

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему: Взаємозв'язок емоційного інтелекту та соціометричного статусу
підлітків

Виконав: студент II курсу, групи 8.0538-з

спеціальності: 053 психологія

освітньої програми: 053 психологія

Номировська Юлія Вікторівна

Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Поплавська А.П.

Рецензент: к.пед.н., доцент кафедри психології

Пономаренко О.В.

Запоріжжя
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет _____
Кафедра _____
Рівень вищої освіти _____
Спеціальність _____
(код та назва)
Освітня програма _____
(код та назва)
Спеціалізація _____
(код та назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____
« _____ » _____ 20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ/ПРОЕКТ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)

_____ (прізвище, ім'я, по батькові)

1 Тема роботи (проекту) _____

керівник роботи

_____ (прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від « _____ » _____ 20__ року

№ _____

2 Строк подання студентом роботи _____

3 Вихідні дані до роботи _____

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) _____

5 Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) _____

6 Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7 Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка

Студент _____
(підпис) (ініціали та прізвище)Керівник роботи (проекту) _____
(підпис) (ініціали та прізвище)**Нормоконтроль пройдено**Нормоконтролер _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 109 с., 2 таблиці, 65 джерел, 2 додатки.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект.

Предмет дослідження: емоційний інтелект, як чинник соціометричного статусу учня у шкільному колективі.

Мета: виявити особливості взаємозв'язку між емоційним інтелектом підлітка та його соціометричним статусом в групі.

Гіпотеза 1: існує різниця у взаємовідносинах підлітків між їхніми соціометричними статусами отриманими при шкільних та особистісних відносинах.

Гіпотеза 2: існує кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі, що виражений серед шкільних стосунків і не виражений серед особистісних стосунків.

Методи дослідження.

- теоретичні (теоретичний і порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури);
- емпіричні (психологічні опитувальники, метод кореляційного аналізу, констатувальний експеримент).

Наукова новизна роботи полягає у тому, що набуло подальшого розвитку психологічне уявлення про взаємозв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі.

Матеріали можуть бути корисними у шкільній практиці в організації психологічного супроводу підлітків.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ІНТЕЛЕКТ, СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС, СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні аспекти вивчення емоційного інтелекту підлітків.....	9
1.1. Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень....	9
1.2. Теоретико-методологічні аспекти вивчення емоційного інтелекту у підлітків.....	33
1.3. Аналіз структури шкільного колективу.....	46
1.4. Соціометричний статус підлітків у групі, як індивідуальний показник члена групи та між особистих відносин.....	61
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціометричного статусу підлітків в групі.....	72
2.1. Опис методик та процедури дослідження.....	72
2.2. Аналіз результатів дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціометричного статусу підлітків у групі.....	82
ВИСНОВКИ.....	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96
ДОДАТКИ.....	103

ВСТУП

Актуальність дослідження. Полягає в дослідженні взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та статусу підлітків. Емоційний інтелект виступає важливою когнітивною складовою структури комунікативних здібностей особистості. Він допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків, «загострює» інтуїцію, передбачливість, забезпечує психологічну витривалість; дає змогу долати раптові кризи, стреси та ситуації, які загрожують самоповазі. Підлітковий вік характеризується тим, що провідною діяльністю виступають міжособистісні стосунками з друзями. В формальних групах підлітків зустрічаються випадки, коли деякі її члени отримують такі соціометричні статуси, як відторгнуті та ізольовані, а це може свідчити про низький емоційний інтелект. Тобто, підвищивши рівень емоційного інтелекту підвищиться і соціометричний статус в групі.

Це зумовило вибір дипломної роботи: «Взаємозв'язок емоційного інтелекту та соціометричного статусу підлітків в групі».

Загальним проблемам емоційного інтелекту присвячено праці зарубіжних вчених, таких, як Дж.Меєр, П.Селовей, Д.Карузо, Д.Гоулман, Г.Орме, Р.Стернберг, С. Крейг, А. Ендріас–Браун, російських вчених Г.Г.Горскова, І.Н.Андреєва, Д.В.Люсін, Г.В.Юсупова, А.А.Панкратова, Л.Б.Садовнікова, Я.Р.Бабаніна. В Україні теж з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій Е.Носейко, вивчення емоційного інтелекту як детермінанта внутрішньої свободи особистості Г.Березюк, як показника цілісного її розвитку О.Філатова, та з інших проблем досліджували І.Синельникова, С.Дерев'янка, О.М.Собченко та інші.

Аналіз останніх досліджень та публікацій виявили, що високий рівень логічного мислення не гарантує досягнень у кар'єрі та щастя в особистому житті, а цьому сприяє емоційний інтелект.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект.

Предмет дослідження: емоційний інтелект, як чинник соціометричного статусу учня у шкільному колективі.

Мета: виявити особливості взаємозв'язку між емоційним інтелектом підлітка та його соціометричним статусом в групі.

Гіпотеза 1: існує різниця у взаємовідносинах підлітків між їхніми соціометричними статусами отриманими при шкільних та особистісних відносинах.

Гіпотеза 2: існує кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі, що виражений серед шкільних стосунків і не виражений серед особистісних стосунків.

Враховуючи мету та гіпотези дослідження, були сформульовані наступні **завдання:**

- розкрити сутність поняття «емоційного інтелекту», «соціометричного статусу», та надати характеристику підліткового віку;
- обґрунтувати комплекс діагностичного інструментарію;
- емпіричним шляхом виявити особливості взаємозв'язку між емоційним інтелектом підлітка та його соціометричним статусом в групі;
- розробити рекомендації для практичного використання психологом у консультуванні підлітків з низьким рівнем емоційного інтелекту та соціальним статусом.

Методи дослідження. У роботі застосовувались теоретичні методи (теоретико-порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми) та емпіричні (психологічні опитувальники, метод кореляційного аналізу, констатувальний експеримент).

В якості діагностичного інструментарію для розв'язання експериментальних завдань використано: «Соціометрія: дослідження міжособистісних відносин в групі» Дж. Морено, «Опитувальник ЕМІН» Д.В.Люсін.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що набуло подальшого розвитку психологічне уявлення про взаємозв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі.

Практичне значення роботи визначається тим, що розроблені психологічні рекомендації для психологів можуть бути корисними у шкільній практиці в організації психологічного супроводу підлітків.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувались: теоретик-методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу надійних і валідних психодіагностичних процедур, створенням адекватних умов діагностування, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю вибірки, застосуванням сучасних методів математичної статистики на базі пакету новітніх статистичних програм.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень

Інтелект – є однією з центральних категорій науки про індивідуальні відмінності людини. Ця категорія спрямована на дослідженні інтелектуальних відмінностей між людьми, джерелом їх виникнення, які існують рівні інтелекту, методи дослідження інтелекту. Довгий час інтелект порівнювали з мисленням, але наразі це єдина когнітивна система, загальна здібність. Проблема інтелекту завжди викликала дискусії, відносно того, в яких напрямках проводити дослідження. В останні роки розвиваються нові напрямки дослідження в котрих знайшли зв'язок між інтелектом та креативністю, виявили особливості «імпліцитних» теорій інтелекту, виявили регуляторні структури інтелекту. У сучасних умовах тести інтелекту почали використовувати у шкільній, клінічній практиці, під час професійного добору та відбору.

Визначень інтелекту досить багато, оскільки вбирає в себе різні аспекти діяльності людини. Так, згідно різних підходів представляє інтерес з'ясування сутності інтелекту як такого.

Отже, інтелект - це:

- 1) результат процесу соціалізації та впливу культури (Дж.Брунер, М.Коул, С. Скрібнер, А.Р. Лурія, Л.С. Виготський);
- 2) адаптація людини до постійно змінних умов навколишнього середовища (У.Р.Чарлсворза, Ж.Піаже);
- 3) особлива форма людської діяльності (С.Л. Рубінштейн, А.В.Брушлінській, О.К.Тихомиров, К.А.Абульханова-Славська);

4) продукт цілеспрямованого навчання (А. Стаатс, К. Фішер, Н.А.Мечинський, З.І. Калмикова, Г.А. Бреулава та ін.);

5) сукупність елементарних процесів переробки інформації (Х. Айзенк, Е. Хант, Р. Стернберг);

6) особлива форма змісту свідомості (В. Келер, К. Дункер, Р. Мейлі, Р.Глезер, М. Чі, Дж. Кемпін та ін.);

7) система різнорівневих пізнавальних процесів (Б.Г. Ананьєв, М.Д. Дворяшина, Є.І. Степанова, Б.М. Величковський);

8) фактор саморегуляції психічної і поведінкової активності (Л.Л.Терстоун, Р. Стернберг);

9) особлива форма організації індивідуального ментального розумового досвіду (М.А. Холодна, Н.І. Чуприкова).

В цілому ж поняття інтелекту, як загальної розумової здібності змінюється в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань [64, 98-102].

Поява тестів на інтелект дала можливість дослідниками виявити цікаві феномени. Серед них такі, котрі стосуються вікової динаміки інтелекту та факторів, що впливають на нього: расові, соціальні, гендерні особливості, сімейне виховання тощо.

Результати дослідження виявили, що людина у віці шести років показує високий рівень інтелекту, то ймовірніше вона буде показувати високі показники, і в п'ятнадцять, і в сорок і в сімдесят років. Якщо інтелект досягає максимальних значень уже в дуже молодому віці, то успіх в інтелектуальній професійній діяльності приходить значно пізніше. Це пов'язано з тим, що в професійній сфері потрібно мати не лише високий рівень інтелекту, а й опанувати низку спеціальних умінь.

У дослідженнях впливу формальних аспектів структури родини на інтелект виявляється декілька багаторазово підтверджених явищ:

- інтелект у дітей в середньому тим вищий, чим старші їхні батьки;
- інтелект вищий у родинах, де менше дітей;

- з порядковим номером народження дитини інтелект зменшується;
- у багатодітних родинах інтелект має тенденцію особливо знижуватися при скороченні інтервалів між народженням дітей;
- у родинах з високим освітнім та економічним статусом інтелект дітей вищий, і перераховані феномени менш виражені (дослідження проводилися в країнах Заходу).

Такі результати отримано в країнах Заходу, однак, із ними збігаються і дані, отримані в інших країнах.

Також дослідження показали розбіжність результатів і у расистських теоріях інтелекту, котрі обґрунтовують розбіжність результатів, які показують представники різних рас. Дослідники обґрунтовують даний феномен тим, що справа не в генетичних розбіжностях, а в різних умовах життя та виховання [12, 584- 585].

На початку ХХ століття група французьких психологів під керівництвом А.Біне розробила самий перший тест з вимірювання інтелектуальних здібностей людини. Пізніше він з'явився в США і отримав міжнародне визнання як тест на IQ. Але через вісімдесят років психолог з Гарвардського університету Говард Гардер запропонував теорію множинності інтелекту. Основні концептуальні положення зводились до наступних: інтелект неможливо виміряти в лабораторних, штучних умовах шляхом проходження тестів; неоправдані дослідження котрі пояснюють расові та релігійні розбіжності, котрі базуються на результатах тестів на вимірювання IQ; інтелект – не однозначний, він багатозначний. Дана теорія спирається на фундаментальні нейрофізіологічні та психологічні дослідження. Прибічники IQ вважають, що інтелект конкретної людини статичний та фіксований, тобто людина народжується і він не змінюється протягом усього життя. Однак дослідження професійних нейропсихологів виявило наступне, що інтелект може бути вимірний і розвинутий в процесі навчання. Г.Гарднер вважає, що інтелект може бути розвинутий за сімома напрямками. Інтелект, на його думку – це неординарна здібність розв'язання

проблем, генерування нових проблем та ідей, створення продукту або пред'явлення послуг, котрі мають високу ступінь цінності в даній культурі. Також він впевнений, що кожна людина має схильності до всіх типів інтелектуальної діяльності. Більшість людей, на його думку, можуть розвивати у собі будь який тип інтелекту до адекватного рівня компетенції. Ще один висновок, котрий зробив Г.Гарднер – це різні типи інтелекту можуть тісно взаємодіяти та впливати на розвиток один одного, а також існує безліч варіантів розвитку інтелекту. Він виділяє сім типів інтелекту:

Вербально-лінгвістичний інтелект – відповідає за здібності в усній та письмовій мові, включає в себе здібності до граматики, читання, письму, поезії, юмору. Цей тип належить письменникам, поетам, сатирикам.

Логіко-математичний – асоціюється з науковим мисленням, тобто здібністю до індуктивних та дедуктивних роздумів, сильно розвинутим логічним мисленням, вмінням оперувати абстракціями, символами та числами, знаходити причинно-наслідкові зв'язки та закономірності. Цей тип належить науковим працівникам, бухгалтерам, програмістам, юристам, математикам, банкірам, комп'ютерним програмістам.

Візуально-просторовий – має відношення до таких областей людських здібностей, як малювання, скульптура, живопис, дизайн, навігація, архітектура, ігри в шахи. Цей тип передбачає здатність людини до образного мислення, котре, як правило існує у професіоналів у сфері архітектурно-художньої творчості, картографії, конструювання і спеціалістів в області реклами.

Моторно-руховий інтелект відображає здібності людини до творчого вираження емоцій, сили та краси з використанням пластики рухів окремих груп м'язів та тіла в цілому. Крім цього, цей тип інтелекту можна приміняти в процесі навчання і означає використання матеріалізованих дій, як основного етапу розвитку розумових здібностей учнів. Цей тип виражений у танцюристів, артистів, акробатів, фігуристів.

Музикально-ритмічний інтелект включає в себе здібності до розпізнавання звуків а також використання голосу та ритму, високорозвиненого музичного слуху, вміння грати на музичних інструментах. Цей тип інтелекту найчастіше існує у композиторів, співаків, вчителів музики.

Міжособистісний інтелект представляє високорозвинені комунікативні здібності, вміння працювати у команді, здібності до тісного контакту та спілкування з аудиторією, психологічні здібності відчувати та розуміти іншу людину. Такий тип інтелекту належить психотерапевтам, релігійним діячам, менеджерам.

Внутрішньо особистісний інтелект вказує на достатньо розвинуті здібності до методологічного мислення, до глибинного аналізу дійсності, рефлексії, системного сприйняття об'єктів та явищ. Даний тип можна виявити у філософів, мислителів, духовних вчителів.

Найбільш відомими емпіричними структурними моделями інтелекту раніше були однофакторна модель інтелекту Ч. Спірмена, багатфакторна модель Л. Терстоуна, ієрархічна модель Ф. Вернона, кубообразна модель Дж. Гілфорда, модель Р. Кеттела. Дружинін вважає, що в дослідженнях інтелекту необхідно використовувати вимірювальні процедури, оскільки інтелект та креативність вчений розглядає з психометричної позиції [39, 206 - 211].

Аналіз досліджень з проблеми інтелекту вказує на неоднозначність цього визначення та інтерпретують з різних позицій (залежно від навченості, когнітивного стилю, активності, саморегуляції, зі здатністю до адаптації). В.Н. Дружинін всі праці в області психології інтелекту умовно поділяє на три великі групи:

- психогенетика інтелекту;
- загальна психологія інтелекту;
- диференційна психологія та психометрика інтелекту.

Проаналізувавши теоретичні та експериментальні основи психології загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, навчуваності, креативності, В.Дружинін запропонував визначення, які висвітлюють різні аспекти і підходи до феноменології інтелекту:

1) загальний інтелект (чинник загальної розумової енергії, генеральний чинник, генеральний інтелект) - розумова здібність, що впливає на виконання будь-якої діяльності, виявляється в якості, швидкості й точності вирішення розумових задач, темпі й успішності навчання, продуктивності професійної діяльності й рівні соціальної адаптованості. Концепцію загального інтелекту запропонував Ч. Спірмен;

2) біологічний інтелект - генетично детермінований складник загального інтелекту. Його основою є особливості біохімічних і нейрофізіологічних процесів перероблення інформації центральною нервовою системою (Г.Айзенк);

3) інтелект поточний, вільний, флюїдний - вроджена інтелектуальна здатність, що детермінує успішність пристосування до нових ситуацій, оволодіння новими знаннями, гнучкість і швидкість мислення, складник загального інтелекту. Його рівень знижується у процесі старіння;

4) соціальний інтелект - здібність, що визначає успішність оцінювання, прогнозування і розуміння поведінки людей. Термін запропонував Дж.Гілфорд. Г.Айзенк розглядав його як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. У науковій літературі частіше використовують визначення Гілфорда;

5) кристалізований (зв'язаний) інтелект - інтелектуальна здатність, залежна від набутого досвіду, що зводиться до системи інтелектуальних навичок і входить до складу загального інтелекту (Дж. Кеттел);

6) інтелект академічний - здібність до навчання в регламентованих умовах (у школі, університеті тощо), що виявляється в рівні навчальної успішності і корелює з рівнем розвитку загального інтелекту;

7) вербальний інтелект - здібність до вербального розумового аналізу і синтезу, розв'язання вербальних завдань на визначення понять, встановлення словесної подібності і відмінностей тощо. Виокремлюють як відносно самостійний складник структури інтелекту в ієрархічних і факторних моделях (Д. Векслер, Ч. Спірмен). Подібні за змістом поняття – «семантичний інтелект», «лінгвістичний фактор»;

8) невербальний інтелект - здібність оперувати реальними предметами, образами предметів, зображеннями. Д. Векслер запропонував еквівалентний термін – «інтелект дії»;

9) ідеальний інтелект - ідеалізоване уявлення про інтелект, яке автор тесту використовує під час його конструювання;

10) математичний (формальний) інтелект - у вузькому сенсі - фактор N у моделі інтелекту Л. Терстоуна; вимірюють тестами на швидкість і точність обчислень і успішність розв'язання математичних задач; у широкому сенсі - здібність до інтелектуальної діяльності в математиці, позитивно корелює з рівнем загального інтелекту;

11) поведінковий (смісловий) інтелект - здібність розуміти сенс поведінки інших людей, оцінювати реальні ситуації спілкування, поводитися адекватно ситуації. Передуює розвиткові інших форм інтелекту. Виявляється вже у дітей 1-2 років до оволодіння мовою;

12) психометричний інтелект - здібність індивіда, вимірювана тестами інтелекту, що виявляється в поведінці і діяльності. Рівень його детермінується взаємовпливом спадковості і середовища; у психометричному підході його ототожнюють із загальним інтелектом. Термін запропонував Г. Айзенк [41].

Інтелектом називається сукупність здібностей, котрі характеризують рівень та якість розумових процесів особистості. Завдяки інтелекту людина розпізнає певні для її діяльності компоненти ситуацій в їх взаємозв'язках та змінює ситуацію на основі цього пізнання, залежно від цільових установок та за певними програмами діяльності. Функція інтелекту полягає в

розумовому (духовному, психічному) вирішенні об'єктивно існуючих проблем. Проблемне мислення являється найбільш розвиненою формою інтелекту, воно дає нове знання для пізнання навколишнього світу.

Інтелект кожної окремої людини являється індивідуальною системою його розумових здібностей і виражається в діяльності, а саме в уміннях, котрі проявляються в діяльності. За результатами діяльності можна робити судження про інтелектуальні здібності та рівні розвитку психічних процесів у людини. Інтелект людини завжди спрямований на вирішення історично виникаючих задач на пізнання історично обумовлених функцій людської життєдіяльності. В той же час інтелект являється результатом вирішення задач та пізнавальної діяльності в цілому.

Інтелектуальний розвиток людини можливий лише при вирішенні життєвих задач. Це цілеспрямований процес обробки інформації. Він складається з прийому інформації, виділення мети, диференційовано розумових процесів обробки інформації та вироблення можливих способів вирішення та ідей, як розв'язати задачу. Цей процес складається з розумової організації діяльності, контролю за їх виконанням та необхідної корекції практичного втілення прийнятого рішення – від ідеї, задуму до досягнення мети [36, 13].

Інтелект – загальна здібність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність діяльності і є основою інших здібностей; система пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви; здібність до вирішення проблем [41].

М.А.Холодна в праці «Психологія інтелекту: парадокси дослідження» дала визначення в загальному вигляді інтелекту. Інтелект – це система психічних механізмів, котрі обумовлюють можливості побудови «всередині» індивідуума суб'єктивної картини того що взагалі відбувається. Інтелект з психологічної точки зору необхідний для створення порядку з хаосу на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб з об'єктивними вимогами реальності. Інтелектуальний потенціал населення – являється

важливою основою його прогресивного розвитку. По-перше, рішучим фактором економічного розвитку зараз виступає інтелектуальне виробництво, а саме декотрі країни ведуть конкурентну боротьбу за інтелектуально обдарованих людей. По-друге, невід'ємною стороною людської духовності виступає інтелектуальна творчість, продуктом котрої виступають ідеї. По-третє, робота інтелекту – це гарантія власної свободи людини та самодостатності його індивідуальної долі.

Експериментально-психологічні теорії інтелекту розроблені в рамках різних зарубіжних і вітчизняних підходів і орієнтовані на виявлення механізмів інтелектуальної активності. Виділяють кілька основних підходів, для кожного з яких характерна певна концептуальна лінія в трактуванні природи інтелекту.

1. Феноменологічний підхід (інтелект як особлива форма змісту свідомості).
2. Генетичний підхід (інтелект як наслідок ускладнення адаптації до вимог навколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини з зовнішнім світом).
3. Соціо-культурний підхід (інтелект як результат процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому).
4. Процесуально-діяльнісний підхід (інтелект як особлива форма людської діяльності).
5. Освітній підхід (інтелект як продукт цілеспрямованого навчання).
6. Інформаційний підхід (інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації).
7. Функціонально-рівневий підхід (інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів).
8. Регуляційний підхід (інтелект як фактор саморегуляції психічної активності) [61].

Г.Ю.Айзенк стверджував, що успіх проходження тестування в основному вимірюється рівнем біологічного інтелекту з наявністю і інших

факторів, які на нього впливають: виховання, освіта, соціоекономічний статус особи та культурні чинники. Психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного та на 30% від інших факторів впливу (див.рис.1.1).

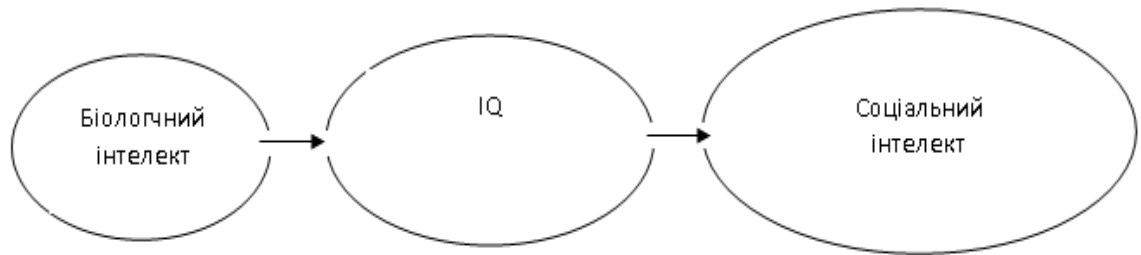


Рис.1.1. Співвідношення різних концепцій інтелекту

В певній літературі досить часто використовують схему №2 за якою біологічний інтелект позначають інтелект А, а соціальний – інтелект Б. В свою чергу інтелект Б ширший за інтелект А і включає в себе IQ, а IQ включає в себе інтелект А. Тобто, дана схема вказує на те, що людина народжується вже з біологічним інтелектом, оскільки це вроджені здібності до обробки інформації, пов'язані зі структурами і функціями кори головного мозку. В ході соціалізації людини він під впливом умов певного соціального середовища він поступово перетворюється у соціальний інтелект (див. рис. 2.2) [60, 223-227].

