

СТРУКТУРА І ПАРАМЕТРИ РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Світлана ГОРБЕНКО

Copyright © 2005

Постановка суспільної проблеми. Інтенсивні соціально-економічні зміни в українському соціумі загострили проблему адаптації підростаючого покоління до сучасних умов життєдіяльності. Особливо актуальним у психології і педагогіці у зв'язку з цим видається вивчення процесу привласнення молоддю соціальних ролей, через які врешті-решт й здійснюється опанування ними соціокультурним досвідом. У цьому аспекті найважливіше значення для учнів середніх загальноосвітніх закладів є виконання ролі школяра. Щодо учня-підлітка, то, зважаючи на вікові психологічні особливості, у його житті важливе місце посідає міжособистісне спілкування. Отож статус у системі міжособистісних стосунків зумовлює як повноту виконання наступником своєї головної ролі, так і на уможливлення ролей, пов'язаних із його позицією у шкільному колективі. До того ж важливо враховувати й те, що у підлітковому віці проходить такий етап соціалізації як *індивідуалізація*, котрий характеризується самопізнанням, самоствердженням, що також істотно позначається на особливостях рольової поведінки школярів. Все це вказує на важливість та актуальність вивчення рольової поведінки та рольового набору учня-підлітка. Не менш актуальною ця проблема є і для підготовки молоді до самостійного життя, успішної соціалізації розумово відсталі дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжособистісних стосунків та рольової поведінки у психологопедагогічній науці знайшла своє відобра-

ження у працях Б.Г. Ананьєва, Г.М. Андреевої, Н.О. Березовіна, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, А.І. Донцова, К.М. Дубовської, В.В. Кириленка, В.О. Киричука, Я.Л. Коломинського, В.Г. Криська, Р.Л. Кричевського, А.С. Макаренка, І.О. Мартинюка, А.В. Петровського, О.П. Северова, В.В. Шпалінського та інших науковців. Водночас вона майже не розроблена стосовно учнів допоміжної школи, хоча й розглядається у наукових працях дефектологів – В.А. Вярнян, О.В. Гаврилова, Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, В.О.Киричука, В.В.Кобильченка, Н.Л.Коломинського, Т.М. Лазаренко, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн, Є.П. Сильової, С.В. Степанюк, С. О. Тарасюк, К.М. Турчинської, Ж.І. Шиф та інших. Зокрема, Н.Л. Коломинським вивчалися питання розвитку особистості учнів допоміжної школи. Особливості особистісних взаємостосунків учнів старших класів цієї школи з'ясувала В.А. Вярнян. В.Е. Левицький досліджував особливості ставово-рольової поведінки розумово відсталіх молодших школярів. Питання психології розумово відсталого учня вивчала С.Я. Рубінштейн, тоді як психологічні основи групової психокорекції розглядав В.В. Кобильченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак проблема рольової поведінки у зазначеному аспекті щодо розумово відсталіх учнів підліткового віку не досліджувалася належним чином. Передусім не з'ясувалися психологічні особливості їхньої рольової поведінки залежно від актуального соціаль-

ного статусу кожного школяра та його позиції в малій групі (класі). Не вивчалось також питання корекційного впливу на рольову поведінку учнів зазначеної категорії задля сприяння їхній позитивній соціальній адаптації. Все це і визначило вибір теми даного дослідження.

Постановка завдання. Метою дослідження є вивчення виконання соціальних ролей розумово відсталими підлітками, досягнення якої передбачало вирішення таких завдань:

- 1) з'ясувати психологічні особливості виконання ролі школяра підлітками;
- 2) обґрунтувати особливості виконання підлітками конвенціональних ролей, пов'язаних з їхнім офіційним статусом у класі;
- 3) проаналізувати неофіційний статус підлітка у класі та характер його впливу на виконання конвенціональних функцій та ролі школяра в цілому.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Становлення особистості відбувається у процесі соціалізації індивіда – привласнення ним соціального досвіду, його перетворення у самі цінності, залучення до власної поведінки норм, які прийняті особисто, групою чи соціумом. Цей процес, особливо на етапі дитячої та підліткової адаптації, відбувається завдяки освоєнню дитиною соціальних ролей, тобто шляхом окультуреного її входження у простір сучасного суспільства.

