

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки другого (магістерського)
рівня вищої освіти, групи мП-24
Тислюк Оксани Василівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук, доцент
Андрійчук Іванна Петрівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічних наук, доцент
Вовк Валентина Олегівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	6
1.1 Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.....	6
1.2 Психологічна сутність та багатокomпонентна структура емоційного інтелекту.....	16
1.3 Соціально-психологічні чинники формування емоційного інтелекту старшокласників.....	23
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ..	48
2.1 Основні підходи та методи діагностики емпіричного дослідження емоційного інтелекту старшокласників.....	48
2.2 Кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту.....	55
РОЗДІЛ 3 ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	66
3.1 Зміст тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту у старшокласників. Особливості її впровадження.....	66
3.2 Розробка практичних рекомендацій щодо розвитку емоційного інтелекту у старшокласників.....	77
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	88
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Формування емоційного інтелекту бере свій початок ще в ранньому дитинстві, однак його динамічний розвиток та вдосконалення тривають упродовж усього життя особистості. Особливої інтенсивності цей процес набуває у старшому шкільному віці, коли в учнів актуалізується інтерес до саморозвитку, глибшого самопізнання та побудови конструктивної взаємодії з соціумом. Слід наголосити, що високий рівень емоційного інтелекту дозволяє старшокласникам ефективно протистояти стресам та запобігати емоційному вигоранню у складних життєвих ситуаціях, у той час коли низький рівень усвідомлення власних емоційних станів може призводити до дезадаптації та негативних психологічних наслідків.

Емоційний інтелект визначається як складна система ментальних здібностей, що забезпечують усвідомлення та розуміння емоційних станів – як власних, так і оточуючих. Сутнісно цей феномен охоплює компетенції щодо ідентифікації, оцінювання, вербалізації та вольової регуляції емоцій. Розвиток емоційного інтелекту є критично важливою умовою для досягнення життєвих цілей, оскільки неконтрольовані афективні реакції можуть деструктивно впливати на результативність діяльності та якість міжособистісних стосунків. Цілеспрямоване вдосконалення цієї сфери сприяє зростанню впевненості у собі, гармонізації самооцінки, посиленню мотивації та стресостійкості, а також забезпечує збереження ментального та фізичного здоров'я особистості.

Слід зазначити, що проблематика емоційного інтелекту стала предметом ґрунтовних наукових пошуків як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Серед фундаментальних зарубіжних концепцій варто виокремити теорію емоційної компетентності Д. Гоулмана, модель емоційно-соціального інтелекту (некогнітивну теорію) Р. Бар-Она, а також здібнісну теорію Дж. Маєра, П. Саловея та Д. Карузо. Вагомим є також внесок у розробку проблеми Г. Гарднера, С. Хейна, Р. Купера, А. Савафа та інших.

Історико-педагогічні передумови дослідження емоційної складової особистості були закладені у працях класиків: Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо. У вітчизняному науковому просторі фундамент для

розуміння емоційної культури та виховання почуттів створили К. Ушинський, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та І. Бех.

Сучасні українські науковці здійснили значний внесок у розробку теоретико-прикладних аспектів феномену. Зокрема, Е. Носенко досліджувала проблему концептуалізації емоційного інтелекту та його основні функції. Т. Березовська довела, що емоційний інтелект піддається розвитку шляхом спеціально організованого навчання. А. Панкратова проаналізувала різні підходи до формування емоційного інтелекту та здібностей, що входять до його складу. С. Дерев'янка експериментально підтвердила ефективність психологічного тренінгу як засобу розвитку емоційної сфери. Г. Березюк вивчала емоційний інтелект як детермінанту внутрішньої свободи особистості, О. Філатова – як показник її цілісного розвитку, а І. Гербата досліджувала його роль у становленні особистісної зрілості молоді.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект як феномен у психологічній літературі.

Предмет дослідження: психологічні особливості емоційного інтелекту старшокласників.

Мета дослідження: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційного інтелекту старшокласників; на основі здійсненого аналізу розробити комплексну тренінгову програму розвитку емоційного інтелекту.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного інтелекту;
- 2) дослідити складові та чинники емоційного інтелекту старшокласників;
- 3) емпірично дослідити рівень сформованості емоційного інтелекту старшокласників;
- 4) провести кількісний та якісний аналіз результатів дослідження;
- 5) розробити психологічні рекомендації та тренінгову програму щодо розвитку емоційного інтелекту.

Методи дослідження: *теоретичні* - аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення теоретичних і дослідницьких даних; теоретичне узагальнення; *емпіричні* - методика «Опитувальник емоційного інтелекту» Н. Холла, методика Д. Гоулмана, Шкала диференціальних емоцій К. Ізарда (DES), Тест емоційного інтелекту Шутте (SREIT); *розвивальні* - методи соціально-психологічного тренінгу; *статистичні* - кількісний та якісний аналіз емпіричних даних, описова статистика.

Експериментальна база дослідження: дослідження проводилося за допомогою онлайн-анкети, створеної в Google Forms. Вибірку склали дівчата та хлопці віком 15-17 років у кількості 80 респондентів.

Результати магістерської роботи відображено у публікації:

1. Андрійчук І., Тислюк О. Емоційний інтелект як чинник стресостійкості особистості. *Резильєнтність в умовах війни: теорія, практика та ресурси*: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів освіти і молодих учених, м. Тернопіль, 23 квітня 2025 р. / за ред. Г.К.Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 72-77.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні уявлення про психологічну сутність емоційного інтелекту старшокласників та аналізі соціально-психологічних чинників його розвитку як передумови успішної соціалізації.

Практичне значення дослідження полягає у розробці комплексної діагностичної процедури для вивчення особливостей емоційного інтелекту старшокласників, а також у розробленні системи психологічних рекомендацій та програми соціально-психологічного тренінгу. Запропоновані матеріали можуть використовуватися практичними психологами закладів загальної середньої освіти та педагогами у профілактично-розвивальній роботі з учнями старших класів для гармонізації їхньої емоційної сфери.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (70 найменувань), додатків. Загальний обсяг роботи – 123 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1 Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці

Емоційний інтелект (ЕІ) є фундаментальною та критично важливою складовою цілісного розвитку особистості у сучасних соціально-психологічних умовах. У науковій площині ЕІ визначається як сукупність ментальних здібностей та некогнітивних характеристик, які дозволяють індивіду ефективно усвідомлювати та розуміти як власні емоційні стани, так і емоції інших учасників соціальної взаємодії. Надзвичайно важливим є те, що ця здатність дає змогу конструктивно використовувати емоційну інформацію для саморегуляції, побудови мотивації та успішного вирішення складних соціальних і комунікативних завдань.

Історичні корені дослідження емоційної та соціальної сфер, які згодом були інтегровані у поняття ЕІ, сягають філософсько-педагогічної думки XVII–XIX століть. Зокрема, Ян Амос Коменський закладав ідею пансофії та гармонійного виховання, де моральний розвиток був невіддільний від розумового. Джон Локк наголошував на важливості дисципліни волі та здатності до самоконтролю як ключових елементів формування особистості, що є прямою дотичністю до саморегуляції в структурі ЕІ. Жан-Жак Руссо підкреслював значимість природного розвитку почуттів дитини, а Йоганн Генріх Песталоцці інтегрував «серце» (емоційно-моральна сфера) у формулу «голова, серце, руки», підтверджуючи, що емоційна чутливість є базовою основою для інтелектуального та соціального розвитку [8].

У вітчизняній педагогіці В. Сухомлинський приділяв надзвичайну увагу емоційній культурі особистості, зазначаючи, що «духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе в світі гри, казки, музики, фантазії, творчості», що корелює з функцією використання емоцій для стимуляції

мислення. Іван Бех є провідним дослідником духовно-морального виховання, який підкреслює примат почуттів та емоційних переживань у процесі становлення особистості та її здатності до морального самовдосконалення [7].

У вітчизняній психології Е. Л. Носенко та Н. В. Коврига одними з перших здійснили ґрунтовну концептуалізацію феномену. У своїх працях розглядали інтелект як прояв внутрішнього світу особистості. Вони визначали його як міру розумності ставлення людини до світу, інших осіб та до себе як суб'єкта життєдіяльності. Автори відзначали, що ЕІ складається з внутрішніх (диспозиційних) і зовнішніх елементів, ключовою функцією яких є стресозахисна та адаптивна функція [6, с. 40]. Так, внутрішньоособистісний емоційний інтелект дає змогу особі самоорганізовуватися в діяльності, розвивати навички та впорядковувати своє оточення. З іншого боку, міжособистісний компонент ЕІ відображає здатність до співпраці, взаємодії та підтримання позитивних міжособистісних стосунків.

В. В. Зарицька розробила більш доповнену структуру емоційного інтелекту, виділивши чотири базових компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль та саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, а також використання емоцій у спілкуванні та діяльності. Розуміння власних емоцій оцінюється за здатністю ідентифікувати їх, оцінювати емоційну ситуацію та пояснювати причини виникнення. Рівень самоконтролю та саморегуляції визначається низкою здібностей: контролювати свої емоції, змінювати їх відповідно до обставин та керувати ними. Розуміння емоцій інших включає чутливість до чужих емоцій, здатність позитивно впливати на них та їхнє усвідомлення. Здатність використовувати емоції у спілкуванні та діяльності демонструється емоційною стійкістю, гнучкістю прояву та домінуванням позитивних емоцій. За В. В. Зарицькою, ці здатності виступають загальними орієнтирами, що дозволяють стверджувати про наявність певного рівня розвитку емоційного інтелекту [6, с. 43].

У своєму дослідженні О. І. Власова продемонструвала онтологічні характеристики розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей і підкреслила його евристичний потенціал для

досягнення ефективної соціальної взаємодії [6, с. 43]. Авторка прирівняла ЕІ до емоційно-інтелектуальної здатності, яка полягає в обізнаності, сенситивності та вмінні керувати емоціями. Ці складові дозволяють людині контролювати відчуття психічного здоров'я та внутрішньої гармонії.

М. М. Шпак визначає емоційний інтелект як інтегративну особистісну властивість, що виникає внаслідок динамічної взаємодії емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей. Він спрямований на розуміння власних емоцій і переживань інших, допомагає керувати емоційним станом, підпорядковувати його розуму, а також сприяє самопізнанню та самореалізації [6, с. 43].

Як показав аналіз літератури, будь-яка емоція - це «єдність переживання і пізнання». Інтелектуальний процес неможливий без участі емоцій, оскільки «Судження зазвичай так чи так насичене емоційністю» [45].

О. П. Санникова досліджувала вплив чотирьох базових емоцій (радість, гніву, суму і страху) на успішність професійної діяльності. На її думку, емоції формують особистість та професійні здібності [45].

У своєму дослідженні Ю. В. Бреус визначає емоційний інтелект як складний конструкт ментальних здібностей, пов'язаних з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду людини. Автор зазначає, що ЕІ сприяє розвитку емоційних навичок, які дозволяють розуміти та реагувати на емоції інших, а також проявляти відповідні емоції в ситуаціях. При цьому емоційний досвід особистості – це сукупність емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує їх у повсякденній практиці [6, с. 44].

А. Г. Четверик-Бурчак виявила, що розвиток внутрішньоособистісного компоненту емоційного інтелекту сприяє реалізації активної життєвої позиції особистості. Це підвищує задоволеність собою як суб'єктом життєдіяльності, що потенційно підвищує рівень самоповаги та прагнення до самовдосконалення [6, с. 44]. Навички самоконтролю у спілкуванні, розуміння наслідків поведінки та високий рівень емпатії допомагають підтримувати конструктивні стосунки з

оточуючими, що позитивно впливає на показники психологічного та соціального благополуччя, сприяючи загальному успіху.

Подальший розвиток ідей емоційного інтелекту у вітчизняній науці пов'язаний з іменами О. Філатової, Г. Березюк, Т. Березовської, А. Панкратової, С. Дерев'янка та І. Гербати. Їхні дослідження зосереджені на аналізі структурних компонентів ЕІ, його ролі у соціальній адаптації, професійному становленні та лідерстві. Зокрема, вони підтверджують, що емоційний інтелект виступає внутрішнім регулятором діяльності людини, є показником професійної стійкості і є критично важливим для ефективного управління командою та досягнення високих результатів [6].

Цюприк розглядає емоційний інтелект як складне психологічне явище, яке має важливе соціально-адаптивне значення – здатність розпізнавати, розуміти і регулювати як власні емоції, так і емоції інших людей. У праці підкреслюється, що ЕІ виступає фундаментом для ефективної комунікації, міжособистісної взаємодії, соціального благополуччя та психологічного здоров'я особистості [53].

Аналіз проблеми свідчить про відсутність єдиного, загальноприйнятого визначення емоційного інтелекту: різні теоретичні підходи по-різному визначають його структуру й складові. Водночас, дослідник підкреслює соціально-психологічні чинники, які сприяють або стримують розвиток ЕІ – зокрема, тип темпераменту, самооцінку, рівень соціально-психологічної адаптації та умови сімейних/соціальних стосунків [53].

Загалом, можна констатувати, що розвиток емоційного інтелекту – це багатоаспектний процес, що залежить як від внутрішньо-особистісних характеристик (темперамент, самоусвідомлення, емоційна стабільність), так і від соціального середовища – сім'ї, колективу, соціальних умов [53].

Слід зазначити, що в роботі О. Безносок емоційний інтелект (ЕІ) розглядається як важливий психологічний ресурс, що має вирішальне значення для успішності діяльності людини. Авторка підкреслює, що сьогодні розвиток емоційного інтелекту часто вважають навіть більш значущим для життєвих і професійних досягнень, ніж традиційні когнітивні здібності – інтелект [4].

Аналіз проблеми свідчить про те, що вміння розпізнавати власні емоції, управляти ними, враховувати емоції інших і адекватно реагувати в міжособистісних ситуаціях – може сприяти підвищенню ефективності діяльності у різних сферах. Авторка стверджує, що емоційна компетентність виступає як чинник, який визначає успішність, адже здатність до саморегуляції, адекватної комунікації, емоційної стабільності й соціальної адаптації важлива незалежно від того, чи йдеться про навчання, професію або інші види діяльності [4].

У цілому, можна констатувати, що за результатами аналізу праці О. Безносок – емоційний інтелект постає як фундаментальна компетентність, розвиток якої може сприяти підвищенню успішності діяльності. Ця робота додає до корпусу досліджень, які підкреслюють, що успіх людини залежить не лише від інтелектуальних, а й від емоційно-психологічних ресурсів [4].

У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття емоційного інтелекту як цілісного психологічного утворення, що активно формується саме в юнацькому віці. Аналіз наукових праць, присвячених проблемі його розвитку, свідчить про багатогранність та складність цього феномену, оскільки він охоплює як емоційно-перцептивні, так і регулятивні здібності. У працях О. Лящ висвітлюються проблеми становлення емоційної зрілості, де підкреслюється, що юнацький вік є критичним періодом для формування навичок усвідомлення власних емоцій і побудови стійкої внутрішньої системи саморегуляції.

Крім того, у дослідженнях авторки щодо взаємозв'язку соціального досвіду юнаків та рівня їхнього емоційного інтелекту дійшли висновку, що соціально значуща діяльність, міжособистісні стосунки та активна самопрезентація впливають на структуру й динаміку становлення емоційних компетентностей. У результатах автореферату підкреслено, що саме поєднання когнітивних та емоційних процесів забезпечує становлення адекватних способів розуміння емоцій інших людей, що є важливою умовою ефективною соціальною взаємодією в юнацькому віці [32].

У цілому, можна констатувати, що емоційний інтелект у юнацькому віці розглядається як інтегрований феномен, який формується під впливом особистісних, соціальних і культурних чинників. Отже, на сьогодні досить поширеною є думка про те, що розвиток емоційного інтелекту не є стихійним, а потребує цілеспрямованої педагогічної та психологічної підтримки. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження автора, які дають підстави стверджувати, що оптимальні умови соціалізації та відповідне емоційне середовище сприяють формуванню більш зрілих емоційних стратегій у юнацькому віці [32].

Концептуальним попередником поняття «емоційний інтелект» вважається теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера. Г. Гарднер радикально розширив класичне розуміння інтелекту, що ґрунтується на IQ, виокремивши окремі інтелектуальні системи, серед яких ключове значення для ЕІ мають: внутрішньоособистісний інтелект – це здатність розпізнавати, усвідомлювати свої власні почуття, наміри та мотиви, використовувати ці знання для планування та керування своїм життям; та міжособистісний інтелект – це здатність розпізнавати і проводити відмінності між почуттями, настроями, бажаннями та намірами інших людей, що дозволяє ефективно взаємодіяти з ними. Ці два компоненти фактично заклали когнітивну основу для подальшого вивчення емоційного інтелекту як окремого феномену [30].

Сучасна концептуалізація ЕІ була започаткована Дж. Маєром, П. Саловеєм та Д. Карузо, які розробили здібнісну модель та формально ввели термін у науковий обіг у 1990 році. Вони визначають ЕІ як набір когнітивних здібностей обробляти емоційну інформацію та використовувати її для мислення і діяльності. У їхній моделі, що є ієрархічною і лежить в основі тесту MSCEIT, емоційний інтелект структурований у вигляді чотирьох взаємопов'язаних гілок (компонентів), від найпростіших до найскладніших: 1) Сприйняття емоцій (здатність ідентифікувати емоції за зовнішнім виглядом, голосом); 2) Використання емоцій для полегшення мислення (здатність генерувати емоції для фокусування уваги та сприяння когнітивним процесам); 3) Розуміння емоцій (здатність аналізувати складні емоції, розуміти їхню динаміку та

можливі переходи); та 4) Управління емоціями (здатність регулювати власні емоції та впливати на емоції інших) [6, с. 38].

Значного поширення набула змішана модель, розроблена Д. Гоулманом. Д. Гоулман розглядає ЕІ ширше – як сукупність емоційних та соціальних компетенцій, що є набутими і визначають, наскільки успішно людина справляється з вимогами життя. Він виділив п'ять основних компонентів: 1) Самосвідомість (розуміння власних емоцій та сильних/слабких сторін); 2) Саморегуляція (здатність контролювати свої емоції та імпульси, бути адаптивним); 3) Мотивація (внутрішнє прагнення до досягнення цілей, оптимізм); 4) Емпатія (розуміння емоцій, потреб та точок зору інших); та 5) Соціальні навички (ефективна взаємодія, управління стосунками, вирішення конфліктів). Модель Гоулмана підкреслює прикладне значення ЕІ для лідерства та професійної ефективності [6, с. 39].

Ще однією ключовою є модель рис або емоційно-соціального інтелекту Р. Бар-Она. На відміну від здібнісної моделі, Р. Бар-Он визначає ЕІ як сукупність некогнітивних здібностей і особистісних характеристик (рис), які впливають на загальний добробут та здатність індивіда успішно долати виклики оточення [6, с. 38]. Структура ЕІ в його моделі є найбільш деталізованою і складається з п'яти макро-компонентів, кожен з яких включає суб-шкали: 1) Внутрішньоособистісний ЕІ (самоповага, впевненість, самоактуалізація); 2) Міжособистісний ЕІ (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємини); 3) Адаптивність (оцінка дійсності, гнучкість, вирішення проблем); 4) Регуляція стресу (стресостійкість, контроль імпульсивності); та 5) Загальний настрій (оптимізм, задоволеність життям) [6, с. 38-39].

К. В. Петрідес і Е. Фернхем пропонують дещо інший підхід, розглядаючи емоційний інтелект як рису особистості та як здатність до обробки емоцій [6, с. 39]. Їхня концепція «емоційної самоефективності» базується на впевненості людини у притаманності їй таких ознак, як асертивність, соціальний та внутрішньоособистісний інтелект, а також емоційний інтелект як здібності. Дослідники використовують опитувальники для вимірювання ЕІ, оскільки розглядають його як стійку рису особистості, пов'язану з оцінкою сталості

поведінки у різних ситуаціях. При цьому, якщо ЕІ розглядається як здатність, що належить до традиційної психології, застосовуються інтелектуальні тести, які є найбільш наближеними до оптимальних завдань. Особи, які демонструють високий рівень ЕІ, вважають, що вони перебувають у гармонії зі своїми емоціями і здатні ефективно їх контролювати.

Х. Вайсбах і У. Дакс розглядали емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати власним емоційним життям. Їхнє визначення підкреслює регулятивну та когнітивну складову ЕІ [27].

Р. Бак ввів у психологію поняття емоційної компетентності як здатності діяти відповідно до власних почуттів та бажань. Ця ідея акцентує увагу на поведінковій реалізації емоційного інтелекту.

Г. Гарднер, як представник особистісного підходу, розрізняв «емоційний інтелект» на внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти [30]. Міжособистісний емоційний інтелект визначається як здатність індивіда розуміти інших, усвідомлювати причини їхньої поведінки та ставлення до роботи, а також обирати способи ефективної співпраці з оточуючими. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект є властивістю, спрямованою на себе; він означає, що людина здатна створити правильну та відповідну модель свого «Я» і використовувати цю модель для ефективного функціонування у житті [30].

Гуманістична психологія стала однією з перших галузей, що розпочала дослідження явищ, дотичних до емоційного інтелекту. Ключовим у цьому контексті є поняття «самоактуалізація», введене А. Маслоу у 50-х роках ХХ століття. Це сприяло розширенню досліджень особистості, які почали інтегрувати афективну та когнітивну сторони людської природи, закладаючи теоретичні мости між емоціями та інтелектом.

Термін «емоційний інтелект» є порівняно новим у психологічній науці, хоча умови для його вивчення з'явилися ще у другій половині ХХ століття. Першими дослідниками, хто офіційно опублікував роботу, присвячену цій проблемі, стали Дж. Маєр і П. Саловей у 1990 році. У спільній статті вони

запропонували визначення емоційного інтелекту та продемонстрували можливі шляхи його вимірювання.

У межах гештальт-підходу, який детально описує Дж. Воллантс, особлива увага приділяється розумінню емоцій як процесу, що виникає в конкретній ситуації. Автор підкреслює, що емоційний досвід формується не ізольовано, а в межах контакту особистості з оточенням, що робить цей підхід вагомим для аналізу розвитку емоційного інтелекту в юнацтві [68, с. 20–24].

Подібної точки зору дотримуються й інші дослідники, однак Дж. Воллантс наголошує на унікальності ситуаційного контексту, у якому здійснюється емоційна регуляція. У його концепції акцент переноситься на усвідомлення власних переживань у момент їх виникнення, що є ключовим чинником формування емоційної компетентності [68, с. 55–60].

У своїй праці Д. Бігунов простежує історичне закладення основ емоційного інтелекту, починаючи ще з античних мислителів. В античності емоції часто протиставлялися розуму: вони розглядалися як джерело хаосу, яке загрожувало раціональному мисленню. Проте разом із тим філософи, такі як Арістотель, визнавали емоції як невід'ємну частину людської природи, підкреслюючи, що їх потрібно не просто придушувати, а розуміти й регулювати – саме це розуміння стає проривом у формуванні концепції емоційної саморегуляції. У середньовічний період акцент зміщується: емоції набувають не лише психологічного, а й морального значення. Мислителі того часу вважали, що емоції можуть бути добродішними або шкідливими, залежно від волі людини й її морального вибору [5]. Такий підхід дуже близький до сучасних моделей емоційного інтелекту, де важливо не тільки розпізнати свої почуття, але і усвідомлено ними керувати. Що стосується Відродження, то тоді починає визнаватися конструктивна і позитивна роль почуттів. Людські емоції вже не вважаються чимось лише небезпечним або руйнівним – навпаки, їх цінується за здатність надихати, мотивувати та збагачувати внутрішній досвід. Цей історичний поворот – визнання сили емоцій – можна вважати одним із ключових попередників сучасного розуміння емоційного інтелекту [5].

