

Інна НЕДОЗИМ,

науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ТА ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглянуті провідні тенденції сучасного етапу розвитку національної системи освіти та проаналізовано місце в цьому процесі дітей з розладами аутистичного спектра. Здійснено огляд робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо проблеми соціального інтелекту та аналіз наукових джерел із теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблематики. Розглянуто поняття соціального інтелекту та представлено його структурні компоненти. Проаналізовано складові когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту. Виокремлено 3 методики для дослідження особливостей емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра, а саме: “ADOS” (Модуль 3), “Емоційна ідентифікація” (Е. І. Ізотової), “Що робить заєць?”. Здійснено порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження, що дозволив виявити якісні та кількісні відмінності.

Ключові слова: соціальний інтелект, емоційний компонент, поведінковий компонент, розлади аутистичного спектра, РАС, діагностика, ADOS.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розвиток інклюзивного навчання, що передбачає включення в освітній процес і дітей з розладами аутистичного спектра (надалі РАС). Діти з РАС є окремою категорією, яка потребує спеціально розроблених підходів до діагностики, навчання, розвитку та соціалізації. Наразі діти з аутизмом продовжують залишатися найменш вивченою категорією вітчизняної спеціальної педагогіки та психології. Вони не мають ні чітко визначеного місця в освітньому процесі, ні системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу. Стосовно РАС було і лишається багато нез'ясованих питань, але загальновизнаним є

такий діагностичний критерій аутизму, як стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Наявність цих особливостей в певній мірі унеможлиблює повну адаптацію дітей з РАС в освітньому просторі (Т. В. Скрипник, Д. І. Шульженко, О. В. Доленко, К. С. Лебединська, О. С. Никольська). Як відомо, стан соціального розвитку зумовлений особливостями функціонування так званого соціального інтелекту. Саме тому вітчизняні дослідники присвячували свої роботи вивченню психолого-педагогічних умов, засобів формування соціального інтелекту та досліджували його особливості у студентів, менеджерів, психологів, педагогів (Сасько О. О., Ожубко Г. В., Руденко С. В., Ляховець Л. О.), з метою покращення соціалізації та адаптації цих категорій людей до суспільного життя.

Як відомо, успішна соціалізація залежить від особливостей та рівня сформованості соціального інтелекту. Саме тому дану статтю ми присвячуємо аналізу дослідження особливостей когнітивного компоненту соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з РАС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Багато різнобічних досліджень соціального інтелекту проводиться дослідниками, серед яких: S Baron-Cohen, AM Leslie, JF Kihlstrom, N Cantor, U Frith, C Frith, AI Goldman, J Perner, B Sodian, S Kristen та ін., які виокремлюють Теорію Розуму (Theory of Mind) (Саймон Барон-Коен, Алан М., Леслі і Ута Фріт) як особливу складову соціального мислення.

Дослідники розглядають соціальний інтелект з трьох різних позицій: 1) як соціальне пізнання, а саме – сприймання інших, розуміння соціального контексту та вміння читати невербальні сигнали (С. Ю. Сургова, П. Екман, М. Саллівен, S. Baron-Cohen); 2) як соціальну компетенцію, що вимірюється наявністю певних поведінкових проявів, які вказують на соціальну ефективність (М. Форд, М. Тисак, Дж. Гілфорд, Хендрікс); 3) як комплекс, що охоплює соціальну компетенцію та соціальні когнітивні навички, визнаючи важливість набуття навичок соціального мислення та соціально прийнятної

поведінки (Ю. М. Ємельянов, Н. Л. Руда, Г. В. Ожубко, Д. В. Ушаков, Д. В. Люсін, Н. Кентор).

Низка дослідників розглядають соціальний інтелект в межах вікового підходу (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Чеснокова, В. Куніцина), що є дуже важливим, оскільки недостатній розвиток соціального інтелекту в дошкільний період ускладнює особистісний розвиток дитини, призводить до проявів небажаної поведінки. Поступово дитина звикає до агресії чи замкнутості як засобу адаптації в суспільстві (S. Sitton, P. K. Smith, O. Ю. Курочкин). Саме такі прояви поведінки, як засоби адаптації частіше спостерігаються у дітей з аутизмом ніж у дітей з типовим розвитком (Wilczynski, McConnell, Hunter, Mudgal).

Незважаючи на те, що питання соціального розвитку дітей з аутизмом було в центрі багатьох досліджень, розкрити поняття “соціальний інтелект” та визначити особливості сформованості кожного з його структурних компонентів у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, досі не намагалися на теренах вітчизняної науки.

