**РОЗДІЛ 1**

**Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми психологічних особливостей впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти**

 **1.1.** **Теоретичний аналіз проблеми впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти через розвиток соціального інтелекту особистості**

Більш ніж століття психологи досліджують інтелект людини. Протягом цього часу загальний інтелект став предметом багатьох психологічних досліджень, що робить його найбільш дослідженим конструктом у цій галузі

Оскільки життєдіяльність людини в усіх її аспектах сильно підпорядкована соціальним факторам, що проявляється у соціальних взаємодіях та професійній сфері, важливо враховувати, що навіть у випадку уникання активного спілкування з іншими людьми і знаходження в ізольованому професійному середовищі, особистості необхідно підтримувати соціальні зв’язки.

Крім того, для успішної взаємодії з соціумом важливо мати певні здібності, які дозволяють розуміти інших, їх дії, вербальні та невербальні вирази, і, отже, якісно взаємодіяти з соціальним оточенням. Із розвитком теорій інтелекту у ХХ ст. таких людей почали називати «соціально обдарованими» та «соціально компетентними», зародилися поняття «емоційний» та «соціальний» інтелект.

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

За переважною думкою фахівців, термін «соціальний інтелект» (social intelligence – SI) був вперше введений Е. Торндайком. Науковець розглядав соціальний інтелект як «здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро щодо інших».

Пізніше ці концепції були уточнені та розвинені різними дослідниками, і у різний час представники різних психологічних шкіл по-своєму трактували поняття соціального інтелекту як: – «здатність уживатися з іншими людьми» (Moss, Hunt, 1927); – «здатність мати справу з оточуючими» (Hunt, 1928); – «знання про людей» (Strang, 1930); – «здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє становище, ставити себе на місце іншого» (Vernon, 1933); – «здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрій і мотивацію вчинків інших людей» (Wedeck, 1947).

Е. Торндайк визначив термін «соціальний інтелект» для конкретизації особистісної риси, яку він окреслив як далекоглядність в міжособистісних відносинах.

Наразі соціальний інтелект, за поглядами численних психологів, визнається як здатність правильно розуміти поведінку інших людей» і «ефективно впливати на поведінку інших. Вчені наголошують, що ця здатність необхідна не лише для успішної адаптації у соціальному середовищі, але і для вдалої та результативної організації людської діяльності. Крім того, дослідники вказують на очевидний взаємозв’язок між загальним та соціальним інтелектом.

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

Вчений пов’язував проблеми визначення інтелекту з наявністю трьох різних концепцій, які можна інтегрувати, але не можна протиставляти: біологічного, психометричного та соціального інтелекту. 54 Біологічний інтелект складає фізіологічну, нейрологічну, біохімічну та гормональну основу когнітивної поведінки, її основи закладені в структурах і функціях кори головного мозку та залежать від генетичної спадковості.

Психометричний інтелект оцінюється за допомогою тестів IQ, спираючись на основу біологічного інтелекту. Однак він також включає культурні елементи, рівень освіти, виховання та соціально-економічний статус.

Ч. Спірмен назвав цю форму інтелекту загальним фактором G. Відповідно до Г. Айзенка, соціальний інтелект відноситься до інтелектуальних здібностей індивіда, сформованих обставинами конкретного соціального середовища. По суті, соціальний інтелект реалізується через застосування IQ для соціальної адаптації.

Об’єднавши ці три концепції, Ганс Айзенк з’ясував їхній взаємозв’язок.

Е. Торндайк розрізняв абстрактно-логічний, соціальний та конкретний типи інтелекту, кожен з яких володів своєю унікальною специфікою та характеристиками.

Абстрактно-логічний інтелект розглядався як здатність до розуміння абстрактних, вербальних та математичних символів та виконання дій з ними; конкретний інтелект описувався як здатність до розуміння речей та об’єктів фізичного простору; соціальний інтелект розглядався як «здатність розуміти інших людей та діяти або вчиняти мудро по відношенню до інших». Основною функцією соціального інтелекту вчений вважав передбачення власної поведінки та поведінки інших осіб.

Складність цього явища Е. Торндайк прокоментував так: він вважав, що визначення соціального інтелекту видається відносно простим, особливо в порівнянні з абстрактним інтелектом. Тим не менш, коли прийшов час кількісного визначення СІ, вчений визнав, що «зручні тести соціального інтелекту важко придумати.

Попри це, науковці упорядкували загальні визначення поняття соціального інтелекту та розробили стандартизовані інструменти для оцінки індивідуальних його відмінностей.

Опрацювавши ідеї Е. Торндайка, Дж. Гілфорд розробив кубічну модель структури інтелекту.

Розроблена модель мала вигляд відкритої системи, і на момент її створення учений ще не знав усіх її компонентами. Він припускав, що їх кількість становить приблизно 120, і навіть жартував з цього, що винайшов 120 способів бути розумним.

На сьогодні ідентифіковано понад 180 таких компонентів, але дотепна констатація Дж. Гілфорда про те, що існує набагато більше способів бути дурним, залишається актуальною. Дж. Гілфорд розглядав власну систему як модифікацію класифікації інтелекту Е. Торндайка. У цій системі символічні та семантичні елементи узгоджуються з абстрактним інтелектом, фігуральний елемент тотожний із конкретним інтелектом, а поведінковий – із соціальним.

Відповідно до цієї моделі виділяють чотири категорії інтелектуальних здібностей до:

-здійснення операцій із візуальною інформацією та образами; опанування та використання матеріалів з символічним змістом, що впливає на здатність розпізнавати слова, вимовляти та писати звуки, використовувати числа та навчати цьому;

-усвідомлення семантичного змісту понять, які характеризують різні явища, що є важливими для розуміння значення речей, які виражені словами;

- розуміння поведінки інших людей.

Дж. Гілфорд розробив перший тест для оцінки рівня соціального інтелекту, тим самим перетворивши цей якісний психологічний феномен у кількісний конструкт.

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

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

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

3) соціальний інтелект як інтегральна здібність спілкуватися з людьми, що містить особистісні властивості та рівень розвитку самосвідомості (С. Грінспен, Дж. Дріскол, Н. Кантор, Дж. Кілстром).

Вчені визнали, що психометричний підхід був неточним і включили соціальний інтелект до структури особистості, а не до структури когнітивних здібностей, і також визначили соціальні навички як компоненти: як інтелектуальні, так і неінтелектуальні.

 Багато хто із психологів, зокрема Н. Хамфрі та Р. Ханівілл, наголошували на відмінності між інтелектом, який оцінюється за допомогою IQ-тестів, і соціальним інтелектом.

 Наприклад, Н. Хамфрі вказував на дітей аутистів, які мали високий рівень інтелекту та відмінні навички спостереження і запам’ятовування інформації, проте вони не могли успішно встановлювати соціальні контакти.

Ученими з різних країн було розроблено кілька моделей оригінального аналога соціального інтелекту, який відомий як культурний інтелект. Варто відзначити, що були створені спеціальні інструменти для оцінки цього явища, такі як шкала культурного інтелекту.

Сучасні дослідження дають змогу узагальнити поняття соціального інтелекту як комплекс психічних властивостей особистості, що дозволяє через розумові процеси ефективно взаємодіяти з іншими людьми, правильно розуміти їхню поведінку, включаючи вербальні та невербальні реакції, та мати здатність свідомо вирішувати різноманітні завдання і проблеми, що виникають у соціальних ситуаціях.

Соціальний інтелект є складовою загального інтелекту та передбачає здатність особистості до налагодження соціальної взаємодії та спілкування з іншими людьми.

 Результатом соціального інтелекту особистості є розвиток її соціальної компетентності.

Багато визначних психологів здійснили свій внесок щодо розуміння сутності, змісту, функцій та трактування поняття соціального інтелекту. Наприклад, Г. Олпорт характеризував соціальний інтелект як унікальну здатність людини виражати швидкі, рефлективні судження про інших людей, адекватно оцінювати їх, передбачати їхню поведінку та можливі реакції, забезпечувати відповідну адаптацію у міжособистісних взаємодіях.

У працях П. Вернона знаходимо досить розлоге трактування СІ як здатність ладити з людьми загалом, володіти соціальною технікою чи вільно почувати себе у суспільстві, мати знання з соціальних питань, сприйнятливість до стимулів від інших членів групи, а також уявлення про тимчасові настрої чи основні риси особистості незнайомців.

Р. Стернберг вказував на те, що визначення та вимірювання СІ спрямовані на використання штучних конструкцій, замість того, щоб наблизити дослідження до реальних життєвих умов. Він розглядав СІ як форму інтелекту, яка виявляється під час міжособистісного спілкування.

Соціальна обізнаність відноситься до різноманітних здатностей, які починаються від здатності миттєво відчути внутрішній стан іншого до розуміння його почуттів і думок і, нарешті, до розуміння складних соціальних ситуацій.

Соціальний механізм, що базується на соціальній обізнаності задля забезпечення плавної та ефективної взаємодії, включає в себе: синхронність – плавну взаємодію з іншими на невербальному рівні; самопрезентацію – ефективну презентацію себе під час взаємодії з іншими; вплив – здатність формувати результати соціальних взаємодій; занепокоєння – турбота про потреби інших та вжиття заходів, що демонструють стурбованість тощо.

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

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

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

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

– «здатність судити людей щодо їх почуттів, мотивів, думок, намірів, ставлень тощо» (M. O‟Sullivan, J. Guilford, R. Demillе);

– «здатність уживатися з іншими» (F. Moss, T. Hunt); – «знання людей» (R. Strang);

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

У процесі створення своєї шкали інтелекту дорослих (WAIS), вчений приділяв мало уваги СІ та висловлював думку, що субтест узгодження зображень WAIS може використовуватися як оцінка СІ, оскільки він вимірює здатність людини розуміти соціальні ситуації.

Соціальний інтелект з’явився для того, щоб люди могли вижити, і він полягає в тому, щоб знайти найкращий спосіб для вас уживатися і вийти з ситуації з сприятливим результатом. Навіть, якщо у вас за документами є кваліфікація, брак соціального інтелекту може призвести до напружених або зіпсованих відносин, а також до втрачених можливостей.

Як би вам не хотілося бути відвертим з кимось, надаючи зворотній зв’язок, ви можете спробувати відредагувати свої слова, щоб спробувати передати конструктивну критику, не зіпсувавши стосунки

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

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

Крім того, варто підкреслити, що протягом останніх десятиліть спостерігається неабиякий науковий інтерес українських вчених щодо дослідження СІ як актуальної теоретико-методологічної проблеми.

Цей інтерес викликаний динамікою розвитку людського спілкування, що пояснюється як процесами глобалізації та інформатизації, так і наслідками явища депривації на тлі глобальної пандемії.

 У цьому контексті подальший розвиток досліджень СІ вимагає уточнення і корекції його концептуальної сутності, функцій і завдань, що буде розглянуто у наших подальших наукових дослідженнях з урахуванням різних психологічних підходів.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемі соціального інтелекту, сучасна соціально-психологічна наука не має однозначного та уніфікованого визначення цього складного явища.

Однак можна виокремити основні підходи до розуміння його сутності. Г. Айзенк і Дж. Гілфорд, які є представниками першого підходу, розглядають соціальний інтелект як підвид загального інтелекту, що включає в себе когнітивні процеси, спрямовані на взаємодію з соціальними об’єктами.

Д. Векслер і Е. Торндайк, які є представниками другого підходу, визнають соціальний інтелект самостійним видом інтелекту, який спрямований на адаптацію людини у суспільстві та вирішення різних життєвих завдань.

Третій підхід об’єднує дослідників, які розглядають соціальний інтелект як інтегральну здатність особистості до ефективної комунікації з іншими людьми. За їхнім переконанням, ця компетенція підпорядкована особистісним характеристикам особистості та рівню розвиненості її самосвідомості.

Г. Айзенк вважав, що соціальний інтелект виникає в результаті еволюції загального інтелекту під впливом соціокультурних умов. Він висловлював переконання, що процес соціалізації впливає на формування соціального інтелекту особистості.

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

Дж. Гілфорд розглядає соціальний інтелект як інтегральну інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації.

Соціальний інтелект включає в себе когнітивні процеси, спрямовані на розуміння соціальних об’єктів, таких як інші люди та групи. До цих процесів відносяться соціальна чутливість, соціальне сприйняття, соціальна пам’ять та соціальне мислення.

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

Науковці досліджують соціальний інтелект в контексті соціального розвитку особистості і описують його як специфічну здібність, що формується у людини під час її участі в соціумі, спілкуванні та соціальних взаємодіях.

Саме ці характеристики становлять основу для передбачення розвитку міжособистісних ситуацій, аналізу інформації та поведінки, готовності до соціальної інтеракції та ухвалення рішень.

Соціальний інтелект визначає рівень адекватності та успішності в соціальних взаємодіях і дозволяє зберігати цей рівень під час емоційного напруження, психологічної тривоги, стресу, критичних ситуацій та особистісних криз.

Загалом, у наукових дослідженнях, проведених вітчизняними та зарубіжними вченими, що присвячені процесу розвитку соціального інтелекту, досліджуються і інші аспекти цього феномену та його взаємозв’язки: вплив корекційними засобами на підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту.