Соціальна роль – це відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей залежно від їхнього статусу чи позиції в суспільстві або групі, в актуальній системі міжособистісних стосунків. Вона задається соціальним статусом, тобто конкретним місцем, яке займає індивід у групі і яке визначає певні його права та обов'язки. Крім того, аналізована роль визначається і позицією особистості. “Позиція – це стійка система відносин підлітка, яка виявляється у відповідній поведінці та вчинках” [6, с. 153].

Соціальна роль має свою структуру, яка утворюється із зразка, моделі та ро-

льової поведінки [див. 4, с. 264]. Під зразком ролі будемо розуміти об'єктивні вимоги і зосереджені очікування суспільства щодо поведінки індивідів; це – стандарт, якого дитина дотримується спочатку шляхом наслідування, потім свідомого освоєння. Особливим у моделі ролі є те, що вона визначається суб'єктивним ставленням особистості до ролі, а тому зумовлена її життєвим досвідом і знаннями та виконує функції внутрішнього регулятора поведінки. *Рольова поведінка* – це практична реалізація статусу і позиції особистості в міжособистісному спілкуванні. Розуміння ролі як поведінки, необхідної для виконання відповідної соціальної функції, характеризує роль перш за все із соціально-психологічних позицій. При виконанні ролей саме на цьому рівні особистість є і об'єктом, і суб'єктом активності [4, с. 265].

Найважливішими соціальними ролями, виконання яких значною мірою позначається на соціалізації розумово відсталого підлітка, є *конвенціональні ролі*, пов'язані з його офіційним статусом у класі. Конвенціональні – це стандартизовані ролі, які передбачають певний шаблон поведінки в конкретній груповій ситуації. Окрім ролі школяра, до цього набору ролей відносяться ті, що зумовлені обов'язками в класі – староста або командир, ланковий, лікар, бібліотекар, природознавець, черговий та ін. Уможливлення конвенціональних способів діяння безпосередньо пов'язане і з виконанням наступником *міжособистісних ролей*, спричинених його неофіційним або неформальним статусом, тобто поведінка і позиція дитини залежить від тих взаємостосунків, які існують у групі, а відтак від симпатій і антипатій між учнями [5, с. 141]. До міжособистісних ролей відносяться “зірка” (найбільш привабливий член для групи), “визнаний” (популярний), “зневажливий” (має вузьке коло спілкування), “ізолюваний” (характеризується відсутністю спілкування, пасивністю), “огидливий” (з ним не хочуть спілкуватися) [7, с. 539].

Загалом виконання людиною конвенціональних ролей може бути адекватним чи неадекватним і може мати різну спрямованість на: а) розв'язання завдань, поставлених перед групою, б) підтримку та налагодження стосунків у групі, в) самого себе [5, с. 141]. Сутнісно поведінкове уможливлення ролі завжди спрямоване на розв'язання конкретних задач, поставлених перед групою, а тому так чи інакше відображає щире і доброзичливе спілкування дитини з групою незалежно від її інтересів. Це зумовлено зацікавленістю особистості виконати свою роботу якомога краще і в такий спосіб підвищити рівень продуктивності діяльності групи. Показниками виконання учнем ролей цієї спрямованості є ініціювання, інформаційний пошук, передача інформації, обмін думками, оцінками і почуттями з приводу обговорення, координування, контролювання і забезпечення консенсусу у процесі розв'язування задач як цілей, поставлених за конкретних умов діяльності (О.М. Леонт'єв).

Виконання ролі, спрямовуючись на підтримку та налагодження стосунків у групі, відображає інтенсивність, з якою підліток намагається підтримувати щирі або нещирі стосунки з однолітками. Останні зумовлені дилетантським ставленням як до справи, так і до друзів. Показниками зреалізування ролей цієї спрямованості є підбадьорення і підтримка, гармонізація відношень, забезпечення у групі компромісу, посередництво.

Дитина, яка виконує ролі, котрі зорієнтовані на себе, розглядає групу як засіб задоволення своїх потреб. Владні чи агресивні особистості часто не реагують на потреби навколишніх, вони інтроспективні і займаються тільки собою. Водночас ці діти здатні демонструвати свої особисті труднощі, чим завойовують повагу серед членів групи. Показниками виконання ролей даного спрямування є блокування та відторгнення, агресивність, віддалення, домінування, прагнення до сповіді, прохання допомоги [2; 5].

