

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра практичної психології

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСІБ РАНЬОГО
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

Дипломна робота
Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала: студентка VI курсу, 603 групи
спеціальності « Психологія»
Макарюк Жанна Миколаївна
Керівник: канд. псих. наук,
доц. Гуцуляк Н. М.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 2021 р.

Зав. кафедри _____ доц. Радчук В.М.

Чернівці – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ..7	
1.1. Дефінітивний аналіз поняття «соціальний інтелект».....7	
1.2. Складові елементи та функції соціального інтелекту.....14	
1.3. Психологічні особливості соціального інтелекту в осіб раннього юнацького віку.....25	
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	35
РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ	43
3.1. Інтернет-адикція як один із основних видів залежності сучасних старшокласників.....43	
3.2. Особливості соціального інтелекту досліджуваних старшокласників відповідно до рівня інтернет-залежності.....49	
3.3. Індикація результатів кореляційних зв'язків структурних компонентів соціального інтелекту та рівня інтернет-залежності старшокласників.....76	
3.4. Програма соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту старшокласників.....87	
ВИСНОВКИ	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	100
ДОДАТКИ	108

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мережа Інтернет сьогодні є тим інструментом, який набуває імперативного значення у повсякденному житті. Це той інструмент, без якого будь-яка людина сучасності не може уявити свій спосіб існування. Кількість Інтернет-користувачів щороку лише зростає, а Інтернет-ресурсами вже користуються більше 60% населення світу. Однією із причин популярності всесвітньої мережі є значне полегшення життя людини. Проте, поруч із перевагами наявна і зворотна сторона медалі – Інтернет-мережа може стати фактором виникнення численних проблем, включно із інтернет-залежністю.

Пандемія у сучасному світі ще більше поглибила проблему інтернет-залежності, створюючи людству умови для тривалішого перебування онлайн. Оскільки основну частину користувачів становлять підлітки і юнаки, то вони формують основну групу ризику, яка схильна до інтернет-адикції. Труднощі у спілкуванні стають провідною проблемою, яка провокується формуванням залежності до Інтернету. Серед зарубіжних науковців, які розглядали проблему інтернет-залежності, можна виокремити А. Голдберга, М. Гріффітса, М. Орзак, С. Чена, К. Янг та ін., серед вітчизняних – Т.Ю. Больбота, О.Є. Войсунського, І.О. Єршову, А.Є. Жичкіну, В.Л. Малигіна, Н.З. Потьомкіну, М.Є. Пермякову, Т.О. Чудінова, Л.М. Юр'єву та ін.

Розвиток інтернет-адикції суттєво впливає на соціальний інтелект, який, у свою чергу, є однією із найменш досліджених властивостей особистості. Питання соціального інтелекту цікавили таких дослідників, як Е. Торндайк, О. Конт, Г.Ю. Айзенк, Г. Олпорт, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Ю.М. Ємельянов, М.А. Кудрявцева, М.І. Бобнєва, Г.П. Геранюшкіна, О.С. Михайлова-Альошина, О.Б. Чеснокова, С.С. Белова, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсін, В.М. Куніцина. Феномен соціального інтелекту можна розцінювати як інтегральну інтелектуальну здатність, що має можливості об'єднувати та регулювати пізнавальні процеси, що пов'язані із відображенням соціальних об'єктів, визначати успішність соціальної взаємодії і адаптації. Соціальний інтелект дає

змогу людині використовувати свої здібності для оцінки ситуації, прийняття раціональних рішень і організації відповідної поведінки у середовищі, яке змінюється.

Саме протягом юнацького періоду життя людина вирішує, в якій послідовності вона докладе свої зусилля та можливості для реалізації себе у праці та у самому житті. Відповідно, значення періоду юності на даний момент розвитку суспільства суттєво зростає. Період ранньої юності у своїх працях висвітлювали такі науковці, як В.М. Величко, Б.С. Волков, Д.О. Донцов, М.В. Донцова, І.С. Кон, К.С. Кузьміна, А.І. Куриця, К.К. Платонов, О.О. Прокоф'єва, Т.В. Склярова, Ю.В. Стороженко, Є.А. Шумілін, М.С. Яницький та ін.

Активний розвиток соціального інтелекту в ранній юності розглядався Л.Л. Добротворською, Л.Д. Дьоміною, Н.В. Казаріною, Н.Л. Каменською, Н.М. Князевою, В.М. Куніциною, Н.А. Лужбіною, В.З. Лучків, С.А. Мінюровою, Н.Ю. Олійник, М.О. Орап, В.М. Погольшою, С.В. Харченко та ін. Натомість, особливості інтернет-залежності у період раннього юнацького віку в науковій літературі докладно описували К.В. Аймедов, О.В. Білоус, Ю.А. Близнюк, Н.Д. Гребенюк, Н.Ю. Максимова, Б.Р. Мандель, Л.Ф. Обухова, Н.З. Потьомкіна, А.О. Скубченко, О.О. Стахова та ін. Останніми роками у психологічній науці почали з'являтися наукові праці, які розкривають «взаємостосунки» інтернет-залежності та окремих рис соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку (Ю.Д. Бабаєва, Т.Ю. Больбот, О.Є. Войскунський, А.Є. Жичкіна, В.Л. Малигін, Б.Р. Мандель, Н.З. Потьомкіна, А.О. Скубченко, Л.М. Юр'єва та ін.).

Розвиток і функціонування соціального інтелекту досі вважається важливим у ранньому юнацькому віці, адже сприймається своєрідною передумовою успішної реалізації життєвої перспективи. Високий рівень розвитку соціального інтелекту взаємопов'язаний із високим рівнем розвиненості процесів саморегуляції, впливу на оточуючих тощо. Однак, у зв'язку із суперечливим і неоднозначним періодом ранньої юності та

ускладненням соціального інтелекту явищем залежності від Інтернету юнакам стає дедалі важче продуктивно функціонувати у соціумі. Зважаючи на недостатнє вивчення даної проблеми, її соціальну значущість та постійну актуальність, було зроблено вибір теми дипломного дослідження **«Особливості соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності»**.

Об'єкт дослідження – соціальний інтелект як інтегральна властивість особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності.

Мета дослідження - теоретичне обґрунтування та емпіричне виявлення особливостей соціального інтелекту старшокласників відповідно до рівня їх інтернет-залежності.

Для досягнення мети дослідження та перевірки сформульованої гіпотези необхідно розв'язати такі **завдання**:

- 1) узагальнити теоретичні дані щодо розуміння феномену «соціальний інтелект» та його структурних компонентів;
- 2) виявити особливості проявів структурних компонентів соціального інтелекту досліджуваних старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності;
- 3) розробити програму соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту старшокласників;
- 4) систематизувати та узагальнити опрацьований матеріал, сформулювати висновки.

Гіпотеза дослідження: існують відмінності у змістових характеристиках структурних компонентів соціального інтелекту старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності.

Методи та методики дослідження:

У процесі дослідження реалізовувався комплексний підхід, який передбачав поєднання наступних методів:

1) теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення і систематизація концептуальних положень з досліджуваної проблеми);

2) емпіричні (тестування, зокрема методики: тест-опитувальник «Шкала інтернет-залежності С. Чена» (CIAS в адаптації Л. Малигіна, К. Феклісова), методика «Тест соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. О'Салліван (адаптація О.С. Михайлової), опитувальник «Емоційний інтелект» Д. Люсіна, тест-опитувальник організаційних та комунікативних здібностей КОЗ, тест-опитувальник «Інститути соціалізації» А. Лучинкіної);

3) методи математичної статистики та інтерпретації емпіричних даних (структурний метод).

Структура роботи. Дипломна робота складається з вступу, теоретичного та двох практичних розділів, висновків та списку використаних джерел (90 найменувань). Робота викладена на 132 сторінках машинописного тексту, проілюстрована 10 рисунками та 13 таблицями.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Дефінітивний аналіз поняття «соціальний інтелект»

Наявність усвідомлення значимості ефективного соціального пізнання, а також продуктивної соціальної діяльності у сучасному світі зумовлює актуалізацію непідробного наукового інтересу до феномену соціального інтелекту. З одного боку, значна кількість наукових праць присвячена проблемі соціального інтелекту, проте, з іншого боку, ця проблема все одно вважається однією із найбільш дискусійних. Досі у психологічній науці так і не склалось єдине бачення визначення терміну «соціальний інтелект», не зважаючи на те, що воно активно використовується у різних сферах психології.

Слід зауважити, що згідно зі словником іноземних слів Н.Г. Комлева саме слово «інтелект» походить від латинського «intellectus», що в перекладі означає «розуміння», «пізнання», «розум» [37].

Вперше психологія інтелекту згадується у філософських школах давнього світу. Як окреслив у своїй праці О.А. Алексапольський, сам термін «інтелект» був введений Цицероном (від латинського «intelgentia» – здатність розуміти). Науковець зазначає, що у роботах Арістотеля та Платона інтелекту було відведено окреме місце, де розділялись поняття «розум», «здоровий глузд» та «розсудок». Зокрема, Платон вважав, що інтелект є здатністю мислення на відміну від таких душевних якостей як почуття, інтуїція, уява [3].

М.К. Акімова підкреслює, що як наукове поняття «інтелект» було введено Ф. Гальтоном у кінці XIX ст. На його думку, увесь спектр інтелектуальних здібностей визначається генетикою, а роль навчання, виховання, як зовнішніх умов розвитку, є вторинною. Цей підхід на багато років визначив напрямок розвитку психологічних концепцій [2].

Як узагальнював О.Г. Маклаков, першопочатково термін «інтелект» означав виключно раціональні мисленнєві функції людської психіки, а сьогодні

він вже вважається родовим терміном, який охоплює пізнавальні процеси в цілому [54].

За Н.Г. Пилипенко, інтелект на сучасному етапі розвитку науки вважається однією із найбільш складних розумових здібностей. Дослідниця підкреслює, що, намагаючись сформулювати точне визначення терміну «інтелект» і дійти до спільної думки у його сутності, психологи стикаються із різноманітними вагомими перешкодами [68].

Що ж стосується соціального інтелекту індивіда, то вчені пропонують численні визначення соціального інтелекту. В узагальненому визначенні соціальний інтелект – це здатність правильно розуміти поведінку людей, що є необхідною для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації.

Т.В. Мартинова вважає, що метою успішного розвитку, формування та реалізації є те, що людина повинна навчитись навичкам ефективної взаємодії із навколишнім середовищем. Вчена додає, що соціальний інтелект – це поняття сучасної психології, яке наразі знаходиться в інтенсивному процесі вивчення і розвитку [58].

Соціальний інтелект, як здатність уживатись з іншими людьми, уявляти себе на їх місці, розуміти їх, об'єктивно оцінювати їх почуття та настрої, мотивацію вчинків, запропонував розцінювати Р. Стернберг [79].

О. Конт і Г.Ю. Айзенк підкреслювали, у свою чергу, соціальну природу інтелекту. Крім цього, Г.Ю. Айзенк додавав, що за О. Контом соціальний інтелект є умінням розуміти інших людей, а ще здатністю побачити себе їх очима [1].

Д.В. Ушаков та Д.В. Люсін підкреслюють, що існують три підходи до розуміння природи соціального інтелекту:

1. Соціальний інтелект як один із видів інтелекту. Тут йдеться про те, що соціальний інтелект є такою ж пізнавальною здатністю як інші види інтелектуального пізнання: математичний, вербальний тощо.

2. Соціальний інтелект як знання, уміння і навички. Вони набуваються у процесі соціалізації. Тут соціальний інтелект розуміється як надбані досягнення (а не як здатність).

3. Соціальний інтелект як риса, що зумовлює успіх у міжособистісній взаємодії [53].

Розповсюджені свідчення науковців свідчать, що вперше поняття «соціальний інтелект» запропонував Е. Торндайк у 1920 р. Як узагальнює Н.Г. Пилипенко, Е. Торндайк схилився до позиції про існування соціального інтелекту окремо від звичайного інтелекту та розумів під ним можливість і здатність виважено поводитись у людських стосунках [68].

За констатуванням Н.А. Лужбіної введення у психологічну науку поняття «соціальний інтелект» спричинило те, що воно швидко поширилося серед зарубіжних (Г.Ю. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Г. Олпорт, Р. Стернберг та інші) та вітчизняних психологів (Ю.М. Ємельянов, М.А. Кудрявцева, М.І. Бобнєва, Г.П. Геранюшкіна, О.С. Михайлова-Альошина, О.Б. Чеснокова та інші) [46].

С.С. Белова наголошує, що початок етапу інтересу науки психології до проблеми соціального інтелекту заклала поява першого тесту соціального інтелекту (The George Washington Social Intelligence Test), який розробив Т. Хант у 1928 р. [14].

На думку В.М. Куніциної, наступні дослідження щодо проблеми соціального інтелекту найбільше стосувались визначення цього терміну. Так, у 1937 році Г. Олпорт визначав соціальним інтелектом особливу здатність оцінювати людей, прогнозувати їхню поведінку та оптимально пристосовуватись у міжособистісних стосунках. Вчений вважав, що соціальний інтелект – це певна здібність, яка включається до набору особливостей особистості та яка допомагає краще розуміти оточуючих людей [42].

У працях Ж. Годфруа зустрічається позиція, за якої соціальний інтелект співвідноситься з соціальною перцепцією або з соціальним мисленням.

Причиною цього прийнято вважати традицію роздільного вивчення цих феноменів у загальній та соціальній психології [20].

Н.В. Баблюян вказує на визначення В. Штерна, згідно з яким соціальний інтелект можна оцінювати як пристосувальний акт, який здійснюється за допомогою дій з ментальним еквівалентом об'єкта при переважаючій ролі свідомого чи несвідомого [10].

Л.Г. Матвєєва [59] зазначає, що у 1960-х роках значна увага приділялася проблемі соціальної перцепції, розумінню людей. Також науковці намагаються розробити методичний апарат вивчення соціального інтелекту на основі уявлень про його природу та структуру. Зокрема, Дж. Гілфорд та М. О'Салліван розробляють тест для дослідження соціального інтелекту, який досі з моменту його створення широко використовується у конкретних дослідженнях.

Як зазначає Л.Г. Матвєєва, не обділив своєю увагою соціальний інтелект і Д. Векслер. Вчений пропонував визначати соціальний інтелект як ступінь адаптованості людини до життя в суспільстві.

Також, за словами Л.Г. Матвєєвої, Х. Гарднер встановлював, що соціальний інтелект вважається здатністю розуміти людей і соціальні ситуації.

Нові розробки проблеми соціального інтелекту стосуються 80-х років ХХ ст. Д. Кітінг створив тест оцінки морального чи етичного мислення. У 1983 році М. Форд та М. Тісак поклали в основу виміру соціального інтелекту успішне вирішення проблемних ситуацій. Вони показали, що соціальний інтелект можна уявити як чітку та узгоджену групу розумових здібностей, які пов'язані із опрацюванням соціальної інформації.

Т.А. Єгоренко зазначає, що Ф.Е. Вернон визначив соціальний інтелект як уміння ладнати з людьми, усвідомлення соціальних проблем, чутливість до подразників від членів групи та розуміння особистісних властивостей незнайомих людей [24].

Те, що у зарубіжній психології існують різні концепції соціального інтелекту, підкреслює В.М. Куніцина. Зокрема, у публікаціях Н. Кентора соціальний інтелект розглядається з акцентом на когнітивні стилі. Науковець

прирівнює соціальний інтелект і когнітивну компетентність, власне, через те, що ця компетентність дозволяє людині сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок та максимальною особистою користю [42].

У результаті, як підмічає М.А. Холодна, погляд на інтелект як на здатність вирішувати задачі, який прийнятий у західній психології, привів до того, що інтелект протиставили природнім проявам інтелектуальної активності, творчим інтелектуальним здібностям, ефективності соціального пізнання тощо [86].

Враховуючи вітчизняні розробки проблеми соціального інтелекту, варто зазначити, що Ю.М. Ємельянову належить перша спроба визначення соціального інтелекту у 1987 році. Хоча предметом його досліджень був не зовсім феномен соціального інтелекту (він вивчався в окремих аспектах), проте в його розробках соціальний інтелект тісно пов'язувався із терміном «соціальної сензитивності». Автор розумів під соціальним інтелектом здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємовідносини та проектувати міжособистісні події, що обґрунтована на основі особливостей мисленнєвих процесів, афективного реагування та соціального досвіду [26].

Н.Г. Пилипенко вказує, що В.М. Куніцина з іншими науковцями розробила комплексну концепцію соціального інтелекту у своїх дослідженнях, починаючи з 1991 р. За її концепцією соціальний інтелект виступає самостійним психологічним феноменом. Цим самим вона заперечує розповсюджені погляди на нього, як на прояв загального інтелекту у соціальних ситуаціях [68].

Необхідно зазначити, що В.М. Куніцина феномен соціального інтелекту трактує як глобальну здібність, яка виникає у комплексі інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис. Дані риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісної взаємодії, трактування інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень [42].

За Г.П. Геранюшкіною, на думку М.І. Бобнєвої, соціальний інтелект слід розглядати як специфічну здатність людини, яка формується у процесі її

діяльності у соціальній сфері й сфері спілкування та соціальних взаємостосунків [18].

У свою чергу, Г.П. Геранюшкіна визначає соціальний інтелект як уміння індивіда розуміти не тільки інших людей, але і самого себе у неперервній видозміні психічних станів і міжособистісних стосунків, усвідомлювати та прогнозувати результати як особистої поведінки, так і поведінки партнера по взаємодії [19].

«Соціальний інтелект – це здатність до пізнання соціальних явищ, яка складає один із компонентів соціальних умінь і компетентності, але не вичерпує їх» – так говорив Д.В. Ушаков [53, с. 18]. Це визначення Л.Г. Матвєєва трактує як можливість сказати, що це є тільки однією зі здібностей, яка може посприяти успішному функціонуванню людини у суспільстві, її ефективності при виконанні тієї чи іншої діяльності [59].

Науковці Л.Ф. Фатіхова та О.О. Харисова висвітлюють позицію А.Л. Южанінової на рахунок того, що соціальний інтелект є глобальною здатністю, яка виражається у трьох компонентах, а саме у соціально-перцептивних здібностях, соціальній уяві, соціальній техніці спілкування [82].

Згідно з узагальненням О.С. Науменко, Л.І. Уманський, М.А. Холодна та інші науковці ототожнюють соціальний інтелект з практичним мисленням, при цьому визначають соціальний інтелект як «практичний розум», що спрямовується від абстрактного мислення до практики [64].

О.В. Луньова узагальнює позицію О.П. Джона та С. Космітського щодо наступних компонентів, які включаються у соціальний інтелект:

1. Відкритість новому досвіду.
2. Тепло та увага.
3. Уміння добре адаптуватись у соціальних ситуаціях.
4. Уміння розуміти точку зору інших.
5. Розуміння норм і правил людських взаємостосунків.
6. Уміння знаходити спільну мову та добре ладнати з людьми.
7. Розуміння почуттів, думок та намірів інших [49].

За Д.В. Ушаковим та Д.В. Люсіним, взагалі, на сьогодні поняття «соціальний інтелект» пов'язують з успішністю у професійній діяльності. Перш за все, йдеться про діяльність, у якій не менш важливе значення має взаємодія з людьми. Крім цього, соціальний інтелект вважають одним із компонентів творчості як здатність просувати ідею [53].

У працях М.О. Амінова та М.В. Молоканова трактується соціальний інтелект як умова вибору профілю діяльності практичними психологами. Це все підтверджується зв'язком соціального інтелекту зі схильністю до дослідницької діяльності, який було виявлено у ході досліджень [5].

Якщо під поняттям «соціальний інтелект» можна розуміти рівень розвитку здібностей, то тоді це зумовлює зіткнення із варіантами «високого рівня» їх розвитку та потребу говорити про існування обдарованості. Викликає інтерес у цьому плані думка О.І. Савенкова. Як фахівець у ніші психології обдарованості та творчості, навчання обдарованих дітей, він пропонує розуміти термін «соціальний інтелект» так само як і супроводжуючий його «емоційний інтелект». Тобто, розглядати як певну умовність, яка приховує за собою новий підхід до проблеми прогнозування «життєвої успішності» особистості через вивчення взаємозв'язку афективних та когнітивних компонентів. При цьому, О.І. Савенков опирається на розуміння Е. Торндайком, Дж. Гілфордом, Д. Векслером, Д.В. Люсіним соціального інтелекту як соціальних знань про знайомі соціальні події, а також соціально-когнітивну гнучкість при вирішенні невідомих проблем. При цьому робиться припущення, що успішність у житті та творчості пов'язані саме із показниками соціального та емоційного інтелекту [75].

Таким чином, враховуючи наявність такої значної розбіжності у судженнях науковців щодо сутності поняття «соціальний інтелект», можна говорити про те, що сучасна психологія продовжує відчувати необхідність у вивченні даної проблематики. І, можливо, саме сучасні методи дослідження дозволять врешті-решт зрозуміти, що ж приховується за цим загадковим поняттям «соціальний інтелект»: певна умовність чи реальний феномен, який

забезпечує можливість людині пізнавати навколишній світ з різних сторін та за допомогою різних способів.

Отже, аналізуючи все вищенаведене, можна узагальнити визначення соціального інтелекту: соціальний інтелект – це система психічних процесів, які дають змогу людині використовувати свої здібності для оцінки ситуації, прийняття раціональних рішень і організації відповідної поведінки у середовищі, яке змінюється. Ця інтегральна інтелектуальна здатність має можливість об'єднувати та регулювати пізнавальні процеси, що пов'язані із відображенням соціальних об'єктів, визначати успішність соціальної взаємодії і адаптації.

1.2. Складові елементи та функції соціального інтелекту

Багато вчених, окрім вивчення поняття «соціальний інтелект» та основних підходів до його визначення, здійснили й опис складових, основних структурних елементів та функцій психологічного явища як соціальний інтелект.

А.В. Мудрик позначає, що С. Космітський та О.П. Джон були одними із перших, хто запропонував концепцію соціального інтелекту, що включала сім складових. Ці структурні складові автори об'єднали у дві відносно самостійні групи. Вони виділяли «когнітивні» та «поведінкові» групи, підкреслюючи при цьому те, що соціальний інтелект є психологічним феноменом, що включає у себе тісний взаємозв'язок когнітивного та афективного. Ця модель чітко відображає самий зміст соціального інтелекту, а також відповідає на запитання, що саме підлягає аналізу [62].

На думку С.В. Харченко, саме концепції таких науковців, як Дж. Гілфорд, Дж.Ф. Кілстром, Н. Кантор та С. Вейс, вплинули найбільше на розуміння структури соціального інтелекту сучасною психологічною наукою [85].

О.С. Михайлова зазначає, що Дж. Гілфорд, досліджуючи поведінку, виділив шість факторів її пізнання:

- 1) пізнання елементів поведінки – вміння відокремлювати та диференціювати вербальну і невербальну експресію із контексту;
- 2) пізнання класів поведінки – розпізнання специфічних властивостей у постійному інформаційному потоці щодо поведінки;
- 3) пізнання відносин поведінки – розуміння відносин, що існують між одиницями інформації про поведінку;
- 4) пізнання системи поведінки – вміння розуміти логічний розвиток подій людської взаємодії, розуміти самий зміст цієї взаємодії;
- 5) пізнання перетворень поведінки – вміння розуміти особливості поведінки у ситуації її змін, у різних контекстах;
- 6) пізнання результатів поведінки – прогнозування наслідків поведінки, опираючись на отриману інформацію.

Також вчена зауважує, що модель структури соціального інтелекту, запропонована Дж. Гілфордом, по сьогоднішній день залишається однією із найбільш розповсюджених та практично застосованих [61].

У статті О.Б. Чеснокової продуктивна модель соціального інтелекту С. Вейс представляється певними когнітивними вимогами: соціальні знання, розуміння, пам'ять, сприйняття та креативність. Згідно із поглядами автора моделі, соціальне розуміння передбачає когнітивні операції, які вимагають від суб'єкта розуміння певних соціальних стимулів у певних соціальних ситуаціях. Соціальна пам'ять засвоює, зберігає та використовує отриману різну за рівнем складності соціальну інформацію. При соціальному сприйнятті розпізнаються відповідні подразники, значуща інформація у певних ситуаціях. С. Вейс відокремлює сприймання від розуміння через причину, що сприймати можна лише відкриту поведінку. Соціальна креативність передбачає можливість і здатність вільно уявляти можливі інтерпретації соціальних ситуацій та результати поведінки у цих ситуаціях. І соціальні знання, які залежать і від досвіду самої особистості, і від навчального та культурного середовищ [87].

У моделі соціального інтелекту Дж.Ф. Кілстрома та Н. Кантора провідне місце виділяється декларативним і процедурним знанням. Тому в інтерпретації Т.В. Філіповської структура декларативного знання виглядає таким чином:

- основна частина, яка вміщує в себе комплексну картину знання людини про соціальний світ;

- контекстна частина, в якій йдеться про автобіографічну пам'ять, до якої належать: спогади щодо власних дій людини і досвід, який набувається у результаті, знання про дії та досвід інших, знання про події, які сталися у соціальному житті людини.

Відповідно до цього складається так званий процесуальний «репертуар» соціального інтелекту. Він складається із основної частини, яка передбачає інтерпретацію правил задля реалізації соціального досвіду. Виділяються такі соціальні критерії, на стимулювання яких спрямований соціальний досвід: з'ясування чужих емоційних і поведінкових станів, вирішення когнітивного дисонансу, актуалізація або, навпаки, кодування, спогадів про свою поведінку або поведінку інших людей, прогнозування майбутніх подій тощо. А контекстна частина структури соціального інтелекту полягає в наявності алгоритмізованих процедур, що прийняті без надмірних пізнавальних зусиль, та евристичних процедур, що прийняті свідомо [83].

С.В. Харченко узагальнює, що за А.Л. Южаніною соціальний інтелект розглядається у трьох вимірах. Виокремлюються соціально-перцептивні здібності, соціальна уява та соціальні техніки спілкування. Також автор пропонує розглядати соціальний інтелект поряд із загальними характеристиками інтелектуальної структури, в яку включається навіть практичний та логічний інтелект. І на основі отриманих А.Л. Южаніною результатів досліджень, вчена стверджує, що соціальний інтелект цілком доцільно вважати самостійним компонентом у загальній системі пізнавальних здібностей індивіда [85].

Е.З. Івашкевич [31] підкреслює необхідність виділення у структурі соціального інтелекту когнітивної, мнемічної та емпатійної підструктур.

Відповідно до поглядів дослідника соціальний інтелект включає в себе декларативні та процедурні знання. Ці знання індивіду знадобляться у житті для планування, прогнозування та інтерпретації подій. Всі спогади, аспекти інтерпретації, різні уявлення утворюють когнітивну підструктуру соціального інтелекту. Мнемічна підструктура передбачає досвід, який людина придбала протягом свого життя, а емпатійна підструктура – актуалізацію механізмів антиципації стосовно розв'язування проблем і задач соціального життя [32].

Д.В. Люсін та Д.В. Ушаков зазначають, що розвиток когнітивної складової соціального інтелекту забезпечує спрямованість на оволодіння психологічними засадами процесів сприймання, серед яких виділяють:

- емоційні, завдяки яким усвідомлюється роль міжособистісних соціальних процесів у житті;
- операціональні основи націлені на удосконалення навичок адекватної соціальної взаємодії та використання різноманітних технік у спілкуванні;
- особистісні (вони актуалізують необхідність самопізнання та самоаналізу особистісних рис, власної поведінки [53].

Повертаючись до аналізу структурних компонентів Е.З. Івашкевичем, зосереджуємось на тому, що мнемічною складовою соціального інтелекту характеризується здатність особистості інтерпретувати соціальні явища, події, поведінку інших людей і власну як суб'єкта цих подій. Базуючись на особистісному досвіду індивіда, мнемічна підструктура засвоює особистісний інтерпретаційний комплекс, який утворюють суб'єктивні показники. Наведений інтерпретаційний комплекс на рівні мнемічної підструктури соціального інтелекту має свою ієрархію: Я – інші – навколишнє середовище. Кожен із даних рівнів спостерігається на рівні мнемічної складової у вигляді її специфічних підструктур. Окрім цього, цей комплекс можна охарактеризувати наявністю можливості тлумачити інших та їхню поведінку, вчинки. Завдяки такій можливості особистість постійно розширює і модифікує інтерпретаційний запас власного досвіду, нагромаджує сукупність оцінок самих себе [32].

У праці О.В. Луньової описано три підструктури, які, на думку вченої, відображають структуру соціального інтелекту: побудова понять про комунікативну взаємодію, створення сценаріїв поведінки при взаємодії, керування цією взаємодією [48].

В концепції соціального інтелекту В.М. Куніциної даний феномен розглядається як глобальна здібність, яка зароджується на основі комплексу інтелектуальних, комунікативних, поведінкових та особистісних рис. Його структура включає до себе наступні елементи:

1) Комунікативно-особистісний потенціал. Йдеться про сукупність властивостей, які можуть або полегшувати, або ускладнювати процес спілкування. Ці властивості формують такі комунікативні утворення, як комунікативна сумісність, соціальна компетентність. Це вважається ядром соціального інтелекту.