Для старшокласників такі історичні перспективи мають практичне значення. Вони можуть усвідомити, що розвиток емоційного інтелекту – це не просто сучасна «мода», а фундаментальна навичка, яка має глибокі філософські й моральні корені. Усвідомлення, що емоції можуть бути не загрозою, а цінним ресурсом, стимулює вміння працювати зі своїми почуттями – розпізнавати їх, аналізувати й використовувати для особистісного зростання, навчання та взаємодії з іншими.

У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття емоційного інтелекту як комплексного феномену, що включає усвідомлення власних емоцій, контроль над ними та здатність до емпатії. Л. Ракітянська підкреслює, що розуміння цих складових є необхідним для ефективної особистісної та професійної самореалізації [41, с. 35–37].

На думку дослідниці, поняття емоційного інтелекту охоплює не лише індивідуальні психологічні процеси, а й міжособистісну взаємодію, що дозволяє формувати соціально адаптовану поведінку. У концепції Л. Ракітянської цей феномен розглядається як ключовий чинник розвитку навчальної та життєвої компетентності [41, с. 38–40]. Вона дійшла до висновку, що чітке усвідомлення сутності емоційного інтелекту сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та розвитку особистісної стійкості. У цілому можна констатувати, що емоційний інтелект виступає базовою основою для формування емоційної компетентності і соціальної зрілості [41, с. 41–42].

Варто акцентувати увагу на тому, що у своїй праці С. П. Дерев'янка інтерпретує розвиток емоційного інтелекту (ЕІ) як цілеспрямований процес, що вимагає методологічно вивіреного підходу. Дослідниця наголошує, що він не виникає спонтанно, а є результатом системного психолого-педагогічного впливу та організованої роботи над емоційною компетентністю. Автор підкреслює необхідність створення спеціальних умов – відповідного середовища, завдань та вправ, які б стимулювали розвиток як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних емоційних навичок [18].

Вивчення наукового доробку, присвяченого проблематиці ЕІ, демонструє багатогранність та складність цього феномену, у зв'язку з чим С. Дерев'янка

рекомендує відмовитися від фрагментарних підходів на користь комплексних методичних систем. У авторській концепції емоційний інтелект розглядається не просто як уміння розпізнавати емоції, а як цілісна компетентність, що охоплює самосвідомість, емоційну регуляцію, емпатію та соціальну адаптацію, що вимагає поєднання пізнавальних, практичних, групових та індивідуальних методів впливу [18].

Узагальнюючи викладене, є підстави стверджувати, що запропонована С. Дерев'янка модель цілеспрямованого формування емоційного інтелекту є теоретично обґрунтованою та методологічно структурованою, з можливістю адаптації до різних вікових категорій. Це підтверджує тезу про те, що розвиток ЕІ є керованим процесом, який за належної підтримки може відбуватися системно. Такий підхід має вагомим практичне значення, слугуючи фундаментом для розробки освітніх та тренінгових програм розвитку емоційних компетентностей.

Проаналізувавши емоційний інтелект як предмет дослідження, можна констатувати, що, незважаючи на певну термінологічну розбіжність та різну класифікацію концептуальних моделей (здібнісний, змішаний, рисовий), усі підходи трактують феномен схоже. Викладене вище дає змогу дійти висновку, що емоційний інтелект визначається як інтегративна властивість або набір ментальних здібностей, що дозволяють людині ефективно усвідомлювати, розуміти та керувати власними емоціями і співпереживати іншим. Загалом розділяють його на внутрішньоособистісний та міжособистісний.

1.2 Психологічна сутність та багатокomпонентна структура емоційного інтелекту

Слід наголосити, що феномен емоційного інтелекту (ЕІ) у сучасній психологічній науці розглядається не як окрема випадкова здатність, а як унікальна інтегративна система та складний конструкт, який забезпечує ключовий адаптивний механізм взаємодії особистості із внутрішнім та

зовнішнім світом. Психологічна сутність ЕІ полягає у подвійній природі – поєднанні когнітивних здібностей та особистісних властивостей, що дозволяє людині інтелектуально обробляти емоційну інформацію та використовувати емоції як цінне джерело даних для усвідомленого мислення і прийняття рішень. Емоційний інтелект, таким чином, не є протилежністю загальному інтелекту, але становить його афективно-когнітивну підсистему, яка поєднує раціональне та емоційне в єдиний регуляторний контур, спрямований на самопізнання та успішність життєдіяльності. Його основна функція – регулятивна та адаптивна, забезпечуючи гнучкість і стресостійкість особистості в мінливому соціальному середовищі [6; 39; 59].

Важливим моментом нашого дослідження стало визначення багатокомпонентної структури ЕІ, оскільки саме вона відображає комплексність і функціональну різноманітність цього феномену. Проаналізовано, що, попри різноманітність теоретичних моделей (здібнісна, змішана, рисова), більшість науковців диференціюють ЕІ за двома основними векторами або сферами: внутрішньоособистісною та міжособистісною. Ці два вектори є основою для різних структурних побудов і відображають ключові напрями, на які спрямовані емоційні здібності: на себе (інтрапсихічні процеси) і на інших (інтерпсихічні процеси). Розглядаючи детальніше багатокомпонентну структуру, слід звернутися до змішаної моделі Д. Гоулмана, яка є однією з найбільш поширених і охоплює п'ять основних компетентностей, що розділяються за внутрішнім та зовнішнім фокусом [13; 30; 36].

Встановлено, що до внутрішньоособистісного вектора моделі Гоулмана входять: самосвідомість (здатність точно розпізнавати власні емоції), саморегуляція (управління власними емоціями та контроль імпульсивних реакцій) та мотивація (використання емоцій для самостимуляції і досягнення цілей). Самосвідомість визначається як фундамент ЕІ, включаючи усвідомлення впливу емоцій на думки і поведінку, що є ключовою здібністю для будь-якої подальшої регуляції. Саморегуляція ж передбачає вміння адаптивно змінювати емоційні стани і підтримувати внутрішню гармонію та емоційну врівноваженість. Ці три компоненти допомагають особистості

досягати самоактуалізації та внутрішньої гармонії, а також сприяють формуванню стійкої життєвої позиції [22; 31; 56].

Міжособистісний вектор моделі Д. Гоулмана представлений такими компетентностями, як емпатія та соціальні навички. Емпатія визначається як психологічний феномен, що передбачає співпереживання та здатність розуміти емоції, почуття, потреби та мотиви інших людей, перейматися їхнім станом. Вона є основою для соціальної свідомості, дозволяючи індивіду адекватно оцінювати соціальну ситуацію і будувати свою поведінку з урахуванням емоційного фону партнера по спілкуванню. Соціальні навички або управління взаєминами включають здатність використовувати емоційну інформацію для побудови продуктивних стосунків, розв'язання конфліктів та ефективної комунікації. Встановлено, що розвинений міжособистісний компонент є ключовим для соціальної адаптації та успішності в колективі, що особливо актуально для юнацького віку [20; 35; 67].

На противагу змішаним моделям, здібнісна модель структурно диференціює ЕІ на чотири ієрархічно впорядковані гілки (компоненти), які розкривають його саме як систему вроджених здібностей. Ця ієрархія підкреслює когнітивну природу ЕІ: не можна ефективно управляти емоціями, не розуміючи їхньої природи та функціональної ролі. Перша гілка – сприйняття, оцінка та вираження емоцій – виступає найнижчим рівнем, полягаючи у здатності розпізнавати емоції за зовнішніми ознаками. Друга гілка – використання емоцій для полегшення мислення – означає здатність спрямовувати емоції для посилення когнітивних процесів, фокусування уваги та прийняття оптимальних рішень. Третій рівень – розуміння та аналіз емоцій – включає здатність аналізувати складні емоційні повідомлення та прогнозувати їхній розвиток. Найвищий рівень – свідоме управління емоціями – дозволяє особі регулювати власні та чужі емоційні стани. Це підтверджується висновками про те, що розвиток ЕІ базується на поступовому засвоєнні цих складних когнітивних навичок [37; 43; 61].

Варто зазначити на когнітивній складовій ЕІ, особливо на другій гілці здібнісної моделі – використання емоцій для полегшення мислення. Ця гілка

відіграє особливу роль у психологічній сутності ЕІ, акцентуючи увагу на тому, що емоції є не перешкодою, а каталізатором для продуктивної розумової діяльності. Проаналізовано, що емоції можуть спрямовувати увагу особистості на важливі аспекти середовища, допомагати у розстановці пріоритетів та генерації творчих рішень. Наприклад, позитивний настрій сприяє більш широкому і креативному мисленню, тоді як негативні емоції можуть фокусувати увагу на деталях і критичному аналізі. Таким чином, психологічна сутність ЕІ розкривається через здатність людини усвідомлено інтегрувати емоційний стан у процес вирішення проблем та прийняття рішень [64; 65].

Слід також розглянути структуру ЕІ, представлену в моделі Р. Бар-Она, яка розкриває інтелект через набір некогнітивних здібностей і компетентностей, що впливають на здатність індивіда успішно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища. Бар-Он виокремлює п'ять основних мета-компонентів, кожен з яких містить декілька субкомпонентів, що підкреслює багатовимірність феномену. До цих мета-компонентів належать: внутрішньоособистісна шкала (самоусвідомлення, самоповага, самоактуалізація), міжособистісна шкала (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки), управління стресом (стресостійкість, контроль імпульсів), адаптивність (оцінка реальності, гнучкість, вирішення проблем) та загальний настрій (оптимізм і щастя). Встановлено, що саме такий широкий спектр компонентів дозволяє моделі Бар-Она вимірювати ЕІ як індикатор загального психологічного благополуччя особистості [57; 63].

Окремої уваги заслуговує диференціація структур, запропонована К. В. Петрідесом, яка концептуально відокремлює ЕІ як рис особистості від ЕІ як здібності. Проаналізовано, що рисова модель структурно базується на самосприйнятті особистості та її стійких поведінкових диспозиціях, а не на максимальній ефективності когнітивних процесів. ЕІ як риса є сукупністю емоційних самосприйнять та особистісних рис, які вимірюються за допомогою опитувальників самооцінки. Ці риси включають самоконтроль, асертивність, стресостійкість та соціальність, формуючи таким чином іншу багатокомпонентну структуру, орієнтовану на оцінку типової поведінки, а не

потенційної здатності. Така структурна відмінність допомагає науковцям глибше зрозуміти механізми впливу ЕІ на соціальну адаптацію [62].

У контексті багатокomпонентної структури визначено, що здатність до емпатії та управління взаєминами є ключовими чинниками не лише для особистісної, а й для професійної успішності. Проаналізовано, що ці міжособистісні компоненти формують основу комунікативної компетентності, що є визначальною у сферах, де важлива взаємодія "людина-людина" (педагогіка, психологія, менеджмент) [23; 35]. Встановлено, що розвиток ЕІ у старшокласників сприяє формуванню стійкої життєвої позиції та підвищує задоволеність собою як суб'єктом життєдіяльності. О. П. Лящ акцентує на тому, що системна робота з розвитку емоційних навичок у студентів позитивно впливає на їхні особистісні властивості та здатність до адаптації в умовах навчального процесу [33; 34].

Підводячи підсумок системного аналізу структурних компонентів, слід зазначити, що ЕІ є інтегральною, багатofункціональною та двовекторною системою. Встановлено, що ця багатокomпонентна структура забезпечує особистості високий рівень адаптивності та психологічного благополуччя не лише через самоконтроль, але й через здатність використовувати емоційний досвід для творчого пристосування та самореалізації [11; 22; 55]. Узагальнення результатів дослідження дає можливість стверджувати, що ЕІ є ключовим особистісним ресурсом, що дозволяє молоді успішно орієнтуватися в сучасному інформаційно-насиченому та емоційно-складному соціальному просторі. Таким чином, детальний розгляд психологічної сутності та структури ЕІ формує необхідну теоретичну базу для подальшого вивчення його ролі як чинника соціальної адаптації юнацтва [3; 44; 49].

У контексті дослідження емоційного інтелекту особливе значення мають напрацювання Журавльової, яка ґрунтовно описує психологічні механізми емпатії та її роль у розвитку міжособистісної взаємодії. Авторка підкреслює, що емпатія є базовим компонентом емоційної компетентності та визначає якість соціальних зв'язків у підлітковому віці [20, с. 45–48].

У концепції розвитку емоційного інтелекту підлітків особливу увагу приділяють творчій діяльності як ефективному інструменту формування емоційної саморегуляції. Демчук підкреслює, що через творчі завдання учні отримують можливість усвідомлювати власні почуття, аналізувати їх та управляти ними, що позитивно впливає на їхню психологічну стійкість [15, с. 216–218].

На сьогоднішній день багато дослідників виділяють педагогічні умови, які оптимізують розвиток емоційного інтелекту, зокрема підтримку індивідуальних інтересів, стимулювання емоційної активності та організацію рефлексивних практик. Автор визначає, що саме ці умови дозволяють підліткам ефективно використовувати свої емоції у навчальній та творчій діяльності [15, с. 219–222].

Слід зазначити, що автор також розглядає позашкільну музично-творчу діяльність як ефективне середовище для розвитку емоційного інтелекту підлітків – зокрема, тому, що музика й творчість створюють ситуації, в яких підлітки змушені розпізнавати, виражати, переживати та регулювати емоції, що дає змогу формувати їх емоційну чутливість, емпатію та здатність до соціальної комунікації [16].

Аналіз наукових праць, присвячених цій темі, свідчить про багатогранність феномену емоційного інтелекту: в контексті творчої діяльності він охоплює як внутрішньоособистісні навички (усвідомлення, рефлексія, саморегуляція емоцій), так і міжособистісні (сприйняття емоцій інших, співпереживання, комунікативна чутливість). У випадку музично-творчої діяльності, особливо важливою є здатність до інтерпретації емоційних станів через мистецтво, що підсилює емоційну експресивність і внутрішню емоційну культуру [16].

У цілому, можна констатувати, що позашкільна музично-творча діяльність створює сприятливі педагогічні умови для формування емоційного інтелекту підлітків: вона стимулює розвиток емпатії, емоційної осмисленості, здатності до саморегуляції та творчого самовираження. Це підкреслює важливість включення мистецьких форм позакласної роботи в освітній простір

як засобу розвитку не лише творчих, а й психологічних компетентностей підлітків [16].

Розвиток емоційного інтелекту у юнацтві можна розглядати через призму структурно-динамічної моделі, яка відображає взаємодію різних психологічних компонентів і змінюється під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів. Водночас, у рамках цієї моделі підкреслюється значення когнітивних, афективних та поведінкових складових, взаємодія яких забезпечує адаптивність і соціальну компетентність підлітків [29, с. 4–6].

Результати досліджень свідчать, що застосування структурно-динамічного підходу у навчально-виховному процесі сприяє розвитку самосвідомості, саморегуляції та емпатії у юнацтва. У цілому можна констатувати, що така модель є ефективним інструментом формування стійких емоційних компетенцій [29, с. 7–9].

Слід зазначити, що В. Шахов та О. Глушаниця визначають емоційний інтелект (ЕІ) у підлітків як багатокomпонентну психологічну характеристику, що включає самоусвідомлення, емоційну регуляцію, емпатію, соціальні навички. У статті підкреслюється актуальність розвитку ЕІ в умовах сучасного суспільства, яке характеризується високим рівнем стресів, змін і соціальних вимог, особливо для підлітків.

Вони стверджували, що прояви ЕІ значною мірою пов'язані з психологічними особливостями особистості – такими як екстраверсія/інтроверсія, нейротизм, товарицькість. Автори на основі емпіричного дослідження встановили, що рівні розвитку різних компонентів ЕІ можуть варіювати залежно від цих рис, що означає: не у всіх підлітків ЕІ формується однаково, і для деяких соціально-психологічних профілів цей розвиток може проходити легше.

У цілому, можна констатувати, що результати дослідження В. Шахова та О. Глушаниці підтверджують багатовимірну природу емоційного інтелекту у підлітковому віці – і те, що його розвиток – не лише питання вікового дозрівання, але й сукупності психічних, особистісних і соціальних чинників. Це дає підстави розглядати ЕІ як важливий аспект психологічного розвитку, і

стимулює потребу в цілеспрямованій роботі над його формуванням у школярів, з врахуванням їх типології [58].

Отже, можна зробити висновок, що психологічна сутність емоційного інтелекту полягає у його двоїстій інтегративній природі, яка поєднує раціональні здібності з афективними процесами. Цей феномен є багатокomпонентним і ієрархічно структурованим, що відображається у взаємозалежності внутрішньоособистісного (самосвідомість і саморегуляція) та міжособистісного (емпатія і соціальні навички) векторів. Основна цінність цієї структури полягає у забезпеченні пластичності особистості та її здатності до цілісної адаптації у складному соціальному середовищі. Здатність ефективно оперувати емоційною інформацією перетворює емоційний інтелект на ключовий внутрішній ресурс, необхідний для психологічного благополуччя та успішної самореалізації старшокласників.

1.3 Соціально-психологічні чинники формування емоційного інтелекту старшокласників

Слід наголосити, що процес становлення емоційного інтелекту (ЕІ) не є ізольованим внутрішнім актом, а становить складний, багатодетермінований процес, який відбувається під інтенсивним впливом соціального оточення. Для осіб старшого шкільного віку, які перебувають на етапі інтенсивного самовизначення та соціалізації, формування ЕІ має критичне значення, оскільки саме в цей період відбувається інтеграція їхньої особистості в доросле суспільство. Емоційний інтелект, який ми розглянули в попередньому підрозділі як багатокomпонентну структуру, формується під впливом системи соціально-психологічних чинників, які виступають як зовнішні стимулятори та внутрішні детермінанти його розвитку [43; 70].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування ЕІ, свідчить про багатогранність та складність цього феномену, особливо у контексті вікових особливостей старшої школи, де відбувається зміна провідної

діяльності від навчальної до навчально-професійної. Важливим моментом нашого дослідження стало визначення того, що соціально-психологічні чинники впливу на розвиток ЕІ можна умовно систематизувати за їхнім масштабом: від макрорівня (соціокультурне середовище) до мезорівня (сім'я, школа, група однолітків) та мікрорівня (особистісні настанови та індивідуальні реакції). Проаналізовано, що ці чинники працюють синергетично, створюючи унікальні умови для засвоєння та практичного застосування емоційних компетентностей [30; 49].

Слід зазначити, що сучасне суспільство, яке характеризується високою динамічністю, інформаційною насиченістю та технологічністю, накладає особливі вимоги на емоційну сферу старшокласників. Зростання соціальної конкуренції та невизначеності вимагає від учнів старшої школи не лише високих когнітивних здібностей, але й високого рівня стресостійкості та адаптивності, які безпосередньо детерміновані розвитком ЕІ. Проаналізовано, що культурні норми та соціальні установки щодо вираження емоцій (наприклад, стигматизація чоловічих сліз чи, навпаки, заохочення емоційної відкритості) безпосередньо впливають на компонент самосвідомості та саморегуляції ЕІ. Старшокласники засвоюють соціально схвалені моделі емоційної поведінки, що визначає їхню здатність до адекватної оцінки власних станів [56; 57].

У працях І. Ялома та М. Лешца розкривається унікальна роль групової взаємодії як чинника емоційного розвитку особистості. Автори підкреслюють, що саме в груповому середовищі людина отримує можливість усвідомити власні емоційні реакції, зіставити їх з переживаннями інших та розвивати емпатійність, що є важливим компонентом емоційного інтелекту [69, с. 45–52].

У сучасному науковому знанні все більше утверджується думка про те, що глобалізація та мультикультурність є важливими макросоціальними чинниками. Учні старшої школи, які стикаються з різноманіттям культурних кодів і ціннісних систем, змушені розвивати емпатію та соціальну гнучкість на якісно новому рівні. Дослідники дійшли висновку, що мультикультурне середовище стимулює розвиток когнітивної емпатії – здатності розуміти емоції

іншої людини з урахуванням її соціокультурного контексту. Це важлива передумова для успішної міжкультурної комунікації, яка є невід'ємною частиною підготовки до професійного життя. Таким чином, макросоціальне середовище формує соціальний запит на високий ЕІ, підштовхуючи особистість до активного розвитку його структурних компонентів [70].

Отже, на сьогодні досить поширеною є думка про те, що інформаційна епоха через медіа-впливи та цифрову комунікацію вносить суттєві корективи у формування міжособистісного вектора ЕІ. Проаналізовано, що зростання частки спілкування у віртуальному просторі з одного боку загострює навички непрямой (текстової) емпатії, а з іншого – може призводити до редукції здатності розпізнавати тонкі невербальні сигнали в прямій комунікації. Слід зазначити, що цей дисонанс вимагає від старшокласників свідомого управління своїми емоціями та адаптації комунікативних навичок до гібридного середовища спілкування, що ускладнює їхнє соціальне пристосування, але водночас стимулює розвиток соціальної компетентності. Здатність фільтрувати емоційні шуми та конструктивно реагувати на інтернет-агресію також стає важливим компонентом саморегуляції в умовах сучасного соціуму [3].

Сім'я визнається первинним і найважливішим чинником формування ЕІ старшокласників. У концепції сімейної психології цей феномен розглядається як первинна лабораторія емоційного навчання, де учні старшої школи засвоюють базові навички емоційного сприйняття та регуляції. Встановлено, що емоційний клімат у сім'ї, стиль виховання та рівень ЕІ батьків визначають якість самосвідомості дитини. Якщо батьки послідовно називають та обговорюють емоції, дитина розвиває багатий емоційний словник та точність ідентифікації власних почуттів [43].

На думку дослідників, стиль спілкування у сім'ї безпосередньо впливає на формування навичок саморегуляції та управління взаєминами. Демократичний стиль виховання, який дозволяє старшокласнику брати участь у прийнятті рішень та відкрито виражати свої почуття, сприяє формуванню внутрішнього локусу контролю та здорової самооцінки, що є фундаментом для адаптивної саморегуляції. Навпаки, авторитарний стиль може спричиняти пригнічення

емоцій та формування неконструктивних механізмів їхнього витіснення або екстерналізації, що ускладнює подальшу соціальну адаптацію [11; 56].

У низці досліджень виявлено, що контактне оточення в сім'ї, включаючи систему взаємин між усіма її членами, визначає розвиток емпатії та соціальних навичок. Старшокласники, які спостерігають за конструктивним вирішенням конфліктів і взаємною підтримкою в сім'ї, формують ефективні моделі управління взаєминами. Важливим також є дослідження впливу сімейних криз або високого рівня стресу. Проаналізовано, що високий рівень стресу у сім'ї може призводити до формування у старшокласників віктимної поведінки, що свідчить про недостатній розвиток емоційної саморегуляції та навички протистояння негативному впливу. Таким чином, сімейне середовище закладає фундаментальні психологічні настановлення, які детермінують рівень ЕІ особи [3; 66].

Особливої уваги в контексті досліджуваної проблеми заслуговує дисертаційна робота І. Г. Кошлань, в якій авторка детально аналізує залежність емоційної сфери підлітків від специфіки сімейного середовища. Дослідниця трактує емоційність як динамічну властивість особистості, що трансформується під впливом системи дитячо-батьківських відносин. У роботі підкреслюється, що саме родина слугує тим первинним простором, де відбувається інтеріоризація емоційних реакцій, розвиток соціальної перцепції та формування механізмів саморегуляції, необхідних для становлення емоційного інтелекту [26].