Виконання ролей за різною спрямованістю (на розв'язання задачі, на групу чи себе) розглядається нами як один з параметрів вивчення рольової поведінки відповідно до формального статусу дитини в групі, тобто дотримання конвенціональних способів поведінкового діяння. Іншим таким параметром, на наш погляд, є характер прийняття дитиною конвенціональної ролі, залежно від якого рольова активність може бути ритуальною, особистісною та нейтральною (аналогічно трьом способам виконання дитиною ролі, описаним В.Г. Криськом [5]).

Ритуальне виконання ролі – це дотримання конкретних правил, які символічно відображають реальні соціальні відношення і статус людини у групі. Іншими словами, рольова поведінка здійснюється формально, без внутрішньої зацікавленості, але з повагою і тактовним ставленням до товаришів, що реалізує потребу кожної людини відчувати себе значимою. За свідченням Л.Д. Столяренка, якщо потреба дитини у відчутті поваги навколишніх до себе не реалізується, то розвивається агресивна поведінка. Ритуал якраз і потрібен для зняття агресії [7].

Особистісна рольова поведінка характеризується відповідальним та зацікавленим ставленням дитини до обов'язків, окреслених роллю, творчою самодіяльністю, комунікабельністю, умінням відстоювати свої погляди на засадах суб'єктивного переконання у правоті справи, принципового й відвертого ставлення до інших і до самого себе. За *нейтрального* або *нульового* долучення до рольової активності учень є формальним носієм ролі без її фактичної реалізації [5; 7].

Критичний аналіз психологічного змісту структурних компонентів соціальної ролі (зразок, модель, рольова поведінка) показує, що вони певною мірою відповідають компонентам вихованості (змістовий, емоційний, поведінковий) [1] і діяльності (змістовий, операційний, мотиваційний) [8]. У зв'язку з цим за параметри вивчення рольової поведінки нами концептуально прийнята сформова-

ність її компонентів:

1) змістовий – знання про норми поведінки, які визначаються роллю,

2) емоційно-мотиваційний – позитивне ставлення до їх виконання,

3) власне поведінковий – навички рольової поведінки.

Водночас вивчення зазначених компонентів здійснюється за відповідними показниками, а саме: а) *змістовий* – повнота, адекватність, усвідомленість; б) *емоційно-мотиваційний* – позитивність або негативність, стійкість, дієвість; в) *власне поведінковий* – повнота, стійкість та адекватність [див. 1]. При визначенні змісту та рівнів зазначених параметрів ми спиралися на теоретико-емпіричні напрацювання О.П. Хохліної та О.М. Вержиховської, які були адаптовані та конкретизовані стосовно предмета нашого дослідження. Так, *повнота* показує наявність знань щодо наведених вище правил поведінки, у тому числі рольової, школяра, що пов'язані з виконанням ним громадських обов'язків. Встановлені такі рівні повноти знань у дітей: I – *високий*: наявність у дитини знань стосовно основних правил рольової поведінки, їх деталізованість. II – *вище за середній*: володіння дитиною більшістю основних правил рольової поведінки, їх достатня деталізованість. III – *середній*: знання дитини про деякі правила рольової поведінки, їх часткова деталізованість. IV – *нижче за середній*: фрагментарні знання про правила рольової поведінки, їх локальна деталізованість. V – *низький*: знання про правила рольової поведінки відсутні.

Адекватність розглядається нами як правильне трактування правил рольової поведінки при виконанні конвенціональної ролі. Рівнями адекватності знань у дітей визначені: I – *високий*: безпомилкова інтерпретація дитиною правил рольової поведінки. II – *вище за середній*: безпомилкове трактування дитиною знайомого правила такої поведінки. III – *середній*: неточне, почасти помилкове визначення дитиною цих правил. IV – *нижче за середній*: неточне, найчастіше

помилкове витлумачення аналізованих правил рольової поведінки. V – *низький*: неправильне (або відсутнє) трактування дитиною правил поведінки у групі ровесників.

Усвідомленість – розуміння правил рольової поведінки при виконанні конвенціональної ролі, здатність вербально розкрити її зміст. Рівнями усвідомленості знань у дітей є такі: I – *високий*: розуміння, повнота й адекватність вербалізації сутності правил рольової поведінки. II – *вище за середній*: розуміння, адекватна, але не повна вербалізація сутності цих правил. III – *середній*: розуміння, але недостатньо повна й адекватна вербалізація сутності зазначених правил. IV – *нижче за середній*: недостатнє розуміння і не повна вербалізація сутності цих правил. V – *низький*: відсутність розуміння і вербалізації сутності правил рольової поведінки.