2) Характеристики самосвідомості: самоповага, відкритість новому досвіду, безкомплексність, стійкість до стимулів, що пригнічують.

3) Соціальна перцепція, мислення, уявлення, розуміння мотивів поведінки людей.

4) Енергетичні характеристики: низька виснажуваність, фізична і психічна витривалість та активність.

Соціальний інтелект, згідно із поглядами В.М. Куніциної, сприяє тому, щоб людина могла спрогнозувати розвиток подій у міжособистісному середовищі; загострює інтуїцію особистості, далекоглядність та підвищує психологічну витривалість. Окрім того, високому рівню соціального інтелекту властива гуманістична спрямованість, яка характерна соціально зрілій особистості із адекватною самооцінкою, самодостатністю, високим соціальним потенціалом та почуттям власної гідності.

Також вчена виділила чотири рівні соціального інтелекту, серед яких низький, середній, високий і дуже високий рівні. Слідуючи за логікою, впливає, що вищому рівню соціального інтелекту відповідають більший розвиток здатності впливати, здатності до саморегуляції та самоповаги,

впевненості у собі, моральних установок тощо. І відповідно нижчому рівню соціального інтелекту відповідає вищий рівень сором'язливості, внутрішньої конфліктності, відчуженості, самотності та виснажливості [42].

С.В. Харченко зауважує, що низка запропонованих науковцями І.Ф. Башировим, О.О. Федоровою, О.І. Савенковим, О.Б. Хлебодаровою, К.С. Саутіною моделей соціального інтелекту наводить три наступні критерії соціального інтелекту: когнітивний, емоційний, поведінковий (часто зустрічається ще комунікативно-поведінковий та комунікативно-організаційний) [85].

Д.В. Люсіну та Д.В. Ушакову вдалося поглибити вже наявні уявлення про соціальний інтелект у своїй теорії за рахунок виокремлення трьох груп критеріїв. Змістовно їх можна подати наступним чином:

1) Когнітивна складова: соціальні знання; соціальна пам'ять; соціальна інтуїція; соціальне прогнозування.

2) Емоційна складова: соціальна виразність (емоційні виразність, чутливість і контроль); співпереживання (людина вміє ставити себе на місце інших, долає егоцентризм); саморегуляція.

3) Поведінкова складова: соціальне сприймання; соціальна взаємодія; соціальна адаптація [53].

Вчені стверджують, що соціальний інтелект наділений низкою характерних структурних особливостей: безперервністю; використанням невербальної репрезентації; соціальним оцінюванням за рахунок вербалізації; формуванням у процесі соціального навчіння; використанням внутрішнього досвіду [53].

О.В. Аршанська наводить твердження, що особливого інтересу при вирішенні різних практичних проблем додає теоретична модель соціального інтелекту, що пропонувалась О.І. Савенковим. Науковець пропонував розуміти поняття «соціальний інтелект» паралельно із супроводжуючим його поняттям «емоційний інтелект» як певну умовність, яка приховує за собою сучасний підхід щодо проблеми прогнозування «життєвого успіху» особистості за

допомогою діагностики взаємовідношень когнітивних і афективних компонентів. Наполягаючи на необхідності наділення досліджень соціального інтелекту прикладним характером, вчений виокремлює такі критерії для опису соціального інтелекту: когнітивні складові, серед яких визначають соціальні знання, пам'ять, інтуїцію, прогнозування); емоційні (емоційна вираженість, емпатія, встановлення міжособистісних емоційних зв'язків); поведінкові складові (соціальні сприймання, взаємодія, адаптація, здатність до саморегуляції і ефективної роботи в екстремальних умовах стресу) [9].

Здійснивши глибокий аналіз найрізноманітніших концепцій структури соціального інтелекту, І.Ф. Баширов [13] пропонує основні структурні складові соціального інтелекту (див. таблицю 1.1.).

Таблиця 1.1.

Модель соціального інтелекту І.Ф. Баширова

Компоненти	Склад компоненту	Показники
Когнітивний	Соціальні знання	Знання спеціальних правил поведінки
	Соціальна пам'ять	Пам'ять на імена та обличчя
	Соціальне мислення	Орієнтація у настрої
		Орієнтація у почуттях
		Рефлексія вчинків інших людей
	Соціальне прогнозування	Формулювання планів власних дій
		Рефлексія власного досвіду
Соціальна перцепція	Уміння слухати іншого	
	Уміння розуміти мову жестів	
Емоційний	Соціальна чутливість	Емоційна виразність
		Емпатія
	Здатність до саморегуляції	Самоконтроль
		Врівноваженість

Комуніка- тивно-орга- нізаційний	Соціальна адаптивність	Уміння пояснювати й переконувати інших
		Відкритість у стосунках з іншими
	Соціальна взаємодія	Здатність і готовність до співпраці
		Здатність до колективної взаємодії

О.В. Аршанська вважає, що існує безліч різних задач, що вирішуються за допомогою соціального інтелекту, у зв'язку з чим і виникає проблема структурування даного явища. Однієї із найбільш поширених концепцій є розділення всього значного масиву функцій на два основні структурні компоненти соціального інтелекту: когнітивні та поведінкові. Тим самим, до речі, підкреслюється розповсюдженість когнітивно-біхевіорального підходу щодо вивчення соціального інтелекту. Когнітивними складовими вважаються ті компоненти соціального інтелекту, які стають відповідальними за розв'язування пізнавальних задач і пропонують результат у вигляді знань, розуміння [9].

Згідно словника по психології, схема «когнітивні компоненти – поведінкові компоненти» вдало вміщує в себе різні інтелектуальні здібності: здатність розуміти інших людей та вдало взаємодіяти з ними, засвоєння соціальних правил і норм, соціальна адаптованість, емоційна сенситивність, емоційна та соціальна вираженість та соціальний контроль [89].

Також О.В. Аршанська, говорячи про функції соціального інтелекту, згадує про дослідження С.С. Белової. Результати досліджень наводять відомості, що соціальному інтелекту властива подвійна репрезентативність, точніше вербальна і невербальна [9].

В.Ф. Анурін підкреслює, що вербальна репрезентативність передбачає і забезпечує комунікацію, яка має на меті дати певні результати. Тобто, можна сказати, що у випадку необхідності передачі іншій людині повідомлення про наявні уявлення щодо людського оточення, людина використовує вербальну репрезентацію. Коли потреба у спілкуванні відсутня, то особистість може використовувати невербальну репрезентацію [8].

О.І. Савенков, розглядаючи інтелект як індивідуально-особистісну властивість людини, відмічає, що зміст функцій соціального інтелекту відображає подвійна обумовленість його структури. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив вченому виділити різні функції соціального інтелекту:

- гносеологічну або пізнавальну функцію, де соціальний інтелект стає інструментом пізнання дійсності;

- акумулятивну функцію, що реалізується у механізмах соціальної пам'яті;

- комунікативну функцію, яка є однією із найважливіших функцій забезпечення взаєморозуміння всередині колективного інтелекту і між так званими «мисленнєвими групуваннями»;

- управлінську функцію, де соціальний інтелект є важливим механізмом соціального управління та контролю;

- регулятивно-координуючу функцію, згідно якої відповідно здійснюється регуляція і координування зусиль соціальних груп, досягаються різноманітні цілі;

- нормативно-ціннісну функцію, яка реалізує визначення соціально значущих норм і цінностей для соціальних груп чи індивідів;

- прогностичну функцію, мета якої полягає в ефективному соціальному прогнозуванні й передбаченні;

- евристичну функцію, реалізація якої забезпечує інтеграцію інновацій у життя суспільства;

- проблемно-конструктивну функцію, де соціальний інтелект виступає засобом аналізу і вибору шляхів вирішення соціальних задач;

- соціально-рефлексивну або ідентифікаційну функцію, яка реалізує саморефлексію конкретної соціальної спільноти у напрямку самоідентифікації, раціонального розуміння інтересів цієї спільноти;

- раціоналізаційну функцію, що розрізняє раціональне та ірраціональне у свідомості, діяльності, суспільстві, оточуючому середовищі;

- функцію соціального наслідування, задачею якої є забезпечення інтелектуальної наступності щодо духовного життя поколінь [74].

Подібною до вищезазначеного є позиція М.О. Лукичової, яка серед базових функцій соціального інтелекту виокремлює пізнавальну, комунікативну та оцінну функції, що забезпечують процес спілкування та міжособистісної взаємодії за допомогою соціального інтелекту [47].

В.М. Куніцина, В.Н. Казарінова та В.М. Погольша звертають увагу, що здійснення аналізу особливостей структурних компонентів соціального інтелекту є доволі потрібним у психологічній науці. Адже, звертаючи увагу на позначене вище, стає легше виявляти своєрідність механізмів та функцій соціального інтелекту, коли відбувається міжособистісна взаємодія. Сучасна наука умовно виділяє такі групи функцій, як психологічні (за В.М. Куніциною) та педагогічні (за Д.В. Ушаковим) [42].

В.М. Куніцина виділяє наступні психологічні функції соціального інтелекту: забезпечує у мінливих умовах адаптивність та адекватність (адаптивна функція); планує та прогнозує можливий розвиток міжособистісних подій (прогностична функція); розширює мотиваційну компетентність (мотиваційна функція); формує стратегічні, тактичні програми і плани успішної взаємодії, розв'язання поточних завдань (плануюча функція); розширює соціальну компетентність; сприяє саморозвитку, самопізнанню та самонавчанню; надає оперативну інформацію для підтримки оптимального психологічного клімату у процесі спілкування, загального емоційного налаштування на виконання ефективної діяльності (регулятивна функція); формує довготривалі взаємин з опорою на перспективу (інтегративна функція); долає неочікувані кризи, тривалі стреси (мобілізаційна функція) [42].

О.В. Аршанська підтверджує, що саме формування довготривалих взаємин з опорою на перспективу розвитку і позитивного взаємовпливу на основі усвідомлення рівня та характеру взаємовідносин є однією із найголовніших інтегративних функцій соціального інтелекту [9].

Д.В. Ушаковим виділяються наступні педагогічні функції соціального інтелекту:

1) пізнавально-оціночна, яка визначає індивідуальні можливості, щоб досягнути результатів діяльності. Здійснюючи пізнавально-оціночну функцію за рахунок розумової активності суб'єкта спілкування, соціальний інтелект відбирає значущу інформацію, переробляє її, формулює оціночні судження про те, що відбувається у даній ситуації;

2) комунікативно-ціннісна функція провокує потребу особистості у розумінні інших людей і, відповідно, у розумінні іншими людьми самої особистості. Перебуваючи у інтенсивному спілкуванні з іншими, людина пізнає себе, вирізняє та інтеріоризує норми і зразки міжособистісних взаємовідносин. Це пов'язано з тим, що ця внутрішня діяльність передбачає сподівання людини на зворотний зв'язок конкретних людей або цілої групи. Тут формується самий імідж індивіда, залежний від реалістичності його розуму, здатність до об'єктивного сприймання та узагальнення найрізноманітніших, часто суперечливих оцінок його іншими людьми;

3) рефлексивно-корекційна функція знаходить своє відображення, з першого погляду, через самопізнання та усвідомлення плюсів і мінусів власної міжособистісної взаємодії, а, з другого погляду, є гарантією фіксації змін у процесі взаємодії. Основною метою даної взаємодії є зменшення інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту, наростання контролю над емоціями і потребами. Рефлексія є певним зв'язком особистості із соціальним середовищем, тобто людина усвідомлює те, як вона сприймається іншими. Корекційна складова функції забезпечує стійкість внутрішнього світу особистості, стосунків із соціальним середовищем. Це можна пояснити наступним чином: серед властивостей соціального інтелекту наявні здатність стримувати негативні емоційні переживання, вийти із загального стану гострого стресу, вибрати актуальний механізм психологічного захисту (самозахисту) [53].

О.В. Аршанська стверджує, що згідно із поглядами Д.В. Ушакова підпорядкованість функцій одна одній і визначає запропоновані структури функцій соціального інтелекту. Який прояв соціального інтелекту вимагає певний зміст будь-якої діяльності особистості, таке домінування певної функції передбачається при ньому. Процес цілепокладання віддає провідну нішу пізнавально-оціночній функції. Комунікативно-ціннісна функція реалізується на етапі визначення спрямованості цілей, а домінуюча роль рефлексивно-корекційної функції над іншими функціями призводить до ініціювання індивідуального процесу реалізації можливостей особистості. Загалом, як узагальнює О.В. Аршанська, така взаємообумовленість функцій відображає роль складових соціального інтелекту щодо властивості, яка розглядається, як цілісної системи [9].

Таким чином, на основі вищезазначеного, можна зробити висновок, що соціальний інтелект – відносно нове поняття у психологічній науці, яке знаходиться у процесі розвитку та уточнень. Останніми роками сформувалась думка, що соціальний інтелект представляє собою здатність розуміти та прогнозувати поведінку інших людей у різних життєвих ситуаціях, окрім цього, вміти ідентифікувати почуття і емоції, наміри за вербальними і невербальними індикаторами.

Основними психологічними функціями соціального інтелекту виступають: адаптивна, плануюча, прогностична, мотиваційна, регулятивна, саморозвитку, інтегральна, мобілізаційна; основними педагогічними функціями – пізнавально-оціночна, комунікативно-ціннісна та рефлексивно-корекційна.

1.3. Психологічні особливості соціального інтелекту в осіб раннього юнацького віку

Здійснивши вже певний аналіз поняття «соціальний інтелект», його структурних компонентів та функціональних властивостей, вже стає зрозуміло, настільки важливим компонентом життєдіяльності особистості є соціальний

інтелект (особливо для осіб раннього юнацького віку). Важливим настільки, що забезпечує можливість розуміти самого себе, можливість правильної інтерпретації власних вчинків і вчинків інших, вербальних та невербальних реакцій; важливим настільки, що виступає важливою когнітивною складовою у системі комунікативних здібностей особистості.

Юність для індивіда стає періодом переходу у доросле життя, періодом формування уявлень про світ, періодом бурхливого росту самосвідомості, професійного самовизначення та завершення фізіологічного дозрівання.

Причиною різного визначення науковцями хронологічних меж періоду юнацького віку є нерівномірність і неодночасність процесів фізичного, психологічного та соціального дозрівання. Російська психологічна наука пропонує межі від 14-15 до 18 років, опираючись на закінчення періоду фізичного дозрівання та початку первинної соціалізації особистості. Саме тут продовжується усвідомлення та визначення місця особистості у суспільстві, усвідомлення свого соціального статусу [41].

К.К. Платонов підтверджує, що статусом переходу до дорослості володіє саме юнацький вік [69]. І.С. Кон доводить, що головні орієнтири полягають у самосвідомості, побудові життєвих планів, пошуку сенсу життя. Наявне у життєвому плані професійне становлення спонукає юнаків рефлексувати та визначати наскільки потенційні внутрішні якості й можливості дають дозвіл на опанування бажаної професії. Пізнання власного «Я-образу» стає певною перешкодою на шляху повноцінного, однозначного та визначеного у становленні особистості. Цей доволі складний та внутрішньо суперечливий процес може створювати почуття спустошеності та стурбованості, які особистість хоче заповнити. І тут виникає суперечлива ситуація, коли одночасно виникають потреби у спілкуванні та вибірковості чи відокремленості у спілкуванні [38].

Юнацький вік, за Н.Л. Каменською, є надзвичайно важливим для формування професійного фундаменту. На цьому етапі формуються життєві плани, особистісне і професійне самовизначення, яке стає центральним

новоутворенням цього періоду. За цією внутрішньою позицією особистість усвідомлює себе членом суспільства. Ще можна зазначити про певну загальну стабілізацію особистості у період юнацтва. Продовжують розвиватись такі конструкти, як контроль за своєю поведінкою, емоціями та почуттями, саморегуляція, стійкий і усвідомлений характер настрою індивіда [33].

З.І. Лаврентьєва пояснює, що юнаки починають більш компетентно діяти через добре усвідомлення своїх особистісних якостей. Компетентнісна складова продукує здатність долати внутрішні чи зовнішні перешкоди, будуючи соціальні взаємовідносини із іншими людьми, групою, суспільством у цілому [44].

Н.Ю. Олійник характеризує період юності як період формування стійкої системи цінностей, соціального статусу індивіда, становлення самосвідомості. Вчена у своїх висновка наводить ієрархію груп ціннісних орієнтацій, які полягають у: 1) цінностях особистого життя (наприклад, щасливе сімейне життя, родина, друзі, здоров'я тощо); 2) цінностях професійного життя (освіченість, бажана робота, відповідальність, самоефективність і продуктивність тощо); 3) цінностях розвитку і пізнання (активне громадське життя, творчість, креативність тощо); 4) індивідуальних цінностях, серед яких можливі впевненість у собі, сила волі, самостійність, домагання, суворість щодо недоліків тощо; 5) етичних цінностях (милосердя, чесність, вихованість, толерантність тощо) [66].

У зібраних працях Б.Г. Ананьєва зазначаються погляди В.С. Мухіної на рахунок того, що у періоді юнацтва продовжується розвиток особистості, який було розпочато ще у підлітковому віці, за рахунок удосконалення потрібних для спілкування якостей і здібностей та усвідомленої побудови самого процесу спілкування [6].

А.І. Куриця додає, що міжособистісна соціальна взаємодія та комунікація на етапі юнацького віку вимагає внутрішньої включеності, близькості, відвертості особистості [43].

В.М. Величко вказує на наявність у період юнацького віку інтенсивного розвитку спілкування. Більшість юнаків відчують необхідність спілкуватись, відчуті єдність та доброту від і до оточуючого середовища. Обмін інформацією та взаємодія у процесі передачі інформації стають важливими у спілкуванні. Водночас із потребою у значущому розумінні та допомозі підвищується і стає важливим прагнення відокремитись і бути незалежним для збереження власної індивідуальності [15].

К.С. Кузьміна підсумовує, що спілкування, однозначно, є однією із найважливіших частин юнацтва. Основними потребами цього вікового етапу виступають одночасні потреби у спілкуванні та відокремленні від навколишнього середовища, щоб зберегти уявлення свого «Я-образу» та своїх можливостей [40].

Н.Ю. Олійник підкреслює, що за М.С. Яницьким закріпилось твердження про тісний взаємозв'язок новоутворень юнацького періоду із соціальними перетвореннями, які є визначальними протягом всієї динаміки процесу соціалізації. Також В.І. Слободчиков вважає відмінною особливістю становлення юнацького віку збільшення рівня саморефлексії. Саморефлексія сприяє бажанню особистості пізнати саму себе, обрати свій особистісний чи професійний шлях по житті, оцінити свої потенційні можливості чи здібності. За І.С. Коном у процесі цілісного новоутворення юнацького віку – самовизначення – юнаки, намагаючись розібратись не тільки у собі, але й у навколишньому світі в цілому, шукають сенс свого життя та життя загалом. Завдяки цьому у них формується певний світогляд, що виражає ставлення особистості до світу та найголовніші її ціннісні орієнтації [66].

Ю.В. Стороженко вважає, що рання юність є певним періодом, в якому особистість проходить важливий і складний шлях від підлітка, який є непослідовним та невпевненим у собі, але вважає себе дорослим, до реальної картини дорослості. Юнак формує внутрішню стосовно себе позицію, відповідаючи на запитання «Хто Я?» та «Ким Я стану?». Особи раннього юнацького віку переходять на якісно нову для себе позицію, будучи на якій,

юнак усвідомлює себе повноцінним членом суспільства. Протягом всього періоду юнацького віку індивід розвиває високий рівень свого інтелектуального розвитку, збагачує соціально-психологічний досвід, робить перші кроки на рахунок глибшого пізнання своєї індивідуальності та унікальності, свого внутрішнього світу, формування свого «Я-образу», особистісного та професійного самовизначення [80].

Як зазначає В.М. Куніцина, період ранньої юності пропонує для розв'язання головні завдання: - відчутти особистісну цілісність, своє Я (хто Я, чого Я хочу); - завершити психосексуальну ідентифікацію; - забезпечити активне професійне самовизначення; - розвинути готовність до особистісного самовизначення [41].

Згідно Т.В. Склярів, період юнацтва яскраво характеризує інтерес особистості до самої себе та до інших людей, у випадку інтересу до інших він стає певним критерієм та зразком пізнання свого «Я». Від прагнень бути дорослим та самостійним залежать зміни у соціальному інтелекті. Важливою особливістю стає ще реформування функцій соціального інтелекту: пізнання поступається аналізу і порівнянню [76].

За Ю.В. Стороженко, розвиток соціального інтелекту активно набирає обертів саме у період раннього юнацького віку: їм стає легше при зважуванні зовнішніх чи внутрішніх обставин, при прийнятті досить усвідомлених рішень. Спостерігається певний тісний зв'язок між високим рівнем інтелектуального та соціального плану старшокласника і високим рівнем прагнення здійснювати діяльність, спрямовану на майбутнє, формувати такі мотиваційні установки, що мають відношення саме до намічених ним перспектив життя [80].

Т.М. Карпович наголошувала на ускладненості ще однієї властивості соціального інтелекту – властивості розчинятись у соціальних почуттях [34]. О.Б. Чеснокова акцентує увагу на ущільненні гендерних розбіжностей у соціальному інтелекті [87].

Ю.М. Фадєєва зауважує, що П. Ервіном на основі співвідношення особливостей розвитку особистості та якісних змін у розвитку соціального

інтелекту було розроблено модель картини уявлень про міжособистісні соціальні взаємовідношення, в першу чергу, про дружбу та відносини між однолітками. Взагалі, дружба у період юнацького віку є стосунками із взаєморозумінням і взаємодопомогою, при цьому зі збереженням незалежності, без необхідності постійного єднання. Але, опираючись на наведений підхід, деякі науковці схиляються до розгляду соціального пізнання як однієї із інтегративних характеристик егоцентричності та відмовляються від вікового обмеження окреслених стадій розвитку особистості [81].

Як вважає Н.Л. Каменська, соціальний інтелект у період ранньої юності починає досягати певного рівня, за яким може деякою мірою впливати на самовизначення особистості. Справді, якість професійної сфери людини передбачає певний рівень розвитку соціального інтелекту. Професійне становлення особистості у системі взаємовідносин «людина-людина» визначає високий рівень соціального інтелекту. А особи раннього юнацького віку, які мають низький рівень розвитку соціального інтелекту, більше ризикують стати недостатньо адаптованими до постійно мінливого соціального середовища [33].

Н.Ю. Олійник зазначає, що Н.М. Князева описує наступні особливості соціального інтелекту в осіб юнацького віку. Перша особливість полягає в тому, що юнаки мають досить добре розвинене вміння орієнтуватись на рахунок розуміння наслідків подій, ситуацій, поведінки, а також передбачати вчинки інших людей. Другою особливістю є надання переваги юнаками вербальній комунікації, вміння обирати потрібний тон до кожного співрозмовника, до кожної ситуації спілкування. І третя особливість передбачає наявність статевих та гендерних відмінностей у розвитку соціального інтелекту в осіб юнацького віку. Науковець аргументує це тим, що дівчатам більше властива чутливість до характеру соціальних взаємовідносин, завдяки чому вони краще розуміють і оцінюють вербальну експресію. Також невербальна взаємодія дівчат теж більше турбує, ніж юнаків [66].

Проте, як додає дослідниця, в цілому юнаки відчують певні труднощі, беручи участь у міжособистісній взаємодії, їм стає важко адаптуватись у різних системах цієї взаємодії [35].

К.С. Кузьміна додає, що одним із основних завдань осіб юнацького віку стає вибір майбутньої професії, тобто вибір і підготовка до неї. Високий рівень соціального інтелекту підвищує майстерність у обраній професії. Це пов'язано з тим, що, окрім впливу на професійну діяльність професійних знань, його здійснює ще вміння адекватного реагування на нові унікальні соціальні зміни, внутрішня мобільність. Тому рівень соціального інтелекту справедливо вважається фактором успіху у професійній діяльності за обумовленням в багатьох аспектах особливостей взаємодії особистості з іншими людьми [40].

Окрім цього, ще однією особливістю функціонування соціального інтелекту в осіб раннього юнацького віку є висунута позиція вчених Л.Д. Дьоміної та Н.А. Лужбіної. Вони стверджують, що на розвиток соціального інтелекту юнаків здійснює значний вплив родина особистості. Результати їхнього дослідження показали наявність високого рівня розвитку соціального інтелекту у старшокласників, які проживають у повних, середньозабезпечених сім'ях, батьки яких із різним соціальним положенням [23].

Здійснюючи дослідження, С.А. Мінюрова та Л.Л. Добротворська виявили зв'язок між розвитком і функціонуванням соціального інтелекту й умовами соціорегіонального типу, в яких проживають особи юнацького віку. Вони зробили висновок, що юнаки з обласного центру володіють вищим рівнем розвитку соціального інтелекту, ніж однолітки цих юнаків, які проживають у столиці та сільській місцевості [60].

Розглянемо психологічні особливості соціального інтелекту юнаків у межах виділених М.О. Орап структурних компонентів соціального інтелекту.

1) Емоційний інтелект, на думку М.О. Орап, передбачає здатність індивіда усвідомлювати та ідентифікувати свої емоції й почуття, а також емоції

і почуття інших людей; здатність диференціювати отриману інформацію і використовувати її для контролю та керування мисленням й діями [67].

О.В. Гриб [22] у своїх дослідженнях виявила, що між соціальним і емоційним інтелектом існують позитивні кореляційні зв'язки відносно показника «емпатія». Це, власне, і є певним підтвердженням того, що основним конструктом соціального інтелекту є емоційний інтелект. Думка Д.В. Люсіна, підтверджуючи цю точку зору, доводить, що емоційний інтелект поділяється на міжособистісний (тобто соціальний) та внутрішньоособистісний (тобто емоційний) інтелект. Відповідно, провідну роль у ефективному розвитку соціального інтелекту відіграє той компонент емоційного інтелекту, який спрямований на емпатію, а точніше, на здатність розуміти та співпереживати іншим людям [53].

М.О. Орап зазначає, що рівень емпатії у юнацькому віці впливає більшою мірою на встановлення міжособистісних соціальних зв'язків, ніж на здатність приймати та задовольнятися власним «Я» [67].

Л.П. Журавльова стверджує, що для здійснення позитивної динаміки розвитку емпатії та її інтеграції в низку особистісних якостей є сприятливим саме юнацький вік [30]. Ранній юнацький вік, як зауважує М.О. Орап, визначає емпатію як інтегральну характеристику особистості. Ця характеристика визначає ставлення особистості до самої себе, інших людей та світу в цілому, її здатність обирати контроль над імпульсивними почуттями та поведінкою у здоровому напрямку, виявляти ініціативу, дотримуватись обов'язків та адаптуватись до мінливості подій і обставин [67].

В.З. Лучків дослідила наявну позитивну динаміку асертивності з інтегральною емпатією в осіб раннього юнацького віку. При аналізі даного результату було виявлено тісний зв'язок емпатії із такими особистісними рисами юнаків як цілеспрямованість, відповідальність, впевненість та самостійність [51].

2) Соціальне прогнозування. М.О. Орап в результаті аналізу змісту соціального інтелекту дійшла висновку, що саме соціальне прогнозування є

специфічною складовою, що описує реальну картину соціального інтелекту. Іншими словами, соціальне прогнозування або соціально-перцептивна антиципація є передбаченням розвитку соціальних подій, його сценарію та наслідків. Пригадуючи тест Дж. Гілфорда щодо дослідження соціального інтелекту, то ідея прогнозування розвитку соціальних подій, його сценарію та наслідків займає провідне місце у ньому. З опорою на роботу О.В. Романенко, в якій проаналізовано сучасні підходи до питання антиципації, М.О. Орап визначає родовим поняттям прогнозування соціально-перцептивну антиципацію [67].

І.Г. Батраченко підкреслює, що прогнозування стає цілісним утворенням у якості специфічної здатності людини. Онто- та соціогенетичний розвиток цього цілісного утворення наділяє вирішальною роллю культурні чинники, вплив яких переломлюють індивідуальні та соціально-рольові особливості й функції особистості [12].

Юнацький вік, згідно із поглядами М.О. Орап, змінює напрямок розвитку соціально-психологічної антиципації, опираючись на збільшену інтеграцію та організовану взаємодію частин соціально-психологічної антиципації. Підлітки зі своєю рольовою пластичністю, переходячи у новий віковий період, перетворюють її на більш складніше інтегроване утворення, тобто гнучкість у соціальній взаємодії. Гнучкість у соціальній взаємодії окреслює вміння інтегрувати рольову пластичність у ефективну адаптованість у нових соціальних ситуаціях і подіях. Механізм цієї гнучкості виступає саме прогнозування розвитку соціальних ситуацій [67].

3) Соціальна взаємодія. М.О. Орап пише, що на віковому етапі юності основним завданням стає самовизначення. Це новоутворення обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку (процес формування світогляду, прагнення знайти та посісти певне місце у суспільстві). Специфіка розвитку соціального інтелекту у період раннього юнацького віку обумовлюється становленням особистості як суб'єкта самовизначення [67].