У наукових працях цих дослідників соціальний інтелект узагальнено та визначено наступним чином:

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

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

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

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

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

**1.2. Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту учнів під час впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти**

У науковій літературі існує відмінність в поглядах стосовно впливу вікових факторів на формування та розвиток соціального інтелекту, зокрема у молодшому шкільному віці, коли соціальний інтелект набуває активного розвитку.

Цей процес проявляється інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей особистості, а також міжособистісних взаємин, уявлень і навичок успішної соціальної взаємодії.

З одного боку, розвиток особистості – розкриття внутрішнього потенціалу або програми, які в певному вигляді вже наявні у особистості. З іншого боку, розвиток також може розглядатися як процес набуття нових 90 психічних новоутворень через активну діяльність та взаємодію з оточенням.

Обидва аспекти можуть бути об’єднані у діалектичному підході: розвиток особистості передбачає процес набуття індивідом нових психічних новоутворень шляхом активної діяльності.

Виникнення цих новоутворень є важливим аспектом розширення комплексності структури особистості в загальній складності.

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

Така неузгодженість виникає з виокремлення епістеміологічного аспекту та спрощеного сприйняття процесу привласнення, що розглядається як ідентичний соціалізації, остання з яких представляє собою адаптивний «зовнішній» механізм пристосування людини до соціальних умов існування.

Цей процес розглядається як еволюція ідеального конструкту. Під час взаємодії з соціальним оточенням у процесі реалізації власної активності, людина створює специфічні артефакти та символи з цих об’єктів (незалежно від їх матеріальної чи ідеальної природи), які допомагають їй у реалізації своєї активності.

 Ці артефакти трансформуються у психічні структури свідомості, що сприяють її розвитку та зміні.

Таким чином стається процес об’єднання внутрішніх механізмів розвитку індивіда з його взаємодією у соціумі. Це твердження є вкрай значущим в контексті педагогічного процесу, оскільки підтверджує відхід від основної настанови, що існує в галузі педагогіки та психології, нібито розвиток інтелекту – наслідок оволодіння готовими знаннями, а також уміннями і навичками їх використання.

Відмінність розвивальної освіти полягає у тому, що вона не пропонує готовий об’єкт для вивчення, а створює специфічну навчальну ситуацію, в якій суб’єкт має власне завдання та сприяє власній творчій активності, спрямованій на освоєння засобу і дослідження ситуації загалом.

В результаті аналізу наукового доробку, в якому розкрито теоретичні аспекти психологічних особливостей розвитку молодших школярів, робимо висновок, що молодший шкільний вік є важливим періодом для активного включення дитини у суспільне життя через участь у соціально значущій діяльності.

Як стверджують вчені, саме під час цього періоду відбуваються вікові новоутворення, формування яких є важливим для розвитку соціального інтелекту.

Початок навчання дитини в школі спричиняє перетворення всієї системи її відносин з навколишнім світом. У школі формується нова конфігурація цих відносин.

Система «дитина – дорослий» стає більш диференційованою: система «дитина – вчитель» починає впливати на стосунки дитини з батьками та її стосунки з іншими дітьми. Система «дитина – вчитель» стає центральною у житті дитини, від неї залежать всі умови, необхідні для життєдіяльності.

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

 У цьому віці спостерігається активний процес соціально-особистісного розвитку дитини, що характеризується формуванням свідомої системи переконань щодо навколишнього світу, розумінням моральних і етичних норм, які служать основою для встановлення взаємин з однолітками і дорослими, а також з близькими та сторонніми особами.

Молодші школярі розкривають новий аспект в соціальному просторі людських відносин, розвивають власне розуміння сімейно-родинних структур і навчаються займати відповідне місце серед близьких і рідних відповідно до свого соціального статусу. Також вони набувають навичок у взаємодії з дорослими і ровесниками.

 Самооцінка молодших школярів, хоча залишається в цілому позитивною та впевненою, з часом стає більш критичною та об’єктивною. Діти починають усвідомлювати, що оцінка їхніх вчинків і мотивів залежить не лише від їхнього власного ставлення до себе, але і від того, як ці вчинки сприймаються оточенням, що стимулює розвиток навичок саморефлексії.

На розвиток соціального інтелекту молодших школярів безпосередньо впливають зміни у способі життя і розширення кола спілкування. Початок навчання дитини у школі сприяє розширенню сфери навчальної діяльності та розгалуженню міжособистісних зав’язків.

При цьому навчальна діяльність займає пріоритетне значення у розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

Для молодшого школяра цей вид діяльності є основним джерелом формування уявлень про навколишній світ. Також важливими факторами для розвитку соціального інтелекту учнів початкової школи є гра, конструювання, образотворча діяльність, міжособистісне спілкування з дорослими та іншими дітьми, а також дослідження природних і соціальних явищ.

Соціальний інтелект молодших школярів формується під час міжособистісної взаємодії.

Саме через активну навчальну діяльність дитини задовольняється її потреба у спілкуванні. У другому та третьому класах більшість молодших школярів демонструє соціально адаптовану поведінку.

Спільно з однокласниками дитина здобуває знання, грається, змагається, займається творчістю та бере участь суспільному житті.

 Поступово у процесі соціальної взаємодії виникає моральний аспект, що відображається у визначенні моральних стандартів та оцінці поведінки кожного із однокласників, включаючи також вплив учителя на цей процес. Оцінка емоційного стану, розуміння мотивів дій своїх товаришів та визначення їх настрою сприяють формуванню «малих» дружніх груп.

В таких групах формуються власні норми поведінки та спільні інтереси, що дозволяє задовольнити соціальні потреби. Усвідомлення особою своїх взаємин з іншими людьми передбачає здатність до аналізу власних дій та поведінки, що є ознакою наявності певного рівня рефлексії. Рефлексія є однією з основних психічних новоутворень, які формуються в учня початкової школи під час навчання.

Наявність рефлексивного компонента у поведінці молодших школярів створює підґрунтя для розвитку їх ціннісної сфери та особистісних смислів, сприяє самоосвіті та саморозвитку, збагачує ситуацію соціального розвитку, збільшує їх соціальну комунікацію, підвищує здатність до соціального прогнозування та адаптації до нових викликів і ситуацій.

До функцій соціального інтелекту молодших школярів належать пізнавально-оцінна, комунікативно-ціннісна та рефлексивно-корекційна.

Пізнавально-оцінна функція виявляється у здатності визначити власні індивідуальні можливості для досягнення конкретних результатів у власній діяльності, у наданні реальної підтримки оточенню та визначенні змісту міжособистісної комунікації з ровесниками та дорослими.

Ця функція допомагає обробляти інформацію, необхідну для передбачення результатів власної діяльності.

Шляхом спілкування учні отримують точну інформацію про соціальне оточення і формують власні ціннісні уявлення про нього. Завдяки ціннісному компоненту в учнів вибудовується ставлення до навколишньої дійсності та подій, що відбуваються в ній.

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

Вказані функції соціального інтелекту молодших школярів є взаємозалежними і взаємообумовленими. Науковці, які досліджують розвиток дитини у ранньому дитинстві, стверджують, що досягнення високого рівня соціального інтелекту у цьому віці вимагає певних передумов, які є необхідними для його розвитку у дітей.

Цими передумовами є наявність соціального досвіду, потреба у створенні нових стосунків зі значущими дорослими та зміни в соціальній ситуації розвитку.

У цьому контексті, спілкування з однолітками в межах шкільного класу та із батьками у сімейному колі шляхом особистісної взаємодії визнається важливою умовою для успішного розвитку соціального інтелекту у молодших школярів.

Можливість перебувати у соціальному середовищі та інтегруватись у соціальне життя, реалізовувати своє право на освіту та всебічний розвиток українські діти, наразі, можуть, в основному, у своїх сім’ях.

За підрахунками UNICEF, лише третина школярів має можливість навчатися повний навчальний день в очному форматі. Решта або навчаються у змішаному форматі, або повністю перейшли на онлайн-освіту.

Таким чином, дистанційне навчання стало невід’ємною частиною освітнього процесу. Цей перехід був викликаний необхідністю забезпечення безпеки учнів під час війни, адже дистанційне навчання дало змогу продовжити освітній процес, не ризикуючи життям і здоров᾿ям дітей.

При цьому, дистанційне навчання має низку переваг і недоліків перед традиційним навчанням.

Зокрема, воно дає змогу учням навчатися в зручному для них місці та часі, а також самостійно контролювати свій темп навчання.

Однак, воно може також негативно позначитися на розвитку їх соціального інтелекту– здатності особистості встановлювати сприятливі, продуктивні стосунки з оточенням, динамічному наборі соціальних рис особистості, які визначають адекватність розуміння нею сутності комунікації, поведінки (власної та інших) та взаємовідносин між людьми.

Вважаємо, що це визначення буде значно точнішим, якщо врахувати той факт, що особистість з розвиненим соціальним інтелектом, яка має адекватний набір соціальних і особистісних рис (товариськість, доброзичливість, щирість, невимушеність спілкування), одразу приваблює інших людей.

При цьому, вона підвищує свою самооцінку, самоповагу, відчуває свою корисність і необхідність свого оточення, що є джерелом мотивації для подальшого самовдосконалення.

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

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

Для її здійснення нагального аналізу потребує міжособистісна взаємодія, що відбувається в сім’ї в результаті вимушеної соціальної депривації молодших школярів.

 Незважаючи на те, що сім’я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього, у кожній державі існують категорії дітей, які можуть опинитися у складних ситуаціях: діти-сироти, які втратили батьківське піклування, і діти, які вимагають особливих умов виховання.

Кількість таких дітей стрімко зростає, особливо в періоди економічних криз, воєн чи пандемій тощо. У таких випадках держава бере на себе відповідальність не лише за навчання та виховання дітей, але й за їхнє повне утримання, виконуючи функції сім’ї.

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

У межах першого підходу дитина розглядається як об’єкт впливу в межах сім’ї, з основним акцентом на формуванні системи знань, пріоритетністю розумового розвитку, змагальному дусі процесу навчання та виховання. У другому – використовуються останні досягнення психології та педагогіки, відбувається переоцінка усталених шаблонів у вихованні та навчанні дитини на основі принципів освіти для сталого розвитку та інших схожих підходів.

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

У молодшому шкільному віці складаються суб’єктивні та об’єктивні передумови для активного розвитку в дітей усіх компонентів соціального інтелекту, що має своєрідність своєї структури, що включає в себе комунікативно-особистісний компонент, психологічні характеристики самосвідомості та особливості соціальної перцепції.

Найважливішою психологічною умовою успішного його розвитку у дітей є інтенсивна їх взаємодія у формі позаситуативно-особистісного спілкування зі значущими дорослими, а також оволодіння батьками, психологами та вчителями початкової школи відповідною компетентністю.

Отож, однією з проблем сімей на, нашу думку, є уявлення молодих людей, які вступають у шлюбні відносини, про сім’ю. Наступним недоліком є зниження значення сім’ї в системі життєвих цінностей особистості з подальшою переорієнтацією значної частини молоді на позашлюбні стосунки або повторний шлюб.

Сім’я – це перш за все відповідальність, позашлюбні відносини у свою чергу позбавляють цієї відповідальності, людина вільна, немає спільного побуту, спільних проблем.

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

Сучасна сім’я зіштовхнулася із проблемою нестабільності життєвих планів в умовах економічної нестабільності в результаті чого відбувається стійка орієнтація подружжя на малодітну сім’ю. Звичайно питання скільки у сім’ї буде дітей є питанням виключно окремої сім’ї.

Однак слід зауважити, що без дітей важко проявитися справжній любові, оскільки подружжя без дітей зосереджені самі на собі і люблять тільки одне одного. Серед інших проблем, що перешкоджають розвитку сім’ї, слід зазначити:

– погіршення дитячо-батьківських взаємин, зумовлене невідповідністю та закостенілістю батьківських норм;

– загострення суперечностей між партнерами в орієнтації сім’ї на демократичний (з боку жінок) або патріархальний (з боку чоловіків) розвиток;

– дисфункціональний розвиток сім’ї, ознаками якого є: тенденція до домінування, боротьба за владу обох партнерів, неузгодженість рольової поведінки, негнучкість сімейних норм, маніпуляція партнером, дітьми, ігнорування потреб, почуттів членів сім’ї, конфліктна взаємодія;

– ускладнення сімейної адаптації молодого подружжя внаслідок неадекватних дошлюбних очікувань, завищених вимог до партнера;– порушення механізму адаптації сім’ї до динамічних процесів у суспільстві.