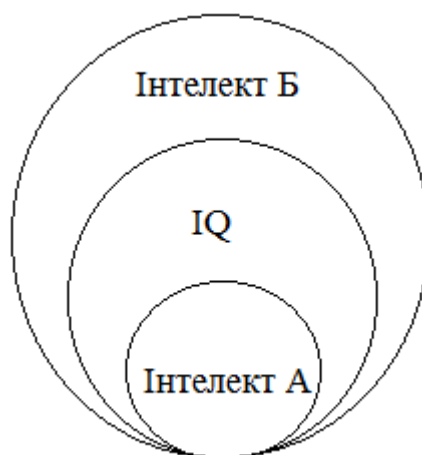


Рис. 1.2. Взаємозв'язок різних концепцій інтелекту

Вперше поняття «емоційний інтелект» з'явилося при розробці проблематики соціального інтелекту такими дослідниками, як Дж.Гілфорд 1967 та Х. Гарднер 1993, та Г. Айзенк 1995.

В 1990-х роках почали активно використовувати термін «емоційний інтелект» американські психологи. П.Саловей та Дж.Майер застосовували його для сукупності позначення ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими.

Їх концепція складається з трьох типів здібностей: ч

- 1) ідентифікація емоцій та їх вираження;
- 2) регулювання емоцій;
- 3) використання емоційної інформації в процесі мислення.

Емоційний інтелект охарактеризували, як своєрідну ієрархічну структуру, рівні якої є послідовними та взаємообумовленими [55, 84-87].

Д.Гоулмен в своїй книзі «Емоційний інтелект» на матеріалах психологічних досліджень і опитувальників довів, що успіх в житті залежить від здібностей та вмінь управляти своїми емоціями, а також висловив думку, що логічний інтелект тільки на 20 % зумовлює успіх людини, тоді як 80% припадає на долю інших факторів серед котрих значне місце належить

емоційному інтелекту. Західні психоаналітики вважають, що логічний інтелект відповідає за виконання роботи, а емоційний інтелект - за кар'єру [53, 19-24].

В Україні теж з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій. Е.Носейко, Г.Березюк займався вивченням емоційного інтелекту, як детермінанту внутрішньої свободи особистості, як показника цілісного її розвитку. О.Філатова, та з інших проблем досліджували І.Синельникова, С.Дерев'янку, О.М.Собченко та інші[11].

Сучасні уявлення про «емоційний інтелект» зводяться до наступних положень:

- Згідно П.Саловей, Дж. Майеру – це здатність сприймати та розуміти прояви особистості, виражені в емоціях, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів;
- Згідно Бар-Ону - усі не когнітивні здібності, знання і компетентності, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями;
- Згідно Д. Голдмана - здатність усвідомлювати свої емоції і емоції інших людей, для того щоб мотивувати себе та інших людей, а також керувати своїми емоціями під час взаємодії з іншими.

Слід відмітити два ключових рівня реалізації емоційного інтелекту у трудовій діяльності. Перший – само менеджмент як передумова реалізації здібності особистості до високопродуктивної праці та спосіб реагування на зміни у зовнішньому середовищі. Але саме зовнішнє середовище зобов'язує людину безперервно удосконалюватись [51, 80- 81].

Дослідження ділової культури, особливостей поведінки особистості різних національних культур, проведені М. Бондом, Р.Д. Льюїсом, С. Наката, Ф. Тромпенаарс, Р. Хіллом, Г.Хофстеде та ін., Дозволяють зробити висновок, що емоційний інтелект працівника спочатку складається під впливом національної культури. Так, мова, освіта, інститут сім'я, звичаї, традиції є

основними по відношенню до рівня та темпу інтелектуального розвитку особистості [64, 98- 102].

Відомо, що такі фактори, як спадковість, оточуюче середовище, гендерні ознаки, вік впливають на розвиток емоційного інтелекту людини.

Емоційний інтелект – це здатність людини сприймати та виражати емоції, посилювати мислення за допомогою емоцій, розуміти емоції та управляти ними.

Згідно з дослідженнями у сфері розвитку емоційного інтелекту, він проявляється в діяльності через 15 компонентів:

- 1) Самоповагу – вміння поважати та приймати себе та свої вчинки.
- 2) Емоційне самоусвідомлення – здатність розуміти свої почуття та причини, що їх зумовили.
- 3) Асертивність – здатність виражати свої почуття, переконання, думки і конструктивно захищати свої права.
- 4) Незалежність – здатність думати і вирішувати за себе, обмежуючи вплив емоцій на інших людей.
- 5) Самоактуалізацію - прагнення реалізувати свій потенціал, досягнути поставленої мети;
- 6) Емпатію - вміння розуміти, розрізняти і бути чутливим до емоцій інших людей;
- 7) Соціальну відповідальність - здатність робити щось заради інших і разом з іншими, усвідомлено і згідно соціальних правил;
- 8) Міжособистісні відносини - здатність встановлювати і підтримувати емоційно взаємовигідні стосунки;
- 9) Стресовитривалість - здатність активно і позитивно протистояти стресогенним ситуаціям;
- 10) Контроль імпульсивності - уміння чинити опір імпульсу, контролювати агресивність, ворожість і безвідповідальність;

11) Реалістичність - здатність чітко розрізняти, що відбувається в дійсності «туті зараз»;

12) Гнучкість - здатність пристосовувати свої думки, почуття і поведінку до нових умов і ситуації;

13) Вирішення проблем - вміння виявляти, визначати проблеми, а також знаходити ефективні шляхи їхнього вирішення;

14) Оптимізм - здатність бачити світлу сторону життя і зберігати цей позитив у будь-яких, навіть найважчих обставинах;

15) Щастя - самовдоволеність, здатність отримувати задоволення від життя; показник загального рівня емоційного інтелекту [28, 88- 93]

Емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції, а високий рівень емоційного інтелекту дає можливість розуміти власні емоції інших людей, керувати емоційною сферою. Емоційний інтелект допомагає приймати рішення на основі відображення і осмислення емоцій, які мають для особистості певний зміст. Емоційний інтелект складається з вміння самостійно керувати емоціями, розуміти емоції, асимілювати емоції в мислення, розрізняти та виражати емоції [3].

Як було попередньо відмічено, емоційний інтелект відіграє велику роль в професійній діяльності. Найефективніші лідери організацій – це лідери, які ефективно користуються усіма власними сферами впливу на підлеглих та задають усі сфери особистості підлеглого для підвищення його ефективності. Кращими керівниками завжди будуть емоційно інтелектуальні лідери, оскільки володіють відповідними характеристиками емоційного інтелекту та навиками (див.табл. 1.1). Вирішальним чинником у формуванні емоційно інтелектуальної організації є наявність інтелектуальних лідерів та спрямованість стратегії організації на розвиток емоційного інтелекту та компетентності персоналу.

Таблиця 1.1

Складові емоційного інтелекту і відповідні компетенції

Складові емоційного інтелекту	Відповідні компетенції	
Самоусвідомлення	Особистісні навички	<p>Аналіз власних емоцій і усвідомлення їх впливу на нас;</p> <p>Розуміння власних сильних сторін і меж своїх можливостей;</p> <p>Почуття власної гідності і адекватна самооцінка своїх здібностей;</p>
Самоконтроль		<p>Вміння контролювати деструктивні емоції;</p> <p>Прояв чесності, прямоти та надійності;</p> <p>Гнучка пристосованість до змін і визначення перепон;</p> <p>Стійке бажання покращувати ефективність заради відповідності внутрішнім стандартам якості;</p> <p>Готовність до ефективних дій і вміння не упускати можливостей;</p> <p>Вміння позитивно дивитись на речі.</p>
Соціальна чутливість	Соціальні навички	<p>Вміння прислухатись до інших людей, розуміти їх позиції і активний прояв співучасті до їхніх проблем;</p> <p>Розуміння поточних подій, ієрархії відповідальності та поведінки на організаційному рівні;</p> <p>Здатність визивати та задовольняти потреби підлеглих, клієнтів, покупців.</p>
Управління відносинами		<p>Вміння вести за собою;</p> <p>Володіти різноманітними тактиками переконання;</p> <p>Заохочення розвитку здібностей підлеглих;</p> <p>Здатність ініціювати нововведення, вдосконалювати методи управління і вести підлеглих у новому напрямку;</p> <p>Врегулювання конфліктів та суперечок;</p> <p>Взаємодія з іншими людьми і створення команди.</p>

Розглядаючи підприємство в цілому, можна виокремити критерії віднесення організації до емоційно - інтелектуальної:

- 1) високий рівень емоційного інтелекту та емоційної компетентності більшості працівників;
- 2) високий рівень емоційного інтелекту у формальних та неформальних лідерів компанії;
- 3) дефективна комунікація компанії;
- 4) формування та розвиток конкурентоспроможності персоналу;
- 5) успішне антикризове управління;
- 6) високий рівень управлінської етики [28, 88-93].

На думку І.Н.Андрєєвої актуальним питанням являється визначення біологічних передумов виникнення емоційного інтелекту. Серед числа значимих розглядаються властивості темпераменту.

Цей підхід розглядається з тої позиції, адже темперамент і інтелект являються характеристиками інструментальної сфери індивідуальності, але темперамент характеризує як активність, енергія, а інтелект – як можливості суб'єкта, вміння впоратись з енергією. Інтелект із властивостями темпераменту входить в єдину систему психічних властивостей. Результати дослідження В.М.Русалова та С.І.Дудіна вказують на те, що темперамент та здібності взаємодіють через характеристики активності – ергійність, пластичність та темп. Зв'язок між даними підструктурами залежить від віку та рівня розумових здібностей. Ще одним базовим параметром темпераменту являється емоційність, котра розглядається, як стійка схильність до переживання емоцій певної модальності та знаку, як певний набір особистісних якостей, котрі вказують на адекватність та неадекватність емоційних реакцій і форм поведінки в різних життєвих ситуаціях. Розвинена емоційність може розглядатися як показник емоційного інтелекту, оскільки вона передбачає когнітивний аналіз емоційної інформації на досить високому рівні. При цьому проявляється емоційність у екстравертів [3, 4-8].

Нгуен Мінх Ань досліджував формування емоційного інтелекту у дошкільників. Перед собою він ставив гіпотезу дослідження: формування емоційного інтелекту старших дошкільників буде більш успішним, коли розвивати його компоненти (спрямованість уваги дитини на світ людей та на світ емоцій, емоційну орієнтацію дитини на іншого та готовність дитини враховувати емоційний стан іншої дитини в своїй діяльності), враховуючи культурну різницю між російськими та в'єтнамськими дітьми: вплив сімейної ієрархії на між особові відносини, колективну/ індивідуальну орієнтацію та гендерні особливості в поведінці дітей. Дослідження проводилось в російському дитячому садку котре базувалось на первинній діагностиці на основі котрих проводились корекційні заняття. Після проведення психокорекційної програми було відмічено, що у дітей експериментальних груп в першу чергу зменшується агресія в поведінці при виборі шляхів вирішення конфліктних проблем. Було відмічено також, що вони менше потрапляють в безвихідну ситуацію, коли не можуть знайти відповідні способи вирішення конфлікту. У дошкочат збільшується самостійність при вирішенні проблемної ситуації, розвивається облік сформованих обставин і розуміння емоційного стану інших людей. При конфліктних обставинах, вони намагаються вести себе спокійно і більше орієнтуються на іншу людину. Вони частіше віддають перевагу поясненням і діям, заснованим на почуттях скривдженого.

Отримані висновки під час дослідження вказують на те, що емоційний інтелект старшого дошкільного віку – це скоріше за все готовність дитини орієнтуватися на іншу людину і враховувати її емоційний стан в своїй діяльності. Передумовами виникнення емоційного інтелекту в старшому дошкільному віці є: узагальнення переживань, або інтелектуалізація афекту, тобто єдність афекту і інтелекту в дошкільному віці; спільна діяльність. Саме спільна діяльність призводить до якісних змін у свідомості дитини і таким чином у дитини з'являються такі якості, як здатність вирішувати проблеми шляхом взаємодії з дорослими і однолітками, доброзичливість, тактовність,

самоконтроль, вміння враховувати і приймати іншу точку зору; почуття в дошкільному віці і моральне уявлення дошкільника; ставлення «Я-ти» у дитини дошкільного віку, яке вважається генезисом особистості [37]

Василь Житарюк в своїй статті «Аксіопсихологічні передумови розвитку моральності молодших школярів», розглядаючи це питання звернув увагу на те, що важливою аксіопсихологічною передумовою і показником розвитку моральності є емоційний інтелект. Останній є властивістю особистості, що забезпечує використання знань, заснованих на емоціях; це специфічна здатність кодувати й декодувати емоційні репрезентації та використовувати їх у контексті поведінкових моделей, а також здатність прислухатися до власних почуттів, контролювати пориви емоцій, уміння приймати правильні рішення, бути оптимістичним.

Діагностика емоційного інтелекту свідчить про окремі значущі гендерні відмінності. Зокрема, хлопчики краще розпізнають емоції радості та образи, а дівчатка – привітності та здивування. Останні є більш складними для диференціювання і стосуються сфери делікатного нюансування стосунків, тоді як перші виконують функцію «грубого», біологічно зумовленого демаркування своєї чи чужої «соціальної території». Емоції страху й особливо сердитості погано розпізнаються, можливо, в силу їх витіснення [19, 50-58].

Собченко О.М. в статті «Здібності у структурі емоційного інтелекту, як фактор формування особистості» розглянула концепції емоційного інтелекту з погляду вираження в його структурі певної групи здібностей: когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних.

Емоційний інтелект – це, як ієрархічна структура, котра вміщує когнітивні здібності, спрямовані на розуміння власної емоційної сфери та на розуміння емоцій інших людей:

- Сприйняття емоцій – дозволяє ідентифікувати емоції та визначити їх вираження;

- Підвищити ефективності мислення за допомогою емоцій – вміння доволіно управляти емоціями, які сприяють вирішенню завдань;
- Розуміння емоцій – означає здатність усвідомлювати причини появи емоцій, встановлювати зв'язки між різними емоційними проявами, вміння аналізувати емоційні стани;
- Управління емоціями – відображає здатність диференціювати емоції, контролювати їх, вміння знижувати інтенсивність прояву негативних емоцій, викликати емоцій позитивного спрямування.

Зайднер М. запропонував концепцію, що відображає мета когнітивні здібності, в основі концепція, що відображає взаємозв'язки між компетенцією в емоційній сфері та індивідуальними особливостями особистості.

Емоційні здібності в структурі емоційного інтелекту: Д. Гоулмен висунув припущення, що окремі структурні компоненти емоційного інтелекту (усвідомлення та розпізнання емоцій; регуляція емоцій та управління ними) відображають зміст, перш за все не когнітивних, а емоційних здібностей людини.

За Власовою, емоційний інтелект характеризується ступенем розвитку емоційних здібностей людини, які за концепцією вченої, є функціональною складовою більш загальних-соціальних-здібностей. Емоційний інтелект визначається як емоційно-інтелектуальна здатність, що проявляється:

- в емоційній сенситивності;
- в обізнаності;
- в здатності управляти емоціями.

Адаптаційні здібності в структурі емоційного інтелекту - за теорією Бар-Она, емоційний інтелект визначається, як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях. Вчений виділив п'ять субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

1. Само розуміння усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, само актуалізація;
2. Когнітивний потенціал – емпатія, соціальна відповідальність;
3. Власне адаптаційні здібності – вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність;
4. Антистресовий потенціал – стійкість до стресів, самоконтроль;
5. Загальний настрій – оптимістичність.

Соціальні здібності у структурі емоційного інтелекту – модель Д.Люсіна ґрунтується на визначенні цього конструкта як інших людей і самого себе. Вчений виділив у структурі емоційного інтелекту два аспекти: внутрішньо особистісний та міжособистісний (соціальний). Перший компонент відображає здатність управляти власною поведінкою, другий – спроможність управляти взаєминами з іншими людьми. До того ж вчений зазначив, що хоча обидва компоненти є взаємопов'язаними, кожен з них обумовлює різні варіанти взаємодії та актуалізує відмінні

У внутрішньо особистісному емоційному інтелекті вчений виділив:

- Усвідомлення власних емоцій (розпізнавання емоцій, їх ідентифікація, здатність до вербалізації);
- Управління власними емоціями (здатність викликати та підтримувати бажані емоції);
- Контроль експансії (здатність контролювати прояв своїх емоцій).

До структури міжособистісного емоційного інтелекту було включено:

- Невербальне інтуїтивне розуміння чужих емоцій;
- Розуміння чужих емоцій через експансію (здатність зчитувати емоційну інформацію – мімічні прояви, інтонації голосу, мову жестів людини);
- Управління чужими емоціями (здатність викликати у інших людей бажані емоції, знижувати інтенсивність небажаних, схильність до маніпулювання іншими).

Загалом розгляд наявних концепцій емоційного інтелекту показав, що окремі структурні компоненти емоційно-інтелектуального конструкта співвідносяться з певною групою здібностей – когнітивних, емоційних, адаптаційних, соціальних. На думку, О.М.Собченко, виділені групи здібностей наповнюються змістом функції, які реалізуються емоційним інтелектом (табл. 1.2).

В результаті аналізу різноманітних авторських концепцій емоційного інтелекту було з'ясовано, що його окремі структурні компоненти пов'язані з певною групою здібностей: сприйняття емоцій та їх розуміння – когнітивні здібності, здатність до управління емоціями – з емоційними здібностями, управління емоціями в стресових ситуаціях і само мотивація пов'язані з адаптаційними здібностями, соціальна емпатія і управління чужими емоціями – із соціальними здібностями людини. Кожна зазначена група здібностей опосередковує притаманність емоційному інтелекту інтерпретативної, регулятивної, адаптивної та активізуючої.

Таблиця 1.2

Функції емоційного інтелекту залежно від групи здібностей

Група здібностей	Структурні компоненти емоційного інтелекту	Функції емоційного інтелекту
Когнітивні здібності	-сприйняття емоцій (ідентифікація емоцій); -розуміння емоцій (усвідомлення емоцій, їх аналіз та встановлення зв'язку між ними)	Інтерпретативна
Емоційні здібності	-управління емоціями (вміння підтримувати позитивний модус емоцій)	Регулятивна
Адаптаційні здібності	-управління емоціями в стресових ситуаціях (самоконтроль, вибір продуктивних подолаючих стратегій поведінки);	Адаптивна, стресозахисна

	-самотивація (здатність викликати та підтримувати емоції, які спонукають до діяльності)	
Соціальні здібності	-соціальна емпатія (здатність до співпереживання емоційного стану іншої людини); -управління чужими емоціями (вміння впливати на емоційні стани інших)	Активізуюча

Інтерпретативна функція емоційного інтелекту дозволяє людині продуктивно здійснювати розшифрування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонацію голосу тощо), що сприятиме накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду.

Регулятивна функція емоційного інтелекту сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини.

Адаптивна та стресозахисна функції емоційного інтелекту полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в складних життєвих ситуаціях.

Активізуюча функція емоційного інтелекту забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні [55, 84-87].

Е.Л. Носенко пропонує розглядати емоційний інтелект у межах трьох поглядів, котрі пояснюють закономірності відмінностей у функціонуванні суб'єкта, як інтегральної властивості індивідуальності, котрі детерміновані здібностями, диспозиціями та компетенціями людини. Разом цим, якщо брати до уваги посилення на Аристотеля, емоційний інтелект можна визначати не лише за допомогою здібностей та стійких диспозицій людини, а й за допомогою мотивів, настанов, системи ставлень до оточуючих, світу, себе та інших. І останні феномени співвідносяться з рефлексивною

свідомістю людини, що зумовило появу перекладу емоційний інтелект на емоційний розум.

Почуття психологічного благополуччя – є інтегрованим відображенням детермінант емоційного інтелекту у формі якого фіксується позитивне ставлення індивідуума до себе як суб'єкта життєдіяльності. Крім цього самооцінка являється внутрішньою формою ставлення індивідуума до оточуючого світу та до себе, як суб'єкта діяльності та спілкування. Ще однією формою відображення свідомості людини розглядають вибір долаючих стратегій поведінки в критичних ситуаціях життєдіяльності та спілкування, адже домінування тих чи інших стратегій психологічного подолання відбиває відповідні аспекти внутрішнього суб'єктивного світу особистості.

Рівневу структуру також мають і зовнішні аспекти прояву емоційного інтелекту: їх внутрішнім компонентом можна вважати характер мотивації діяльності (внутрішня, або зовнішня), характер контролю (інтернальний, екстернальний), характер вибору актів поведінки.

Також виділяють три рівні сформованості емоційного інтелекту: найнижчий, середній та найвищий. Найнижчому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає здійснення емоційного реагування по механізму умовного рефлексу (реактивна дія); з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, на низькому рівні її усвідомлення, при низькому виявленні самоконтролю, з високою ситуативною зумовленістю.

Середньому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає здійснення зовнішньої активності (діяльності, спілкування) доволно, на підставі уявлень (мислення), із застосуванням певних вольових зусиль, що відповідним чином відбиватиметься у свідомості на рівні емоційних переживань; переважання внутрішнього над зовнішнім; високий рівень виявлення самоконтролю; поєднання у поведінці стратегії концентрації на задачі зі стратегією емоційного реагування, з відбиттям на рівні відчуття психологічного благополуччя позитивного ставлення до себе як суб'єкта

життєдіяльності та спілкування. Характерний високий рівень самооцінки суб'єкта.

Найвищий рівень емоційного інтелекту відповідає найвищому рівню розвитку внутрішнього світу людини, що базується на наявності у суб'єкта відповідних добродійних настанов щодо можливих для нього особисто альтернатив поведінки у конкретних ситуаціях життєдіяльності. Ці настанови відбивають індивідуальну систему цінностей суб'єкта, яка чітко усвідомлена ними. Такий етап характеризується гармонійним співвіднесенням внутрішнього та зовнішнього, бо людина відчуває себе звільненою від безпосередніх ситуаційних вимог. Вибір характеру поведінки, адекватного ставлення до ситуації, здійснюється нею без надмірних зусиль волі, оскільки відбиває систему соціальних навичок, які сформувались під впливом переконань на рівні свідомості. Мотивування такої поведінки здійснюється з середини, достатній локус контролю має інтернальний локус і людина у зовнішній поведінці виявляє досить помірний рівень сенситивності до можливих емоціогенних подразників та інтенсивності реагування на них [55, 84-87].