С.В. Харченко, досліджуючи особливості переробки інформації у межах соціального інтелекту осіб юнацького віку, доводить, що особливості здібностей, що вважаються складовими соціального інтелекту прямо залежать від когнітивного стилю індивіда. Теж можна розглянути цю точку зору навпаки: недостатньо істотного впливу на розвиток особливостей соціального інтелекту за рахунок особливостей функціонування візуально-аудіальної системи, переважання тієї чи іншої репрезентативної системи [84].

Отже, як узагальнює М.О. Орап, когнітивний стиль вважається вагомим чинником у формуванні складових соціального інтелекту. Важливо, що за допомогою когнітивного стилю юнак має можливість здійснювати обробку соціальної інформації [67].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми психологічних особливостей соціального інтелекту у період раннього юнацького віку всебічно наголошує на важливості розвитку соціального інтелекту в юнаків. Адже, це вважається своєрідною передумовою успішної реалізації життєвої перспективи. Однак, сам період юнацтва (не тільки раннього юнацького віку) є настільки суперечливим і неоднозначним, наскільки суперечливі та неоднозначні погляди вчених на зміст, структуру та функціональні особливості соціального інтелекту.

Розділ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту осіб юнацького віку та проблеми інтернет-адикції, як одного із основних видів залежності сучасних старшокласників, довів їхню значущість для науки та практики освітнього закладу. Відповідно, постало завдання дослідити особливості соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності.

За даними, отриманими у результаті теоретичного аналізу, нами був складений план емпіричного дослідження для вивчення особливостей соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності. Емпіричне дослідження проводилось на базі Чернівецького багатoproфільного ліцею №11 «Престиж» м. Чернівці. У дослідженні брали участь учні 10-11 класів – 50 респондентів у віці 14-16 років.

Дослідження проводилось у кілька етапів:

- на першому етапі – підготовчому – здійснено аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо обраної проблеми, було сформульовано науковий апарат дослідження, обґрунтовано поняття «соціальний інтелект» та «інтернет-залежність», вивчено та узагальнено структуру соціального інтелекту старшокласників (компоненти, показники, рівні розвитку, функції), виявлено психологічні особливості соціального інтелекту старшокласників та фактори ризику виникнення в них інтернет-залежності;

- на другому етапі – констатувальному – сплановано програму емпіричного дослідження, обґрунтовано діагностичне забезпечення, що дозволить дослідити особливості соціального інтелекту старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності, проведено емпіричне дослідження, здійснено обробку отриманих емпіричних даних, сформульовано припущення про потребу створення програми цілеспрямованого розвитку соціального інтелекту старшокласників;

- на третьому етапі – **формувальному** – розроблено програму соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку в умовах освітнього середовища ліцею;

- на четвертому етапі – **підсумковому** – здійснено узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків дослідження, підготовка їх до презентації.

У прикладні завдання другого етапу дослідження входило вивчення наступних індикаторів діагностики: рівні вираженості інтернет-залежності у старшокласників; для кожного рівня інтернет-залежності особливості когнітивного компоненту (рівень пізнання класів, систем, утворень та результатів поведінки), емоційного компоненту (рівень уявлень людини про свій емоційний інтелект) та поведінкового компоненту (рівень комунікативних та організаторських здібностей); провідні механізми та інститути соціалізації досліджуваних.

Система методик, що застосовувались у діагностичному обстеженні, була визначена теоретичними передумовами, а також метою і завданнями дослідження. Розроблена нами програма діагностичного дослідження передбачала наступну діагностичну батарею:

- для виявлення рівнів інтернет-залежності: методика «Тест інтернет-залежності Чена» (шкала CIAS);

- для визначення когнітивного компоненту соціального інтелекту: методика «Тест соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. О'Салліван (адаптація О.С. Михайлової);

- для діагностики емоційного компоненту соціального інтелекту: опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна;

- для вивчення поведінкового компоненту: тест-опитувальник організаційних та комунікативних здібностей (КОЗ);

- для виявлення основних інститутів та механізмів соціалізації: тест-опитувальник «Інститути та механізми соціалізації» А. Лучинкіної.

Дамо короткий опис методик, які були обрані у процесі проведення дослідження. Необхідно уточнити, що всі обрані для проведення основного етапу дослідження методики стандартизовані, тобто володіють достатніми показниками надійності та валідності. Зарубіжні методики адаптовані для використання в Україні.

Шкала інтернет-залежності С. Чена (CIAS) в адаптації В.Л. Малигіна та К.О. Феклісова [56; 63]

З великої кількості зарубіжних методів тестування необхідно відзначити тест китайського дослідника С. Чена, що дозволяє діагностувати не тільки наявність чи відсутність інтернет-залежності, але і якісно виділити вираженість тих чи інших симптомів, що характеризують структуру залежної поведінки. Особливою перевагою тесту Чена є його багатогранність, здатність вимірити із декількох точок єдиний континуум поведінки, пов'язаної із Інтернет-ресурсами.

Тест CIAS (шкала інтернет-залежності С. Чена) був розроблений у Китаї у 2003 році S.-H. Chen. У 2011 році методика була адаптована В.Л. Малигіним та К.О. Феклісовим.

Методика «Тест інтернет-залежності Чена» (шкала CIAS) складається із 26 запитань і включає в себе п'ять оціночних шкал:

- 1) Шкала компульсивних симптомів.
- 2) Шкала симптомів відміни.
- 3) Шкала толерантності.
- 4) Шкала внутрішньоособистісних проблем і проблем, пов'язаних зі здоров'ям.
- 5) Шкала керування часом.

Окрім шкальної оцінки, пропонуються два типи надшкальних критеріїв – інтегральні (ключові) симптоми безпосередньо самої інтернет-залежності, що включають у себе перші три шкали і критерій негативних наслідків використання Інтернету (останні дві шкали). Сума всіх шкал чи загальний бал є

інтегральним показником – загальним показником наявності інтернет-залежної поведінки. На основі результатів первинного аналізу і адаптації московськими вченими В.Л. Малигіним та К.О. Феклісовим пропонуються наступні порогові оцінки інтернет-адиктивної поведінки при використанні шкали Чена. Від 27 до 42 – мінімальний ризик виникнення інтернет-залежності, від 43 до 64 – схильність до виникнення інтернет-залежності, від 65 і вище – виражений і стійкий паттерн інтернет-залежної поведінки.

Методика «Тест соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. О'Салліван (адаптація О.С. Михайлової) [14]

Автори методики розглядали соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, що не залежать від фактору загального інтелекту і пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації.

Стимульний матеріал представляє собою набір із чотирьох тестових зошитів. Кожен субтест передбачає від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежений, в загальному із врахуванням інструкції він складає 30-35 хвилин. В залежності від цілей дослідження методика допускає як проведення повної батареї, так і використання окремих субтестів. Можливі індивідуальний та груповий формати тестування.

Дж. Гілфорд виділяє у методиці чотири шкали – субтести, що вимірюють різноманітні компоненти соціального інтелекту, а саме:

1. Пізнання результатів поведінки – субтест №1 «Історії із завершенням»: 14 картинок із ситуаціями з повсякденного життя. Цей субтест оцінює здатність передбачати наслідки поведінки, заохочувати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), прогнозувати події, опираючись на розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації.

2. Пізнання класів поведінки – субтест №2 «Групи експресії»: 15 картинок із зображеними позами, жестами, мімікою, тобто виразними рухами, що відображають певний стан людини. Даний субтест оцінює здатність

правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами.

3. Пізнання утворень поведінки – субтест №3 «Вербальна експресія»: 12 фраз – ситуацій спілкування із трьома варіантами відповідей, з яких один набуває іншого сенсу. Даний субтест оцінює високу чутливість до характеру та відтінків людських взаєностосунків, що допомагає швидко і правильно розуміти те, що люди кажуть один одному.

4. Пізнання систем поведінки – субтест №4 «Історії із доповненням»: 14 історій, кожна з яких складається із восьми картинок. Одна картинка із восьми пропущена. Даний субтест оцінює здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці, уміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей.

Опрацювання результатів відбувається за допомогою ключа: за кожне співпадіння із ключем нараховується один бал. Після отримання «сирих» балів вони переводяться у стени і вираховується бал композитної оцінки, де:

0-12 відповідає 1 балу (низький рівень);

13-26 відповідає 2 балам (нижче середнього рівень);

27-37 відповідає 3 балам (середній рівень);

38-46 відповідає 4 балам (вище середнього рівень);

47-55 відповідає 4 балам (високий рівень).

Отримана композитна оцінка характеризує соціальний інтелект досліджуваного в цілому.

Опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна [52]

Опитувальник «ЕмІн» Д.В. Люсіна, що розроблений відповідно до авторської моделі емоційного інтелекту, складається з 46 тверджень. Досліджуваний повинен обрати один із чотирьох варіантів відповіді відповідно до ступеню своєї згоди, за які нараховуються від нуля до трьох балів. Відповіді на ці твердження співвідносяться із наступними факторами емоційного інтелекту (субшкалами):

1. Розуміння чужих емоцій (здатність розуміти емоційний стан людини інтуїтивно і/чи на основі зовнішніх проявів емоцій (звучання голосу, міміка, жестикуляція); чуйність до внутрішніх станів інших людей).

2. Керування чужими емоціями (здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій; наявність схильності до маніпулювання людьми).

3. Розуміння своїх емоцій (здатність до усвідомлення своїх емоцій).

4. Керування своїми емоціями (здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані емоційні стани).

5. Контроль експресії (здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій).

Результати за п'ятьма субшкалами, у свою чергу, об'єднуються у чотири шкали більш загального порядку. До них відносяться:

1. Шкала міжособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння і керування емоціями інших людей).

2. Шкала внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та керування власними емоціями).

3. Шкала «розуміння емоцій» (здатність до розуміння своїх та чужих емоцій).

4. Шкала «керування емоціями» (здатність до керування своїми та чужими емоціями).

Сумування балів за вказаними шкалами дозволило визначити рівні міжособистісного емоційного інтелекту (МЕІ), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ) та загального емоційного інтелекту (ЗЕІ) у досліджуваних (від дуже низького до дуже високого значення).

Тест-опитувальник організаційних та комунікативних здібностей

«КОЗ» (В.В. Снявський, Б.О. Федоришин) [11]

Методика «КОЗ» сприяє виявленню комунікативних і організаторських схильностей у досліджуваних (до даних схильностей автори відносять уміння

досить легко і за короткий термін встановлювати ділові та дружні контакти із оточуючими, наявність у особистості прагнення збільшувати кількість наявних контактів, добровільна участь у заходах, наявність уміння впливати на інших людей, активне бажання проявляти ініціативу, наявність у людини поняття про моральні цінності).

Опитувальник складається з 40 тверджень, які стосуються певних проявів поведінки в тій чи іншій ситуації. Кожному твердженню відповідають два варіанти відповіді: «Так» або «Ні». Випробуваному пропонується уважно прочитати кожне твердження і вибрати один з двох варіантів.

Після аналізу результатів отриманих даних методика пропонує виявлення трьох рівнів сформованості комунікативних та організаторських здібностей у досліджуваних: високий, середній та низький з відповідними шкалами (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Шкала оцінок комунікативних і організаторських схильностей

Кк	Ко	Бали	Рівень прояву схильностей
0,10-0,45	0,20-0,55	1	низький
0,46-0,55	0,56-0,65	2	середній
0,56-0,65	0,66-0,70	3	високий

Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей характеризується за допомогою отриманих балів по шкалі.

Тест-опитувальник «Інститути та механізми соціалізації»

А.І. Лучинкіної [50]

В основу створеного А.І. Лучинкіною опитувальника покладено точку зору на соціалізацію як безперервний процес та враховано відмінності перебігу соціалізації дорослих від перебігу соціалізації дітей.

На думку вченої, необхідність у створенні зазначеного опитувальника обумовлена, по-перше, відсутністю аналогічних опитувальників та методик; по-

друге, необхідністю визначити вплив різних інститутів соціалізації на процес соціалізації та виявити провідні механізми соціалізації у кожному з них.

Методика містить 70 стверджень, що скомпоновані у п'ять блоків – за інститутами соціалізації: сім'я, школа, неформальні об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище. У межах кожного блоку розглядаються сім механізмів соціалізації (копіювання, ідентифікація, наслідування, соціальна фасилітація та конформність, інтерес та прагнення до самореалізації).

Відповіді на питання визначаються за градаціями: - відповідь «Завжди» відповідає 2 балам; - відповідь «Інколи» відповідає 1 балу; - відповідь «Ніколи» відповідає 0 балів.

Випробовуваним було запропоновано визначити відповідну градацію для кожного висловлювання та обвести цифру у бланку. Обробка результатів проводиться шляхом додавання усіх чисельних значень стосовно визначених інститутів та механізмів соціалізації, завдяки чому збираються дані про провідний механізм соціалізації та провідний інститут соціалізації у кожному випадку.

РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

3.1. Інтернет-адикція як один із основних видів залежності сучасних старшокласників

На сьогодні доступ до різних видів інформації забезпечує Інтернет, який слугує могутнім інструментом у обробці та обміну інформацією. Водночас цей інструмент зумовлює першопричину виникнення інтернет-залежності. Люди, які надмірно захопились віртуальним простором, починають надавати йому більшу перевагу перед життям у реальності.

Н.Ю. Андрущенко та О.Е. Кліментовська згадують, що інтернет-залежність почала активно досліджуватись зарубіжними психологічними школами з 90-х років ХХ ст. Саме поняття «інтернет-залежність» з'явилося у 1996 році, яке запровадив у науковий обіг І. Голдберг, щоб описати невинуватно довге перебування в Інтернет-мережі [7].

Слід зазначити, що згідно з І.О. Єршовою, Т.О. Чудіновим та М.Є. Пермяковою, дослідження феномену інтернет-залежності у російській психології почалось пізніше у зв'язку з відставанням у комп'ютеризації суспільства [28].

Н.З. Потьомкіна [70] узагальнює визначення поняття «інтернет-залежність» науковцями: нав'язливе бажання виходу в мережу Інтернет, знаходячись в off-line, і неможливість вийти із мережі, знаходячись в on-line за І. Голдбергом, патологічне користування Інтернетом за К. Янг.

У статті А.Д. Ложечкіної та О.В. Звади [45] вказується, що під віртуальною адикцією розуміється компульсивне бажання виходу в мережу Інтернет, знаходячись в off-line, і неможливість вийти із мережі, знаходячись в on-line. Також дослідницями зазначається точка зору С. Корінна, згідно з якою основою формування інтернет-залежності є порушення механізмів сприйняття

світу та опрацювання інформації. За ним рівень розвитку комп'ютерної техніки та програмного забезпечення створює ілюзію реальності, в яку поринає людина, виконуючи діяльність у мережі Інтернет.

О.Є. Войскунський узагальнює думку Н.О. Носова, що основним механізмом розвитку віртуальної залежності виступає зміщення спрямування у віртуальний простір задля заповнення дефіцитних сфер життя особистості крізь ілюзорне задоволення найосновніших потреб людини за рахунок побудови у віртуальній реальності нової особистості [17].

О.Ю. Єгоров підкреслює виділені В.О. Лоскутовою основні властивості мережі Інтернет, які перетворюють її у адиктивного агента: надособистісна природа міжособистісних взаємостосунків у мережі, можливості використання мережі Інтернет для реалізації своїх фантазій чи бажань, можливості анонімних соціальних інтеракцій, необмежений доступ до інформації та вуаеристичному аспекті [25].

Професором Піттсбурзького університету К. Янг було розроблено тест щодо виявлення інтернет-залежності та описано наступні симптоми інтернет-залежності: нав'язливе прагнення перевірити електронну пошту; постійне очікування наступного виходу у Інтернет-мережу; скарги оточуючих стосовно тривалого перебування в мережі Інтернет та значних витрат на нього людиною [90].

Інтернет-залежність передбачає ще наступні симптоми, запропоновані М. Орзак, перелік яких у своїй статті висвітлили О.О. Стахова і Ю.А. Близнюк. Фізичні та психологічні симптоми полягають у постійному «забуванні» поїсти, скороченому по тривалості сну, ігноруванні та зневазі до власного здоров'я та особистої гігієни, збільшенні вживання «швидкої» їжі, переживаннях розчарування та розпачу, скороченні кола друзів і близьких через захопленість мережею Інтернет, небажанні реагувати та сприймати критику такого способу життя з боку рідних чи оточуючих [78].

Виходячи із вищенаведеного, К. Янг виокремила п'ять основних типів інтернет-залежності: 1) кіберсексуальна залежність, тобто, непереборне

бажання відвідувати сайти із еротичним характером; 2) прагнення до віртуальних знайомств, що полягає у постійній комунікації із великою кількістю знайомих та друзів у мережі; 3) нав'язлива потреба у мережі – гра в азартні ігри онлайн; 4) інформаційне перевантаження, яке характеризується нескінченними «мандрами» в мережі, пошуком інформації по базах даних і пошуковим сайтам; 5) комп'ютерна залежність – нав'язлива потреба грати у комп'ютерні ігри [90].

У свою чергу, науковці Л.М. Юр'єва та Т.Ю. Больбот виділили чотири стадії розвитку комп'ютерної залежності: 1) стадія без розвитку залежності; 2) стадія захопленості; 3) стадія ризику розвитку комп'ютерної залежності; 4) стадія наявності комп'ютерної залежності [88].

Відповідно до вищенаведеного науковці вчені наводять наступну класифікацію Інтернет-користувачів: 1) користувачі, які здійснюють діяльність за комп'ютером виключно інструментального характеру, виконуючи чітко поставлене конкретне завдання; 2) користувачі, які відчують позитивні сильні емоції та задоволення від діяльності за комп'ютером, що носить ситуаційний характер; 3) користувачі, в яких з'являється систематична потреба у діяльності за комп'ютером. У разі відсутності доступу до мережі Інтернет людина робить все можливе, щоб усунути перешкоди, які виникли. У цієї категорії людей зростає великий ризик виникнення інтернет-залежності, що у більшості випадків становить перший етап формування залежності; 4) користувачі з уже сформованою комп'ютерною залежністю, в яких потреба постійного перебування за комп'ютером займає провідне місце у ієрархії потреб. Тут спостерігаються значні зміни в особистості людини, виражені ознаки дезадаптації [88].

О.О. Стахова і Ю.А. Близнюк зазначають, що з настанням юності пов'язані безліч виражених змін у фізіології, думках та емоціях, соціальному житті. Це і надає періоду юності складної і особливої значущості. Особи юнацького віку становлять саме ту вікову категорію, яка схильна до включення у групу ризику. Адже підлітковий та юнацький вік схильні до інтернет-

залежності. Науковці ще виділяють важливі чинники, які спричиняють залежність від мережі Інтернет, які полягають у соціальних (труднощі і дезадаптація, пов'язані із соціумом, колективом, родиною) та психологічних (проблеми, пов'язані із пошуком спільної мови із однолітками) причинах [78].

Здійснюючи аналіз особливостей виникнення інтернет-залежності у підлітків, Н.Д. Гребенюк підкреслює, що особи у віці 11-15 років виявляють потребою першого плану потребу у спілкуванні з однолітками. Враховуючи набір швидких обертів новими формами комунікації один з одним через Інтернет, це і стає однією із основних передумов формування досліджуваного феномену. До того ж різноманітні юнацькі комплекси, труднощі, пов'язані із комунікацією, індивідуальні типологічні властивості та риси характеру теж провокують процес відходу від реальності у віртуальний світ [21].

Існує протилежна точка зору Н.Ю. Максимової, яка вважає, що захоплення численними комп'ютерними технологіями для сучасної молоді є швидше всього нормою, але ніяк не відхиленням від неї. Вчена зауважує, що користування інтернет-ресурсами наділяє користувачів необмеженими можливостями, щоб розширити кругозір, оволодіти новими технологіями, знайти друзів-однодумців. Для осіб зі схильністю до інтернет-залежності мережа Інтернет стає світом, де не потрібно шукати вирішення проблем, нести відповідальність за свої вчинки, дорослішати [55].

К. Янг, враховуючи психофізіологічні особливості раннього юнацького віку, стверджувала, що залежність від мережі Інтернет є багатовимірним явищем, що включає у себе прояв ескапізму, тобто втечі у віртуальну реальність людей із низькою самооцінкою, тривожних, із депресією, незахищених, самотніх; постійне прагнення до постійної стимуляції почуттів; емоційну прив'язаність, тобто можливість бути почутим, прийнятим, звільнитись від гострого переживання неприємностей у реальному житті; бажання стати «віртуозним» користувачем Інтернету, спеціальних пошукових чи комунікативних програм [90].

За констатуванням І.С. Кона, юність передбачає високий рівень вимог до життя, що спричиняє розвиток негативізму в оцінках, установка на негативну позицію у спілкуванні, тому юнаки намагаються обмежити спілкування колом обмежених осіб, для них характерним є демонстративне захоплення сучасними на сьогодні моментами, яких стосується і мережа Інтернет [39].

Як зазначає А.Є. Жичкіна, специфічність діяльності юнаків у віртуальній реальності може мати наслідком неадекватність сприйняття реальних контактів і спричинити деформацію міжособистісних стосунків. У віртуальному спілкуванні в результаті фізичної непередставленості партнерів щодо комунікації один одного втрачає своє значення цілий ряд бар'єрів спілкування, а також комунікативна компетентність особистості, її невербальна частина [29].

К. Янг наводить статистичні дані, згідно з якими 91% інтернет-адиктів активно використовують сервіси Інтернет-мережі, що пов'язані зі спілкуванням [90]. М.В. Алієв та З.М. Новікова узагальнюють вищевказане тим, що причини виникнення інтернет-залежності часто пов'язуються саме із особливостями спілкування [4].

За О.Є. Войскунським, Інтернет для юнаків стає тим середовищем, де задовольняється потреба у спілкуванні, що затрудняється у реальному житті. Мотивом спілкування в Інтернеті є пошук нових знайомств з людьми-однодумцями, надбання друзів, задоволення потреби в емоційній підтримці та нецензурному спілкуванні [16].

А.О. Скубченко [77] зазначає, що за Л.Ф. Обуховою підлітки і юнаки, перебуваючи у мережі Інтернет, більше прагнуть «шукати», ніж «думати» чи «вчити». Вчена наголошує на виникненні ілюзії безкарності та всюдозволеності на просторах Інтернету. Відповідно, що це тягне за собою можливість порушення прав людини, що слугує пасткою і в результаті серйозними наслідками в реальності, тобто зниженням рівня моральності.

Н.З. Потьомкіна позначає, що суб'єкти соціальної взаємодії починають надавати перевагу віртуальному простору у зв'язку з можливістю

самореалізуватися у системі соціальних зв'язків, що не може втілитись у реальному житті [70].

Велика ймовірність формування комп'ютерної та інтернет-залежності у юнаків зростає і у зв'язку з актуалізацією потреби у просторовій, територіальній автономії, недоторканності свого особистого простору. Як підкреслює Б.Р. Мандель, одним із факторів, що провокують заміщення людиною реального життя віртуальним простором, є відчуття проникливості власних кордонів, яке підкріплюється амбівалентною позицією матері по відношенню до сепарації та дорослішання особи раннього юнацького віку [57].

К. Янг визначає ще інші причини «входу» підлітків і юнаків у віртуальний простір: 1) прагнення особистості визначитись зі своїм місцем у житті, даючи відповідь на питання «Хто Я?», «Навіщо Я це роблю?»; 2) бажання людини познайомитись із різними аспектами інтимності, особливо з протилежною статтю, якщо це викликає труднощі у реальному світі; 3) прагнення відокремитись від батьків. У разі, коли юнак не може повністю відділитись від батьків, мережа Інтернет забезпечує його можливістю відчутти себе самостійним та незалежним; 4) оскільки підлітковий та юнацький вік вважаються складними періодами життя, юнак прагне позбутись фрустрацій через постійний тиск ззовні у вільному від відповідальності Інтернет-середовищі [90].

Як вважає А.О. Скубченко, психологічними аспектами формування механізму інтернет-залежності стають зрозумілі бажання осіб раннього юнацького віку вирішити або уникнути безлічі проблем і труднощів у повсякденному житті [77].

На основі вищезазначеного узагальнюємо, що комп'ютерна/інтернет-залежність несе в собі загрозу фізичному та психічному здоров'ю людини, що змушує дослідників вивчати фактори, які сприяють її виникненню та функціонуванню.

Основними чинниками, які провокують залежність від Інтернету, часто виступають такі, як дезадаптація людини у соціумі, проблеми, пов'язані з

пошуком спільної мови з однолітками, порушення у функціонуванні родини, страх перед входом у самостійне життя. Інтернет-мережа забезпечує можливість втечі особистості з реального світу у той світ, який вона може створити сама.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що вивчення проблеми психологічної залежності від Інтернету як поведінкової адикції стає досить гострим питанням для осіб раннього юнацького віку, оскільки так само, як і підлітки, юнаки є основними користувачами Інтернет-мережі.

3.2. Особливості соціального інтелекту досліджуваних старшокласників відповідно до рівня інтернет-залежності

Для виявлення рівня інтернет-залежності нами було застосовано методу «Шкала інтернет-залежності» С. Чена (CIAS), а отримані дані було зведено в приведену нижче діаграму (див. рис. 3.1.), яка дала змогу відобразити результати дослідження та візуально їх побачити.

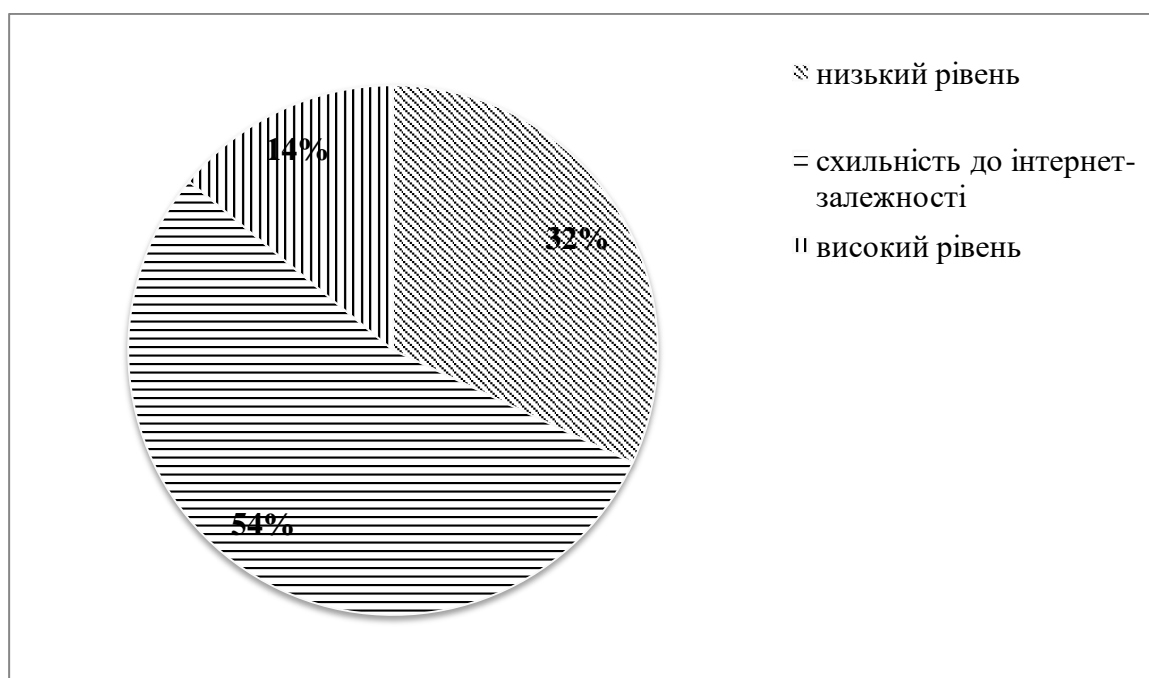


Рис. 3.1. Загальний рівень інтернет-залежності старшокласників (у %)

За результатами проведеної методики 54% юнаків у тій чи іншій мірі схильні до негативного впливу Інтернету, вони становлять групу ризику. Дані досліджувані виявляють середній рівень інтернет-залежності. Це так звана просоціальна група, група нестійких користувачів Інтернету, яка при несприятливому збігу обставин може перейти з групи схильних до інтернет-залежності у групу залежних від Інтернету.

Такі учні набагато більше часу проводять в Інтернеті і при цьому забувають про свої домашні справи та обов'язки. Зазвичай, взаємодія юнака з мережею Інтернет зводиться до пошуку розваг, в першу чергу, ігор, використання яких займає досить багато вільного часу. Даний рівень схильності до Інтернет-залежності можна назвати рівнем так званого «юзера». Тут користувачу не вдається взяти контроль над часом перебування в мережі, у нього часто виникають проблеми у зв'язку із користуванням Інтернетом. Стосовно старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності необхідно визначати комплексний вплив цих проблем на їхнє життя для того, щоб здійснювати подальші терапевтичні заходи із корекційною метою для попередження переходу на високий рівень інтернет-залежності.

Інші ж 32% юнаків виявились не схильними до виникнення інтернет-залежності. Респондентами із низьким рівнем інтернет-залежності є звичайні користувачі Інтернету, які іноді можуть проводити дещо більше часу в Інтернет-мережі, але при цьому контролюють себе. Старшокласники цієї групи часто звертаються до мережі здебільшого задля підготовки до навчальних занять у школі, шукаючи необхідну інформацію, наприклад, для розробки презентацій, написання повідомлень, рефератів тощо.