Результати емпіричного пошуку дозволили авторці встановити, що існує стійкий та значущий зв'язок між домінуючим стилем виховання в сім'ї та якісними характеристиками емоційності у старшому шкільному віці. Доведено, що деструктивні стратегії виховання (авторитаризм, емоційне неприйняття, гіперопіка) виступають предикторами підвищеної тривожності, ворожості та емоційної лабільності. Натомість, демократичний стиль, що базується на прийнятті та повазі до особистості дитини, створює сприятливе підґрунтя для формування емоційної стійкості та комунікативної компетентності [26].

Таким чином, у роботі обґрунтовано тезу про неможливість ефективної діагностики та корекції емоційної сфери без урахування сімейного контексту. І. Г. Кошлань переконливо доводить, що оптимізація батьківського ставлення є ключовим чинником гармонізації емоційного розвитку особистості. Ці висновки є важливими для нашого дослідження, оскільки підтверджують необхідність залучення сімейного чинника при розробці програм розвитку емоційного інтелекту старшокласників [26].

Освітнє середовище (школа, коледжі) є другим за значимістю соціально-психологічним чинником, що активно впливає на формування ЕІ старшокласників. На відміну від сім'ї, де переважає безпосередній емоційний обмін, школа забезпечує інституціоналізований та формалізований простір для розвитку соціальної компетентності та когнітивного управління емоціями. Слід зазначити, що педагогічна взаємодія та стиль викладання визначають атмосферу в класі, яка, своєю чергою, стимулює або гальмує емпатійний розвиток учнів [49].

У дослідженнях, присвячених соціально-психологічному розвитку особистості, часто використовується діагностичний підхід, запропонований Н. Фетіскіним, В. Козловим та Г. Мануйловим. Автори розглядають емоційний інтелект як важливу складову загального особистісного розвитку, наголошуючи на його ролі у формуванні соціальної поведінки та ефективної взаємодії в малих групах [50, с. 57–58].

Крім того, привертають увагу запропоновані дослідниками методики, спрямовані на оцінювання рівня емоційної чутливості, емпатійності та навичок саморегуляції. На думку авторів, саме розвиток цих характеристик забезпечує успішну адаптацію підлітків і юнацтва в умовах групової діяльності та міжособистісного спілкування [50, с. 58–59].

У працях присвячених освітній психології висвітлюються проблеми інтеграції програм розвитку ЕІ в навчальний процес. Дослідники дійшли висновку, що шляхи розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу повинні включати як прямі методи (тренінги, уроки емпатії), так і опосередковані (створення підтримуючого психологічного клімату та

педагогічного моделювання конструктивної емоційної поведінки). Проаналізовано, що психолого-педагогічні умови розвитку ЕІ повинні бути спрямовані на посилення саморефлексії та кооперативних навичок старшокласників [23; 34; 51].

Крім того, привертають увагу дослідження ролі вчителя як емоційного лідера та фасилітатора. Встановлено, що ЕІ самого педагога є потужним чинником, що впливає на формування аналогічних здібностей в учнів. Педагог, який демонструє високий рівень саморегуляції та емпатії, створює безпечне середовище для емоційного вираження та конструктивного обговорення проблем, що є необхідною умовою для розвитку навичок управління конфліктами серед учнів старшої школи. Важливим моментом нашого дослідження стало визначення того, що соціальна компетентність старшокласників, зокрема, навички співпраці та командної роботи, формуються саме через навчальні проекти та групові завдання, які вимагають емоційної взаємодії [67].

Група однолітків визнається найбільш потужним соціально-психологічним чинником, що впливає на формування міжособистісного вектора ЕІ у старшому шкільному віці. Слід зазначити, що референтна група виступає головним джерелом соціального порівняння та верифікації особистісних якостей. Проаналізовано, що саме у взаємодії з однолітками найбільш інтенсивно розвивається емпатія як свідомо здатність до когнітивного та афективного розуміння стану іншої людини. У низці досліджень виявлено, що глибина та якість стосунків з однолітками безпосередньо корелює з рівнем ЕІ старшокласників [46; 66].

Дослідники дійшли висновку, що соціальні навички управління взаєминами відшліфовуються саме у групі, де виникає реальна потреба у відстоюванні власних кордонів, веденні переговорів та вирішенні суперечок. Колективна діяльність, спільні інтереси та емоційний обмін формують гнучкість соціальної поведінки та критичне мислення щодо чужих і власних емоційних реакцій. На думку дослідників, саме соціальна інтеграція в групу дозволяє старшокласникам усвідомити взаємозв'язок між емоційним станом та

соціальним статусом, що мотивує їх до свідомого управління своїми емоціями [11; 46].

Важливого значення дослідники надають також впливу неформальних лідерів у групі на емоційну культуру старшокласників. Встановлено, що стиль емоційного лідерства визначає норми вираження та регуляції емоцій усього колективу. Якщо лідер демонструє конструктивні моделі поведінки, це сприяє формуванню колективної емоційної компетентності. Навпаки, деструктивні моделі можуть призводити до зростання рівня агресії або емоційної закритості в групі, що негативно позначається на індивідуальному ЕІ її членів. Таким чином, група однолітків виступає полігоном для практичного застосування ЕІ [3; 67].

У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття емоційного інтелекту як ключового компонента соціальної компетентності учнів-лідерів, що визначає їхню здатність вибудовувати ефективну взаємодію у шкільному середовищі. У дослідженні І. В. Чернобай наголошується, що лідерська позиція вимагає не лише організаторських умінь, а й високого рівня емоційної усвідомленості, здатності до емпатії та емоційної саморегуляції. Автор підкреслює, що саме ці характеристики дають змогу учням-лідерам успішно координувати групову діяльність і підтримувати конструктивний психологічний клімат у колективі [54].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі емоційного інтелекту, свідчить про багатогранність проявів цього феномену в учнів шкільного віку, особливо тих, хто займає лідерські позиції. На думку дослідників, підлітки-лідери демонструють підвищену потребу у соціальній взаємодії, що стимулює формування навичок емоційного розпізнавання, керування власними станами та врахування емоцій інших під час прийняття рішень. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження Чернобай, яка зазначає, що лідерські функції сприяють інтенсивнішому розвитку емоційної чутливості та соціальної відповідальності [54].

У цілому, можна констатувати, що емоційний інтелект школярів-лідерів виконує не лише адаптивну, а й регулятивну та інтегративну функцію у процесі

групової взаємодії. Дослідники дійшли висновку, що високий рівень емоційної компетентності підсилює авторитет лідера серед однолітків, зменшує конфліктність комунікації та сприяє гармонійному розвитку особистості. Отже, на сьогодні досить поширеною є думка про те, що саме розвиток емоційного інтелекту є важливою умовою формування ефективного та психологічно зрілого учнівського лідера [54].

У цілому, можна констатувати, що формування ЕІ залежить не лише від зовнішнього впливу, але й від внутрішньої активності самої особистості. Мікросоціальні чинники включають систему особистісних настанов, самооцінку, саморефлексію та індивідуальний досвід емоційних переживань. Слід зазначити, що особистісні настанови щодо ролі емоцій у житті (наприклад, сприйняття емоцій як слабкості або, навпаки, як джерела сили) є потужним фільтром, через який засвоюються зовнішні соціальні впливи [56].

Крім того, як підкреслюється у дослідженнях, свідомі установки на саморозвиток та прагнення до успішності стають важливим чинником для цілеспрямованого вдосконалення ЕІ. Старшокласники, які прагнуть до професійного становлення, активно шукають шляхи розвитку емоційної компетентності, оскільки усвідомлюють її критичну роль у майбутній кар'єрі та соціальній інтеграції. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, які підкреслюють вплив ЕІ на готовність до творчого пристосування та вирішення нетипових завдань. Це свідчить про те, що внутрішня мотивація є рушійною силою для структурної перебудови ЕІ в старшому шкільному віці [11; 51].

Подібної точки зору дотримуються й ті дослідники, які фокусуються на індивідуальному досвіді емоційної травматизації чи важких життєвих ситуацій. Проаналізовано, що адаптивне подолання стресу та криз стимулює глибинний розвиток самосвідомості та саморегуляції, оскільки вимагає мобілізації внутрішніх ресурсів та переосмислення власних емоційних реакцій. Таким чином, індивідуальна історія переживань виступає унікальним каталізатором для структурно-динамічної моделі розвитку ЕІ, перетворюючи життєві виклики на особистісний досвід [66].

У цілому, можна констатувати, що соціально-психологічні чинники формують ЕІ старшокласників через механізми ідентифікації, емоційного наслідування, соціального підкріплення та внутрішньої рефлексії. Встановлено, що макрорівень формує соціальний запит та ціннісні рамки для ЕІ; мезорівень (сім'я, школа, група) забезпечує конкретні моделі та полігони для практичного відпрацювання навичок; а мікрорівень запускає процеси внутрішньої детермінації та мотивації до самовдосконалення.

Узагальнення результатів аналізу дає можливість стверджувати, що найбільш ефективний розвиток ЕІ у старшому шкільному віці відбувається за умови узгодженості впливів на всіх трьох рівнях. Якщо сім'я демонструє високу емоційну культуру, школа забезпечує психолого-педагогічну підтримку, а група однолітків орієнтована на конструктивну взаємодію, формується цілісна, високоадаптивна особистість. Таким чином, соціально-психологічні чинники є не просто сумою впливів, а складною динамічною системою, яка керує структурною перебудовою емоційного інтелекту учнів старшої школи [30; 70].

Аналіз проблеми свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення емоційного інтелекту в учасників освітнього процесу. Діомідова підкреслює, що формування цього інтелектуального феномена є критично важливим для ефективної навчальної діяльності та міжособистісної взаємодії. Авторка виявила, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє кращій саморегуляції, концентрації та мотивації [19, с. 61–64]. Слід зазначити, що у сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття комплексного підходу до розвитку емоційного інтелекту, який охоплює розпізнавання власних емоцій, управління ними та співпереживання іншим. На думку дослідниці, саме інтеграція цих компонентів дозволяє підвищувати ефективність навчального процесу та покращувати соціальні навички [19, с. 65–68].

Дослідники дійшли висновку, що систематичне формування емоційної компетентності у здобувачів освіти сприяє розвитку самостійності, стійкості до стресу та здатності до конструктивної взаємодії в групі. У цілому можна

констатувати, що емоційний інтелект є невід'ємною складовою успішної академічної та соціальної адаптації [19, с. 69–72].

Слід зазначити, що емоційний інтелект у навчанні відіграє важливу роль у формуванні здатності розуміти власні почуття та переживання інших. Костромицький підкреслює, що розвиток цих умінь сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності та соціальної взаємодії [25, с. 1–3].

У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття комплексного підходу до розвитку емоційного інтелекту, що включає усвідомлення власних емоцій, контроль їхніх проявів та розвиток емпатії. На думку дослідника, саме інтеграція цих компонентів дозволяє підліткам та студентам більш ефективно справлятися з навчальними та соціальними завданнями [25, с. 4–5].

Дослідники дійшли висновку, що систематична робота над емоційним інтелектом формує соціальні навички, адаптаційні здібності та критичне мислення. У цілому можна констатувати, що цей феномен є ключовим для особистісного розвитку та успішного навчання [25, с. 6–7].

Слід наголосити, що педагогічна взаємодія та організація навчального процесу у старшій школі виступають специфічними чинниками, що моделюють ситуації для прояву та розвитку окремих компонентів ЕІ. Проаналізовано, що традиційна освітня парадигма, яка акцентує увагу переважно на когнітивному інтелекті, часто ігнорує емоційну складову, що призводить до дисбалансу у розвитку особистості старшокласників. Встановлено, що сучасна психолого-педагогічна практика вимагає впровадження інтегрованих підходів, де емоційне навчання вбудовується в зміст викладання усіх предметів [23; 49].

Подібної точки зору дотримуються фахівці, які досліджують вплив системи оцінювання на емоційну сферу старшокласників. Проаналізовано, що високий рівень академічного тиску та орієнтація лише на результат можуть спричиняти хронічний стрес, що виснажує ресурси саморегуляції. У низці досліджень виявлено, що забезпечення конструктивного зворотного зв'язку (а не просто оцінки) та акцент на процесі навчання дозволяє підтримати

внутрішню мотивацію та самооцінку, сприяючи формуванню позитивних особистісних настанов [56].

Важливого значення дослідники надають методам навчання, які стимулюють кооперацію та критичну рефлексію. Групові проекти, дебати, ситуаційне моделювання та кейс-методи вимагають від учнів старшої школи застосування соціальних навичок (комунікація, переконання) та саморегуляції (управління конфліктами, стресом). Це підтверджується дослідженнями, які вказують на прямий зв'язок між активними формами навчання та підвищенням рівня емпатії та управління взаєминами [34; 67]. Крім того, привертають увагу дослідження ролі позаурочної діяльності (гуртки, спортивні секції, волонтерство). Встановлено, що неформальна соціалізація у цих спільнотах сприяє глибинному розвитку міжособистісного інтелекту, оскільки відбувається у менш структурованому та більш емоційно насиченому середовищі, ніж на уроках [51].

Дослідники дійшли висновку, що систематична інтеграція творчих вправ у навчальний процес сприяє розвитку емоційних компетенцій, формуванню соціальної адаптації та підвищенню креативності. У цілому можна констатувати, що такий підхід ефективно поєднує розвиток когнітивних та емоційних навичок підлітків [15, с. 223–225].

Аналіз проблеми свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення поняття емоційної регуляції у літературно обдарованих старшокласників. Гречуха підкреслює, що для цієї категорії учнів характерна підвищена емоційна чутливість, що потребує особливої уваги в процесі навчання та соціалізації. Авторка виявила, що розвиток емоційної саморегуляції є ключовим фактором формування психологічної стійкості та внутрішньої мотивації. Слід зазначити, що підлітки з літературними здібностями демонструють високий рівень рефлексії власних почуттів і здатність усвідомлено керувати емоційними проявами. У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття, що ефективна регуляція емоцій сприяє підвищенню когнітивної продуктивності та соціальної адаптації. Водночас у більшості праць недостатня увага приділяється аналізу специфічних

стратегій емоційного контролю саме у творчо обдарованих підлітків [14, с. 18–21].

Дослідники дійшли висновку, що інтеграція програм розвитку емоційної компетентності у навчальний процес може значно покращити психоемоційний стан старшокласників та підтримати їхні творчі здібності. У цілому можна констатувати, що підходи до формування емоційної регуляції повинні враховувати індивідуальні особливості обдарованих учнів та поєднувати розвиток когнітивних і емоційних компетенцій [14, с. 22–25].

У концепції розвитку емоційного інтелекту старшокласників Савостейко підкреслює важливість цілеспрямованої роботи над емоційними компетенціями в освітньому процесі. Автор виявив, що систематичне впровадження спеціальних вправ та тренінгів сприяє розвитку самосвідомості, саморегуляції та емпатії у підлітків [42, с. 1–3]. Ефективне формування емоційного інтелекту передбачає поєднання індивідуальних та групових методик, які стимулюють усвідомлення власних емоцій і контроль їх проявів. У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття, що такі підходи позитивно впливають на навчальну мотивацію та соціальну адаптацію [42, с. 4–5].

Розвиток емоційного інтелекту у старшокласників формує психологічну стійкість, здатність до конструктивного вирішення конфліктів та соціальну компетентність. У цілому можна констатувати, що цей феномен є невід'ємною складовою особистісного розвитку та успішної взаємодії в освітньому середовищі [42, с. 6–7].

У концепції дистанційного навчання М. Полухіна та Т. Анпілогова виділяють емоційний інтелект як важливу складову успішної адаптації учнів. Автори виявили, що розвиток емоційних компетенцій сприяє підвищенню мотивації, концентрації та ефективності освітнього процесу навіть у віддаленому форматі [40, с. 305–306]. На думку дослідниць, ключовими компонентами емоційного інтелекту у дистанційному навчанні є самосвідомість, саморегуляція та здатність до емпатії. У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття, що ці навички забезпечують ефективну комунікацію з викладачами та однокурсниками, а також

допомагають знижувати рівень тривожності під час онлайн-занять [40, с. 307–308].

Дослідниці зробили висновок, що інтеграція спеціальних тренінгів і вправ для розвитку емоційного інтелекту в дистанційне навчання сприяє формуванню стійких соціальних навичок та психологічної гнучкості учнів. У цілому можна констатувати, що емоційний інтелект виступає критично важливим фактором успішного дистанційного навчання [40, с. 308–309].

Слід зазначити, що у дослідженні Свірідової підкреслюється вплив карантинних обмежень та дистанційного навчання на емоційне реагування підлітків. Авторка наголошує, що різка зміна формату освітнього середовища спричинила підвищення тривожності, дратівливості, емоційної нестійкості та зниження навчальної мотивації. Підлітки виявилися особливо чутливими до ізоляції, обмеження соціальних контактів та нестачі звичного емоційного підкріплення, що позначилося на їхньому психологічному комфорті [47].

Відсутність стабільних механізмів адаптації підлітків до тривалих кризових умов, тому емоційне реагування на навчальний процес виявляється нерівномірним. У роботі виділено чинники, що загострюють емоційні труднощі: перевантаження онлайн-завданнями, низький рівень саморегуляції, труднощі з організацією часу, емоційна ізоляція. Авторка підкреслює, що емоційна напруга, викликана карантинном, напряду впливає на успішність, концентрацію уваги та загальну навчальну активність підлітків [47].

У цілому, можна констатувати, що емоційний інтелект відіграє ключову роль у здатності підлітків пристосовуватися до змінених умов навчання. Розвинені навички саморегуляції, усвідомлення власних емоцій та конструктивного реагування на стрес сприяють більш успішній адаптації, тоді як їх недостатність посилює психологічні труднощі. Це підтверджує необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком емоційної компетентності в освітньому середовищі, особливо у періоди соціальної нестабільності [47].

У концепції розвитку емоційного інтелекту у юнацтві Лящ підкреслює важливість системного підходу, який поєднує психологічну підтримку, тренінги емоційної компетентності та групові вправи. Автор виявив, що така

організація навчального процесу дозволяє підліткам ефективніше розпізнавати та регулювати власні емоції [34, с. 147–150]. На думку дослідника, розвиток емоційного інтелекту у юнацтві значно підвищує соціальну адаптацію, комунікативні навички та здатність до конструктивного вирішення конфліктів. У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття, що ці компетенції формуються не лише через навчальні заняття, а й через інтегровані практичні вправи [34, с. 151–157].

Дослідники зробили висновок, що систематичне впровадження методичних рекомендацій сприяє підвищенню емоційної саморегуляції та формує внутрішню стійкість юнаків і дівчат. У цілому можна констатувати, що розвиток емоційного інтелекту на ранніх етапах особистісного формування є критично важливим для успішної соціалізації та самореалізації [34, с. 158–164].

Варто акцентувати увагу на тому, що у методичних порадах М. М. Августюк емоційний інтелект інтерпретується як інтегральна компетентність, що має безпосередній вплив на академічну успішність та процес соціальної адаптації студентства. Авторка наголошує, що вдосконалення емоційної обізнаності, навичок саморегуляції та соціальної взаємодії виступає фундаментом для ефективної діяльності здобувачів освіти як у навчанні, так і в спілкуванні [1].

Вивчення наукового доробку, який стосується проблематики розвитку емоційного інтелекту, підтверджує складність цього феномену та вказує на потребу в застосуванні різноманітних методичних інструментів. У своїй праці Августюк пропонує низку практичних рекомендацій і вправ, метою яких є розвиток емпатії, здатності до саморегуляції, комунікативної чутливості та вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації. Запропоновані методичні підходи забезпечують створення системного механізму розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Це, у свою чергу, сприяє не лише покращенню навчальних показників, але й оптимізації психологічного клімату в колективі. Таким чином, у сучасному науковому дискурсі утвердилася думка, що цілеспрямований розвиток емоційних компетентностей є обов'язковим елементом якісної вищої освіти [1]

Слід зазначити, що формування ЕІ не є лінійним процесом, а залежить від індивідуальних особливостей сприйняття та переробки емоційної інформації. Проаналізовано, що індивідуальний досвід успішності чи невдачі у соціальній взаємодії виступає ключовим чинником, що модифікує структуру ЕІ. Старшокласники, які отримують позитивне підкріплення за прояв емпатії або конструктивне вирішення конфлікту, закріплюють ці моделі поведінки як ефективні [46].

У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, які вказують на значення емоційної рефлексії – здатності аналізувати свої та чужі емоції після певної події. Встановлено, що систематична рефлексія трансформує ситуативну емоційну реакцію у стійку емоційну компетентність. Це визначає здатність учнів старшої школи навчатися на власних помилках та удосконалювати навички саморегуляції. Крім того, як підкреслюється у дослідженнях, здатність до творчого пристосування, що є наслідком розвиненого ЕІ, дозволяє особі гнучко реагувати на соціальні зміни та успішно інтегруватися в нові колективи [11].

Узагальнення результатів аналізу дає можливість стверджувати, що механізми соціально-психологічного впливу на ЕІ базуються на принципах соціального наuczіння (через наслідування батьків і вчителів) та самоконструювання (через внутрішню мотивацію та рефлексію). Таким чином, формування ЕІ у старшокласників вимагає цілеспрямованого створення сприятливих соціально-психологічних умов, які стимулюють як зовнішню активність (соціальні навички), так і внутрішню роботу (самосвідомість) особистості [30; 70].

Слід зазначити, що вплив глобального цифрового середовища є одним з найбільш актуальних соціально-психологічних чинників, що формують ЕІ сучасних старшокласників. Аналіз наукових праць свідчить про дуже складну і суперечливу природу цього впливу. Проаналізовано, що постійна присутність у соціальних мережах формує особливий тип емоційної реактивності та залежності від зовнішньої оцінки (лайків, коментарів), що безпосередньо впливає на компонент самооцінки та внутрішньої саморегуляції ЕІ. Це

спричиняє загострення потреби у соціальному визнанні, яка є ключовою для осіб старшого шкільного віку.

Встановлено, що цифрова комунікація спричиняє зміну механізмів ідентифікації та розуміння емоцій. Відсутність невербального контексту (міміка, жести, інтонація) вимагає від учнів старшої школи розвитку високої точності у когнітивній інтерпретації текстових повідомлень та емоції. Дослідники дійшли висновку, що ця особливість стимулює когнітивну складову емпатії, але одночасно може ускладнювати афективну емпатію – співпереживання на глибинному емоційному рівні [59; 70]. Таким чином, цифрове середовище стає унікальним полігоном для формування гібридної емоційної компетентності, необхідної у сучасному світі.

Крім того, привертають увагу дослідження феномену кібербулінгу та інтернет-агресії, які є потужним негативним соціально-психологічним чинником. У низці досліджень виявлено, що систематичний вплив емоційно-негативних онлайн-ситуацій вимагає від старшокласників мобілізації надзвичайних ресурсів саморегуляції та емоційної стійкості. Нездатність конструктивно протистояти цифровій агресії може призводити до формування віктимної поведінки та тривожності, що руйнує структуру особистісних настанов та погіршує загальне психологічне благополуччя [3; 57].

У концепції соціального навчіння, яка є методологічною основою для аналізу соціально-психологічних чинників, формування ЕІ розглядається як результат спостереження, наслідування та підкріплення. Слід зазначити, що моделювання емоційної поведінки батьків та авторитетних дорослих є першочерговим механізмом засвоєння навичок саморегуляції та емпатії. Проаналізовано, що особистісний приклад конструктивного вираження гніву або вміння вибачатися стає безпосереднім навчальним досвідом для учнів старшої школи.