У результаті загальний рівень сформованості знань у дітей стосовно сутності правил рольової поведінки при виконанні конвенціональної ролі за визначеними параметрами (повнота, адекватність, усвідомленість) має такі рівні:

I – *високий*: наявність у дитини знань щодо правил рольової поведінки, їх деталізованість, розуміння, повнота та адекватність розкриття їх сутності.

II – *вище за середній*: знання дитиною більшості правил рольової поведінки, їх достатня деталізованість; безпомилкове трактування, адекватне розуміння, але неповне розкриття сутності.

III – *середній*: знання про деякі характеристики правил рольової поведінки, часткова їх деталізованість, точне розуміння, але недостатньо повне й адекватне вербальне розкриття сутності.

IV – *нижче за середній*: наявність у дитини поодиноких знань, локальна деталізованість сутності правил рольової поведінки, недостатнє їх розуміння і вербалізація.

V – *низький*: знання, розуміння і вербалізація сутності правил рольової поведінки у дитини відсутні.

Сформованість наступного компонента рольової поведінки – *емоційно-мотива-*

ційного (позитивне ставлення до конвенціональних ролей) – вивчається у нашій роботі за параметрами характеру ставлення до правил такої поведінки та повноти виконання громадських обов'язків (позитивне або негативне), його стійкості та дієвості. Отож встановлені такі рівні:

I – *високий*: активне позитивно-стійке ставлення до правил поведінки та виконання громадських обов'язків, яке характеризується повним їх прийняттям, зацікавленістю до їх сутності та позитивними реакціями на них.

II – *вище за середній*: активне, але недостатньо стійке позитивне ставлення до правил поведінки та виконання громадських обов'язків, зацікавленість їх сутністю, наявність позитивних реакцій на них на тлі часткового їх прийняття.

III – *середній*: позитивне, але пасивне і недостатньо стійке ставлення до правил поведінки та виконання громадських обов'язків, відсутність зацікавленості у їх суті, пасивне і неповне прийняття, наявність позитивних реакцій у процесі їх аналізу з дорослим.

IV – *нижче за середній*: пасивне, недостатньо стійке, змінне за характером ставлення до правил поведінки та виконання громадських обов'язків, наявність неадекватних реакцій, незадоволеність.

V – *низький*: активне і стійке негативне ставлення до правил поведінки та до виконання громадських обов'язків, повне їх неприйняття, наявність бурхливої негативної реакції, почуття образи.

У дослідженні поведінкового компонента, а саме навичок рольової поведінки, вихідною для нас була така теза: освоєння правил поведінки відбувається у процесі формування навичок і звичок рольової поведінки за умов використання різних практичних вправ ситуативного плану. Відповідно до сутності конвенціональних ролей були визначені рівні сформованості *навичок рольової поведінки* за параметрами вивчення власне рольової поведінки (повнота і стійкість), про які було сказано вище, і передусім її адекватність еталону виконання ролі.

I – *високий*: старанно вчиться, постійно проявляє поважливе і шанобливе ставлення до вчителів, вихователів, друзів і рідних; завжди виконує свої громадські обов'язки та обіцянки; характеризується відповідальністю, доброзичливістю і чесністю, які є стійкою рисою його поведінки; відвертий, щирий, добровільно признає свої провини; непримиренний до нечесності, відверто висловлює друзям свою думку про них; йому притаманна адекватна емоційна чутливість; співчуття і співпереживання сприяють у допомозі товаришам під час розв'язання різноманітних проблем.

II – *вище за середній*: вчиться добре і тільки на уроках, які подобаються, старається навчатися краще, проявляє поважливе і шанобливе ставлення лише до улюблених учителів і вихователів; якщо громадське доручення подобається, тоді виконує його з відповідальністю; іноді допускає порушення правил рольової поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління, і, як правило, зізнається у своїх провинах; виконує обіцянки, але потрібний постійний зовнішній контроль; друзям і рідним ситуативно надає посильну допомогу, але завжди доброзичливо ставиться до них; в основному чесний, щирий, відвертий з іншими людьми, виявляє нетерпимість до нещирості; переважає виразно позитивна й адекватна спрямованість до навколишніх та подій, співчуває і співпереживає товаришам і близьким, прагне допомогти їм.