З вибірки 14% старшокласників уже мають яскраво виражений стійкий паттерн інтернет-залежної поведінки. Представникам високого рівня залежності користування Інтернетом додає істотних проблем у житті. Рівень Інтернет-адикції відповідає рівню «просунутого юзера». Користувач не вміє, напевне, не хоче контролювати свій час в Інтернеті. Особа постійно перебуває в стані неусвідомленого бажання зайти в Інтернет.

Основними ознаками на етапі формування інтернет-залежності можуть спостерігатись такі емоційно-вольові порушення: втрата відчуття часу, фіксація на адиктивному агенті, яка супроводжується емоційним підйомом (ейфорія, психічна релаксація, відчуття «злету», безтурботності, свободи та посилення уяви), передчуття, фантазії і мрії перебування в Інтернет-мережі, отримання позитивних переживань, емоцій від інтернет-діяльності, відчуття психоемоційного напруження поза роботою в мережі Інтернет.

Старшокласникам цієї групи властива інтернет-залежність, яка негативно позначається на їх психічному здоров'ї. Їх можна охарактеризувати як юнаків зі низькою емоційною стійкістю та слабкою адаптацією, що проявляється у різко мінливому настрої, почутті страху, пригніченості, відчутті рутини та одноманітності життя через втрату Інтернету. Такі старшокласники є більш млявими, пасивними, інертними, не схильними до мобілізації зусиль, більш агресивними. Самооцінка в них порівняно зі школярами на стадії зацікавленості Інтернетом відносно нижча, адже вони переживають більшу залежність від нав'язаного стилю спілкування.

Такі результати можуть бути пов'язані з тим, що, по-перше, у рамках сучасної освітньої системи активно інтегрується використання Інтернет-ресурсів при виконанні домашніх завдань і при підготовці до уроків. По-друге, Інтернет став основною платформою для встановлення дружніх контактів чи інтимно-особистісного спілкування, так як старшокласникам набагато легше взаємодіяти у безпечному Інтернет-середовищі, ніж у рамках прямого спілкування.

Щоб детальніше розглянути особливості інтернет-залежності у кожній групі залежно від рівня інтернет-залежності, зосереджуємо увагу на огляді результатів дослідження щодо виокремлених симптомів інтернет-залежності (див. рис. 3.2.).

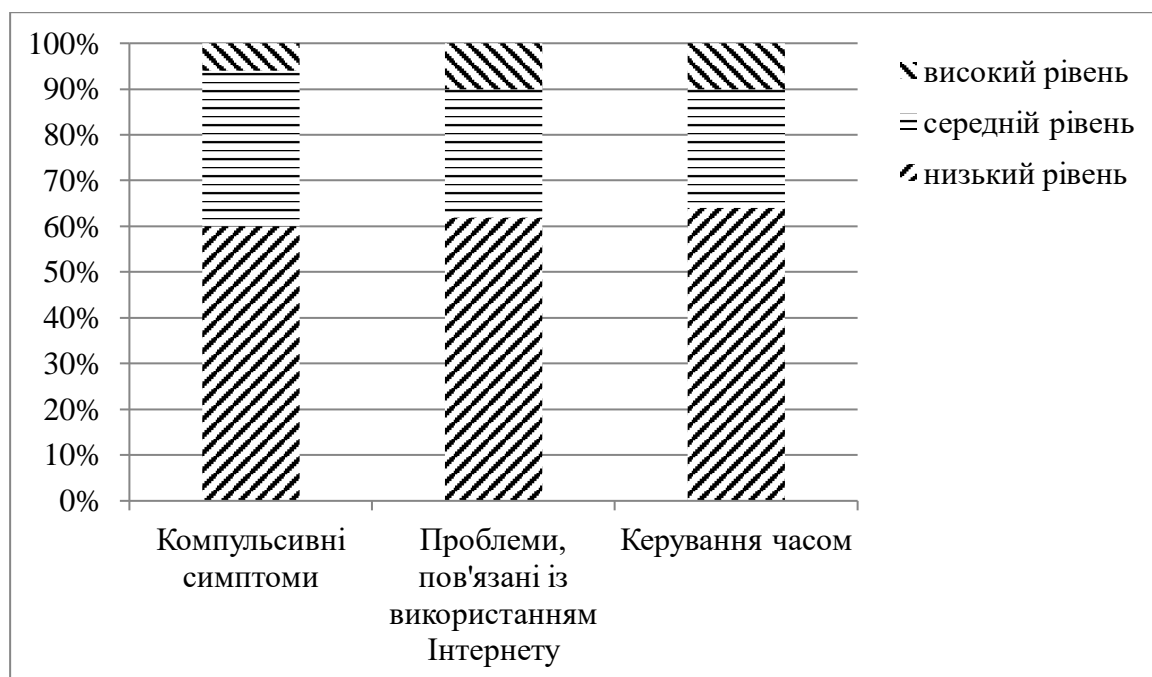


Рис. 3.2. Розподіл досліджуваних за рівнями вираженості симптомів інтернет-залежності(у %)

Тільки незначна кількість старшокласників мають високий рівень вираженості симптомів, характерних для інтернет-залежності, тобто компульсивні симптоми, симптом відміни, симптом толерантності та усвідомлюють ступінь впливу Інтернету на своє життя, більше половини ж не відчують на собі негативного впливу Інтернет-мережі.

Всього третина старшокласників усвідомлюють проблеми, пов'язані із використанням Інтернету. Так, наприклад, вони помічають, що через Інтернет можуть нехтувати особистою гігієною, пропустити прийоми їжі, проводити менше часу зі своїми близькими. З них 10% відмічають дуже високу ступінь впливу Інтернету на своє повсякденне життя. Решта ж старшокласників не помічають у своєму житті проблем, пов'язаних із використанням Інтернету.

Третина старшокласників не можуть раціонально використовувати свій час через використання Інтернету чи відчують труднощі у його контролі, у той час як більшість старшокласників вважають, що можуть правильно розставляти пріоритети та Інтернет не заважає їм при виконанні повсякденної роботи.

При порівнянні результатів окремих шкал методики і загального рівня інтернет-залежності спостерігається невідповідність у розподілі даних. Так, наприклад, 10-15% старшокласників, які показали середній та високий рівні інтернет-залежності, мають низький рівень по шкалам, пов'язаних з окремими проявами негативного впливу Інтернету. Це значить, що старшокласники не усвідомлюють негативні наслідки надмірного використання Інтернет-мережі, що свідчить про гостру необхідність інформування школярів про шкоду надмірного використання Інтернету.

Відповідно із задачами нашого дослідження щодо виявлення особливостей соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності, за результатами, отриманими після опрацювання даних за методикою «Шкала інтернет-залежності», ми сформували три групи досліджуваних: інтернет-адикти, користувачі зі схильністю до інтернет-залежності та інтернет-незалежні користувачі мережі Інтернет. Далі наводимо результати дослідження особливостей структурних компонентів соціального інтелекту у кожній групі з певним рівнем інтернет-залежності.

З метою дослідження когнітивного компоненту соціального інтелекту у групах із різним рівнем інтернет-залежності було проведено методику Дж. Гілфорда та М. Саллівана в адаптації О.С. Альошиної (див. розділ II).

На основі даних рисунку 3.3. можна зробити висновок, що для старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності характерні невисокі показники здатності до пізнання соціального інтелекту (75% досліджуваних продемонстрували рівень нижче середнього). Особи із низькими балами рівня соціального інтелекту можуть відчувати труднощі у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємостосунки і знижує можливість соціальної адаптації.

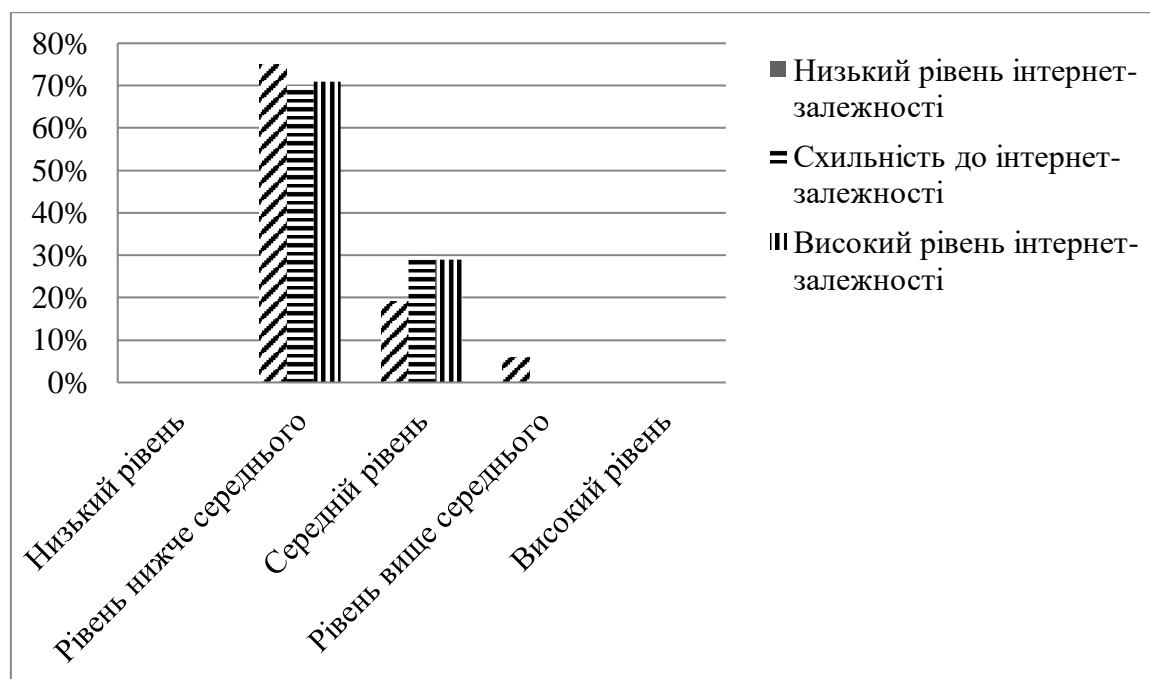


Рис. 3.3. Розподіл досліджуваних із різними рівнями інтернет-залежності за рівнями розвитку соціального інтелекту (у %)

19% юнаків із низьким рівнем інтернет-залежності демонструють середній рівень соціального інтелекту. Це означає, що ці старшокласники в цілому досить ефективні у міжособистісних стосунках і нормально адаптовані у соціумі. Соціальний інтелект вище середнього зустрічається лише у 6% старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності. Юнаки цієї групи здатні ефективно виокремлювати інформацію із поведінки інших людей, добре розуміють мову невербального спілкування, висловлюють точні судження про інших людей, успішно прогнозують їхні реакції за визначених обставин.

Розгляд результатів композитної оцінки соціального інтелекту, який ґрунтується на основі факторів соціального інтелекту за тестом Дж. Гілфорда, показав, що старшокласники зі схильністю до інтернет-залежності виявили рівень нижче середнього (70% від вибірки) та середній (30% від вибірки) рівні соціального інтелекту.

Слід зауважити, що юнаки, які виявляють середній рівень соціального інтелекту, здатні розуміти поведінку інших людей, прояви невербальних реакцій та спілкування, успішно передбачати поведінку людей у тих чи інших ситуаціях. Вони характеризуються, у першу чергу, інтересом до інших людей,

доброзичливістю, товариськістю, фактичністю. На відміну від старшокласників із середнім рівнем соціального інтелекту, їхні однолітки із показниками нижче норми переживають труднощі у розумінні та прогнозуванні поведінки людей. Це, відповідно, може перешкоджати їхній соціальній адаптації. Проте, такий рівень може бути скорегований за допомогою активного соціально-психологічного тренування.

Згідно з даними по методиці Дж. Гілфорда виявлено, що у юнаків із високим рівнем інтернет-залежності переважає рівень соціального інтелекту нижче середнього – 71%. Особи із низькими оцінками соціального інтелекту відчують труднощі у розумінні та прогнозуванні поведінки інших людей, що здебільшого ускладнює міжособистісні стосунки та погіршує просоціальну інтеграцію особистості у суспільство, знижуючи можливості соціальної адаптації. Рівень нижче середнього відрізняється від низького тим, що він часто компенсується у значній мірі іншими психологічними особливостями особистості, наприклад, певними рисами характеру, достатнім рівнем емпатії, стилем спілкування та взаємодії, навичками комунікації тощо. Окрім цього, даний рівень можна вдало відкоригувати у ході інтенсивного соціально-психологічного навчання.

Середній соціальний інтелект виражають старшокласники, які становлять 29% від вибірки досліджуваних із високим рівнем інтернет-залежності. Такі учні зазвичай мають помітний інтерес до пізнання себе, прагнуть до рефлексії, легко вживаються у колективі, проявляють зацікавленість, кмітливості і винахідливість при виконанні роботи. Вони вміють чітко вибудувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. З метою створення оптимального психологічного клімату та атмосфери підтримки у колективі варто звертатись саме до цих старшокласників у якості помічників.

Таблиця 3.1.

**Рівні розвитку факторів соціального інтелекту старшокласників із
низьким рівнем інтернет-залежності (у %)**

Фактори СІ Рівні	Пізнання результатів поведінки (Субтест №1)		Пізнання класів поведінки (Субтест №2)		Пізнання утворень поведінки (Субтест №3)		Пізнання систем поведінки (Субтест №4)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Низький рівень	0	0	0	0	0	0	0	0
Рівень нижче середнього	0	0	8	50	8	50	11	69
Середній рівень	13	81	6	38	5	31	5	31
Рівень вище середнього	3	19	2	12	3	19	0	0
Високий рівень	0	0	0	0	0	0	0	0

Аналіз даних, відображених у таблиці 3.1., показує, що у вибірці із низьким рівнем інтернет-залежності у більшій ступені виражений фактор «пізнання результатів поведінки» (Субтест №1). Старшокласники (81%) на середньому рівні здатні передбачати подальші вчинки людей, ґрунтуючись на розумінні почуттів, емоцій, думок, намірів інших людей. Проте, їхні прогнози можуть виявитись помилковими, якщо вони будуть мати справу із людьми, які поведуть себе нетиповим способом.

В ході діагностики нами були виявлені і низькі показники щодо низки субтестів: «пізнання класів поведінки» (субтест №2: 50%), «пізнання утворень поведінки» (субтест №3: 50%), «пізнання систем поведінки» (субтест №4: 69%). Дані результати можуть свідчити про те, що значна частина старшокласників зі

такими низькими показниками характеризуються особистісною незрілістю, що вказує на необхідність розвитку соціального інтелекту старшокласників.

Окрім цього, 69% юнаків недостатньо добре здатні усвідомлювати цілісний контекст комунікативних зв'язків іншої людини, аналізувати історію її взаємостосунків, уміти пояснювати результати такого аналізу цій людині (субтест №4). 50% старшокласників характеризуються низькими оцінками по фактору пізнання класів поведінки (субтест №2). Тобто, погано володіють мовою тіла, поглядів і жестів, більше орієнтуються на вербальний зміст повідомлень, можуть часто помилятися у розумінні сенсу слів співрозмовника, так як не враховують невербальні реакції, що їх супроводжують. Також 50% юнаків виявили низькі оцінки і за фактором пізнання утворень поведінки (субтест №3). Можна констатувати, що юнаки, окрім ускладненого розпізнавання невербальних сигналів, погано ідентифікують різноманітні сенси, які можуть приймати одні і ті ж вербальні повідомлення залежно від характеру взаємостосунків людей та контексту ситуацій спілкування. Такі люди часто «кажуть невпопад» і помиляються при інтерпретації слів співрозмовника.

Як видно із таблиці 3.2., в цілому спостерігаються невисокі оцінки за субтестами. Це забезпечує можливість говорити про недостатній розвиток умінь досліджуваних передбачати дії людей, опираючись на аналіз ситуацій спілкування, розуміння почуттів, намірів учасників комунікативної взаємодії, про недостатню чутливість юнаків до найрізноманітніших відтінків людських взаємовідносин.

Відповідно до аналізу результатів тестування за показником пізнання класів поведінки (субтест №2) можна засвідчити, що порівняно із фактором пізнання результатів поведінки (субтест №1) взагалі не продемонстрована кількість досліджуваних, які могли б виявити рівні вище середнього та високий. Середній та нижче середнього рівні факторів соціального інтелекту розподілилися за кількістю досліджуваних приблизно однаково за субтестами №1 та №2. Отже, старшокласники орієнтуються у спілкуванні здебільшого на

вербальний зміст повідомлення. З урахуванням цього вони іноді можуть помилятися у розумінні сенсу слів від співрозмовника.

Таблиця 3.2.

Рівні розвитку факторів соціального інтелекту старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності (у %)

Фактори СІ Рівні	Пізнання результатів поведінки (Субтест 1)		Пізнання класів поведінки (Субтест 2)		Пізнання утворень поведінки (Субтест 3)		Пізнання систем поведінки (Субтест 4)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Низький рівень	0	0	0	0	3	11	3	11
Рівень нижче середнього	8	30	11	41	10	37	15	56
Середній рівень	17	63	16	59	10	37	9	33
Рівень вище середнього	2	7	0	0	4	15	0	0
Високий рівень	0	0	0	0	0	0	0	0

Вивчення результатів дослідження за фактором пізнання утворень поведінки показало, що, порівняно із показниками субтестів №1 та №2, продемонстрована дещо більша кількість досліджуваних із різними рівнями вираженості факторів соціального інтелекту. Старшокласникам із середнім (37%) та вище середнього (15%) рівнями досить просто знаходити відповідний тон спілкування з різними людьми та в різних ситуаціях; вони забезпечені досить великим репертуаром рольової поведінки. Юнакам із нижче середнього (37%) та низьким (11%) рівнями за даним тестом стає важко розпізнавати різні сенси, які можуть набувати одних і тих самих форм у вербальному

повідомленні залежно від характеру взаємостосунків людей і особливостей ситуації спілкування.

Як показує узагальнення отриманих даних за показником пізнання систем поведінки, більше половини досліджуваних виявили рівні нижче середнього та низький (67% старшокласників). Цей момент важливо зазначити із зауваженням, що це не спостерігалось під час розгляду попередніх показників (субтести №1, №2, №3). Характеризуючи особливості юнаків зі схильністю до інтернет-залежності за фактором «пізнання систем поведінки» (субтест №4), зазначимо, що старшокласникам із середнім рівнем, тобто 33% досліджуваним, властива здатність у більшості випадків аналізувати складні ситуації спілкування, розуміти логіку їх розвитку, знаходити причини відповідної поведінки тощо. Особи із низькими оцінками (рівень нижче середнього – 56%, низький рівень – 11%) зазнають складнощів, аналізуючи ситуації міжособистісної взаємодії, і, як наслідок, схильні до складної адаптації до різного роду взаємостосунків з іншими людьми.

Судячи з проілюстрованих у таблиці 3.3. даних, бачимо, що у структурі соціального інтелекту старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності домінує показник пізнання результатів поведінки (середній рівень – 100% юнаків). Часто це може супроводжуватись переважанням інтровертності над екстравертністю. Стає очевидним, що не тільки контактні особи можуть мати високі оцінки соціального інтелекту, але і поведінка з інтровертною тенденцією може акомпонуватися розвиненими здібностями прогнозування наслідків/результатів своєї поведінки та інших людей.

За субтестом №2 «Групи експресії» (здатність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини) у 57% старшокласників виявлено рівень нижче середнього та середній рівень у 43% юнаків із високим рівнем інтернет-залежності.

Таблиця 3.3.

Рівні розвитку соціального інтелекту старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності (у %)

Фактори СІ Рівні	Пізнання результатів поведінки (Субтест 1)		Пізнання класів поведінки (Субтест 2)		Пізнання утворень поведінки (Субтест 3)		Пізнання систем поведінки (Субтест 4)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Низький рівень	0	0	0	0	0	0	0	0
Рівень нижче середнього	0	0	4	57	5	71	2	29
Середній рівень	7	100	3	43	2	29	5	71
Рівень вище середнього	0	0	0	0	0	0	0	0
Високий рівень	0	0	0	0	0	0	0	0

Особи із нижче середнього рівнем переважно орієнтуються лише на вербальне наповнення повідомлення. Вони можуть помилятися у розумінні сенсу слів співрозмовника тому, що не враховують (чи неправильно враховують) невербальні реакції, які супроводжують вербальний зміст цих слів. Юнаки із середнім рівнем за субтестом можуть оцінювати стани, почуття, наміри людей за їхніми невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Такі люди, скоріш за все, приділяють більше уваги невербальному спілкуванню, звертають увагу на невербальні сигнали учасників комунікації. Чуттєвість до невербальної експресії суттєво посилює здатність розуміти інших.

За субтестом №3 «Вербальна експресія» (здатність розуміти зміну значення вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуацій) у 71% старшокласників виявлено показники нижче середнього рівня, а 29% учнів виявляють середній рівень.

За субтестом №4 «Історії з доповненням» (розуміння логіки розвитку ситуації взаємодії і значення поведінки людей у цих ситуаціях) у 71% старшокласників виявлено середні показники. Старшокласникам вдається розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Шляхом логічних умовиводів вони можуть добудовувати невідомі прогалини у ланцюгу цих взаємодій, передбачати, як людина себе поведе надалі, відшукувати причини певної поведінки. А 29% старшокласників демонструють рівень нижче середнього, що свідчить про відчуття старшокласниками труднощів в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, вони погано адаптуються до різного роду взаємостосунків між людьми (сімейних, дружніх тощо).

Загалом, вивчення рівня розвитку соціального інтелекту та особливостей його факторів старшокласників із різними рівнями інтернет-залежності за методикою Дж. Гілфорда дало змогу з'ясувати, що більшість випробуваних за показниками вищезазначених субтестів знаходяться на рівнях середньому та нижче середнього. Можна зробити висновок про необхідність розвивати саморегуляцію старшокласників і уміння вирішувати проблеми, а також розвивати розуміння логіки розвитку ситуації взаємодії і значення людей у цих ситуаціях, розвивати уміння розуміти невербальні реакції оточуючих, що, у свою чергу, призведе до більш високого рівня соціального інтелекту.

Для виявлення особливостей емоційного компоненту соціального інтелекту було проведено методичку Д.В. Люсіна «Емоційний інтелект» (див. розділ II).

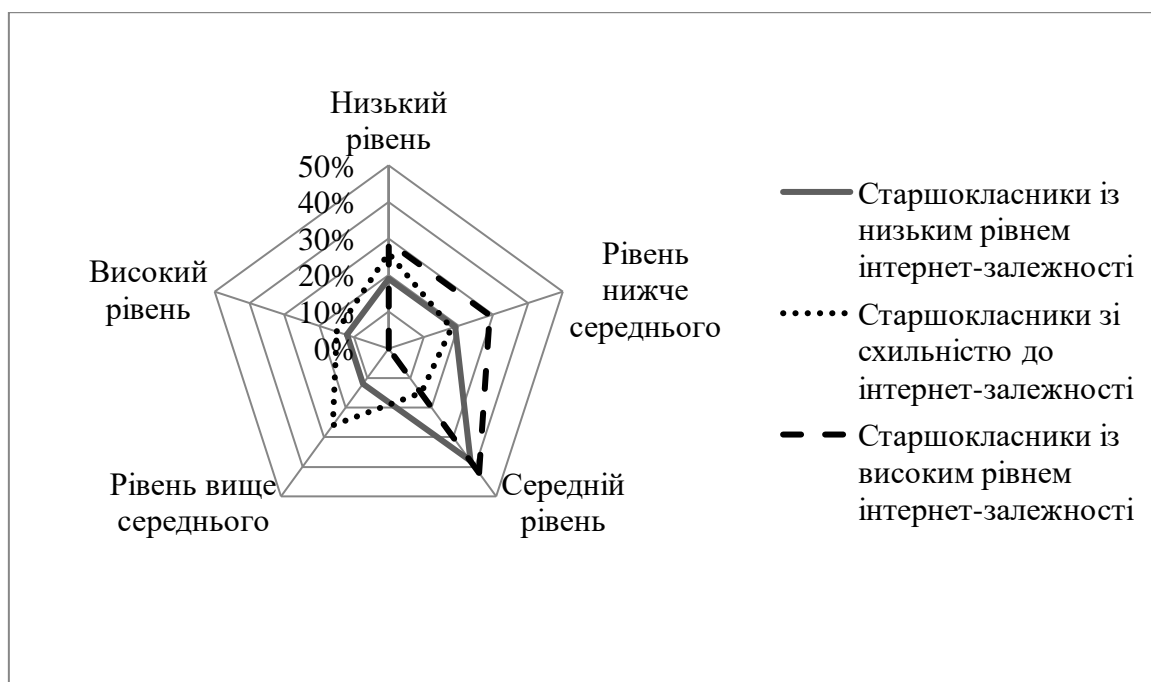


Рис. 3.4. Рівень загального емоційного інтелекту в старшокласників за методикою «ЕмІн» Д.В. Люсіна (у %)

Окрім аналізу основних компонентів методика «ЕмІн» дозволяє дати оцінку інтегральному показнику загального емоційного інтелекту. В цілому, дані на рис. 3.4. свідчать про наявний домінуючий середній рівень загального емоційного інтелекту в юнаків із низьким (38%) та високим (42%) рівнями інтернет-залежності. Окрім цього, у старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності було виявлено однакові рівні високого та низького емоційного інтелекту, що складають по 26% вибірки відповідно.

Узагальнюючи дані, наведені у таблиці 3.4., де представлено результати дослідження різних факторів емоційного компоненту соціального інтелекту у старшокласників із різними рівнями інтернет-залежності, слід зазначити, що більшість досліджуваних виявили низькі та середні показники. Винятки становлять компоненти міжособистісного емоційного інтелекту, де старшокласники зі схильністю до інтернет-залежності виявляють високий рівень (30%) та компоненти внутрішньоособистісного емоційного інтелекту та керування емоціями, за яких старшокласники із низьким рівнем інтернет-залежності демонструють високі рівні (відповідно 44% і 50%).

Таблиця 3.4.

Розподіл досліджуваних із різними рівнями інтернет-залежності за показниками факторів методики Д.В. Люсіна «Емоційний інтелект» (ЕМІн) (у%)

Компоненти ЕІ		Групи досліджуваних	Юнаки із низьким рівнем інтернет-залежності	Юнаки зі схильністю до інтернет-залежності	Юнаки із високим рівнем інтернет-залежності
Між-особистісний ЕІ	Низький		50	59	72
	Середній		25	11	14
	Високий		25	30	14
Внутр. особистісний ЕІ	Низький		31	34	43
	Середній		25	44	57
	Високий		44	22	0
Розуміння емоцій	Низький		50	44	72
	Середній		25	44	28
	Високий		25	12	0
Керування емоціями	Низький		25	37	43
	Середній		25	37	57
	Високий		50	26	0

Як бачимо, внутрішньоособистісний емоційний інтелект має вищий рівень розвитку у старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності, ніж міжособистісний. Це означає, що здібності емоційного інтелекту до розуміння емоцій та керування ними спрямовані у юнаків, в основному, на самих себе. З внутрішньоособистісним емоційним інтелектом пов'язані і такі провідні компоненти, як емоційна усвідомленість (розуміння емоцій) і контроль експресії (контроль за вираженням власних емоцій).

Аналіз результатів також показав, що рівень розвитку керування емоціями вищий, ніж рівень розвитку розуміння емоцій. Слід зауважити, що

компонент емоційного інтелекту «розуміння емоцій» більше розвинений у старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності та схильністю до неї. 50% досліджуваних із низьким рівнем інтернет-адикції виявляють низький рівень розвитку даного компонента, проте інші 50% демонструють середній та високий рівні в однаковому співвідношенні. 44% учнів із ризиком виникнення інтернет-залежності мають низький рівень розуміння емоцій, 44% – середній і 12% – високий рівень. У свою чергу, старшокласники із високим рівнем інтернет-адикції володіють низьким (72%) та середнім (28%) рівнями розвитку даного компонента емоційного інтелекту. Наголошуємо, що юнаки із середнім і високим рівнями розуміння емоцій здатні розпізнати емоцію, встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе чи в іншій людині, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває сама вона чи інша людина і знайти словесне вираження для цієї емоції. Їм під силу розуміти причини, що спровокували ті чи інші емоції, а також наслідки, до яких вони можуть призвести.

За шкалою «керування емоціями» старшокласники із низьким рівнем інтернет-залежності продемонстрували відповідно високий (50%) та середній (25%) рівні розвитку компонента. Виділяються 37% старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності з середнім рівнем і 26% з високим рівнем розвитку здатності контролювати емоції. У 57% старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності наявний середній рівень розвитку компонента. Ці досліджувані можуть приглушувати надто сильні емоції, контролювати їхнє зовнішнє вираження. За необхідності вони здатні довільно викликати ту чи іншу емоцію. Низькі значення за шкалою показали 25% досліджуваних із низьким рівнем інтернет-залежності, 37% зі схильністю до неї та 43% із високим рівнем інтернет-залежності. У них знижена здібність приглушувати свої емоції, контролювати їхню довільність і зовнішнє вираження.