Мета статті: дослідити та порівняти особливості когнітивного компоненту соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішність входження вчорашнього дошкільника до соціально-психологічного простору школи, який характеризується певною специфікою взаємодії, спілкування школярів між собою та з педагогами, обумовлена, насамперед, особливостями та рівнем розвитку його соціального інтелекту. Саме тому ми вирішили з’ясувати стан сформованості когнітивного компонента соціального інтелекту у старших дошкільників з РАС.

На підґрунті запропонованих теоретичних положень щодо визначення складових соціального інтелекту такими дослідниками як: І. Ф. Баширов, Д. В. Люсін, А. І. Савенков, Д. В. Ушаков, Е. Нотбом та Ута Фрит, нами було

визначено, що соціальний інтелект – це глобальна здібність, пов'язана з наявністю комплексу навичок в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, які і визначають рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії, а також були визначені наступні складові цих компонентів:

До когнітивних критеріїв входять:

соціальні знання (знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння оточуючих);

соціальна пам'ять (пам'ять на імена та обличчя, запам'ятовування інформації про інших людей);

соціальна інтуїція (оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів, вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку інших в межах соціального контексту);

соціальне прогнозування (формулювання планів власних дій, рефлексія власного розвитку, оцінка невикористаних альтернативних можливостей; перспективне бачення: вміння дослідити, зрозуміти та побачити можливі варіанти розвитку подій);

адекватна самооцінка: розуміння власних дій, мотивів, емоцій, бажань намірів; розуміння своєї ролі та місця серед групи людей;

розуміння помилкових переконань інших людей;

розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; та безпосереднє використання обману задля досягнення власних цілей.

Емоційні критерії:

соціальна виразність (емоційна виразність, невербальна комунікація: розуміння того, що ми спілкуємося, навіть якщо ми не говоримо)

співпереживання (розуміння інших людей: розуміння та розпізнавання їх емоцій, здатність ставити себе на місце інших, долати комунікативний та моральний егоцентризм);

здатність до саморегуляції (уміння регулювати власні емоції та настрої).

Поведінкові критерії:

соціальне сприймання (уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору);

соціальна взаємодія (здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії);

соціальна адаптація (уміння пояснити й переконати інших, відкритість у взаєминах з оточуючими);

гнучкість: вміння змінювати напрям діяльності незалежно від власних планів та очікувань; вміння визнавати помилки та не зупинятися чи відмовлятися від діяльності в разі вчинення помилкових дій;

спільна гра: взаємодія та зацікавленість у партнерові у грі, програвання життєвих ситуацій в уяві, задля аналізу та оцінки власних дій;

соціально бажана поведінка: розуміння соціального контексту та вчинення дій відповідно до ситуації [3, с. 129].

Для діагностики емоційного та поведінкового компонентів нами було виокремлено 3 методики, які на наш погляд є доцільними у використанні саме для дослідження соціального інтелекту, серед яких: “ADOS” (Модуль 3), “Емоційна ідентифікація” (Е. І. Ізотової), “Що робить заєць”. В експерименті брали участь 27 дошкільників із розладами аутистичного спектра 5–7 років, які відвідують загальноосвітні ДНЗ та корекційно-розвивальні центри, а також 30 дошкільників з типовим розвитком, які відвідують загальноосвітні ДНЗ. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту у дітей з розладами аутистичного спектру. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з типовим розвитком слугувало показником вікової норми.

Для дослідження емоційного компонента ми використали методику для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку Е. І. Ізотової, що має назву: «Емоційна ідентифікація». Методика спрямована на: виявлення особливостей ідентифікації емоцій різних модальностей у дітей дошкільного віку, індивідуальних особливостей емоційного розвитку; виявлення сформованості

двох компонентів процесу впізнання емоцій – сприйняття і розуміння емоційних станів; визначення рівня довільного вираження емоцій різної модальності (радість, гнів, печаль, страх, відраза, презирство, заздрість); виявлення обсягу емоційного досвіду і емоційних уявлень; виявлення фактора емоційної напруженості. Методика складається з двох діагностичних серій.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною у дослідженнях рівня сформованості розуміння інших людей: розуміння та розпізнавання їх емоцій, вміння розмірковувати над можливими мотивами, намірами людей та передбачати те, що вони можуть зробити відповідно до своїх намірів, почуттів, мотивів. Саме тому, ми виокремили цю методику для подальшого використання. [2, с. 200–221].