Важливим моментом нашого дослідження стало визначення того, що соціальне підкріплення виступає сильним регулятором емоційної поведінки. Якщо старшокласник отримує позитивну реакцію від однолітків чи вчителів за прояв толерантності та ввічливості, ці моделі закріплюються у його

поведінковому репертуарі. Навпаки, соціальне ігнорування чи виключення виступають сильними негативними чинниками, які можуть призводити до формування захисних механізмів емоційної закритості та уникнення соціальної взаємодії. Узагальнення результатів аналізу дає можливість стверджувати, що формування високого ЕІ вимагає постійного позитивного соціального зворотного зв'язку [11; 46].

Таким чином, можна констатувати, що формування емоційного інтелекту учнів старшої школи є продуктом складної, багатоступінчастої взаємодії соціально-психологічних чинників. Встановлено, що макросоціальні умови задають ціннісні та технологічні рамки для емоційного функціонування особистості; мезосоціальні структури (сім'я, школа, однолітки) забезпечують безпосереднє навчіння та практичне відпрацювання навичок; а мікрорівень особистісних настанов визначає внутрішню мотивацію до самовдосконалення. Ефективний розвиток ЕІ вимагає усвідомленої, цілеспрямованої корекції цих чинників, що є ключовою умовою для соціальної адаптації та успішності молоді у сучасному суспільстві [30; 70].

Слід зазначити, що старший шкільний вік характеризується активізацією процесу професійного самовизначення, що виступає потужним соціально-психологічним чинником для цілеспрямованого розвитку ЕІ. Проаналізовано, що вибір майбутньої професії ставить перед учнями старшої школи конкретні вимоги до рівня соціальної компетентності. Професії типу «людина-людина» (наприклад, педагог, психолог, менеджер) особливо вимагають високого рівня емпатії, саморегуляції та соціальних навичок. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, які підкреслюють важливість емоційної компетентності у професійному становленні студента, що починається саме зі свідомого вибору у старшій школі [51].

Встановлено, що процес підготовки до вступу у вищий навчальний заклад та формування життєвих планів спричиняє зростання внутрішнього та зовнішнього тиску, що вимагає високої саморегуляції та стресостійкості. Циганчук Т. [52] наголошує, що емоційний інтелект є ключовим елементом у структурі стресостійкості студентів, і ці здібності закладаються ще на етапі

старшої школи. Таким чином, свідомо орієнтація на майбутню професійну діяльність мотивує учнів старшої школи розглядати розвиток ЕІ як необхідний професійний ресурс, а не лише як засіб соціальної взаємодії.

Подібної точки зору дотримуються дослідники, які акцентують на формуванні особистісних настанов щодо успішності. К. О. Санько [46] досліджувала взаємозв'язок емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді, показавши, що високий ЕІ сприяє формуванню позитивного самосприйняття і вищого рівня соціального благополуччя. Важливого значення дослідники надають також ролі соціальної підтримки з боку батьків та педагогів у процесі професійного самовизначення. Проаналізовано, що емоційна підтримка допомагає старшокласникам зменшити рівень тривожності та підвищити впевненість у своїх силах, що позитивно впливає на формування конструктивних особистісних настанов та саморегуляцію [56].

Слід зазначити, що вивчення соціально-психологічних чинників вимагає деталізації механізмів, за допомогою яких зовнішній вплив трансформується у внутрішню структуру емоційного інтелекту. Проаналізовано, що ключовим у цьому процесі є теорія соціального наuczіння, де формування ЕІ відбувається через емоційне наслідування, моделювання та ідентифікацію. Встановлено, що спостереження за емоційною поведінкою авторитетних дорослих (батьків, вчителів) та референтних однолітків є першочерговим механізмом засвоєння навички саморегуляції. Старшокласники, які спостерігають конструктивні способи вирішення конфліктів і управління гнівом, схильні інтегрувати ці моделі у свій поведінковий репертуар [23; 51].

Важливим моментом нашого дослідження стало визначення того, як механізм ідентифікації впливає на формування емпатії та соціальної свідомості. Учні старшої школи ідентифікують себе з групою чи лідером, що спричиняє засвоєння колективних норм емоційного реагування. Проаналізовано, що готовність до емпатійного розуміння базується на здатності до прийняття ролі іншого і віддзеркалення його емоційного стану. Таким чином, соціальне моделювання виступає не просто копіюванням, а активним процесом внутрішньої перебудови міжособистісного вектора ЕІ. Це підтверджується тим,

що соціальне середовище постійно надає зворотний зв'язок щодо адекватності емоційних реакцій, що коригує та закріплює сформовані емоційні компетентності [11; 43].

Слід зазначити, що розвиток внутрішньоособистісного інтелекту вимагає залучення механізму рефлексії. Встановлено, що рефлексія трансформує емпіричний досвід емоційних переживань у когнітивні знання про власні емоційні патерни. Учні старшої школи постійно стикаються з новими соціальними ситуаціями, які вимагають аналізу причинно-наслідкових зв'язків між власними діями та емоційними наслідками. Цей механізм критично важливий для формування самосвідомості та стійких особистісних настанов, які слугують внутрішніми регуляторами поведінки. Крім того, привертають увагу дослідження, які доводять, що здатність до глибинної емоційної рефлексії є ключовим механізмом для успішної самореалізації [22; 44].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування ЕІ, свідчить про багатогранність та складність цього феномену, особливо у контексті впливу негативних соціально-психологічних чинників. Слід зазначити, що емоційне нехтування та деструктивний стиль спілкування у сім'ї є потужними чинниками, що спричиняють дефіцит самосвідомості. Коли емоції дитини систематично ігноруються або засуджуються, учні старшої школи втрачають здатність до точної ідентифікації власних почуттів та формують захисні механізми емоційної ізоляції [70].

Можна виокремити досить значну кількість емпіричних даних щодо емоційного інтелекту підлітків, В. Шахов та О. Глушаниця проаналізували рівень розвитку емоційного інтелекту у групі підлітків 14–16 років. У дослідженні застосовувалися стандартизовані методики, зокрема опитувальник EmIQ та особистісна шкала «Велика п'ятірка», що дозволило комплексно оцінити не лише емоційну обізнаність і саморегуляцію, але й характерологічні особливості – екстраверсію, нейротизм, товариськість.

Аналіз проблеми свідчить про те, що прояв емоційного інтелекту у підлітків тісно пов'язаний з їхніми особистісними характеристиками: результати показали, що компоненти емоційного інтелекту найчастіше

корелюють з екстраверсією, нейротизмом і товариськістю. При цьому не виявлено значущої залежності з сумлінністю та відкритістю до досвіду. Це вказує на те, що не просто вік, а певні типологічні особливості особистості визначають, наскільки успішно підліток може розвинути емпатію, емоційну стабільність та здатність до соціальної комунікації [58].

У цілому, можна констатувати, що емоційний інтелект у підлітків – це багатовимірне явище, яке залежить як від вікових, так і від персональних психологічних чинників, і має важливе значення для їхньої соціальної адаптації та здатності до конструктивної комунікації. Автори того ж підкреслюють, що результати дослідження можуть бути використані у психологічному консультуванні, навчальних тренінгах чи програмах підтримки підлітків, спрямованих на розвиток емоційної компетентності [58].

Встановлено, що високий рівень академічного тиску та ригідні вимоги освітнього середовища спричиняють хронічний стрес, який безпосередньо впливає на компонент саморегуляції. Це підтверджується дослідженнями, які вказують на взаємозв'язок між емоційним інтелектом та структурою стресостійкості [52]. Проаналізовано, що тривалий стрес виснажує ресурси самоконтролю, сприяючи прояву імпульсивності, агресії або тривожно-депресивних станів у старшокласників. Таким чином, дисфункціональне освітнє середовище ускладнює формування адаптивних механізмів емоційного управління.

У низці досліджень виявлено, що феномен булінгу та соціальної ізоляції виступає деструктивним чинником для розвитку міжособистісного інтелекту. Проаналізовано, що систематична агресія з боку однолітків руйнує соціальну довіру та здатність до емпатії, оскільки спричиняє формування захисних установок та негативного самосприйняття. Слід зазначити, що нездатність конструктивно протистояти соціальній агресії може призводити до формування віктимної поведінки та соціальної дезадаптації серед осіб старшого шкільного віку [3]. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, які вказують на критичну важливість емоційної компетентності для протистояння соціальному тиску та збереження психологічного благополуччя.

Крім того, привертають увагу дослідження внутрішніх чинників, які виступають медіаторами (опосередниками) між зовнішнім соціальним впливом та структурними змінами ЕІ. Важливого значення дослідники надають самоконцепції та самооцінці старшокласників. Встановлено, що якість соціального зворотного зв'язку, який отримує особа від сім'ї та групи однолітків, формує її уявлення про власну цінність та компетентність. Позитивна та реалістична самооцінка сприяє відкритості до емоційних переживань та готовності до рефлексії, що є необхідною умовою для розвитку самосвідомості [46; 56].

Проаналізовано, що самооцінка виступає ключовим чинником емоційної стійкості. Особи старшого шкільного віку з високою та стабільною самооцінкою більш ефективно управляють негативними емоціями та менш схильні до деструктивних реакцій у стресових ситуаціях. Це підтверджується дослідженнями, які вказують на прямий зв'язок між позитивним самосприйняттям та високим рівнем адаптивності [57; 70]. Таким чином, формування адекватної самооцінки виступає критичним завданням соціально-психологічного впливу, що створює сприятливі внутрішні умови для розвитку всіх компонентів ЕІ. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, які підкреслюють вплив емоційної самосвідомості на самореалізацію. Встановлено, що усвідомлення власних емоційних сильних та слабких сторін мотивує учнів старшої школи цілеспрямовано працювати над розвитком соціальних навичок та компетентностей. Це свідчить про те, що внутрішній чинник самоконцепції перетворює зовнішній соціальний запит на внутрішню програму самовдосконалення [22; 44].

О. Вовченко у своїй статті розглядає питання наскільки важлива роль емоційного інтелекту у становленні емоційної компетентності підлітків з порушеннями розумового розвитку. Авторка показує, що ці підлітки часто мають низький рівень самоідентифікації – тобто недостатньо чітко усвідомлюють «я-концепцію», самостійну позицію в соціумі, і це частково зумовлено слабкою здатністю розпізнавати, аналізувати й регулювати власні емоції. Відтак, емоційний інтелект – як комплекс навичок самосвідомості,

емоційної регуляції і розуміння – є важливим ресурсом для формування стабільного образу «Я» [10]. Дослідження Вовченко також акцентує увагу на психокорекції: для підлітків із порушеннями розумового розвитку надзвичайно важливою є системна робота над розвитком емоційної саморегуляції й соціальних навичок. Авторка пропонує впроваджувати адаптовані програми, які б дозволяли підліткам практично оволодівати способами розпізнавання власних емоцій, вираження їх у прийнятній формі, а також долаття імпульсивності й тривожності. Такий підхід може значною мірою підвищити їхню емоційну компетентність, що, у свою чергу, сприятиме кращій соціальній адаптації та інтеграції в освітнє середовище. [10]

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі психоемоційного стану підлітків у воєнний період, свідчить про багатогранність та складність цього феномену. Автори наголошують, що війна суттєво впливає на емоційну сферу школярів, посилюючи відчуття тривоги, невизначеності та внутрішньої напруги. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, у якому відзначається зростання нестабільності емоційних реакцій та труднощів у контролі поведінки серед підлітків [12, с. 30–32].

Дослідники дійшли висновку, що ключовим фактором погіршення психоемоційного стану є поєднання стресу воєнного середовища з психологічними кризами пубертатного віку. Важливого значення надають також соціальним взаємодіям, оскільки саме вони можуть як стабілізувати емоційний стан підлітків, так і, навпаки, поглиблювати внутрішні конфлікти. У низці досліджень виявлено, що найбільш типовими переживаннями є страх, безсилля та втрата довіри до майбутнього. Слід зазначити, що автори підкреслюють необхідність системної психологічної підтримки у закладах освіти. На сьогоднішній день багато дослідників вказують на важливість створення безпечного освітнього простору, спрямованого на відновлення ресурсу та стабілізацію емоцій. У цілому можна констатувати, що підлітки потребують комплексного підходу, який охоплює діагностику, психопросвіту, групові та індивідуальні форми допомоги [12, с. 36–38].

У контексті розвитку емоційного інтелекту старшокласників І. Опанасюк підкреслює ефективність використання арт-терапевтичних технологій. Автор виявив, що такі методики сприяють кращому усвідомленню власних емоцій та їхній регуляції, одночасно підвищуючи рівень креативності та соціальної взаємодії [38, с. 68–71]. Важливого значення дослідник надає поєднанню творчих практик і рефлексивних вправ, які формують емпатію, самоконтроль та здатність до конструктивного вирішення конфліктів. На думку І. Опанасюка, інтеграція арт-терапії у навчальний процес створює умови для гармонійного психологічного розвитку підлітків [38, с. 72–75].

Отже, систематичне застосування арт-технологій у навчальному середовищі значно підвищує емоційну компетентність старшокласників і сприяє формуванню стійких соціальних навичок. У цілому можна констатувати, що арт-терапевтичні методики виступають ефективним інструментом розвитку емоційного інтелекту [38, с. 76–79].

Слід зазначити, що Н. Коваленко та Р. Гриценко провели порівняльний аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів до структури емоційного інтелекту та звернули увагу на моделі, які розрізняють такі його компоненти: розуміння власних емоцій, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички.

У контексті проблеми нашого дослідження привертають увагу результати емпіричного дослідження, проведеного серед старшокласників: вибірка з 37 учасників (21 хлопець, 16 дівчат) пройшла ряд методик – модифікований опитувальник на основі методики Д. Люшина, тести на емпатію та визначення соціальних навичок. Результати показали, що в цілому рівень емоційного інтелекту та його окремих компонентів – приблизно однаковий у представників обох статей. Водночас, у кількох компонентах (розуміння та контроль власних емоцій, розвиток соціальних навичок) статистично трохи вищі показники виявилися у хлопців [24].

У цілому, можна констатувати, що дослідження Н. Коваленко й Р. Гриценка дає підстави стверджувати: хоча загальний рівень емоційного інтелекту може бути подібним у старшокласників обох статей, існують нюанси у структурі – окремі компоненти можуть розвиватися по-різному. Це

підкреслює важливість враховувати гендер при аналізі емоційної компетентності підлітків і формуванні програм розвитку ЕІ, оскільки типові сильні сторони можуть відрізнятися [24].

Варто акцентувати увагу на тому, що у своїй докторській дисертації Є. В. Карпенко здійснює глибокий аналіз психології емоційного інтелекту через призму дискурсу життєздійснення особистості. Автор розглядає цей феномен не як ізольовану когнітивну здатність, а як інтегральний особистісний ресурс, що забезпечує гармонізацію внутрішнього світу та є фундаментом для успішної самореалізації. У роботі наголошується, що саме емоційний інтелект виступає тим регулятивним механізмом, який дозволяє людині займати суб'єктну позицію, свідомо конструювати свій життєвий шлях та ефективно взаємодіяти з навколишньою дійсністю [21].

Результати теоретико-методологічного аналізу свідчать про те, що рівень розвитку емоційного інтелекту є визначальним фактором якості життя та психологічного благополуччя, особливо в періоди вікових криз та соціального становлення. Дослідник доводить, що розвинена емоційна сфера сприяє формуванню життєстійкості та адаптивності, дозволяючи молоді трансформувати життєві виклики у цінний досвід. Емоційний інтелект інтерпретується як ключова компетенція, що забезпечує екзистенційну наповненість буття та здатність особистості до самотрансценденції [21].

Узагальнюючи викладене, є підстави стверджувати, що концепція Є. В. Карпенка підтверджує стратегічну важливість цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту в освітньому просторі. Це дає вагомі аргументи на користь впровадження тренінгових програм для учнівської молоді, оскільки формування емоційної компетентності у старшому шкільному віці розглядається як необхідна умова для подальшого успішного життєздійснення, професійного зростання та побудови гармонійних стосунків.

У цілому, можна констатувати, що соціально-психологічні чинники формують ЕІ учнів старшої школи через складний, багатоступінчастий процес, де особистість є активним суб'єктом, а не лише об'єктом впливу. Проаналізовано, що ефективний розвиток ЕІ вимагає узгодженості впливів:

сім'я забезпечує базове емоційне моделювання; школа надає інструментарій соціальної взаємодії та критичної рефлексії; а група однолітків слугує полігоном для практичного застосування емпатії та управління взаєминами. Встановлено, що структурна динаміка ЕІ у цей віковий період характеризується постійним переходом здібностей у компетентності під впливом соціальної взаємодії [30; 70].

Узагальнення отриманих даних дозволяє стверджувати: становлення емоційного інтелекту старшокласників відбувається під впливом складної системи соціальних чинників, яка є фундаментом для їхньої подальшої адаптації. З огляду на це, стратегія підвищення рівня ЕІ має базуватися на мінімізації негативних факторів та підтримці сприятливих умов для соціального розвитку особистості.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1 Основні підходи та методи діагностики емпіричного дослідження емоційного інтелекту старшокласників

Емпіричне дослідження такого складного, багатокomпонентного феномену, як емоційний інтелект (ЕІ), вимагає ретельного методологічного обґрунтування та вибору адекватного психодіагностичного інструментарію. Актуальність цього етапу детермінована психологічними особливостями старшого шкільного віку, який характеризується активізацією процесів професійного самовизначення, формуванням ідентичності та потребою в ефективній соціальній адаптації. Встановлено, що без валідних та надійних методів діагностики неможливо точно визначити рівень сформованості внутрішньоособистісних (самосвідомість, саморегуляція) та міжособистісних (емпатія, соціальні навички) компонентів ЕІ, що є ключовою метою нашого дослідження [39; 44].

Проаналізовано, що психологічна сутність ЕІ, що охоплює як когнітивні здібності, так і особистісні риси, створює методологічну проблему для його однозначної діагностики. У цілому, можна констатувати, що вибір підходів до вимірювання ЕІ безпосередньо залежить від теоретичної моделі, на якій базується дослідник [45; 62]. Це визначило формування трьох основних методологічних підходів у зарубіжній та вітчизняній психології. Перший підхід орієнтований на оцінку здібностей, другий – на самооцінку компетенцій та рис, а третій – на комплексну оцінку через поведінкові індикатори. У зв'язку з цим цікавими є результати дослідження, які підкреслюють важливість мультимодального підходу до діагностики ЕІ, особливо при роботі з особами старшого шкільного віку, де здатність до глибинної рефлексії ще не повністю сформована [6; 70].

Слід зазначити, що методи діагностики, орієнтовані на здібнісну модель EI, розглядають його як форму інтелекту і вимагають об'єктивного вимірювання максимальної ефективності особистості в обробці емоційної інформації. Ключовим інструментом цього підходу є тест емоційного інтелекту Маєра-Саловея-Карузо (MSCEIT), який оцінює чотири гілки моделі: сприйняття емоцій, використання емоцій для полегшення мислення, розуміння емоцій та управління емоціями [61]. Проаналізовано, що цей тест використовує завдання на виконання, де правильні відповіді визначаються консенсусом експертів або загальної вибірки, що забезпечує його найвищу об'єктивність та мінімізує вплив соціальної бажаності [37; 64].

Встановлено, що завдяки чіткій теоретичній основі, здібнісний підхід дозволяє найбільш точно диференціювати когнітивні аспекти емоційної обробки від особистісних рис, що є критично важливим при роботі з учнівською молоддю, де пізнавальні процеси перебувають на фінальній стадії свого формування. Крім того, привертають увагу дослідження, які доводять, що розвиток цих фундаментальних здібностей є необхідною умовою для успішного професійного становлення та адаптації до освітнього процесу [49; 51].

На противагу здібнісному підходу, методи діагностики, орієнтовані на риси та змішані моделі, вимірюють емоційний інтелект як набір самосприйнятих компетенцій, особистісних настанов та поведінкових патернів. Ключовими інструментами тут виступають опитувальники самозвіту. Слід зазначити, що Д. Гоулман та Р. Бар-Он заклали теоретичне підґрунтя для створення таких поширених інструментів, як Emotional Quotient Inventory (EQ-i) та Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), які оцінюють EI як сукупність емоційно-соціальних компетентностей [62].

Проаналізовано, що основна перевага опитувальників полягає у їхній доступності та можливості охопити широкий спектр особистісних аспектів (таких як самооцінка, оптимізм, міжособистісні стосунки), що недоступні для об'єктивного тестування здібностей [6]. Водночас у більшості праць наголошується на необхідності враховувати обмеження цих методів, пов'язані з впливом соціальної бажаності та низьким рівнем адекватної самооцінки, що є

типовим для учнів старшої школи в період формування ідентичності. У низці досліджень виявлено, що застосування цих методик доцільне у комплексі з іншими методами для глибинного вивчення особистісних настанов [55; 56].

Важливого значення дослідники надають адаптації та валідній апробації зарубіжних методик у вітчизняному соціально-психологічному контексті. Встановлено, що психологічні особливості емоційного інтелекту осіб старшого шкільного віку [33; 35] вимагають врахування вікової специфіки та особливостей протікання процесів соціальної адаптації. Загалом розрізняють методи, які дозволяють оцінити взаємозв'язок ЕІ з деструктивними проявами (наприклад, схильність до віктимної поведінки) [3], а також методи, спрямовані на діагностику комунікативної та емоційної компетентності [20; 67]. Таким чином, оптимальний підхід до емпіричного дослідження включає комбінацію об'єктивних тестів на здібності та опитувальників для оцінки самосприйняття та особистісних рис, що забезпечує цілісне уявлення про структуру ЕІ учнів старшої школи.

Можна виокремити досить значну кількість досліджень, присвячених вивченню структури та функцій емоційного інтелекту, однак у роботі Я. Куценко особливий акцент зроблено саме на проблемах його діагностики. Аналіз проблеми свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення поняття «емоційний інтелект», що ускладнює створення універсальних інструментів його вимірювання. Автор підкреслює, що різні теоретичні підходи – від моделі М. Маєра і П. Саловея до змішаних моделей Д. Гоулмана – формують різні уявлення про структуру цього феномену, а відтак і різні методики діагностики [28].

У працях висвітлюються проблеми валідності та надійності існуючих психодіагностичних методик. Автори виявили, що значна частина популярних тестів вимірює не стільки емоційний інтелект як когнітивно-емоційну здібність, скільки риси особистості або соціальну компетентність. Крім того, привертають увагу дослідження, які доводять, що суб'єктивні самооцінні методи нерідко не відображають реальних емоційних умінь людини. Це, на думку Куценко,

вимагає поєднання об'єктивних та проєктивних методів для отримання повнішої картини [28].

У цілому, можна констатувати, що проблема діагностики емоційного інтелекту залишається однією з найбільш складних та дискусійних у сучасній психології. Отже, на сьогодні досить поширеною є думка про те, що створення комплексних діагностичних інструментів, які враховують як когнітивний, так і поведінковий рівень емоційних проявів, є ключовою умовою подальшого розвитку досліджень у цій сфері. У зв'язку з цим важливими є результати праць Я. Куценко, які підкреслюють необхідність уточнення теоретичних основ і стандартизації методів вимірювання емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект є складною категорією, яка часто розглядається через призму соціального інтелекту та є масштабним сучасним науковим напрямом. У діагностиці цього феномену виокремлюють тестові методики, які поділяються на дві основні групи: ті, що засновані на вирішенні задач (питання-відповідь), та ті, що базуються на самозвіті й самооцінці. Кожен із цих підходів має свої переваги та недоліки при дослідженні підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [9].

Методики, засновані на вирішенні задач (наприклад, тест Майера-Селовея-Карузо MSCEIT V2.0, LEAS, EARS), дають змогу отримати об'єктивні дані про рівень розуміння та управління емоціями, уникаючи суб'єктивності самосприйняття. Проте ці тести часто є об'ємними, містять складні для розуміння підлітками варіанти відповідей, а більшість із них (окрім MSCEIT) не мають адаптованих україномовних версій [9].