Таким чином, провідним компонентом широкого профілю у ранньому юнацькому віці із різним рівнем інтернет-залежності є внутрішньоособистісний емоційний інтелект, що характеризується керуванням власними емоціями із

розумінням їх. Також, можна зробити висновок, що у юнаків із високим рівнем інтернет-залежності рівень емоційного інтелекту нижчий, ніж у однолітків із низьким рівнем і схильністю до інтернет-залежності. В цілому, ми не спостерігаємо значних розкидів показників за проаналізованими основними шкалами. Це свідчить про те, що здібності до розуміння та контролю емоціями, міжособистісний та внутрішньоособистісний емоційний інтелект є стійким комплексом складових емоційного інтелекту старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності.

Варто зазначити, що результати дослідження за даною методикою мають високу практичну значимість і можуть бути використані у віково-психологічному консультуванні, а також у розвивальній та тренінговій роботі зі старшокласниками в умовах освітнього середовища. На наш погляд, необхідно розвивати емоційний інтелект у старшокласників за допомогою розвитку креативності.

Можливість дослідити поведінковий компонент соціального інтелекту забезпечив тест-опитувальник організаційних та комунікативних здібностей «КОЗ-1» В.В. Синявського та Б.О. Федоришина (див розділ II).

За допомогою методики була вивчена товариськість, комунікабельність та організаторські здібності старшокласників. Опитувальник дозволив визначити уміння чітко та швидко встановлювати ділові та товариські контакти із людьми, прагнення розширювати контакти, вміння впливати на людей, прагнення проявляти ініціативу тощо.

На рис. 3.5. зображено, що старшокласники із низьким рівнем інтернет-залежності володіють рівнем нижче середнього комунікативних здібностей (37%) та високим рівнем (38%) організаторських здібностей. Низькі показники комунікативних (37% – рівень нижче середнього, 25% - низький рівень) та організаторських (30% – рівень нижче середнього, 13% – низький рівень) здібностей виявляє більша кількість досліджуваних, які не прагнуть до спілкування, надають перевагу проведенню часу на самоті, у новій компанії чи колективі можуть відчувати себе самото. Також вони відчують труднощі в

установленні контактів із людьми, не відстоюють свою позицію і думку, важко переживають образи. Ці старшокласники рідко проявляють ініціативу, уникають прийняття самостійно важливих рішень.

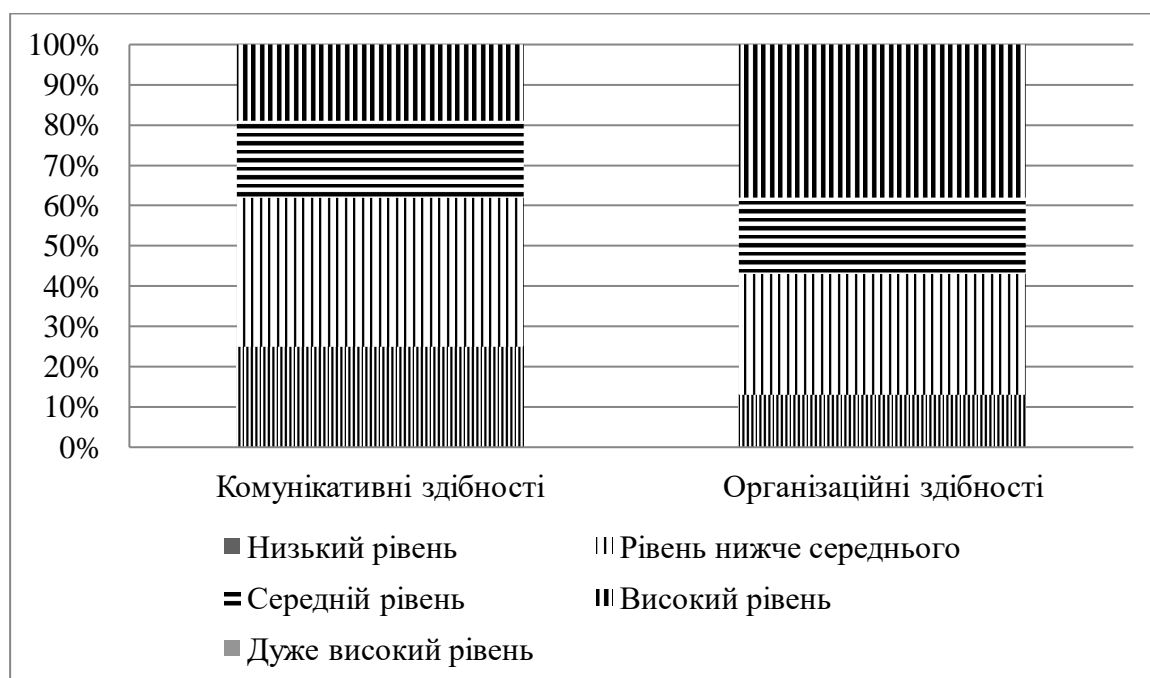


Рис. 3.5. Розподіл досліджуваних із низьким рівнем інтернет-залежності за рівнями розвитку показників поведінкового компонента соціального інтелекту (у%)

При цьому виявлено, що 19% і 38% старшокласників володіють високим рівнем розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Вони не губляться у новій обстановці, швидко знаходять однодумців, прагнуть розширювати коло знайомих, інтенсивно проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення у складних, нестандартних ситуаціях.

Зосереджуючись на отриманих даних, можна зробити висновок про те, що у 19% досліджуваних виявлено середній рівень і комунікативних, і організаторських здібностей. Для цих юнаків є характерним прагнення до контактів із людьми та відстоювання своєї думки. Проте, потенціал здібностей не відрізняється високою стійкістю. Вимагається подальша виховна робота щодо формування та розвитку цих якостей особистості.

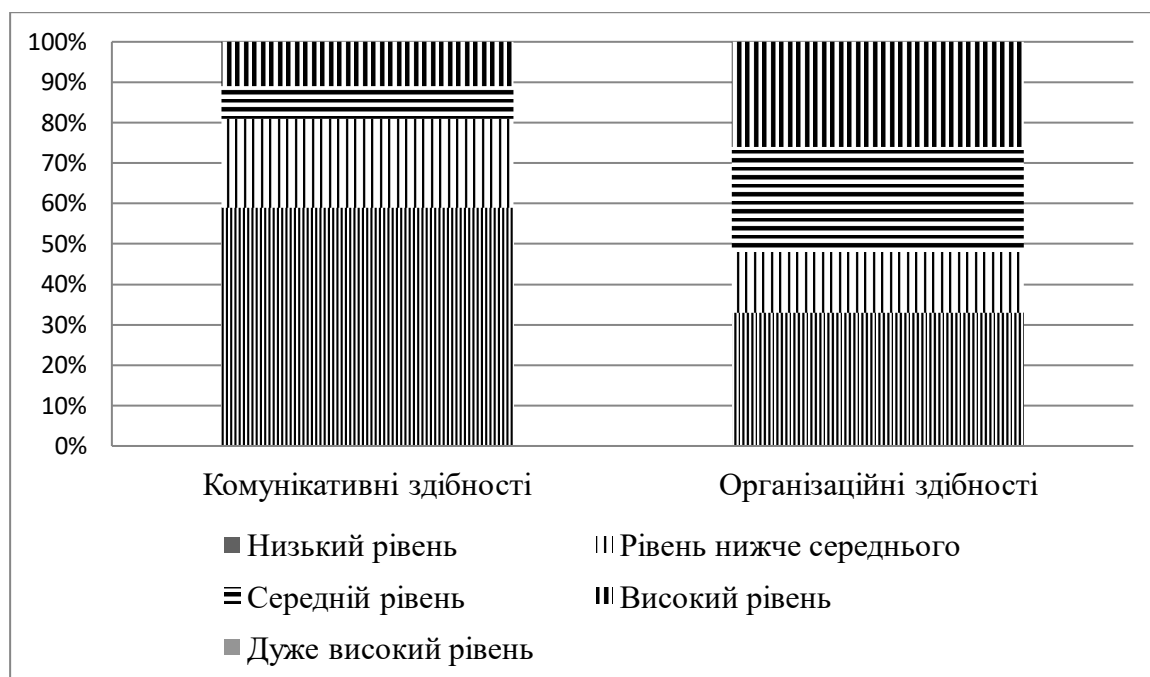


Рис. 3.6. Розподіл досліджуваних зі схильністю до інтернет-залежності за рівнями розвитку показників поведінкового компоненту соціального інтелекту (у%)

Дані дослідження на рисунку 3.6. вказують на домінування у старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності низьких значень розвитку комунікативних (у 59% є низький рівень і 22% - рівень нижче середнього) та організаторських (у 33% низький рівень, у 15% рівень нижче середнього) здібностей.

11% та 26% досліджуваних виражають високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, для яких характерні емпатійність, відповідальність, наполегливість та цілеспрямованість. Вони відчують необхідність комунікативної та організаторської діяльності, активно прагнуть до неї, для них характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушеність поведінки у новому колективі. Досліджувані цієї групи ініціативні, надають перевагу, виконуючи певну справу, прийняттю самостійних рішень, відстоюють свою думку і добиваються того, щоб ця думка була прийнята товаришами. Вони можуть внести пожвавлення у незнайому компанію, люблять організовувати різноманітні ігри, заходи, здатні до взаємодопомоги, наполегливі у діяльності, яка їх приваблює. Вони самі

прагнуть виконувати таку роботу, яка задовольняла б їхню потребу в комунікативній та організаторській діяльності. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з власними внутрішніми прагненнями.

У 8% та 26% діагностовано середній рівень комунікативних та організаторських здібностей. Вони бажають встановлювати контакти із людьми, не обмежують коло своїх знайомих, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Комунікативні та організаторські здібності необхідно розвивати і вдосконалювати.

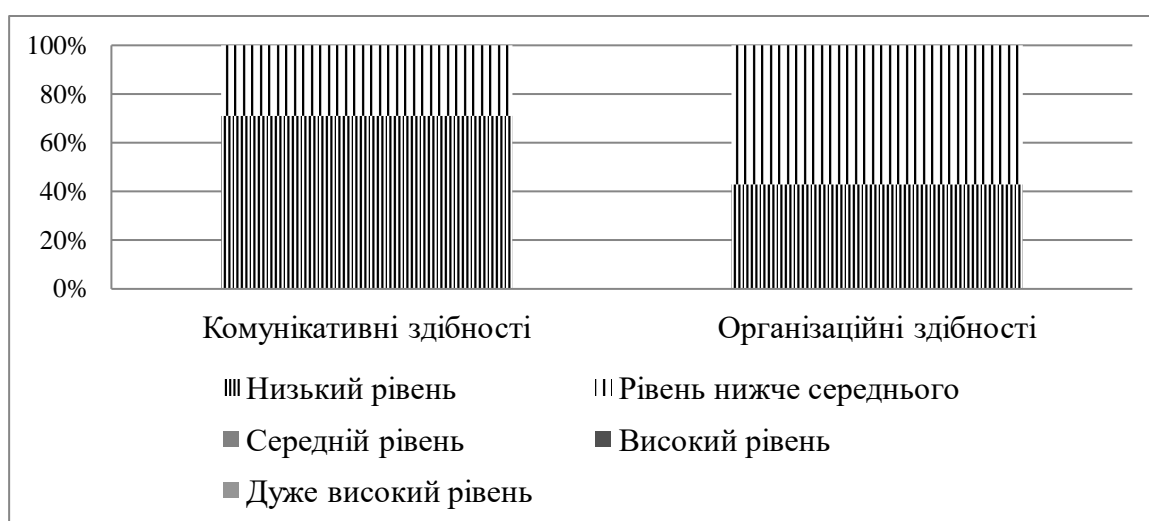


Рис. 3.7. Розподіл досліджуваних із високим рівнем інтернет-залежності за рівнями розвитку показників поведінкового компонента соціального інтелекту (у%)

Аналіз прояву комунікативних та організаторських здібностей у старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності показав лише нижче середнього та низький рівні. Слід зазначити, що недостатній рівень цих здібностей може бути тим фактором, який здатний здійснювати негативний вплив на діяльність старшокласників.

Звертаємо увагу, що 71% і 43% досліджуваних, які виявили низький рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, демонструють низький рівень самоактуалізації, володіють низьким соціальним статусом, не мають потреби у спілкуванні, комунікативно неуспішні.

Для 29% і 57% досліджуваних характерний нижче середнього рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони не прагнуть до спілкування, відчують себе скуто у новій компанії, колективі; надають перевагу проведенню часу на самоті, обмежують свої знайомства. Старшокласники цієї групи відчують труднощі в установленні контактів із людьми і при виступі перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Прояви ініціативи у суспільній діяльності є досить низькими, у багатьох справах вони прагнуть уникати прийняття самостійних рішень.

На основі отриманих даних за методикою КОЗ-1 ми можемо зробити висновок про те, що у вибірці досліджуваних з трьох груп не спостерігається максимальний рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, а високий та середній рівні, а також нижче середнього та низький розподілились на однозначні групи.

Таким чином, ми бачимо, що респонденти із низьким рівнем і схильністю до інтернет-залежності володіють значно більш вираженим рівнем і комунікативних, і організаторських здібностей порівняно із респондентами з високим рівнем інтернет-залежності. Ці здібності дозволяють старшокласникам ефективно здійснювати та організовувати учбову діяльність, а також більш успішно контактувати з однолітками та дорослими. Серед юнаків із низьким рівнем і схильністю до інтернет-залежності у показниках комунікативних здібностей яскраво виражених відмінностей не виявлено. Проте, отримані дані свідчать про більшу організаторську активність представників даних груп. Можна зробити висновок, що зі зростанням інтернет-адикції у старшокласників знижуються показники комунікативних та організаторських здібностей.

Разом із тим, турбує об'єктивна наявність у частини юнаків низького та нижче середнього рівнів комунікативних та організаторських здібностей, що без адекватного впливу може стати передумовою зниження їх ефективності. У особи із низьким рівнем комунікативно-організаторських умінь проявляється

безініціативність, дезорієнтація у проектній діяльності, відсутність потреби у вибудовуванні ефективної комунікації.

У ході теоретико-методологічного аналізу з'ясувалось, що Інтернет має нормативне та девіантне спрямування, яке забезпечується трьома факторами: безпосередньо уявленнями про інтернет-простір як інститут соціалізації особистості; мотивами соціалізації особистості в Інтернеті; інструментальною компетентністю. Крім того, процес інтернет-соціалізації ініціюється механізмами соціалізації і проявляється у поведінці особистості в інтернет-середовищі.

Виходячи із базового визначення та аналізу наукової літератури, ми можемо виділити структуру соціалізації старшокласника завдяки вивченню впливу різних соціальних інститутів на процес соціалізації та виявленню провідних механізмів соціалізації (оскільки для нашого дослідження важливе значення має Інтернет-мережа, то увага звертатиметься на провідні механізми в Інтернет-середовищі як в одному з провідних інститутів) за допомогою опитувальника «Механізми та інститути соціалізації особистості» А.І. Лучинкіної (див. розділ II). Результати даної методики представлені у таблицях 3.5.-3.7.

Таблиця 3.5.

Результати опитувальника «Механізми та інститути соціалізації особистості» у групі старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності (у %)

Інститут Механізм	Сім'я	Школа	Неформальні об'єднання	ЗМІ	Інтернет	Всього
Ідентифікація	18	22	13	17	12	16
Копіювання	10	8	11	16	11	11
Навіювання	14	14	11	12	16	13
Соціальна фасилітація	16	13	22	20	17	18
Конформність	19	11	19	11	16	15
Інтерес	9	17	9	10	15	13
Самореалізація	14	15	15	14	13	14
Всього	24	16	21	19	20	

Дослідження інститутів та механізмів соціалізації показало, що провідними інститутами соціалізації старшокласників із нормативним рівнем інтернет-адикції є сім'я (24%) та неформальні об'єднання (21%). Третє та четверте місце посідають Інтернет (20%) та ЗМІ (19%). Найменше уваги приділили юнаки школі (16%).

Як бачимо, соціалізація старшокласників цієї групи ініціюється механізмами соціальної фасилітації (18%), ідентифікації (16%), конформності (15%). Отже, нормативні користувачі більше, ніж їхні однолітки із високим рівнем інтернет-захопленості, прихильні до сім'ї та дотримання правил, для них важлива оцінка їхньої діяльності оточуючими.

Таблиця 3.6.

Результати опитувальника «Механізми та інститути соціалізації особистості» у групі старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності (у %)

Інститут Механізм	Сім'я	Школа	Неформальні об'єднання	ЗМІ	Інтернет	Всього
Ідентифікація	12	11	12	14	19	14
Копіювання	11	11	11	14	6	10
Навіювання	16	14	12	10	10	12
Соціальна фасилітація	13	18	6	8	12	11
Конформність	13	19	19	15	14	16
Інтерес	18	12	19	23	21	19
Самореалізація	17	15	21	16	18	18
Всього	22	17	21,5	19	20	

У 22% старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності «сім'я» впевнено утримує перше місце в ієрархії інститутів соціалізації. Неформальні об'єднання входять у першу трійку ієрархії інститутів (21,5%). Інтернет, як інститут соціалізації, набуває актуальність та займає третю позицію (20%) в ієрархії інститутів, що свідчить про актуалізацію соціалізаційних процесів в інтернет-середовищі, яка зберігається із підвищенням інтернет-активності користувачів. Актуальність ЗМІ та школи, як інститутів соціалізації

виявляється у 19% і 17% старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності.

У межах даної вибірки окреслюються такі механізми соціалізації старшокласників: інтерес (19%), самореалізація (18%) та конформність (16%).

Таблиця 3.7.

Результати опитувальника «Механізми та інститути соціалізації особистості» у групі старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності (у %)

Інститут Механізм	Сім'я	Школа	Неформальні об'єднання	ЗМІ	Інтернет	Всього
Ідентифікація	14	17	12	8	17	13
Копіювання	14	9	14	9	14	12
Навіювання	14	15	20	11	18	16
Соціальна фасилітація	9	28	11	11	6	13
Конформність	14	12	16	17	12	14
Інтерес	20	7	13	23	21	17
Самореалізація	15	12	14	21	12	15
Всього	18	18	21	19	24	

Результати опитувальника «Механізми та інститути соціалізації особистості» показують, що старшокласники із високим рівнем інтернет-залежності відмічають значимість у своїх життях Інтернету (24%) та неформальних об'єднань (21%). Варто зазначити, що незначимим інститутом соціалізації для досліджуваних цієї групи виявилась школа (18%). Для старшокласників привабливим завдяки Інтернету стає можливість спілкуватись у реальному часі як із численною кількістю людей, так і орієнтуватись на бесіду з окремою людиною; вибору аудиторії та теми для комунікації. При цьому, часто втрачається фактор відстані, що усуває низку психологічних бар'єрів та надає можливість безмежного самовираження.

Соціалізацію цих старшокласників ініціюють механізми самореалізації, навіювання та інтересу, що виражається у бажанні самоствердитись за рахунок інших, схильності до впливу, занурення у діяльність. Підсумовуємо, що досліджувані цієї вибірки активно потребують приналежності до групи,

володіють вираженою метою групової діяльності та неформальним контролем, що дозволяє задовольнити такий інститут соціалізації як Інтернет-простір. Переважно така поведінка визначається доступністю електронних ресурсів та впливом провідних інститутів соціалізації.

На основі вищезазначеного можна зробити такі висновки:

1. Виявлено різницю між вибором інститутів соціалізації користувачів із низьким рівнем інтернет-залежності, користувачів зі схильністю до неї та користувачів із високим рівнем інтернет-адикції. Надмірні користувачі Інтернетом вважають значущими у житті такі інститути соціалізації, як Інтернет та неформальні об'єднання, для користувачів з нормативною поведінкою та схильністю до інтернет-залежності на першому місці інститут соціалізації – сім'я та неформальні об'єднання.

2. Також були виявлені розбіжності в ієрархії механізмів соціалізації. Соціалізація старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності проходить за рахунок механізмів самовираження, навіювання та інтересу, що виявляється у бажанні самоствердитися за рахунок інших, схильності до впливу. У старшокласників зі схильністю до інтернет-адикції процес соціалізації активується за наявності механізмів інтересу, самореалізації та конформності. Соціалізація користувачів з нормативною поведінкою ініціюється механізмами соціальної фасилітації, конформності, ідентифікації.

3. Аналіз наявних соціальних інститутів за їхньою ефективністю свідчить, що для старшокласників провідними інститутами соціалізації є неформальні об'єднання, сім'я та Інтернет-середовище. Вплив ЗМІ та школи на процес соціалізації юнаків значно менший.

4. За результатами дослідження було виявлено, що «Інтернет», як інститут соціалізації, починає набувати значимості вже у користувачів зі схильністю до інтернет-залежності.

5. Одними із провідних механізмів засвоєння соціального досвіду особами раннього юнацького віку виділяються інтерес та самореалізація. Щодо інтересу, то у даному віці він може слугувати потужним мотиватором

діяльності та забезпечувати оптимальні умови для засвоєння соціального досвіду. Відповідно, самореалізація спричинює вступ юнака у той чи інший соціальний інститут з метою проявити себе у суспільстві та реалізувати свої потенційні здібності.

Достатньо цікавими виявились показники рівнів розвитку різних структурних компонентів соціального інтелекту досліджуваних (див. таблиці 3.8.-3.10.).

Таблиця 3.8.

Розподіл досліджуваних старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності за інтегральними показниками компонентів соціального інтелекту (у %)

№	Рівні розвитку	Загальний показник когнітивного компоненту СІ		Загальний показник емоційного компоненту СІ		Поведінковий компонент СІ			
						Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Низький	-	-	3	19	4	25	2	13
2.	Нижчий за середній	3	19	3	19	6	37	5	30
3.	Середній	12	75	6	38	3	19	3	19
4.	Вищий за середній	1	6	2	12	3	19	-	-
5.	Високий	-	-	2	12	-	-	6	38

Як свідчать наведені у таблиці 3.8. дані, більшість старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності мають середній рівень когнітивного (75% досліджуваних) та емоційного компонентів (38%) соціального інтелекту, а точніше інтегрального фактору пізнання поведінки інших людей та загальної емоційної компетентності. На рахунок поведінкового компоненту, зокрема рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей, то старшокласники виявили нижче середнього (КЗ – 37%, ОрЗ – 30%) та високий (ОрЗ – 38%) рівні прояву цих здібностей.

Таблиця 3.9.

Розподіл досліджуваних старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності за інтегральними показниками компонентів соціального інтелекту (у %)

№	Рівні розвитку	Загальний показник когнітивного компоненту СІ		Загальний показник емоційного компоненту СІ		Поведінковий компонент СІ			
						Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Низький	-	-	7	26	16	59	9	33
2.	Нижчий за середній	19	70	5	18	6	22	4	15
3.	Середній	8	30	4	15	2	8	7	26
4.	Вищий за середній	-	-	7	26	-	-	7	26
5.	Високий	-	-	4	15	3	11	-	-

У таблиці 3.9. представлено загальні результати основних структурних компонентів соціального інтелекту старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності. Як бачимо, більшість досліджуваних (70%) мають нижче середнього рівень загального показника когнітивного компоненту соціального інтелекту. Щодо емоційного компоненту, то юнаки даної групи виявили однакове співвідношення низького та вище середнього рівнів (по 26% кожен із них). Більшість респондентів у кількості 59% вибірки цієї групи володіють низьким рівнем комунікативних здібностей поведінкового компоненту, натомість середній та вище середнього рівні демонструють по 26% старшокласників у кожному з них.

Отримані дані, наведені у таблиці 3.10., за результатами дослідження структурних компонентів соціального інтелекту у старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності свідчать про домінуючий нижче середнього рівень загального когнітивного компоненту у 71% та поведінкового компоненту, зокрема організаторських здібностей, у 57% юнаків. На рахунок

комунікативних здібностей поведінкового компоненту було виявлено низький рівень у 71% старшокласників. Середній рівень загального емоційного інтелекту демонструють 42% юнаків.

Таблиця 3.10.

Розподіл досліджуваних старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності за інтегральними показниками компонентів соціального інтелекту (у %)

№	Рівні розвитку	Загальний показник когнітивного компоненту СІ		Загальний показник емоційного компоненту СІ		Поведінковий компонент СІ			
						Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Низький	-	-	2	29	5	71	3	43
2.	Нижчий за середній	5	71	2	29	2	29	4	57
3.	Середній	2	29	3	42	-	-	-	-
4.	Вищий за середній	-	-	-	-	-	-	-	-
5.	Високий	-	-	-	-	-	-	-	-

Можемо узагальнити, що старшокласники із низьким рівнем та схильністю до інтернет-залежності мають достатній рівень розвитку всіх структурних компонентів соціального інтелекту, порівняно із старшокласниками із високим рівнем інтернет-адикції. Найбільш значима позитивна динаміка розвитку спостерігається щодо емоційного та поведінкового компонентів, зокрема практичних організаторських здібностей.

3.3. Індикація результатів кореляційних зв'язків структурних компонентів соціального інтелекту та рівня інтернет-залежності старшокласників

Для статистичної перевірки отриманих даних нами було використано програму Statistica. Оскільки за методикою «Шкала інтернет-залежності» нами

було виділено три групи досліджуваних, для виявлення зв'язку між структурними компонентами соціального інтелекту у групах старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона.

За допомогою методу кореляції Пірсона було виявлено 19 значимих кореляційних зв'язків із 41 представлених. Результати було розподілено за групами залежно від виявлених у респондентів рівнів інтернет-залежності. Даний коефіцієнт характеризує наявність тільки лінійного зв'язку між ознаками, які досліджуються, та є показником, що показує лінійну залежність між двома змінними, набуваючи значення від -1 до $+1$ включно. Підкреслимо, що якщо знак коефіцієнта лінійної кореляції «плюс», то зв'язок між ознаками такий, що збільшення однієї ознаки відповідає збільшенню іншої ознаки. Іншими словами, якщо один показник збільшується, то, відповідно збільшується і інший показник. Така залежність вважається прямопропорційною [72].

Отримані нами результати коефіцієнта кореляції Пірсона ми можемо побачити в додатку А. Загалом у кожній із досліджуваних груп було виявлено різні зв'язки між компонентами соціального інтелекту як всередині діагностичної методики, так і між різними методиками. Найбільш значимі зв'язки були відображені у кореляційних плеядах на рисунках 3.8., 3.9. і 3.10.

У результатах дослідження особливостей соціального інтелекту старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності були виявлені наступні кореляційні зв'язки. За методикою дослідження інтернет-залежності показник «Симптоми відміни» корелює із проблемами контролю часом ($r = 0,546$, $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що старшокласники, відчуваючи нав'язливе бажання зайти у мережу, з яким не можуть впоратись, починають переживати проблеми, які пов'язані із неможливістю контролювати тривале перебування в Інтернеті, що призводить до недосипу, порушення харчування, відчуття втоми вдень.

За даними вивчення когнітивного компоненту соціального інтелекту було виявлено встановлені кореляційні зв'язки між загальним показником соціального інтелекту та фактором пізнання результатів поведінки ($r = 0,700$, $p \leq 0,01$), фактором пізнання класів поведінки ($r = 0,580$, $p \leq 0,05$) та фактором пізнання утворень поведінки ($r = 0,596$, $p \leq 0,05$). Це означає, що чим вищий інтегральний показник соціального інтелекту в цілому, тим вища здатність передбачати результати поведінки у певній ситуації, передбачати те, що станеться потім; здатність логічно узагальнювати та виділяти загальні суттєві ознаки у різних невербальних реакціях людини; здатність розуміти значення висхідних вербальних реакцій людини залежно від контексту самої ситуації.

У рамках вивчення емоційного компоненту соціального інтелекту були встановлені наступні прямі кореляційні зв'язки:

1) міжособистісний емоційний інтелект корелює із внутрішньоособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,726$, $p \leq 0,01$), показником розуміння емоцій ($r = 0,931$, $p \leq 0,01$) та показником контролю емоціями ($r = 0,833$, $p \leq 0,01$), тобто, чим вищий міжособистісний емоційний інтелект, тим вищий внутрішньоособистісний емоційний інтелект, розуміння та контроль емоцій;

2) внутрішньоособистісний емоційний інтелект корелює з показниками розуміння емоцій ($r = 0,888$, $p \leq 0,01$) та контролю емоціями ($r = 0,935$, $p \leq 0,01$). Можна узагальнити, що маючи високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту у старшокласника спостерігатиметься висока здатність розпізнавати, ідентифікувати емоції, розуміти причини і наслідки дії тієї чи іншої емоції, а також контролювати інтенсивність емоцій, їх зовнішнє вираження;

3) розуміння емоцій корелює з контролем емоціями ($r = 0,902$, $p \leq 0,01$), тобто, здатність розпізнавати, ідентифікувати емоції, розуміти причини і наслідки дії тієї чи іншої емоції передбачає здатність контролювати інтенсивність емоцій, їх зовнішнє вираження.

Як свідчать дані дослідженого поведінкового компоненту соціального інтелекту, то комунікативні здібності корелюють із організаторськими ($r = 0,767$, $p \leq 0,01$). Це означає, що чим більше старшокласник товариський, відчуває потребу у спілкуванні, активно долучається до подій, тим більше він відчуває потребу в організаторській діяльності, приймає самостійні рішення, відстоює свою думку.