Отже, такою проблемою, як що таке інтелект, його види та які його методи дослідження дослідники почали займатись з початку ХХ століття. Були відкриті певні закономірності розвитку інтелекту одними вченими, а потім спростовувались іншими вченими і виникали нові теорії. Одна з таких теорій – це множинність інтелекту Г.Гардера. Автор теорії вважає, що інтелект можна розвивати, він багатозначний, а різні типи інтелекту можуть взаємодіяти та впливати на розвиток один одного. Він виділяє такі типи: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, моторно-руховий, музикально-ритмічний, міжособистісний, внутрішньо особистісний. Дружинін розглянув різні теорії феноменології інтелекту, які вже існували і на основі них виділяє 12 видів інтелекту: психометричний, поведінковий, математичний, ідеальний, невербальний, вербальний, академічний, кристалізований, соціальний, вільний інтелект, біологічний,

загальний. В 1990 –х роках з’явилося твердження, що успіх залежить не від рівня IQ, а від рівня EQ. Дане твердження базується на результатах дослідження Саловея та Майєра. Ними було виявлено, що емоційний інтелект складається з трьох типів здібностей: ідентифікація емоцій та їх вираження; регулювання емоцій; використання емоційної інформації в процесі мислення. Саме ці три типи здібностей приносять успіх в професійній діяльності, адже люди з високим рівнем емоційного інтелекту вміють керувати своїми емоціями та інших людей, невербально інтуїтивно розуміють чужі емоції, усвідомлюють власні та здатні контролювати прояви своїх емоцій. Також у емоційного інтелекту є функції, такі як інпретативна, регулятивна, адаптивна (стресозахисна), активізуюча.

1.2. Теоретико-методологічні аспекти вивчення емоційного інтелекту у підлітків

Згідно Л.С. Виготського процес розвитку в кожній віковій епосі являє собою єдине ціле, котре має певний устрій. Будова та протікання цього процесу розвитку, котрий входить у склад цілого, визначається структурними законами віку. Вік являє собою ціле динамічне утворення, таку структуру, котра вказує на роль окремої лінії розвитку. В кожному віковому епосі особистість дитини змінюється, як ціле у своєму внутрішньому устрої та визначається законами руху частини цього цілого. Процеси котрі виступають головними лініями в одному віковому періоді дитини, стають опосередкованими лініями розвитку в наступному, оскільки змінюється їх значимість при нових новоутвореннях [17, 211- 222].

Л.С. Виготський встановив зв’язок між емоціями людини і його мисленням. Він відзначав, що мислення саме виникає тільки на інстинктивній та емоційній базі і спрямовується саме силами останньої. Задовго до зарубіжних авторів Л.С. Виготський вказав на спільну роботу інтелектуальних і емоційно-вольових сфер особистості людини по

забезпеченню успішного функціонування і адаптації людини в навколишньому середовищі [33, 169- 179].

Підлітковий період – один з важливих етапів життя людини і відіграє важливу роль у встановленні особистості. В середньому підлітковий вік становить від 12-13 до 15-17 років. Цей етап життя характеризується нестабільністю, ранимістю, та складністю в тому, що відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про привілеї та статус дорослих. Цьому сприяють і суб'єктивні враження, такі як різкі фізіологічні та фізичні зміни, кризові зіткнення з собою та своєю сім'єю, почуття самотності, прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини, отримати визнання від однолітків, бути професійно спрямованим та само визначеним.

Професійне самовизначення включається авторами у процесі особистісного самовизначення, яке являє собою новоутворення старшого шкільного віку, пов'язане із формуванням внутрішньої позиції дорослої людини. Згідно С.Н. Пряжникова, співвідношення понять «особистісне самовизначення» та «професійне самовизначення» неоднозначне. «Особистісне самовизначення» є більш широким поняттям, але це не означає, що професійне самовизначення цілком включається в особистісне. Якщо здійснювана професійна діяльність не є для людини значущою в особистісному плані, то в цьому випадку ми не можемо говорити про повноцінність особистісного самовизначення [47].

Л.І. Божович характеризує самовизначення, як особистісне само виникнення старшого шкільного віку, яке пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього. Вибір подальших життєвих планів та самовизначення стають для молоді центром, навкруги якого обертається вся їх діяльність та інтереси.

На основі соціального самовизначення формуються вимоги до певної області професій де виникає професійне самовизначення. Спочатку воно має

двоєкий характер: здійснюється або вибір певної професії, або тільки її рангу професійної школи – соціальний вибір. Актуальними для розвитку постають задачі незалежного існування. Для них потрібні вміння та навички прийняття відповідальних рішень [63, 71-73].

Існує й інша думка, що хоча майбутнє і має важливе значення в підлітковому віці, однак всі три часові плани (минуле, теперішнє, майбутнє) представлені в процесі особистісного самовизначення. За словами Е.Ерікона, невід'ємним супутником ідентичності (тобто самовизначення), є підтримання значущих зв'язків з минулим, встановлення відносно стійких цілей на майбутнє та підтримка адекватних міжособистісних зв'язків в теперішньому [65].

Дослідженнями життєвої перспективи особистості у взаємозв'язку з цінностями займався К. Муздибаєв. Він вважає, що життєві установки та цінності людей є результатом їх відношення до минулого, теперішнього та майбутнього. Усі життєві події, цілі та засоби, надії та сподівання людей, розміщуючись протягом осі часу, утворюють часову перспективу. Міра насиченості часової перспективи подіями, планами та прагненнями має прямо пропорційний зв'язок зі ступенем цікавості та змістовності життя. Майбутнє розглядається не лише в світлі ближньої перспективи, а й досить віддаленої, оскільки ставляться в ракурсі пошуку сенсу життя [5, 136-137].

І.С. Кон пише, що у п'ятнадцятирічних, шістнадцятирічних хлопців різко підвищується заклопотаність своїм майбутнім Я. Тобто, вони починають замислюватись про своє майбутнє [27].

Старший шкільний вік – це період росту сили Я, його можливостей проявити та зберегти свою індивідуальність. Саме в цьому віці вимальовуються чіткі уявлення і бажання в плані кар'єри, у відносинах з іншими людьми, у розумінні себе як особистості. Основними видами діяльності постають праця та навчання. Під їх впливом виникають характерні зміни в розумовому розвитку юнаків та дівчат. Пізнавальні інтереси набувають більш стійкий, широкий та дійовий характер. Розумова діяльність

набуває такий рівень розвитку процесів аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення, який дає в певній мірі можливість на самостійну, творчу діяльність у певних областях [58,127-128].

Характеризуючи вікові особливості прийняття рішення про кар'єру в підлітковому віці, важливим моментом являється, перш за все, необхідність прояву для себе своєї власної мети. Вирішення життєвих задач, передбачає орієнтацію на майбутнє і ступінь його можливого втілення. Для цього потрібно мати усвідомлену теорію цього явища, з яким людина збирається мати справу. Невизначене майбутнє не дає можливості рухатись до нього, що спричиняє нестійкість власного Я. Уява людини про власні можливості, критичне відношення до себе складається на основі оцінки оточуючих, результатів діяльності, успіхів та невдач і формується на ранніх етапах становлення особистості. Самооцінка лежить в основі рівня складності тих задач до здійснення яких людина вважає себе здібним. При низькому рівні домагання підлітки намагаються зняти з себе відповідальність за вирішення питання. Інколи рішення може бути знайдене самостійно, але в силу самооцінки підлітки ще не вважають себе в праві зробити правильний крок [23].

Виділяють індивідуальні стилі приймання рішення :

1. Імпульсивне рішення – оцінка можливих варіантів не здійснюється планомірно. Варіанти рішень виникають легко, але відрізняються слабкою реалістичністю.
2. Ризиковані рішення – часткова фрагментарна критичність різних варіантів, виборів.
3. Врівноважені рішення – поєднують у собі легкість висунення альтернатив з їх планомірною чіткою критичною оцінкою.
4. Рішення обережного типу – варіанти вирішення знаходяться складно, але ретельно оцінюється гіпотеза.
5. Інертні рішення – результат досить невпевненого і обережного пошуку альтернатив фіксації уваги на критичній оцінці.

На прийняття рішення впливає один із факторів, такий як емоційна сфера. Емоційна сфера підлітків характеризується великою емоційною збудливістю – вони стають запальними, бурхливо виявляють свої пристрасті, а також готові «вибухнути» за найменшу образу до себе, або своїх товаришів. У них проявляється підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності, котра пов'язана з появою інтимно-особистісними відносинами з людиною, яка викликає різні емоції, у тому числі підліток відчуває страх виявитись смішним. Існує переживання не лише, яку оцінять інші, але й з приводу самооцінки, яка виникає в результаті росту їхньої самосвідомості.

У підлітковому віці сильно розвинене почуття приналежності до групи, тому вони гостріше й хворобливіше переживають несхвалення товаришів, ніж дорослих, батьків, вчителів. Від цієї тривожності може розвиватися страх бути зневаженим групою. У старших класах починають розвиватися естетичні почуття, здатність бачити прекрасне в навколишній діяльності. Вони проявляють більшу стійкість і глибину до дружби. Друзів вибирають виходячи зі спільних інтересів і занять, рівноправності взаємин. Виникає почуття любові, котре змушує їх переборювати свої недоліки, виробляти позитивні сторони особистості, розвиватись фізично [12, 584-585].

Ж. Піаже вважає, що ці зміни впливають на всі сторони психічного та психофізіологічного розвитку, а не лише пов'язані з інстинктами емоційні та соціальні аспекти, котрі психологи часто обмежуються при розгляді цієї проблеми. На його думку, головною якістю мислення в цей період являється здібність міркувати за допомогою вербально сформованих гіпотез, а не на мові конкретних предметів та дій з ними, як це було раніше. Це важливий момент, оскільки роздуми за допомогою гіпотез та виведення наслідків, котрі виходять з гіпотез (незалежно від правдивості та ложності), - це і є процес формального судження. Логіка підліткового періоду – це складна система, котра відрізняється від логічного мислення дитини. Вона складає сутність

логіки дорослих людей і закладає основи елементарних форм наукового мислення [43].

Л.С. Виготський також вважав, що підліток опановуючи процес утворення понять, переходить до нової вищої форми інтелектуальної діяльності, такої як мислення в поняттях. Функція утворення понять в перехідному віці являється молодим та нестійким придбанням інтелекту [48, 93- 101].

Підлітковий період називають перехідним тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості. Цей період самий складний із усіх дитячих вікових періодів, але він представляє період становлення особистості. Разом з цим це самий відповідальний період, оскільки саме в цей час закладаються основи моралі, формуються соціальні установки, відношення до себе, до людей, до суспільства. Крім цього, даний вік характеризується тим, що стабілізуються риси характеру і основні форми міжособистісної взаємодії. На початку підліткового віку у дитини виникає та посилюється бажання бути схожим на старших, однолітків, дорослих, і це бажання може бути настільки сильним, що форсуючи події, підліток завчасно починає себе вважати дорослим, потребує відповідного звернення до нього. Власне це бажання підлітків посилюється, ще й за рахунок того, що й самі дорослі починають відноситись до підлітків, вже не як до дітей, а як до дорослих, тобто більш серйозно та відповідально. З підлітка більше вимагають, ніж з молодшого школяра, але йому й більше дозволяється з того, що забороняється першокласникам.

На швидше дорослішання підлітка впливають також події життя, пов'язані з його фізичними змінами в організмі. Підліток схильний до наслідування і цим процесом він може керувати таким чином задовольняючи потреби в інтелектуальному та особистісному самовдосконаленні [57, 166-172].

Проблема міжособистісної взаємодії особливо значима в підлітковому віці, коли закладаються основи особистісного розвитку, світоустрою та рефлексії підлітків, приходить свідоме експериментування з власними відношеннями та відношеннями з іншими людьми. Можливість ширшого спілкування з однолітками дає їм можливість спочатку увійти у групу однокласників, а потім в професійну групу та доросле життя. Провідною діяльністю виступає інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Успішне спілкування та взаємодія з однолітками припускає розвинений рівень емоційної чутливості до них. В свою чергу емоційна чутливість важлива при встановленні зв'язків з людьми, дружніх відносин та сексуальному спілкуванні. На розвиток емоційної чутливості у підлітків впливають особливості протікання онтогенезу та внутрішньо сімейної взаємодії. В.К.Шабельніков вважає, що при зміні вікової епохи дитина переходить з одного шару соціальних відносин в наступний шар, освоює цей рівень культури, розгортаючи в ньому свою діяльність [48, 93- 101].

В підлітковому віці соціально-інтелектуальні здібності та соціально-поведінкові дії набувають значно інший характер. Підліток спрямовує всі свої зусилля та енергію на те, щоб досягнути нового соціального статусу.

Підлітковий вік розглядається, як особлива соціально-психологічна та демографічна група, котра має свої установки, специфічні норми поведінки, котрі утворюють особливу підліткову субкультуру.

Р. Бар-Он пов'язує високий емоційний інтелект зі стратегіями, котрі спрямовані на конкретну проблему, вважаючи їх найбільш адаптивними, а низький емоційний інтелект – пов'язаний зі стратегіями, котрі спрямовані на емоції або на уникнення проблем. На основі цього люди з високим емоційним інтелектом повинні уникати стратегій в поведінці спрямованих на емоції.

В теперішній час, емоція, як особливий тип знання, може дати людині можливість успішно адаптуватись до умов навколишнього середовища та співвідноситись з категорією інтелект. Емоції та інтелект здатні об'єднатись

зادля своєї практичної спрямованості, що являється гармонійним розвитком особистості. Емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його взаємозв'язки з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту являється прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, що являються диференційованою оцінкою подій, котрі мають особистісний сенс. Таким чином емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції.

Особлива роль при вивченні емоційного інтелекту відводиться підлітковому вікові з загостреним відношенням до соціальної сфери та власного «Я». Саме тому в цей період на перший план виступає міжособистісне спілкування, зміст котрого залежить від багатьох факторів, серед котрих вікові, гендерні, особистісні особливості, культурна приналежність учасників процесі взаємодії. Труднощі що виникають при спілкуванні пов'язані з нерозумінням емоцій, з втратою контролю над своїми емоціями та емоціями інших людей, з нерозумінням інформації, котру отримує людина, тобто з низьким розвитком емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту являється важливим фактором адаптації в соціальному оточенні. Емоційний інтелект фокусує увагу на пізнанні та використанні власних емоційних станів та емоцій для вирішення проблем та регуляції поведінки [21, 264- 267].

Дослідниками було виявлено, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з поняттям «емоційний інтелект». Цей взаємозв'язок може бути найбільш реалізованим в емоційному середовищі.

Емоційне середовище – це організація ситуації соціально-педагогічного супроводу, котре сприяє максимальному прояву певної якості, властивості особистості адекватній реакції на те, що трапляється, оснований на самопізнанні та самоконтролі. Перебуваючи в емоційному середовищі, особистість реалізує себе, проявляючи ті чи інші емоції, впливає на іншого (або інших) учасника (учасників) цих відносин, тим самим або створюючи середовище, або перетворюючи його.

Емоція може бути пригнічена, якщо людина зовні залишається спокійною. Проблема полягає в тому, що будь-яка емоція, навіть у випадку гальмування її довільних компонентів, обов'язково пошириться на діяльність внутрішніх органів, що не піддаються довільному контролю. Запобігти наслідки негативних емоційних станів допомагає позитивна емоція. В цих умовах великого значення набуває вміння керувати емоціями, яке полягає не в здатності пригнічувати певні (зовнішні) компоненти емоцій або в розрядці вже виникла емоції, а в тому, щоб ця емоція в певній обстановці не виникла взагалі.

Аналіз психологічної літератури підтверджує існування двох основних способів управління емоціями: контроль інтенсивності емоцій і управління їх екстенсивною складовою - емоціогенними ситуаціями. Це лягло в основу визначення етапів виховання емоційної культури.

Перший етап - сприйняття емоцій - передбачає розуміння емоцій, діагностику розпізнавання емоції і визначення причин виникнення певної емоції.

Другий етап - здійснення самоаналізу - передбачає аналіз емоційної реакції учня (адекватну оцінку емоцій), адекватну реакцію на емоцію, а також аналіз власного емоційного реагування.

Третій етап - управління емоціями - передбачає викликання бажаної емоційної реакції, усунення негативної емоції, якщо така виникла, а також використання емоцій для подолання стресу.

Виховання емоційної культури школярів розглядається, як динамічний процес, який передбачає реалізацію системи педагогічних засобів. У якості основних засобів можуть бути запропоновані емоційна рефлексія, використання гумору, та емоційна стимуляція.

Емоційна рефлексія розуміється, як здатність до самоспостереження, самоаналізу процесу виникнення емоцій і способу емоційного реагування. Це особливий принцип мислення, спрямований на усвідомлення сприйняття

власних проявів емоцій, які при цьому виступають як засіб самовираження і самореалізації.

Гумор визначається, як засіб, в основі якого лежить усвідомлення учасниками комунікації різних невідповідних (між очікуваним і тим, що трапилося, між видимим і реальним і т. д.), пов'язаних з комічним ефектом, що знімає психологічну напругу, що сприяє створенню доброзичливих взаємин.

Гумор може виступати і як властивість характеру людини (в цьому випадку ми говоримо про дотепність), і як вміння реагувати на різні ситуації (в цьому випадку ми говоримо про почуття гумору).

Емоційний стимул - «стимул, котрий в найбільшій мірі впливає на емоційну сферу школярів, викликаючи у них відповідні почуття: емоційний відгук, переживання і, як найвищий результат, формування суспільно цінного і особистісно значущої поведінки» [52, 109- 112].

А.В.Дегтярьов у своєму дослідженні виявив, що підлітки, котрі мають високу схильність до девіантної поведінки, відрізняються низькими показниками емоційного інтелекту в порівнянні зі своїми однолітками [16, 149- 159].

К.Р.Маннапова у статті «Специфіка емоційного інтелекту підлітків з неповних сімей» висвітлює проблему емоційного інтелекту підлітків з повних та неповних сімей, з порушенням типу виховання та без порушення, акцентуючи увагу на тому, що емоційні реакції і поведінка підлітків не можуть бути пояснені лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів та умов виховання. Одним із перших місць посідає емоційно-психологічна атмосфера в сім'ї. Чим більше вона буде неспокійною, напруженою, то тим більше буде проявлятися емоційна нестійкість підлітка. Тим більшими будуть перепади настрою та нервові зриви. Результати дослідження виявились наступними: «Підлітки з неповних сімей з порушенням типу виховання мають найнижчий інтегративний рівень емоційного інтелекту, у них інтегративно нижче рівні емоційної обізнаності,

здатність керувати власними емоціями, само мотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Найвищі показники мають підлітки з повних сімей без порушення типу виховання, можна сказати, що вони краще розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть керувати своєю емоційною сферою, що сприяє їх кращої життєздатності, оскільки високий рівень емоційного інтелекту допомагає у поліпшенні міжособистісних відносин, сприяє кращій адаптивності та управління стресовими та кризовими ситуаціями» [33, 169-179].

Виходячи з цього можна стверджувати, що емоційний інтелект у підлітковому віці являється стійкою категорією, функціями котрої являється забезпечення успішної діяльності, оптимізація та гармонізація процесів внутрішньо особистісного та міжособистісного взаємодії.

Г.В.Палаткіна та К.Р.Екшембеєва у своїй статті «Сутність соціальної обдарованості дітей старшого підліткового віку» розкрили сутність соціальної обдарованості дітей старшого підліткового віку. Вони вважають, що розвиток соціальної обдарованості залежить від соціальної середовища, а також від індивідуально-психологічних характеристик, моральних пріоритетів та духовних цінностей особистості. Соціальну обдарованість вони розглядають, як особливий вид обдарованості, характеризуючи високорозвинені комунікативні та емпатійні здібності, високий рівень соціального інтелекту, соціальної компетентності. Вона передбачає можливість будувати зрілі конструктивні взаємозв'язки, характеризується глибиною та продуктивністю взаємовідносин з іншими людьми. Вони звертають увагу на те, що прояв соціальних здібностей для хлопців та дівчат старшого підліткового віку має ряд відмінностей, котрі обумовлені різновидом їх комунікативних рис та стилів спілкування. Хлопчики частіше взаємодіють між собою великими групами (компаніями), а дівчатка - по двоє чи троє. Такі відмінності в міжособистісній взаємодії підлітків не можуть не впливати на особливості прояву їх соціальної обдарованості. У старшому підлітковому віці розвивається виразність мови, яка проявляється в багатстві

інтонацій і міміки. Зростання емпатії сприяє прояву прихованої соціальної обдарованості і збагаченню індивідуальних комунікативних здібностей. У той же час розвиток пізнавальних процесів дозволяє підлітку виробляти все більш складні розумові операції, опанувати кругом знань, понять, що відносяться до різних сторін дійсності, що значно розширює горизонти його творчої діяльності. Значимість даного питання обумовлена тим, що невміння правильно оцінити ситуацію, виробити адекватну умовам стратегію поведінки призводить до невдач при побудові міжособистісних відносин, вирішенні конфліктних ситуацій, що ведуть до формуванню у підлітка негативної самооцінки, звикання до неефективних або деструктивних способам адаптації в суспільстві, таким, як агресія, замкнутість, сором'язливість, тривожність [40, 175- 180].

Є.С.Івановою та Є.Б.Кисловою було проведено дослідження серед підлітків, мета якого базувалась на встановленні залежності між рівнем емоційного інтелекту та рівнем розвитку словника емоцій з урахуванням емоційного тону. Серед основних передумов вивчення емоційного інтелекту в підлітковому віці виділяють:

1. В підлітковому віці загострюється відношення до свого «Я» та соціальної сфери і тому він цікавий в плані вивчення;
2. Сучасні дослідження в області психології вказують на те, що вербалізація емоцій до цього віку майже закінчена і словник емоцій вже сформований;
3. В підлітковому віці провідний вид діяльності – спілкування, котре не може ефективно протікати без обліку емоційного компоненту.

Результати цього дослідження виявили, що взаємозв'язок рівня словника емоцій та показника емоційного інтелекту незначима. При аналізі даного результату дослідники розкривають декілька суб'єктивних причин, які на їх погляд вплинули на відсутність кореляції. По-перше, це недостатня активація випробовуваних при вербальній оцінці своїх переживань. Як вихід з цієї ситуації пропонують спочатку визвати ланцюжок емоційних

переживань, а потім відстежити їх вербалізацію. По-друге, порушення емоційного тону у більшості випробуваних, безумовно, скорочують об'єм активного словника емоцій, що заважає розуміти власні почуття [21, 264-267].

Підлітковий вік сенситивний для соціального та емоційного розвитку. Розвиток соціальної компетентності підлітків обумовлений потребою в самоповазі та популярності і включає розвиток якостей особистості, котрі сприяють на спілкування, соціальних вмінь та навичок засвоєння соціальних ролей та полу ролевих стереотипів. Розвиток емоційної компетентності в підлітковому віці обумовлений вираженою потребою в емоційному благополуччі і включає розвиток здатності до емпатії, вміння диференціювати власні емоції і емоції інших людей, самоконтролю і само мотивації. За результатами дослідження І.Н. Андрєєвої виявилось, що існує позитивний зв'язок між структурними компонентами соціальної компетентності, котрі представлені комунікативними та організаторськими здібностями і основними складниками емоційного інтелекту, такими як емпатійними здібностями, самоконтролем, мотивацією до успіху, вмінням розпізнавати та вербалізувати власні емоції. Даний зв'язок опосередкований властивостями темпераменту, такими як екстраверсія, ригідність та соціальною компетентністю. Темперамент являється біологічною основою емоційного інтелекту та соціальної компетентності. І.Н.Андрєєва виявила гендерні відмінності між взаємозв'язком соціальної компетентності та емоційним інтелектом. За її результатами дослідження виявилось, що у дівчат-підлітків існує взаємозв'язок між комунікативними та організаційними здібностями, а у хлопців цього зв'язку не існує. Ще один результат дослідження полягає в тому, що в цілому підлітки з розвиненими комунікативними здібностями мають високий рівень самоконтроля у спілкуванні. У хлопчиків виявився високий рівень комунікативних здібностей, котрий корелює з умінням розуміти і вербалізувати свої емоції, в

той час як у дівчаток на відміну від хлопчиків виявлено взаємозв'язок комунікативних здібностей і мотивації до успіху [2, 194- 196].