III – *середній*: до навчання відноситься ситуативно, без внутрішньої зацікавленості; громадські обов'язки виконує тільки після нагадування дорослих; іноді порушує поведінку, знаходячи при цьому виправдання своїм діям, не вважає для себе обов'язком дотримуватись обіцянок; у своїх негативних вчинках зізнається лише тоді, коли знає, що не буде покараний; проявляє любов та повагу лише рідним та друзям, у певних ситуаціях виявляє доброзичливість, іноді надає їм допомогу; до інших людей може бути байдужим і неуважним.

IV – *нижче за середній*: до навчання відноситься негативно, часто безпідставно порушує поведінку, рідко виконує громадські доручення, не зізнається у своїх негативних вчинках; проявляє повагу до вчителів і учнів, якщо вони задовольняють його потреби та інтереси, прагматично доброзичливий; домінує пасивне і неухвалне ставлення до людей, реакції на їхні переживання виявляє формально, тобто у формі співчуття, а не дії.

V – *низький*: байдужий до навчання, до вимог учителів та однолітків, не виконує громадські обов'язки; характеризується корисливою рольовою поведінкою; проявляє лицемірство і говорить неправду, не відчуваючи при цьому докорів сумління; не зізнається у своїх провинах, приховуючи їх, або незаслужено звинувачує товаришів; байдужий до горя і радості інших, часто виявляє емоційну неадекватність, недобррозичливість, егоїстичне ставлення до навколишніх.

Очевидно, що на виконання конвенціональних ролей у групі значною мірою впливає також і зреалізування дитиною міжособистісних ролей, пов'язаних зі своїм неформальним статусом у групі. Тому основою вивчення рольової поведінки аналізованої категорії учнів стало визначення змісту їхніх конвенціональних способів внутрішньогрупових дій. Так, роль школяра, як показало пілотне пошукування, передбачає виконання таких правил поведінки, як:

1. *Старанно вчитися.*
2. *Дотримуватися шкільного режиму дня.*
3. *Бути дисциплінованим на уроках, на перервах та в позаурочний час.*
4. *Виконувати навчальні та громадські доручення вчителя, вихователя, класу.*
5. *Бути чемним з учителями, вихователями і товаришами.*
6. *Дотримуватися порядку на робочому місці, у класі та в інших шкільних приміщеннях.*
7. *Брати активну участь у корисних справах класу і школи.*

8. *Бережливо ставитися до шкільного майна, своїх та чужих речей.*

9. *Дотримуватися правил особистої гігієни, слідкувати за охайним зовнішнім виглядом.*

10. *Бути чесним, стриманим і тактовним.*

11. *Допомагати товаришам у навчанні, праці.*

12. *Берегти та примножувати честь школи.*

13. *Боротися із власними шкідливими звичками та допомагати у цьому товаришам.*

Аналогічним чином передбачається з'ясування змісту й інших конвенціональних ролей розумово відсталих підлітків.

Висновок. Обґрунтовані психологічна структура, відповідні їй рівні і параметри, рольової поведінки розумово відсталих підлітків є надійним концептуальним підґрунтям емпіричного дослідження конвенціональних ролей осіб цієї вікової категорії у просторі їх неформальних взаємостосунків. Для цього, власне, і створена нами методика, яка у єдності з іншими методами (експертної оцінки, спостереження, опитування, бесіди, соціометрії) дасть змогу створити цілісний психологічний портрет школярів виняткової соціальної групи.

1. *Вержиковська О.М.* Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі: 13.00.03. – Автореф. дис... канд. пед. наук – К., 2001. – 20 с.

2. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.

3. *Еременко И.Г.* Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 323 с.

4. *Корнев М.Н., Коваленко А.Б.* Соціальна психологія: Підручник. – К.: КДУ імені Т.Г. Шевченка, 1995. – 304 с.

5. *Крысько В.Г.* Социальная психология. – СПб.: Питер, 2003. – С. 140–141.

6. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія: Посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

7. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии: Пособие для студ. вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 723 с.

8. *Хохлина О.П.* Психолого-педагогичні основи колекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями: 19.00.08. – Автореф. дис... д-ра психолог. наук. – К., 2000. – 41 с.

Надійшла до редакції 25.04.2005.