Також у старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності було виявлено наступні кореляційні зв'язки між компонентами соціального інтелекту та симптомами інтернет-залежності (див. рис. 3.8.).

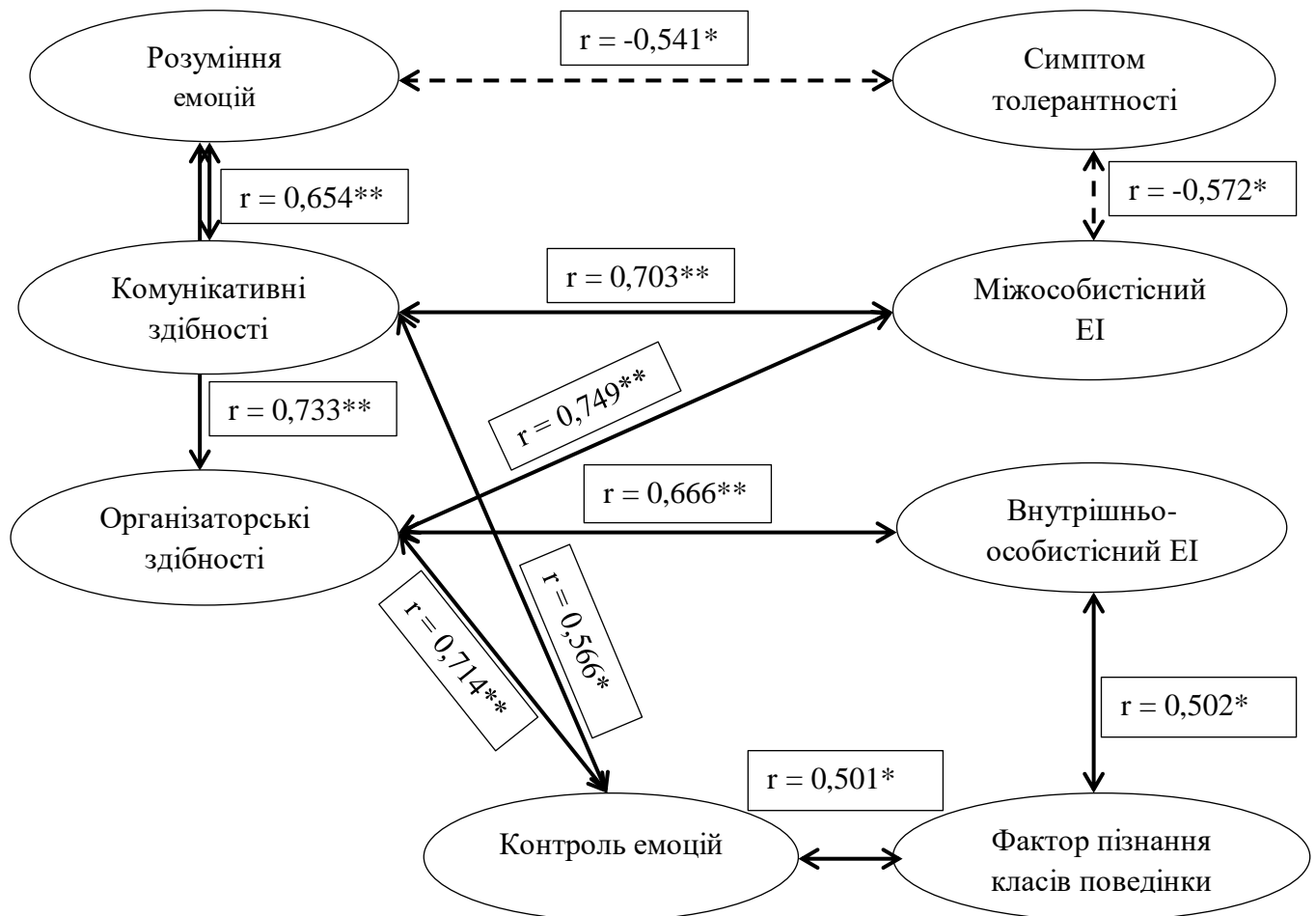


Рис. 3.8. Кореляційна плеяда статистично істотних зв'язків у старшокласників з низьким рівнем інтернет-залежності

Завдяки цій плеяді ми можемо виділити нові кореляційні зв'язки: 1) негативні лінійні зв'язки толерантності із міжособистісним емоційним інтелектом ($r = -0,572$, $p \leq 0,05$) та розумінням емоцій ($r = -0,541$, $p \leq 0,05$);

2) фактор пізнання утворень поведінки корелює із внутрішньоособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,502$, $p \leq 0,05$) та контролем емоцій ($r = 0,501$, $p \leq 0,05$); 3) комунікативні здібності корелюють із міжособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,703$, $p \leq 0,01$), розумінням емоцій ($r = 0,654$, $p \leq 0,01$) та контролем емоцій ($r = 0,566$, $p \leq 0,05$). 4) організаторські здібності корелюють із міжособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,749$, $p \leq 0,01$), внутрішньоособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,666$, $p \leq 0,01$), розумінням емоцій ($r = 0,733$, $p \leq 0,01$) та контролем емоцій ($r = 0,714$, $p \leq 0,01$).

Отже, спостерігаємо кілька ліній кореляційних взаємозв'язків:

1) між компонентами соціального інтелекту та симптомами інтернет-залежності: зворотній кореляційний зв'язок встановлено між толерантністю із міжособистісним емоційним інтелектом та розумінням емоцій. Це свідчить про те, що з помітним збільшенням кількості часу, який треба провести в мережі Інтернет для отримання задоволення, знижується здатність розуміти емоційний стан іншої людини на основі зовнішніх проявів емоцій і/чи інтуїтивно та чуйність до внутрішніх станів інших людей;

2) між симптомами інтернет-залежності: симптом відміни корелює із керуванням власним часом;

3) у старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності виявлено розмаїтість позитивних кореляційних зв'язків між самими компонентами соціального інтелекту: інтегрального показника соціального інтелекту із фактором пізнання результатів поведінки, фактором пізнання класів поведінки та фактором пізнання утворень поведінки; фактору пізнання утворень поведінки із внутрішньоособистісним емоційним інтелектом та контролем емоцій; міжособистісного емоційного інтелекту із внутрішньоособистісним емоційним інтелектом, показником розуміння емоцій та показником контролю емоціями; розуміння емоцій з контролем емоцій; комунікативних здібностей із організаторськими; комунікативних здібностей із міжособистісним емоційним інтелектом, розумінням емоцій та контролем емоцій; організаторських

здібностей із міжособистісним емоційним інтелектом, внутрішньоособистісним емоційним інтелектом, розумінням емоцій та контролем емоцій.

За результатами дослідження особливостей соціального інтелекту старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності були виявлені наступні кореляційні зв'язки. Дані дослідження когнітивного компоненту соціального інтелекту показують, що інтегральний показник соціального інтелекту в цілому корелює із фактором пізнання результатів поведінки ($r = 0,544$, $p \leq 0,01$), фактором пізнання утворень поведінки ($r = 0,608$, $p \leq 0,01$) та фактором пізнання систем поведінки ($r = 0,418$, $p \leq 0,05$). Це означає, чим вищий у старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності показник загального соціального інтелекту, то тим вища їхня здатність до прогнозування подальших вчинків людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, передбачення подій, ґрунтуючись на розуміння почуттів, думок та намірів учасників комунікації; чутливість до характеру та відтінків людських взаєностосунків, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному у контексті певної ситуації; здатність аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, відчувати зміну сенсу ситуації за рахунок включення у комунікацію різних учасників.

Окрім того, встановлений лінійний зв'язок між фактором пізнання утворень поведінки та фактором пізнання результатів поведінки ($r = 0,492$, $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що у разі збільшення здатності старшокласника розуміти значення зміни вербальної та невербальної поведінки у різних ситуаційних контекстах стає вищою і можливість передбачати наслідки поведінки, виходячи із наявної інформації.

Вивчаючи емоційний компонент соціального інтелекту, ми виявили наступні кореляційні зв'язки між: 1) міжособистісним емоційним інтелектом та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,542$, $p \leq 0,01$), розумінням емоцій ($r = 0,892$, $p \leq 0,01$) та контролем емоцій ($r = 0,831$, $p \leq 0,01$). Зрозуміло, що підвищення рівня кожного із даних показників забезпечує підвищення й інших з наведених;

2) внутрішньоособистісним емоційним інтелектом із розумінням емоцій ($r = 0,719, p \leq 0,01$) та контролем емоцій ($r = 0,816, p \leq 0,01$), що підтверджує сприяння високого рівня внутрішньоособистісного емоційного інтелекту високим показникам розуміння та контролю емоцій;

3) розумінням та контролем емоцій ($r = 0,782, p \leq 0,01$), відповідно до якого здатність встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе чи в іншій людині; встановити, яку саме емоцію відчуває він сам або інша людина забезпечує здатність контролювати інтенсивність емоцій, насамперед, приглушувати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; довільно викликати ту чи іншу емоцію і навпаки.

За результатами вивчення поведінкового компоненту соціального інтелекту знайдено прямий кореляційний зв'язок комунікативних та організаторських здібностей ($r = 0,405, p \leq 0,05$). Це означає, що чим більше старшокласник товариський, відчуває потребу у спілкуванні, активно долучається до подій, то тим більше він відчуває потребу в організаторській діяльності, приймає самостійні рішення, відстоює свою думку.

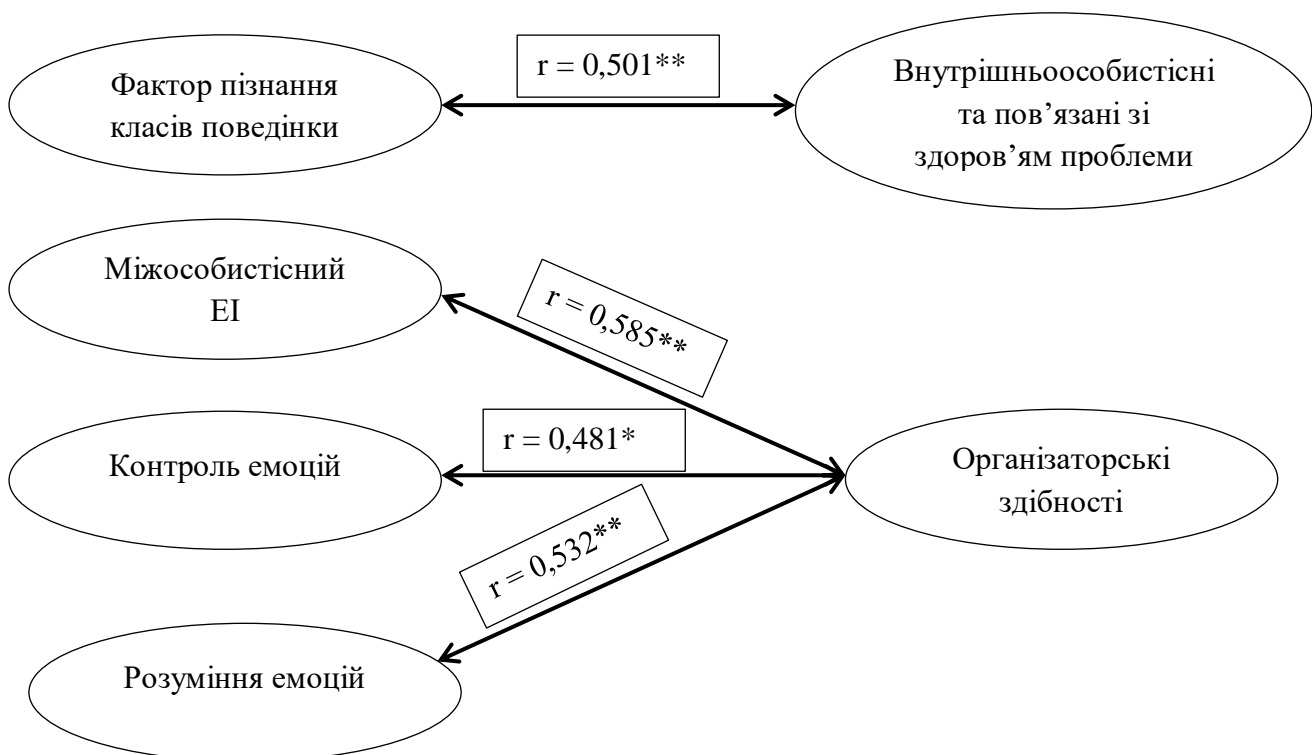


Рис. 3.9. Кореляційна плеяда статистично істотних зв'язків у старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності

Як ми можемо побачити з рисунку 3.9., нами були виявлені прямі кореляційні зв'язки між окремими показниками методики дослідження інтернет-залежності та основних компонентів соціального інтелекту при $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$. Зокрема, виділивши найбільш значимі та суттєві зв'язки, ми можемо спостерігати наступне.

Цікавим для нас виявився факт, що виникнення внутрішньоособистісних та пов'язаних зі здоров'ям проблем прямо корелює із фактором пізнання класів поведінки ($r = 0,501$, $p \leq 0,01$). У даному випадку старшокласник, який надає великого значення невербальному спілкуванню, звертає багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації, є чутливим до невербальної експресії, може переживати проблеми, що пов'язані з поганим фізичним самопочуттям.

Організаторські здібності старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності встановлюють прямий зв'язок із міжособистісним емоційним інтелектом ($r = 0,585$, $p \leq 0,01$), розумінням емоцій ($r = 0,532$, $p \leq 0,01$) та контролем емоцій ($r = 0,481$, $p \leq 0,05$). Ці дані свідчать про те, що впевнене прийняття самостійних рішень старшокласником, відстоювання своєї думки прямо пов'язано із високим міжособистісним емоційним інтелектом, здатністю розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, звучання голосу, жестикуляція), викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій.

Загалом, ми можемо простежити у групі старшокласників зі схильністю до інтернет-залежності позитивні кореляційні зв'язки між:

1) виникненням внутрішньоособистісних й пов'язаних зі здоров'ям проблем із фактором пізнання класів поведінки у межах встановлення зв'язку між симптомами інтернет-залежності та компонентами соціального інтелекту;

2) інтегральним показником соціального інтелекту й факторами пізнання результатів, утворень та систем поведінки; фактором пізнання утворень поведінки та фактором пізнання результатів поведінки; міжособистісним емоційним інтелектом та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом,

розумінням та контролем емоцій; внутрішньоособистісним емоційним інтелектом із розумінням та контролем емоцій; розумінням та контролем емоцій; комунікативних та організаторських здібностей; організаторських здібностей із міжособистісним емоційним інтелектом, розумінням та контролем емоцій у рамках основних компонентів соціального інтелекту.

Завдяки аналізу кореляційних зв'язків між компонентами соціального інтелекту та інтернет-залежності у старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності нам вдалось виявити наступні результати (див. рис. 3.10.).

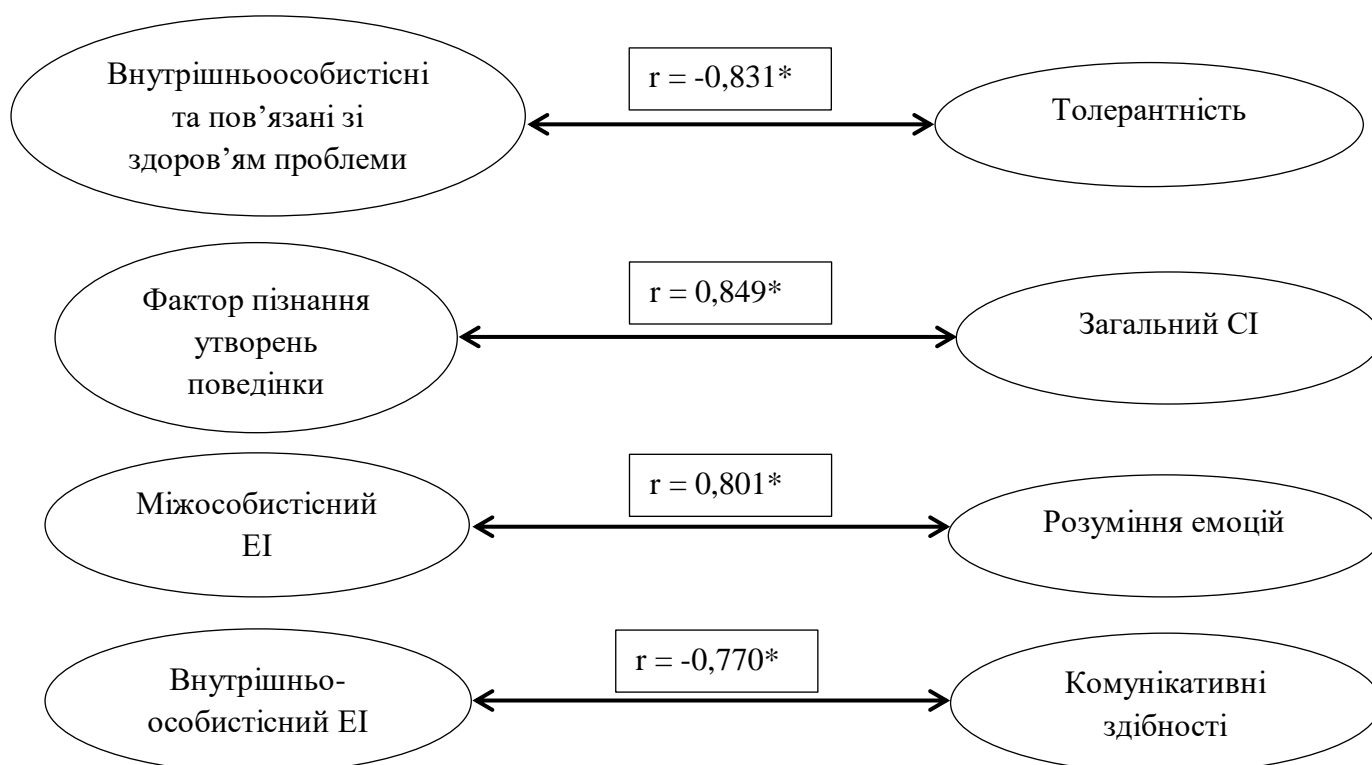


Рис. 3.10. Кореляційна плеяда статистично істотних зв'язків у старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності

Варто зазначити, що на відміну від старшокласників із низьким та середніми рівнями інтернет-залежності, у старшокласників із високим рівнем не встановлено зв'язок між компонентами соціального інтелекту та симптомами інтернет-залежності.

Згідно із результатами, які наведені на рис. 3.10., встановлено зворотній взаємозв'язок між такими симптомами інтернет-залежності, як толерантність та внутрішньоособистісні й пов'язані зі здоров'ям проблеми ($r = -0,831$, $p \leq 0,05$).

Окрім цього, простежується прямий кореляційний зв'язок фактору пізнання утворень поведінки та інтегрального показника соціального інтелекту ($r = 0,849$, $p \leq 0,05$). Також міжособистісний емоційний інтелект корелює із розумінням емоцій ($r = 0,801$, $p \leq 0,05$), а внутрішньоособистісний емоційний інтелект обернено корелює із комунікативними здібностями ($r = -0,770$, $p \leq 0,05$).

Виходячи з отриманих даних, можна узагальнити, що старшокласники, збільшуючи кількість часу перебування у мережі Інтернеті для отримання внутрішнього задоволення, все частіше стикаються із виникненням поганого фізичного самопочуття через це. Здатність знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях та наявність великого репертуару рольової поведінки (прояв рольової пластичності) переважно визначає рівень розвитку соціального інтелекту в цілому, тобто, здатність отримувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції у заданих обставинах, виявляти далекоглядність у відносинах з іншими. Також позначаємо те, що здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу); чуйність до внутрішніх станів інших людей впливає на рівень розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Крім цього, зауважуємо, що високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту зменшує здібності комунікативного характеру старшокласника, спричинюючи низьку товариськість, відсутність потреби у спілкуванні, активному долученні до подій, безініціативність.

У процесі аналізу встановлено, що існують відмінності між особливостями зв'язків за ознаками, які характеризують особливості соціального інтелекту у старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності, за коефіцієнтом кореляції Пірсона. Цікаво зазначити, що зі зростанням рівня інтернет-залежності кількість кореляційних зв'язків щоразу зменшувалась та зводилась, здебільшого, до лінійного зв'язку між факторами всередині методик.

Аналіз даних дозволив нам зробити такі висновки:

1) існують наступні зв'язки між симптомами інтернет-залежності та компонентами соціального інтелекту досліджуваних старшокласників: у групі із низьким рівнем інтернет-залежності між ступенем толерантності та міжособистісним емоційним інтелектом і розумінням емоцій; у групі зі схильністю до інтернет-залежності між внутрішньоособистісними та пов'язаними зі здоров'ям проблемами й фактором пізнання класів поведінки, тобто, здатністю логічно виділяти загальні істотні ознаки у різних невербальних реакціях людини;

2) певні комунікативні та організаторські нахили визначають прояв того чи іншого елемента емоційного чи когнітивного компоненту соціального інтелекту. Тобто, люди з різними комунікативними та організаторськими нахилами, мають різні здібності виявляти той чи інший елемент соціального інтелекту;

3) старшокласники із низьким та середніми рівнями інтернет-залежності, які володіють, переважно, організаторськими схильностями, можуть бути ефективні у прояві наступних елементів соціального інтелекту: уважність, чуйність до чужих емоцій і здатність ними управляти - викликати і стримувати залежно від необхідної собі ситуації; здатність виділяти загальні істотні ознаки у різних невербальних реакціях людини, розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей у цих ситуаціях. Люди з організаторськими схильностями у процесі спілкування з іншою людиною не звертають увагу на прояви її емоцій, швидше за все, їм інтуїтивно зрозуміло, що відчуває співрозмовник і яку інформацію він хоче передати. Так само, такі люди дуже уважно ставляться до власного емоційного стану, оскільки їм необхідно завжди бути у формі та надавати приклад тим, кого вони організовують. Вони чудово розуміють свої емоції, усвідомлюють їх, однак, управління ними не завжди здійснюється з належною ретельністю;

4) старшокласники із низьким рівнем інтернет-залежності, які володіють більшою мірою і комунікативними, і організаторськими схильностями, можуть бути ефективні у прояві наступних елементів соціального інтелекту: вони

відрізняються самовладанням, оскільки знають, як керувати власними емоціями та тримати їх під контролем. Такі люди налаштовані на взаємодію та співпрацю з колективом. Відповідно, уважні, насамперед, до себе - залежно від того, як така людина почуватиметься, наскільки відчуватиме контроль і спокій за саму себе, на стільки ефективно вона зможе вибудовувати контакти. Вони здатні передбачати наслідки поведінки співрозмовників у певній ситуації, логічно узагальнювати суттєві ознаки у різних невербальних реакціях людини, розуміти зміну значення вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації;

5) у старшокласників із високим рівнем залежності виявлені негативні зв'язки внутрішньоособистісного емоційного інтелекту з комунікативними здібностями та толерантністю з внутрішньоособистісними й пов'язаними зі здоров'ям проблемами, а також позитивні кореляційні зв'язки між фактором пізнання утворень поведінки та інтегральним показником соціального інтелекту; міжособистісним емоційним інтелектом та розумінням емоцій.

б) змінилися кількість та характер кореляційних зв'язків у кожній групі старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності. Якщо у старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності виявлено розмаїтість позитивних і негативних кореляційних зв'язків як між компонентами соціального інтелекту, так із симптомами інтернет-залежності, то у старшокласників зі схильністю та високим рівнем зменшується кількість та змінюється характер кореляційних зв'язків.

3.4. Програма соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту старшокласників

Однією з основних проблем старшокласників є пошук нових форм поведінки та взаємодії із навколишнім середовищем. Це пов'язано з віковими психологічними змінами та надбанням нового статусу в суспільстві. Відсутність навичок та практичних знань про закономірності конструктивного спілкування нерідко призводить старшокласників до конфліктів з іншими

людьми та підвищує ймовірність девіантної поведінки. Також пріоритетною метою освіти на сучасному етапі є формування активної творчої особистості, яка вміє проявляти свої здібності, реалізовувати власний творчий потенціал, ефективно адаптуватись у соціальному середовищі, встановлювати та підтримувати соціальні контакти та взаємодію в цілому.

Результати нашого дослідження засвідчили, що у старшокласників наявні середні та низькі показники структурних компонентів соціального інтелекту. Відповідно, стає важливим цілеспрямовано розвивати здібності старшокласників до розуміння людей і соціальних ситуацій. З цього випливає, що очевидним стає створення спеціальної програми розвитку соціального інтелекту старшокласників, що веде до підвищення їх адаптивних можливостей.

Розроблена нами програма складена, опираючись на позиції таких вчених, як Е.Р. Емір-Аметова [27], Л.С. Кожуховська, І.І. Губаревич, Н.В. Масюкевич, І.В. Познякова [36], Т.В. Мартинова [58], Т.В. Овчиннікова [65].

Мета програми – розвиток соціального інтелекту старшокласників.

Головними завданнями даної програми є:

- 1) розвивати вміння встановлювати контакти, ставити себе на місце іншої людини;
- 2) розвивати здатність розуміти загальні вагомні ознаки в різноманітних невербальних реакціях людини;
- 3) розвивати здібності розуміти зміни схожих вербальних реакцій залежно від контексту;
- 4) розвивати здібності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людини в різноманітних ситуаціях тощо.
- 5) розвивати емпатійні здібності старшокласників, здатність до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей.

Проведення занять здійснюється за допомогою спеціально побудованих групових вправ та включає принцип поетапності, тобто наявність вітання

тренера із учнями, вступної, основної та заключної частин, яка б охоплювала підведення підсумків, рефлексію заняття та ритуал прощання (наприклад, оплески один одному або групове «Дякую!»).

Групові принципи проведення занять: «тут і зараз», добровільність, Я-висловлювання, Ти-звертання, рівне спілкування та активність при роботі. Прийняття та застосування учасниками групи вказаних принципів створює довірливу психологічну атмосферу соціально-психологічного тренінгу, робить його, окрім привабливості, потужним засобом для учасників організованого психологічного впливу.

Запропонована нами програма складається із десяти занять терміном до 4-6 тижнів. Заняття рекомендується проводити один-два рази на тиждень. Для вирішення поставлених задач у програмі використовуються наступні методи психолого-педагогічного впливу: індивідуальні вправи, ігри-комунікації, візуалізація, техніка релаксації та етюди. Реалізація програми повинна проходити у тісній взаємодії вчителів, психолога, соціального педагога, педагога-організатора, які будуть проводити різнопланові заняття, що спрямовані на розвиток соціального інтелекту старшокласників. Повний опис змісту занять представлено у Додатку Б.

Етапи програми: підготовчий, основний та заключний. Необхідні обладнання та матеріали: мультимедійний проектор, аудіоапаратура, ватмани, папір А4, ручки, кольорові олівці та фломастери, маркери, мотузка, клубок ниток, м'ячі.

Таблиця 3.11.