Отже, огляд літератури з даної проблематики показав, що підлітковий вік являє собою перехідний період між дитинством та дорослістю. В цей період вони починають самовизначатись зі своїми бажаннями, потребами та професією, адже усвідомлюють себе членами суспільства та мають необхідність вирішувати проблеми свого майбутнього. Їх перехід проявляється на фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості. Провідною діяльністю виступає міжособистісне спілкування з однолітками і підліток спрямовує свої зусилля та енергію на те, щоб досягнути нового соціального статусу. Успішне спілкування та взаємодія з однолітками припускає розвинений рівень емоційної чутливості. До себе підлітки ставляться критично та міркують за допомогою вербально сформованих гіпотез. Їх емоційна сфера характеризується великою емоційною збудливістю. Досить важливо, щоб емоційно-психологічна атмосфера у сім'ї була спокійною, адже чим більше вона буде напруженою, тим більше буде проявлятися емоційна нестійкість, котра в свою чергу впливає на здатність розуміти власні емоції та почуття інших людей, керувати своєю емоційною сферою та адаптуватись до нових обставин. На емоційний інтелект у підлітковому віці також впливає рівень комунікативних здібностей, адже від нього залежить рівень самоконтролю у спілкуванні.

В цілому на розвиток соціальної обдарованості, що виражається високим рівнем комунікативних та емпатійних здібностей, високим рівнем соціального інтелекту та соціальної компетентності, впливають індивідуально-психологічні характеристики, соціальне середовище, моральні пріоритети та духовні цінності особистості. Невдачі при побудові міжособистісних відносин, вирішенні конфліктів, ведуть до формування негативної самооцінки, неефективних способів адаптації у суспільстві, проявів агресивності, замкнутості, сором'язливості та тривожності.

1.3. Аналіз структури шкільного колективу

З моменту утворення клас стає дитячою спільністю, в котрій у процесі сумісної діяльності та спілкування виникають відносини, котрі об'єднують дітей та впливають на особистість кожного. Вчителі намагаючись створити умови для ефективного навчання, застосовують в своїй роботі виховні заходи, організовують сумісну діяльність, коректують взаємовідносини між учнями. Суспільна діяльність учнів, їх загальний простір існування призводять до того, що в класі виникає психологічна спільність, основою якої стає певна система взаємовідносин, насамперед емоційно-виборчого плану [25].

Л.І.Новікова вважає, що класний колектив не самоціль. У сучасних умовах він повинен розглядатися насамперед з точки зору його необхідності та корисності для особистісного розвитку дітей, а таким він стає, якщо в ньому створено умови не тільки для процесу ідентифікації дитини з колективом, а й для відокремлення його в колективі.

Для класного колективу притаманна самоорганізація. Це одна із сторін його розвитку; вона, не будучи прямим наслідком процесу управління класом, і породжує ці зони. Клас можна розглядати як певну соціальну систему, а для будь-якої системи існує безліч шляхів її розвитку, і вихід на той чи інший шлях, зокрема, пов'язаний з явищами, що відбуваються усередині класу на мікрорівні. Тому поява в класі новачка, незначні зміни у структурі взаємовідносин можуть надати на певному відрізку часу більш істотний вплив на процес розвитку шкільного класу, ніж цілеспрямовані дії педагогів.

Розвиток колективу в класі в значній мірі залежить від його відкритості, зовнішніх зв'язків та взаємодії з різними спільнотами в школі і поза нею. Для оцінки рівня розвитку класного колективу слід виділити 5 груп параметрів. Перша група дає уявлення про склад (статевий, соціальний) учнів, особливості сім'ї та навколишнього середовища. Параметри другої

групи характеризують діяльність класу, третьої - взаємини в ньому, четвертій- зовнішні зв'язки класу, п'ятої - положення дитини в класі. Кожна з цих груп включає в себе цілий ряд різних характеристик. Якісна оцінка їх дає можливість судити про рівень розвитку колективу.

На початковій стадії розвитку цілі колективу зазвичай орієнтовані на внутрішнє життя класу. Ставлення до різних видів діяльності тільки починає формуватися, і воно нестійке. В кінці цієї стадії з'являється зацікавленість у спільних справах, але не у всіх школярів. Емоційно-психологічні відносини випереджають у своєму розвитку ділові. Кожна дитина в цей період намагається знайти друзів, мікрогрупу, в яку його прийняли б, зайняти в ній гідне становище. Зазвичай під кінець цієї стадії однокласники при наявності різноманітних та цікавих для них видів діяльності роблять її об'єктом своїх обговорень. Мікрогрупи утворюються досить інтенсивно: деколи лише на основі симпатій, але частіше на основі спільності інтересів. У центрі, як правило, - діти, які мають привабливі для всіх знання, вміння або володіють спокусливими для інших речами (комп'ютером, музичними записами). В останньому випадку мікрогрупи носять нестійкий характер і, якщо не з'явилося іншого мотиву їх об'єднання, розпадаються вже на початковій стадії розвитку колективу. У класі в цей період зазвичай значна кількість ізольованих школярів.

На цій стадії розвитку колективу відбувається і в основному завершується «впізнавання» його членами не тільки один одного, але і мікрогруп. Найбільш інтенсивно цей процес реалізується у спільній діяльності, коли кожна мікрогрупа грає в ній особливу роль. При цьому відбувається висування лідируючої мікрогрупи, спрямованість і норми якої можуть бути прийняті всім класом. Стадія початкового згуртування колективу характеризується порівняно високою конфліктністю відносин, причини її різноманітні і частіше не є принциповими. Тільки до кінця цієї стадії число конфліктів зменшується, а ті що зберігаються виявляються пов'язаними з актуальними для життя класу питаннями.

Емоційна атмосфера спочатку нестійка, часто бувають сильні перепади загального настрою. Почуття «ми - єдине ціле», «ми – колектив» виникає тільки в справах, які вдається організувати як колективні. Суспільна думка тільки починає формуватися і легко змінюється в залежності від обставин. Вже до завершення первісної стадії розвитку колективу з'являється усвідомлення себе як частини загальношкільного колективу. Разом з тим внесок класу в загальношкільні справи може бути різний залежно від організації його життєдіяльності. Контакти з іншими первинними колективами школи і поза нею найчастіше епізодичні.

По закінченню першої стадії більшість учнів приймає цілі колективу і бере участь в колективних справах, але частка цієї участі неоднакова, частина школярів (актив) вже на цьому етапі отримує можливість проявляти свої творчі можливості.

На другій стадії розвитку колективу клас ще не стає інструментом виховання кожної дитини з урахуванням її індивідуальності. Однак тут все більшого значення для класу набувають суспільно значимі цілі і мотиви діяльності. По її закінченні колектив у діяльності зорієнтований не тільки на себе, а й на принесення користі іншим. Клас часто прагне до різноманітності діяльності, але в будь-якому вигляді йому необхідний відчутний результат, визнання успіхів.

До завершення другої стадії, як правило, створюється працездатний актив, хоча учні випробовують певні труднощі в організації самоврядування. Коло спілкування їх розширюється за рахунок інших дитячих колективів та об'єднань, за рахунок членів педагогічного колективу. Значний обсяг спілкування присвячений класному життю, цікавим формам її організації.

По завершенню другої стадії складається чітка структура ділових відносин. Стабілізується склад дружніх мікрогруп. Зміни в їх складі зводяться, як правило, до введення в групу або виведення з неї одного-двох чоловік, проте повністю вони зазвичай не розпадаються. Збільшується число контактів між групами, часом спостерігається їх злиття.

Конфлікти, що виникають у цей період, в основному пов'язані з розбіжністю ціннісних орієнтації і способів поведінки як окремих членів колективу, об'єднують осіб у групи. У цей період клас вже здатний вирішувати виникаючі в ньому конфлікти самотійно. Це пов'язано з дієвістю громадської думки, з усвідомленням більшістю себе членами єдиного колективу, з бажанням зробити його краще, з потребою кожного відчувати в ньому свою захищеність. Емоційний клімат в цей час досить стійкий і доброзичливий.

По завершенні другої стадії розвитку колективу ще існують «ізолювані» школярі, але число їх зазвичай не перевищує одного-двох, різко збільшується кількість взаємних виборів.

Розвивається активність і відповідальність за клас і за своїх товаришів у більшості членів колективу. Виникають деякі об'єктивні умови (сформоване громадську думку, загальна доброзичлива атмосфера, розвиток почуття «ми – колектив» та ін.) Для розвитку і прояву творчої індивідуальності, активно використовуються знання та вміння кожної дитини в життєдіяльності колективу, що для обох сторін дуже цінно.

У міру подальшого розвитку класний колектив переходить на третю стадію розвитку, коли особливо важливим стає діяльність на користь іншим людям, тобто здійснюється моральна мета, яка в значній мірі визначає всю організацію життя колективу.

Самоврядування дійсно є способом організації всіх основних сфер життєдіяльності колективу, коли кожен його член займає активну і відповідальну позицію у всьому, що відбувається в класі.

Найбільш яскравою особливістю цієї стадії розвитку колективу може бути гуманістичний характер відносин у ньому, при якому кожен школяр являє собою цінність для класу. Одне з найважливіших наслідків розвитку внутрішньо-класних відносин - зростання можливостей для особистісного самовираження і самоствердження кожного за рахунок реалізації своїх творчих задатків. Ділові та емоційно-психологічні відносини в цей час

гармонійно пов'язані між собою. Школярі заради успіху справи здатні стати вище своїх симпатій чи антипатій. Дружні мікрогрупи не зникають, але межі між ними стають все більш розмитими. Всі групи в більшій чи меншій мірі набувають колективну спрямованість; конфлікти в колективі поодинокі, і школярі в основному здатні самі долати їх, виходячи з інтересів не тільки колективу, а й окремої особистості.

Атмосфера колективу стає, як правило, все більш оптимістичною і доброзичливою. Громадська думка сформована і може бути використана як потужний фактор регулювання життя класу. Колектив класу стає повноцінним осередком загальношкільного колективу, у зв'язку його з іншими класами переважають відносини взаємодопомоги. Зникають відносини суперництва між класами, і з'являється прагнення до участі у спільних справах.

Почуття захищеності на цій стадії розвитку класного колективу стає характерним для кожного його члена, і, що особливо важливо, воно відразу виникає у новачків [50].

Т.А.Ільїна називає учнівський колектив особливою організаційною формою об'єднань всіх учнів на основі навчальної діяльності. Слово «колектив» з латинської означає «збірність», тобто деяка цілісність, єдність. Даючи педагогічне визначення колективу, Н.Д.Крупська відзначала, що дитячий колектив – це група, згуртована спільними переживаннями, спільними інтересами, спільною працею, спільними поглядами, дружбою.

А.С. Макаренко відзначав, що колектив – це соціально живий організм, котрий має органи з певними повноваженнями, відповідальністю, співвідношенням частин, взаємозалежністю, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу, а є просто юрба або зборище.

Школа виконує переважно дві основні функції – навчальну та виховну. Виходячи з цього різні автори, даючи визначення шкільного колективу, підкреслюють його різні сторони. В.Ф.Харламов виділяє визначення «виховний колектив» - життя і діяльність вихованців на основі цілей і

завдань, а також формування міжособистісних відносин у роботі органів самоврядування, які характеризуються високою організованістю, відповідальною залежністю, прагненням до спільного успіху і багатством духовних прагнень та інтересів.

Дитячий виховний колектив - це об'єднання школярів, що мають спільні соціально значимі цілі, які організовують різноманітну спільну діяльність, мають органи управління і пов'язані колективістськими відносинами.

Дитячий колектив має такі характерні риси:

- постановка і досягнення суспільно значущих цілей і завдань (захоплюючих перспектив);
- включення школярів у різні види соціальної діяльності з урахуванням їх віку та індивідуальних особливостей, статевовікових відмінностей;
- формування відносин відповідальної залежності як основи рівноправності і згуртування колективу;
- вироблення правильної громадської думки;
- поява, підтримка та накопичення позитивних традицій у колективі;
- організація дієвої роботи органів самоврядування;
- постійна готовність вихованців до дії, відчуття власної гідності, що впливає з уявлення про цінності всього колективу.

Виділяють наступні види і структуру колективів. Серед них за кількістю, складом членів поділяють на первинний і вторинний колективи. Первинний колектив - це група дітей, що знаходиться в безпосередньому спілкуванні, діловому, побутовому, емоційному контакті. Зазвичай це клас, гурток тощо. До вторинного колективу входять малі, первинні колективи, у котрих безпосередній контакт буває не завжди, вони можуть об'єднуватись за складом, напрямом роботи. В системі освіти це колективи шкіл, табори відпочинку.

Л. В. Новікова, виділяючи, як ми вже відзначали, дві структури в дитячому колективі, в той же час говорить про три типи відносин:

а) ділові, офіційні відносини взаємної залежності, взаємного контролю, взаємної відповідальності, виникають і об'єднують хлопців в процесі різноманітної спільної діяльності;

б) неофіційні між особисті стосунки взаємної зацікавленості, спеціально формуються в процесі формального і неформального спілкування дітей і поєднує в собі виконують їх як членів одного колективу;

в) міжособистісні відносини виборчого характеру, що складаються на ґрунті взаємної симпатії, взаємного тяжіння, спільних інтересів окремих дітей.

Т.Є. Коннікова в своїх дослідженнях говорить про три види стосунків в колективі:

Перший вид дослідник розглядає, як «відносини взаємної відповідальності, або, як їх тепер прийнято називати, «ділові» відносини, тобто обумовлені спільною справою».

Другий вид стосунків полягає в особистих стосунках між дітьми, що супроводжуються проявами почуття сім-Я. Під цим видом відносин слід розуміти не тільки відносини двох, трьох дітей, їх дружбу, а всю структуру особистих взаємин в цілому.

Третій вид відносин - гуманістичні, власне колективістські; їх виникнення завжди свідчить про високий рівень розвитку колективу. Гуманістичні відносини не виникають самі собою як природний наслідок розвитку колективу, а бувають лише у тих колективах, спільна діяльність яких протягом тривалого часу спрямована на турботу про людей.

У страто метричній моделі колективу А.В.Петровського виділені основні види відносин, представлені у вигляді ієрархічної системи:

Перший, поверхневий шар - утворюють параметри, які виявляються при експериментальному вивченні безпосередньої взаємодії, входячи у колектив індивідів, котрі в ньому зберігаються, як в будь-якій

людській спільності (мається на увазі взаємодія та емоційні взаємовідносини, які не опосередковані змістовною стороною спільної колективної діяльності)

Другий шар групової активності лежить глибше. Утворюють його власні ознаки колективу як спільності людей, характеризуючи сумісною діяльністю, цілями, завданнями, цінностями, які, в кінцевому рахунку, підкреслюються у суспільному житті.

Ще глибше розглянутих шарів міжособистісної активності в колективі, прослідковуються зв'язки і відносини «відповідальної залежності» - специфічна характеристика котрого визначається його конкретною цілеспрямованою. На шкільному рівні у групу «вноситься» система відповідальної залежності, у процесі інтеріоризації якої відбувається становлення групи як колективу.

В психології малої групи виділяють дві основні структури відносин в колективі: формальну (офіційну) та неформальну (неофіційну).

Формальна структура являє собою співвідношення позицій членів групи щодо один до одного, задане ззовні, не залежне від членів даної конкретної групи і приблизно однакове для всіх груп цього типу. Елементом формальної структури в шкільному класі може бути позиція старости, якісь інші «посади», які в конкретній школі або класі придумані для організації навчання або для позакласних справ.

Неформальна структура - це стихійно виникаюча в процесі життєдіяльності групи система відносин її членів один до одного. Неформальна структура може бути чисто емоційною, тобто відображати, хто кому в групі симпатичний, а хто кому не подобається. В основі неформальної структури можуть лежати й інші критерії (наприклад, ставлення до спільної справи або якісь інші важливі для групи моменти). Суттєво те, що неформальна структура завжди є результатом взаємодії конкретних людей, включених у визначений колектив.

В шкільних класах формальна структура майже завжди відсутня, перевага надається неформальним відносинам. Неформальна структура

відносин є результатом досвіду взаємодії членів групи один з одним. Природньо, що неформальна структура не виникає одночасно з виникненням групи, а формується поступово [33].

Існують певні особливості розвитку класу як колективу від віку учнів. Так колектив молодших школярів має наступні риси: слабка організованість, погана здатність до колективної діяльності, емоційна нестійкість, слабо виражена статеві диференціація взаємин, нестійкість дружніх груп. У той же час у хлопчиків і дівчаток однаково виражене прагнення до єдності, до спільної діяльності з ігровими формами організації. Встановлено, що класний колектив для молодших школярів вельми значущий. При загальній орієнтації діяльності на класного керівника в окремих дітей, проте, спостерігається конфліктність у відносинах з ним. У класі молодших підлітків спостерігається сформована офіційна структура, котра балансує з неофіційною. Часто спостерігається протиріччя між бажанням дітей діяти самостійно та неможливістю його реалізувати. В той же час вони вміють співпрацювати між собою як під керівництвом вчителя, так і без нього. В колективі існує велика конфліктність між дівчатами та хлопцями. Формується відчуття колективізму, котре виражається в бажанні розповісти про себе як колективу так і проявити себе відносно в різних ситуаціях.

В класах старших підлітків переважає небажання приймати участь у суспільній діяльності, невмотивованої жорстокості у стосунках між хлопчиками і дівчатками, превалювання в класному житті «вуличної моралі», зневазі до учнівських обов'язків, в інтересах спілкування за межами школи, розшарування на групи за матеріальною ознакою. Спостерігається бажання до незалежності та самоорганізації.

У дев'ятому класі багато учнів вже вибирають подальший життєвий шлях. Розшарування в класному колективі зменшується, збільшується його згуртованість та інтенсивність внутрішньо-класного спілкування.

Образ класного колективу старшекласників залежить від його цілісності, або ж це клас котрий виник з двох дев'ятих, або ж це клас, що

перейшов майже в тому ж складі з дев'ятого в десятий. Коли мова йде про збірний клас, то типовим для нього являється формування протягом півроку різних дружніх угруповань. Колективи десятих та одинадцятих класів затверджують своє старшинство у школі, яскраво виражена орієнтація на майбутнє життя, підвищена конфліктність з педагогами.

Слід особливо відзначити характерний для колективу одинадцятого класу феномен, названий С. Д. Поляковим «ефектом фіналу», що полягає в інтенсивному процесі згуртування класу в останні місяці шкільного життя.

Колектив школярів є складним соціально-педагогічним явищем, що істотно впливає на соціалізацію особистості та формування її моральних якостей і орієнтирів. Він забезпечує різноманітний досвід роботи і спілкування, створює умови для розвитку організаторських умінь і здібностей, вчить співпраці. Проте вплив колективу як виховного середовища не є одностороннім і може бути суперечливим. Будучи активним, кожен учень, що входить в колектив, сам може впливати на нього, прагнучи змінити колектив у відповідності зі своїми нормами життя. По суті, це ще один не менш важливий закон виховання в колективі: якщо вихованець не буде активним учасником вдосконалення життя колективу, то не буде і позитивного колективного виховання. Інакше кажучи, є такі ситуації, коли член колективу зобов'язаний виступити проти невірних, на його думку, дій групи, переконувати своїх товаришів, боротися проти їхніх помилок, але за них. Така нонконформістська позиція забезпечить соціально-моральне зростання всієї групи.

Система особистісних відносин виникає на базі симпатій та антипатій, котрі складаються між учнями самостійно, та не мають офіційного закріплення. Як правило учень не знаходиться у близьких стосунках з усіма учнями, тому всередині класу завжди виникає досить складна система індивідуальних взаємовідносин, котра призводить до виникнення внутрішньо групової диференціації.

Для характеристики особистих відносин окремо взятого школяра може бути використаний такий показник, як «коло бажаного спілкування». Вважається, що в кожному класі для кожного учня можна виділити три таких «кола спілкування».

До першого «кола бажаного спілкування» потрапляють ті однокласники, які виступають для нього об'єктом сталого вибору. Якщо ці вибори взаємні і знаходять своє підтвердження в реальній практиці спілкування, то таке об'єднання школярів на основі взаємної симпатії називається «угрупованням». Результати проведених досліджень дозволили зробити ряд висновків про найбільш характерні риси «першого кола спілкування» школярів.

По-перше, було встановлено, що в кожному класі є діти, які не мають першого кола бажаного спілкування, що говорить про наявність певних відхилень у розвитку відносин у класі. Залежно від рівня організованості класу таких дітей може бути від одного до п'яти.

По-друге, має місце наступна тенденція: чим старше діти, тим ширше у них перше коло бажаного спілкування. Так, якщо у школярів третього класу ближнє коло включає одного-двох чоловік, то у шестикласників цей показник становить три-чотири людини.

По-третє, обсяг «першого кола спілкування» залежить не тільки від віку, але й від виховання: чим краще організована спільна діяльність дітей, чим краще ведеться в класі виховна робота, тим більше стійких зв'язків виникає між однокласниками. У таких випадках число дітей, які потрапляють в перше коло, може досягати десяти.

Друге коло бажаного спілкування складають ті однокласники, вибираючи яких в ході соціометричного опитування учень коливається і проявляє невпевненість. Як показують результати досліджень, величина цього кола приблизно однакова для учнів різного віку і становить 6-8 однокласників. Це дозволило зробити висновок, що та частина шкільного класу, в якій всі учні взаємно складають друге коло бажаного спілкування,

може бути розглянута як психологічна основа первинного колективу. Тим самим психологічна структура шкільного класу не збігається з її організаційною структурою.

Третє коло бажаного спілкування включає, як правило, всіх інших учнів класу та представників інших класів і шкіл.

Всі процеси, пов'язані з реалізацією особистих взаємин учнів у класі, дуже динамічні, що проявляється, насамперед, в нестабільності особистих контактів. Тому характеристику відносин бажано співвідносити з тією соціально-педагогічною ситуацією, в якій вони виявляються.

Згідно з отриманими в ході досліджень даних, має місце певна тенденція у підтримці стійкості положення учня в групі. Вона полягає в тому, що з віком показник стабільності спілкування дитини в структурі емоційних взаємин класного колективу зростає. При цьому більшою стійкістю володіють представники сприятливого соціометричного статусу в порівнянні з носіями несприятливого статусу. Зміна статусу школяра знаходить своє вираження у змінах кордонів бажаних кіл спілкування [10].

Провідними соціальними ролями у школі виступають вчитель-учень. Але існують ще певні рольові позиції у класі, котрі неможливо передбачити. Вони формуються під впливом певних факторів, а саме:

1. Система соціальних ролей формується під впливом емоційної сфери особистості;
2. Лідуюче місце сформовано з самого початку, але воно заповнюється за принципом розгляду претендентів;
3. В першу чергу з соціальних ролей формується ізгойська роль.

