічний аспект».

9. VII Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (19-20 травня 2023 р., м. Кам'янець-Подільський). Форма участі – доповідь на тему: «Психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами».

10. 4th prof. Scientific conference named after A. Seiliaus. Challenges of management science and studies. (November 17, 2023, Klaipėda). Форма участі – доповідь на тему: «Психічне здоров'я університетських студентів із різним рівнем соціального інтелекту».

11. Ювілейна XX Міжнародна науково-практична конференція «Методологія сучасних наукових досліджень» (22-23 лютого 2024 р., м. Харків). Форма участі – доповідь на тему: «Методичні основи

експериментального дослідження розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти».

12. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (24-25 квітня 2024 р., м. Запоріжжя). Форма участі – доповідь на тему: «Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі».

13. VI International Conference on European Dimensions of Sustainable Development (May 15-17, 2024, Kyiv). Форма участі – доповідь на тему: “Social intelligence and mental health of Ukrainian university students with special educational needs in wartime”.

14. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах» (10 квітня 2025 р., м. Київ). Форма участі – доповідь на тему: «Вплив соціального інтелекту на психологічне благополуччя українських здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану».

15. VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (23-24 квітня 2025 р., м. Запоріжжя). Форма участі – доповідь на тему: «Обґрунтування психологічних умов формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти».

16. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (21 лютого 2023 р., м. Харків). Форма участі – доповідь на тему: «Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період воєнного стану».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (23-24 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ). Форма участі – доповідь на тему: «Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами».

18. III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат» (23-24 квітня 2023 р., м. Тернопіль, онлайн). Форма участі – доповідь на тему: «Основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі».

19. V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (25-26 жовтня 2023 р., м. Запоріжжя). Форма участі – доповідь на тему: «Розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами як важливе завдання інклюзивної освіти в Україні».

20. II Всеукраїнська науково-практична конференція (із міжнародною участю) «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (09-10 квітня 2024 р., м. Харків). Форма участі – доповідь на тему: «Інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі».

21. Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика» (30 травня 2024 р., м. Херсон). Форма участі –

доповідь на тему: “Connection of Social Intelligence with Academic Success of Ukrainian Higher Education Applicants in Wartime”.

22. Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти» (24 травня 2024 р., м. Полтава). Форма участі – доповідь на тему: «Зв’язок між соціальним інтелектом і академічною успішністю українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами».

ДОДАТОК П

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дослідження:**

1. Старинська О. В. Психологія соціального інтелекту здобувачів вищої освіти : монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. 342 с.
2. Старинська О. Особливості становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць*. 2019. Вип. 8 (53). С. 5–14. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).09)
3. Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2022. Вип. 3(56). С. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>
4. Старинська О. В. Зв'язок між соціальним інтелектом і соціально-психологічною адаптацією здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 2. С. 49–53. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.9>
5. Старинська О. В. Локус контролю і мотивація до успіху як психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 2. С. 79–86. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-11>
6. Старинська О. В. Вікові особливості становлення соціального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку.

Психологія та соціальна робота : наук. журнал. Вип. 2(54). 2021. С. 228–240. [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241398](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241398)

7. Старинська О. В. Основні психологічні підходи до вивчення феномена «інтелект»: теоретичний науковий дискурс. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія.* 2022. Вип. 4. С. 9–14. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.4.2>

8. Starynska O. V. Scientific Approaches to the Study of Psychological Essence of Social Intelligence: Historical Excursion. *Габітус.* 2023. Вип. 56. С. 55–59. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.56.8>

9. Старинська О. В. Гендерні особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. *Наукові праці МАУП. Психологія.* 2023. Вип. 2(58). С. 44–50. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.7>

10. Старинська О. В., Співак Л. М. Особливості соціального інтелекту студентів закладів вищої освіти в період карантинних обмежень. *Психологічний часопис.* 2021. Вип. 7(10). С. 7–16. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.1>

11. Старинська О. В. Зв'язки між компонентами соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. *Наукові праці МАУП. Психологія.* 2023. Вип. 1(57). С. 35–40. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.6>

12. Старинська О. В. Адаптація першокурсників в соціально-психологічному просторі ВНЗ. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України.* 2010. Том XII. Вип. 7. С. 407–414.