Методики на основі самозвіту (опитувальники Р. Бар-Она, Н. Холла, Д. Люсіна, М. Манойлової) прості у проведенні та обробці, що дозволяє працювати з цілими групами, але їхні результати можуть бути викривлені ефектом соціальної бажаності та неадекватною самооцінкою досліджуваних. Оскільки підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть невірно розуміти питання або відповідати навмання, для отримання достовірних результатів рекомендується поєднувати методи самозвіту з методами, заснованими на вирішенні задач [9].

Слід зазначити, що С. Дерев'янку вказує на важливість методичних засобів для адекватної діагностики Емоційний інтелект (ЕІ), оскільки різні підходи до структури цього феномену передбачають різні компоненти – від емоційної обізнаності та саморегуляції до емпатії і соціальних навичок. У роботі автор надає систематизацію існуючих інструментів діагностики, що дає змогу краще орієнтуватися у виборі методик залежно від цілей дослідження [17].

Аналіз проблеми свідчить про відсутність загальноприйнятого універсального інструментарію: зауважується, що багато тестів або опитувальників мають обмежену направленість або відображають лише частину емоційної компетентності – наприклад, самооцінку або соціальну адаптацію, а не реальні уміння розпізнавати й регулювати емоції. Це створює ризик невідповідності між концепцією ЕІ та тим, що реально вимірює запропонована методика [17].

У цілому, можна констатувати, що С. Дерев'янку пропонує методичні засоби, які сприяють більш диференційованій і надійній діагностиці ЕІ, що важливо для наукових досліджень та практичної психології. Отже, на сьогодні досить поширеною є думка про необхідність комплексного підходу: поєднання різних методик, які дозволяють оцінити різні аспекти емоційної компетентності – і не обмежуватися лише самооцінювальними інструментами [17].

Для діагностики емоційного інтелекту існує безліч методик, проте ефективними вони будуть, якщо використовувати декілька з них у комплексі. Вибір оптимального психодіагностичного інструментарію для дослідження учнів старшої школи детермінований необхідністю охопити три основні виміри ЕІ: здатність, самосприйняття рис та базовий емоційний досвід. Для нашого дослідження ми підібрали наступні методики, які дозволяють провести комплексний аналіз структурних компонентів ЕІ.

1. Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла

Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла (Додаток В) визначає здатність особистості володіти своїми емоціями та застосовувати їх у житті. При цьому методика бере до уваги ставлення до себе та оточуючих, здатність

заводити друзів, спілкуватися та гармонійно почуватися в компанії людей [48]. Холл впевнено заявляє, що емоційний інтелект піддається удосконаленню, в чому полягає його суттєва відмінність від розумового розвитку. Автор вважає, що емоційний розвиток відповідає за благополуччя людини, її майбутнє та гармонійні відносини з оточуючими більше, ніж розумові здібності [48]. Методика складається з тридцяти висловлювань, кожне з яких відображає різні сторони життя. Вона містить п'ять шкал, за якими виявляють як загальний рівень EI, так і його парціальні рівні за такими показниками: емоційна обізнаність – здатність усвідомлювати і визнавати власні емоції та їх наслідки, а також усвідомлювати почуття інших людей; керування своїми емоціями – емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, іншими словами, довільне керування власними емоціями; самомотивація – сила, що спонукає до дій і яка підвладна власній свідомості; емпатія – співпереживання, тобто розуміння емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини; здатність до розпізнавання емоцій інших людей – здатність розуміння людини при використанні різних каналів експресії: міміки, мови, вегетативної та рухової реакцій. Це дозволяє не лише виявити високий, середній або низький рівні EI, але й описати його особливості [13; 48].

2. Методика Д. Гоулмана

Дана методика призначена для первинної скринінгової оцінки рівня емоційності та наявності у особистості ключових якостей, які детермінують успішність в соціальній та професійній діяльності. Автор вважає, що емоційний інтелект є вмінням використовувати емоції для досягнення цілей та стверджує, що ця якість може розвиватися протягом усього життя [13].

Опитувальник складається із десяти питань, які визначають рівень емоційності. Вона базується на перевірці наявності таких ключових якостей згідно з теорією Д. Гоулмана: Самосвідомість (усвідомлення своїх власних почуттів та причин, які їх викликають); Самоконтроль (вміння контролювати емоції); Емпатія (уміння відчувати та щиро співпереживати іншим); Здатність будувати гармонійні стосунки; Здатність мотивувати себе та інших людей для

досягнення цілей. Проаналізовано, що методика використовується переважно для експрес-оцінки емоційної компетентності та мотиваційного профілю [48].

3. Шкала диференціальних емоцій К. Ізарда (DES)

Методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда розроблена як додаток до його теоретичної концепції, що розвиває положення про існування 10 базових емоцій, які становлять основу усього емоційного життя людини. До них відносяться емоції інтересу, радості, здивування, горя, гніву, відрази, презирства, страху, сорому і провини. Цей компактний і зручний інструмент заповнює існуючий дефіцит засобів, що дозволяють отримати одномоментний зріз цілої палітри поточних емоційних переживань. Проаналізовано, що для оцінки актуального емоційного стану особи в конкретній ситуації подібний інструмент незамінний, оскільки з його допомогою можуть бути проаналізовані афективні компоненти регуляції діяльності, що відображають особливості мотиваційних установок суб'єкта [52; 70].

Запропонована методика включає 30 монополярних шкал, представлених прикметниками, що відповідають різним відтінкам емоційних переживань. Для оцінки кожної з 10 базових емоцій використовуються три приватні шкали, які розташовані у відповідному порядку: Інтерес (п. 1–3); Радість (п. 4–6); Здивування (п. 7–9); Горе (п. 10–12); Гнів (п. 13–15); Відраза (п. 16–18); Презирство (п. 19–21); Страх (п. 22–24); Сором (п. 25–27); Провина (п. 28–30). Випробовуваному пропонується оцінити міру вираженості кожного емоційного переживання за п'яти бальною шкалою (від 1 до 5), де зростання оцінок безпосередньо відповідає збільшенню сили емоційного переживання. Таким чином, DES дозволяє емпірично оцінити динаміку емоційного стану старшокласників, що є необхідним для аналізу психологічного благополуччя [57; 70].

4. Тест емоційного інтелекту Шутте (SREIT)

Тест емоційного інтелекту Шутте є найбільш поширеним опитувальником самозвіту для комплексної оцінки ЕІ. Ця методика розроблена на теоретичній базі здібнісної моделі Маєра та Саловея [61] і оцінює суб'єктивне самосприйняття здатності керувати емоціями. SREIT охоплює три

основні сфери, що корелюють з чотирма гілками здібнісної моделі: оцінка та вираження емоцій (власних та інших), регуляція емоцій (власних та інших) та використання емоцій для сприяння мисленню та діяльності [64].

Опитувальник Шутте містить 33–62 твердження (залежно від версії), до яких досліджуваний повинен висловити ступінь згоди за шкалою Лайкерта. Встановлено, що використання SREIT доцільне для емпіричної діагностики особистісних настанов та суб'єктивної самоефективності старшокласників у емоційній сфері [56]. Таким чином, SREIT дозволяє оцінити взаємозв'язок ЕІ з відчуттям успішності та загальною соціальною адаптацією [46; 61].

Комплексно проаналізуємо результати проведеного емпіричного дослідження та окремо за кожною методикою із запропонованого комплексу, що дозволить глибоко розкрити психологічні особливості досліджуваного феномену.

2.2 Кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту

З метою дослідження структурних компонентів емоційного інтелекту у старшокласників, нами був підібраний та використовувався комплекс діагностичних методик, який включає: методику «Опитувальник емоційного інтелекту» Н. Холла, методику Д. Гоулмана, методику «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда та Тест емоційного інтелекту Шутте. Дослідження проводилося серед учнів старшої школи віком 15–17 років у загальній кількості 80 респондентів. Вибірку склали 48 дівчат та 32 хлопців. За допомогою гугл форми респондентам пропонувалося дати відповіді на запитання, після чого, за допомогою статистичного аналізу, нами було опрацьовано результати.

Ми розглянемо та проаналізуємо результати кожної методики. Слід зазначити, що методики включають поділ на шкали, що означає, що результати можна представити як на парціальному, так і на інтегральному рівнях. За

допомогою методики «Опитувальник емоційного інтелекту», розробленої Н. Холлом, ми виявили такі статистичні дані (Додаток Б).

Насамперед, було проаналізовано результати діагностики емоційної обізнаності – здатності усвідомлювати власні емоції та визнавати почуття інших осіб. Як показав аналіз результатів дослідження, встановлено, що високий рівень емоційної обізнаності виявлено у 21 старшокласника, що становить 26,3% вибірки. Середній рівень цієї якості зафіксовано у 35 респондентів (43,8%), і, нарешті, низький рівень зафіксовано у 24 учнів (30%). Таким чином, можна констатувати, що 70,1% учнів старшої школи демонструють середній або високий рівень емоційної обізнаності. Далі, проаналізовано результати за шкалою керування своїми емоціями – емоційна відхідливість та емоційна гнучкість, що є довільним керуванням власними емоціями.

Отримані дані свідчать про те, що високий рівень цієї здатності виявлено у 15 старшокласників (18,8%). Середній рівень зафіксовано у 39 респондентів (48,8%), а низький рівень – у 26 учнів (32,5%). Водночас привертає увагу той факт, що значна частка досліджуваних (32,5%) має низький рівень цієї здатності. Щодо окремих проявів досліджуваного явища за шкалою самомотивації – сила, що спонукає до дій і підвладна власній свідомості, було встановлено, що високий рівень виявлено у 28 старшокласників (35%). Середній рівень виявлено у 45 респондентів (56,3%), і низький рівень зафіксовано лише у 7 учнів (8,8%).

Отже, можна говорити про те, що 91,3% учнів старшої школи має достатній або високий рівень внутрішньої мотивації. Аналогічні результати було проаналізовано за шкалою емпатії – співпереживання, тобто розуміння емоційного стану інших. Зафіксовано, що високий рівень цієї якості виявлено у 32 старшокласників (40%). Середній рівень зафіксовано у 40 респондентів (50%), і низький рівень зафіксовано лише у 8 осіб (10%). Встановлено, що 90% досліджуваних демонструють середній або високий рівень співпереживання. Нарешті, проаналізовано шкалу здатності до розпізнавання емоцій інших людей – здатність розуміння людини при використанні різних каналів експресії.

Отримані дані свідчать про те, що високий рівень цієї здібності виявлено у 20 старшокласників (25%). Середній рівень зафіксовано у 37 респондентів (46,3%), а низький рівень – у 23 учнів (28,8%).

Привертає увагу той факт, що 71,3% досліджуваних має середній або високий рівень розпізнавання емоцій. Узагальнення результатів дослідження за всіма п'ятьма шкалами методики Н. Холла дозволило визначити інтегральний рівень емоційного інтелекту старшокласників. Встановлено, що високий інтегральний рівень сформованості емоційного інтелекту притаманний 23 учням, що становить 29% від загальної вибірки. Ці старшокласники характеризуються гармонійним розвитком усіх компонентів емоційної сфери, здатністю ефективно розуміти та керувати своїми станами. Найчисленнішою виявилася група з середнім рівнем розвитку інтегрального показника, до якої увійшло 39 респондентів (49%). Для цієї категорії характерна ситуативна компетентність: вони можуть успішно справлятися з емоціями у звичних умовах, проте відчують труднощі у стресових або нових соціальних ситуаціях. Низький інтегральний рівень зафіксовано у 18 старшокласників (22%). Це свідчить про наявність суттєвих прогалин у розвитку емоційної компетентності, що може негативно впливати на їхню соціальну адаптацію та психологічне благополуччя.

Щодо окремих проявів досліджуваного явища – емоційної обізнаності та емпатії – було встановлено, що ці складові мають відносно високий рівень сформованості. Це свідчить про те, що переважна більшість учнів старшої школи успішно усвідомлює свої емоції та здатна до адекватного співпереживання та розуміння емоційного стану інших осіб. Подібні результати отримано за шкалою самомотивації, де було виявлено дуже високий показник достатнього та високого рівня внутрішньої сили, що спонукає до дій. Це дозволяє припустити, що старшокласники мають сформовану свідому орієнтацію на досягнення цілей та успішне самовизначення, яке є критично важливим у цьому віковому періоді. Водночас привертає увагу той факт, що простежується певна тенденція недостатнього розвитку інструментальних компонентів ЕІ. Зокрема, за шкалою керування своїми емоціями, лише

незначна кількість досліджуваних демонструє високий рівень довільного контролю власних емоцій. Це вказує на потенційні проблеми з емоційною відхідливістю та гнучкістю у стресових чи конфліктних ситуаціях. Схожа ситуація виявлена і за шкалою здатності до розпізнавання емоцій інших людей, де майже третина респондентів має низький рівень цієї здібності. Результати дослідження дали змогу встановити, що хоча усвідомлення почуттів є достатнім, практичні навички точного декодування невербальної експресії та ефективне управління власними афектами потребують подальшого розвитку та корекції.

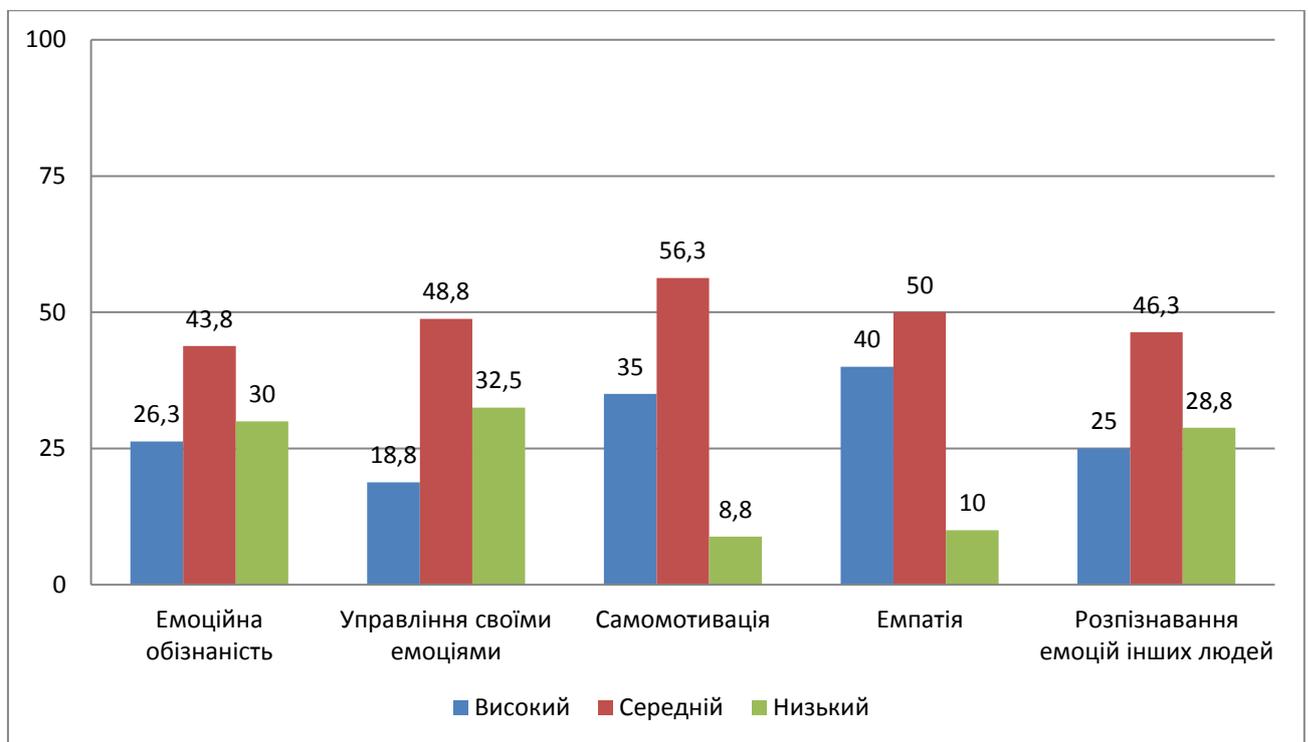


Рис. 2.1 Парціальні рівні емоційного інтелекту за методикою Н. Холла серед респондентів

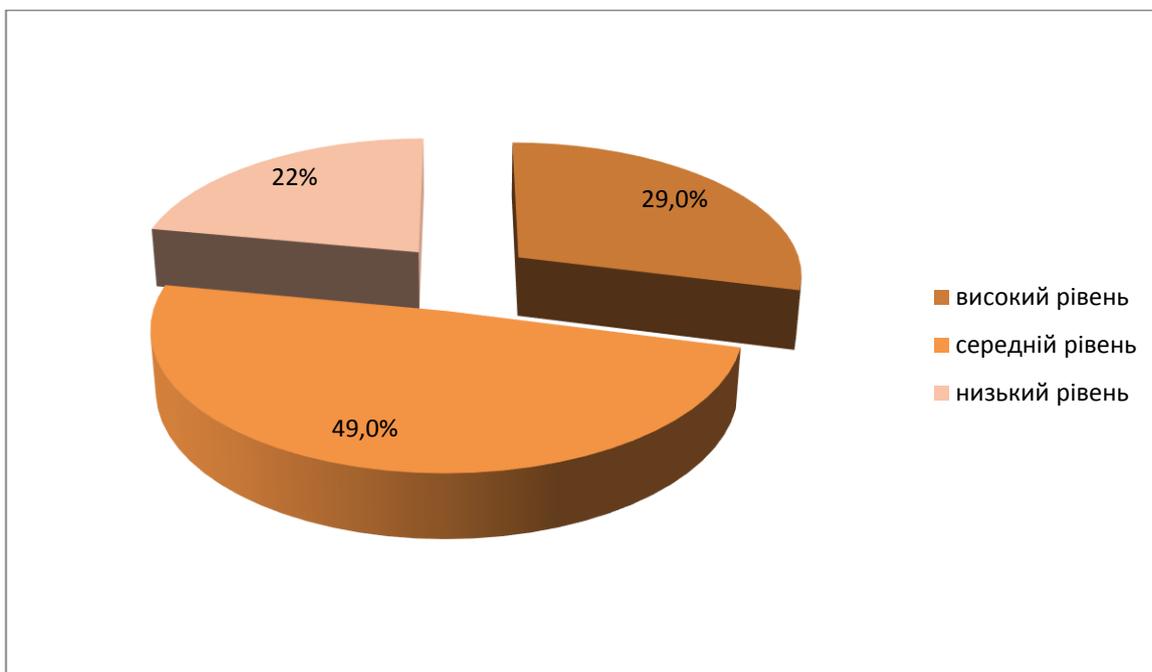


Рис. 2.2 Інтегративні рівні емоційного інтелекту за методикою Н. Холла серед респондентів

Наступним етапом дослідження стало вивчення рівня емоційної компетентності за допомогою Методики Д. Гоулмана. Дані свідчать про те, що виявлено певні диспропорції у сформованості ключових якостей, які визначають успішність в соціальній та професійній діяльності старшокласників. Проаналізовано результати за п'ятьма основними показниками, що відповідають теоретичній моделі Д. Гоулмана. За показником самосвідомість – усвідомлення своїх власних почуттів та причин, які їх викликають – встановлено, що високий рівень цієї якості виявлено у 38 старшокласників, що становить 47,5%. Середній рівень зафіксовано у 34 респондентів (42,5%), а низький рівень – у 8 учнів (10%). Отже, можна говорити про те, що 90% учнів старшої школи має достатній або високий рівень усвідомлення власних почуттів. Щодо шкали самоконтроль – вміння контролювати емоції та не допускати, щоб ситуація була протилежною – як показав аналіз результатів дослідження, високий рівень зафіксовано у 24 старшокласників (30%). Середній рівень виявлено у 41 респондента (51,3%), а низький рівень – у 15 учнів (18,8%). Водночас привертає увагу той факт, що значна частка вибірки демонструє низький рівень довільного контролю над емоціями. За показником емпатія – вміння відчувати те, що відчувають в даний момент оточуючі та щиро

співпереживати іншим – виявлено високий рівень у 35 старшокласників (43,8%). Середній рівень зафіксовано у 30 респондентів (37,5%), і низький рівень – у 15 осіб (18,8%). Таким чином, можна констатувати, що 81,3% досліджуваних демонструє середній або високий рівень здатності до співпереживання. Далі, проаналізовано показник здатність будувати гармонійні стосунки. Отримані дані свідчать про те, що високий рівень цієї якості виявлено у 30 старшокласників (37,5%). Середній рівень зафіксовано у 45 респондентів (56,3%), а низький рівень – у 5 учнів (6,3%). Встановлено, що 93,8% учнів старшої школи володіє достатньо високою здатністю до конструктивної взаємодії. Нарешті, за шкалою здатність мотивувати себе та інших для досягнення цілей – виявлено високий рівень у 42 старшокласників (52,5%). Середній рівень зафіксовано у 33 респонденти (41,3%), і низький рівень – у 5 учнів (6,3%). Отже, можна говорити про те, що понад половина досліджуваних демонструє високий рівень мотиваційної якості.

Узагальнення результатів дослідження за Методикою Д. Гоулмана дає можливість описати психологічні особливості сформованості особистісних та соціальних компетенцій у старшокласників. Загалом, аналіз результатів дослідження показав, що найвищий рівень сформованості зафіксовано за показниками самосвідомість, здатність будувати гармонійні стосунки та мотивація. Це свідчить про те, що більшість учнів старшої школи орієнтована на соціальний успіх та конструктивну взаємодію, маючи високий рівень усвідомлення власних почуттів. Водночас привертає увагу той факт, що простежується певна тенденція зниження показників за шкалою самоконтроль. Це вказує на те, що хоча старшокласники усвідомлюють свої емоції, їхні практичні навички управління цими емоціями та контролю імпульсивних реакцій залишаються на середньому або низькому рівні. Результати дослідження дали змогу встановити, що емпатія також демонструє помітний відсоток низьких показників, що вказує на потенційні труднощі у глибокому співпереживанні та розумінні емоційних потреб інших осіб.