Кожна соціальна роле не існує окремо, а вони взаємопов'язані у єдину систему. Причинами негативних соціальних ролей можуть бути соціальні особливості сімей, котрі різко відрізняються від соціальних якостей сімей однокласників, а також фізичних недоліків учнів. Умовно можна ізгойів поділити на три типи: ізгой-клоун – своєю поведінкою провокує насмішки, в момент коли в класі виникає певний рівень негативізму, підліток здійснює

вчинок, котрий викликає сміх однокласників, знижує рівень негативізму. Тип ізгой-біла ворона викликаний, як правило, етичним сімейним вихованням батьків, а саме приналежність до іншого соціального класу, іншої релігії. Підліток стає білою вороною з тієї причини, що не може вести себе по-іншому, а не як лідер класу, або більшість однокласників, його дії протирічать діям інших учнів. Ізгоями-антагоністами стають переважно підлітки максимально егоїстичні, котрі схильні звинувачувати всіх, а не шукати недоліки у собі. Причинами антагоністичного ізгойства слугують вади сімейного виховання. Усвідомлюючи своє неприйняття з боку однокласників, ізгой-антагоніст не знаходить нічого кращого, як відплачувати тією ж монетою. Він обґрунтовує свої дії недоліками, які спостерігаються в класі.

Практично всі ізгойі, незалежно від типу, мають один спільний недолік - нездатність мислити конструктивно. Критиканський настрій будь-якого ізгоя видно відразу, коли він потрапляє на лідерське місце.

В принципі, ізгой - це претендент на лідерство, за яким не пішли однокласники, лідер-невдаха, який став мстити своїм однокласникам. Ізгой ніколи не бачить своє соціальне оточення в цілому, не може побудувати перспективу, що б захопила абсолютну більшість однокласників. Він може тільки руйнувати те, з чим він не згоден. Ізгой приречений вічно залишатися в опозиції.

В психологічній науці виділяють різні підходи та класифікації факторів, котрі впливають на взаємовідносини у учбовому колективі. Всі фактори поділяють на дві групи: внутрішні та зовнішні. До внутрішніх входять:

- сімейний фактор – регулярні конфлікти сімей, асоціальна поведінка батьків та неправильне відношення до дітей (часто з фізичним насиллям) не стимулюють формування у учнів тієї системи цінностей, котра необхідна для взаємовідносин, котрі будуть будуватись на повазі в колективі.

- роль учня всередині групи (староста, помічник вчителя фізкультури і т.п.), котра вимагає певний комплекс дій від учня, і повинна бути пов'язані з індивідуальними особливостями. Важливим фактором, котрий впливає на взаємовідносини у учбовому колективі, являється природність почуття ролі кожного учня. Некомпетентна поведінка педагога, який бажає поліпшити атмосферу в колективі, створює ситуацію, в якій деяким школярам необхідно дотримуватись такої поведінки, якої вимагає ситуація. Ця умова виконання додаткових учнівських функцій (наприклад, функцій старости) або підпорядкування сприймається як несправедливе ставлення, посягання на особисті інтереси, викликає природний протест, а частіше - неприязнь і озлоблення. Як наслідок, страждають взаємини в колективі.

До внутрішніх факторів, котрі впливають на взаємовідносини у класному колективі, входять:

- Психічне та біологічне здоров'я дитини є важливим фактором, здатним змінити його поведінку в колективі. при наявності значного відсотка дітей з прогресуючими проблемами здоров'я неможливо говорити про підтримку атмосфери сприятливої взаємодії.

- Особливості характеру і темпераменту дитини та дітей у групі. Відмінності за темпераментами означають не відмінність за рівнем можливостей людської психіки, а своєрідності її проявів у кожного окремо взятого індивідуума. Будь-який темперамент і характер має і позитивні, і негативні сторони, але навіть така градація умовна. Конкретна уява про це дає можливість вивчити вплив один на одного темпераментів різних дітей в умовах єдиного колективу. Спостерігається, що в умовах спільної діяльності підлітків (якщо разом над проектом працюють, наприклад, четверо) риси їхнього темпераменту роблять більш суттєвий вплив на підсумковий результат, ніж у тих випадках, коли кожна дитина виконує свою роботу індивідуально. Психологія накопичила знання про більш сприятливі і менш сприятливі поєднання різних типів темпераменту. Встановлено, наприклад, в окремих видах занять холерик виявляється більш ефективним, коли він

працює разом з флегматиком або меланхоліком, ніж коли його партнером є сангвінік або, більшою мірою, холерик. Такого роду спостереження вказують на те, що неможливо оцінювати значення одних або інших властивостей темпераменту, що не враховують спільний характер окремих видів діяльності [22, 83-88].

Отже, проаналізувавши літературу з питання структури шкільного колективу було виявлено, що кожен шкільний колектив перебуває на певній стадії групового розвитку, котра залежить переважно від вікових особливостей. На групову взаємодію у старших класах впливає перехід з дев'ятого класу в десятий та кінець навчального року у одинадцятому класі.

Шкільні колективи мають дві основні структури відносин: формальну та неформальну. Формальна структура важлива для молодших школярів, а саме з метою виховання та організації порядку, навчального процесу. Але з дорослішанням учнів та переходом у старші класи відбувається поступовий перехід, де важливе місце займає неформальна структура відносин, котра будується на симпатіях та антипатіях учнів по відношенню один до одного. У цей час формальна структура існує, але за розподілом вмінь, бажань. Неформальна структура має свої ролі котрі займають учні у даній системі.

1.4. Соціометричний статус підлітків у групі, як індивідуальний показник члена групи та між особистих відносин

Упродовж століть у контексті становлення наукового знання йшов пошук понять, які описують взаємодію людини з соціальним світом. Наразі у сучасній психології вже визначили коло понять які розкривають сутність функціонування індивіда у соціальному світі, зосереджують увагу на співвідношенні суб'єктивного в людині та способах його об'єктивізації у соціальному просторі. Серед цих понять виділяють «особистість», «соціальний статус», «соціальна роль», «соціальне управління»,

«керівництво», «влада», «престиж» та «лідер». Праці Платона та Аристотеля містять у собі проблему соціального статусу у контексті соціально-політичних відносин, де статусна ієрархія розглядається як цілком природне явище.

В Новий час ця ідея знаходить своє продовження у ідеях Гольбаха, Монтеск'є, Руссо, в яких соціальний статус розглядається через призму соціального договору. М.Вебер описує статус, як повагу та престиж для особистості та її становище у суспільстві.

Проблему соціального статусу особистості розглядали представники соціальної (Т.Парсонс та його послідовники) та організаційної (Х.Боем, М.Фоллет) теорій. Т.Парсонс визнає статус, як право впливати на дії інших, незалежно від безпосереднього особистісного відношення інших людей до напрямку цього впливу. В організаційних теоріях статус розглядається, як дистанція між керівником та підлеглими в адміністративній теорії організацій. Ця здатність може існувати від народження, або ж бути суспільно набута для здійснення впливу на групу. Р.Мертон розглядає дії індивіда, як структурно обумовлені, зорієнтовані у системі соціальних відносин. На думку А.Маслоу людині необхідно допомогти стати тим, ким вона здатна стати, досягти того статусу який вона на який вона заслуговує.

Статус особистості підлягає суспільному контролю і може бути втраченим або зниженим. Професійна діяльність – є лише засобом досягнення соціального статусу, а результатом є «якість життя», яка вбудована в індивідуальний суб'єкт особистості або групи. Існує можливість позбавитись статусу з причин пасивності чи інертності його суб'єкта [38, 56-59].

Сучасне суспільство - це динамічна організована система, її складові елементи знаходяться у постійному кількісно-якісному процесі змін. Суб'єктивну позицію в суспільній системі займають соціальні групи, класи, котрі складаються з окремих особистостей.

Соціальний статус – це позитивна або негативна репутація, престиж, авторитет особистості в рамках системи соціальної стратифікації, пов'язаний з певним положенням людини всередині суспільства. Він визначається соціальними функціями, котрі виконує людина в процесі взаємодії з іншими індивідами. Залежно від цього визначається престижність статусу. Престиж – це оцінка суспільством соціальної значимості того чи іншого статусу, закріплена в культурі і суспільній думці. Ця ієрархія формується під впливом двох факторів:

- Реальної корисності тих соціальних функцій, котрі виконує людина;
- Системи цінностей, характерної для даного суспільства.

Кожна людина володіє цілим набором соціальних ролей, крім вона грає в суспільстві. Їх сукупність називається рольовою системою. Престиж впливає не лише на людину, але й на групи. Виділяють таке поняття, як статусна група – це група котра може бути ідентифікована з точки зору «позитивної та негативної соціальної оцінки і має певну репутацію» [8, 224-228].

Соціальна психологія повинна вивчати та змінювати спілкування. Спілкування виступає об'єктом, процесом та результатом створеної реальності. Люди, суб'єкти спілкування, взаємодіючий між собою складають загальну реальність. Соціальні психологи повинні бачити реальність спілкування та повинні брати участь в організації цього спілкування, в соціальній організації. Соціальна якість – це будь яка суб'єктивність (власна або перенесена кимось на суб'єкт), наприклад спонтанний вибір. Соціометрія вимірює відносини, регулює спілкування, дистанцію, кордони, будує соціальну організацію [20, 107-121].

Поняття «Соціометрія» ввів у психологічну науку видатний американський психолог Якоб Леві Морено. Ним був створений Інститут соціометрії та психодрами. Для нього соціометрія – це теорія котра дозволяє змінювати світ і неможливо виявити справжню структуру суспільства, не намагавшись її модифікувати, він вважає, що можливо збільшити статус в

групі через взаєморозуміння в групі, а в свою чергу ця зміна взаємодії в групі може привести до покращення життя у суспільстві. Вітчизняні психологи та соціологи піддавали критиці його думку. Морено вважав, що сили тяжіння та відштовхування існують не лише у всесвіті, але й у соціальній структурі. Визначення «соціометрія» означає зміни міжособистісних взаємовідносин у групі. У книзі Морено «Хто житиме» існує три розуміння визначення «соціометрія». По-перше, соціометрія розуміється як частина соціономії, що займається математичними дослідженнями психологічних властивостей популяцій, по-друге, це експериментальна методика (соціометричний тест) застосування кількісних методів, по-третє, це самі результати, одержані за допомогою соціометрії.

Соціометрія для Я.Морено – це система роботи з групою, котра має два методи. Перший метод – об'єктивний, він полягає в систематичній техніці спостереження за груповою взаємодією. Мова йде про спостереження інтеракцій в групі: хто говорить? кому? хто посміхається? чому? і так далі Другий метод - власне соціометричний, ціль котрого – з'єднувати об'єктивний і суб'єктивний підходи [35, 5].

Тобто, вимірювання не є самою метою соціометрії. Для Я.Морено метою соціометричного експерименту являється перетворення старого соціального устрою в новий соціальний устрій, і, якщо це необхідно, перетворити групу таким чином, щоб формальна поверхнева структура якомога більше відповідала глибинній структурі. Якщо особистісні особливості мають значення і зумовлюють низький соціометричний статус, то перспективним є створення умов, найбільш сприятливих для всіх членів групи. Тобто, під час пошуку виходу з конфліктів люди йдуть на спілкування, шукають причини і намагаються їх усунути. Як пише Д.В.Коробіцин: «Морено розділяє соціальну дійсність на три тенденції або вимірювання: на зовнішнє суспільство, соціометричну матрицю і соціальну реальність. Тобто під зовнішнім суспільством розуміються всі відчутні угруповання. Соціометрична матриця – це всі соціометричні структури, які й

стають очевидними в процесі соціометричного аналізу, а соціальна реальність – це динамічний синтез і взаємне проникнення того й іншого».

Таким чином, соціометрія сприяє також підвищенню соціальних компетентностей, оскільки наближає члена групи до повного розуміння соціального образу, відповідності з яким від нього чекають інші. Обізнаність у даному питанні призводить до збільшення варіативності в стратегіях міжособистісної взаємодії.

В.В.Щербина відмічав, що соціометрія – це єдиний істинно науковий метод в нашій науці. А інших не існує.

Майже за п'ятдесят років, котрі пройшли з виходу книги «Соціометрія» спроби застосувати на практиці методи соціометрії не тільки втратили лік, але й втратили будь який зв'язок з першоджерелом. У 1970 році вийшла книга І.П.Волкова «Соціометричні методи в соціально-психологічних дослідженнях». Не претендуючи на передачу духу та ідеології методу, вона сухо переказала «голу» техніку, формули обчислення групових індексів малювання стрілок виборів. До середини 70-х рр. вже багато психологів та соціологів мали спільне уявлення про кількісну методикою діагностики малої групи, що носила назву «соціометрія» і втратила всякий зв'язок з її творцем і особливо з його ідеями. До цього часу з'явилися гуманітарні фахівці прикладного характеру діяльності: соціологи і психологи на підприємствах і в установах, педагоги-новатори, прагнуть до використання соціометрії або рольових ігор у своїй роботі. У методичних брошурах усно передавалися рецепти «соціометричних» вимірів та різних змішаних і комбінованих методик (референтометрії, ранжування предметно-ціннісних орієнтацій у поєднанні з соціометрією), підраховувалися «індекси популярності» і використовувалися потім для відповідних обґрунтувань. Тоді й з'явилися «соціометричні» анонімні анкети з питаннями на прямоту «З ким із перерахованих тут членів вашого колективу Ви пішли б у розвідку?», або «З ким Ви пішли б в ресторан?», або «З ким Ви поїхали б на відпочинок?» Питання ці, до речі, завжди сприймаються вельми абстрактно. Тому, що

кожен відчуває, що які-небудь відношення в групі можуть відкритись [29, 117- 121].

Я.Морено на основі багатьох досліджень було сформовано декілька соціонімічних законів, два з них називаються соціодинамічний та соціогенетичний. Соціодинамічний закон полягає в нерівномірному розподілі виборів, які відповідно до визначеного критерія робляться учасниками соціометричного тестування. Цей нерівномірний розподіл не усувається і при підвищенні шансів кожного учасника бути обраним. При повторному тестуванні з великими можливостями для вибору він стає навіть ще більш вираженим.

Соціогенетичний закон вказує на те, що група в багатьох випадках аналогічна модифікації форм, котрі суспільство пройшло у процесі свого розвитку. Спонтанні організації дітей і підлітків розвиваються з більш простих структур в більш складні. Під простими структурами Морено мав на увазі «соціометричну простоту структури, тобто велике число відносин, велике число ізольованих індивідів, дефіцит більш складних структур. Дослідження різних груп показують також, що на наступній стадії розвитку завжди можна знайти залишки нижчих організацій, а зачатки більш високої організації на попередній нижчій стадії [35, 5].

Статус людина починає набувати з дитинства. З того часу, коли дитина починає вступати у взаємодію з однолітками через сюжетно рольову гру. В цей час вона приймає на себе роль та проявляються її індивідуальні особливості. Сюжетно рольова гра виникає в тій групі дітей, де діти знайому один з одним. В цій групі вже до початку гри склалась певна система особистісних взаємовідносин, у котрій, як вже виявилось, кожна дитина займає те чи інше місце, займає певний соціометричний статус. Ці взаємовідносини проявляються на самих перших етапах гри: на основі вибіркової симпатії і виникає ігрова група. А.П. Усова пише, що вона може бути об'єднана спочатку інтересом до змісту гри, а потім і інтересом дітей один до одного.

При розподілі ролей можна прослідкувати реальні внутрішньо групові взаємовідносини. Дослідження виявили, що найбільш цікаві ролі частіше за все отримують діти з високим статусом -соціометричної «зірки», котрі у відповідних експериментах отримують найбільшу кількість виборів. В такому випадку вони стають лідерами ігрової групи, спрямовують на своє бачення сюжет гри, виділяють її зміст, розподіляють ролі, оцінюють наскільки вірно інші їх виконують. Але для того щоб бути лідером, потрібно не лише високий соціометричний статус, але й організаторські здібності. Був виявлений взаємозв'язок між положенням дитини у групі та її якостями учасника гри, котрі проявляються у грі і визначають статус дитини серед однолітків [26].

О.Р. Артамонова розглядаючи питання положення дошкочат з різним рівнем розвитку творчого мислення у групі однолітків виявила взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого мислення та соціометричним статусом дитини. У дітей з низьким рівнем творчого мислення проявляється несприятливий соціометричний статус. Високий соціометричний статус дає більше можливостей бути більш цікавим та успішним, а також покращить їх положення у групі [7, 75- 77].

М.С. Тодорова вивчала вплив самооцінки на соціометричний статус у дітей 6-7 років. У своїй роботі застосовувала методи спостереження, бесіди, соціометрію та модифікований тест Хейрадля для вимірювання самооцінки у дітей. Результати вказують на існування статистично значимої кореляції зв'язку між батьківською оцінкою та самооцінкою, тобто факторами котрі мають відчутну взаємодію на дітей в групі. Доказано, що самооцінка у виключній ступені передбачає соціальну адаптацію дитини дошкільного віку і являється регуляторами поведінки та дій, складають основу формування самостійності, впевненості у собі, котра являється чинником успіхів під час адаптації, у навчанні та майбутній професійній діяльності. За результати дослідження зроблений висновок, що батьки повинні бути менш критичними

під час спілкування з дітьми та заохочувати їх міжособистісні взаємовідносини з іншими дітьми [56, 94- 98].

Н.В. Пирожкова також досліджувала це питання, але у молодших школярів. І результати також виявили кореляційний зв'язок між цими двома категоріями [44].

М.С. Тодорова частково при аналізі літератури вказувала на те, що високий соціометричний статус впливає на успішну адаптацію. Б.Б. Бадмаєв розглядав дане питання та проводив наукове дослідження з учнями 10-12 років і також виявив цей взаємозв'язок. Провідною діяльністю даного вікового періоду - є завоювання певного статусу всередині шкільного колективу. Учень буде успішно навчатись, коли воно буде сприяти покращенню його статусу у колективі і тим вище буде його соціальний статус, тим вище буде проходити адаптація [9, 93-96].

Отже, можна зробити припущення, якщо в класі більшість учнів не за мотивовані на отримання високих успіхів у навчанні і для них норма це середній, низький, достатній рівень, до них прийде учень з високою мотивацією до навчання і буде досягати високих результатів, то він може вірогідніше за все, мати низький соціометричний статус і його адаптація буде проходити повільно. Якщо розглянути дане припущення ширше то така поведінка у підлітковому віці може привести до булінгу. Проблема булінгу розглядається з 1905 р. Національна асоціація шкільних працівників США дала наступне визначення булінгу – це динамічна модель вербальної та/або невербальної поведінки, вироблені одним або декількома учнями у відношенні другого учня, причому бажання нанести шкоду навмисне. Ті учні до яких застосовується булінг займають роль «жертви». У них низький соціометричний статус, коефіцієнт задоволеності спілкуванням та самооцінка по відношенню з іншими учнями. Рівень тривожності, труднощів у спілкуванні та конфліктності високий [14, 159- 165]. «Жертви» булінга схильні проявляти симптоми депресії та негативні емоційні прояви [42, 151- 154].

Є.І. Приступа у статті «Здоров'я дитини як соціальна цінність» зазначає, що з такими підлітками у котрих соціометричним статусом знедолених необхідно проводити профілактичну роботу з формування соціального здоров'я. Соціальне здоров'я забезпечує біопсихічні можливості, котрі дають можливість встановлювати рівновагу з соціальним середовищем шляхом адаптації та конструктивної активізації її, наслідуючи моральні соціальні норми. І.В. Кузнєцов визначає наступні критерії соціального здоров'я дітей та підлітків: адаптація в референтних групах (сім'я, група дитячого садка, клас), оволодіння провідними та іншими видами діяльності (ігрова, навчальна, навчально-професійна), оволодіння нормативною поведінкою, вироблення індивідуального стилю поведінки (діяльності), наявності самоконтролю та саморегуляції поведінки в залежності від обставин, загальна середова адаптація [45, 176- 183].

Аналіз літератури та досліджень виявляють, що особистісні детермінанти впливають на соціометричний статус. До особистісних особливостей входить характер, здібності, темперамент, мотивація, особистісна ідентичність та стійкість. А.Н. Леонтьєв розумів особистість, як утворення, котре формувалось в результаті засвоєння людиною соціально-історичного досвіду та морально-етичних традицій свого оточення, а Б.С.Братусь стверджував, що особистість не зводиться лише до індивідуальних особливостей. Д.В. Коробіцин розглядав вплив особистісних детермінантів на соціометричний статус у студентів, в результаті котрого констатував наступне: будь який досвід людина акумулює у власні вироблені схеми взаємодії, сформовані у процесі соціалізації, та стабілізує стратегію поведінки, до того ж кожен член групи має свої власні особливості, виражені через особистісну спрямованість, у котрій прослідковується домінування певних тенденцій, що базуються на особистісних цінностях. Особистісні цінності разом із спрямованістю «низько статусних» студентів досягають протиріччя з груповими нормами, що вказує на низький

соціометричний статус та низький рівень соціальної компетентності [29, 117-121].

Завдяки соціометрії можна в'яснити міжособистісні та міжгрупові відносини з метою їх зміни та покращення, а також типологію соціальної поведінки людей в умовах групової діяльності, робити висновки про соціально-психологічну сумісність членів конкретних груп [54, 812- 817].

Відомо, що підлітковий вік характеризується критичним відношенням до своєї поведінки, зовнішнього вигляду, а одним із критеріїв оцінки себе в міжособистісних відносинах являється Образ Фізичного Я. Фізичне Я індивіда може бути представленим як усвідомлення себе привабливим чи непривабливим, гарного чи негарного, міцного чи слабого, товстого чи худого і т.д. Крім цього у людини виникають певні дисонанси між реальністю та існуючими соціальними еталонами. Будь яка невідповідність до стандартів, як правило викликає підвищену схвильованість підлітком цієї події. Позитивна оцінка власного Образу Фізичного Я в свідомості людини, а також в судженнях оточуючих може істотно вплинути на позитивність його Я-концепції в цілому, і навпаки - негативна оцінка тягне за собою істотне зниження загальної самооцінки. Зовнішній вигляд (фізичні якості та оформлення зовнішності) і поведінка (чинені дії та експресивні реакції) є найбільш інформативними для процесу спостереження.

Сприймаючи ці ознаки, інші члени групи певним чином оцінюють їх і роблять деякі умовиводи, часто несвідомо, про внутрішні психологічні властивості партнера по спілкуванню. Приписані властивості, в свою чергу, дають людині можливість сформувати певне ставлення до спостережуваного. Це ставлення найчастіше носить емоційний характер і розташовується в межах континууму «подобається - не подобається». Зовні приємну людину люди схильні переоцінювати з інших важливих для них психологічних і соціальних параметрах.

Позицію лідера або ж переважаючого займають ті підлітки, у котрих відношення до власної зовнішності не постає на передній план і не заважає

будувати міжособистісні зв'язки з іншими членами групи. Люди з такими статусами спираються на відчуття впевненості у собі, самоповагу та само прийняття [62, 75- 91].

Отже, соціометрія це не лише статистичний метод, а вона виражає ще й взаємозв'язки. Її суть полягає в тому, щоб на основі статистичних даних побудувати нові зв'язки і покращити взаємовідносини в колективі. Результати соціометрії дають можливість працювати з кожним членом групи та самою групою. Особливо це важливо робити в групах підлітків, коли формується образ Я, проявляється критичне відношення до себе на основі котрого будуються взаємозв'язки з однолітками, та устанавлюється положення у групі. Поведінка члена групи, що не відповідає груповим нормам може привести до булінгу. Даний процес негативно впливає на здоров'я «жертви», а поведінка «кривдників» може привести до антисоціальних норм.