13. Starynska O. V. Social Intelligence and National Identity of Higher Education Applicants-bilinguals: Features of Interconnections. *Перспективи*

та інновації науки. 2024. Вип. 6(40). С. 589–597.
[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-589-597](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-589-597)

14. Старинська О. В. Соціальний інтелект і культурні ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти-білінгвів: особливості зв'язків. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. 8 (36). 2024. С. 1678–1687.
[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1678-1687](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1678-1687)

15. Starynska O. Relationship of Social Intelligence with Locus of Control and Motivation for Success of Higher Education Students. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 3. С. 126–130. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.25>

16. Старинська О. Психологічні особливості зв'язку соціального інтелекту з рефлексією в здобувачів вищої освіти. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. Вип. 26(71). С. 90-98.
[https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26\(71\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26(71).08)

17. Старинська О. В. Зв'язок між соціальним інтелектом та емпатією українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. 5 (45). 2025. С. 2155–2162. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-2155-2162](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-2155-2162)

18. Старинська О. В., Співак Л. М., Ревуцька О. В. Розвиток соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзивний соціоосвітній простір : порівняльна характеристика європейського та українського досвіду : монографія* за ред. проф. О. П. Демченко. Вінниця : ТВОРИ, 2023. С. 380–412. <https://doi.org/10.31652/972-617-552-437-4-2023-0-380-411>

19. Starynska O., Spivak L., Osmanova A., Revutska O. Social Intelligence as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of University Students with Special Educational Needs during Distance Learning due to the COVID-19. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2023. Vol. 15(1). P. 441–462. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/705>

20. Ulunova H., Spivak L., Starynska O., Nickolaenko S. Forms of Address Used by Ukrainian Bilingual Civil Servants in Professional Communication. *Die Welt der Slaven : Internationale Halbjahresschrift für Slavistik*. 2024. Vol. 69 (1). P. 1–17. <https://doi.org/10.13173/WS.69.1.001>

21. Starynska O. Gender Characteristics of Reflection in Higher Education Students in Relation to Social Intelligence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024. Vol. 16(3). P. 119–129. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.3/886>

22. Ulunova H., Spivak L., Starynska O. Language in Professional Communication and National Identity of Ukrainian Civil Servants-Bilinguals. *Journal of Language, Identity & Education*. 2025. Vol. 24. Issue 1. P. 179–193. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2091570>

23. Tsybuliak N., Hurenko O., Starynska O. Echoes of War: Inclusion of Students with War Trauma in Ukrainian Universities. *Acceptance Participation Solidarity. The Importance of the Interdisciplinary Approach*. 2024. P. 141–159.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

24. Старинська О. В. Методичні основи експериментального дослідження розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень : зб. наук. праць учасників Ювілейної XX Міжнародної наук.-практ. конф. (22-23 лютого 2024 р., м. Харків) / за ред. К. Юр'євої*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 492–494. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11544515>

25. Старинська О. В. Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України : збірка матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (23-24 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ) / за заг. ред. С. Д. Яковлевої, Н. В. Кабельнікової. Івано-Франківськ, 2023. С. 220–223.

26. Starynska O. V. Connection of Social Intelligence with Academic Success of Ukrainian Higher Education Applicants in Wartime. Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика : збірка матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (30 травня 2024 р., м. Херсон) / за заг. ред. Л. Пермінової. Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. С. 80–81.

27. Старинська О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (24-25 квітня 2024 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 259–261.

28. Старинська О., Співак Л. Психічне здоров'я університетських студентів із різним рівнем соціального інтелекту. Iššūkiei vadybos moksle ir studijose. Nr. 4. prof. habil. dr. Antano Seiliaus vardo mokslinės konferencijos „Iššūkiei vadybos moksle ir studijose”. Tezių ir straipsnių rinkinys. 4th prof. Scientific conference named after A. Seiliaus. Challenges of management science and studies. (November 17, 2023, Klaipėda). Klaipėda : Klaipėda University, 2024. С. 54–57.

29. Старинська О. В. Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період воєнного стану. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми

потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць до 220-ї річниці з дня заснування університету за матеріалами II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (із міжнародною участю) (09-10 квітня 2024 р., м. Харків). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 176–177

30. Старинська О. В. Соціальний інтелект як інтегративний фактор організації інклюзивного освітнього середовища. Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки : матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (м. Київ, 27 листопада 2020 р.). Київ, 2020. С. 155–163.