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

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

Отже, трансформація інституту сім’ї є ознакою сучасного етапу суспільного розвитку. За даними вчених, найпоширенішими тенденціями розвитку сучасної сім’ї є наступні:

– порушення механізму адаптації сім’ї до динамічних процесів у суспільстві;

– послаблення захисної функції сім’ї (як матеріальної, так і психологічної);

– структурно-функціональна трансформація сім’ї за невизначеності або суперечливості сімейних ролей;

– зниження значення сім’ї в системі життєвих цінностей особистості з подальшою переорієнтацією значної частини молоді на позашлюбні стосунки або повторний шлюб;

– погіршення дитячо-батьківських взаємин, невідповідністю та закостенілістю батьківських норм;

– стійка орієнтація подружжя на малодітну сім’ю;

– загострення суперечностей між партнерами в орієнтації сім’ї на демократичний (з боку жінок) або патріархальний (з боку чоловіків) розвиток;

– дисфункціональний розвиток сім’ї, ознаками якого є: тенденція до домінування, боротьба за владу обох партнерів, неузгодженість рольової поведінки, негнучкість сімейних норм, маніпуляція партнером, дітьми, ігнорування потреб, почуттів членів сім’ї, конфліктна взаємодія;

– ускладнення сімейної адаптації молодого подружжя внаслідок неадекватних дошлюбних очікувань, завищених вимог до партнера;

– нестабільність життєвих планів в умовах економічної нестабільності.

Отже, сучасна сім’я характеризується значними структурними та змістовими трансформаціями, що спричиняють зміну її функціонування як системи.

 Глибоке вивчення цих трансформацій та їх наслідків є одним із перспективних, мало розроблених напрямків психологічних досліджень сім’ї. До найважливіших особливостей сучасної сім’ї належать:

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

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

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

 4. Специфічність соціального укладу в міських та сільських сім’ях. Відмінності в культурі сімейного життя відбиваються на розвитку дітей. Особливості домашнього господарства сприяють залученню дітей до справ у сім’ї, формують у них працелюбність, вболівання за сімейні справи, відповідальне ставлення до життя. Діти виростають у специфічній морально етичній атмосфері села, яка стримує антисоціальну поведінку, але нерідко вона пригнічує особистість, гальмує розвиток якостей, які потрібні людині в іншому середовищі. У місті такий контроль обмежений. 5. Залежність виховання від рівня освіти батьків. Існує пряма залежність освіченості батьків та успішності їх дітей. Проте з посиленням зайнятості батьків, дезінтеграцією сім’ї така залежність знижується.

6. Вплив соціально-педагогічних умов на самореалізацію. За теорією А. Маслоу (1908–1970), якщо не задовольняти біологічні потреби дитини, не гарантувати їй безпеку, не формувати її впевненість у тому, що і в майбутньому ці потреби будуть задоволені, то проблематично очікувати від неї діяльності, яка сприятиме самореалізації. Потреби кожної людини структуруються за ієрархічним принципом у різній послідовності. Загалом – це біологічні потреби, безпека і впевненість у майбутньому, любов та належність до конкретної соціальної групи, самооцінка, самореалізація тощо.

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

7. Нерозуміння батьками механізмів формування гуманних взаємин з дітьми, їх прагнення до рольової або особистісної позиції.

Кожна з цих крайнощів має негативні наслідки: відчуження дітей від батьків, обмеження їх стосунків побутовою сферою («зроби, принеси, подай»). Нерідко батьки недооцінюють впливу на виховання гуманних рис дитини морально психологічних стосунків, взаємної любові, поваги, турботливості в сім’ї.

Гармонійність сімейного виховання залежить від щирості й чесності любові до дітей. Діти не можуть нормально розвиватися за рахунок авансованих почуттів, прагнуть, щоб їх сприймали і любили такими, які вони є. У цьому мудрість батьківської любові.

В основі виховної діяльності у сім’ї має бути формула здорового батьківства, яку виводять з любові та вимогливості. Зосередження на любові за рахунок вимогливості призводить до неповаги авторитету батьків, і навпаки – авторитарна, гнітюча атмосфера в сім’ї навіює дитині думки, що її не люблять і вона нікому не потрібна.

Стратегія батьків у вихованні дитини має полягати в досягненні рівноваги між милосердям і справедливістю, між ніжністю й вимогливістю, між любов’ю і суворістю та у формуванні в неї рис характеру, які є основою здорового родинного життя. Отже, в умовах воєнного стану в сімейних стосунках існує ряд чинників, які можуть впливати на подружній зв’язок як позитивно, так і негативним чином.

На сьогодні сімейні пари відчувають безліч труднощів, які не виправдовують їхніх очікувань стосовно ролей у сім’ї та взаємин. Варто усвідомити, що війна значно ускладнює життя та створює перешкоди для взаємодії членів сімей. При цьому, як правило, відбувається перерозподіл 107 ролей та стосунків у сім’ї.

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

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

Таким чином, дистанційне навчання в Україні під час війни стало невід’ємною частиною освітнього процесу. Цей перехід був викликаний необхідністю забезпечення безпеки учнів під час війни, адже дистанційне навчання дало змогу продовжити освітній процес, не ризикуючи життям і здоров’ям дітей.

Дистанційне навчання має низку переваг і недоліків перед традиційним навчанням. Зокрема, воно дає змогу учням навчатися в зручному для них місці та часі, а також самостійно контролювати свій темп навчання.

 Однак, воно може також негативно позначитися на розвитку їх соціального інтелекту (СІ).

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

**РОЗДІЛ 2**

**. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ психологічних особливостей впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти**

**2.1. Організаційні засади та процедура дослідження**

Вивчення взаємодії між сім’єю та школою в контексті розвитку соціального інтелекту молодших школярів в Україні в сучасних умовах є неможливим без аналізу особливостей взаємодій та стосунків між вчителями та шкільними психологами, діяльності батьківських комітетів та функцій сімей, спрямованих на забезпечення освіти з одного боку та здійснення первинного соціального контролю та виховних завдань з іншого боку, особливо в умовах дистанційного навчання.

Успішність цієї взаємодії та якість психологічного супроводу в значній мірі залежать від здатності учасників співпрацювати між собою. Недостатнє взаєморозуміння, відсутність гармонії та міжособистісні конфлікти в одному з елементів освітнього процесу не лише призводять до помилок у навчанні та вихованні молодших школярів, але також можуть мати більш серйозні наслідки, включаючи можливість порушення «Я концепції» молодших школярів, а також вплив на їх ціннісно-мотиваційні структури та соціалізацію у суспільних інституціях.

Проблема взаємодії між вчителями, шкільними психологами, батьківськими комітетами та сім’ями залежить від їхньої здатності до взаєморозуміння на професійному рівні, швидкого реагування в можливих кризових ситуаціях без обговорення міжособистісних відносин між їхніми членами.

Під час групової професійної діяльності цих структур, їх спільний результат формується не просто як сумарний внесок кожного з членів, але як результат спільної і взаємопов’язаної діяльності, що ґрунтується на принципі синергії. Ця структура не демонструє чітку ієрархічну організацію, де кожен її рівень може взаємодіяти фактично лише з найближчими рівнями (верхнім і нижнім), а віртуально – лише з аналогічним рівнем на іншому кінці взаємодії.

Розподіл функцій між окремими учасниками цієї абстрактної співпраці вимагає не лише великої довіри, але і чіткої узгодженості їхніх дій як за часом, так і за змістом, а також уміння доповнювати і підтримувати роботу один одного з метою виконання спільного завдання, пов’язаного із психологічним супроводом розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

У такому разі розуміння конкретних завдань і володіння високим рівнем професійних знань і навичок кожним з учасників цієї співпраці є недостатнім.

Необхідна міра міжособистісної взаємодії, відома як «спрацьованість», стає особливо помітною у ситуаціях кризи (наприклад, дистанційне навчання під час воєнного стану), коли школа, батьківський комітет і сім’я повинні об’єднатися в одне ціле.

Таким чином, психологічні аспекти міжособистісних взаємодій, відсутність конфліктів, комунікативна компетентність та взаємна довіра відіграють важливу роль у досягненні бажаного результату – досягнення молодшими школярами середнього чи вище рівня розвитку соціального інтелекту.

Отже, теоретико-методологічний аналіз засад соціально психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях в умовах дистанційного навчання, власний досвід і спостереження за професійною діяльністю педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльністю батьківського комітету та сімей, а також виявлення основних особливостей, суперечностей та умов, що сприяють покращенню результативності соціально-психологічного супроводу під час виконання ними своїх обов’язків, дали нам змогу розробити програму нашого дослідження, а саме: визначити мету, завдання й основні етапи дослідження; обрати доцільні та валідні прийоми, методи та засоби його організації та здійснення.

Отож, для дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях в умовах дистанційного навчання нами було запропоновано відповідну організацію цього процесу, який складався з п’яти визначених етапів.

 На першому етапі дослідження ми вивчали теоретико-методологічні підходи науковців щодо дослідження сутності та функціонального значення сім’ї для розвитку соціального інтелекту молодших школярів.

Головна увага була спрямована на визначення подібності та розбіжності у поглядах вчених на сутність та зміст сім’ї, її функціонал та значення для процесу розвитку СІ, на сам феномен СІ та його внутрішній зміст, на взаємодію суб’єктів розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях в умовах дистанційного навчання.

За результатами аналізу поглядів науковців щодо цих складових процесу ми визначили сутність, зміст та загальні вимоги до професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей щодо розвитку у дітей СІ під час дистанційного навчання.

На цьому ж етапі було визначено предмет, об’єкт, мета, наукове завдання та сформульовано гіпотезу, що у подальшому була перевірена нами емпірично.

 На другому етапі дослідження ми систематизували визначені організаційно-психологічні особливості професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей у межах їх взаємодії, які у подальшому могли вплинути на розвитку їх здатності до розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання; сформували відповідний набір психодіагностичних засобів (із зазначенням їх авторів, назв, діагностичних показників тощо), конкретизували наукові доробки щодо визначення чинників підвищення результативності професійної діяльності педагогічного колективу школи та шкільного психолога, діяльності батьківського комітету та сімей у межах їх взаємодії щодо розвитку у молодших школярів СІ під час дистанційного навчання.

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

Спостереження – це метод емпіричного дослідження, який передбачає споглядання за окремими особами чи групами у різних ситуаціях, фіксацію актів поведінки, ознак, властивостей, діяльності об’єкта спостереження, а також відповідну інтерпретацію.

 Слід зазначити, що у психології термін «спостереження – це вивчення світу на рівні почуттєвого пізнання, цілеспрямоване й усвідомлене. У ньому виявляються індивідуальні особливості сприйняття, установки та настанови, спрямованість особистості.

Спостереження – це найбільш безпосередній спосіб одержання дослідних даних, і в цьому полягає його виняткова цінність як методу наукового пізнання.

У роботі спостереження стало додатковим методом дослідження та надало можливість фіксувати динаміку розвитку у молодших школярів СІ у сім‟ї під час дистанційного навчання, взаємодію та співробітництво, іноді – кооперацію педагогічного колективу школи та шкільного психолога, батьківського комітету та сімей.

Спостереження здійснювалося особисто дисертанткою. Для отримання об’єктивної та вірогідної інформації застосовано вибіркове спостереження. Об’єктами спостереження були сім’ї з дітьми молодшого шкільного віку, щодо яких здійснювались заходи з розвитку у них СІ.

Незважаючи на деяку обмеженість методу спостереження, який дає можливість зафіксувати лише зовнішній вияв будь-якого явища, його значення є надзвичайно важливим.

Відображаючи реальну професійну діяльність педагогічного колективу школи та шкільного психолога, їхню поведінку, спостереження допомогло встановити різні елементи їх впливу на молодших школярів.

Результати спостереження порівнювались із даними інших методів дослідження, водночас бралось до уваги, що вони є лише елементом у загальній системі психологічної інформації. Бесіда є методом емпіричного дослідження, який досить розповсюджений у психології, оскільки в інших природничих науках неможливо здійснювати пряму комунікацію між суб’єктом і об’єктом дослідження в звичайному розумінні цього слова.

 Бесіда, яка полягає у відкритому усному спілкуванні, дозволяє виявити психологічні особливості іншої особи.

Крім того, цей метод іноді використовується як додатковий для введення учасників дослідження в контекст завдання дослідження, для уточнення думок, настроїв та поглядів досліджуваних осіб.

Анкетування, як один з найпоширеніших методів письмового опитування, надало можливість провести швидке обстеження великої кількості респондентів, дотримуючись попередньо розробленого плану та використовуючи однакові питання для багатьох осіб, з метою отримання кількісної інформації про різні аспекти, які цікавлять у дослідженні.

Анкетування використовувалось для аналізу думок, настроїв, поглядів і пропозицій представників педагогічного колективу, батьківського комітету та сімей, а також для оцінки рівня і якості їхньої освітньої та психологічної підготовки. Отриманий матеріал був підданий узагальненню і статистичному аналізу.

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

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

Узагальнення думок респондентів та експертів були отримані під час бесід та анкетування. Індивідуальні бесіди проводились дисертанткою особисто та були неформалізованими (здійснювались за гнучкою схемою, яка дає ставити запитання послідовно, ураховуючи обставини, які склалися. Під час такої бесіди є шанс досягти тісного контакту між дослідником і досліджуваним, що сприяє отриманню більш повної інформації).

Учасниками бесід були визначені учні 1-4 класів, представники педагогічного колективу та батьківського комітету, а також психолог школи. Загалом було проведено бесіду з 46 дорослими, які входили до визначеної нами вибірки у 67 осіб.