Тематичне планування програми тренінгових занять щодо розвитку соціального інтелекту старшокласників

Етап/ мета	Основний зміст	Очікувані результати
Підготовчий етап.	Заняття №1. Привітання.	Згуртована тренінгова робота

<p>Мета – познайомити учасників групи, формувати довірливі стосунки у групі, згуртувати групу</p>	<p>1. Вправа «Ім'я та жест» Мета: знайомство учасників один з одним та ведучим; створення у групі атмосфери психологічного комфорту.</p> <p>2. Вправа «Очікування – побоювання» Мета: актуалізація очікувань та потреб учасників; надання можливості висловити свої цілі та попередні установки.</p> <p>3. Вправа «Молекули» Мета: зняття емоційної скутості учасників.</p> <p>4. Вправа «Ураган» Мета: забезпечення можливості побачити загальне, згуртувати групу.</p> <p>5. Вправа «Жива анкета». Мета: підведення підсумків. Ритуал прощання.</p>	<p>з довірливими стосунками всередині групи</p>
<p>Мета – розвивати самоаналіз, саморозкриття, саморозуміння</p>	<p>Заняття №2. Привітання.</p> <p>1. Вправа «Символіка» Мета: розвиток самоаналізу та саморозкриття.</p> <p>2. Вправа «Мій портрет у променях сонця» Мета: сприяння поглибленню процесів саморозкриття, визначення своїх особистісних особливостей.</p> <p>3. Вправа «Комісійний магазин»</p>	<p>Учасники здатні розуміти свої особистісні особливості та інших, вміють заявити про себе</p>

	<p>Мета: розвиток навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики; виявлення значущих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного учасника.</p> <p>4. Вправа «Вікно»</p> <p>Мета: підбиття підсумків.</p> <p>Ритуал прощання.</p>	
<p>Основний етап.</p> <p>Мета – співставлення інформації про себе «зсередини» та «ззовні», формування уважного та доброзичливого ставлення один до одного</p>	<p>Заняття №3.</p> <p>Привітання.</p> <p>1. Вправа «Екстрасенс»</p> <p>Мета: активізація знань один про одного, створення атмосфери доброзичливості та взаємної зацікавленості, розвиток емпатії та розкритості.</p> <p>2-3. Вправи «Ініціали сусіда» та «Малюємо портрет»</p> <p>Мета: зіставлення інформації про себе «зсередини» та «ззовні», формування уважного ставлення один до одного.</p> <p>4. Вправа «Подарунок»</p> <p>Мета: формування уважного ставлення один до одного.</p> <p>5. Вправа «Правила доброти»</p> <p>Мета: розвиток доброзичливого ставлення до людей.</p> <p>6. Вправа «Дякую за присмний день!»</p>	<p>Учасники уважно та доброзичливо ставляться один до одного</p>

	Мета: підбиття підсумків.	
Мета – розвивати уміння розуміти емоційний стан/ поведінку власну та іншої людини	Заняття №4. Привітання. 1. Вправа «Я радий тебе бачити» Мета: розвиток вміння розуміти свій емоційний стан та іншої людини. 2. Вправа «Дзеркало» Мета: розвиток вміння розуміти емоційний стан один одного. 3. Вправа «Я знаю, що тобі наснилося» Мета: розвиток вміння учасників бачити світ очима іншого, усвідомлювати його прагнення, мрії, страхи. Підбиття підсумків. Ритуал прощання.	Учасники розуміють свій емоційний стан та поведінку, стан/поведінку іншої людини
Мета – розвивати емоційну чуйність, емпатію	Заняття №5. Привітання. 1. Вправа «Я тебе розумію» Мета: розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини. 2. Музична вправа «Відображення» Мета: розвиток емоційної чуйності, емпатії, комунікативних навичок. 5. Вправа «Павутина забобонів» Мета: розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце іншого.	Учасники емоційно чуйні, проявляють емпатію
Мета – оволодіти навичками	Заняття №6. Привітання. 1. Вправа «Крок назустріч»	Учасники вміють прогнозувати конфлікти та

<p>прогнозування та виникнення конфліктів, розвивати вміння конструктивно го вирішення конфліктів</p>	<p>Мета: створення позитивного настрою на роботу.</p> <p>2. Вправа «Очі в очі»</p> <p>Мета: розвиток соціальної перцепції.</p> <p>3. Вправа «Суть проблеми»</p> <p>Мета: допомога учасникам усвідомити та проаналізувати те, як їм вдається слухати інших людей, які помилки вони при цьому припускають і чому, а також тренування вміння слухати.</p> <p>Підбиття підсумків.</p> <p>Ритуал прощання.</p>	<p>конструктивно з них виходити</p>
<p>Мета – відпрацювання навичок ефективного спілкування</p>	<p>Заняття №7.</p> <p>Привітання.</p> <p>1. Вправа «Плутанина»</p> <p>Мета: підтримка групової єдності.</p> <p>2. Вправа «Що я хочу знати?»</p> <p>Мета: визначення знань, які необхідні для досягнення більш ефективної взаємодії із соціальним оточенням.</p> <p>3. Вправа «Пошук загального»</p> <p>Мета: розвиток взаємодії та позитивного сприйняття один одного.</p> <p>4. Вправа «Скульптура»</p> <p>Мета: розвиток навичок невербальної комунікації.</p> <p>Підбиття підсумків. Ритуал прощання.</p>	<p>Учасники вміють конструктивно спілкуватись</p>

<p>Мета – відпрацювання прийомів, що сприяють ефективному спілкуванню</p>	<p align="center">Заняття №8.</p> <p>Привітання.</p> <p>1. Вправа «Комплімент» Мета: створення довірливих відносин у групі.</p> <p>2. Вправа «Порожній стілець» Мета: звертання уваги на різноманітність думок, точок зору на запропоновану тему; розвиток вмінь здійснювати вибір та аргументувати його.</p> <p>4. Вправа «Перефразування» Мета: відпрацювання прийомів ефективного спілкування.</p> <p>Підбиття підсумків. Ритуал прощання.</p>	<p>Учасники володіють прийомами ефективного спілкування</p>
<p>Мета – розвивати уміння налагоджувати стосунки, ставити себе на місце іншого, навчити прийомам саморегуляції</p>	<p align="center">Заняття №9.</p> <p>Привітання.</p> <p>1. Вправа «Міст дружби» Мета: розвиток уміння налагоджувати відносини.</p> <p>2. Вправа «Спустити пар» Мета: розвиток самоконтролю у спілкуванні.</p> <p>3. Вправа «Сміттєве відро» Мета: допомога у розумінні, що можна одночасно контролювати себе і позбавлятися напруги.</p> <p>4. Вправа «Вікно» Мета: підбиття підсумків.</p>	<p>Учасники володіють прийомами саморегуляції</p>

	Ритуал прощання.	
Заключний етап.	Заняття №10.	Учасники
Мета – навчити прийомам саморегуляції.	Привітання. 1. Вправа «Управління емоціями на рівні тіла» Мета: закріплення техніки управління власними емоціями.	володіють прийомами саморегуляції,
Від-рефлексувати, які зміни виникли у процесі занять у кожного із учасників групи	2. Вправа «Управління емоціями лише на рівні свідомості» Мета: закріплення техніки управління власними емоціями. 3. Вправа «Управління емоціями на рівні уяви» Мета: закріплення техніки управління власними емоціями. 4. Вправа «Метафора» Мета: створення позитивного зворотного зв'язку учасниками тренінгу після завершення роботи. 5. Вправа «Вікно» Мета: підбиття підсумків. Ритуал прощання.	вміють їх своєчасно застосовувати

ВИСНОВКИ

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми і результати проведеного емпіричного дослідження дозволяють сформулювати наступні висновки.

Сьогодні одним із актуальних напрямків у дослідженні людської психіки на всіх етапах її розвитку є вивчення соціального інтелекту. Ця інтегральна інтелектуальна здатність має можливості об'єднувати та регулювати пізнавальні процеси, що пов'язані із відображенням соціальних об'єктів, визначати успішність соціальної взаємодії і адаптації.

У вітчизняній психологічній науці загальноприйнятою є структура соціального інтелекту, яка має три складові: когнітивна, емоційна та комунікативно-організаційна. Основними психологічними функціями соціального інтелекту виступають: адаптивна, плануюча, прогностична, мотиваційна, регулятивна, саморозвитку, інтегральна, мобілізаційна; основними педагогічними функціями – пізнавально-оціночна, комунікативно-ціннісна та рефлексивно-корекційна.

Найактивніше соціальний інтелект розвивається у період становлення особистості, коли формуються основні життєві цінності та установки. Аналіз психолого-педагогічної літератури наголошує на важливості розвитку соціального інтелекту в осіб юнацького віку, адже, це вважається своєрідною передумовою успішної реалізації життєвої перспективи.

Враховуючи, що соціальний інтелект – це змінна особистісна характеристика, рівень розвитку якої залежить як від життєвого досвіду, так і від біологічних та соціальних детермінант, увага дослідників поширюється і на їхнє вивчення. Останніми роками до таких соціальних факторів додалися різноманітні Інтернет-ресурси, надмірне використання яких може привести до небажаних наслідків, таких як поведінкова інтернет-залежність.

Інтернет-залежність, як одна із форм адиктивної поведінки, пов'язана із надмірним використанням мережевих ресурсів, представляє особливу загрозу розвитку особистісного потенціалу інтернет-адикта. На сьогодні велику

частину аудиторії Інтернету складають особи підліткового та юнацького віку. Поведінкова інтернет-адикція може впливати на рівень їхньої соціально-психологічної адаптації та якість взаємостосунків із людьми. У формуванні Інтернет-залежності на перший план виходить прагнення втекти від реальності, відключитися від наявних переживань.

У ході проведеного емпіричного дослідження були вивчені показники рівнів інтернет-залежності, структурні елементи соціального інтелекту, провідні інститути та механізми соціалізації особистості. Сформувавши три групи досліджуваних із різним рівнем інтернет-залежності (старшокласники із низьким рівнем, зі схильністю та високим рівнем інтернет-залежності), ми змогли вивчити структурні компоненти соціального інтелекту як інтегрального цілого у кожній із досліджуваних груп.

Загалом, дослідження трьох груп показало, що у інтернет-залежних та схильних до інтернет-залежності старшокласників рівень розвитку соціального інтелекту статистично нижчий, ніж у незалежних від Інтернету досліджуваних. Нами було встановлено, що у ранній юності інтернет-залежність чи схильність до неї відповідає низькому та нижче середнього рівнів соціального інтелекту. Розвиток соціального інтелекту незалежних користувачів Інтернету в ранній юності достовірно відповідає нижче середнього, середньому та високому рівню.

Детальніший аналіз структурних компонентів соціального інтелекту у трьох групах дозволив виявити, за рахунок яких показників досягається така розбіжність. Більшість старшокласників із низьким рівнем інтернет-залежності мають середній рівень когнітивного та емоційного компонентів соціального інтелекту, а точніше інтегрального фактору пізнання поведінки інших людей та загальної емоційної компетентності. На рахунок поведінкового компоненту, зокрема, рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей, то дані старшокласники виявили нижче середнього та високий рівні прояву цих здібностей.

Більшість досліджуваних зі схильністю до інтернет-залежності мають нижче середнього рівень загального показника когнітивного компоненту соціального інтелекту. Щодо емоційного компоненту, то дані юнаки виявили у однаковому співвідношенні низький та вище середнього рівні. Більше половини респондентів вибірки цієї групи володіють низьким рівнем комунікативних здібностей поведінкового компоненту, натомість середній та вище середнього рівні демонструє п'ята частина старшокласників у кожному з них.

Старшокласникам із високим рівнем інтернет-залежності притаманні низькі показники загального емоційного інтелекту (зокрема, таких компонентів, як міжособистісний емоційний інтелект і розуміння емоцій) та комунікативних здібностей, які належать до поведінкового компоненту соціального інтелекту. У більшості даних старшокласників домінує нижче середнього рівень розвитку загального когнітивного компоненту, а у половини – поведінкового компоненту, зокрема організаторських здібностей.

Тобто старшокласники із низьким рівнем та схильністю до інтернет-залежності мають достатній рівень розвитку всіх структурних компонентів соціального інтелекту, порівняно із старшокласниками із високим рівнем інтернет-адикції. Найбільш значима позитивна динаміка розвитку спостерігається щодо емоційного та поведінкового компонентів, зокрема практичних організаторських здібностей.

Нами також з'ясовано, що надмірні користувачі Інтернетом вважають значущими у житті такі інститути соціалізації, як неформальні об'єднання та Інтернет, для користувачів з нормативною поведінкою та схильністю до інтернет-залежності на першому місці інститут соціалізації – сім'я та неформальні об'єднання. «Інтернет», як інститут соціалізації, починає набувати значимості уже у користувачів зі схильністю до інтернет-залежності.

Також були виявлені розбіжності у ієрархії механізмів соціалізації. Соціалізація старшокласників із високим рівнем інтернет-залежності проходить за рахунок механізмів самовираження, навіювання та інтересу. У

старшокласників зі схильністю до інтернет-адикції процес соціалізації активується за наявності механізмів інтересу, самореалізації та конформності, а соціалізація користувачів з нормативною поведінкою ініціюється механізмами соціальної фасилітації, конформності, ідентифікації.

У процесі аналізу встановлено, що існують відмінності між особливостями зв'язків за ознаками, які характеризують особливості соціального інтелекту у старшокласників із різним рівнем інтернет-залежності, за коефіцієнтом кореляції Пірсона. Цікаво зазначити, що зі зростанням рівня інтернет-залежності кількість кореляційних зв'язків щоразу зменшувалась та зводилась, здебільшого, до лінійного зв'язку між факторами всередині методик.

Аналіз результатів і висновків, отриманих за допомогою емпіричного дослідження щодо вивчення особливостей соціального інтелекту в осіб раннього юнацького віку з різним рівнем інтернет-залежності, дозволив сформулювати програму соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту старшокласників та розробити буклети. В першому буклеті розміщено практичні рекомендації щодо безпечного поводження в мережі Інтернет, ігнорування яких знижує опірність користувача віртуальному впливу: способи збереження персональної інформації, перевірки безпеки сайтів, особливостей спілкування у соцмережах. Другий буклет сприяє індикації старшокласниками тривожних сигналів, які вказують, що час їхнього перебування у мережі є тривалим та шкідливим.

Недостатній обсяг наявного наукового матеріалу, що присвячений досліджуваній проблематиці, засвідчує той факт, що проблема виявлення особливостей соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку повинна мати постійний науковий розвиток, розширення категоріального апарату, виявлення нових підходів до розгляду зазначеного питання.

Перспективи подальшого дослідження проблеми, виявленої та позначеної у ході здійсненої емпіричної програми, ми бачимо в апробації та оцінці ефективності науково обґрунтованої програми соціально-психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд. Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111-131.
2. Акимова М.К. Психологическая диагностика. Санкт-Петербург, 2005. 303 с.
3. Алексапольский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 2008. 26 с.
4. Алиев Н.В., Новикова З.Н. Особенности зависимости от Интернета в юношеском возрасте. Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2013.
5. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5. С. 104-110.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Москва, 1980. Т. 1. 229 с.
7. Андрущенко Н.Ю., Климентовская Е.Э. Интернет-зависимость среди старшеклассников. Современные образовательные технологии и методики. Витебск, 2016. № 3 (13). С. 67-70.
8. Анурин В.Ф. Социальный интеллект как продукт цивилизации. Культура и цивилизация: вопросы теории и истории. Новгород, 1998. С. 47-66.
9. Аршанская О.В. Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность: Монография. Тамбов, 2018. 85 с.
10. Баблюян Н.В. Социальный интеллект российской студенческой молодежи: автореф. дис. канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2012. 30 с.
11. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство. Москва, 2005. 496 с.
12. Батраченко І.Г. Психологія розвитку антиципації людини: Монографія. Дніпро, 1996. 204 с.

13. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 2006. 26 с.
14. Белова С.С. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Москва, 2004. 176 с.
15. Величко В.Н. Психологические закономерности личности в юношеском возрасте. Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2007. № 11. С. 107-111.
16. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90-100.
17. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. Москва, 2000. С. 100-131.
18. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития: Монография. Иркутск, 2003. 250 с.
19. Геранюшкина Г.П., Маштакова Н.С. Развитие социального интеллекта как фактора успешности менеджеров. Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 75–78.
20. Годфруа Ж. Что такое психология? Москва, 1996. Т. 2. 376 с.
21. Гребенюк Н.Д. Психологічні аспекти Інтернет-залежності як форми адиктивної поведінки підлітків. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Psihologia/75186.doc.htm.
22. Гриб Е.В. К вопросу о соотношении социального и других видов интеллекта. Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 1/1. С. 58-71.
23. Демина Л.Д., Лужбина Н.А. Факторы становления и развития социального интеллекта личности. Известия Алтайского государственного университета. 2005. № 2. С. 104–107.
24. Егоренко Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе. Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 109-114.

25. Егоров А.Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии. Наркология и аддиктология: Сб. науч. тр. Под ред. проф. В. Д. Менделевича. Казань, 2004. С. 80-88.
26. Емельянов Ю.Н. Активные методы социально-психологической подготовки руководителей и специалистов. Ленинград, 1984. 97 с.
27. Эмир-Аметова Э.Р. Развитие социального интеллекта у воспитанников детских домов. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://infourok.ru/programma-na-temu-razvitie-socialnogo-intellekta-u-vospitannikov-detskih-domov-2485005.html>
28. Ершова И.А., Чудинов Т.А., Пермякова М.Е. Личностные особенности подростков с разными стадиями компьютерной зависимости. Проблемы образования, науки и культуры. Урал, 2016. № 2 (150). С. 91-98.
29. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности в Интернете пользователей юношеского возраста: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 2002. 18 с.
30. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія. Житомир, 2007. 327 с.
31. Івашкевич Е.З. Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога. Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 34. С. 129-142.
32. Івашкевич Е.З. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 26. С. 60-65.
33. Каменська Н.Л. Взаємозв'язок професійного самовизначення і рівня розвитку соціального інтелекту в період ранньої юності. IV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки». Одеса, 2017. С. 178-179.
34. Карпович Т.Н. Социальный интеллект и пути его развития у учащихся юношеского возраста. Психология. 2002. № 3. С. 78–85.
35. Князева Н.М. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов. Юбилейная международная науч.-практ. конф., посвященная 200-летию Д.П. Ознобишина. Инза; Самара, 2004. Т. 2. С. 234-235.

36. Кожуховская Л.С., Губаревич И.И., Масюкевич Н.В., Познякова И.В. Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений Под общ. ред. Л. С. Кожуховской. Минск, 2010. 233 с.
37. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. Москва, 2006. 669 с.
38. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва, 1989. 255 с.
39. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Москва, 1979. 309 с.
40. Кузьміна К.С. Особливості соціального інтелекту в осіб юнацького віку з різним адаптаційним потенціалом: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра. Суми, 2020. 103 с.
41. Куницына В.Н. Восприятие подростками других людей и себя: дис. канд. психол. наук. Ленинград, 1972. 310 с.
42. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Санкт-Петербург, 2001. 544 с.
43. Куриця А.І. Юність як сприятливий період для розвитку лідерських якостей. Проблеми сучасної психології. 2010. № 8. С. 565-572.
44. Лаврентьева З.И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков: автореф. дис. д-ра. пед. наук. Новосибирск, 2009. 23 с.
45. Ложечкина А.Д., Звада Е.В. Проблема виртуальной аддикции как формы зависимого поведения. Психологическое здоровье личности: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь, 2016. С. 89-92.
46. Лужбина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: дис. канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 192 с.
47. Лукичева М.А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов: дис. канд. психол. наук. Череповец, 2004. 153 с.
48. Лунева О.В. Концепция социального интеллекта личности. Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 46-51.
49. Лунева О.В. Основные модели социального интеллекта. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 3. С. 44-47.

50. Лучинкіна А.І. Механізми та інститути соціалізації особистості. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології». 2011. Вип. 11. С. 418-426.
51. Лучків В.З. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова «Психологічні науки». 2016. Вип. 3. С. 203-210.
52. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. Психологическая диагностика. 2006. №4. С.3-22.
53. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва, 2004. С. 11-29.
54. Маклаков А.Г. Общая психология. Санкт-Петербург, 2000. 592 с.
55. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ, 2000. 200 с.
56. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. Москва, 2011. 32 с.
57. Мандель Б.Р. Психология зависимостей. Москва, 2013. 320 с.
58. Мартынова Т.В. Развитие социального интеллекта у студентов-первокурсников. Екатеринбург, 2016. 74 с.
59. Матвеева Л.Г. Анализ понятия «социальный интеллект». Вестник ЮУрГУ. 2008. Вып. 3. № 33. С. 51-55.
60. Минюрова С.А., Добротворская Л.Л. Психологические особенности социального интеллекта у подростков из регионов с разными социокультурными условиями. Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 72-77.
61. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург, 2006. С. 13-14.
62. Мудрик А.В. Социализация человека. Москва, 2014. 304 с.

63. Мусалимова Р.С., Ахмадеев Р.Р. Краткая характеристика тестовых методов оценки интернет-зависимого поведения. Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 5. С. 32-34.

64. Науменко О.С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир, 2012. Т. 6. Вип. 8. С. 147-155.

65. Овчинникова Т.В. Развитие социального интеллекта у старшеклассников. Екатеринбург, 2020. 81 с.

66. Олійник Н.Ю. Вплив соціального інтелекту на особливості міжособистісних конфліктів у період юнацтва. Концепція сучасної фармації та медицини: розвиток біохімії, біотехнологій та біомедичної інженерії: Матеріали I Міжнародної спеціалізованої наукової конференції. Вінниця, 2021. С. 30-35.

67. Орап М.О. Методологія і методика дослідження соціального інтелекту дітей шкільного віку: Монографія. 2019. С. 45-67.

68. Пилипенко Н.Г. Теоретичні аспекти дослідження проблеми соціального інтелекту. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України «Проблеми сучасної психології». 2010. Вип. 9. С. 296-304.

69. Платонов К.К. Краткий психологический словарь системы психологических понятий. Москва, 1987. 174 с.

70. Потьомкіна Н.З. Інтернет-залежність у юнацтва як об'єкт соціально-педагогічної профілактики. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2019. № 1 (324). С. 64-74.

71. Руда Н.Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 621-629.

72. Руденко В.М. Математична статистика: Навч. посібн. Київ, 2012. 304 с.

73. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>

74. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль, 2002. 160 с.

75. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 94-101.

76. Складорова Т.В. Возрастная педагогика и психология. Москва, 2004. 143 с.

77. Скубченко А.О. Психологічна профілактика комп'ютерної залежності у осіб юнацького віку: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра. Київ, 2020. 202 с.

78. Стахова О.О., Близнюк Н.Ю. Особливості інтернет-залежності в ранньому юнацькому віці. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць. Житомир, 2015. 198 с.

79. Стернберг Р. Практический интеллект. Санкт-Петербург, 2002. 272 с.

80. Стороженко Ю.В. Психологічні особливості виявлення соціального інтелекту в період ранньої юності. Соціально-психологічні технології розвитку особистості: Зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів. Херсон, 2020. С. 352-354.

81. Фадеева Ю.Н. Развитие социального интеллекта в онтогенезе. Ваш психолог. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.vashpsiholog.info/volna/221/18496-razvitie-socialnogo-intellekta-v-ontogeneze>.

82. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста. Уфа, 2010. 69 с.

83. Филиповская Т.В. Знание и социальный интеллект: социологический подход к осмыслению взаимосвязи. Известия Уральского государственного экономического университета. 2012. № 6 (44). С. 5-9.

84. Харченко С.В. Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка. 2009. Вип. 12. С. 181-188.

85. Харченко С.В. Структура соціального інтелекту особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2017. Т. 1. Вип. 6. С. 127-132.
86. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Санкт-Петербург, 2002. 272 с.
87. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта в детском возрасте. Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 35-45.
88. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. Днепропетровск, 2006. 196 с.
89. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Минск, 2000.
90. Янг К. Диагноз Интернет-зависимости. Санкт-Петербург, 2008. С. 24-29.

Знач. (двухсторон няя)	,398	,668	,987	,754	,461	,003	,018	,015	,208	,692	,435	,337	,575	,995	,878	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
Корреляция Пирсона	,236	,295	,278	,341	,048	,700**	1	,290	,328	,000	-,109	-,117	,000	-,165	-,024	-,300
Знач. (двухсторон няя)	,380	,267	,297	,197	,860	,003		,276	,215	1,000	,687	,666	1,000	,542	,928	,259
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Корреляция Пирсона	,222	-,173	-,465	-,241	-,055	,580*	,290	1	,101	,156	,219	,216	,310	,197	,121	,056
Знач. (двухсторон няя)	,409	,521	,070	,370	,840	,018	,276		,710	,565	,414	,422	,242	,464	,655	,836
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Корреляция Пирсона	-,064	-,024	-,151	-,176	,041	,596*	,328	,101	1	,027	,312	,502*	,407	,501*	-,011	,111
Знач. (двухсторон няя)	,813	,929	,576	,515	,879	,015	,215	,710		,921	,240	,048	,118	,048	,968	,683
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Корреляция Пирсона	,493	,302	,270	-,197	-,123	,332	,000	,156	,027	1	-,201	-,302	-,273	-,245	-,160	-,273
Знач. (двухсторон няя)	,052	,255	,312	,465	,651	,208	1,000	,565	,921		,455	,255	,306	,360	,555	,307
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Корреляция Пирсона	-,133	-,314	-,572*	-,298	-,296	,107	-,109	,219	,312	-,201	1	,726**	,931**	,833**	,703**	,749**
Знач. (двухсторон няя)	,624	,236	,021	,262	,265	,692	,687	,414	,240	,455		,001	,000	,000	,002	,001
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Корреляция Пирсона	-,303	-,356	-,421	-,424	-,136	,210	-,117	,216	,502*	-,302	,726**	1	,888**	,935**	,457	,666**
Знач. (двухсторон няя)	,254	,176	,104	,102	,616	,435	,666	,422	,048	,255	,001		,000	,000	,075	,005
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Корреляция Пирсона	-,248	-,360	-,541*	-,376	-,287	,257	,000	,310	,407	-,273	,931**	,888**	1	,902**	,654**	,733**

CBS	Корреляция Пирсона	-,227	,135	,258	,233	,046	,416*	,274	,173	,314	1	-,133	-,309	-,236	-,158	-,090	,107	
	Знач. (двухсторонняя)	,254	,503	,195	,241	,821	,031	,166	,388	,110		,508	,116	,236	,431	,655	,595	
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
MEI	Корреляция Пирсона	,126	,330	-,127	-,107	,128	-,159	-,167	,048	-,120	-,133	1	,542*	,892*	,831*		,314	,585*
	Знач. (двухсторонняя)	,531	,093	,527	,595	,524	,428	,404	,812	,550	,508		,004	,000	,000	,110	,001	
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
BEI	Корреляция Пирсона	-,166	,040	-,107	-,238	-,150	,043	-,061	,080	,271	-,309	,542*	1	,719*	,816*		,252	,245
	Знач. (двухсторонняя)	,407	,843	,597	,231	,456	,831	,762	,690	,172	,116	,004		,000	,000	,204	,219	
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
PE	Корреляция Пирсона	,003	,257	-,095	-,073	,015	-,178	-,084	,090	-,024	-,236	,892*	,719*	1	,782*		,204	,532*
	Знач. (двухсторонняя)	,988	,196	,637	,718	,942	,375	,675	,656	,905	,236	,000	,000		,000	,307	,004	
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
UE	Корреляция Пирсона	,057	,208	-,117	-,225	,043	,047	-,173	,148	,074	-,158	,831*	,816*	,782*	1	,357	,481*	
	Знач. (двухсторонняя)	,776	,299	,562	,258	,833	,815	,387	,460	,714	,431	,000	,000	,000		,067	,011	
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
K3	Корреляция Пирсона	,019	,109	-,001	-,039	-,221	,091	-,157	,044	,089	-,090	,314	,252	,204	,357	1	,405*	
	Знач. (двухсторонняя)	,924	,587	,995	,846	,267	,651	,434	,826	,658	,655	,110	,204	,307	,067		,036	
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
Op3	Корреляция Пирсона	,265	,367	,030	-,328	-,105	,130	-,054	,078	-,085	,107	,585*	,245	,532*	,481*	,405*	1	
	Знач. (двухсторонняя)	,182	,060	,881	,095	,601	,517	,790	,700	,674	,595	,001	,219	,004	,011	,036		
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Результаты корреляционного анализа старшокласников із високим рівнем інтернет-залежності

	COM	WIT	TOL	IH	TM	CI	CBI	CBC	CBT	CBS	MEI	BEI	ПЕ	УЕ	КЗ	Op3
Корреляция Пирсона	1	,131	,407	,091	,237	-,230	-,149	,149	-,271	-,420	,217	-,495	-,203	-,200	,180	,436
Знач. (двухсторон няя)		,780	,365	,846	,610	,620	,751	,751	,556	,348	,640	,259	,662	,667	,699	,328
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Корреляция Пирсона	,131	1	-,616	,593	,315	-,170	-,623	-,275	-,060	,052	-,189	-,367	,060	-,525	-,081	-,023
Знач. (двухсторон няя)	,780		,141	,160	,491	,715	,135	,551	,898	,912	,685	,419	,898	,226	,864	,961
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Корреляция Пирсона	,407	-,616	1	-,831*	,199	-,530	,179	,134	-,587	-,232	,369	,387	,073	,432	-,106	,581
Знач. (двухсторон няя)	,365	,141		,021	,669	,221	,702	,775	,166	,617	,415	,391	,876	,333	,821	,171
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Корреляция Пирсона	,091	,593	-,831*	1	-,079	,648	-,035	-,006	,613	,017	-,472	-,585	-,455	-,592	,068	-,519
Знач. (двухсторон няя)	,846	,160	,021		,867	,116	,940	,990	,144	,972	,285	,168	,305	,161	,885	,233
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Корреляция Пирсона	,237	,315	,199	-,079	1	-,247	,000	,398	-,523	-,225	-,410	,159	-,305	-,526	-,374	,401
Знач. (двухсторон няя)	,610	,491	,669	,867		,594	1,000	,376	,228	,627	,361	,733	,506	,225	,409	,373
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Корреляция Пирсона	-,230	-,170	-,530	,648	-,247	1	,645	,258	,849*	-,091	-,488	-,258	-,601	-,237	,108	-,569
Знач. (двухсторон няя)	,620	,715	,221	,116	,594		,117	,576	,016	,846	,266	,576	,153	,609	,818	,183

УЕ	Корреляция																
	Пирсона	-,200	-,525	,432	-,592	-,526	-,237	,275	-,597	,151	-,281	,667	,347	,436	1	,153	,347
	Знач. (двухсторон няя)	,667	,226	,333	,161	,225	,609	,550	,157	,747	,541	,102	,446	,328		,743	,446
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
КЗ	Корреляция																
	Пирсона	,180	-,081	-,106	,068	-,374	,108	-,063	,196	,256	-,428	,690	-,770*	,543	,153	1	,334
	Знач. (двухсторон няя)	,699	,864	,821	,885	,409	,818	,893	,674	,580	,338	,086	,043	,208	,743		,464
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
ОрЗ	Корреляция																
	Пирсона	,436	-,023	,581	-,519	,401	-,569	,000	-,052	-,402	-,742	,635	-,105	,402	,347	,334	1
	Знач. (двухсторон няя)	,328	,961	,171	,233	,373	,183	1,000	,911	,371	,056	,125	,823	,371	,446	,464	
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

ДОДАТОК Б**Тренінгові заняття за програмою, що спрямована на розвиток соціального інтелекту
старшокласників
Підготовчий етап****Заняття №1.**

Мета заняття – познайомити учасників групи, формувати довірливі стосунки у групі, згуртувати групу.