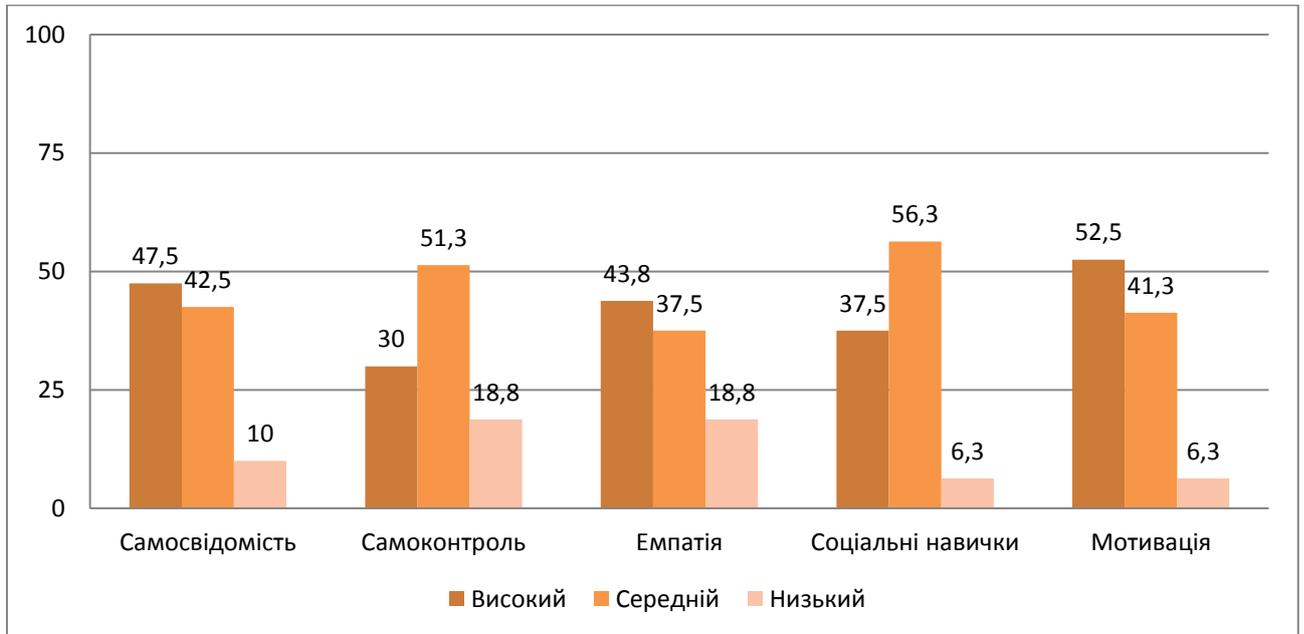


Рис. 2.3 Парціальні рівні емоційного інтелекту за методикою Д. Гоулмана серед респондентів

Відсутність чи незначна відмінність окремих елементів емоційного інтелекту є ознакою високого рівня емоційного інтелекту. Щоб емоційний інтелект був високорозвиненим, необхідно, щоб кожна форма була представлена якісними характеристиками, які простежуються у взаємодії, поведінці та діяльності людини. Середній рівень розвитку емоційного інтелекту виявляється в розвитку окремих частин емоційного інтелекту, а також чим нижчий рівень, тим нижчий розвиток інших його компонентів. Здатність розвивати окремі частини емоційного інтелекту є ознакою середнього рівня. Одним із ознак низького рівня розвитку емоційного інтелекту є відсутність бажання досягти успіху в професійній діяльності, взаємодії та спілкуванні.

Ми статистично опрацювали отримані дані по методиці «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда (Додаток Г). Проаналізуємо середні показники інтенсивності за ключовими шкалами DES, де оцінка проводилася за п'ятибальною шкалою (1 – повна відсутність, 5 – максимальна вираженість). Як показав аналіз результатів дослідження, найвищий середній бал зафіксовано за шкалами інтерес ($M = 3,9$) та радість ($M = 3,5$), що свідчить про те, що переважна більшість старшокласників переживає високу пізнавальну та життєву активність. Встановлено, що 81% досліджуваних демонструють високу вираженість інтересу. Водночас привертає увагу той факт, що середні

показники за шкалами негативних емоцій є відносно невисокими, але простежується певна тенденція підвищеної вираженості емоцій страху ($M = 2,7$) та горя ($M = 2,5$). Це вказує на наявність у значної частки вибірки внутрішньої напруги та емоційного дискомфорту. Наприклад, 39% учнів демонструють високу вираженість страху, що може бути пов'язано з академічним тиском та професійним самовизначенням. Лише незначна кількість досліджуваних має високу вираженість гніву (18%) та сорому (21%), що дозволяє припустити, що зовнішній прояв руйнівних емоцій контролюється або витісняється на внутрішній рівень.

Узагальнення результатів дослідження за методикою К. Ізарда дає можливість глибинно проаналізувати афективні компоненти регуляції діяльності та особливості мотиваційних установок старшокласників. Щодо окремих проявів досліджуваного явища, було встановлено, що переважання позитивних дискретних емоцій (інтерес, радість) сприяє підтриманню високого рівня внутрішньої мотивації та прагненню до самоактуалізації. Висока вираженість інтересу підтверджує свідому орієнтацію учнів старшої школи на пізнавальну активність та успішне навчання. Водночас привертає увагу той факт, що помітна частка вибірки демонструє стійку вираженість страху та горя. Це підтверджується тим, що недостатньо розвинені навички самоконтролю можуть призводити до накопичення негативних емоційних переживань на внутрішньоособистісному рівні. Слід наголосити, що негативні афекти ускладнюють адаптацію та можуть бути пов'язані з ризиком емоційного вигорання або зниженням психологічного благополуччя. Отже, можна констатувати, що базовий емоційний фон старшокласників характеризується домінуванням позитивної мотивації, але водночас наявністю внутрішньої напруги, що вимагає цілеспрямованої роботи з розвитком саморегуляції для конструктивного управління негативними афектами.

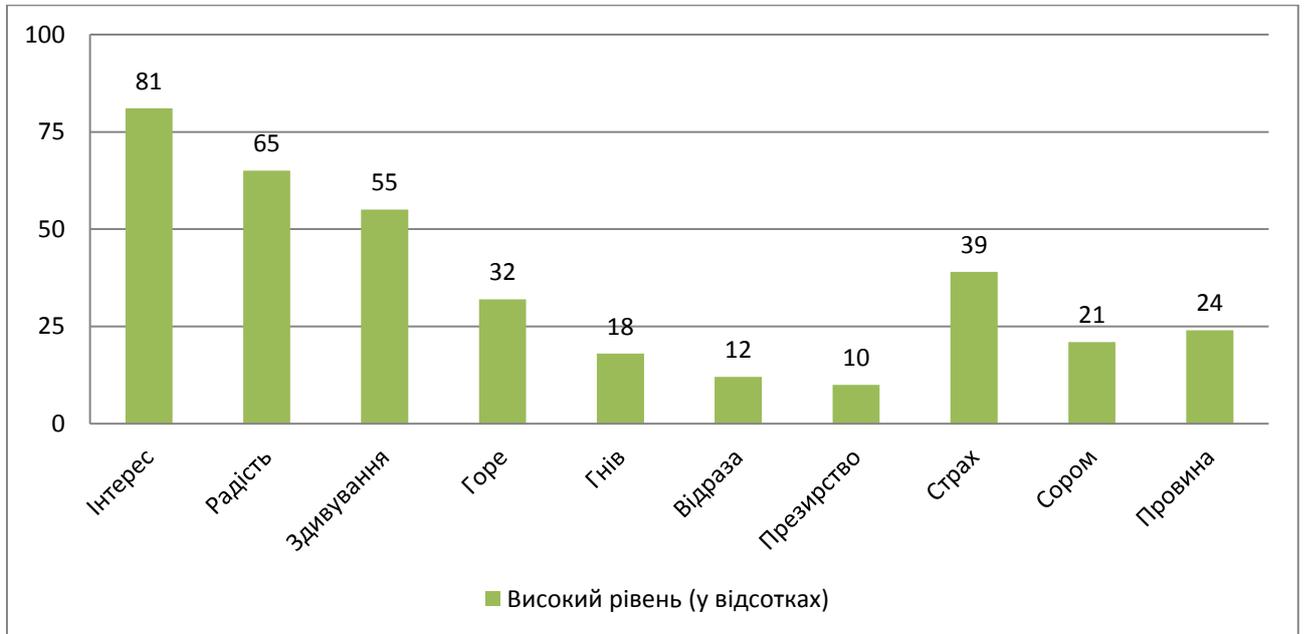


Рис. 2.4 Парціальні показники емоційного інтелекту за методикою К. Ізарда серед респондентів

Наступним етапом дослідження стало вивчення загального рівня емоційного інтелекту старшокласників за допомогою тесту емоційного інтелекту Шутте. Отримані дані зазнали статистичного опрацювання, що дозволило визначити інтегральний показник сформованості емоційної компетентності без поділу на окремі складові. Як показав аналіз результатів дослідження, встановлено, що високий рівень загального емоційного інтелекту виявлено у 20 старшокласників, що становить 25% вибірки. Середній рівень зафіксовано у 42 респондентів (52,5%), а низький рівень – у 18 учнів (22,5%). Отже, можна констатувати, що більше половини досліджуваних знаходяться на середньому рівні розвитку, що свідчить про наявність базового потенціалу, який, однак, потребує подальшого вдосконалення. Узагальнення результатів дослідження за цією методикою дає можливість стверджувати, що старшокласники загалом адекватно оцінюють свої здібності у сфері емоцій, проте значна частка вибірки (22,5%) демонструє низькі показники, що вказує на суттєві труднощі у сприйнятті та управлінні емоційною інформацією. Результати дослідження дали змогу встановити, що домінування середнього рівня є характерним для цього вікового періоду, коли емоційна сфера перебуває у стані активного формування та стабілізації. Водночас привертає увагу той факт, що майже чверть учнів потребує цілеспрямованої психологічної

допомоги для підвищення рівня емоційної компетентності, що підтверджує необхідність впровадження розвивальних програм. Таким чином, загальна картина за тестом Шутте узгоджується з даними попередніх методик, фіксуючи наявність ресурсу для розвитку, але й зон ризику, пов'язаних з недостатньою сформованістю емоційного інтелекту.

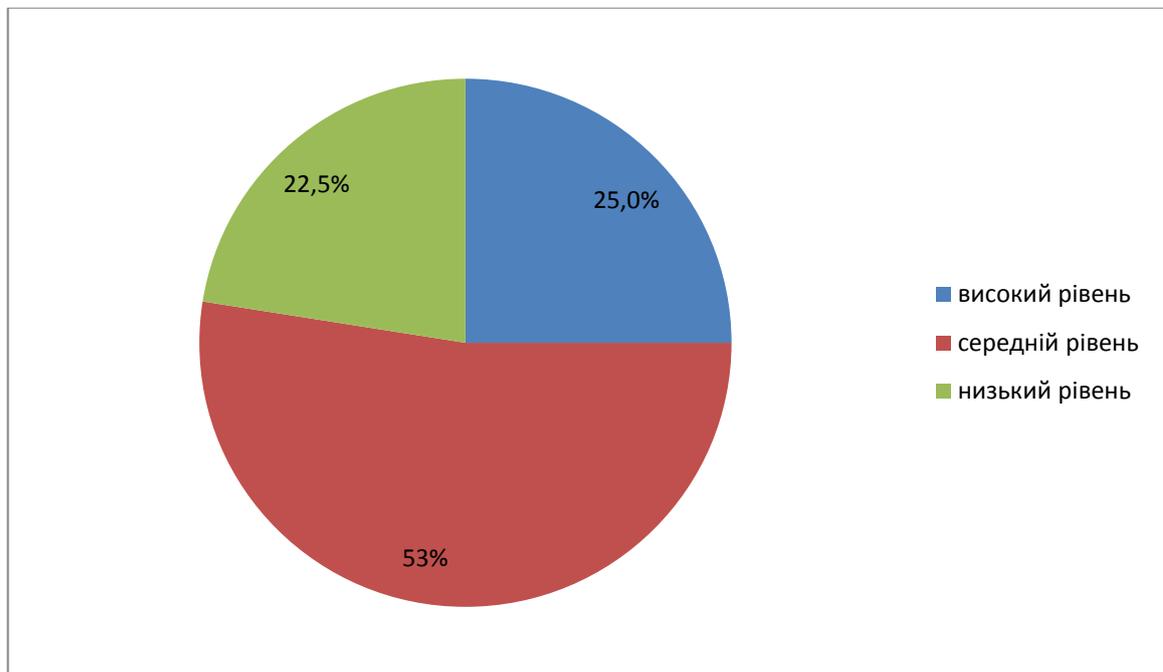


Рис. 2.5 Інтегративні рівні емоційного інтелекту за методикою Шутте серед респондентів

У більшості опитаних старшокласників спостерігається специфічна диспропорція між розумінням значущості емоцій та реальною здатністю ними керувати. Недостатня сформованість практичних навичок саморегуляції на фоні високої емоційної чутливості створює підґрунтя для внутрішньої напруги. Емпірично встановлено, що 32,5% респондентів демонструють низький рівень керування своїми емоціями, тоді як високий рівень цієї здатності притаманний лише 18,8% учнів. Старшокласники з таким дефіцитом самоконтролю можуть мати проблеми з конструктивним управлінням стресовими ситуаціями, схильючись до приховування негативних переживань або імпульсивних реакцій.

Розрив між теоретичним усвідомленням почуттів та поведінковою реакцією є характерною ознакою виявленого профілю емоційного інтелекту.

Рівень емоційної обізнаності є достатнім у 70,1% учнів, тобто старшокласник може чітко ідентифікувати свій стан, але не вміти адекватно трансформувати його у продуктивну діяльність. Певна поверховість у розумінні глибоких емоційних сигналів оточуючих є ще однією особливістю, що потребує корекції: незважаючи на високу емпатію (90%), 28,8% досліджуваних мають низький рівень здатності до точного розпізнавання емоцій інших людей. Такий тип реагування може створити бар'єри у побудові глибоких довірливих стосунків, оскільки важливі нюанси чужих переживань можуть інтерпретуватися невірно.

Незбалансованість структури емоційного інтелекту може призвести до певних ускладнень, які впливатимуть на успішність соціалізації та майбутнього професійного становлення. Люди з недостатньо розвиненою саморегуляцією важче справляються з академічним тиском і частіше відчують тривогу. Це підтверджується даними методики К. Ізарда, згідно з якими значна частина вибірки демонструє високу вираженість емоцій тривожного спектру: страху (39%) та горя (32%), навіть маючи високий інтелектуальний потенціал.

Проте, варто відзначити, що більшість старшокласників здатні ефективно використовувати свої емоції для самомотивації та досягнення поставленої цілі. Показники внутрішньої мотивації знаходяться на середньому та високому рівнях у 91,3% респондентів, а домінування пізнавального інтересу (81%) свідчить про збереження високої навчальної активності та прагнення до успіху.

РОЗДІЛ 3

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1 Зміст тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту у старшокласників. Особливості її впровадження

Аналіз нашого дослідження показав, що сучасні старшокласники здатні розрізняти свої емоції, мають достатні показники самомотивації, але їм потрібно удосконалити врегулювання своїх емоцій та розуміння емоцій інших.

У рамках даної роботи на основі отриманих результатів нами була розроблена тренінгова програма розвитку емоційного інтелекту у старшокласників «Сила емоційного інтелекту».

В сучасній психологічній практиці соціально-психологічний тренінг визнається одним із найефективніших методів активного навчання, що дозволяє не лише здобути нові знання, а й сформувати стійкі поведінкові навички. Важливість і потреба у тренінговій роботі зі старшокласниками зумовлена тим, що традиційні форми навчання часто не охоплюють емоційну сферу, залишаючи учня наодинці зі своїми переживаннями. Тренінг же створює безпечний простір для моделювання життєвих ситуацій, де учасники можуть експериментувати з новими способами взаємодії без страху помилки [2].

У процесі розробки програми ми спиралися на методи активного соціально-психологічного навчання. Зокрема, використовувалися такі методи, як групова дискусія (для обговорення проблемних питань та обміну досвідом), мозковий штурм (для генерації ідей та пошуку нестандартних рішень), рольові ігри (для відпрацювання навичок емпатії та комунікації), арт-терапевтичні техніки (малювання настрою, візуалізація) та психогімнастичні вправи (для зняття напруги та створення робочої атмосфери). Корисність даної програми полягає у її практичній спрямованості: вона надає старшокласникам конкретний інструментарій (техніки, алгоритми) для саморегуляції та побудови

гармонійних стосунків, що є необхідною умовою успішної соціалізації та підготовки до дорослого життя.

Головною метою нашого тренінгу є підвищення рівня емоційного інтелекту в учнів старших класів та цілеспрямований розвиток його структурних компонентів.

Для досягнення цієї мети було визначено ряд завдань. Основні завдання нашого тренінгу:

- формувати систему психологічних знань старшокласників про природу, структуру та особливості розвитку емоційного інтелекту;

- розвивати практичні навички власного емоційного інтелекту, а саме: здатність до розуміння та диференціації емоцій, керування ними, емпатію та самомотивацію.

Принципи, якими ми керувалися при розробці та реалізації програми, відповідають загальним гуманістичним стандартам психологічної роботи. Насамперед, це принцип добровільної участі, який забезпечує внутрішню мотивацію учасників. Принцип конфіденційності створює атмосферу довіри та психологічної безпеки, дозволяючи учням відкриватися та ділитися особистим досвідом. Принцип «тут і тепер» фокусує увагу на актуальних переживаннях у групі, що сприяє розвитку рефлексії. Також важливими були принцип активності (залучення кожного учасника) та принцип персоніфікації (висловлювання від власного імені), що сприяє взяттю відповідальності за свої слова та емоції. Ці принципи дозволили створити ефективне розвиваюче середовище.

Аналіз структури та змісту тренінгової програми «Сила емоційного інтелекту» свідчить про її логічну послідовність та системність. Розроблена нами програма є короткотривалою і розрахована на 10 занять тривалістю 1 година кожне, всього – 10 годин (Додаток Д), із частотою проведення один раз на тиждень, що загалом складає 2,5 місяця роботи. Така тривалість дозволяє учасникам не перевантажуватися інформацією та мати час на осмислення отриманого досвіду між зустрічами.

Структурна організація кожного тренінгового заняття підпорядковується чіткій логіці та складається з трьох взаємопов'язаних частин, кожна з яких виконує специфічні психологічні функції. Вступна частина включає ритуали вітання та вправи на «розігрів», метою яких є створення безпечної атмосфери, актуалізація уваги учасників, зняття психоемоційного напруження та налаштування групи на продуктивну взаємодію. Основна частина є найбільш насиченою та поєднує теоретичний блок, де надається необхідна інформація про природу емоцій, з блоком практичних вправ, спрямованих на безпосереднє відпрацювання навичок та моделювання поведінкових патернів. Заклучна частина присвячена рефлексії отриманого досвіду, вираженню актуальних емоційних станів учасників та підведенню підсумків, що дозволяє інтегрувати здобуті знання у цілісну картину та забезпечити емоційне завершення роботи.

Змістове наповнення програми диференціюється на два функціональних блоки, які знаходяться у тісній діалектичній єдності. Теоретичний блок забезпечує когнітивну основу розвитку, включаючи інформування про сутність емоційного інтелекту, його структуру та механізми функціонування, що дозволяє сформувати у старшокласників понятійний апарат та усвідомлене ставлення до власної емоційної сфери. Практичний блок, який займає більшу частину часу, спрямований на активне тренування конкретних компетенцій: вдосконалення здатності до розпізнавання емоційних сигналів, оволодіння техніками саморегуляції та управління емоціями, розвиток глибинної емпатії та навичок самомотивації. Саме практична складова дозволяє трансформувати пасивні знання у стійкі особистісні навички, необхідні для успішної соціальної адаптації.

Процес реалізації програми відбувався поетапно, охоплюючи підготовчий, основний та завершальний етапи, кожен з яких мав своє специфічне навантаження та завдання для забезпечення цілісності впливу. Підготовчий етап передбачав проведення первинної діагностики, формування тренінгової групи, встановлення правил взаємодії та створення мотиваційної готовності учасників до змін. Основний етап полягав у безпосередньому проведенні циклу тренінгових занять, спрямованих на послідовний розвиток

усіх компонентів емоційного інтелекту через інтерактивні методи навчання. Завершальний етап був присвячений підсумковій рефлексії, закріпленню отриманих результатів, проведенню повторної діагностики для оцінки динаміки змін та наданню рекомендацій для подальшого самостійного розвитку.

На підготовчому етапі – заняття №1 «Початок подорожі. Знайомство» основна увага приділялася організаційним аспектам та груповій динаміці. Головною метою було знайомство учасників, створення сприятливої атмосфери та налагодження довірливих стосунків. Важливим елементом стало прийняття групових правил (активність, толерантність, позитивність), що структурувало роботу та визначило межі безпеки. Вправа «Назви своє ім'я, і скажи що для тебе емоційний інтелект» дозволила не лише познайомитися, а й провести первинну діагностику уявлень учасників про предмет тренінгу. Також на цьому етапі відбулося попереднє інформування про поняття ЕІ та визначення очікувань учасників за допомогою вправи «Очікування від тренінгу», що дозволило тренеру скоригувати акценти подальшої роботи відповідно до запитів групи.

Основний етап програми був спрямований на глибинне опрацювання окремих компонентів емоційного інтелекту через серію тематичних зустрічей. На другому занятті «Шлях до емоційної обізнаності» робота фокусувалася на підвищенні рівня когнітивного розуміння емоцій. Використання методу мозкового штурму «Для чого нам потрібен емоційний інтелект» активізувало аналітичне мислення учасників. Арт-терапевтична вправа «Настрій», де учні малювали свій стан та намагалися його змінити за допомогою кольорів, дозволила на практиці відчувати можливість впливу на власні переживання. Вправа «Вгадай емоцію» сприяла розвитку навичок невербальної ідентифікації станів інших людей, тренуючи спостережливість та увагу до міміки і пантоміміки.

Наступне заняття «Управління емоціями» було присвячене розвитку регулятивного компонента. Ключовою технікою стала вправа «Світлофор емоцій», яка навчала учасників алгоритму самоконтролю: зупинитися (червоний), подумати (жовтий) та діяти конструктивно (зелений). Це дозволило

перевести абстрактне поняття «саморегуляція» у зрозумілу поведінкову схему. Вправа «Бути садівником своїх емоцій» сприяла усвідомленню особистої відповідальності за свій внутрішній стан та пошуку індивідуальних стратегій подолання стресу.

Окрему увагу було приділено розвитку міжособистісного інтелекту на занятті «Емпатія». Через дискусію учасники осмислювали цінність співпереживання у сучасному світі. Вправи «Спогади» та «Секрет» вимагали від старшокласників глибокого занурення у внутрішній світ партнера, тренуючи здатність зчитувати емоції за найменшими змінами у поведінці та адекватно реагувати на відвертість іншого. Це сприяло формуванню навичок активного слухання та безоціночного сприйняття.

Продовжив основний етап блок «Самотивація», спрямований на розвиток вольової сфери та здатності до досягнення цілей. Використання мозкового штурму «Чарівна паличка» дозволило змодельовати вихід із кризових ситуацій, активізуючи ресурсне мислення. Вправа «Таємні афірмації» працювала на підвищення самооцінки та створення позитивного психоемоційного фону, що є основою для внутрішньої мотивації.

Логічним розширенням програми став блок розвитку комунікативної компетентності. На занятті «Мистецтво спілкування» (Заняття №6) акцент змістився на ефективну взаємодію. Вправа «Зіпсований телефон» наочно продемонструвала бар'єри у комунікації, а техніка «Інтерв'ю» дозволила відпрацювати навички активного слухання та перефразування. Поглибленню розуміння іншого сприяло заняття «Мова тіла» (Заняття №7), де через вправи «Німе кіно» та «Дзеркало» учасники вчилися розпізнавати невербальні сигнали та встановлювати емоційний контакт без слів.

Важливим елементом підготовки до соціальної взаємодії стало заняття «Вирішення конфліктів» (Заняття №8). Ключовим інструментом тут виступила техніка «Я-повідомлення», яка навчає екологічно висловлювати свої почуття без звинувачень. Рольові ігри дали змогу закріпити алгоритми конструктивної поведінки у суперечливих ситуаціях. Передостаннє заняття «Антистрес: моя внутрішня опора» (Заняття №9) озброїло учасників інструментами

саморегуляції. Техніки «Дихання по квадрату» та арт-терапевтична вправа «Мій безпечний простір» надали практичні механізми для відновлення ресурсу в умовах навчального навантаження.

Завершальний етап – заняття №10 «Вершина подорожі. Рефлексія» був присвячений інтеграції отриманого досвіду та підведенню підсумків. Метою цього етапу було виокремлення наявних навичок та визначення зон подальшого розвитку. Вправа «Візуалізація навичок», у якій учасники обдумували свої «Я до» і «Я після», дозволила учасникам наочно побачити свій прогрес. Техніка зворотного зв'язку «П'ять пальців» забезпечила структуровану саморефлексію, де кожен палець відповідав за певний аспект аналізу, а саме знання, досвід, настрої, плани. Ритуал «Прощальне коло» закріпив позитивну групову динаміку та надав учасникам ресурсну підтримку на майбутнє.