31. Старинська О. В., Кривунь О. В. Особливості побудови соціальної взаємодії дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. International scientific conference “Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education” : conference proceedings (December 10-11, 2021, Riga). Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. P. 208–212. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-57>

32. Старинська О. В. Зв'язок соціального інтелекту та ІК-компетентності в здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами впродовж дистанційного навчання під час воєнного стану. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. конф. (23 листопада 2022 р., м. Суми). Суми : В-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 77–81.

33. Старинська О. В. Інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (21 лютого 2023 р.,

м. Харків) / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 231–235.

34. Старинська О. В., Співак Л. М. Соціальний інтелект студентів із особливими освітніми потребами в пандемічний період. Інклюзивне освітнє середовище : проблеми, перспективи та кращі практики : тези доповідей XXI Міжнародної наук.-практ. конф. (24-25 листопада 2021 р., м. Київ). Част. 2. Київ : Університет Україна, 2021. С. 135–138.

35. Старинська О. Зв'язок між соціальним інтелектом і академічною успішністю українських здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (24 травня 2024 р., м. Полтава) / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, І. В. Баранець. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 88–91.

36. Старинська О. В. Основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної наук.-практ. конф. з міжнародною участю (23-24 квітня 2023 р., м. Тернопіль, онлайн) / Упоряд. З. І. Удич, І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 278–280.

37. Старинська О. В. Психологічні механізми розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф. (19-20 травня 2023 р., м. Кам'янець-

Подільський). Кам'янець-Подільський : Навч.-реабіліт-й ЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2023. С. 266–267.

38. Starynska O., Spivak L. Social intelligence and mental health of Ukrainian university students with special educational needs in wartime. Proceedings of the VI International Conference on European Dimensions of Sustainable Development (May 15-17, 2024, Kyiv). Kyiv: NUFT, 2024. P. 76.

39. Старинська О. В. Обґрунтування психологічних умов формування соціального інтелекту здобувачів вищої освіти. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (23-24 квітня 2025 р. м. Запоріжжя): зб. тез. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 207-208.

40. Старинська О. В., Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю., Заводько В. В. Європейський досвід підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії. Соціальні та культурні Європейські студії: соціальні інновації для України: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (26 квітня 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. С. 186–192.

41. Старинська О. В., Кривунь О. В., Заводько В. В. Інклюзія в тимчасово переміщеному закладі освіти: соціально-психологічний аспект : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (17-19 травня 2023 року, м. Запоріжжя, онлайн). Вип. № 1(53). Запоріжжя, 2023.

https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/el_gurnal.html

42. Старинська О. Розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами як важливе завдання інклюзивної освіти в Україні. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. (25-26 жовтня 2023 р.,

м. Запоріжжя); укладач Петровська К. В. Запоріжжя : БДПУ, 2023. С. 120–124.

43. Ревуцька О. В., Старинська О. В., Малуєва Т. В., Пузина А. О. Світові та європейські практики роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі. Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference “Methodological and attitudinal principles of classical science” (March 13–14, 2023. Stockholm), Sweden by the “InterSci”. P. 21–26.

44. Линдіна Є. Ю., Старинська О. В., Ревуцька О. В., Лисенко Л. М. Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти. Proceedings of the International Conference “Recent Advances in Science” (May 3-4, 2023, Prague, Czech Republic). LIU. 2023. P. 20–28.

Публікації, у яких додатково розкрито матеріали дисертації:

45. Starynska O., Spivak L., Melnyk Zh. Mental health and social intelligence of students with special educational needs of Ukrainian higher education institutions. *Digital transformation of society : theoretical and applied approaches : Monograph*. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. P. 35–42.

46. Старинська О. Соціальний інтелект як складова soft skills здобувачів вищої освіти. *Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти : сучасні вектори формування : монографія* за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2021. С. 277–288.

47. Lyndina E., Revutska O., Starynska O. Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development. *Erbe der europäischen wissenschaft: erziehung und pädagogik, psychologie und soziologie : monografische*. Reihe «Europäische Wissenschaft» Buch 2, Teil 6. Karlsruhe, Germany : 2020. P. 71–88.