Також нами була використана методика ADOS, Модуль 3 для дослідження поведінкового компоненту. Модуль 3 складається з 14 завдань, за якість виконання яких ставлять 28 оцінок. Завдання фокусуються на соціальних, комунікативних та мовленнєвих формах поведінки, важливих для діагностики розладів аутистичного спектра у дітей старшого дошкільного віку. У завданнях поєднується низка неструктурованих і структурованих ситуацій, що пред'являють різноманітні стимули для провокування певних видів соціальної і комунікативної поведінки. Деякі завдання спрямовані на створення спокійної, неформальної та неструктурованої соціальної ситуації, в якій учаснику доводиться проявляти соціальну ініціативу. Мета полягає в оцінці здатності починати і підтримувати соціальну взаємодію в ситуаціях з мінімальною структурою або направленістю. Інші завдання модуля є навмисно структурованими, в них інтерв'юер пропонує стандартизоване соціально-комунікативне завдання, спрямоване на оцінку поведінки, яка виникає у відповідь на специфічні соціальні стимули і вимоги.

Модуль в цілому переслідує три специфічні цілі: а) спостереження за спонтанною соціально-комунікативною поведінкою учасника в ситуації, що дає стимул до спілкування або взаємодії; б) оцінку здатності учасника адекватно себе вести в певній ситуації (наприклад, при складанні розповіді, навчанні

іншої людини певним діям); в) створення стандартного контексту для отримання прикладу мовленнєвої дії. Завдання модуля також надають можливість оцінити почуття гумору і креативність учасника.

Для кожного завдання існує певний фокус спостереження за поведінкою учасника при виконанні завдання. Оцінки ставлять після виконання завдань на підставі поведінки учасника протягом усього дослідження

Нам видається доречним серед 14 діагностичних завдань виокремити лише 7, які є доречними у дослідженні рівня розвитку саме соціального інтелекту. Серед цих завдань:

1. “Уявна гра”, метою якої є: спостереження, як дитина творчо або із застосуванням уяви використовує мініатюрні ігрові предмети в неструктурованій обстановці. Вибір відповідних предметів повинен залежати від рівня інтересів і когнітивних запитів дитини.

Це завдання є доречним саме у діагностиці спільної гри, що охоплює взаємодію та зацікавленість у партнерові у грі, програвання життєвих ситуацій в уяві, задля аналізу та оцінки власних дій.

2. “Спільна інтерактивна гра”, метою якої є оцінка ступеня і якості координації поведінки і емоцій дитини і інтерв'юера в спільній інтерактивній грі. Для досягнення цієї мети важливо, щоб інтерв'юер підготував ґрунт, чітко пояснивши дитині, що гра повинна проводитися у співпраці.

Це завдання є гарним інструментом у діагностиці гнучкості: вміння змінювати напрям діяльності незалежно від власних планів та очікувань; вміння визнавати помилки та не зупинятися чи відмовлятися від діяльності в разі вчинення помилкових дій.

3. “Бесіда і повідомлення” є інструментом оцінки здатності учасника вести бесіду з почерговим обміном репліками і описувати подію або ситуацію за відсутності візуальних підказок. Це завдання також є доцільним у діагностиці вміння пояснити й переконати інших, бути відкритим у взаєминах з оточуючими

4. “Емоції”. В ході діагностики інтерв’юер розпитує дитину до тих пір, поки вона не дасть детальний опис двох емоцій, ситуацій, в яких вони виникли та індивідуальних особливостей переживання цих емоцій. Це гарний інструмент у визначенні розуміння соціального контексту та вчинення дій відповідно до ситуації.

5. “Соціальні проблеми і роздратування”. Це завдання складається із запитань, метою яких є оцінка ступеня розуміння дитиною особистих соціальних труднощів і почуття відповідальності за власні дії.

6. “Перерва”. Мета даного завдання: а) дати учаснику перепочинок від соціальних вимог в ході обстеження та б) створити можливість для спостереження за його поведінкою в менш структурованій обстановці. Перерву можна зробити в будь-який момент під час зустрічі. При необхідності можна зробити кілька перерв або матеріали для перерви пред’явити в самому кінці зустрічі, якщо інтерв’юер вирішить, що учаснику комфортніше спочатку виконати всі більш структуровані завдання.

7. “Завдання на демонстрацію”. Метою даного завдання є: оцінка здатності дитини повідомляти про знайому послідовність дій з використанням жестів або міміки і супроводжуючих їх слів, а також вміння повідомляти про знайомі події. Це завдання є доцільним у діагностиці невербальної комунікації [1, с. 87–140].