Отже, можна констатувати, що розроблена програма є цілісним, логічно структурованим інструментом, який поєднує теоретичне навчання з інтенсивною практичною роботою. Послідовне проходження всіх етапів – від знайомства та усвідомлення емоцій до їх регуляції, ефективної комунікації та використання для мотивації – дозволяє комплексно впливати на структуру емоційного інтелекту старшокласників, сприяючи їхній особистісній зрілості та соціальній адаптації.

Програма розвитку емоційного інтелекту у старшокласників

Тема: «Сила емоційного інтелекту».

Мета: підвищити рівень емоційного інтелекту в учнів старших класів та розвинути його компоненти.

Завдання:

1. Формувати психологічні знання старшокласників про особливості розвитку емоційного інтелекту.

2. Розвивати навички власного емоційного інтелекту: розуміння емоцій, керування ними, емпатію, самомотивацію.

Структура занять:

1. Вступна частина – ритуал «вітання», що спрямований на виявлення в учасників готовності і налаштованості на роботу.

2. Основна частина – теоретичний блок і практичні вправи, спрямовані на формування навичок емоційного інтелекту учасників.

3. Заключна частина – вираження емоційного стану старшокласників, рефлексія.

У структуру програми входять два функціональних блоки:

1. Теоретичний. Включає в себе інформаційний блок, спрямований на підвищення рівня знань учасників програми про емоційний інтелект та його складові.

2. Практичний. Включає в себе вправи, спрямовані на розвиток розпізнавання своїх емоцій та емоцій інших, управління своїми та чужими емоціями, емпатію та самомотивацію, також вправи для розвитку комунікативних здібностей.

Тривалість програми:

Реалізація програми передбачає проведення 1 заняття на тиждень тривалістю 1 година. Розрахована на 2,5 місяця.

Цільова група: у програмі можуть брати участь особи віком від 15 до 17 років.

У ході реалізації програми мають бути дотримані наступні вимоги:

- психолого-педагогічні;
- створення розвиваючого предметно-просторового середовища;
- забезпечення матеріально-технічними умовами (наявність приміщення для тренінгових занять).

Таблиця 2.1

Зміст тренінгової програми

<i>Тема заняття</i>	<i>Мета заняття</i>	<i>Структура заняття</i>	<i>К-сть годин</i>
1. «Початок подорожі. Знайомство»	Знайомство учасників групи, створення сприятливої	1. Привітання та представлення. Вступ 2. Вправа «Назви своє	1 год

	атмосфери, налагодження довірливих стосунків між учасниками тренінгу, визначення правил роботи у тренінговій групі.	ім'я, і скажи що для тебе емоційний інтелект» 3. Вправа «Наші правила» 4. Попереднє інформування 5. Вправа «Очікування від тренінгу» 6. Рефлексія	
2. «Шлях до емоційної обізнаності»	Підвищення рівня обізнаності щодо емоційного інтелекту, розуміння своїх емоцій та чужих.	1. Вправа – привітання 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Мозковий штурм «для чого нам потрібен емоційний інтелект» 6. Вправа «Настрій» 7. Вправа «Вгадай емоцію» 8. Рефлексія	1 год
3. «Управління емоціями»	Розвивати навички учасників ефективно керувати своїми емоціями та емоціями інших.	1. Вправа «Привітання» 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. «Світлофор емоцій»	1 год

		6. «Бути садівником своїх емоцій» 7. Рефлексія	
4. «Емпатія»	Розвивати здатність співпереживати іншим та проживати їхні емоційні стани.	1. Вправа – привітання «Я сьогодні ось така/-ий» 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Дискусія «Чи потрібна мені емпатія?» 6. Вправа «Спогади» 7. Вправа «Секрет» 8. Рефлексія	1 год
5. «Самомотивація»	Розвиток здатності спрямовувати всю свою енергію та ресурси на досягнення успіху, навіть незалежно від обставин.	1. Вправа – привітання «Моє ім'я» 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Мозковий штурм "Чарівна паличка" 6. Релаксація. Вправа «Гора з плечей» 7. Вправа «Таємні афірмації» 8. Рефлексія	1 год

6. «Мистецтво спілкування»	Розвиток комунікативних навичок, ознайомлення з техніками активного слухання та подолання бар'єрів у спілкуванні.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа – привітання «Комплімент по колу» 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Вправа «Зіпсований телефон» 6. Руханка «Атоми і молекули» 7. Вправа «Інтерв'ю: слухаю і чую» 8. Рефлексія 	1 год
7. «Мова тіла»	Розвиток навичок розпізнавання невербальних сигналів (міміка, жести, поза) для кращого розуміння емоційного стану інших.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа – привітання «Без слів» 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Вправа «Німе кіно» 6. Релаксація. Вправа «Дзеркало» 7. Вправа «Скульптор та глина» 8. Рефлексія 	1 год
8. «Вирішення конфліктів»	Формування навичок конструктивного вирішення конфліктів,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа – привітання «Емоційний прогноз погоди» 	1 год

	ознайомлення з поняттям «Я-повідомлення».	<ol style="list-style-type: none"> 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Вправа «Я-повідомлення» 6. Вправа «Штовхай – тягни» 7. Рольова гра «Конфліктна ситуація» 8. Рефлексія 	
9. «Антистрес: моя внутрішня опора»	Ознайомлення з методами саморегуляції в стресових ситуаціях та пошук внутрішніх ресурсів.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа – привітання «Струси стрес» 2. Рефлексія попереднього заняття 3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Вправа «Дихання по квадрату» 6. Арт-терапевтична вправа «Мій безпечний простір» 7. Вправа «Скринька ресурсів» 8. Рефлексія 	1 год
10. «Вершина подорожі. Рефлексія»	Виокремлення наявних компонентів та навичок, та тих, що ще	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа – привітання 2. Рефлексія попереднього заняття 	1 год

	потрібно розвинути. Сприяння самовдосконаленню та розвитку особистості через рефлексію над власним досвідом.	3. Пригадуємо правила 4. Оголошення теми і мети заняття 5. Вправа «Візуалізація навичок» 6. Вправа на зворотній зв'язок «П'ять пальців» 7. «Прощальне коло» 8. Рефлексія	
Всього			10 год

Розгорнуту програму тренінгових занять для старшокласників подано у Додатку Д.

3.2 Розробка практичних рекомендацій щодо розвитку емоційного інтелекту у старшокласників

Підвищення рівня емоційного інтелекту (ЕІ) є життєво важливим завданням, якому, на жаль, у традиційній системі освіти часто приділяється недостатньо уваги. Слід наголосити, що можливість розвитку ЕІ у старшому шкільному віці розглядається з точки зору співвідношення зовнішніх умов (освітнє середовище, спілкування, підготовка до ЗНО) і внутрішніх чинників (емоційні властивості, темперамент, здібності). Підвищити рівень свого емоційного інтелекту цілком можливо, проте не за допомогою традиційних лекційних методів, спрямованих лише на ту частину мозку, яка керує раціональними ідеями. Тому запропонована система рекомендацій включає як психолого-педагогічні прийоми, так і конкретні технології цілеспрямованого формування складових досліджуваного феномена [34].

Насамперед, ключовим вектором психологічної роботи є розвиток навичок емоційної самосвідомості. Проаналізовано, що багато старшокласників

мають обмежений емоційний словник, оперуючи базовими поняттями, що унеможлиблює точну диференціацію станів. Науковці стверджують, що розвинений емоційний інтелект дозволяє опрацьовувати всі види інформації, пов'язаної з емоціями, та бути уважним до найменших змін, які відбуваються всередині нас. Для практичного втілення рекомендується використання техніки «Колесо емоцій», де учень вчиться розрізняти відтінки почуттів. Ця методика базується на візуалізації спектру емоцій, що дозволяє перевести абстрактні відчуття у конкретні поняття. Наприклад, замість загального «мені погано», учень вчиться ідентифікувати: «я відчуваю розчарування, змішане з втомою». Така деталізація є першим кроком до керування станом, адже неможливо керувати тим, що не має назви. Найчастіша порада, яку дають фахівці – це не розділяти емоції на «погані» та «хороші», а прислухатися до почуттів, які виникли в певний момент. Кожна емоція, навіть негативна, несе важливу інформацію про наші потреби та межі. Ігнорування цього сигналу призводить лише до посилення внутрішнього конфлікту [48].

Ефективним інструментом розвитку самосвідомості є ведення щоденника емоцій. Ця практика допомагає згодом зрозуміти себе та причини виникнення тієї чи іншої реакції. У щоденнику рекомендується фіксувати не лише саму емоцію, але й ситуацію-тригер, фізичні відчуття в тілі та думки, які супроводжували цей стан. Аналіз таких записів за тиждень чи місяць дозволяє виявити повторювані патерни поведінки. Наприклад, учень може помітити, що відчуває тривогу кожного разу перед уроком певного вчителя, і усвідомити, що причина не в предметі, а в страху публічного осуду. Встановлено, що здатність помічати ідентичні до своїх емоції у серіалах, фільмах чи книгах дозволяє краще відчути свій внутрішній світ і розвинути емоційну проникливість. Художні твори виступають безпечним тренажером, де можна проживати складні почуття разом з героями, не ризикуючи в реальному житті [13].

Наступним критично важливим кроком є вдосконалення навичок емоційної саморегуляції. Враховуючи виявлену в дослідженні схильність до тривожності, необхідно навчати старшокласників технікам когнітивної переоцінки. Встановлено, що людина з високим рівнем ЕІ здатна

використовувати зміни настрою для того, щоб подолати поточні завдання, та керувати емоціями, навіть негативними, для досягнення цілей. Для цього пропонується вправа «Пошук альтернатив» (або рефреймінг), яка вчить не піддаватися впливу поганого настрою, оскільки це тимчасовий стан. Суть методу полягає у зміні фокусу уваги з проблеми на можливості. Наприклад, ситуацію «Я провалив тест» можна переформулювати як «Я знайшов прогалини у знаннях, які тепер можу заповнити». Прийняті під впливом негативних емоцій необдумані рішення згодом можуть погано відобразитися на майбутньому, тому навичка «паузи» перед дією є критичною.

Також важливо навчитися помічати та усвідомлювати, як реагує на стрес саме тіло (напруження м'язів, прискорене серцебиття, поверхневе дихання). Тілесні сигнали часто з'являються раніше, ніж ми усвідомлюємо емоцію розумом. Тоді стане зрозуміло, в які моменти слід зробити паузу, відновити сили і не допустити емоційного вигорання. Для цього ідеально підходять дихальні практики, такі як «Квадратне дихання» (вдих, затримка, видих, затримка на 4 рахунки), що стабілізують вегетативні реакції організму. Наукове обґрунтування цього методу полягає у впливі на парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за розслаблення. Коли ми свідомо уповільнюємо дихання, мозок отримує сигнал «небезпека минула», і рівень гормонів стресу знижується. Регулярне виконання таких вправ формує стійку нейронну звичку заспокоюватися у критичні моменти [23; 60].

Особливої уваги потребує проблема соціальної взаємодії та емпатії. Емоції найбільш інтенсивно задіяні саме тоді, коли ми спілкуємося з іншими. Тому, щоб розвивати емоційний інтелект, старшокласникам слід якомога більше спілкуватися наживо, оскільки взаємодія із соціумом дає змогу спостерігати за емоціями інших і порівнювати їх зі своїми. У добу цифрових технологій навичка зчитування невербальних сигналів (міміки, жестів, інтонації) атрофується, тому важливо свідомо повертати увагу до цих аспектів. Рекомендується розвивати емпатію через свідоме намагання поставити себе на місце співрозмовника. Ефективною є вправа «Емоційне дзеркало», коли під час розмови з довіреною особою можна відволіктись та запитати, які емоції вона

щойно побачила на вашому обличчі, або як, на її думку, виглядає певна емоція. Такий зворотний зв'язок дозволяє дізнатися багато цікавого про те, як інколи наше уявлення про власну експресію відрізняється від сприйняття оточуючих. Часто ми думаємо, що виглядаємо спокійними, тоді як інші зчитують нашу напругу чи роздратування [48].

Важливим аспектом рекомендацій є звернення уваги на те, що відчують співрозмовники. Їхні емоції містять інформацію, яка може бути сигналом про важливі події. Наприклад, раптова замкнутість друга може свідчити про проблеми, які він не наважується озвучити. Проаналізовано, що важливо не тільки стежити за почуттями інших, але й навчитися точно передавати свої. Це необхідно для кращого співробітництва, наприклад, під час підготовки шкільних проєктів. Емоційна чутливість є основою конструктивних відносин. Старшокласники можуть по-справжньому продемонструвати свою зрілість, надаючи допомогу однокласникам, не очікуючи нічого натомість. Це формує атмосферу довіри в колективі. Ще один спосіб перевірити, чи правильно людина розуміє емоції іншого – спитати прямо. Хоча це не завжди доречно, проте таким чином зникають домисли і з'являється шанс на щире пояснення. Фраза «Мені здається, ти засмучений, це так?» може відкрити двері для глибокої розмови [48].

У контексті навчання та самореалізації, психологічні рекомендації включають розвиток самомотивації. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна керувати своїм навчанням, більш активно включатися до нього та мотивувати себе до когнітивної діяльності. Це особливо важливо для сучасної молоді, оскільки відомо, що старший шкільний вік несе певну внутрішню кризу, пов'язану зі становленням процесів професійного самовизначення. Страх помилитися з вибором професії часто паралізує волю. Рекомендується намагатися звертати увагу на позитивні моменти навіть у рутинній підготовці. Позитивний настрій впливає на наші думки, допомагаючи ефективно керувати процесами мислення під час вирішення складних задач, таких як підготовка до іспитів. Зокрема, щоб відволіктися від негативу, корисно читати художню літературу. Це відкриває очі на інший погляд і є чудовим

засобом для навчання емоційному інтелекту, моделюючи ситуації, які учень ще не переживав у реальному житті [51].

Слід також зазначити, що старшокласникам буває важко адаптуватися до нових умов, що очікують їх у найближчому майбутньому. Закінчення школи, вступ до ЗВО, переїзд з одного міста в інше, самостійне планування життя та адаптація до нового колективу – усе це серйозні виклики, що викликають високий рівень стресу. Майбутня зміна статусу зі «школяра» на «абітурієнта» чи «студента» вимагає мобілізації всіх адаптивних ресурсів. Встановлено, що саме розвинений ЕІ дозволяє пройти цей етап з меншими психологічними втратами. Уміння передбачати свої емоції в майбутньому стає критичною навичкою. Емоції не виникають випадково; вони мають глибинні причини та змінюються відповідно до певних правил. Розуміння цих причинно-наслідкових зв'язків допомагає розвинути мудрість ще до того, як виникне бурхлива реакція, і підготуватися до стресових подій заздалегідь. Наприклад, знаючи, що ситуація іспиту викликає паніку, можна заздалегідь продумати алгоритм заспокоєння [34].

Особливу роль у цьому процесі відіграє психологічна служба навчального закладу. Вона є важливою частиною освітнього простору, яка допомагає не лише учням, а й вчителям та батькам. Основною метою роботи психологічної служби є підвищення ефективності навчально-виховного процесу та захист психічного здоров'я всіх учасників. Проаналізовано, що психологічна підтримка повинна базуватися на гуманістичних принципах. Існує два основних підходи до організації роботи психолога: клієнтський (коли чекають на звернення з проблемою) і розвивальний (проактивний). Для школи найбільш ефективним є саме розвивальний підхід, який базується на розумінні психологом внутрішнього життя учнів, стадій їхнього розвитку та прогнозуванні можливих проблем. Психологічна служба повинна не просто «гасити пожежі» конфліктів, а працювати на випередження, формуючи особистість, яка має соціальну та особистісну компетентність. Це може реалізовуватися через тренінги з командоутворення, профілактики булінгу та розвитку лідерських якостей [23].

Важливим моментом нашого дослідження є рекомендація щодо впровадження принципу «рівний-рівному». Участь активних старшокласників у волонтерських проєктах, шкільному самоврядуванні або менторстві над молодшими класами є потужним інструментом розвитку ЕІ. Коли підліток виступає у ролі наставника або медіатора, він змушений застосовувати навички емпатії, переконання та відповідальності на практиці. Це сприяє формуванню лідерських якостей та глибшому розумінню соціальних процесів. Стратегія соціально-психологічної служби повинна гарантувати, що такі можливості будуть надані кожному учню, створюючи середовище для безпечного соціального експериментування. Такий досвід підвищує самооцінку та дає відчуття власної значущості [49].

Також не можна оминати увагою роль педагогічного колективу. Емоційна неосвіченість вчителя може призвести до міжособистісних конфліктів та стресогенних ситуацій, які деструктивно впливатимуть на учнів. Авторитарний стиль викладання, знецінення почуттів учнів або публічна критика можуть завдати непоправної шкоди формуванню особистості. Тому рекомендується впроваджувати психолого-педагогічні тренінги і для вчителів, адже особистісний ентузіазм педагога стосовно змін у собі є істотним прикладом для наслідування. Вчителі повинні створювати на уроках атмосферу довіри, де помилка сприймається як частина досвіду, а не привід для покарання. Це знижує рівень шкільної тривожності та сприяє розкриттю творчого потенціалу старшокласників [23].

Для підвищення ефективності розвитку ЕІ доцільно використовувати методи арт-терапії та творчого самовираження. Проста вправа, така як малювання свого стану або написання есе про свої почуття, дозволяє виплеснути назовні те, що важко вербалізувати у звичайній розмові. Метафоричні асоціативні карти, колажі бажань, музична терапія – це інструменти, які допомагають обійти психологічні захисти і отримати доступ до глибинних переживань. За потреби або бажання можна намагатися змінювати емоції, що виникають, на інші, незвичні для людини в певній ситуації (наприклад, відреагувати гумором на образу), щоб тим самим

тренувати емоційну гнучкість. Щоб навчитися помічати емоції, варто бути спостережливим та звертати увагу на те, що саме їх спричиняє. Такий аналіз допомагає виявити свої «тригери» і навчитися ними керувати [11; 48].

Окремий блок рекомендацій стосується профілактики емоційного вигорання та хронічного стресу, які є поширеними проблемами серед старшокласників через навантаження. Важливо навчити молодь принципам психогігієни: дотриманню балансу між навчанням та відпочинком, важливості повноцінного сну та фізичної активності. Емоційний інтелект включає в себе і турботу про власне тіло як "контейнер" для емоцій. Рекомендується складання індивідуальних "карт ресурсів" – списків дій, які наповнюють енергією та приносять радість. Уміння вчасно помітити втому і дозволити собі відпочинок – це ознака високої емоційної компетентності [55].

Узагальнення результатів аналізу дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект не є сталою ознакою. Немає вікової межі, після якої запізно братися до його вдосконалення. Незважаючи на умови та чинники, на які людина не може вплинути, існує чимало інструментів для саморозвитку. Однак не слід виключати важливість тривалої практики та зворотного зв'язку. Розвиток ЕІ – це не одноразова дія, а постійний процес самопізнання. Старшокласникам варто пам'ятати: емоційна компетентність – це фундамент їхньої майбутньої професійної успішності та особистого щастя.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дало змогу всебічно проаналізувати соціально-психологічні чинники формування емоційного інтелекту старшокласників, визначити його змістові характеристики та окреслити напрями подальшої психологічної підтримки цієї вікової групи. У теоретичній частині було обґрунтовано, що емоційний інтелект розглядається сучасними дослідниками як складна інтегративна властивість особистості, у якій поєднуються когнітивні процеси, емоційні реакції та поведінкові механізми. Концепції зарубіжних та вітчизняних науковців свідчать про багатовимірність цього феномену та його ключову роль у забезпеченні самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальної компетентності. Узагальнення теоретичних підходів дозволило сформулювати уявлення про емоційний інтелект як про структуру, що включає внутрішньоособистісні механізми, пов'язані з розумінням власних емоцій, і міжособистісні складові, відповідальні за розуміння переживань інших людей та побудову ефективних соціальних взаємодій. Розкриття цього теоретичного підґрунтя створило основу для аналізу специфіки розвитку емоційного інтелекту у старшому шкільному віці.

З'ясовано, що становлення емоційного інтелекту в юності відбувається під впливом широкого спектра соціально-психологічних чинників, які діють на різних рівнях життєвого простору. Макросоціальні умови задають загальний контекст емоційного функціонування та визначають нормативні уявлення про способи переживання й вираження емоцій у суспільстві. Мезосоціальні чинники – сім'я, освітнє середовище та група однолітків – формують безпосередні механізми емоційного навчання, впливають на стиль взаємодії, якість підтримки та можливості розвитку емоційної компетентності. Мікросоціальний рівень охоплює індивідуальний досвід, особистісні настанови й самооцінку, що визначають внутрішню готовність юнаків і дівчат усвідомлювати свої почуття й керувати ними. Аналіз цих чинників дає підстави стверджувати, що емоційний інтелект відіграє для старшокласників роль важливого адаптивного ресурсу, який забезпечує стійкість до емоційних

навантажень, підтримує навчальну мотивацію, сприяє професійному самовизначенню та покращує якість міжособистісних стосунків у період активних вікових змін.

У ході проведення емпіричної частини дослідження нам вдалося конкретизувати уявлення про реальний стан емоційного інтелекту сучасних старшокласників та простежити особливості його структури. Дані, отримані за допомогою опитувальника емоційного інтелекту за авторством Н. Холла, продемонстрували загалом позитивну тенденцію: більшість старшокласників (70,1% та 90%) має сформовану здатність усвідомлювати власні емоції та виявляти емпатію до інших людей. Високий рівень емоційної чутливості та відкритості (29%) відображає природне прагнення юнаків до самопізнання, пошуку соціальних контактів та побудови значущих взаємин. Проте результати цієї ж методики виявили й суттєві прогалини. Частина досліджуваних (32,5%) демонструє недостатній рівень уміння управляти емоційними реакціями, що проявляється у труднощах з відновленням внутрішньої рівноваги, підвищеній імпульсивності та проблемах у стримуванні негативних переживань у напружених ситуаціях. Така неоднорідність показників засвідчує, що процес емоційної саморегуляції у юнацькому віці ще перебуває на етапі активного становлення.

Подібні тенденції підтверджуються і результатами, отриманими за методикою Д. Гоулмана. Юнаки й дівчата демонструють достатній розвиток самосвідомості (42,5%), а також здатність будувати гармонійні взаємини, що свідчить про сформованість базових соціальних навичок. Однак показники за шкалою самоконтролю є нижчими (високий рівень у 30% учнів, середній рівень у 51,3%, низький – у 18,8%), ніж інші складові, і вказують на дисбаланс між розумінням емоцій та практичним умінням ними керувати. Цей феномен можна розглядати як вікову особливість, адже юність є періодом, коли когнітивне осмислення власних переживань випереджає розвиток поведінкових стратегій, які дозволяють ефективно регулювати емоційний стан у різних життєвих обставинах.

Дані, отримані за шкалою диференціальних емоцій К. Ізарда, дали змогу глибше зрозуміти змістовну структуру переживань старшокласників. У їхньому емоційному профілі переважають почуття інтересу (81%) та радості (65%), які тісно пов'язані з пізнавальною активністю та природним прагненням до нових вражень. Разом з тим було зафіксовано підвищену присутність емоцій тривожного спектру, характерних для понад третини досліджуваних (39 %). Цей факт засвідчує наявність внутрішньої напруги, яка може бути наслідком навчальних вимог, невизначеності майбутнього або міжособистісних труднощів. Така емоційна напруженість не завжди проявляється відкрито, проте вона формує прихований ризик зниження психологічного благополуччя.