ДОДАТОК Р

Акти впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: <http://www.kpmu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616

Від 15.12.2023 № Р/23 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Психологічні основи розвитку соціального інтелекту
 здобувачів вищої освіти»
 на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
 зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
 СТАРИНСЬКОЇ ОЛЕНИ ВІТАЛІЇВНИ**

Основні результати дисертаційного дослідження на тему «Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти» здобувача наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія Олени Віталіївни Старинської упродовж 2021-2023 рр. впроваджувались в освітній процес факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка при підготовці здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 05 Соціально-поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія, освітньої програми Практична психологія.

Дослідницькі матеріали, що відображають результати наукових пошуків О. В. Старинської, підтвердили свою теоретичну і прикладну значущість для підготовки майбутніх психологів. Вони були презентовані у навчальних дисциплінах «Соціальна психологія», «Тренінг комунікативної компетентності», «Вікова і педагогічна психологія», «Психологія управління», «Психологія особистості», «Конфліктологія». Програма розвивальних заходів і тексти лекцій, розроблені О. В. Старинською за результатами дисертаційного дослідження, були використані у темах навчальної дисципліни «Тренінг комунікативної компетентності», присвячених питанням впливу соціального інтелекту на комунікативні процеси (теми: ведення діалогу, суперечок, дискусій; розпізнавання та протистояння маніпуляціям в процесі спілкування; роль установки в оцінці інших, формування образу партнера» та ін.), а також застосовувались науково-педагогічними працівниками у вирішенні проблем соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 14 березня 2023 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



Світлана МИРОНОВА

Заклад вищої освіти
«Відкритий міжнародний
розвитку людини УНІВЕРСИТЕТ
«УКРАЇНА»



Higher Education Institution
«Open International UNIVERSITY
of Human Development
«UKRAINE»

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої
освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
кандидатки психологічних наук, доцентки кафедри прикладної
психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету
Старинської Олени Віталіївни

В період з 2021 р. по 2023 р. О. В. Старинська здійснювала послідовне впровадження основних результатів, концептуальних ідей і висновків власного дисертаційного дослідження в освітньо-виховний процес Інституту соціальних технологій Відкритого Міжнародного університету розвитку людини «Україна».

Дослідницькі матеріали, що відображають результати наукових пошуків О. В. Старинської, були висвітлені в освітніх дисциплінах «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Загальна психологія». Вони були використані у темах дисципліни «Вікова психологія», що присвячені питанням розвитку особистості юнацького віку.

Безпосереднє впровадження результатів дослідження О. В. Старинської підтвердило його значний теоретичний і прикладний інтерес. Результати дослідження дозволили збагатити зміст дисципліни «Загальна психологія» матеріалами про сутність інтелекту і соціального інтелекту; зміст дисципліни «Психодіагностика» – про методи вивчення соціального інтелекту.

Програма розвивальних заходів і тексти лекцій, які О. В. Старинська розробила за результатами дисертаційного дослідження, обговорювалися на засіданні кафедри психології та отримали високу оцінку (протокол № 7 від 02 березня 2023 року).

Директор Інституту соціальних технологій,
доктор педагогічних наук, професор



Сослан АДІРХАЄВ

Завідуюча кафедрою психології,
кандидатка психологічних наук, доцентка

Алімс ОСМАНОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
тимчасово переміщений за адресою: вул. Університетська, 55а, м. Запоріжжя, 69011
E-mail: rector@bdpu.org.ua; <http://bdpu.org.ua>;
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

23.10.2024 № 64-01/698

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження «Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія кандидатки психологічних наук, доцентки, завідувачки кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету Старинської Олени Віталіївни

Впродовж 2021-2024 рр. О. В. Старинська впроваджувала основні результати та концептуальні положення свого дисертаційного дослідження в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету.

Матеріали дослідження, котрі розкривають результати наукових пошуків О. В. Старинської, впроваджувалися в освітні компоненти «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психокорекція», «Тренінг спілкування та командоутворення», «Тренінг самопізнання та саморозвитку», зокрема в теми, котрі стосуються питань розвитку соціального інтелекту та соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження О. В. Старинської засвідчило його теоретичну і прикладну значущість. Одержані результати суттєво збагатили зміст зазначених освітніх компонентів.

Програма розвивальних заходів і тексти лекцій, які розроблені О. В. Старинською за результатами дисертаційного дослідження, були обговорені на засіданні кафедри психології та отримали високу оцінку (протокол №3 від 21.10.2024 року).