Зробивши огляд літератури виявили, що з початку ХХ століття почали проводити дослідження інтелекту. Одна з теорій розкриває його множинність. У кінці ХХ століття з'явилась теорія що успіх залежить не від рівня логічного інтелекту, а від рівня емоційного інтелекту, котрий в свою чергу складається з трьох типів здібностей: ідентифікації емоцій та їх вираження; регулювання емоцій; використання емоційної інформації в процесі мислення. У свою чергу емоційний інтелект виконує такі функції, як інпретативну, регулятивну, адаптивну (стресозахисну), активізуючу.

Провідною діяльністю підліткового вікового періоду являється спілкування з однолітками та здобуття нового соціального статусу, певної значимості в колективі, тому всі дії спрямовуються на досягнення цього. При умові коли вони цього не досягають, з'являється тривожність, від котрої може розвинути страх бути зневаженим групою.

Підлітковий вік розглядається, як особлива соціально-психологічна та демографічна група, котра має свої устанавки, специфічні норми поведінки, котрі утворюють особливу підліткову субкультуру. Труднощі що виникають

під час спілкування у цей віковий період пов'язані з нерозумінням емоцій, з втратою контролю над своїми емоціями та емоціями інших людей, з нерозумінням інформації, котру отримує людина, тобто з низьким розвитком емоційного інтелекту. Основним видом діяльності в цьому віці виступає навчання і тому більшість свого часу підлітки проводять в школі. Вони знаходяться у шкільному колективі котрий має дві основні структури організації формальну та неформальну. У цьому віці важливе місце посідає неформальна структура, тому що взаємовідносини будуються на симпатіях, спільних інтересах, а також спілкування виходить за рамки школи. Завдяки соціометрії можна прослідкувати взаємовідносини в колективі з метою їх покращення, виявлення динаміки розвитку колективу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ПІДЛІТКІВ В ГРУПІ

2.1. Опис методик та процедури дослідження

Процедура дослідження починалась з підбору відповідних меті, гіпотезі дослідження діагностичного інструментарію. В даному дослідженні були використані «Соціометрія: дослідження міжособистісних відносин в групі» Я. Морено та ЕМІН Д.В. Люсін.

Методика «Соціометрія» розроблена Якобом Морено. Соціометрична техніка застосовується для діагностики міжособистісних і міжгрупових стосунків у цілях їх зміни, покращення та вдосконалення. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціальної поведінки людей в умовах групової діяльності, робити висновки щодо соціально-психологічної сумісності членів конкретних груп. Завдяки результатам соціометрії можна:

1. Визначити структуру неформальних стосунків малої соціальної групи за критерієм симпатії - антипатії.
2. Встановити ступінь психологічної сумісності окремих членів групи.
3. Виявити внутрішньо групові підсистеми (мікрогрупи) та їх неформальних лідерів.
4. Визначити напрямки подальшої групової психодіагностичної та корекційної роботи.

Дану методику слід використовувати у групі.

Стимульним матеріалом виступає індивідуальна соціометрична картка. Це засіб отримання інформації від досліджуваного. На картці фіксується основна інформація про досліджуваного, а також проводиться реєстрація

його індивідуальних виборів. Для цього картка містить і відповідні критерії вибору, сформульовані у вигляді питань.

Щоб отримати повну інформацію про характер міжособистісних стосунків у групі, треба визначити ступінь взаємної симпатії – антипатії її членів. Зважаючи на це, критеріями вибору повинні бути питання і позитивні (спрямовані на виявлення симпатії між людьми), і негативні (спрямовані на виявлення антипатії).

Оскільки міжособистісні стосунки завжди розгортаються у групі на двох рівнях – формальному та неформальному, то досліджуваний повинен здійснити вибір стосовно двох сфер – сфери спільної діяльності та сфери дозвілля.

Процедура проведення соціометричного дослідження починається з інструктажу. Важливою умовою проведення соціометрії є налагодження контакту дослідника з досліджуваними. Ефективність дослідження покращується, якщо експериментатор тримається впевнено і поводить себе доброзичливо. Інструкція дається у популярній формі. Досліджуваних не посвячують у всі тонкощі проведення процедури та аналізу результатів. Можна дати приблизно таку інструкцію:

«Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні, яке спрямоване на покращення психологічного клімату у Вашій групі. Вся інформація, отримана в ході дослідження, є конфіденційною. Вона не буде розголошена у групі, кожен з Вас зможе дізнатися про свої результати індивідуально.

Для заповнення картки Вам необхідно: у відповідних рядках бланку вказати своє прізвище та ім'я, клас, школу та дату проведення дослідження; уважно прочитати перше запитання і відповідно до нього вибрати і записати прізвища та імена трьох членів Вашої групи; аналогічно дати відповідь на друге, третє та четверте питання. Час заповнення картки – 10-15 хвилин.»

Кількісна обробка даних. Після того, як експериментатор зібрав заповнені картки, починається обробка даних. Вона складається з трьох етапів:

- табличного;
- графічного;
- індексологічного.

Табличний етап обробки даних передбачає побудову соціоматриці – таблиці, за допомогою якої узагальнюються результати опитування. Оскільки міжособистісні стосунки у групі вивчалися у двох сферах (сфері спільної навчальної діяльності та сфері дозвілля), то необхідно побудувати дві соціоматриці: Соціометрія № 1. Міжособистісні стосунки в досліджуваній групі за критеріями симпатії – антипатії у сфері навчальної діяльності.

Соціометрія № 2. Міжособистісні стосунки в досліджуваній групі за критеріями симпатії – антипатії у сфері дозвілля.

Соціоматриця повинна містити про групу такі основні відомості:

1) список членів групи, які роблять вибори (Хто вибирає). Кожному досліджуваному у списку присвоюється відповідний порядковий номер. Для полегшення подальшої інтерпретації спочатку записують прізвища, імена юнаків, а потім дівчат;

2) список членів групи, кого вибирають (Кого вибирають). Для того, що не загроможувати соціоматрицю великою кількістю інформації, замість прізвищ та імен досліджуваних записують лише їх порядкові номери;

3) на соціоматриці одночасно фіксуються позитивні «+» та негативні «-» вибори кожного досліджуваного;

4) для кожного з досліджуваних необхідно підрахувати загальну кількість:

- отриманих позитивних виборів;
- отриманих взаємних позитивних виборів;
- отриманих негативних виборів;
- отриманих взаємних негативних виборів.

5) для групи підрахувати загальну кількість:

- позитивних виборів;
- взаємних позитивних виборів;

- негативних виборів;
- взаємних негативних виборів.

Графічний етап передбачає побудову соціограми на основі соціоматриці. Соціограма – це графічне зображення ставлення досліджуваних один до одного за відповідями на соціометричні питання. Соціограма дозволяє наочно проілюструвати і більш глибоко проаналізувати групові взаємозв'язки.

Соціограма складається з IV концентричних кіл:

I коло – реєструє досліджуваних із груповим статусом «соціометрична зірка» (ті досліджувані, які отримали 6 і більше позитивних виборів);

II коло – реєструє тих досліджуваних, яким у групі надають перевагу (отримали 3 – 5 позитивних виборів);

III коло – реєструє досліджуваних із груповим статусом «знехтувані» (отримали 1 – 2 позитивні вибори);

IV коло – реєструє досліджуваних із груповим статусом «ізольовані» (не отримали жодного позитивного вибору).

По вертикалі соціограма поділяється на дві рівні частини. В одній частині позначаються дівчата, в іншій – юнаки. Це дозволить краще простежити характер між статевих зв'язків у групі. На соціограмі записуються порядкові номери досліджуваних. Якщо досліджуваний – дівчина, то її порядковий номер записується в колі. Якщо досліджуваний – юнак, то його порядковий номер записується у трикутнику. Вибори, зроблені та отримані кожним з досліджуваних, на соціограмі позначаються стрілочками. Позитивні вибори – суцільні стрілочки, негативні вибори – пунктирні стрілочки.

Індексологічний етап. Для виявлення кількісних характеристик відношень в групі використовують соціометричні індекси. Виділяють дві групи індексів – персональні соціометричні індекси та групові соціометричні індекси.

До персональних соціометричних індексів відносяться індекси позитивного і негативного соціометричного статусу досліджуваного, які характеризують його положення в групі, потенційну здатність до лідерства.

Індекс позитивного статусу визначається за формулою: $C^+ = B^+ / N - 1$, де C^+ - індекс позитивного статусу; B^+ - кількість позитивних виборів, отриманих досліджуваним; N - число членів групи.

Індекс негативного статусу визначається за формулою: $C^- = B^- / N - 1$, де C^- - індекс негативного статусу; B^- - кількість негативних виборів, отриманих досліджуваним; N - число членів групи.

Чим вищий індекс позитивного соціометричного статусу, і чим нижчий індекс негативного соціометричного статусу має досліджуваний, тим більший конструктивний вплив він здійснює на членів своєї групи, тим комфортніше почуває себе у взаємостосунках з ними, потенційна здатність до лідерства у нього зростає. Високий індекс негативного статусу у поєднанні з низьким індексом позитивного статусу буде свідчити про протилежні характеристики положення досліджуваного у групі.

Груповим соціометричним індексом є індекс групової згуртованості. Цей індекс визначається за формулою: $KB = R1 / R$, де KB - коефіцієнт взаємності; $R1$ - кількість взаємних позитивних виборів; R - загальна кількість позитивних виборів у групі.

Значення індексу групової згуртованості та рівень групової згуртованості:

- 0 – 0,49 Низький
- 0,5 – 0,59 Нижче середнього
- 0,6 – 0,69 Середній
- 0,7 – 0,85 Вище середнього
- 0,85 – 1 Високий

Наступна методика котру використовуємо задля поставленої мети – ЕМІН Д.В. Люсін. ВУкраїні тести емоційного інтелекту поширені мало, але активно розробляються основні положення теорії емоційного інтелекту. На

основі експериментальних даних з'ясовано, що відчуття психологічного благополуччя є інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант емоційного інтелекту, також встановлена ієрархічна структура рівнів його сформованості (Є. Носенко та ін.). У 2004 р. Д. Люсін створив опитувальник, що складається з двох шкал (міжособистісного та внутрішньо особистісного емоційного інтелекту), спрямований на діагностику здібностей, пов'язаних з розумінням емоцій та управлінням ними [13].

Опитувальник вимірює емоційний інтелект, який трактується як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. У структурі емоційного інтелекту виділяється міжособистісний емоційний інтелект - розуміння емоцій інших людей і управління ними, внутрішньо особистісний емоційний інтелект - розуміння власних емоцій і управління ними, здатність до розуміння своїх і чужих емоцій, здатність до управління своїми і чужими емоціями. Опитувальник ЕМІН дає бали за двома субшкалам, що вимірює різні аспекти міжособистісного емоційного інтелекту, і за трьома субшкалам, вимірює різні аспекти внутрішньо особистісного інтелекту. Значення за шкалами міжособистісного емоційного інтелекту та внутрішньо особистісного емоційного інтелекту виходять шляхом простого підсумовування відповідних субшкал.

Призначення тесту: діагностика різних аспектів емоційного інтелекту.

Шкали: емоційний інтелект (здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними) міжособистісний (розуміння емоцій інших людей і управління ними), внутрішньо особистісний (розуміння власних емоцій і управління ними), здатність до розуміння своїх і чужих емоцій, здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Опитувальник складається з 46 тверджень, випробуванним пропонується висловити своє ставлення до кожного твердженням (зовсім не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, повністю згоден).

Валідність даної методики підтверджують наступні дані: у дослідженні з використанням опитувальника ЕМІН взяли участь 745 піддослідних, 166

(22%) чоловічої статі і 579 (78%) жіночої статі. Вік випробовуваних - від 16 до 67 років (середнє значення 28,1, стандартне відхилення 11,6). 52% випробовуваних були у віці до 23 років, у зв'язку з чим деякі види психометричного аналізу проводились окремо по вікових групах. Вибірка складалася з 25 старшокласників з Москви, 374 студентів вузів Москви і Великого Новгороду, що навчалися за різними спеціальностями, і 346 фахівців різного профілю з Москви та Усть-Ілімська.

Внутрішня узгодженість основних шкал склала від 0,75 до 0,79, що є досить високими показниками для опитувальників. Внутрішня узгодженість субшкал трохи нижче (в районі 0,7), але і її можна визнати задовільною, за винятком субшкали внутрішньо особистісного емоційного інтелекту (0,57).

Був проведений аналіз статевих відмінностей за шкалами опитувальника. Ні па однією з шкал і субшкал не було виявлено значущих відмінностей між дисперсією у чоловіків і жінок. Що стосується середніх, то у чоловіків виявилися вище значення за всіма шкалами, причому ці відмінності високо значимі для шкал «Внутрішньо особистісний емоційний інтелект» та «Управління емоціями», і знаходяться на кордоні традиційно прийнятого рівня значущості 0,05 для шкал «Між особовий емоційний інтелект» і «Розуміння емоцій». Ці результати цікаві тим, що вони суперечать загальноприйнятій точці зору (часто підтвердженій емпірично), що жінки мають більш високий емоційний інтелект. Можливе пояснення полягає в тому, що в рамках самозвіту випробовувані чоловічої статі демонструють більшу впевненість у своїй компетентності і більш високу само ефективність. Найбільші відмінності спостерігаються по тими шкалами, де перевага чоловіків відповідає гендерним стереотипам, наприклад, уявленням про те, що чоловіки краще контролюють емоційну експресію і взагалі власні емоції.

Також був проаналізований зв'язок шкал опитувальника ЕМІН з віком. Випробовувані були поділені на три вікові групи: від 16 до 25 років (431 випробовуваний), від 26 до 45 років (221 випробовуваний) і від 46 до 67 років (93

випробовуваних). Дисперсійний аналіз показав, що існують значні відмінності тільки за шкалою «Внутрішньо особистісний емоційний інтелект» - у старшій віковій групах середнє значення вище (44,7), ніж у молодшій (42,6). В цілому можна зробити висновок, що вік випробовуваних істотно не впливає на результати опитувальника, і тому можна проводити статистичний аналіз і виводити тестові норми без урахування цієї змінної. Обробка результатів здійснюється завдяки підрахунку відповідей. Опитувальник ЕМІН дає бали за двома субшкалами, що вимірює різні аспекти між особистісного, і за трьома субшкалам, що вимірює різні аспекти внутрішньо особистісний емоційний інтелект.

Міжособистісний емоційний інтелект = розуміння чужих емоцій + управління чужими емоціями;

Внутрішньо особистісний інтелект = розуміння власних емоцій+ управління власними емоціями + контроль експресії;

Інший спосіб підсумовування субшкал дає ще дві шкали – розуміння емоцій та управління емоціями.

Розуміння емоцій = розуміння чужих емоцій + розуміння власних емоцій.

Управління емоціями = управління чужими емоціями + управління власними емоціями + контроль експресії.

Можна також використовувати інтегральний показник загального емоційного інтелекту.

Загальний емоційний інтелект = розуміння чужих емоцій + управління чужими емоціями + розуміння власних емоцій + управління власними емоціями + контроль експресії.

Інтерпретація шкал та субшкал:

Міжособистісний Емоційний Інтелект:

Шкала розуміння чужих емоцій. Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та / або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей. Дуже

низьке значення - 0-19; низьке значення - 20-22; середнє значення – 23-26; високе значення – 27-30; дуже високе значення – 31 та вище.

Шкала управління чужими емоціями - здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми. Дуже низьке значення - 0-14; низьке значення – 15-17; середнє значення – 18-21; високе значення – 22-24; дуже високе значення – 25 та вище.

Внутрішньо особистісний емоційний інтелект - дуже низьке значення - 0-33; низьке значення – 34-38; середнє значення – 39-47; високе значення – 48-54; дуже високе значення – 55 та вище.

Шкала розуміння своїх емоцій - здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису. Дуже низьке значення - 0-13; низьке значення – 14-16; середнє значення – 17-21; високе значення – 22-25; дуже високе значення – 26 та вище.

Шкала управління своїми емоціями - здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані. Дуже низьке значення - 0-9; низьке значення – 10-12; середнє значення – 13-15; високе значення – 16-17; дуже високе значення – 18 та вище.

Шкала контроль експресії - здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій. Дуже низьке значення - 0-6; низьке значення – 7-9; середнє значення – 10-12; високе значення – 13-15; дуже високе значення – 16 та вище [32].

Результати за цим діагностичним інструментарієм трактуються за п'ятьма рівнями: дуже низький рівень, низький, середній, високий, дуже високий.

Низький рівень розвитку емоційного інтелекту характерний для людей, які нездатні продуктивно використовувати свій емоційний досвід, не в змозі бачити і розуміти емоційні стани інших людей; не аналізують емоції і

поведінку інших людей, не рефлексують власні почуття та емоція, так як у них відсутні необхідні навички, емоційні здібності, спрямованість; воліють не помічати емоційні переживання інших людей. Коли інші проявляють сильні емоції, відчувають себе некомфортно, не знають, як реагувати в такій ситуації, можуть вести себе неадекватно (наприклад, дратуватися і відчувати гнів при вигляді сліз), проявляти нетактовність, іронізувати в невідповідних ситуаціях. У повсякденному житті слабо контролюють свої емоції, можуть проявляти емоції в невідповідних ситуаціях. При виникненні емоціогенних ситуацій, що виходять за рамки буденного, можуть втрачати самоконтроль і дозволяти емоціям домінувати у свідомості, в результаті чого можуть діяти емоційно, імпульсивно, нелогічно.

Середній рівень розвитку емоційного інтелекту свідчать, що у міжособистісних відносинах такі люди скоріше схильні судити про інших за їхніми вчинками, аніж довіряти власним враженням. Здатні до деякого ступеня відчувати настрої інших людей і орієнтуватися в ситуаціях на цій основі, але частіше не схильні користуватися даними здібностями, регулюючи свої відносини з іншими людьми більшою мірою за принципами відповідності соціальним і моральним нормам. Таким людям властиво нормативне мислення, слідування правилам, невисокий рівень креативності. Схильні до впливу емоційних установок. Рефлексія з приводу почуттів швидше формальна, тобто, обговорюючи свої почуття, ґрунтуються на загальноприйнятих шаблонних формулюваннях, аніж насправді усвідомлюють свої почуття. У повсякденному житті успішно контролюють свої емоції, але при виникненні ситуацій, що виходять за рамки буденного, можуть на короткий час втрачати самоконтроль.

Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту схильні до самоаналізу емоцій і переживань, а також до аналізу почуттів і поведінки інших людей. Мають стійку спрямованість на людей, інтерес до них, їх почуттів, переживань, поведінки, жваво цікавляться внутрішнім світом інших, контактні, товариські, вибирають професії типу «людина-людина».

Здатні тонко відчувати і сприймати емоції інших людей. Мають здатність з високою точністю декодувати мімічні і кінестетичні прояви емоцій. З одного боку, здатні адекватно Виразити свої почуття, з іншого - можуть успішно їх контролювати. Не допускають негативного впливу емоцій на процес спілкування і взаємодії з іншими людьми. Мають здатність викликати довіру інших людей. Мають сильну харизмою. Здатні емоційно впливати на інших людей, надихати інших, вести за собою. Мають здатність стимулювати ментальні процеси через емоції. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту необхідний для успішної професійної діяльності психолога-практика.

Після підбору методик відбувалось проведення збору даних. Досліджуваним були дані чіткі інструкції, роздані відповідні бланки, де вони фіксували свої результати. Обробка анкет здійснювалась за вимогами діагностичного інструментарію.

2.2. Аналіз результатів дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціометричного статусу підлітків у групі

В дослідженні прийняли участь 57 учнів трьох класів: дев'ятого, десятого та одинадцятого Запорізького навчально-виховного комплексу № 68 м. Запоріжжя. Вік учнів становить від 14 до 18 років. Дівчат - 27, хлопців - 30.

Результати рівня розвитку емоційного інтелекту за шкалами опитувальника ЕМІН Д.В.Люсін виявились наступні:

- Розуміння чужих емоцій - 50% учнів мають дуже низький рівень розуміння чужих емоцій, у 20 % на низькому рівні, 14 % учнів розуміють їх на середньому рівні, у 7 % - високий рівень та у 5% - дуже високий рівень розуміння чужих емоцій.

- Управління чужими емоціями – у 23% учнів рівень управління чужими емоціями на дуже низькому рівні, у 30 % - на низькому рівні, у 32% - середньому рівні, у 9% - на високому рівні, у 5% - на дуже високому рівні (див. рис 2.1).

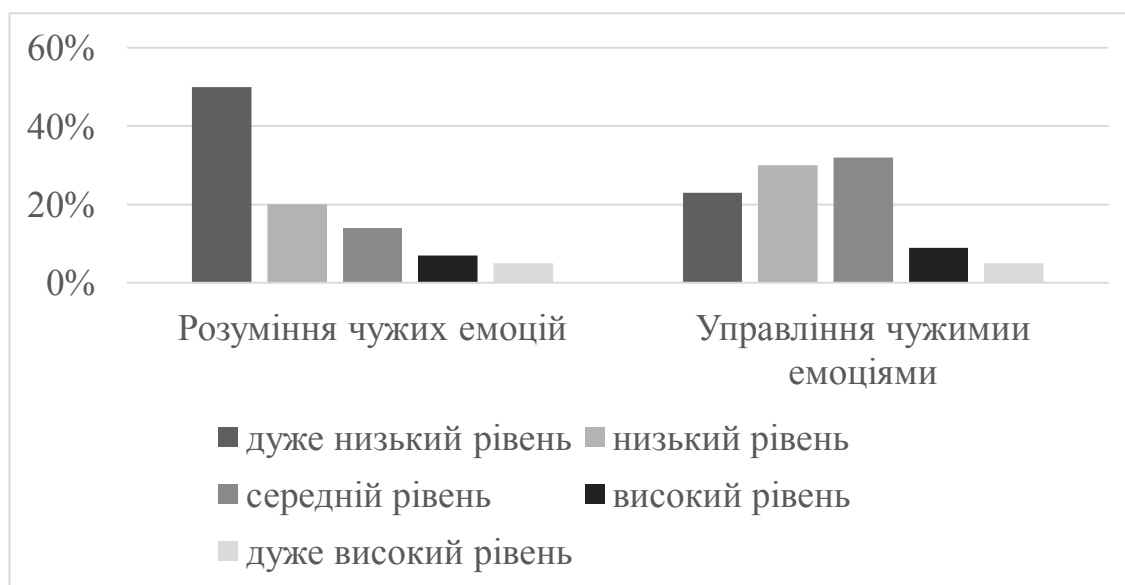


Рис. 2.3. Діаграма результатів за субшкалами розуміння та управління чужими емоціями (між особового) емоційного інтелекту 9-11 класів ЗНВК № 68

Отже, отримані результати показують, що у більшості підлітків на дуже низькому рівні існує розуміння чужих емоцій, але вміння управляти чужими емоціями переважно на низькому та середньому рівнях.

- Розуміння власних емоцій - у 50% учнів рівень управління власними емоціями на дуже низькому рівні, у 36 % - на низькому рівні, у 13% - середньому рівні, учнів з високим та дуже високому рівнями немає – 0%.