 За віком опитані – це особи 32-46 років, 34 особи (73,9 % з них мають загальний стаж професійної діяльності від 15 і 117 більше років. Усі без винятку є фахівцями у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Під час анкетування вони самостійно заповнювали анкети у паперовому варіанті. Запитання в анкеті мали закриту (вибір відповіді з кількох запропонованих в анкеті варіантів) і відкриту (можливість надати власну відповідь) форми. За змістом запитання були об’єктивними (про освітній процес у школі: його організацію, залученість дітей, мотивацію як педагогів, так і учнів, участь у соціально-психологічному супроводі розвитку СІ тощо) та суб’єктивними (які виявляли індивідуально-психологічну спрямованість опитуваних, їх ставлення до умов професійної (громадської) діяльності, тих чи інших суспільних подій та явищ).

Відповіді до цих запитань були анонімними. За результатами анкетування було проаналізовано, узагальнено й систематизовано отримані дані, які порівнювались з даними інших емпіричних методів, суттєво доповнювали й уточнювали їх.

Обробку анкет здійснено за допомогою стандартних методів математичної статистики. Упродовж емпіричного дослідження з методом опитування (бесіди) використовувався метод узагальнення незалежних характеристик.

Сутність його полягала в активному збиранні, аналізі й узагальненні актуальної інформації щодо соціально-психологічного супроводу розвитку СІ молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання, перш за все, щодо безпосередньої участі респондентів у цих заходах.

Також паралельно з методом узагальнення незалежних характеристик було застосовано експертне оцінювання, під час якого було використано відповідні бланки.

 Отримані дані було проаналізовано за допомогою методів математичної статистики для визначення достовірності відмінностей, доказу або спростування наукових гіпотез. Ще одним методом психологічного дослідження, який використовувався, були стандартизовані опитувальники та тести.

Варто відзначити, що при створенні плану емпіричного дослідження велика увага була приділена добору відповідних необхідних та достатніх методів психологічної діагностики. Вибір конкретних тестів був обумовлений метою проведення тестування, а також рівнем його надійності та достовірності.

Під час застосування тестових методик були дотримані загальноприйняті стандарти в галузі психології, включаючи чітке визначення мети, предмета і сфери застосування, а також виконання алгоритму тестування та обробки результатів. Всі дії в рамках дослідження були здійснені з дотриманням принципів конфіденційності та добровільності.

На четвертому етапі проведено формувальний експеримент, під час якого нами здійснювались заходи з розвитку у молодших школярів (респондентів експериментальної групи) СІ у сім’ї під час дистанційної освіти, запроваджувались відповідні тренінгові вправи (згідно вікових особливостей розвитку особистості у молодших школярів, у них наявним є сензитивний період до освітніх впливів із використанням саме ігрових методів та вправ, що і були запропоновані у межах тренінгу. Також на цьому етапі було здійснено контрольні вимірювання динаміки розвитку СІ у молодших школярів в сім’ях під час дистанційної освіти за відповідними її рівнями.

На п’ятому етапі здійснено обробку кількісних показників результатів констатувального етапу другого порядку емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів (респондентів експериментальних та контрольних груп) у сім’ях в умовах дистанційної освіти.

Отримані результати експериментального дослідження були перевірені за допомогою χ2-критерія узгодженості Пірсона (для перевірки гіпотези про закон розподілу), кореляційного аналізу за r критерієм Спірмена (для опрацювання експериментальних даних і встановлення кількісних та якісних залежностей між явищами, що досліджуються), t-критерію Стюдента (для визначення достовірності змін результатів дослідження під час констатувального та формувального експериментів) на рівні статистичної значущості р ≥ 0,05.

Статистичне порівняння виразності показників проводилося непараметричного U-критерію Манна–Уiтні. за допомогою Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп᾿ютерної програми SPSS 16.0 та табличного процесору Microsoft Excel.

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

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

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

**2.2. Психологічні особливості моделювання процесу впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти**

Компетентнісний, інтеграційний та діяльнісний підходи визначають головні засади формування сучасного освітнього середовища ЗЗСО. При цьому необхідною умовою є урахування потреб, запитів і побажань дітей та батьків, традиційних та інноваційних освітніх підходів, педагогічної майстерності і креативності педагогів тощо.

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

– «прагненні до духовної спільності педагога і дитини»;

– «підтримці кожної шкільної родини, які об’єднані спільними цінностями»;

– «не примушенні до навчання учнів, а на формуванні оптимальних умов для навчання і розвитку»;

– «взаємодії, вірі у вміння і здібності дитини в успішному засвоєнні знань»;

– «прагненні підтримки успіхів школярів в освітньому виховному процесі тощо».

В освітньому середовищі відбувається взаємодія всіх суб’єктів навчальної діяльності, яка «передбачає принципи співпраці, партнерства, співучасті, діалогу.

Довірлива атмосфера навчання сприяє розвитку у дітей самостійності, вміння формувати та відстоювати власне судження, розвиває самоконтроль і здатність до рефлексії.

 Це педагогіка, яка прагне духовної спільності педагога і дитини, це підтримка кожної шкільної родини, які об’єднані спільними цінностями.

 У молодшому шкільному віці соціалізація дитини, безсумнівно є складним процесом з огляду винятковості соціального середовища, в якому вона зростає.

Незважаючи на інноваційні засади, зміст освітніх програм для початкової школи не передбачає спеціальних розділів, які б дозволяли систематично та на різних рівнях складності формувати у дітей гнучкі навички соціальної поведінки.

Головна увага, як і раніше, акцентується на розвитку загального інтелекту. У початковій школі, коли основним видом активності дітей є навчальна діяльність, відбувається інтенсивний процес формування соціального інтелекту. Молодший шкільний вік є чутливим періодом для впровадження нового підходу до навчання, який акцентується на практичних аспектах, оскільки у учнів ще не вибудувалися стійкі стандарти щодо отримання та використання знань. У цьому віці спостерігається досить сильна пізнавальна мотивація.

Унаслідок особливостей фізичного і психічного розвитку, молодші школярі виявляють велику чутливість та високий рівень емоційної вразливості. Емоційний інтелект у цьому віці є важливою складовою соціального інтелекту.

Тому, особливо на початковому етапі освітнього процесу у початковій школі, надзвичайно важливо робити акцент на систематичному розвитку соціального інтелекту дітей. Цей розвиток відбувається через спеціально структуровані соціальні інституції, методи та підходи, які дотримуються визначених принципів, закономірностей і правил, а також у визначених організаційно-психологічних умовах.

Усі ці елементи є необхідними компонентами теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання.

Моделювання надає можливість більш детального та глибокого розуміння сутності об’єкта дослідження.

Моделювання є широко вживаним загальнонауковим методом дослідження, який застосовується для аналізу професійної діяльності в психології.

Цей метод займає важливу позицію поряд з іншими дослідницькими методами, такими як спостереження та експеримент.

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

Метод моделювання має своєрідні особливості, зокрема:

– цілісність вивчення процесу, що дозволяє розглядати не лише окремі елементи, але й їх взаємозв’язки;

– можливість дослідження процесу до його фактичного здійснення, що дає змогу виявити можливі негативні наслідки і вжити заходів для їх запобігання або послаблення до їх реального настання.

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

Основним поняттям методу моделювання є модель.

В науковій літературі зустрічаються різноманітні визначення поняття терміну моделі, а саме визначень поняття «модель»:

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

– модель – це подумки представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об’єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення подає нову інформацію про цей об’єкт;

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

Як відомо, модель являє собою певну абстракцію, що спрощує розгляд взаємозв’язків у системних об’єктах.

Поняття «модель» у методології науки трактується як «аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утвору моделі.

 Цей аналог може виконувати різноманітні функції: зберігати й розширювати знання про оригінал, перетворювати його або управляти їм.

 Із гносеологічної точки зору модель представник, заступник оригіналу в пізнанні й практиці.

Модель має свою структуру, яка детермінована метою дослідження і повинна створювати можливість аналізувати різні аспекти і характеристики об’єкта дослідження.

Зазвичай моделі класифікуються наступним чином:

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

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

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

Наведені типи моделей не мають чітких меж. Моделі професійної діяльності, які є актуальними для нашого дослідження, переважно належать до другої та третьої груп.

Практична корисність моделі в психологічному дослідженні буде визначатися її адекватністю стосовно різних аспектів об’єкта, що досліджується, а також рівнем врахування основних принципів моделювання на різних етапах її створення.

Процесі моделювання може бути розділений на три послідовні етапи. Перший етап передбачає визначення об’єкта дослідження, набуття достатніх знань про нього, обґрунтування потреби використання методу моделювання, і вибір найбільш суттєвих змінних і концепцій.

Створення абстрактної і високоякісної моделі досліджуваного явища або процесу має стати результатом цього етапу.

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

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

Процедуру моделювання можна повторити, вносячи необхідні корективи на перших двох етапах. Щодо теоретичної моделі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання, слід зазначити, що аналіз літератури щодо даної проблеми виявив різноманітні погляди на визначення складових психологічного супроводу.

У межах дослідження були окреслені різні елементи соціально психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання.

Ці елементи передбачають психопрофілактику; психодіагностику; психорегуляцію та саморегуляцію; вплив на особистість дітей через спеціалізовану роботу з їхніми сім’ями; психоконсультування; психотерапію і психологічну просвіту персоналу.

Загалом, ці елементи можна систематизувати у чотири основні групи: профілактичну, діагностичну, корекційну і терапевтичну.

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

Необхідно відзначити, що навчання та позанавчальна діяльність відіграють однаково важливу роль у формуванні та розвитку молодших школярів.

Участь у позанавчальній діяльності створює сприятливі умови для розвитку творчих здібностей, різностороннього особистісного розвитку, сприяє формуванню умінь і навичок комунікації, і соціального інтелекту, зокрема.

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

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

Позанавчальна діяльність грає велику роль процесі розвитку СІ молодшого школяра. Учні не обмежені жорсткими обмеженнями правил під час участі у заходах.

На відміну від цього, діти відчувають підтримку та заохочення для виявлення найкращих особистісних якостей. Позанавчальна діяльність стимулює школярів до активної участі в процесі прийняття рішень та підвищує їхню ініціативу, яка ґрунтується на внутрішній мотивації.

Позанавчальна діяльність відіграє важливу роль у розвитку соціального інтелекту, оскільки сприяє активізації учнів як суб’єктів навчання, сприяє творчій взаємодії між педагогами та учнями, створює атмосферу, у якій немає зовнішнього оцінювання, спрямовує учнів на досягнення успіху, надає можливість різноманітних форм організації навчального процесу та умов для діяльності, а також відображає загальнолюдські цінності.

 Важливість організації процесу розвитку соціального інтелекту (СІ) молодших школярів у позанавчальній діяльності полягає у тому, що цей процес дозволяє дітям вільно обирати активності відповідно до їхніх інтересів, уподобань і здібностей, і при цьому відчувати задоволення від цього вибору.

Крім того, ця позанавчальна діяльність сприяє соціалізації та самореалізації дітей. Зміст освітніх програм у закладах додаткової освіти дітей спрямований на надання психолого-педагогічної підтримки в індивідуальному розвитку дітей, створення необхідних умов для особистісного зростання та адаптації до суспільства, а також на розвиток їх соціально-комунікативних навичок та інших аспектів.

Зміст процесу формування соціального інтелекту (СІ) молодшого школяра повинен відтворювати послідовність взаємодії дитини з однолітками та дорослими, використовуючи методи і форми, спрямовані на сприяння розвитку різних компонентів соціального інтелекту.

Форма – це стала структура, спосіб організації навчально-виховного процесу.

Основними типами форм позанавчальної діяльності у закладах загальної середньої освіти є:

– гуртки;

– студії;

– клуби;

– ігри;

– концерти;

– спектаклі;

 – екскурсії;

 – походи.

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

– словесно-логічні;

– образно-мистецькі;

 – трудові;

– ігрові;

– психологічні.

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

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

Трудові форми передбачають спільну працю, включаючи різноманітні види робіт у школі, які сприяють розвитку навичок праці. Ігрові форми можуть охоплюють різні види ігор, такі як спортивні, пізнавальні, змагальні та конкурсні, які сприяють згуртуванню дитячого колективу, залученню до активної діяльності, формуванню навичок дотримання правил, справедливості, контролю над власними діями та об’єктивної оцінки вчинків інших. У психологічних формах роботи використовуються основні засоби впливу, передбачають елементи психологічного тренінгу, методи практичної психології, а також індивідуальну та групову психотерапію, такі як бесіди, психологічні вправи та інші методи.

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

Дослідивши форми позанавчальної діяльності, можна узагальнити, що для розвитку СІ молодших школярів у позанавчальній діяльності можуть використовуватися такі форми, як бесіди, вікторини, гуртки, екскурсії, ігри, класні збори, клуби, конкурси, концерти, майстер-класи, проєктна діяльність, студії тощо. Класні збори є формою організації колективного життя класу, яка характеризується демократичним підходом. Основна особливість цієї форми полягає в тому, що під час зборів учні самостійно формують та ухвалюють рішення.