Методика “Що робить заєць”, запропонована Т. Каллаганом та колегами була виокремлена для дослідження поведінкового компоненту, а саме для дослідження здатності розуміння соціального контексту та здійснення дій відповідно до ситуації. Суть методики полягає в наступному: дорослий показує дитині іграшкового зайця та говорить про те, що цей заєць вміє робити дві речі, озвучивши, що одна з них це здатність крутитися – показує він це робить. Далі інтерв’юер говорить про те, що йому необхідно відійти та дає іграшку дитині. Після того як дитина, граючись із зайцем, розуміла, що він вміє ще стрибати, дорослий повертається та запитує: “Що робить заєць?”. Дитина має з контексту зрозуміти, що контекст ситуації передбачає відповідь: “Стрибає” [4, с. 8].

Згідно з отриманими даними дослідження емоційного компоненту соціального інтелекту було виявлено, що 55,6 % дітей з РАС мають низький рівень сформованості емоційного компоненту соціального інтелекту, 25,9 % – середній рівень, та лише 18,5 % дітей з РАС мають високий рівень. Результати дослідження емоційного компоненту соціального інтелекту старших дошкільників з РАС в порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком представлені на рис.1:

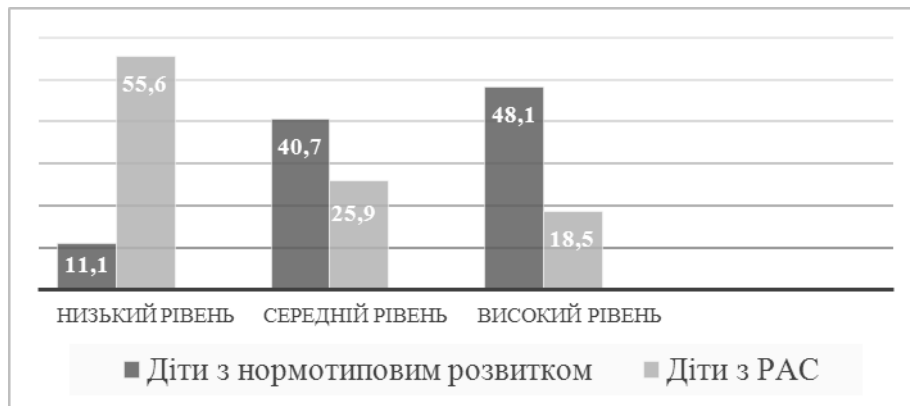


Рисунок 1 – Сформованість емоційного компоненту соціального інтелекту у дошкільників з РАС за рівнями (у %)

Аналіз результатів показав, що у дітей з РАС найгірше сформована здатність щодо вербалізації емоцій та уміння регулювати власні емоції та настрої. Трохи кращі, але все таки низькі результати були отримані при діагностиці здатності ставити себе на місце інших людей, вміння співпереживати. Цікавими є отримані результати щодо діагностики розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація, за якими діти гарно ідентифікували емоції, які були зображені схематично, тоді як в них виникали суттєві труднощі при ідентифікації реальних емоційних станів людей.

При дослідженні поведінкового компоненту соціального інтелекту у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра в порівнянні з старшими дошкільниками з нормотиповим розвитком було виявлено наступне: 63 % дітей з РАС мають низький рівень, 18,5 % – середній рівень, 18,5 % – високий рівень. Отримані результати представлені на рис. 2:

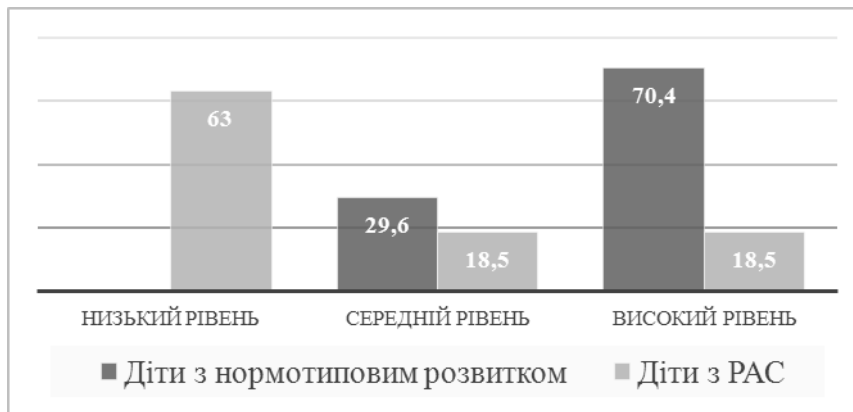


Рисунок 2 – Сформованість поведінкового компоненту соціального інтелекту у дошкільників з РАС за рівнями (у %)

Слід зазначити, що при діагностиці поведінкового компоненту були отримані найнижчі показники щодо уміння уточнити, пояснити і переконати інших та наявності спільної уваги. Трохи вищі значення, але все одно низькі, були отримані при дослідженні здатності розуміння соціального контексту та здійснення дій відповідно до ситуації. Цікавим виявилось те, що найкраще розвинена у дітей з РАС саме соціальна взаємодія. Ми припускаємо, що це пов'язано з тим, що дослідження проводилось в цікавому для дітей ігровому форматі.