- Управління власними емоціями - у 38% учнів рівень управління чужими емоціями на дуже низькому рівні, у 27 % - на низькому рівні, у 30% - середньому рівні, у 5% - на високому рівні, учнів з дуже високим рівнем управління своїми емоціями виявлено не було.

- Контроль експресії – не виявлено учнів з дуже низьким та низьким рівнями контролю експресії – 0%, у 5% - середній рівень, у 32% - на високому рівні, 63% учнів мають дуже високий рівень (див. рис. 2.2).

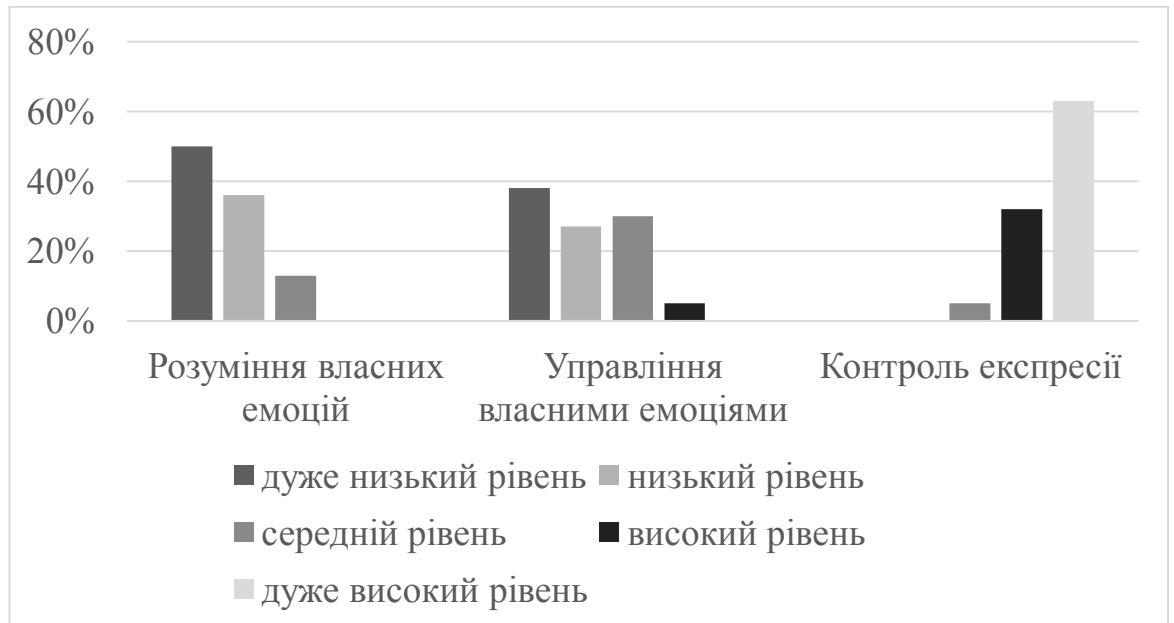


Рис. 2.4. Діаграма результатів за субшкалами розуміння, управління власних емоцій, контроль експресії (внутрішньо особового) емоційного інтелекту серед учнів 9-11 класів ЗНВК № 68

Отже, на діаграмі видно, що у більшості учнів старших класів на низькому рівні розуміння власних емоцій, управління власними емоціями, але на високому рівні вони контролюють експресію, тобто здатні контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

- Розуміння емоцій інших людей та керування ними - 23% учнів мають дуже низький рівень, 34 % - низький рівень, 29% - середній рівень, 7% - високий рівні, 7% - дуже високий рівень розуміння емоцій інших людей та керування ними.

- Розуміння власних емоцій та керування ними – 18 % учнів мають дуже низький рівень, у 18 % - низький рівень, 46% мають середній рівень, 14

% - високий рівні, 4 % - дуже високий рівень розуміння власних емоцій та керування ними (див. рис. 2.3).

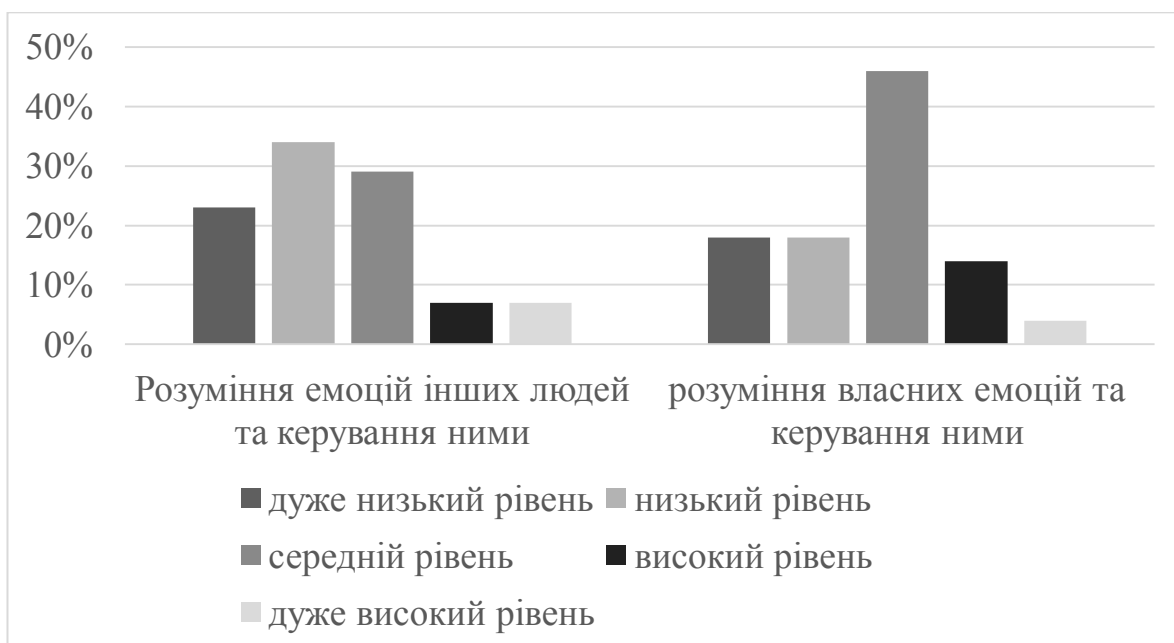


Рис. 2.5. Діаграма результатів за субшкалами розуміння та керування емоціями серед учнів 9-11 класів ЗНВК № 68

Отже, діаграма розуміння емоцій показує, що учні краще розуміють власні емоції та ними керують, аніж розуміють емоції інших людей та керують ними.

- Здібність до розуміння власних та емоцій інших людей - 30% учнів мають дуже низький рівень, 41 % - низький рівень, 20% - середній рівень, 5% - високий рівні, 2% - дуже високий рівень.

- Здібність керувати власними та емоціями інших людей – 11 % учнів мають дуже низький рівень, 23 % - низький рівень, 46 % - середній рівень, 18 % - високий рівні, 5 % - дуже високий рівень (див. рис.2.4).

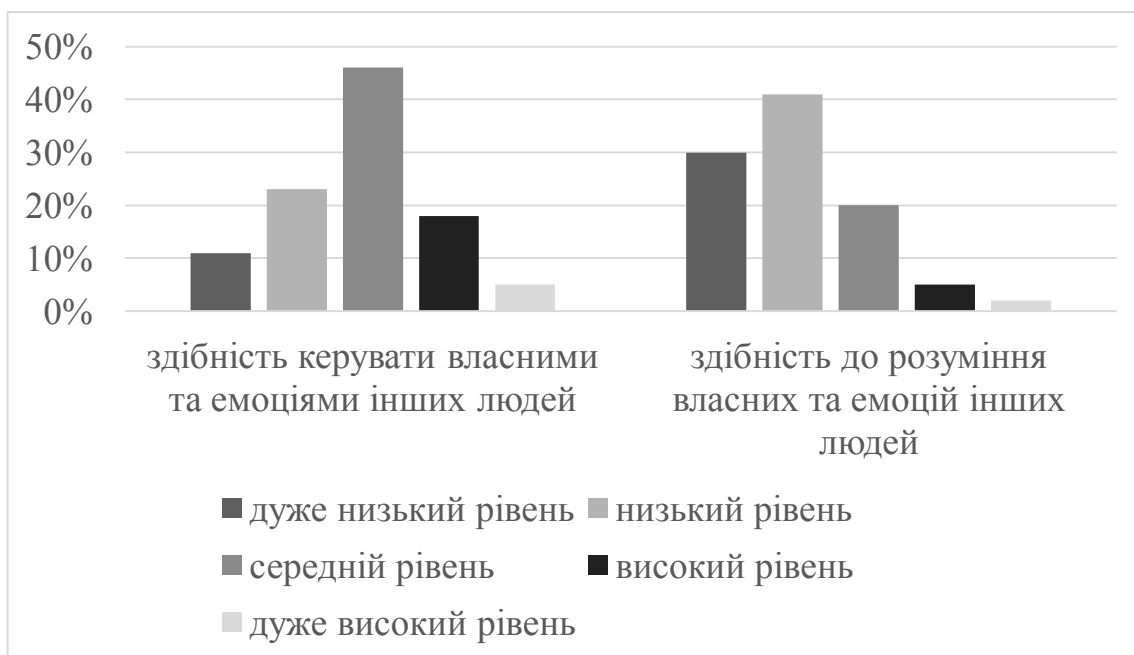


Рис. 2.6. Діаграма результатів за субшкалами здібність керувати власними емоціями та здібність розуміти власні емоції та емоції інших людей учнів 9-11 класів ЗНВК № 68

Отже, порівняльна таблиця здібності керувати та розуміння емоцій показує, що у учнів на більшому рівні розвинута здібність до управління, аніж здібність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей.

Результати дослідження показали, що загальний рівень емоційного інтелекту у 13% опитаних учнів дуже низький; низький у 29%; середній – 34%; високий – 11%; дуже високий - 4% (див. рис. 2.5).

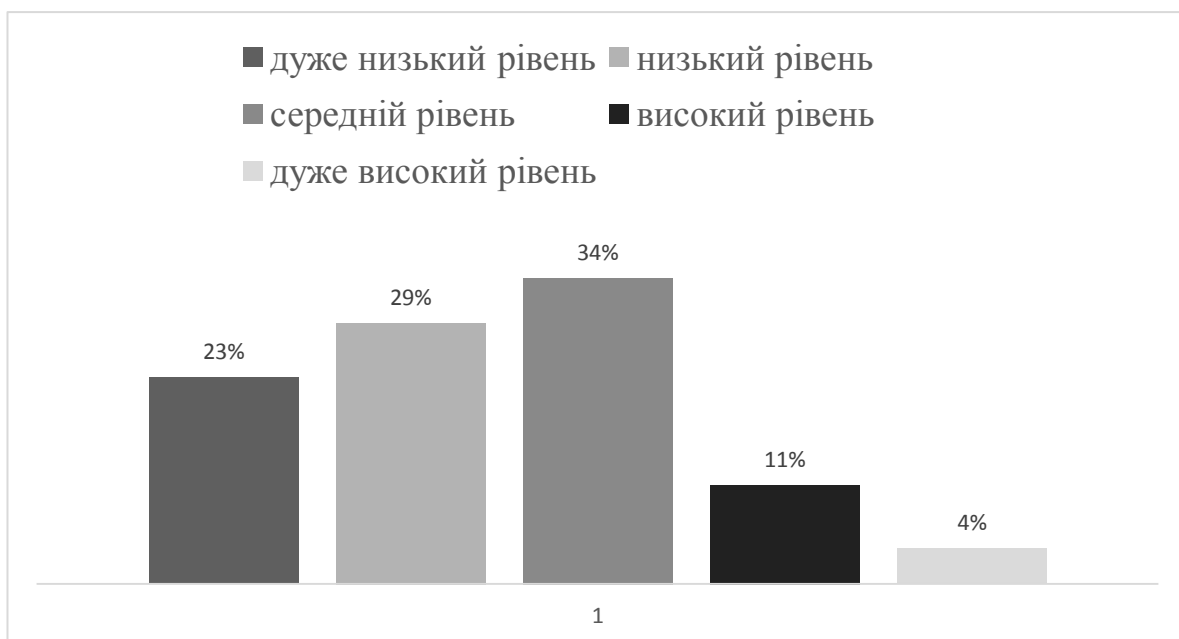


Рис. 2.7. Діаграма результатів загального рівня емоційного інтелекту учнів 9-11 класів ЗНВК № 68

Соціометрія проводилась у трьох класах (дев'ятому, десятому та одинадцятому). За мету поставлено - визначити та порівняти соціометричний статус учнів, індекс групової згуртованості серед особистісних та шкільних відносинах у класі.

Індекси групової згуртованості вказує на низький рівень при будь-яких відносинах, але у двох класах він вищий при особистісних відносинах, аніж шкільних. Цей результат частково може підтвердити, що для старшокласників головними виступають особистісні (неформальні) відносини, аніж формальні, тобто їх зближують різні заходи, котрі проводяться у школі, зустрічі поза школою, поїздки та екскурсії, бесіди на теми спільного інтересу, аніж статус учня, обговорення уроків, шкільних предметів, допомога при вирішенні домашнього завдання, самостійної, контрольної робіт (див. рис. 2.6).

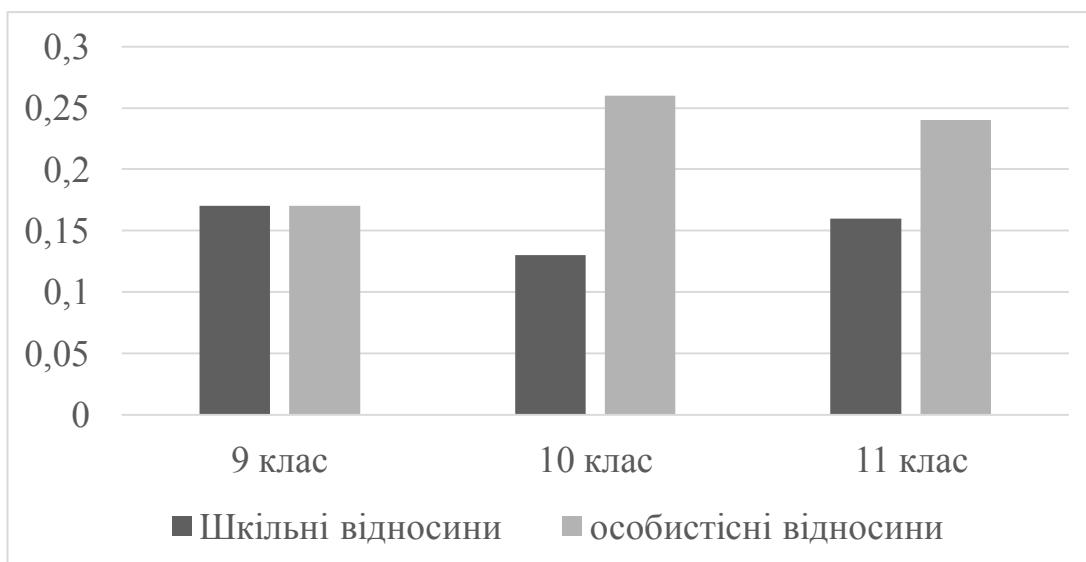


Рис. 2.8. Діаграма результатів рівня групової згуртованості при шкільних та особистісних відносинах серед учнів за класами ЗНВК № 68

Нами була сформована гіпотеза 1 про те, що існує різниця у взаємовідносинах підлітків між їхніми соціометричними статусами отриманими при шкільних та особистісних відносинах.

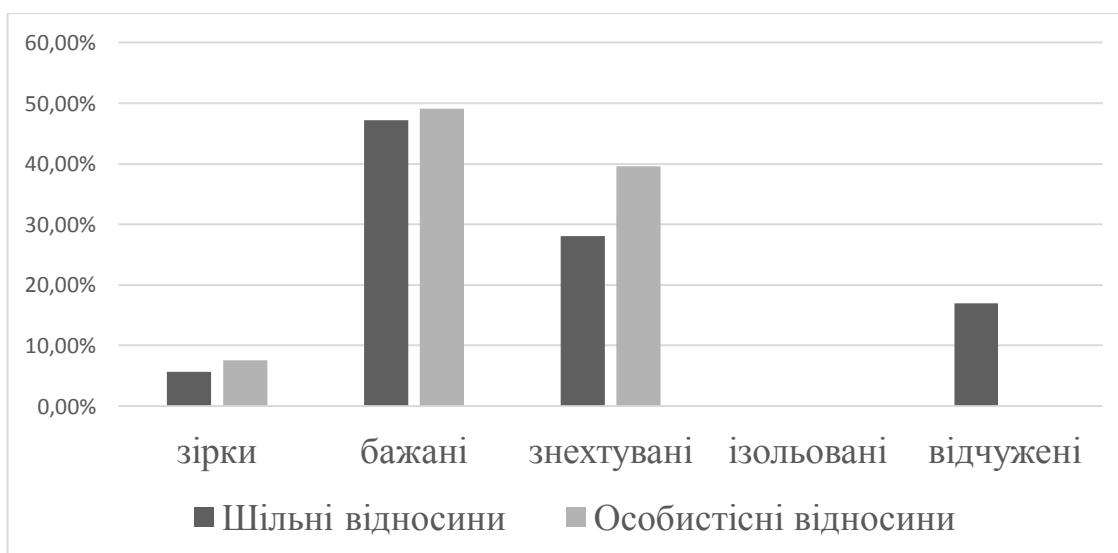


Рис. 2.9. Діаграма різниці взаємовідносин підлітків між їхніми соціометричними статусами отриманими при шкільних та особистісних відносинах

Згідно результатів дослідження при особистісних відносинах більша кількість учнів зі статусами зірки, бажані, знехтувані, а при шкільних відносинах менше учнів зі статусами зірки, бажаних, знехтуваних, але є ще й відчужені учні. Ізольованих учнів не було виявлено, ані при шкільних, ані при особистісних відносинах. Отже, ці дані вказують на те, що гіпотеза 1 підтверджується (див. рис. 2.7).

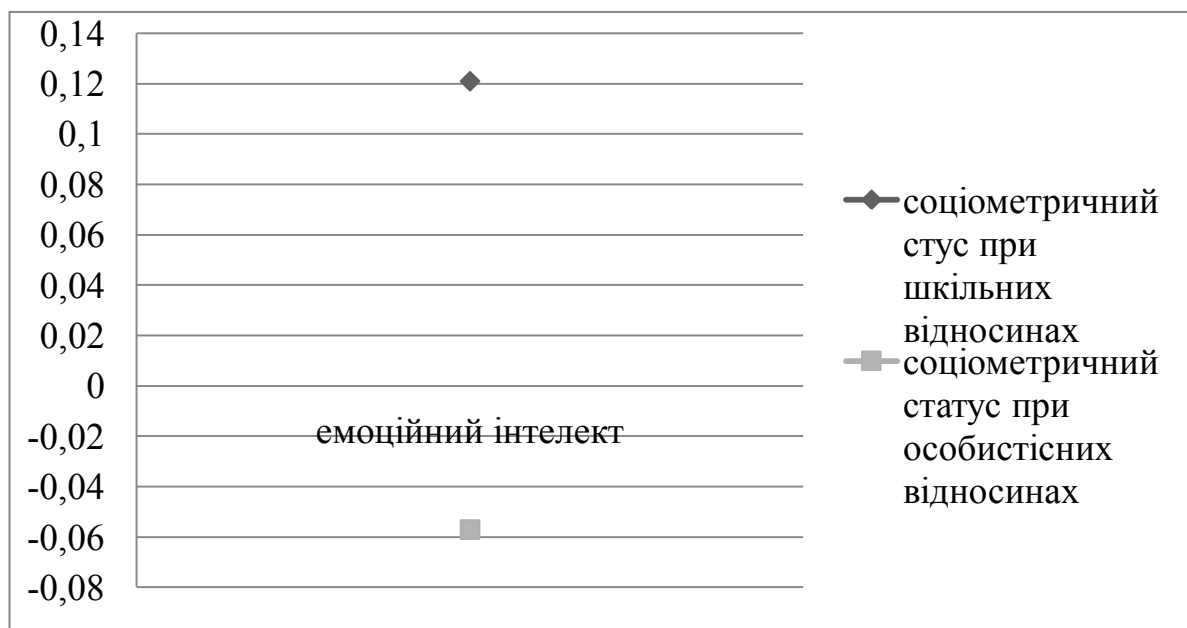


Рис. 2.10. Графік кореляційного зв'язку між емоційним інтелектом та соціометричними статусами підлітків у групі отриманими при шкільних та особистісних відносинах

Нами була сформована гіпотеза 2 про те, що існує кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі, що виражений серед шкільних стосунків і не виражений серед особистісних стосунків. Коефіцієнт кореляції за Пірсоном становить 0,121, що вказує на зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та соціометричним статусом учня у групі при шкільних відносинах. Коефіцієнт кореляції за Пірсоном становить -0,057, що вказує на неможливість існування зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та соціометричним статусом учня

отриманого при особистісних стосунках. Тобто, гіпотеза 2 підтверджується (див. рис. 2.8).

Отже, результати дослідження показали, що загальний рівень емоційного інтелекту у підлітків переважно на дуже низькому, низькому та середньому рівнях. Це підтверджують дані за субшкалами. Більшість учнів старших класів на низькому рівні розуміють власні емоції, керують ними, але 63 % учнів мають дуже високий рівень, жодного низького та нижче середнього рівня за шкалою контроль експресії, тобто вони здатні контролювати зовнішні прояви своїх емоцій. Підлітки краще розуміють власні емоції та ними керують, аніж розуміють емоції інших людей та керують ними. Результати дослідження показують, що у учнів на більшому рівні розвинута здібність до управління, аніж здібність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей.

Індекси групової згуртованості у колективах на низькому рівні, хоч це ділові або особисті відносини, але у двох класах він вищий при особистісних відносинах, аніж ділових. Цей результат частково може підтвердити, що для старшокласників головними виступають особистісні (неформальні) відносини, аніж формальні, тобто їх зближують різні заходи, котрі проводяться у школі, зустрічі поза школою, поїздки та екскурсії, бесіди на теми спільного інтересу, аніж статус учня, обговорення уроків, шкільних предметів, допомога при вирішенні домашнього завдання, самостійної, контрольної робіт.

Нами була сформована гіпотеза 1 про те, що існує різниця у взаємовідносинах підлітків між їхніми соціометричними статусами отриманими при шкільних та особистісних відносинах. Згідно результатів дослідження при особистісних відносинах більша кількість учнів зі статусами зірки, бажані, знехтувані, а при шкільних відносинах менше учнів зі статусами зірки, бажаних, знехтуваних, але є ще й відчужені учні. Ізольованих учнів не було виявлено, ані при шкільних, ані при особистісних відносинах. Отже, ці дані вказують на те, що гіпотеза 1 підтверджується.

Нами була сформована гіпотеза 2 про те, що існує кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі, що виражений серед шкільних стосунків і не виражений серед особистісних стосунків. Коефіцієнт кореляції за Пірсоном становить 0,121, що вказує на зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та соціометричним статусом учня у групі при шкільних відносинах. Коефіцієнт кореляції за Пірсоном становить - 0, 057, що вказує на неможливість існування зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та соціометричним статусом учня отриманого при особистісних стосунках. Тобто, гіпотеза 2 підтверджується.