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

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

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

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

Шкільні гуртки є важливим компонентом системи освіти та виховання учнів та ефективним доповненням основної освітньої програми. Вони успішно інтегрують функції освітнього процесу, виховання та розвитку особистості. Робота в гуртках сприяє розвитку цілеспрямованості та працьовитості учнів, позитивно впливає на їхні когнітивні та творчі здібності, а також сприяє розширенню їхнього кругозору.

Участь у гуртках дозволяє учням поглиблювати знання з предмету та розвивати свій потенціал. Крім того, заняття в гуртках навчають дисципліні та самоорганізації, допомагаючи дітям ефективно використовувати свій вільний час.

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

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

Гра – це процес, що передбачає умовне відтворення реальних життєвих ситуацій та встановлення правил для її проведення. Для сприяння розвитку соціального інтелекту, важливо використовувати ігрові форми, які передбачають імітацію ситуацій соціальної взаємодії. Вікторина – це гра, в ході якої учасники повинні надавати правильні відповіді на запитання, які можуть бути як усними, так і письмовими.

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

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

Екскурсія представляє собою форму організації роботи з різностороннього розвитку дітей, спрямовану на морально-патріотичне та естетичне виховання.

Ця форма є найбільш ефективним засобом комплексного формування особистості дитини. Формування пізнавального інтересу та бажання здобувати нові знання зумовлені постійним розширенням світогляду дитини за допомогою прогулянок та вивчення пам’ятних місць.

Розвиток пізнавального інтересу та бажання отримувати нові знання відбувається завдяки постійному розширенню світогляду дитини через прогулянки та знайомство з пам’ятними місцями.

Екскурсія, як живий і безпосередній спосіб спілкування, сприяє розвитку емоційної чутливості та закладає основи моральних цінностей.

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

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

 Її основна мета полягає у досягненні конкретних цілей через внесення змін у ситуації з обмеженим часом.

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

– чітко формулювати мету діяльності;

– створювати сприятливу соціально-психологічну атмосферу;

– активно залучати педагогічний колектив до обговорення планів та проблем школи;

– використовувати форми діяльності, які відповідають віковим особливостям учнів. Формування СІ молодших школярів вимагає створення певних педагогічних та організаційних умов.

До педагогічних умов відносяться: індивідуальний підхід до формування СІ, співпраця між учасниками навчального процесу, розробка ситуацій для досягнення успіху та сприяння комунікації між учнями.

До організаційних умов належать: врахування концептуальних засад формування СІ, об’єднання навчання та позанавчальних заходів, інтеграція предметів з огляду на розвиток СІ та активну роль учителя у сприянні отриманню знань.

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

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

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

Важливо відомості та навички з різних аспектів соціальної поведінки впроваджувати у дитячому середовищі, ознайомлюючи учнів із традиціями, нормами взаємодії та правилами.

Крім того, необхідно активно сприяти створенню єдності в дитячому колективі, залучаючи дітей до формулювання правил взаємодії та обговорення різних життєвих ситуацій та стратегій поведінки.

Знання правил несуть у собі важливий компонент соціальної компетентності, але їх ефективність виявляється лише тоді, коли вони можуть бути успішно застосовані в практичних ситуаціях.

Такі соціальні вміння та навички формуються через практичний досвід та організовану діяльність, де молодший школяр має можливість взаємодіяти з іншими, вирішувати завдання, виробляти комунікативні навички, і вчитися взаємодіяти та вирішувати конфлікти, демонструвати співпрацю та вміння звертатись по допомогу тощо.

Також, на процес розвитку СІ молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання впливає тип сім’ї, у якій виховують дитину. Вплив сімейного оточення на виховання дітей стає більш значущим, коли батьки виявляють інтерес не лише до навчання дітей, але й до їх позанавчальної активності.

Залучення батьків до різних форм партнерства та взаємодії зі школою на рівні «школа – родина – громада» сприяє узгодженню інтересів сім’ї і соціуму та формуванню свідомого члена суспільства.

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

Взаємодія із батьками, заснована на засадах партнерства, утворює важливий і складний аспект діяльності закладів освіти. Як зазначають науковці та педагоги-практики, формула успіху освіти виглядає так: вмотивований учень – професійний вчитель – залучені батьки.

Ефективною складовою виховання у сім’ї є спільне виконання батьками і дітьми домашніх справ. Важливо призначати дітям конкретні обов’язки згідно вікових можливостей, залучаючи їх, таким чином, до діяльності в сім’ї.

Спільно здійснена дітьми та батьками робота впливає на виховання набагато ефективніше, ніж прості словесні настанови. Дієвість сімейного виховання, головним чином, залежить від облаштування побуту та звичаїв у конкретній сім’ї.

При цьому, важливими аспектами є дотримання сімейних норм і правил, участь дітей до управління сімейним бюджетом, встановлення розкладу дня, відведення конкретних місць для різних видів діяльності (навчальних занять, зокрема).

Забезпечення затишку вдома сприяє гармонійному розвитку дітей. Виховання дітей у сім’ї не завжди є вдалим через вплив об’єктивних факторів, таких як неповний склад сім’ї, незадовільні побутові умови та важке матеріальне становище, а також через суб’єктивні чинники, такі як недостатня педагогічна компетентність батьків. Погані житлові умови несприятливо впливають на виховання дітей.

Дані з проведеного соціального дослідження свідчать, що більше 50 % молодих сімей не мають власного житла навіть через 10 років подружнього життя.

 Крім того, значна частина сімей вимушена жити з батьками в умовах, які, не є сприятливими для виховання дітей.

При цьому, зазвичай, батьки не можуть облаштувати дитині місце для занять, що призводить до труднощів у її концентрації, спричиняє появу роздратованості та незадоволеності, а з часом може призвести до відсутності мотивації для виконання домашніх завдань.

Родина є відкритою системою, в якій складові елементи взаємодіють один з одним і допомагають інформації рухатися в межах родини та виходити за них. Ця система існує і продовжує функціонувати, навіть коли ми не стежимо за цим процесом. Стриманий стиль спілкування та встановлені правила етики представляють родину як відкриту систему, що сприяє розвитку її учасників.

Важливою рисою будь-якої системи є прагнення до збереження своєї стабільності. Система залишається незмінною, доки не зазнає змін внаслідок зовнішніх впливів або внутрішніх процесів. Таким чином, усі члени родини є відповідальними за збереження стабільності системи або її розвитку. Важливою передумовою успішного соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання є співпраця між школою і сім’єю.

При цьому наявність відповідного рівня педагогічної культури у батьків має велике значення. Можливо створити спеціальну програму взаємодії між педколективом школи і сім’єю, яка буде представляти собою цілісний комплекс методів і форм роботи, спрямований на досягнення загальної мети – створення ефективних умов для формування злагоджених відносин між батьками і дітьми молодшого шкільного віку.

 Вдала кооперація закладу освіти та сім’ї забезпечується зусиллями педагогів, з одного боку, та збагаченням педагогічних знань батьків та їх активною участю у виховному процесі, – з іншого. У виховному процесі освітнього закладу, окрім педагогічного колективу, активно задіяні батьки, які взаємодіють під час класних зборів та беруть участь у роботі батьківських комітетів (на рівні класу і школи).

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

**РОЗДІЛ 3**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти**

**3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей впровадження дистанційних технологій навчання у закладах загальної середньої освіти**

У процесі проведеного емпіричного дослідження особливостей розвитку СІ дітей молодшого шкільного віку доведено значущість цієї проблеми для практики початкової школи. А

наліз наукових досліджень з проблеми визначення сутності, структурних і рівневих характеристик СІ дав змогу визначити структуру СІ молодших школярів та його: компоненти – когнітивний, поведінковий, регулятивний; показники – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; ставлення до інших, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, емоційна стійкість, соціально перцептивна компетентність, самоактуалізація, самоповага; рівні – високий, достатній, середній, низький, початковий.

Окрім завдання констатувати (і, за потреби, скорегувати) представленість рівнів розвитку СІ дітей молодшого шкільного віку під час дистанційного навчання, однією з цілей дослідження також було здійснити аналіз впливу сімейного середовища на розвиток СІ дітей молодшого шкільного віку під час дистанційного навчання.

У якості припущення були твердження, що: у сім’ях, де присутнє позитивне ставлення до дитини, наявна внутрішньосімейна кооперація, ліберальне ставлення та любов, у дітей менше проявляється агресивність; у сім’ях, де присутнє негативне та роздратоване ставлення до дитини, відсутня кооперація, є авторитарний контроль, негативне сприйняття вчинків дитини, формується високий рівень агресивності дітей, що не сприяє розвитку їх СІ.

Емпіричне дослідження розвитку СІ молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання ґрунтувалося на визначених методологічних засадах та здійснювалося на основі використання діагностичної батареї відповідних методів і методик.

У якості гіпотези ми запропонували такі припущення: 1) професійна взаємодія педагогів та шкільного психолога, їх кооперація та співробітництво із батьками в умовах дистанційного навчання значуще сприятиме розвиткові СІ молодших школярів; 2) підвищений рівень тривожності молодших школярів у сім‟ї провокує виникнення у них захисних механізмів, які реалізуються у них через вияви агресії; 3) існують відмінності у рівнях СІ молодших школярів із різним рівнем тривожності, 4) рівень тривожності (агресії) у молодших школярів має зворотню пропорційність до рівня їх СІ.

Підсумовуючи результати дослідження на констатувальному етапі, можна зазначити, що отримані емпіричні дані засвідчують домінування початкового, низького та середнього рівнів розвитку компонентів соціального інтелекту у молодших школярів.

Це свідчить про те, що у більшості учнів початкових класів присутні обмежені навички самостійної взаємодії з однолітками у класному колективі, участь у колективних справах, спільна діяльність з дорослими, здатність надавати допомогу та адекватно реагувати на конфліктні ситуації, уміння контролювати емоції.

Для цих дітей необхідна певна підтримка дорослих у налагодженні соціальних стосунків з однолітками та формуванні позитивних міжособистісних зав’язків. Однак педагоги в школі (а також батьки в сім’ї) можуть не мати достатньої потреби та розвинених навичок у спілкуванні з молодшими школярами у межах позаситуативно-особистісного спілкування.

Отже, результати аналізу, здійсненого під час констатувального експерименту, вказують на необхідність впровадження та реалізації цілеспрямованих заходів щодо формування компонентів соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання, що мають важливе значення для їхнього майбутнього життя, соціальної поведінки та взаємодії у колективі, а також для формування адекватного суб’єктивного соціального досвіду.

Реалізація таких заходів стає можливою завдяки впровадженню відповідного науково-методичного супроводу, що базується на теоретичній моделі та програмі соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційного навчання.

Враховуючи результати дослідження, отримані на констатувальнму етапі, ми взяли за основу дві стратегії: розвивальну (організація умов для активації компонентів СІ) та формувальну (сприяння молодшим школярам у засвоєнні соціальних знань, умінь і навичок).

 Розвивальна стратегія була втілена через розширення можливостей розвитку освітнього середовища початкової школи, а формувальна – шляхом проведення спеціальних занять з молодшими школярами в сімейному колі. У такий спосіб, програма, запропонована нами, передбачала активну взаємодію учасників освітнього середовища початкової школи, активізацію їх саморозвитку та створення для них сприятливих умов.

 Основою програми були методи активного соціально-психологічного навчання, які передбачали взаємодію молодших школярів, батьків та педагогів, тобто усіх суб’єктів освітнього процесу початкової школи. Основними компонентами процесу соціально-психологічного супроводу розвитку СІ молодшого школяра в сім’ї в умовах дистанційного навчання були визначені такі: змістовий; потребово-мотиваційний; операційно-діяльнісний; комунікативний; рефлексивний та результативний компонент.

Рівні та критеріальні показники розвитку СІ молодшого школяра в сім’ї в умовах дистанційного навчання є складовими зазначеної моделі. Уведення в освітній процес запропонованих компонентів цієї моделі дає змогу стверджувати про її ефективність на основі узагальнених результатів аналізу соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів СІ молодшого школяра в сім’ї в умовах дистанційного навчання до і після проведення формувального етапу експериментального дослідження.

Щодо визначення впливу тривожності та агресивності молодших школярів на рівень розвитку СІ, то аналіз одержаних результатів свідчить про те, що між досліджуваними групами (ЕГ і КГ) до проведення формувального експерименту достовірні відмінності не існували.

Це свідчить про те, що у молодших школярів, які навчаються дистанційно, спостерігається помірний рівень агресивності. За результатами дослідження було встановлено пряму залежність між віком та рівнем агресивності: показники агресивності серед дітей молодшого віку (1–2 класи) значно нижчі, ніж серед дітей старшого віку (3–4 класи), що свідчить про накопичення агресивних та ворожих проявів з віком. Крім того, у молодших школярів КГ та ЕГ індекс ворожості перевищує індекс агресивності, що вказує на їхню більшу схильність до підозрілості та образ.