Ректор Бердянського державного педагогічного університету, професор

Ігор БОГДАНОВ

Завідувачка кафедри психології, кандидатка психологічних наук, доцентка

Ірина ЧЕРЕЗОВА





**ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ХОРТИЦЬКА НАЦІОНАЛЬНА
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, Тел/факс (061) 283-20-01,
e-mail: info@khonra.zp.ua Код ЄДРПОУ 22 133 718, р/р UA988201720344200007000042167 МФО 820172;
с/р UA418201720344291007200042167

23.04.2025 № 01-22/431

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої
освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
кандидата психологічних наук, доцента,
завідувача кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
Старинської Олени Віталіївни**

У період з 2023 р. по 2025 р. О. В. Старинська послідовно впроваджувала основні результати, концептуальні ідеї та висновки власного дисертаційного дослідження в освітньо-виховний процес факультету спеціальної освіти та соціально-гуманітарних наук Хортицької національної академії.

Дослідницькі матеріали, що відтворюють результати наукових пошуків О. В. Старинської, були презентовані в навчальних дисциплінах «Вікова психологія», «Загальна психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Психологія конфлікту», «Психологічна служба в системі освіти», «Психологічне консультування», «Психологія соціального інтелекту».

Безпосереднє впровадження результатів дослідження О. В. Старинської підтвердило значний теоретичний і прикладний інтерес до розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти Хортицької національної академії, розширило зміст тренінгових програм, які проводяться психологічною службою академії, поглибило методичний комплекс діагностичної та діагностично-корекційної практик, доповнило орієнтовну тематику кваліфікаційних (бакалаврських і

магістерських) робіт здобувачів першого і другого рівнів вищої освіти.

Програма розвивальних заходів і тексти лекцій, розроблених О. В. Старинською за результатами дисертаційного дослідження, були обговорені на засіданні кафедри психології та соціальної роботи і отримали високу оцінку (протокол № 9 від 23 квітня 2025 року).

Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності



Наталія ГОРДІЄНКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЗАПОРІЗЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

(НУ «Запорізька політехніка») вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя 69011
 тел. (061) 764 25 06, факс (061) 764 21 41 e-mail: rector@zp.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02070849

08.06.2025

№ 37/62/2023

На №

від

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої
 освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
 зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
 кандидатки психологічних наук, доцентки,
 завідувачки кафедри прикладної психології та логопедії
 Бердянського державного педагогічного університету
 Старинської Олени Віталіївни**

Впродовж 2023-2025 рр. О. В. Старинська здійснювала системне впровадження основних результатів і концептуальних положень свого дисертаційного дослідження у навчальний процес Національного університету «Запорізька політехніка».

Матеріали дослідження, що висвітлюють результати наукових пошуків, були інтегровані у навчальні дисципліни, що викладаються на кафедрі психології, а саме: «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психологія спілкування», «Психодіагностика», «Основи психологічної корекції та реабілітації», «Соціальна психологія», зокрема в теми, що стосуються розвитку соціального інтелекту, ефективної соціально-психологічної адаптації, навичок міжособистісної взаємодії, а також формування емпатії та комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Впровадження результатів дослідження значно збагатило зміст освітніх програм і сприяло підвищенню якості викладання зазначених дисциплін. Розроблені за матеріалами дослідження навчально-методичні комплекси, програми тренінгів і тематичні лекції були успішно апробовані у навчальному процесі.

Результати дисертаційного дослідження знайшли практичне застосування у навчальному процесі Національного університету «Запорізька політехніка» і сприяли розвитку сучасної психологічної науки та практики в освітній сфері. Проекти розвивальних заходів та навчальні матеріали, розроблені Оленою

Віталіївною, пройшли рецензування і були позитивно оцінені на засіданні кафедри психології (протокол № 9 від 10 квітня 2025 року), що підтверджує їх теоретичну та практичну цінність.

Проректор з наукової роботи Національного університету
«Запорізька політехніка», професор

В.о. завідувача кафедри, доцент



Вадим ШАЛОМЄЄВ

Владислав КОВАЛЬ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100; тел./факс: (03244) 1-04-74; тел.: (03244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, вебсайт: http://dspu.edu.ua, код згідно з ЄДРПОУ 02125438

Від 06.06. 2024 р. № 727

На № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої
освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
кандидатки психологічних наук, доцентки,
завідувачки кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
Старинської Олени Віталіївни**

Упродовж 2023-2025 рр. результати дисертаційного дослідження Старинської Олени Віталіївни були активно впроваджені в освітню, науково-методичну та практичну діяльність кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Отримані емпіричні дані, теоретичні напрацювання та практичні рекомендації стали вагомим складовою навчального процесу підготовки фахівців зі спеціальності 053 (С4) «Психологія».