В свою чергу це свідчить, що підлітки контролюють свій емоційний інтелект при ділових стосунках і це впливає на соціометричний статус учня, а при особистісних стосунках цього взаємозв'язку немає, тому що друзів вибирають ситуативно, за симпатіями, за спільними інтересами, за місцем проживання і т. д. У цих відносинах вони можуть поводитись розкуто, вільно висловлюючи свою думку.

Згідно отриманих результатів розроблені рекомендації, щодо підвищення рівня емоційного інтелекту:

- Задля розвитку самосвідомості та вміння керувати емоціями – навчитись володіти навичками самоконтролю, відволікання від тривожних думок та спрямування енергії на дію, а не на тривогу. Не надавати надмірної важливості ситуаціям, пам'ятати про те, що самопочуття не завжди являється правильним.

- Формувати здатність усвідомлювати і оцінювати свої емоції та їх інтенсивність, починаючи з базових станів (радості, страху, смутку, злості), сприймати навколишній світ з різних точок зору. Для цього періодично ставити собі запитання: «Що я зараз відчуваю?», «Чому я зараз це відчуваю?», «Як змінити відчуття, які завдають дискомфорт мені та оточуючим своїм проявом».

- Навчитися визначати джерело емоцій та ступінь інтенсивності емоцій. Силу емоції можна вимірювати за шкалою від 1 до 10: від мінімальної інтенсивності, коли управління емоцією не вимагає зусиль, до дуже високої, коли емоція некерована. Ця шкала допоможе усвідомити і оцінити нюанси ваших відчуттів.

- Розширювати діапазон емоцій: скласти свою абетку емоцій та спробувати оцінити емоційний стан інших людей, намагаючись зрозуміти та усвідомити, що відбувається в цей момент за вами, коли займаєтесь тією чи іншою справою. Навчитись говорити про свої емоції, переводити почуття та емоції в слова.

ВИСНОВКИ

Отже, зробивши огляд літератури виявили, що з початку ХХ століття почали проводити дослідження інтелекту. Одна з теорій розкриває його множинність. У кінці ХХ століття з'явилась гіпотеза, що успіх залежить не від рівня логічного інтелекту, а від рівня емоційного інтелекту, котрий в свою чергу складається з трьох типів здібностей: ідентифікації емоцій та їх вираження; регулювання емоцій; використання емоційної інформації в процесі мислення. У свою чергу емоційний інтелект виконує такі функції, як інтерпретативну, регулятивну, адаптивну (стресозахисну), активізуючу.

Провідною діяльністю підліткового вікового періоду являється спілкування з однолітками та здобуття нового соціального статусу, певної значимості в колективі, тому всі дії спрямовуються на досягнення цього. При умові коли вони цього не досягають, з'являється тривожність, від котрої може розвинути страх бути зневаженим групою.

Підлітковий вік розглядається, як особлива соціально-психологічна та демографічна група, котра має свої установки, специфічні норми поведінки, котрі утворюють особливу підліткову субкультуру. Труднощі що виникають під час спілкування у цей віковий період пов'язані з нерозумінням емоцій, з втратою контролю над своїми емоціями та емоціями інших людей, з нерозумінням інформації, котру отримує людина, тобто з низьким розвитком емоційного інтелекту. Основним видом діяльності в цьому віці виступає навчання і тому більшість свого часу підлітки проводять в школі. Вони знаходяться у шкільному колективі котрий має дві основні структури організації формальну та неформальну. У цьому віці важливе місце посідає неформальна структура, тому що взаємовідносини будуються на симпатіях, спільних інтересах, а також спілкування виходить за рамки школи. Завдяки соціометрії можна прослідкувати взаємовідносини в колективі з метою їх покращення, виявлення динаміки розвитку колективу.

Соціометрія це не лише статистичний метод, а вона виражає ще й взаємозв'язки. Її суть полягає в тому, щоб на основі статистичних даних побудувати нові зв'язки і покращити взаємовідносини в колективі. Результати соціометрії дають можливість працювати з кожним членом групи та самою групою. Особливо це важливо робити в групах підлітків, коли формується образ Я, проявляється критичне відношення до себе на основі котрого будуються взаємозв'язки з однолітками, та устанавлюється положення у групі. Поведінка члена групи, що не відповідає груповим нормам може привести до булінгу. Даний процес негативно впливає на здоров'я «жертви», а поведінка «кривдників» може привести до антисоціальних норм.

Результати дослідження показали, що загальний рівень емоційного інтелекту у підлітків переважно на дуже низькому, низькому та середньому рівнях. Це підтверджують дані за субшкалами. Більшість учнів старших класів на низькому рівні розуміють власні емоції та керують ними, але 63 % учнів мають дуже високий рівень, жодного низького та нижче середнього рівня за шкалою контроль експресії, тобто вони здатні контролювати зовнішні прояви своїх емоцій. Підлітки краще розуміють власні емоції та ними керують, аніж розуміють емоції інших людей та керують ними. Результати дослідження показують, що у учнів на більшому рівні розвинута здібність до управління, аніж здібність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей.

Індекси групової згуртованості у колективах на низькому рівні, хоч це ділові або особисті відносини, але у двох класах він вищий при особистісних відносинах, аніж ділових. Цей результат частково може підтвердити, що для старшокласників головними виступають особистісні (неформальні) відносини, аніж формальні, тобто їх зближують різні заходи, котрі проводяться у школі, зустрічі поза школою, поїздки та екскурсії, бесіди на теми спільного інтересу, аніж статус учня, обговорення уроків, шкільних

предметів, допомога при вирішенні домашнього завдання, самостійної, контрольної робіт.

Нами була сформована гіпотеза 1 про те, що існує різниця у взаємовідносинах підлітків між їхніми соціометричними статусами отриманими при шкільних та особистісних відносинах. Згідно результатів дослідження при особистісних відносинах більша кількість учнів зі статусами зірки, бажані, знехтувані, а при шкільних відносинах менше учнів зі статусами зірки, бажаних, знехтуваних, але є ще й відчужені учні. Ізольованих учнів не було виявлено, ані при шкільних, ані при особистісних відносинах. Отже, ці дані вказують на те, що гіпотеза 1 підтверджується.

Нами була сформована гіпотеза 2 про те, що існує кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом та соціометричним статусом підлітків в групі, що виражений серед шкільних стосунків і не виражений серед особистісних стосунків. Коефіцієнт кореляції за Пірсоном становить 0,121, що вказує на зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та соціометричним статусом учня у групі при шкільних відносинах. Коефіцієнт кореляції за Пірсоном становить - 0,057, що вказує на неможливість існування зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та соціометричним статусом учня отриманого при особистісних стосунках. Тобто, гіпотеза 2 підтверджується.

В свою чергу це свідчить, що підлітки контролюють свій емоційний інтелект при ділових стосунках і це впливає на соціометричний статус учня, а при особистісних стосунках цього взаємозв'язку немає, тому що друзів вибирають ситуативно, за симпатіями, за спільними інтересами, за місцем проживання і т. д. У цих відносинах вони можуть поводитись розкуто, вільно висловлюючи свою думку. Згідно отриманих результатів розроблені рекомендації, щодо підвищення рівня емоційного інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т. Мишени для бойкота / Т.Алексеева // Классное руководство и воспитание школьника.- 2008. - №4.
2. Андреева И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н.Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции 6-7 ноября 2002 г., г. Минск. – Минск, 2003. – С. 194-196.
3. Андреева И.Н. Черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта / И.Н.Андреева // Наука і освіта. - 2007. – № 8. – С.4-8.
4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н.Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 338с.
5. Андросчук О. Психологічні особливості часової перспективи сучасного юнацтва в процесі особистісного самовизначення / О. Андросчук // Вісник. -2010.- №3. – С. 136-137.
6. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А.Ануфриев. – М.: изд-во МГУ. – 1984. – 286с.
7. Артамонова Е.Р. Положение дошкольников с разным уровнем развития творческого мышления в группе сверстников / Е.Р.Артамонова // Вестник. Наука. Теория и практика. – 2010. - №4. - С.75-77.
8. Бадараев Д.Д. Социальный статус человека и критерии его определения в современном обществе / Д.Д.Бадараев // Весник Бурятского государственного университета. – 2009. - №5. – С. 224-228.
9. Бадмаева Б.Б. Роль статуса в адаптации учащихся 10-12 лет к предметному обучению / Б.Б. Бадмаева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2010. -№6. -93-96.

10. Бархаев Б.П. Педагогическая психология /Б.П. Бархаев. – Спб.: Питер, 2009. – 448с.
11. Бодалев А.А. Об одаренности человека как субъекта общения // А.А.Бодалев // Психология. – 1999. - №1. – С.24-29.
12. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й.Варій - К.: Центр учбової літератури, 2007. - С.584-585.
13. Галян І.М. Психодіагностика: Навчальний посібник / І.М.Галян. - К.: Академвидав, 2011. – 464с.
14. Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - 2009. - № 105. - С. 159-165.
15. Дегтярёв А.В. Конструирование тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта у подростков с отклоняющимся поведением / А.В.Дегтярев // Психологическая наука и образование – электронный журнал. – 2013. - №3. - С. 250.
16. Дегтярев А.В. Эмоциональный интеллект и особенности социально-психологической адаптации / А.В.Дегтярев // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2014. - №3. – С. 149-159.
17. Демидова А.Г. Развитие связей между интеллектом и личностными структурами в подростковом возрасте / А.Г.Демидова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2009. - №1. – С.211-222.
18. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. -1998. - № 2.
19. Житарюк В. Аксіопсихологічні передумови розвитку моральності молодших школярів / В.Житарюк // Психологія особистості. – 2012. - №1. – С.50-58

20. Золотовицкий Р.А. Социометрия Я. Л. Морено / Р.А.Золотовицкий // Методология и история психологии. – 2007. - №2. – 107-121.
21. Иванова Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е.С.Иванова, О.В.Пашкевич // Психологический вестник Уральского государственного университета. - 2008. - 6 - С. 264-267.
22. Иняткина А.В. Факторы, влияющие на взаимоотношения в ученическом коллективе / А.В. Иняткина // Вестник московского университета серия 14 психологические науки. – 2012. - №1. – С.83-88.
23. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю.Козелецкий. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с
24. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1969, с. 196-197.
25. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я.Л. Коломинский. - М.: Аст, 2010. - 446 с.
26. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. - Москва: Просвещение, 1988. - 190 с.
27. Кон И. С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
28. Корман М.М. Емоційний інтелект персоналу як основа ефективного розвитку організації / М.М.Корман // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. – 2013. - №24. – С. 88-94.
29. Коробицин Д.В. Личностные детерминанты низкого социометрического статуса студентов / Д.В.Коробицин // Педагогическое образование в России. – 2013. - №5. - С. 117-121.

30. Крившенко Л.П. Авторская программа педагогического профессионализма как ресурс профессионального развития студента вуза / Л.П. Крившенко // Педагогика. – 2012. - №1 – С. 35- 40.
31. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко. – М.: Проспект, 2012. - 432 с.
32. Люсин Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
33. Маннапова К.Р. Специфіка розвитку інтелекту підлітків з неповних сімей / К.Р.Маннапова // Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. – 2012р. – С.169-179.
34. Марковская И.М. Социальная психология / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.– 101 с.
35. Марковская И.М. Социометрические методы в психологии: Учебное пособие / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.– С.5.
36. Мелхорн Г. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Х. Мелхорн. – Москва: Просвещение, 1989. – 160 с.
37. Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников / М.А.Нгуен // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2009. - №1.
38. Невідома Я. Соціальний статус: сутність, структура та чинники детермінації / Невідома Я. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. - №2.- С.56-59.
39. Немировская Н.Г. Подход В.Н.Дружинина к проблеме интеллекта «когнитивного ресурса» и модель «интеллектуального диапазона» / Н.Г.Немировская // Ярославский педагогический вестник. – 2014. - №3. – С. 206-211.

40. Палаткина Г.В. Сущность социальной одаренности детей старшего подросткового возраста / Г.В. Палаткина, К.Р.Екшембеева // Гуманитарные исследования. – 2012. - №3. – С.175-180.

41. Палій А.А. Диференціальна психологія / А.А.Палій – К.: Академвидав, 2010. – 432с.

42. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2011. - №6. - С. 151-154.

43. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте / Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1997. - №4.

44. Пирожкова Н. В. Взаимосвязь самооценки младших школьников с их социометрическим статусом / Н. В. Пирожкова // Концепт научно-методический электронный журнал. – 2015. – № 1.

45. Приступа Е. И. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.И.Приступа // Знание, понимание, умение. – 2007. – № 1. – С. 176–183.

46. Просветов, Г. И.. Финансовый менеджмент: Задачи и решения: Учебно-методическое пособие / Г.И.Просветов. - М.: Издательство РДЛ. – 2005. - 376 с.

47. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Воронеж, 1996. – 256 с.

48. Резванцева М.О. Взаимосвязь эмоциональной чувствительности к сверстникам и уровня развития невербального интеллекта у подростков / М.О.Резванцева // Вестник московского университета серия 14 психология. – 2009. - №4. - С.93-101.

49. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М.Зайднер, Д.В.Люсин // Психология. – 2004. - № 4. – С.3-24.

50. Рожков М.И. Классному руководителю / М. И. Рожков. - М.: Владос, 1999. - 280 с.

51. Семьян О.В. Эмоциональный интеллект у процессе трудовой деятельности// О.В.Семьян / Научные труды ДонНТУ. Серия: Экономическая.- 2014. - №5. - С.80-81.
52. Сергеева О.А. Воспитание эмоциональной культуры школьников/ О.А.Сергеева // Педагогика. – 2009. - №1. – С.109 – 112.
53. Синельникова И. Дослідження розвитку емоційного інтелекту/ І.Синельникова // Психолог.- 2011. - № 32. - С. 19-24.
54. Складорова І.В. Соціометрична техніка в дослідженні психологічної сумісності спортивного колективу / І.В.Складорова // Здоров'є – основа людського потенціалу – проблеми і шляхи їх рішення.- 2013. - №2. – 812 -817.
55. Собченко О.М. Здатності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості / О.М.Собченко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. - №4. - С. 84-87.
56. Тодорова М.С. Самооцінка як фактор соціометричного статусу дітей в групі / М.С.Тодорова // Перспективи науки і освіти. – 2014. -№5. – С. 94- 98.
57. Ульянова Н.П. Особливості соціального інтелекту у дітей підліткового віку з різними рівнями рефлексивності / Н.П.Ульянова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. - №12. – С. 166-172
58. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: избранные труды / Д. И. Фельдштейн. - М.: МПСИ Флинта, 1999. – С. 127- 128.
59. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности // Персонал. - №5. – 2000. – С. 100-103.
60. Фіщук І.В. Визначення поняття «підприємницький інтелект» як основи розвитку підприємництва в Україні / І.В.Фіщук // Вісник Хмельницького національного університету. – 2010. - №3. – С. 223-227.
61. Холодна М.А. Психологія інтелекту: парадокси дослідження / М.А.Холодна. – СПб.: Пітер, 2002.

62. Черкашина А.Г. Особенности самоотношения к образу физического «Я» в зависимости от реальности телесного самовосприятия / А.Г.Черкашина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2012. - №1. – С.75-91.

63. Шатохин А. А. Профессиональное самоопределение как составляющая профессиональной идентификации / А. А. Шатохин // Актуальные проблемы современной науки. – 2004. - № 3. – С. 71-73.

64. Эльмурзаева Р.А. Реализация эмоционального интеллекта в трудовой деятельности / Р.А. Эльмурзаева // Вестник Томского государственного университета – экономика . – 2011. - №3. – С.98-102.

65. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Владос, 1996. – 336 с.

Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН»

Д. В. Люсин

Назначение теста: Диагностика различных аспектов эмоционального интеллекта

Инструкция к тесту: Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и ставьте крестик (или галочку) в той графе, которая лучше всего отражает Ваше мнение.

Текст, название субшкал и ключ опросника ЭМИН

1. Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть МП +
2. Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения МУ -
3. Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица МП +
4. Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение ВУ +
5. У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника МУ -
6. Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю ВЭ
-
7. Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди ВП +
8. Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться ВП -
9. Я умею улучшить настроение окружающих М +
10. Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую ВЭ -
11. Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов МП +
12. В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки ВУ -
13. Я легко понимаю мимику и жесты других людей МП +
14. Когда я злюсь, я знаю, почему ВП +
15. Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации МУ
+
16. Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком ВЭ -

17. Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии МУ +
18. Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим ВП -
19. Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть ВЭ +
20. Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние МП +
21. Я контролирую выражение чувств на своем лице ВЭ +
22. Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство ВП -
23. В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций ВЭ +
24. Если надо, я могу разозлить человека МУ +
25. Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние ВУ +
26. Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю ВП +
27. Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это МП +
28. Я знаю как успокоиться, если я разозлился ВУ +
29. Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса МП +
30. Я не умею управлять эмоциями других людей МУ -
31. Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда ВП -
32. Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые МП +
33. Мне трудно справляться с плохим настроением ВУ -
34. Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает МП +
35. Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям ВП -
36. Мне удаётся поддержать людей, которые делятся со мной своими переживаниями МУ +
37. Я умею контролировать свои эмоции ВУ +
38. Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно МП -
39. По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую ВЭ -

40. Если близкий человек плачет, я теряюсь МУ -
41. Мне бывает весело или грустно без всякой причины ВП -
42. Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей МП
-
43. Я не умею преодолевать страх ВУ -
44. Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает МУ -
45. У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить ВП -
46. Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются МП -

Соціометрія: дослідження міжособистісних відношень у групі (Дж. Морено)

Мета:

- діагностика міжособистісних відносин з метою їх зміни, поліпшення й удосконалювання.
- вимірювання ступеня згуртованості- роз'єднаності в групі;
- виявлення "соціометричних позицій", тобто співвідносного авторитету членів групи за ознаками симпатії- антипатії, де на крайніх полюсах виявляються "лідер" групи й "відкинутий";
- виявлення внутрігрупових підсистем, згуртованих утворень, на чолі яких можуть бути свої неформальні лідери.

Матеріал: соціометричні карточки (бланк відповідей).

Інструкція: Будь ласка, відповідайте на запитання анкети, вказуючи при цьому лише прізвища однокласників.

Бланк відповідей

Прізвище, імя учня _____ клас _____

№ п/п	питання	1-й учень	2-й учень	3-й учень	4-й учень	5-й учень
1.	С кем бы ты хотел дружить?					
2.	К кому бы обратиться за помощью?					
3.	С кем бы ты не хотел дружить?					
4.	К кому бы ты не обратился за помощью?					

Обробка результатів.

Коли соціометричні картки заповнені й зібрані, починається етап їх математичної обробки. Більш детальну й наочну картину відносин, в групі (класі), можна одержати,

побудувавши спеціальні діаграми, називані соціограмами. Це - виконані за певною схемою малюнки, на яких за допомогою відповідних умовних позначок відзначаються всі виявлені в дослідженій групі вибори й відхилення. Найчастіше будуються так звані соціограми - мішені й індивідуальні соціограмми, що ставляться до даного випробуваного, до лідера, що й відкидається більшістю членів групи.

Число концентричних окружностей, з яких складається соціограма- мішень, звичайно відповідає максимальній кількості виборів, отриманих у даній групі ким-небудь із її членів. Лідер у групі умовно показаний на соціограмі - мішені на периферії в межах тих окружностей, які відповідають числу отриманих ними виборів. Від центру до периферії це число зменшується. За межами всіх окружностей, наявних на соціограмі - мішені, розташовуються ті члени групи, яких не вибрав ніхто. Це - ізольовані від інших учасники групи, що не мають позитивних взаємин з іншими членами. Вибори й відхилення на соціограмі - мішені (такі соціограми будуються окремо для виборів і для відхилень або комбіновано) відзначаються відповідно стрілками синього й червоного кольорів, спрямованими від того, хто вибрав, до того, кого він вибрав (або, відповідно, відхилив).

У центрі індивідуальної соціограми розташовується той член групи, чії відносини дана індивідуальна соціограма представляє, а довкола нього кружками позначаються інші учасники групи, з якими в даного людини встановилися певні відносини (ті, кого він вибрав або відхилив, і ті, хто його самого вибрав або відхилив). Ті члени групи, з якими склалися більш тісні позитивні або негативні відносини, на індивідуальній соціограмі розташовуються ближче до центру, а ті, з ким склалися менш тісні відносини, - далі до периферії. Перші зображуються за допомогою кружків більшої, а другі - меншої величини.

Представлені на соціограмі дані нерідко для одержання більш докладної інформації про положення людини в системі внутрігрупових відносин доповнюються числовими показниками - індексами. Найбільш відомий з них індекс групової згуртованості, яку характеризує систему групових відносин у цілому. Його формула виглядає в такий спосіб:



де: \hat{C} — показник групової згуртованості на емоційно-міжособистісному рівні;

 — загальне число взаємних виборів, зроблених членами даної групи;

K — максимально можливе число взаємних виборів у даної групи;

Показник \hat{K} встановлюється по соціометричній матриці, а показник визначається, у свою чергу, по формулі:

$$\hat{K} = \frac{K - \sum_{i=1}^n d_i}{n-1} \quad \text{де } n \text{ — число членів у вивченій групі.}$$

Досить представницьку й різнобічну інформацію про положення людини в системі групових взаємин можна одержати, наприклад, за допомогою наступних додаткових соціометричних індексів:

Різниця між числом виборів, зроблених даним членом групи, і кількістю зроблених їм же відхилень. Цей індекс свідчить про відношення даної людини до групи в цілому.

Різниця між числом отриманих виборів і кількістю отриманих відхилень. Це - оцінка відношення групи до даній людині.

Кількість взаємних виборів, наявних у даної людини з іншими членами групи. Це - індекс позитивних взаємозв'язків даної людину з іншими членами групи.

Кількість отриманих взаємних відхилень. Це - індекс взаємної ворожості, що проявляється у відносинах даної людини з іншими членами групи.

Статусная структура группы – количественное отношение статусных категорий с точки зрения представленности «звёзд», «предпочитаемых» и т.д. Статусная структура характеризуется особым диагностическим показателем – уровнем благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ группы может быть высоким – в I и II статусных категориях людей больше, чем в III и IV Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и двух последних группах число лиц примерно одинаково. Низкий УБВ отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом.

Статусна структура групи – кількісне відношення статусних категорій з погляду представленості «зірок», «переважних» і т.д. Статусна структура характеризується особливим діагностичним показником – рівнем благополуччя взвемин (РБВ). РБВ групи може бути високим – в I та II статусних категоріях лудей більше, ніж у III й IV середній рівень фіксується тоді, коли у дві перші й двох останніх групах число осіб приблизно однаково. Низький відзначається при перевазі в групі осіб з низьким статусом.

Індекс соціального статусу:

- Вибір дітей: 1-й – 5б. 2-й – 4б. 3-й – 3б.
- Взаємний вибір: 1-й – 10б. 2-й – 8б. 3-й – 8б.

- Обчислюємо за формулою: $I = \frac{M}{N-1}$, де I – індекс соціометричного статусу, M – загальна сума отриманих балів, N – 1 – число дітей, від яких дитина могла отримувати вибір.

Інтерпретація результатів.

При підрахунку індексу соціометричного статусу, визначаємо статуси дітей:

- «зірка» (найбільша кількість балів) – користується найбільшою популярністю серед однолітків;
- «бажані» (від 1 до 4 б.)
- «знехтувані» (від -1 до +1);
- «ізольовані» (не отримали виборів взагалі);
- «відкинуті» (не отримали «+» виборів і мають лише «-»).