 За шкалами методики визначення шкільної тривожності Філіпса були встановлені достовірні відмінності (p ≤ 0,05), зокрема: «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (p ≤ 0,0001), «низька фізіологічна опірність» (p ≤ 0,0002), «загальна тривожність у школі» (p ≤ 0,0002), «страх самовираження» (p = 0,003), «страх ситуації перевірки знань» (p = 0,004), «фрустрація потреби у 189 досягненні успіху» (p = 0,004), «проблеми та страхи у стосунках із вчителями» (p = 0,048), «переживання соціального стресу» (p = 0,007).

За результатами дослідження виявлено, що ці показники мають виражені значення у групі молодших школярів із підвищеним рівнем тривожності. Наприклад, у цієї категорії учнів спостерігається загальний негативний емоційний стан у взаємодії з дорослими у школі, що негативно впливає на їхні навчальні досягнення.

Психофізіологічні особливості молодших школярів такі, що підвищують їхню вразливість до стресових ситуацій та збільшують ймовірність неадекватної, деструктивної реакції на тривожні фактори середовища. Ці учні схильні надмірно приділяти увагу оцінці своїх результатів іншими людьми, залежати від дій та думок інших, перейматися оцінками інших осіб та своїми навчальними досягненнями.

Крім того, вони відчувають тривогу у ситуаціях перевірки знань, досягнень і можливостей, зокрема в публічних обставинах, і стикаються з негативними емоціями у ситуаціях, пов’язаних із потребою в самореалізації.

Це, у першу чергу, ускладнює їхні можливості у ситуаціях, коли потрібно презентувати себе і свої здібності перед іншими людьми. Проводячи аналіз результатів за допомогою методик Дж. Гілфорда, А. Басса й А. Даркі, а також методики визначення шкільної тривожності Філіпса, ми виявили достовірні відмінності (р ≤ 0,05) між молодшими школярами з різним рівнем тривожності за субтестами ((пізнання результатів поведінки людини у певній ситуації, р = 0,003), а також композитну оцінку соціального інтелекту (р = 0,028).

У молодших школярів, які мають підвищений рівень шкільної тривожності, спостерігається менш розвинений соціальний інтелект в цілому. Вони, однак, проявляють більшу увагу до вербального змісту повідомлень та старанніше докладають зусиль для розуміння сутності слів співрозмовника. Проте, їм не завжди вдається чітко розуміти його емоційний стан, почуття та наміри, а також передбачати можливі наслідки своєї поведінки в певних обставинах, що може викликати конфліктні ситуації.

 Це часто ускладнює їх соціальну адаптацію та призводить до труднощів у взаєминах з однолітками, учителями та батьками. Ймовірно, відсутність значущих відмінностей між групами за субтестами, що оцінюють «пізнання невербальних реакцій людини», «пізнання контексту ситуації» та «логіка розвитку ситуації», може бути пояснена особливостями використаного стимульного матеріалу в методиці Дж. Гілфорда та характеристиками когнітивного розвитку молодших школярів. Оскільки процес формування абстрактного та логічного мислення у дітей відбувається до раннього підліткового віку, можна припустити, що навіть без урахування рівня тривожності у них можуть виникати складнощі при виконанні цих субтестів.

Таким чином, у дітей молодшого шкільного віку з високим показником шкільної тривожності спостерігається нижчий рівень СІ, в той час як для школярів із низьким показником шкільної тривожності характерним є вищий рівень СІ.

Наприклад, діти з високим рівнем тривожності демонструють обмежену здатність передбачати наслідки власної поведінки та подій у майбутньому, тоді як учні з низьким рівнем шкільної тривожності проявляють більшу ефективність у сприйнятті поведінкової інформації, утворенні об’єктивних суджень про людей та успішнішій адаптації до соціальних взаємин. Для виявлення взаємозв’язку між досліджуваними параметрами використовувався метод кореляційного аналізу.

У групі молодших школярів з нормальним рівнем тривожності виявлено зв’язки, які підтверджують, що ці учні здатні передбачати подальші дії людей на основі реальних ситуацій спілкування (зокрема, у сімейному чи дружньому колі), а також прогнозувати події, розрізняти почуття, розпізнавати думки та наміри співрозмовників.

 Вони виявили здатність чітко розробляти стратегію власної поведінки на шляху до поставлених цілей, вправно орієнтувалися на невербальні сигнали взаємодіючих сторін, а також демонстрували знання норм рольових моделей і правил, що впорядковують поведінку людей. Компоненти шкільної тривожності та соціального інтелекту молодших школярів із підвищеним рівнем тривожності також взаємопов’язані між собою.

Слід зазначити, що цих взаємозв’язків значно більше, ніж в першій групі молодших школярів. На підставі аналізу кореляційних досліджень можна припустити, що молодші школярі з підвищеною шкільною тривожністю проявляють знижену здатність передбачати наслідки власної поведінки у конкретних ситуаціях і прогнозувати подальший розвиток подій.

Ця здатність обмежується у них негативними емоційними реакціями на ситуації, що вимагають самореалізації та презентації власних можливостей, особливо коли вони орієнтовані на оцінку своєї діяльності з боку інших, зокрема вчителів та однокласників.

Такий стан також проявляється у складності розуміння поведінки інших людей, у важкості передбачення їхніх реакцій та у загальному емоційному стані дитини, який впливає на її взаємодію з освітнім середовищем школи.

Отримані результати дослідження підтверджують гіпотезу про те, що така здатність, як соціальний інтелект, важко розвивається у молодших учнів з досить вираженою шкільною тривожністю.

Отже, у молодших школярів з вираженою тривожністю відзначається ускладнена адаптація до різних соціальних систем через присутність тривоги щодо виявлення власних думок і почуттів та важливість оцінки інших щодо власних результатів, дій та думок.

У той же час, учні молодших класів з низьким рівнем шкільної тривожності мають розвинутий соціальний інтелект, який сприяє їх успішній інтеграції в різноманітні аспекти соціального життя.

Для дослідження переважного типу міжособистісних стосунків молодших школярів було використано методику Т. Лірі.

Отримані результати свідчать, що для молодших школярів обох груп (КГ та ЕГ) найбільш характерним є альтруїстичне та дружнє ставлення до інших, підкорення та залежність, що свідчить про вибірково-позитивне ставлення до інших.

Для дітей з таким типом ставлення характерні невпевненість у собі, нав’язливі страхи, тривоги, тому й простежується залежність від інших, від чужої думки. Крім цього, може спостерігатися невміння чинити опір, очікування допомоги і порад, довірливість, підкреслена ввічливість. Дружелюбність та альтруїзм також характерна для цієї вікової групи. Це свідчить про такі характерні риси: допомога іншим, прояв теплоти, прагнення бути для всіх хорошим і покірливим, спостерігаються осуд самого себе за невдачі, відсування себе та своїх інтересів на останнє місце, прагнення знайти опору в сильнішому.

Учасники цієї вибірки акцентують увагу на гіпервідповідальності. Їм властиво приносити в жертву свої інтереси заради інтересів інших. Одержані дані демонструють, що домінувальний тип міжособистісних стосунків у КГ та ЕГ розвинений на початковому та низькому рівнях.

Результати застосування методики дозволили узагальнити наступне: соціальний статус серед молодших школярів не корелює з екстернальним типом локусу контролю, так як у членів КГ та ЕГ відмічається нахил до низької екстернальності (відповідно 64,10% та 61,98% респондентів).

 Таким чином, можливою є кореляція між рівнем агресивності та нахилом до екстернальності залежно від вікової категорії. Для учнів початкової школи властиві низькі показники агресивності та домінування інтернального локусу контролю. У них спостерігається панування соціального статусу, який не корелює з рівнем агресивності. Гармонійність взаємин між молодшими школярами, ймовірніше, може пояснюватися досить низьким прагненням до лідерства у такому віці.

Соціальна взаємодія досліджувалася за допомогою методики «Улюблене місто», спрямованої на виявлення здібностей та готовності дитини до спільної праці, уміння взаємодіяти в колективі та творчо мислити. Зазначена методика передбачає оцінку рівня розвитку дитини за такими параметрами, як агресивність домінування, дружелюбність, ініціативність та підкорення. При цьому використовується 5 бальна шкала.

 Згідно з результатами дослідження, проведеного з використанням вищезазначеної методики, встановлено: – серед молодших школярів (10,26% – КГ; 74% – ЕГ відповідно) мають високий рівень за шкалою «ініціативність». Характер поведінки молодших школярів значною мірою обумовлений колективним менталітетом та настроєм. Однак, ініціативність переважно виражається у їхньому зацікавленні у вирішенні завдань, а не у задоволенні власних потреб та інтересів; – у молодших школярів не зафіксований низький рівень домінування.

Результати на рівні (16,24% – КГ; 15,24% – ЕГ відповідно) за шкалою «домінування» свідчать про їхню потребу у самовираженні та виокремленні; – за показником «ставлення до інших» зафіксовані результати (11,11% – КГ та 25,62% – ЕГ відповідно), тобто у групі спостерігається перевага середнього рівня.

 Отримані результати вказують на особливості у взаємодії молодших школярів з оточуючими: вони виявляють як дорослу приязнь до своїх ровесників, так і конкуренцію; – серед значної частини молодших школярів (43,59% – КГ, 45,45% – ЕГ відповідно) спостерігався високий рівень агресивності. Ця обставина свідчить про те, що формування соціальних взаємин з оточуючими серед молодших школярів викликає збудження їхньої нервової системи, що, зі свого боку, спричиняє збільшення рівня дратівливості, образливості, грубості, а також прояв егоїзму.

У процесі дорослішання вони активніше формулюють вимоги та наполегливо домагаються їх виконання; – підкорення та домінування, як важливі риси організації соціальної взаємодії, є протилежними за своєю сутністю.

Серед молодших школярів спостерігається відсутність високого рівня розвитку «підкорення», зокрема зафіксовано низький (15,38% – КГ та 14,88% – ЕГ) та середній (55,56% – КГ та 50,41% – ЕГ) рівні розвитку цієї риси. Завважимо, що вплив групи однолітків на формування характеру самооцінки учнів (особливо у моменти кризи) є головним новоутворенням у комунікативній сфері дітей молодшого шкільного віку. До того ж, велике значення мають підвищена вразливість, схильність до впливу і недостатня самостійність молодших школярів.

Ми використовували методику діагностики соціально-психологічної адаптації (для дітей) К. Роджерса та Р. Даймонда для дослідження соціальної адаптивності дітей молодшого шкільного віку. Ця методика дозволяє «встановити рівень соціально-психологічної адаптації, що включає самоприйняття, прийняття інших та домінування».

Отримані результати свідчать про: – при визначенні фактору «Я», який визначається через прийняття або неприйняття себе, було встановлено: у більшості учнів молодшого шкільного віку спостерігається тенденція до адекватного прийняття самих себе, що свідчить про низьку ймовірність розвитку ситуацій самосумніву, невпевненості у собі та та власному потенціалі. Однак, у невеликої кількості дітей молодшого шкільного віку ((10,74% – КГ, 8,55% – ЕГ) виявлено критичну форму неприйняття себе, що може бути зумовлене внутрішньою самокритичністю, вимогливістю та підвищеною увагою до власних недоліків та їх гіперболізація; – показник «прийняття інших» та протилежний йому аспект «конфлікт з іншими» проявляються серед досліджуваних молодших школярів. Виявлено, що в конфліктних ситуаціях опинилися 20,51% (у КГ) та 19,83% (у ЕГ) учнів, що може бути зумовлене завищеною їх самооцінкою та особливостями соціальної взаємодії, встановленими під час дослідження.

Більшість молодших школярів демонструють тенденцію до «прийняття інших» і неконфліктність у близькому колі спілкування, що є доказом високого рівня їх соціальної адаптації.

 Проте, за шкалою «прийняття інших», молодші школярі отримали досить низькі показники (9,40% – КГ та 9,09% – ЕГ), що свідчить про їх високу вимогливість та прискіпливість при оцінці соціального оточення; – результати аналізу за шкалою «домінування-залежність» виявили «схильність до домінування» у більшої частини учнів у КГ та ЕГ.

Однак, разом з тим, виявлено доволі багато «залежних від інших»: 18,80% у КГ і 19,01% у ЕГ відповідно. Цю тенденцію можна пояснити наявністю відповідальності перед іншими, зобов’язанням перед колективом та товариськістю. При цьому, майже ідентичні результати (у середньому – 19% у КГ та ЕГ) свідчили про виявлену схильність до домінування, що корелює із високим рівнем агресивності та ініціативності при аналізі соціальної взаємодії.

Середні значення фактору «Я», отримані при статистичному аналізі показників соціальної адаптивності дітей шкільного віку за допомогою U критерію Манна-Уітні, свідчать, що для дітей молодшого шкільного віку 195 властиве особливе сприйняття себе.

 Тобто, для них характерним є посередньо зменшене самосприйняття та самоусвідомлення, а також залежність від чужої думки.

Статистична обробка за допомогою χ2–критерія Пірсона, дала можливість зробити такі висновки: серед дітей молодшого шкільного віку більшість учнів (48,72% КГ та 51,24% ЕГ) визначені як неагресивні та здатні до підкорення, що підтверджує той факт, що поведінка молодших школярів, в свою чергу, багато в чому залежить від думки колективу, його настрою. Також значна кількість представників цієї вікової групи (36,75% КГ та 36,36% ЕГ) виявлена як «неініціативні та неагресивні учні», що вказує на вплив підвищеної вразливості та навіюваності на поведінку молодших школярів, на їх досить слабко розвинену самостійність.