Висновок. Таким чином, результати дослідження емоційного компоненту соціального інтелекту виявили, що 55,6 % дітей з РАС мають низький рівень сформованості емоційного компоненту соціального інтелекту, 25,9 % – середній рівень та 18,5 % дітей з РАС мають високий рівень.

При дослідженні поведінкового компоненту соціального інтелекту у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра в порівнянні із старшими дошкільниками з нормотиповим розвитком було виявлено наступне: 63 % дітей з РАС мають низький рівень сформованості поведінкового компоненту, 18,5 % – середній рівень, 18,5 % – високий рівень.

Отже, особливості емоційного і поведінкового компонентів соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра не сприяють особистісному зростанню цієї категорії дітей та ускладнюють їх соціалізацію.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці корекційно-розвивальної програми з формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра з урахуванням виявлених особливостей, що дасть змогу вчасно виявляти порушення на різному рівні складності та формувати у дітей гнучкі навички соціальної поведінки, які допомагають дитині відчувати себе більш впевнено у постійно мінливих умовах соціального середовища.

Список використаної літератури

1. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М., 2004. С. 200–221.
2. Кетрін Лорд, Майкл Раттер, Памела Ді Лаворе, Сьюзан Різі. ADOS-2. План діагностичного обстеження на аутизм. К., 2013 С. 87–140.
3. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки.* 2013. Вип. 114. С. 128–133.
4. Adenzato M., Ardito R. B. The role of “Theory of Mind” and deontic reasoning in the evolution of deception // Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society / Eds. M. Hahn, S.C. Stoness. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. P. 7–12.

Рецензент – доктор психологічних наук Скрипник Т. В.

Недозим И. В. Особенности эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

В статье рассмотрены основные тенденции современного этапа развития национальной системы образования и проанализировано место в этом процессе детей с расстройствами аутистического спектра. Осуществлен обзор работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме социального интеллекта, проведен анализ научных источников по теоретико-методологическим и прикладным аспектам проблематики. Рассмотрено понятие социального интеллекта и представлены его структурные компоненты. Проанализированы составляющие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта. Выделены 3 методики для исследования особенностей эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, а именно: “ADOS” (Модуль 3), “Эмоциональная идентификация” (Э. И. Изотовой), “Что делает заяц?”. Представлен сравнительный анализ результатов эмпирического

исследования, который позволил выявить качественные и количественные различия.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, расстройства аутистического спектра, РАС, диагностика, ADOS.

Nedozym I. Features of the Emotional and Behavioral Components of Social Intelligence in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders

The article considers the leading tendencies of the modern stage of development of the national education system and analyzes the place in this process for children with autistic spectrum disorders (ASD). Current literature on social intelligence was reviewed and analyzed and most was focused on the general understanding of social intelligence and methods of measurement. The concept of social intelligence is considered and its structural components are presented. The components of social intelligence such as: cognitive, emotional and behavioral components was analyzed. For the diagnosis of emotional and behavioral components of social intelligence in preschoolers with autistic spectrum disorders we chose five methods: “Emotional identification” (E. I. Izotova), “ADOS” (Module 3), “What does a rabbit?”. Results of empirical research was revealed and analyzed.

The research of the features of the emotional component of social intelligence in children with ASD revealed that most preschoolers have deficit of the following abilities: verbalization of emotions, ability to regulate their own emotions and mood; understanding of the content of emotional manifestations and their identification; abilities to put themselves in the position of others, the ability to empathize; reproduction of emotions (expressiveness). Preschoolers with normal development have a predominantly high and moderate level of development, while children with ASD have a low and moderate level of development.

We found out the state of develop of the behavioral component of social intelligence of preschool children with ASD and identified the following features: mainly the low and average level of development of the behavioral component, and a small number – high, while in the predominant the majority of preschool children with normal development were the high and average development level. The least developed were the following abilities: joint attention; ability to clarify, explain and convince others; attentiveness to the interlocutor; understanding of the social context and doing the actions in accordance to the situation; flexibility as an ability to adapt to the will of others (sometimes even contrary to one's own will).

Consequently, the social intelligence in preschoolers with ASD are with some peculiarities and a significant delay. Such conclusions encourage to the create of a support and development program of social intelligence in preschool children with ASD.

Key words: social intelligence, emotional component, behavioral component, autistic spectrum disorders, ASD, diagnostics, ADOS.