Хід заняття:

Привітання.**1. Вправа «Ім'я та жест»**

Мета: знайомство учасників один з одним та ведучим; створення у групі атмосфери психологічного комфорту.

Учасники сідають у коло так, щоб добре бачити одне одного. Кожен учасник представляє попередніх виступаючих і себе, називаючи їх імена та повторюючи (демонструючи) жести, якими супроводжувалися імена.

Реалізація цієї технології починається з ведучого, який називає своє ім'я, супроводжуючи його якимось жестом. Наступний учасник спочатку називає ім'я ведучого та показує його жест, а потім представляє свої ім'я та жест. Так продовжується до останнього учасника, якому необхідно назвати імена та продемонструвати жести всіх учасників взаємодії.

2. Вправа «Очікування – побоювання»

Мета: актуалізація очікувань та потреб учасників; надання можливості висловити свої цілі та попередні установки.

Пропонується підготувати самостійно два аркуші паперу. Один із них назвати «Очікування», а інший — «Побоювання». На першому аркуші паперу слід написати те, що очікують учасники від майбутніх занять, а в другому — чого вони побоюються, перебуваючи у тимчасовому невіданні.

3. Вправа «Молекули»

Мета: зняття емоційної скутості учасників.

Ведучий каже: «Уявімо, що ми всі атоми. Атоми виглядають так. Атоми постійно рухаються та об'єднуються в молекули. Число атомів у молекулі може бути різним, воно визначається тим, яке число я назву. Ми всі зараз почнемо швидко рухатися, і я говоритиму, наприклад, три. І тоді атоми повинні об'єднатися в молекули по три атоми на кожен. Молекули мають такий вигляд.

Наприкінці проводиться обговорення: Як ви себе почуваете? Чи всі поєдналися з тими, з ким хотіли?

4. Вправа «Ураган»

Мета: забезпечення можливості побачити загальне, згуртувати групу.

Ведучий стоїть у центрі кола. Він пропонує помінятися місцями всім, хто має певну ознаку. Причому, якщо учасник володіє названою ознакою, він обов'язково повинен змінити своє місце чи стати ведучим. Ведучий називає тільки ту ознаку, якою володіє. Коли учасники міняються місцями, він має зайняти чиєсь місце на стільці в колі. Той, хто залишився без місця, стає ведучим. Якщо учасник довго не може сісти у коло, він може сказати «Ураган», і тоді всі, хто сидить у колі, повинні помінятися місцями.

5. Вправа «Жива анкета».

Мета: підведення підсумків.

Усі учасники, передаючи іграшку по колу, відповідають такі питання: Який зараз настрій? Чи було щось несподіване для тебе на цьому занятті? Що тобі сподобалося? Що тобі не сподобалося?

Ритуал прощання.

Заняття №2.

Мета заняття – розвивати самоаналіз, саморозкриття, саморозуміння.

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Символіка»

Мета: розвиток самоаналізу та саморозкриття.

Викладач дає таку інструкцію: «Кожен з вас на час сьогоднішньої нашої зустрічі має мати свою власну особисту символіку. Вам належить зараз придумати три символічні атрибути: по-перше, псевдонім, по-друге, іменний відмінний знак і, по-третє, девіз. Іменний відмінний знак має бути намальований на листку. Він має бути досить простий та символічний. Девіз має бути коротким та образним.

Тепер обміняйтеся своїми малюнками, обговоріть їх та спробуйте дати кожному з присутніх його особистісну характеристику. Крім того, ви маєте оцінити, наскільки вдало були обрані символічні атрибути кожним із учасників групи».

2. Вправа «Мій портрет у променях сонця»

Мета: сприяння поглибленню процесів саморозкриття, визначення своїх особистісних особливостей.

Намалюйте сонце, в центрі сонячного кола напишіть своє ім'я або малюйте свій портрет. Потім уздовж променів напишіть усі свої переваги, що ви знаєте про себе. Постарайтеся, щоб було якомога більше променів. Це буде відповідь на запитання: «Чому я заслуговую на повагу?»

3. Вправа «Комісійний магазин»

Мета: розвиток навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики; виявлення значущих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного учасника.

Пропонується пограти у комісійний магазин. Товари, які приймає продавець – це людські якості, наприклад: доброта, дурість, відвертість. Учасники записують на картку риси свого характеру, як позитивні, так і негативні. Потім пропонується здійснити торг, в якому кожен з учасників може позбавитися від якоїсь непотрібної якості, або її частини, та придбати що-небудь необхідне. Після закінчення завдання підбиваються підсумки та обговорюються враження.

4. Вправа «Вікно»

Мета: підбиття підсумків.

Кожен розповідає, що нового він про себе дізнався і заповнює схему «Вікно». На аркуші формату А4 намальовано вікно. В одній половині вікна напис угорі: «Дізнався про себе сам», в іншій – «Про це сказали інші».

Ритуал прощання.

Основний етап

Заняття №3.

Мета заняття – співставлення інформації про себе «зсередини» та «ззовні», формування уважного та добро-зичливого ставлення один до одного.

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Екстрасенс»

Мета: активізація знань один про одного, створення атмосфери доброзичливості та взаємної зацікавленості, розвиток емпатії та розкутості.

У жартівливому ключі ведучий пропонує учасникам «вправлятися в екстрасенсорних здібностях». Для цього кожен учасник по черзі повинен: а) розслабитися, відкинувшись у своєму кріслі чи стільці; б) заплющити очі; в) порахувати подумки до семи; г) під час рахунку спробувати викликати будь-кого з учасників і вгадати його стан; д) після закінчення рахунку оголосити своє судження, не називаючи імен і не вказуючи на когось конкретно.

Ведучий робить роз'яснення, повідомляючи, що твердження може стосуватись всього: психічного стану когось із присутніх, його думок тощо.

2-3. Вправа «Ініціали сусіда» та «Малюємо портрет»

Мета: зіставлення інформації про себе «зсередини» та «ззовні», формування уважного ставлення один до одного.

Вправа «Ініціали сусіда»

Кожному учаснику пропонується вибрати якісь дві літери з ініціалів сусіда і, розглядаючи цю пару як аббревіатуру якогось словосполучення, підібрати до неї не менше десяти «розтлумачень».

Вправа «Малюємо портрет»

Кожен учасник починає малювати на своєму аркуші автопортрет. Через 30 секунд, за командою тренера, лист передається сусідові зліва, який продовжує ваш автопортрет, потім лист передається наступному учаснику і т.д. Вправа завершується, коли лист повертається до власника.

4. Вправа «Подарунок»

Мета: формування уважного ставлення один до одного.

Усі стоять обличчям у коло. Ведучий каже: «Зараз ми даруватимемо один одному подарунки. Засобами пантоміми кожен із вас повинен зобразити якийсь предмет і передати його сусіду праворуч. Нехай кожен придумає подарунок для свого сусіда, у вас є кілька хвилин. Потім той, хто захоче бути першим, без слів вручає свій подарунок сусідові, той наступному, і так триватиме доти, доки всі не отримають подарунки. При цьому показати подарунок потрібно так, щоб усі могли здогадатися що це таке». Коли останній подарунок вручено, кожен учасник повинен сказати, що він отримав, а той, хто вручив подарунок – що дарував.

5. Вправа «Правила доброти»

Мета: розвиток доброзичливого ставлення до людей.

У кожному з нас тією чи іншою мірою розвинене почуття доброти, добре ставлення до людей. Зараз ми говоритимемо добрі слова про інших людей. Що ви можете сказати доброго про своїх близьких, знайомих? У вас є 5 хвилин, щоб підготуватися до розповіді. Ви самостійно вибираєте людей, про яких розповідатимете.

6. Вправа «Дякую за приємний день!»

Мета: підбиття підсумків.

Будь ласка, станьте в спільне коло. Я хочу запропонувати вам взяти участь у невеликій церемонії, яка допоможе вам висловити дружні почуття та подяку один одному.

Один з вас стає в центр, інший підходить до нього, тисне руку і вимовляє: «Дякую за приємний день!» Обидва стають у центрі, як і раніше, тримаючись за руки.

Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискає її і каже: «Дякуємо за приємний день!» Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується. Усі тримають один одного за руки. Коли до вашої групи приєднається остання людина, замкніть коло і завершіть церемонію безмовним триразовим міцним потиском рук.

Заняття №4.

Мета заняття – розвивати вміння розуміти емоційний стан/ поведінку власну та іншої людини

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Я радий тебе бачити»

Мета: розвиток вміння розуміти свій емоційний стан та іншої людини.

Учасникам, які стоять у колі, необхідно за допомогою міміки та пантоміми показати, наскільки вони раді бачити своїх сусідів.

2. Вправа «Дзеркало»

Мета: розвиток вміння розуміти емоційний стан один одного.

Усі учасники розбиваються на пари. Один виконує роль дзеркала, яке має відобразити показаний партнером емоційний стан.

Вправа виконується мовчки. Емоційний стан показується з допомогою міміки та пантоміми. Кожен показує три різні емоційні стани.

3. Вправа «Я знаю, що тобі наснилося»

Мета: розвиток вміння учасників бачити світ очима іншого, усвідомлювати його прагнення, мрії, страхи.

Кожному учню видається стільки карток, скільки є учасників. Педагог пропонує старшокласникам спробувати проникнути у світ чужої підсвідомості та зрозуміти його, протягом двох хвилин мовчки дивлячись один на одного.

Потім кожен з одного боку картки підписує ім'я учасника групи, а з іншого - свою відповідь на запитання: «Що ця людина бачить уві сні?». Таким чином він заповнює картки для кожного члена групи.

Після закінчення цієї процедури картки складаються на столі педагога нагору тією стороною, де написано ім'я учасника. Коли всі студенти закінчать роботу, картки зачитуються адресатам. Педагог пропонує підняти руки тим, хто вгадав в одній або кількох картках правильні сни.

Обговорення результатів цієї гри може бути дуже цікавим. Якщо в групі знайдеться хоча б один учасник, щодо сновидінь якого іншим вдалося досягти «точного влучення» в одному або кількох випадках, це вже привід для аналізу способів такого вгадування. Що підказало «віщуніві снів» правильну відповідь?

Підбиття підсумків. Ритуал прощання.

Заняття №5.

Мета заняття –розвивати емоційну чуйність, емпатію.

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Я тебе розумію»

Мета: розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини.

Кожен член групи вибирає собі партнера і потім протягом 3-4 хв. в усній формі описує його стан, настрій, почуття, бажання в даний момент. Той, чий стан описує партнер, має або підтвердити правильність припущень або спростувати їх. Робота може відбуватися як у парах, так і у загальному колі.

2. Музична вправа «Відображення»

Мета: розвиток емоційної чуйності, емпатії, комунікативних навичок.

Ця техніка займає 15 хвилин і ставить за мету виникнення емпатії. Члени групи повинні розділитись на пари – один з учасників пари буде ведучим, а другий – тим, кого ведуть. Пара повинна стояти один навпроти одного, очі в очі. Включається музика для танцювальної терапії, і ведучий починає робити повільні рухи всіма частинами. Під час руху важливо звернути увагу на власні відчуття та почуття, при цьому не відриваючись від зорового контакту з партнером. У цей час ведений починає повторювати кожне з рухів партнера як дзеркало. Цьому учаснику важливо зберігати думки порожніми, ні про що не думати, лише відчувати що з ним відбувається. Через п'ять хвилин партнери мають помінятися ролями і спробувати себе у новій якості.

5. Вправа «Павутина забобонів»

Мета: розвиток вміння розуміти емоційний стан іншого людини, ставити себе на місце іншого.

Ведучий розповідає про негативну роль забобонів, упереджень у відносинах для людей.

Пропонується комусь із учасників зіграти роль людини певної соціальної ролі, яка найчастіше викликає безліч стереотипів. Цей учасник сідає в центр кола на стілець, а решта учасників починають перераховувати відомі їм стереотипи, негативні уявлення. Після

кожного негативного висловлювання ведучий обмотує учасника, якого звинувачують, мотузкою, як би обплутуючи павутинням забобонів, поки той не зможе поворухнутися.

Далі ведучий запитує, що відчуває «чужий». Питання до учасників: «Які у вас виникли почуття?». Після обговорення необхідно розплутати «чужого». Для цього ведучий пропонує згадати щось гарне, поспівчувати йому. Учасники по черзі висловлюються.

Заняття №6.

Мета заняття – оволодіти навичками прогнозування та виникнення конфліктів, розвивати вміння конструктивного вирішення конфліктів

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Крок назустріч»

Мета: створення позитивного настрою на роботу.

Педагог просить двох учасників вийти та стати обличчям один до одного з різних боків. Потім педагог дає їм таке завдання: зробити крок назустріч один до одного і сказати щось приємне. Студенти крокують доти, доки не наблизяться один до одного.

2. Вправа «Очі в очі»

Мета: розвиток соціальної перцепції. Вправа може зламати бар'єри у спілкуванні, краще впізнати себе та інших членів групи.

Група поділяється на дві рівні частини. Необхідно утворювати два кола (один в іншому) довільно розподілившись по парам. Потрібно взятися за руки і мовчки дивитися в очі, вивчаючи один одного, замислюючись і подумки відповідаючи на питання, хто переді мною, яка це людина, що я відчуваю до неї. За командою тренера треба утворити нову пару, зсуваючись по колу. Завдання вважається виконаним, коли всі учасники побували у парі.

3. Вправа «Суть проблеми»

Мета: допомога учасникам усвідомити та проаналізувати те, як їм вдається слухати інших людей, які помилки вони при цьому припускають і чому, а також тренування вміння слухати.

Учасники об'єднуються у пари.

Тренер: «Зараз кожен із партнерів по черзі розповідатиме про якусь свою проблему. Завдання іншого – зрозуміти суть проблеми, розібратися у ній, використовуючи при цьому лише певні прийоми спілкування: безмовне слухання, уточнення, переказ, подальший розвиток думок співрозмовника».

Під час обговорення можна звернутися до групи з такими питаннями: які враження виникли у вас під час бесіди? які прийоми ви використовували частіше, які рідше? використання яких прийомів викликало у вас труднощі?

Заняття №7.

Мета заняття – відпрацювання навичок ефективного спілкування

Хід заняття:

Привітання.**1. Вправа «Плутанина»**

Мета: підтримка групового єдності.

Обирається ведучий. Він виходить із кімнати. Інші беруться за руки та утворюють коло. Не розтискаючи рук, вони починають заплутуватися - хто як вміє. Коли утворилася плутанина, ведучий заходить до кімнати і розплутує, також не рознімаючи рук в учасників.

2. Вправа «Що я хочу знати?»

Мета: визначення знань, які необхідні для досягнення більш ефективної взаємодії із соціальним оточенням.

Педагог пропонує учасникам записати кілька незакінчених пропозицій і потім продовжити їх: 1. «Я хотів би знати, чи правильно...»; 2. «Я питаю себе, як...»; 3. «Я думаю, що...»; 4. «Найбільше мене займає думка, що...».

3. Вправа «Пошук загального»

Мета: розвиток взаємодії та позитивного сприйняття один одного.

Група ділиться на двійки, і дві людини знаходять певну кількість загальних ознак, потім двійки об'єднуються в четвірки з тією ж метою і т.д. Ведучий на свій розсуд може зупинити процес на четвірках, вісімці тощо.

4. Вправа «Скульптура»

Мета: розвиток навичок невербальної комунікації.

Варіанти:

1. Малі групи отримують завдання створити «статую» без попереднього обговорення: хтось один приймає певну позу, ним - інший, і так далі, поки всі не утворюють багатофігурну композицію.
2. Після того як група придумала свою композицію, учасники обмінюються думками про те, що вона означає чи якісь почуття викликає у кожному їх.
3. Групам даються різні теми чи ключові слова. Коли одна група показує свою композицію, решта вгадують її сенс.
4. Послідовно подаються композиції протилежного змісту (наприклад, "Відчай" - "Щастя", "Пригноблення" - "Свобода").

Коли всі групи виконають це завдання, учасників просять запам'ятати свої позиції у композиції. Потім усі розходяться. Через деякий час за інструкцією тренера учасники груп повинні відтворити раніше створені композиції.

Заняття №8.

Мета заняття – відпрацювання прийомів, що сприяють ефективному спілкуванню.

Хід заняття:

Привітання.**1. Вправа «Комплімент»**

Мета: створення довірчих відносин у групі.

Ведучий пропонує учасникам придумати компліменти один для одного. Він кидає м'яч одному з учасників та каже йому комплімент.

Отриманий м'яч учасник кидає тому, кому хоче сказати свій комплімент і так далі. Важливо простежити, щоби комплімент отримав кожен учасник.

2. Вправа «Порожній стілець»

Мета: звертання уваги на різноманітність думок, точок зору на запропоновану тему; розвиток вмінь здійснювати вибір та аргументувати його.

Педагог вибирає тему, готує 4 висловлювання, що представляють різні точки зору щодо обговорюваного питання. Меблі розставляються у формі кола. Кожен вислів педагог пише на окремому великому аркуші паперу і розміщує на підлозі, утворюючи коло. Всі учасники встають і, переходячи від аркуша до аркуша, знайомляться зі змістом висловлювань. Потім кожен із них вибирає те висловлювання, з яким він згоден, і сідає біля нього. Таким чином, створюються малі групи для дискусії.

Кожна група протягом 10-15 хвилин обговорює зміст висловлювання, фіксуючи аргументи, що підтверджують її вибір.

Після обговорення у малих групах перед кожною з них ставиться один стілець, на який сідає представник групи, щоб висловити спільну думку щодо теми, що обговорювалася, і почати дискусію. Час виступу - 2-3 хвилини.

Завершивши виступ, він повертається до малої групи. Кожен учасник може продовжити дискусію, висловлюючи свою думку, підтримуючи аргументами позицію групи або наголошуючи на неточності попередніх виступів. Для того, щоб включитися в обговорення, він повинен зайняти порожній стілець, що стоїть перед його малою групою. Студент може зайняти порожній стілець лише один раз.

4. Вправа «Перефразування»

Мета: відпрацювання прийомів ефективного спілкування.

Цю вправу краще виконувати в парах, можна по колу: 1) спочатку один учасник розповідає про якусь ситуацію чи каже кілька фраз, що описують ситуацію; 2) інший учасник за допомогою прийому «парафраз» перевіряє, чи правильно він зрозумів співрозмовника; 3) потім партнери обмінюються ролями; 4) наприкінці вправи необхідно поділитися своїми

враженнями з партнером: що заважало виконати завдання; що допомогло; що ви відчували, коли ваш співрозмовник неточно розумів зміст ваших слів; що ви відчували, коли вашому співрозмовнику вдавалося точно передати сенс почутого.

У прийомі «парафраз» ми вчимося чути сенс сказаного нам, тобто що насправді хотіли сказати. Цей прийом допомагає налагодити контакт, «запросити до бесіди», дати відчуті співрозмовнику, що ми його розуміємо.

Заняття №9.

Мета заняття – розвивати уміння налагоджувати стосунки, ставити себе на місце іншого, навчити прийомам саморегуляції

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Міст дружби»

Мета: розвиток уміння налагоджувати відносини.

Психолог просить за бажанням утворити пари, придумати і показати якийсь місток. Потім він запитує, хто з дітей хотів би побудувати місток удвох, учотирьох і т.д. доти, поки будуть охоплено всі.

Закінчується вправа тим, що всі беруться за руки, роблять коло та піднімають руки нагору, зображуючи «Міст дружби».

Аналіз вправи: Вам сподобалося будувати «Міст дружби»? Який міст був найкрасивіший: міст, збудований удвох, вчотирьох або разом із усіма?

2. Вправа «Спустити пар»

Мета: розвиток самоконтролю у спілкуванні.

«Сядьте, будь ласка, в одне спільне коло. Я хочу запропонувати вам гру, яка називається «Спустити пар». Грають у неї так. Кожен із вас може сказати іншим, що йому заважає чи на що він сердиться. Будь ласка, звертайтеся при цьому до конкретної людини.

Будь ласка, не виправдовуйтесь, коли на вас скаржаться. Просто уважно вислухайте все, що вам хочуть сказати. До кожного з вас дійде черга «спустити пар». Якщо комусь із вас не буде на що поскаржитися, то можна просто сказати: «У мене поки що нічого не накипіло і мені не потрібно «спустити пар».

Коли коло «спуску пари» завершиться, діти, на яких скаржилися, можуть висловитися з цього з приводу. А тепер подумайте, що вам сказали. Чи почули ви про щось таке, що можете і хочете змінити у собі?».

3. Вправа «Сміттєве відро»

Мета: допомога у розумінні, що можна одночасно контролювати себе і позбавлятися напруги.

Дітям пропонується «висловити» образу, гнів, страх у відро для сміття. Для цього на листочках записують назви почуттів, яких хочуть позбутися, наприклад: «Я ображаюся на...», «Я злюсь на...», «Я боюся...», згортають листочки, викидають у відро для сміття, а черговий виносить це відро в смітник.

4. Вправа «Вікно»

Ритуал прощання.

Заключний етап

Заняття №10.

Мета заняття – навчити прийомам саморегуляції. Відрефлексувати які зміни виникли у процесі занять у кожного із учасників групи

Хід заняття:

Привітання.

1. Вправа «Управління емоціями на рівні тіла»

Мета: закріплення техніки управління власними емоціями.

Техніка глибокого дихання. «Сядьте рівно. Порахуйте про себе до 4, зробіть глибокий вдих через ніс. Таким же чином – видих через рот на 4 рахунок, потім на вдиху піднімайте ліву ногу. На видиху – опускайте. Те ж саме повторіть із правою ногою. Зробіть 4 підходи для лівої та 4 для правої ноги.

Техніка м'язової розрядки. Так само позбутися напруги допомагає м'язова розрядка. «Стисніть кулаки з усієї сили, і тримайте їх у такому положенні, поки не відчуєте, що більше сил немає. Пальці почнуть розслаблятися самі».

2. Вправа «Управління емоціями лише на рівні свідомості»

Мета: закріплення техніки управління власними емоціями.

«Коли почнете закипати, дратуватись, візьміть паузу. В прямому сенсі слова. Можете сказати «я подумаю», «давайте перенесемо розмову» або будь-яку іншу, зручну для вас фразу, яка дозволить виграти час, щоб навести лад у себе в голові. Так у вас вдасться зануритися в стан підвищеної усвідомленості, що дасть змогу заспокоїтися, опрацювати свої емоції та прийняти більш виважене рішення.

3. Вправа «Управління емоціями на рівні уяви»

Мета: закріплення техніки управління власними емоціями.

Техніка "Стріловловлювач". «Уявіть, що негативні зауваження, фрази на вашу адресу – це стріли, що летять від співрозмовника. Але ви маєте перевагу – наявність невидимої сорочки, яка має властивість затримувати їх та пропускати ті дані, які важливі для контролю над становищем. Однак будьте уважні, щоб не пропустити інформацію, важливу для винесення рішення з питання.

Техніка «Друга пара очей». «Користуючись цією технікою, ви ніби розділяєтеся надвоє і починаєте бачити себе збоку. Дозвольте подіям, що розвиваються навколо вас, йти своєю чергою. При цьому звертайте частину уваги на спостереження за собою. Постарайтеся розібратися у своїх реакціях, слідкуйте за тим, через що вони виникають і як розвиваються.

Ваш внутрішній спостерігач повинен бути неупередженим і критичним. Пам'ятайте, що необхідно помічати свої поточні дії, стани, і коригувати їх у процесі.

4. Вправа «Метафора»

Мета: створення позитивного зворотного зв'язку учасниками тренінгу після завершення роботи.

Тренер дає таку інструкцію: «Я пропоную кожному з вас висловити своє особисте бачення команди як єдиного цілого, придумавши будь-який образ, порівняння чи символ. Наприклад, можна сказати: «Наша група нагадує машину з новим двигуном».





Кожен учасник пропонує свою метафору, після чого група може обговорити такі питання: 1. Чи є у образах щось спільне? 2. Чи всі образи сподобалися? 3. Що призвело до цієї асоціації?

У другій частині вправи учасники продукують метафори, характеризують ідеальну команду, таку, де вони могли б працювати з радістю та захопленням.

У висновку вправи необхідно спробувати знайти спільне у всіх метафорах і сформулювати на їх основі цілі, до досягнення яких прагнуть усі учасники навчального процесу.

5. Вправа «Вікно».



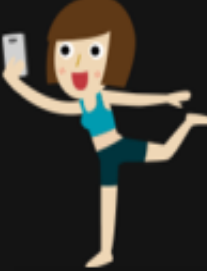
Ритуал прощання.

 <ul style="list-style-type: none"> ■ Коли я більше проводжу часу онлайн, ніж із реальними людьми 	<p>Коли усвідомлюю, що пропускаю прийом їжі на користь завершення онлайн-гри</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Коли я беру свій телефон за обідній стіл 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Коли я надаю перевагу більше соціальним мережам, ніж роботі/навчанню  <hr/>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Коли я прокидаюся вночі не для того, щоб сходити у туалет, а перевірити телефон
---	---	---



КОЛИ БАГАТО ЦЕ ЗНАДТО БАГАТО???

Інтернет та смартфони стали щоденною необхідністю. Як мені дізнатись, що страждаю від інтернет-адикції?
Є КІЛЬКА ТРИВОЖНИХ «ДЗВІНОЧКІВ»:

<ul style="list-style-type: none"> ■ Коли я перевіряю пошту/соціальні мережі за кермом 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Коли я граю у комп'ютерні ігри під час перегляду телевізора або гортаю стрічку браузера, слухаючи музику ■ Коли я починаю брехати про користування комп'ютером 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Коли мені важко дотримуватись власних границь 
---	---	---

**ОСНОВНІ ПРАВИЛА
БЕЗПЕЧНОЇ РОБОТИ
В ІНТЕРНЕТІ**



В МЕРЕЖІ
ТИ МОЖЕШ
ЗНАЙТИ
ДЛЯ СЕБЕ
БАГАТО
ЦІКАВОГО
ТА
КОРИСНОГО.

ІНТЕРНЕТ

БЕЗМЕЖНИЙ
СВІТ

ІНТЕРНЕТ – ЦЕ БЕЗМЕЖНИЙ СВІТ **ІНФОРМАЦІЇ!**

Крім
хорошого
у
віртуальній
реальності
є і
ПОГАНЕ!

**НЕПРАВИЛЬНА
ПОВЕДІНКА
В ІНТЕРНЕТІ
МОЖЕ
НАШКОДИТИ
НЕ ЛИШЕ ТОБІ,
А Й ТВОЇМ
РІДНИМ ТА
БЛИЗЬКИМ**

Щоб убезпечити себе, варто лише слідувати певним правилам.




ШКОДА:

- ✉ КРАДІЖКА ДАНИХ
- 🔒 ЗЛОМ АКАУНТІВ
- ⚙️ «ВІРУСНА АТАКА»

**РОЗКАЖИ СВОЇМ
ДРУЗЬЯМ**



ВІРТУАЛЬНІ ШАХРАЇ
ТА
ІНШІ ІНТЕРНЕТ-ЗЛОЧИНЦІ



ПОВОДЬСЯ
ТАК ЖЕ
ОБЕРЕЖНО!

*як і на вулицях
чи незнайомих
місцях...

В ІНТЕРНЕТІ **ТЕЖ** Є
ЗЛОВМИСНИКИ!




НЕ ПОВІДОМЛЯЙ **СВОЮ**
АДРЕСУ ЧИ **НОМЕР**
ТЕЛЕФОНУ
НЕЗНАЙОМИМ ЛЮДЯМ
І НІКОЛИ НЕ ВИКЛАДАЙ
В ІНТЕРНЕТІ !!!

ПАМ'ЯТАЙ, ЩО ВСЮ ІНФОРМАЦІЮ ЗЛОВМИСНИКИ
МОЖУТЬ ВИКОРИСТАТИ ПРОТИ ТЕБЕ

ТА ТВОЇХ БЛИЗЬКИХ !!!

ШКОДА:

-  ВИМАГАННЯ
-  НАСМІШКИ
-  ПОГРОЗИ

НЕ ПОВІДОМЛЯЙ **СВОЮ**
АДРЕСУ ЧИ **НОМЕР**
ТЕЛЕФОНУ
НЕЗНАЙОМИМ ЛЮДЯМ
І НІКОЛИ НЕ ВИКЛАДАЙ
В ІНТЕРНЕТІ !!!




НІКОЛИ НЕ ВИСИЛАЙ СВОЇ ФОТО БЕЗ ДОЗВОЛУ
БАТЬКІВ !!!



НЕ ПОГОДЖУЙСЯ
ПРИЙТИ В ГОСТІ
ДО ЛЮДИНИ, З
ЯКОЮ
ПОЗНАЙОМИВСЯ
В ІНТЕРНЕТІ !!!