Також можна відмітити достатньо малу кількість ініціативних дітей (як неагресивних, так і агресивних) (7,69% КГ та 8,26% ЕГ відповідно), що може вказувати на їх більшу здатність до підкорення через гуманістичну та альтруїстичну спрямованість. Однак, у побудові стосунків з оточуючими молодші школярі піддаються не лише приязні до однолітків, але й суперництву. Проте ініціативність у цьому випадку проявляється в орієнтуванні на справу, а не на особисті інтереси.

Результати статистичного аналізу з використанням χ2–критерія Пірсона дозволили узагальнити наступне: більшість молодших школярів (48,72% – КГ та 51,24% – ЕГ) були класифіковані як «схильні до впливу» та «неагресивні», тобто «здатні до підкорення», що підкреслює вплив думки та настрою колективу на їхню поведінку. До групи «неініціативні та неагресивні учні» потрапило чимало учнів (36,75% – КГ та 36,36% – ЕГ), що є доказом їх підвищеної сприйнятливості до впливу інших осіб та нездатність до самостійності. Крім того, визначена невелика кількість ініціативних дітей (агресивних та неагресивних) (7,69% – КГ та 8,26% – ЕГ відповідно), швидше за все, пояснюється наявністю у них відповідальності перед іншими, пріоритетністю інтересів колективу перед власними інтересами тощо.

Проте, у взаємодії з однолітками молодші школярі проявляли не лише приязність, але й 196 конкуренцію. Однак, ініціативність у цьому контексті виявлялася у зосередженні на спільній справі, а не на особистих інтересах.

Незважаючи на це, також спостерігались ситуативно-ділова (23,93% – КГ і 19,83% – ЕГ відповідно) та позаситуативно-пізнавальна (33,33% – КГ і 35,54% – ЕГ відповідно) форми спілкування.

Результати дослідження свідчать, що молодші школярі, які виявили вищу схильність до позаситуативних форм спілкування, відрізнялися від інших груп дітей більшою активністю, адаптивністю, готовністю вступати в контакт з експериментатором та пристосовуватися до умов дослідження. При спостереженні за молодшими школярами під час виконання ними індивідуальних завдань (без участі батька) встановлено, що вони були більш успішними, коли реагували на емоційну підтримку дослідника, якої вистачало для вирішення завдання. Натомість матері виявляли схильність самостійно (без участі дітей) здійснювати завдання.

При цьому їхня увага до емоційного стану дитини була або недостатньою, або занадто інтенсивною, що призводило до дефіциту емоційного сприйняття і переважання об'єктного ставлення до дитини. Отримані результати вказують на те, що матері при взаємодії з дітьми роблять акцент переважно на негативному або нейтральному емоційному фоні. Результати аналізу другого зрізу констатувального експерименту дозволяють узагальнити показники проявів тривожності (агресивності) у молодших школярів, зокрема помітне зниження їх рівня у ЕГ групі порівняно з КГ: в КГ (37,61% молодших школярів), тоді як в ЕГ (28,93% молодших школярів).

Головними чинниками для подальшого розвитку соціальної активності молодших школярів під час їх взаємодії зі значущими дорослими були уміння вчителів втілюватися у специфічну професійну роль педагога-модератора, що передбачає особистісно-орієнтоване спілкування, а також перегляд батьками підходів до виховання дитини з акцентом на партнерський підхід. Крім того, учасники емпіричного дослідження відмітили ефективність програми щодо розвитку соціальної компетентності батьків учнів початкової школи та професійно-комунікативної компетентності педагогів та психолога початкової школи.

**3.2. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку соціального інтелекту учнів під час дистанційного навчання**

Розробка тренінгу базувалась на працях сучасних українських психологів. Тренінг проводився із батьками молодших школярів, членами батьківського комітету, педагогічними працівниками та шкільним психологом упродовж року, по 2 год. щотижнево за варіативним вибором.

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

На початку тренінгу проводився аналіз взаємозв’язків між особистістю та соціальним середовищем, а також аналіз формування основних компонентів СІ молодших школярів під час дистанційного навчання.

 Учасники Т-груп були ознайомлені з ресурсними станами молодших школярів, які можуть сприяти якісному формуванню компонентів СІ.

Крім того, підведення підсумків, проведення психологічної діагностики та розробка планів індивідуальних занять були обов’язковими елементами тренінгу.

Залежно від методології та конкретного контексту, учасники займалися індивідуально, у парах або як загальна група. Підхід до управління групою був недирективним, спрямованим на те, щоб кожен учасник зміг проявитися індивідуально.

На кожному етапі тренінгу (після кожної вправи, на початку, наприкінці) відбувалося обговорення його результатів у групі.

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

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

– набуття молодшими школярами способів конструктивної взаємодії у навчальних та поза навчальних ситуаціях завдяки усвідомленню власних емоційних станів і вибору оптимальних варіантів їх виявлення;

– попередження фрустрованості молодших школярів шляхом розвитку навичок саморегуляції;

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

– опанування молодшими школярами умінь вирішення конфліктних ситуацій. У проблематиці розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційної форми навчання тренінг використовувався для формування у них психологічної стійкості, розвитку особистісної комунікації, отримання навичок безпечної поведінки та виживання в особливих та екстремальних умовах, а також комплексного вирішення психологічних проблем, що виникають у молодших школярів під час постійного перебування в стресогенних та ризиконебезпечних ситуаціях.

Тренінг був реалізований з урахуванням можливої деформації компонентів освітньої діяльності молодших школярів у сім’ях під час дистанційної форми навчання.

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

Тренінг відбувався з урахуванням значущих організаційно-психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційної форми навчання у межах його соціально-психологічного супроводу у п’ять основних етапів. Під час тренінгу розглядались питання вдалої комунікації та продуктивної взаємодії осіб, які забезпечують соціально психологічний супровід розвитку СІ в молодших школярів під час дистанційної форми навчання.

Крім того, детального опрацювання вимагали питання, пов’язані із визначенням та виявленням комплексу стресогенних факторів в ризиконебезпечних ситуаціях, психологічні шляхи подолання молодшими школярами психофізіологічної напруги під час здійснення ними освітньої діяльності у сім’ях під час дистанційної форми навчання, чинники зниження рівня мотивації навчання тощо. Перший етап був присвячений психологічній діагностиці станів учасників тренінгу із залученням їх до просвітницьких заходів; засвоєнню базових знань по типовим ситуаціям у сім’ї; оволодінню елементами та техніками казко- та арттерапії; ознайомленню з іншими відповідними психотехніками із використанням спеціальних розвивальних тренінгових занять.

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

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

Третій етап був присвячений аналізу основних тенденцій і мотивів освіти молодших школярів; розкриттю і правдивому уявленню про взаємозв’язки молодших школярів з іншими значущими людьми, із соціальними інституціями.

Проводився аналіз взаємозв’язків молодших школярів з соціальним оточенням; аналіз основних компонентів соціальної свідомості; виявлялася структура глибинного несвідомого молодших школярів, їх особистості, тендерної ідентифікації.

Беручи участь у вправах та у імітаційно ігрових заняттях третього етапу, у молодших школярів розвивали: потреби в пізнанні, досягненні, спілкуванні; установку на співпрацю; навички і уміння поводитися в конфліктній ситуації і навчатися прийомам ефективної взаємодії з іншими.

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

П’ятий, завершальний, етап, включав підведення підсумків, психологічну діагностику, побудову планів індивідуального розвитку. У процесі тренінгу було використано музичні композиції, що були рекомендовані фахівцями з психокорекції, для такого типу тренінгу.

Основна умова в підборі музики – використання класичних музичних композицій, що є непоширеними в засобах масової інформації.

 У цілому, тренінг включав: різні психотехніки та комунікативні вправи, що були спрямовані, у комплексі, на розвиток у молодших школярів соціального інтелекту та упевненості щодо його реалізації.

З метою розвитку соціальних навичок, товариських відносин на тренінгових заняттях ми використовували різні ігрові підбірки.

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

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

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

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

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

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

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

– «Групове конструювання», що проводиться через веб-камеру, дозволила учням представити свої індивідуальні дизайнерські проєкти або іграшки, створені власноруч.

Це сприяло розвитку навичок співпраці та обміну творчими ідеями. Слід зазначити, що також позитивний ефект у процесі розвитку компонентів СІ молодших школярів під час дистанційної форми навчання мали методи казко-терапії.

А саме:

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

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

– «Використання казок для створення колективної історії» за допомогою онлайн-інструментів для спільного написання тексту, діти могли разом 148 створити свою казку, розвиваючи навички спільної творчості та сприяючи формуванню спільного соціального середовища.

Ці вправи були адаптовані для дистанційної форми навчання та сприяли формуванню соціального інтелекту у молодших школярів, розвиваючи їх спроможність спілкуватися та ефективно взаємодіяти з іншими людьми навіть на відстані.

Таким чином, метод гри сприяє розвитку компонентів СІ у молодших школярів під час дистанційної форми навчання. Отримуючи інформацію від батьків, педагогів, шкільного психолога кожна дитина і група в цілому включається в діалог, спільний пошук вирішення завдання. Діти вчаться активно мислити, застосовуючи отримані знання на практиці.

Реалізація комплексу заходів сприятиме ефективнішому розвитку соціальної компетентності молодших школярів. Заходи комплексу спрямовані на розвиток у молодших школярів знань про суспільство та правила взаємодії у соціальних ситуаціях. Школярі знайомляться з поняттями «спілкування», «етикет», «індивідуальність», «самооцінка», що сприятиме підвищенню рівня знань про суспільство та свої особистісні особливості.

Участь у концертах, конкурсах, екскурсіях та вікторинах закріплюватиме отримані знання про норми та правила спілкування та поведінки у суспільстві та розвивати вміння взаємодіяти з оточуючими людьми у суспільстві.

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

Завдання:

1) підвищити у молодших школярів рівень знань щодо правил спілкування та поведінки в суспільстві;

2) мотивувати молодших школярів до активної участі в соціально схвальній діяльності;

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

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

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

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

 Після проведення заходів було проведено опитування серед членів сімей, психолога та соціального працівника. Результати опитування засвідчили, що більшість респондентів оцінили заходи на високий бал. Таким чином, ми вважаємо, що цей комплекс заходів (який є складовим авторського тренінгу) сприяє розвитку інтелекту молодших школярів у сім’ях під час дистанційної форми навчання шляхом підвищення рівня знань у молодших школярів про норми та правила спілкування та поведінки у суспільстві, розвитку вміння спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими.

**3.3. Практичні рекомендації суб’єктам соціально-психологічного супроводу щодо розвитку соціального інтелекту учнів під час дистанційного навчання.**

Проаналізувавши значну кількість доступних нам наукових праць щодо феномену соціального інтелекту, слід зазначити, що у молодшому шкільному віці закладаються основи розвитку для наступних вікових етапів, а соціальний інтелект є основою розвитку особистості.

 Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень показав, що на початку молодшого шкільного віку соціальний інтелект знаходиться на низькому або середньому рівні розвитку.

Протягом усього вікового періоду розвиток окремих компонентів відбувається гетерохронно. Дитина послідовно оволодіває соціальними навичками і краще усвідомлює себе.

 На поведінковому рівні недорозвинення соціального інтелекту молодших школярів проявляється в труднощах адаптації до шкільного життя, комунікативних проблемах.

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

 А саме практичні рекомендації педагогічним працівникам; практичні рекомендації психологам закладів освіти; практичні рекомендації батькам школярів.

Орієнтуючись на постулати суб’єктно-діяльнісного підходу та концепцію СІ Дж. Гілфорда, слід звернути увагу, що не зважаючи на те, що запропоновані нами рекомендації умовно можна розділити на три окремі блоки їх продуктивність та результативність буде залежати від тісної співпраці усіх перелічених суб’єктів взаємодії.

Адже співпраця між батьками педагогами та шкільними психологами є базою для створення сприятливого середовища для розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання.

Організація взаємодії між педагогічними працівниками та батьками при дистанційному навчанні є дуже важливою. І обов’язки модератора під час організації взаємодії у процесі соціально-психологічного супроводу розвитку компонентів СІ учнів молодших класів, на нашу думку може виконувати батьківський комітет.

Роль модератора полягає в створенні сприятливого середовища для взаємодії між батьками та педагогами, щоб сприяти успішному навчанню та розвитку дитини.

Під час дистанційного навчання батьківський комітет може відігравати важливу роль у розвитку соціального інтелекту молодших школярів шляхом організації процесу взаємодії між батьками та педагогами.

Ось деякі можливі напрямки діяльності батьківського комітету в цьому контексті.

1. Організація вебінарів та тренінгів для батьків. Батьківський комітет може організовувати вебінари та тренінги для батьків з питань розвитку соціального інтелекту дітей під час дистанційного навчання. Це може включати поради щодо сприяння розвитку навичок спілкування, емоційного інтелекту та сприяння позитивним взаємодіям з однолітками через віртуальне середовище. Організовувати спільні онлайн-заходи для учнів та їх батьків з метою покращення взаємодії, розвитку комунікативних навичок та сприяння позитивним взаєминам.