Проведене дослідження, що присвячене вивченню психологічних умов та чинників розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, було інтегроване у вивчення низки фахових дисциплін, зокрема: «Психологічні проблеми спілкування», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Психологія саморозвитку», «Психологія особистісного розвитку», «Соціальна профілактика», «Особистісний розвиток психолога», «Робота психолога в соціальних службах», «Організаційна психологія», «Психологія життєтворчості».

У зазначених освітніх компонентах були оновлені тематичні плани, зміст лекційних і практичних занять, запроваджені сучасні інтерактивні методи навчання (зокрема, тренінги розвитку соціального інтелекту, рольові ігри, кейс-методи, методи психологічного моделювання комунікативних ситуацій).

Особливу увагу було приділено формуванню у студентів умінь розпізнавати емоції, ефективної комунікації, емпатії, соціальної чутливості, а також вмінню регулювати власну поведінку відповідно до соціального

контексту. Запропоновані програми тренінгів та практичних занять мали на меті не лише підвищення професійної компетентності майбутніх психологів, а й формування у них здатності до рефлексії, самопізнання, розвитку соціального інтелекту, здатності до співпереживання та соціального здоров'я.

Зміст окремих модулів був доповнений авторськими методичними матеріалами, зокрема тестами, анкетами, тренінговими вправами та кейсами, створеними на основі результатів дослідження. Здобувачі вищої освіти мали змогу апробувати запропоновані інструменти під час виробничих практик, консультаційної роботи, виконання курсових та кваліфікаційних робіт.

Науково-практична цінність результатів дисертаційного дослідження була підтверджена позитивними відгуками викладачів, студентів, а також учасників навчально-практичних заходів, що проводилися у межах діяльності кафедри психології. Результати впровадження були позитивно оцінені на засіданні кафедри психології (протокол № 5 від 08 квітня 2025 року) та рекомендовані до подальшого використання.

Таким чином, реалізація результатів дисертаційної роботи Олени Старинської у освітньому процесі сприяла не лише оновленню змісту підготовки майбутніх фахівців, але й активному впровадженню сучасних освітніх технологій, розвитку особистісної зрілості та професійної готовності здобувачів вищої освіти до діяльності у складних соціальних умовах.

Завідувач кафедри психології
доктор психологічних наук, професор

Мирослав САВЧИН

Т.в.о. ректора
доктор педагогічних наук, професор

Микола ПАНТЮК





Вихідний №31-01 від 30.04.2025р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
кандидатки психологічних наук, доцентки,
завідувачки кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
Старинської Олени Віталіївни

У 2023–2025 роках результати дисертаційного дослідження Старинської О.В. набули практичного втілення в освітньому процесі та науково-методичній роботі Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», який послідовно реалізує місію гуманістичного підходу в підготовці майбутніх психологів, педагогів і лідерів соціальних змін.

Дослідження, присвячене глибокому аналізу психологічних механізмів соціального інтелекту, стало вагомим інструментом модернізації навчальних курсів і методичного супроводу студентів. Його ключові положення були враховані при оновленні змісту дисциплін: «Психологія сім'ї», «Соціальна психологія», «Психологія конфліктів», «Психологія кризових станів», «Основи психологічного консультування».

Авторські ідеї, зокрема концепти емоційної чутливості, здатності до соціального прогнозування, формування рефлексивної емпатії, лягли в основу нових тренінгових та практичних модулів, що активно застосовуються в аудиторній і позааудиторній роботі зі студентами. Створено окремі теми для воркшопів і практикумів, де майбутні фахівці можуть відпрацьовувати навички ефективного соціального реагування, критичного мислення в комунікативних ситуаціях та побудови конструктивних міжособистісних відносин.

Окремої уваги заслуговує використання напрацювань Старинської О.В. у межах ініціативних студентських проєктів, спрямованих на просування культури психологічної безпеки, гендерної взаємоповаги, інклюзивного середовища. Досвід упровадження показав, що розвиток соціального інтелекту суттєво підвищує адаптивність, емоційну стабільність і лідерський потенціал студентів.

Ухвалою кафедри педагогіки і психології ПУ ЗВО «МГПІ «Бейт-Хана» (протокол №8 від 30 квітня 2025 року) результати дисертаційної роботи Старинської О.В. були одноставно визнані такими, що мають значну науково-практичну цінність і відповідають стратегічним цілям підготовки фахівців нового покоління.

Таким чином, реалізація ідей дослідження в нашому закладі сприяла розширенню змісту психологічної освіти, впровадженню міждисциплінарних практик та формуванню в студентів цілісного уявлення про роль соціального інтелекту як ключового ресурсу професійного і життєвого становлення.

ректор
ПУ ЗВО «МГПІ «Бейт-Хана», канд. пед. наук

завідувач кафедри педагогіки та психології,
ПУ ЗВО «МГПІ «Бейт-Хана» д-р пед. наук, професор





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

29.05.2025 № 06/18-1

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої
освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
кандидатки психологічних наук, доцентки,
завідувачки кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
Старинської Олени Віталіївни

Впродовж 2023-2025 р.р. О. В. Старинська впроваджувала основні результати та концептуальні положення свого дисертаційного дослідження в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові здобутки дослідження були інтегровані у такі навчальні дисципліни кафедри психології та соціальної роботи, як "Загальна психологія", "Вікова і педагогічна психологія", "Соціальна психологія", "Психодіагностика", "Вікова психодіагностика", "Психологічна корекція та психотерапія", "Психологія людських ресурсів", зокрема у теми, що присвячені формуванню соціального інтелекту, розвитку навичок міжособистісної взаємодії, соціальній адаптації та комунікативній компетентності здобувачів вищої освіти.

Впровадження результатів дозволило покращити зміст освітніх програм, що сприяло підвищенню ефективності навчального процесу та розширенню практичних компетенцій здобувачів вищої освіти. Розроблені навчально-методичні матеріали, тренінгові програми та лекційні курси, створені на основі результатів дослідження, були позитивно оцінені на засіданні кафедри психології та соціальної роботи (протокол №16 від 30.04.2025 року) та рекомендовані до подальшого використання у викладацькій діяльності.

Результати дисертаційного дослідження успішно реалізовані у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, що підтверджує їх актуальність і практичну значущість для сучасної психологічної освіти.

Ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Завідувач кафедри психології та соціальної роботи, доктор психологічних наук, професор



Наталя ЛАЗАРЕНКО

Ольга ПАЛАМАРЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ст. Бандерн, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

02.06.25 № 04-12/58

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
й спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,
кандидатки психологічних наук, доцентки,
завідуючої кафедри прикладної психології та доцентки
Бердянського державного педагогічного університету
Старинської Олени Віталіївни

Упродовж 2023-2025 рр. результати дослідження були інтегровані в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету. Враховуючи традиції підготовки висококваліфікованих педагогів і психологів, що існують в університеті, дисертаційне дослідження стало органічною частиною модернізації фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

У межах реалізації освітньо-професійних програм з психології, концептуальні положення дослідження були впроваджені до змістових модулів таких дисциплін: «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Практикум із загальної психології», «Теорія та методика організації психотренінгу» й ін. У змістові модулі було включено авторські теми, присвячені механізмам розвитку емпатії, емоційної обізнаності, здатності до розуміння соціальних сигналів та вибудовування ефективної взаємодії.

Результати дисертації лягли в основу низки інноваційних форм навчання: інтерактивних семінарів, авторських майстер-класів, студентських проєктів з міжособистісної взаємодії, тренінгових модулів у системі додаткової психолого-педагогічної підготовки. Ці підходи були апробовані в аудиторній і позааудиторній роботі, зокрема, під час студентських конференцій, психологічних практикумів.

Здобувачі освіти мали змогу не лише опанувати теоретичні засади феномену соціального інтелекту, але й застосовувати здобуті знання у волонтерських ініціативах, консультативній практиці, під час проходження педагогічної та психологічної практики в ЗЗСО регіону.

Отже, матеріали дисертаційного дослідження О. В. Старинської сприяли суттєвому підвищенню якості освітніх послуг, формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців і утвердженню інноваційного підходу до вивчення психології соціального функціонування особистості в освітньому середовищі.

Доктор педагогічних наук, професор,
проректор з інноваційної діяльності і
міжнародного співробітництва



Handwritten signature

Оксана ПЕТРЕНКО