2. Сприяння організації онлайн-заходів для дітей. Батьківський комітет може допомагати педагогам у створенні та організації онлайн-заходів, які сприяють розвитку соціального інтелекту учнів.

Це може бути включенням розвивальних ігор, спільних проєктів та інших активностей, що сприяють сприятливим соціальним взаємодіям. Наприклад, створення спільних проєктів з використанням віртуальних інструментів для співпраці. Залучення батьків до проведення рольових ігор або ситуативних вправ, які допомагають учням розвивати соціальну компетентність та емпатію.

3. Психологічна підтримка для батьків та дітей. Батьківський комітет може організовувати психологічну підтримку для батьків та дітей, спрямовану на розвиток соціального інтелекту.

Це може включати проведення консультацій з психологами та організацію групових сесій з обговорення питань, пов’язаних з соціальною адаптацією та взаємодією. А також надання батькам порад щодо створення позитивного психологічного клімату вдома, що сприятиме розвитку соціального інтелекту учнів.

4. Сприяння взаємодопомозі між батьками та педагогічними працівниками. Батьківський комітет може створити мережу взаємодопомоги між батьками, що сприятиме обміну корисною інформацією та ресурсами для розвитку соціального інтелекту учнів.

 Організовувати вебконференції для обговорення тем, пов’язаних із соціальним розвитком учнів, а також для обміну досвідом та порадами між батьками та педагогами.

5. Підтримка батьків у забезпеченні доступу до необхідного обладнання. Батьківський комітет може допомагати батькам забезпечити своїх дітей необхідними засобами для дистанційного навчання, такими як комп’ютери, інтернет-з’єднання тощо.

6. Представництво інтересів батьків у контексті дистанційного навчання. Батьківський комітет може виступати як представник інтересів батьків у спілкуванні з адміністрацією школи та педагогами щодо питань, пов’язаних з дистанційним навчанням.

7. Сприяння взаєморозумінню. Батьківський комітет може виступати як посередник у вирішенні питань, які виникають між батьками та педагогами, сприяючи знаходженню компромісних рішень.

Допомагати у вирішенні конфліктних ситуацій та сприяти взаєморозумінню між батьками та педагогами, щоб створити сприятливу атмосферу для спільної роботи на користь розвитку дитини.

8. Батьківський комітет може збирати відгуки від батьків та педагогів щодо процесу навчання та взаємодії, а потім аналізувати цю інформацію для подальшого вдосконалення співпраці.

Це лише кілька варіантів дій представників батьківського комітету у розвитку соціального інтелекту молодших школярів під час дистанційного навчання.

Важливо, щоб цей процес був спрямований на створення сприятливого середовища для соціального розвитку дитини.

Спільна праця батьків, шкільних психологів та педагогів є ключовою для успішного розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання.

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

 Слід зазначити, що розвинений у молодшому шкільному віці соціальний інтелект забезпечує використання оптимальних форм поведінки у взаємодії з оточуючими, задоволеність сімейним і шкільним життям.

Отже, перейдемо до розроблених нами рекомендацій.

А) Для успішного розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання педагогічним працівникам необхідно:

1. Організовувати онлайн групові проєкти та завдання, які сприяють співпраці та взаємодії між дітьми. Наприклад, створення віртуальних команд для вирішення поставлених завдань, що навчить учнів працювати в команді та взаємодіяти. Це допоможе їм розвивати навички спілкування та сприятиме соціальному розвитку.

 2. Використовувати віртуальні платформи для спільних ігор та вправ, які сприяють розвитку емпатії та співпраці. Наприклад, проведення віртуальних рольових ігор, де діти можуть розігрувати ситуації конфліктів та шукати способи їх вирішення.

 3. Залучати батьків до процесу розвитку компонентів СІ, надаючи їм поради та матеріали для сприяння цьому вдома. Наприклад, рекомендувати батькам проводити спільні вправи на розвиток емпатії та комунікації з дитиною.

4. Проводити онлайн тренінги для дітей з розвитку навичок комунікації та вирішення конфліктів. Використовувати можливості вебкамер для вправ з мімікою та невербальною комунікацією.

 5. Використовувати інтерактивні онлайн ігри та завдання для навчання дітей способам позитивного вирішення конфліктів та сприяння взаємодопомозі.

6. Проводити онлайн тренування з розвитку навичок слухання та висловлення своїх думок, наприклад, через онлайн дискусії чи форуми.

7. Створювати вебквести або онлайн казки, які мають педагогічний зміст та спрямовані на розвиток компонентів СІ.

8. Забезпечувати зворотний зв’язок з батьками щодо розвитку компонентів СІ під час дистанційного навчання.

Б) Для успішного розвитку компонентів СІ учнів молодших класів під час дистанційної форми навчання шкільним психологам необхідно:

1. Створювати можливості для дітей спілкуватися між собою через відео зв’язок. Проводити віртуальні групові заняття, де діти зможуть обговорювати теми, спільні інтереси та вирішувати завдання разом.

2. Організовувати онлайн тренінги з розвитку емпатії, навичок спілкування, вирішення конфліктів та розвитку навичок співпраці та комунікації.

3. Проводите онлайн заняття, які спрямовані на розвиток управління емоціями, розуміння власних почуттів та почуттів інших людей.

4. Створювати можливості для індивідуальних консультацій з дітьми, яким потребується додаткова психологічна підтримка.

5. Сприяти процесу взаємодії батьків з дитиною у розвитку соціальних навичок, надавати їм поради та рекомендації щодо створення сприятливого середовища для соціального розвитку дитини вдома.

6. Використовувати онлайн ігри та інтерактивні завдання для розвитку соціальних навичок, сприяйте взаємодії та сприйняттю соціальних ситуацій через гру.

Ці рекомендації можуть допомогти шкільному психологу планувати та проводити ефективну роботу з розвитку компонентів СІ дітей молодшого шкільного віку під час дистанційного навчання.

Створення домашнього середовища, яке сприяє розвитку соціального інтелекту у дітей, передбачає продумане планування, позитивне підкріплення та відданість моделюванню та заохоченню соціальної поведінки.

В) Рекомендації для батьків, як створити у сімейному колі таке домашнє середовище, яке б забезпечувало розвиток компонентів СІ дітей молодшого шкільного віку:

1. Створіть безпечну та сприятливу атмосферу. Переконайтеся, що ваш дім є безпечним та сприятливим простором, де дітям буде комфортно висловлюватись. Сприятливе середовище забезпечує основу здорового соціального розвитку.

2. Заохочуйте спілкування. Створіть середовище, де спілкування цінується. Уважно слухайте, коли ваша дитина говорить, і заохочуйте її висловлюватися. Це не тільки розвиває їхні комунікативні навички, але й підсилює важливість відкритого діалогу у стосунках. Створіть умови для взаємодії дитини з іншими дітьми. Допоможіть їй підтримувати зв‟язок з друзями через відео зв’язок або онлайн ігри. Це допоможе їм розвивати навички спілкування та сприятиме соціальному розвитку. Ми поділяємо погляди Д. Гоулмана, який вважав, що складники СІ можна організувати у дві широкі категорії: соціальна обізнаність і соціальна здібність.

 Одним з елементів спектра соціальних здібностей є самопрезентація – ефектна презентація себе. Для цього потрібно розпочати з розуміння важливості самопрезентації.

Необхідно пояснити дитині, що вміння представляти себе є важливим для спілкування з іншими людьми, а також для успішного вступу в нове середовище, наприклад, у новий клас або групу. Потрібно навчати дитину елементарним правилам самопрезентації (пояснити, як правильно привітатися, назвати своє ім’я, вказати свій вік та інші важливі деталі про себе).

3. Намагайтеся відокремити власні емоції та дії. Уникайте критики на адресу дитини, натомість демонструйте їй свою любов і підтримку. Важливо пам'ятати, що для ефективної зміни поведінки дитини, необхідно розуміти її почуття та адекватно реагувати на них.

4. Заохочувати дітей до рольових ігор, де вони можуть відтворювати ситуації з реального життя. Це сприятиме розвитку емпатії та розумінню почуттів інших людей. Адже одним з елементів соціальної обізнаності Д. Гоулман визначав емпатію. З метою розвитку у молодших школярів емпатії батькам необхідно проводити обговорення з дітьми про їхні власні почуття та почуття інших людей, допомагати їм усвідомити, як вони можуть реагувати на почуття інших та, як вони можуть підтримати своїх однокласників. Заохочуйте їх висловлювати свої почуття та підтверджувати свої емоції. Це допомагає їм розвивати емпатію та розуміння того, як емоції впливають на соціальні взаємодії.

5. Відзначайте різноманітність. Познайомите своїх дітей з різними культурами, походженням і поглядами. Виховуйте повагу до відмінностей і навчайте їх важливості інклюзивності та поваги до інших, незалежно від їхнього походження. Потрібно розмовляйте з дітьми про різноманітність людей, їхні культури та традиції, допомогти їм усвідомити, що кожна людина має свої унікальні потреби та почуття. Читати разом з дітьми книги та історії, які мають емпатичний зміст та сприяють розвитку їхньої спроможності сприймати почуття інших.

6. Надайте соціальні можливості – організовуйте ігри, групові заходи або прогулянки, де діти можуть спілкуватися зі своїми однолітками. Спілкування з іншими дітьми допомагає їм розвивати важливі соціальні навички, такі як обмін, співпраця та вирішення конфліктів. Надайте інструменти для розв’язання конфліктів – навчіть дітей вирішувати конфлікти мирним шляхом. Запропонуйте керівництво щодо вираження своїх потреб, слухання інших і пошуку компромісів. Це озброює їх цінними навичками для орієнтування в соціальних викликах.

7. Моделюйте позитивну соціальну поведінку. Діти вчаться на прикладі, тому пам’ятайте про власні соціальні взаємодії. Демонструйте доброзичливість, співчуття та ефективне спілкування у стосунках із членами родини, друзями та іншими. Створюйте можливості для обговорення соціальних ситуацій та проблем з дитиною, щоб розвивати її соціальне мислення та розуміння соціальних взаємин.

8. Створіть соціальний центр – виділіть у своєму домі зону для спільної діяльності. Це може бути ігрова кімната, сімейна кімната або навіть кухня, де всі збираються. Спільний простір заохочує взаємодію та надає можливості для спілкування та співпраці. Заохочуйте незалежність відповідно до віку. Дозвольте дітям робити вибір і розв’язувати проблеми самостійно зміцнює впевненість і соціальну компетентність. Надайте їм можливість взяти на себе відповідальність за свої дії. Залучайте дітей до прийняття рішень – залучайте дітей до сімейних рішень, коли це доречно. Це дає їм відчуття причетності та відповідальності, сприяючи їхньому розумінню демократичних процесів і командної роботи.

9. У випадку необхідності застосування покарання, дозвольте дитині самостійно обирати його форму. Як свідчить практика, діти часто обирають покарання, яке є більш суворим, ніж те, яке бажали б батьки.

Проте, у таких випадках діти не розглядають це покарання як більш жорстке, несправедливе чи образливе, і не відчувають образи на батьків. При застосуванні покарання переконайтеся, що дитина розуміє причину його застосування, і допоможіть їй усвідомити правила поведінки та необхідність їх застосування.

10. Спостерігати за власною дитиною, за її способом спілкування з іншими. Це допоможе краще зрозуміти її потреби та можливості для розвитку компонентів СІ. Впроваджуючи ці рекомендації у своє домашнє середовище, батьки можуть сприяти розвитку компонентів соціального інтелекту у молодших школярів.

 Необхідно пам’ятати, що кожна дитина унікальна, і надання підтримки, та допомоги в колі сім’ї готує основу для того, щоб вона з упевненістю та співпереживанням орієнтувалася в складнощах соціальних взаємодій. Батьки та педагогічні працівники транслюють дитині систему суспільних цінностей та культурних норм, допомагають подолати комунікативні труднощі та тим самим сприяють розвитку соціального інтелекту.

Значущим дорослим важливо заохочувати дитину за її комунікабельність, бажання виявити ініціативу в розмові, вміння чемно щось попросити, бути чуйним і не боятися за себе постояти, якщо цього вимагає ситуація. Для цього необхідно навчити дитину орієнтуватися у складних та неоднозначних ситуаціях, усувати конфлікти на початковій стадії їх виникнення.

Безумовно, через віковий фактор багато що неможливо передбачити заздалегідь, проте навчати продуктивній та адекватній взаємодії необхідно з дитинства. Досить розвинений у молодшому шкільному віці соціальний інтелект відіграє значну роль у становленні особистості, забезпечує використання оптимальних моделей поведінки у взаємодії з оточенням, сприятливу позицію групи однолітків, задоволеність сімейним і шкільним життям.

Таким чином, врахування педагогами, шкільними психологами та батьками цих практичних рекомендацій у своїй діяльності, матиме значущий вплив на розвиток компонентів СІ молодшого школяра під час дистанційної форми навчання.