Результати за тестом емоційного інтелекту Шутте дозволили зіставити суб'єктивні оцінки учнів із об'єктивними показниками. Старшокласники високо оцінюють власну здатність розпізнавати емоції (25%), однак набагато менш упевнені у тому, що можуть ефективно їх регулювати. Цей розрив між уявленнями про себе та реальними навичками є характерною ознакою юності (22,5%), коли когнітивна зрілість випереджає виконавські вміння і створює потребу у спеціальному тренінговому супроводі.

Узагальнення емпіричних результатів дозволяє стверджувати, що структура емоційного інтелекту сучасних старшокласників має виражений гетерохронний характер. Достатні показники емоційної чутливості (90%), емпатії (90%), мотиваційної сфокусованості та когнітивного розуміння переживань (93%), що поєднуються з недостатнім рівнем розвитку навичок саморегуляції (32,5%), що створює дисбаланс у функціонуванні емоційної сфери. Такий стан підвищує ймовірність емоційного виснаження та знижує стійкість до стресових ситуацій, особливо коли старшокласники потрапляють у контексти високого емоційного навантаження. Саме ці результати стали підґрунтям для створення рекомендацій та подальших психолого-педагогічних інтервенцій.

На основі аналізу отриманих даних було розроблено комплекс психологічних рекомендацій та тренінгову програму під назвою «Сила емоційного інтелекту», яка спрямована на подолання виявлених недоліків і

подальший розвиток усіх компонентів емоційної компетентності. Програма включає 10 занять, які поєднують теоретичні пояснення зі структурованими практичними вправами, застосовує методи арт-терапії, рольового моделювання, дискусій і психогімнастики, а також містить елементи тренування емоційної обізнаності, емпатії, навичок саморегуляції та асертивної поведінки. Реалізація цієї програми створює можливість цілісного розвитку емоційного інтелекту й сприяє гармонізації емоційної сфери старшокласників.

Практична значущість проведеної роботи полягає в можливості застосування отриманих результатів у діяльності шкільних психологів, педагогів та інших фахівців, які працюють із юнацькою аудиторією. Запропонована тренінгова програма може використовуватися як засіб профілактики емоційного виснаження, підтримки адаптаційного потенціалу учнів та формування їхньої психологічної стійкості.

Перспективою подальших досліджень є апробація розробленої програми в освітньому процесі та перевірка її ефективності шляхом порівняльного аналізу змін у показниках емоційного інтелекту до та після її впровадження, що дозволить уточнити найдієвіші методи психологічного супроводу старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 94 с.
2. Астахов Д. В. Соціально-психологічний тренінг як інструмент оптимізації соціально-психологічного клімату. Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених. 2023. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-357-9-68> (дата звернення: 25.11.2025).
3. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук, 2017. 305 с.
4. Безносок О. П., Beznosiuk O. Вплив емоційного інтелекту на успішність діяльності : thesis. 2020. URL: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/43232> (дата звернення: 24.11.2025).
5. Бігунов Д. О. Витоки емоційного інтелекту: від античності до відродження. Наукові записки. Серія: Психологія. 2025. № 1. С. 9–14. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-1>
6. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL Volume 5 Issue 7*, 2019. С. 34–49.
7. Василь Сухомлинський в діалозі з сучасністю: колективна монографія / упоряд.: Березівська Л. Д., Марусинець М. М., Сухомлинська Л. В. / ІваноФранківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2020. 240 с.
8. Він дивився у майбутнє: Й. Г. Песталоцці про мистецтво виховання : бібліогр. покажч. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, Наук. б-ка ; уклад.: С. Н. Грипич, О. В. Іванчук, Л. В. Ковальчук.– Рівне : РДГУ, 2018. – 33 с. URL: <https://library.rshu.edu.ua/images/bibliogr.pok/pestaloci.pdf>
9. Вовченко О. Використання тестових методик у дослідженні емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. 2021. С. 45-47.

10. Вовченко О. Роль емоційного інтелекту у формуванні емоційної компетентності підлітків з порушеннями розумового розвитку. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2020. № 2(52). С. 76–89. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-52-2-76-89>
11. Володарська Н. Д. Вплив контактного оточення на творче пристосування особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. «Актуальні проблеми психології»*, 2016. Т. 6. № 12. С. 54–60.
12. Воронова В., Ковальчук В., Велько К. Психоемоційний стан учнів підліткового віку в умовах війни в Україні. *Physical culture and sport: scientific perspective*. 2025. Т. 3, № 1. С. 30–38. Url: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).117](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).117)
13. Гоулман Д. Емоційний інтелект ; пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2022. 512 с.
14. Гречуха І. Психологічні особливості регуляції емоцій літературно обдарованих старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Т. 12, № 10(55). С. 15–25. URL: [https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2020.10\(55\).02](https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2020.10(55).02)
15. Демчук В. Етапи та педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків у процесі творчої діяльності. *Інноватика у вихованні*. 2024. Т. 2, № 19. С. 216–225. URL: <https://doi.org/10.35619/iiu.v2i19.586>
16. Демчук В. Особливості формування емоційного інтелекту підлітків у позашкільній музично-творчій діяльності. *Сучасні гуманітарні дискусії*. 2024. Т. 1, № 1. С. 21–27. URL: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2mhd](https://doi.org/10.60022/1(1)-2mhd) (дата звернення: 24.11.2025).
17. Дерев'янюк С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. Чернігів : ЧНПУ, 2015. Вип. 128. С. 95–99.
18. Дерев'янюк С. П. Теоретико-методологічні аспекти цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту / С. П. Дерев'янюк //

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2015. - Вип. 1(1). - С. 23-26.

19. Діомідова Н. Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту суб'єкта навчальної діяльності у вищій школі. Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. 2015. Вип. 51. С. 61–72.

20. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

21. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2020. 497 с.

22. Кириленко Т. С. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України, 2010. № 9. С. 71–74.

23. Клименко А. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу. *International scientific e-journal ЛОГОΣ. ONLINE*, 2020. № 15. 9 с.

24. Коваленко Н., Гриценко Р. Дослідження гендерних особливостей розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 10(104). С. 355–367. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/355-367> (дата звернення: 24.11.2025).

25. Костромицький В. Емоційний інтелект у навчанні: шлях до розуміння себе та інших. Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії. 2025. URL: <https://doi.org/10.62731/mcnd-04.04.2025.007>

26. Кошлань І. Г. Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання : автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2015. 19 с.

27. Кошонько Г. А. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія психологічні науки*, 2013. № 4 (69). С. 341–350.

28. Куценко Я.М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики / Я.М. Куценко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Випуск 14. – С. 417-426.
29. Лаас М. В. Структурно-динамічна модель розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. Proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference. 2020. С. 51-55. URL: https://doi.org/10.31435/rsglobal_conf/25122020/7312 (дата звернення: 24.11.2025).
30. Лаас. М. В. Структурно-динамічна модель розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*, 2020. С. 51–55.
31. Льошенко О. А. Психологічні чинники емоційної компетентності осіб з різним рівнем самоактуалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Київ, 2013. 19 с.
32. Лящ О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2020. 44 с.
33. Лящ О. П. Емпіричне дослідження особливостей емоційного інтелекту та особистісних властивостей юнаків. *Psychological journal*, 2018. № 10 (20). С. 91–104.
34. Лящ О. П. Методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія психологічні науки*, 2019. Т. 15. № 4. С. 147–164.
35. Лящ О. П. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів педагогічного університету. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2017. Т. 2. № 6. С. 43–48.
36. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Модель компетентностей Д. Гоулмана. Курс лекцій з вибіркової дисципліни «Теорія емоційного інтелекту», 2016. 113 с.
37. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Підходи до концептуалізації феномену емоційного інтелекту як системи вроджених здібностей. Курс лекцій з вибіркової дисципліни «Теорія емоційного інтелекту», 2016. 113 с.

38. Опанасюк І. Використання арт-терапевтичних технологій у розвитку емоційного інтелекту старшокласників. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. № 19. С. 68–79. URL: <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.321>

39. Подофей С. О. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2019. № 1. С. 260–265.

40. Полухіна М., Анпілогова Т. Емоційний інтелект як компонент дистанційного навчання. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2023. № 3. С. 305–309. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17792>

41. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття "емоційний інтелект". *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. Вип. 4 (63). С. 35–42.

42. Савостейко З. Розвиток емоційного інтелекту в старшокласників. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche*. 2024. Url: <https://doi.org/10.36074/logos-15.11.2024.060>

43. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2014. № 12. С. 12-16.

44. Савчин М. В. *Методологеми психології: монографія*. К.: Академвидав, 2013. 224 с.

45. Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. *Ефективна економіка*, 2017. № 5. 8 с.

46. Санько К. О. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський*, 2016. Т. 34. С. 483–494. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157348/156587> (дата звернення: 01.07.2020).

47. Свірідова Л. С. Психологічні особливості емоційного реагування підлітків на навчальний процес в умовах карантину : магістерська робота. 2021.

URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/6430> (дата звернення: 27.11.2025).

48. Смоляр Л. Що таке емоційний інтелект, і як він впливає на життя. Українська правда. Життя, 2017. 9 с. URL: <https://life.pravda.com.ua/health/2017/10/15/226957/> (дата звернення: 15.10.2017).

49. Стасюк М. М. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії, 2020. 346 с.

50. Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості та малих груп. Видавництво Інституту психотерапії, 2002. С. 57-59.

51. Фурман В. В. Розвиток емоційного інтелекту в професійному становленні студента. Науковий вісник Херсонського державного університету, 2018. № 4. С. 155–160.

52. Циганчук Т. Емоційний інтелект у структурі стресостійкості студентів. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 2 (18). С. 200–204.

53. Цюприк А. Я. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту особистості : thesis. 2016. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/1635> (дата звернення: 24.11.2025).

54. Чернобай І. В. Психологічні особливості прояву емоційного інтелекту учнями-лідерами. Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries. 2020. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-1.32> (дата звернення: 24.11.2025).

55. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук, 2015. 190 с.

56. Четверик-Бурчак А.Г. Роль особистісних настанов у формуванні емоційного інтелекту як чесноти. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, 2011. №47. Сер. Психологія. С. 161–167.

57. Шамонова О. Що таке емоційний інтелект та як він впливає на добробут людини. Українська правда. Життя, 2021. 6 с. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2021/01/17/243676/> (дата звернення: 17.01.2021).
58. Шахов В., Глушаниця О. Психологічні особливості прояву емоційного інтелекту у підлітків. Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. 2024. С. 107–11. URL: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-79-107-111> (дата звернення: 24.11.2025).
59. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.
60. Шпак М. Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*, 2014. № 5. С. 104–109.
61. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 2008. № 63. P. 503–517.
62. Petrides K. Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 2010. Vol. 3(2). P. 136–139.
63. Saklofske D. H. Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 2003. Vol. 34. P. 21–707.
64. Salovey P. The positive psychology of emotional intelligence. *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. P. 159–171.
65. Scherer K. R. Componential emotion theory can inform models of emotion competence. *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. New York: Oxford University Press, 2007. P. 26–101.
66. Shipley N. L. The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 2010. Vol. 9. P. 1–18.

67. Wierzejska J. Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych. *Studia Edukacyjne*, 2016. № 39. S.155–168.
68. Wollants G. Gestalt therapy: Therapy of the situation. Sage, 2012. 168 p.
69. Yalom I., Leszcz M. Theory and Practice of Group Psychotherapy. Fifth Edition. New York : Basic Books, 2005. 668 p.
70. Zeidner M. What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health. London: A Bradford book, 2009. 464 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Складові емоційного інтелекту

	Компоненти	Критерії	Методики
Емоційний інтелект	Когнітивний	Самосвідомість	Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл)
		Самоконтроль	Діагностика емоційного інтелекту (Д. Гоулман)
		Мотивація	
	Емоційний	Емпатія	Методика на рівень емпатії (В. Бойко)
		Ставлення до оточуючих	Методика «Бар'єру в спілкуванні» (В. Бойко)

Додаток Б

Зведена таблиця результатів за методикою Н. Холла «Опитувальник
емоційного інтелекту»

№	Емоційна обізнаність	Управлін ня своїми емоціями	Самомоти вація	Емпат ія	Розпізнавання емоцій інших людей	Інтегрова ний рівень
1	14	2	10	14	3	43
2	5	5	-11	4	1	4
3	-9	-4	-10	-16	-9	-48
4	12	10	13	11	11	57
5	16	11	15	15	18	75
6	16	8	12	12	12	48
7	9	-2	7	9	4	27
8	12	-12	3	6	5	14
9	12	11	16	13	9	61
10	13	-6	2	11	2	22
11	5	-11	-4	14	10	14
12	16	8	14	16	15	69
13	7	9	13	3	3	35
14	1	-11	-3	4	1	-8
15	-1	8	12	7	-6	20
16	10	1	10	18	12	51
17	11	-12	-8	5	0	-4
18	-2	-2	10	2	4	12
19	8	-2	-5	4	6	11
20	6	8	-4	-1	-4	5
21	1	-2	6	8	5	18
22	-16	-15	13	-16	8	-26
23	-9	-5	-12	-7	-10	-50
24	-5	2	-6	-3	2	-10

25	2	6	4	7	8	27
26	12	13	15	8	10	58
27	15	16	10	18	15	74
28	-2	2	2	-2	3	3
29	-8	6	3	3	-2	2
30	13	4	12	17	11	57
31	16	3	11	16	8	54
32	8	-7	-1	5	0	5
33	9	12	8	10	12	51
34	15	10	15	16	14	70
35	5	8	10	12	10	45
36	8	6	6	2	4	26
37	6	10	12	16	13	57
38	11	7	5	5	5	33
39	16	14	12	14	10	66
40	2	3	-6	-2	-2	-5
41	12	11	9	13	9	54
42	6	12	12	15	15	60
43	14	8	15	16	11	64
44	11	6	7	6	6	36
45	15	13	13	10	11	62
46	-10	-5	-8	2	-3	-24
47	-2	-9	-5	2	0	-14
48	8	6	2	0	-2	14
49	4	0	3	-4	-1	2
50	16	12	12	17	14	71
51	-5	3	6	2	0	6
52	10	6	7	11	6	40
53	6	7	6	14	5	38
54	13	10	9	13	12	57

55	3	6	-2	0	3	10
56	8	13	12	15	10	58
57	8	15	14	12	6	55
58	-13	-10	-6	-9	-8	-46
59	16	6	9	10	7	48
60	11	14	16	16	13	70
61	12	13	9	9	11	54
62	6	15	12	15	12	60
63	14	16	15	11	8	64
64	11	6	7	6	6	36
65	15	10	13	11	13	62
66	-10	2	-8	-3	-5	-24
67	-2	2	-5	0	-9	-14
68	8	0	2	-2	6	14
69	4	-4	3	-1	0	2
70	16	17	12	14	12	71
71	-5	2	6	0	3	6
72	10	11	7	6	6	40
73	6	14	6	5	7	38
74	13	13	9	12	10	57
75	3	0	-2	3	6	10
76	8	15	12	10	13	58
77	8	12	14	6	15	55
78	-13	-9	-6	-8	-10	-46
79	16	10	9	7	6	48
80	11	14	16	16	13	70

Додаток В

Бланк методики Н. Холла «Опитувальник емоційного інтелекту»

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я маю змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск із боку.
4. Я можу спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, такі як веселощі, радість, внутрішнє піднесення і гумор.
7. Я стежу за тим, як я відчуваюся.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я можу вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову стати перед перешкодою.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання та бажання інших людей.
16. Я можу легко входити у стан спокою, готовності та зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і знаюся на чому.
18. Я можу швидко заспокоїтися після несподіваного прикрасі.
19. Знання моїх справжніх почуттів є важливим для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відверто.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли потрібно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.
26. Я можу покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитись від переживання неприємностей.

Додаток Г

Зведена таблиця результатів за методикою «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда

№ респ.	Інтерес	Радість	Здивування	Горе	Гнів	Відраза	Презирство	Страх	Сором	Провина
1	4,0	3,7	3,3	2,7	1,7	1,3	1,3	3,3	2,0	2,0
2	4,3	4,0	3,7	1,7	1,3	1,0	1,0	2,7	1,7	1,3
3	3,7	3,3	2,7	3,0	2,3	1,7	1,7	3,7	2,7	3,3
4	4,7	4,3	4,0	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3
5	3,3	2,7	3,0	4,0	3,0	2,7	2,7	4,3	3,7	3,0
6	4,0	3,7	3,3	2,3	2,0	1,7	1,3	3,0	2,0	2,0
7	4,3	4,7	3,7	2,0	1,7	1,3	1,0	2,3	1,7	1,3
8	3,0	2,7	2,3	3,3	3,3	2,0	2,0	3,7	3,3	2,7
9	4,7	4,3	3,7	1,3	1,0	1,0	1,0	1,7	1,3	1,0
10	3,7	3,3	3,3	3,7	2,7	2,3	2,7	4,0	3,0	3,3
11	4,0	3,7	3,3	2,7	2,0	1,7	1,3	3,3	2,0	2,0
12	4,3	4,0	3,7	1,7	1,3	1,0	1,0	2,7	1,7	1,3
13	3,7	3,3	2,7	3,0	2,3	1,7	1,7	3,7	2,7	3,3
14	4,7	4,3	4,0	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3
15	3,3	2,7	3,0	4,0	3,0	2,7	2,7	4,3	3,7	3,0
16	4,0	3,7	3,3	2,3	2,0	1,7	1,3	3,0	2,0	2,0
17	4,3	4,7	3,7	2,0	1,7	1,3	1,0	2,3	1,7	1,3
18	3,0	2,7	2,3	3,3	3,3	2,0	2,0	3,7	3,3	2,7
19	4,7	4,3	3,7	1,3	1,0	1,0	1,0	1,7	1,3	1,0
20	3,7	3,3	3,3	3,7	2,7	2,3	2,7	4,0	3,0	3,3
21	4,1	3,9	3,0	2,9	1,6	2,0	1,4	2,8	2,3	2,5
22	3,8	3,6	3,3	2,0	2,5	2,1	1,7	3,0	2,6	3,0
23	4,2	3,4	3,8	3,2	2,7	2,3	2,1	3,5	1,9	2,1
24	4,7	3,3	2,8	1,8	1,7	2,3	2,2	2,1	3,3	2,4
25	3,8	2,8	2,7	2,8	2,6	1,1	1,2	3,8	1,8	2,5
26	3,8	3,1	2,8	3,6	2,3	1,3	1,6	1,7	1,7	2,0
27	4,7	3,3	3,6	2,0	2,5	2,1	1,6	2,6	2,9	2,3
28	4,3	4,0	3,3	2,2	3,0	2,1	1,5	3,0	2,7	2,2
29	3,7	3,7	2,8	2,5	2,0	2,1	2,7	2,8	2,6	2,2
30	4,2	2,6	3,4	2,2	1,7	3,7	2,0	2,4	2,6	1,8
31	3,7	3,7	3,1	1,7	1,7	2,1	1,2	2,6	2,3	2,2
32	3,7	3,3	3,6	2,5	1,7	2,4	2,3	2,5	1,9	2,4
33	4,0	3,2	2,7	2,0	2,1	2,3	2,9	2,4	2,3	2,9
34	2,9	3,8	2,9	2,7	2,3	2,1	2,3	3,1	2,0	2,7
35	3,0	4,0	2,9	2,0	2,2	1,6	1,0	2,9	2,8	3,3

36	3,6	4,0	2,4	3,3	2,5	2,2	1,6	2,4	2,2	1,8
37	3,4	3,1	3,2	2,1	2,1	1,4	2,4	3,1	1,9	2,6
38	4,1	3,3	3,2	2,3	2,8	1,7	1,4	2,9	2,1	2,3
39	3,4	3,7	3,1	2,9	2,0	1,6	2,0	3,1	2,5	3,3
40	3,2	4,0	3,0	1,9	3,5	1,8	2,2	3,0	2,0	1,8
41	4,6	3,3	2,4	2,6	2,4	3,0	1,3	2,3	1,9	1,8
42	3,8	3,4	2,9	3,2	1,7	1,0	1,8	2,4	2,4	1,9
43	3,9	2,9	2,9	1,7	1,6	2,1	1,0	3,1	2,4	1,1
44	3,2	2,9	2,7	2,6	2,3	1,0	1,3	3,0	2,0	1,9
45	3,6	3,9	3,0	2,6	2,0	1,6	1,7	2,7	2,1	1,8
46	4,0	4,2	3,3	2,9	2,5	2,3	1,2	2,8	2,4	2,3
47	3,3	3,5	4,0	1,9	2,3	1,8	2,6	3,3	1,6	2,4
48	4,1	4,0	3,2	1,8	2,1	1,3	1,1	2,4	1,6	3,1
49	3,6	3,7	3,2	2,8	1,7	1,4	1,6	3,0	1,9	2,7
50	3,8	3,2	3,1	2,6	1,3	2,1	1,9	2,6	2,2	1,9
51	3,6	3,7	2,1	2,6	1,9	1,4	2,5	2,6	2,5	1,8
52	4,8	4,3	3,1	2,7	2,5	1,9	1,1	3,2	3,0	2,4
53	3,9	3,5	3,1	2,2	2,2	1,8	2,4	3,1	2,7	1,5
54	3,4	4,3	4,3	2,6	1,5	1,5	1,8	3,1	2,2	3,1
55	4,3	2,2	3,0	2,6	2,2	2,9	1,3	3,4	2,3	2,8
56	3,3	3,9	3,3	2,1	2,3	2,1	2,0	2,7	1,8	2,0
57	4,0	3,5	3,1	3,4	1,7	1,0	1,9	3,0	2,3	1,3
58	2,9	3,4	2,5	2,7	2,2	1,9	1,5	2,5	2,2	2,9
59	3,2	3,5	3,7	1,9	2,1	1,5	1,8	2,9	2,5	2,1
60	4,0	2,5	3,5	2,8	1,5	2,2	1,6	2,6	1,9	2,8
61	3,7	3,7	3,3	2,2	2,2	1,4	2,2	2,1	2,9	2,6
62	4,2	3,8	2,8	2,2	2,6	1,8	1,8	1,8	2,1	2,2
63	3,7	3,2	3,3	2,8	2,6	1,3	2,3	2,2	2,3	1,7
64	3,8	3,8	3,1	2,3	1,6	1,6	1,7	2,2	2,9	2,2
65	3,9	3,3	3,0	2,7	2,1	2,0	1,6	1,9	2,0	1,8
66	4,4	3,5	2,7	2,3	1,9	2,0	1,9	1,8	2,4	2,4
67	4,2	2,9	3,3	2,2	1,7	2,2	2,6	2,2	2,8	1,9
68	4,1	3,7	2,6	2,4	2,2	2,0	2,3	2,1	2,3	2,1
69	3,6	3,1	2,8	2,3	1,6	1,5	2,0	1,9	2,9	2,3
70	4,3	3,1	3,4	2,3	2,2	2,2	1,7	1,8	2,9	1,8
71	3,9	2,9	3,1	2,6	2,5	1,8	1,7	2,6	2,4	2,2
72	4,4	3,4	2,8	2,3	2,5	2,1	2,3	2,1	2,3	1,7
73	3,8	3,3	3,0	2,8	2,6	2,2	2,5	2,5	2,9	2,4
74	3,6	3,5	2,8	2,8	2,3	2,1	1,6	1,7	2,9	1,9
75	4,4	3,8	3,1	2,7	1,8	1,7	2,2	1,7	2,4	2,1
76	3,8	3,8	2,8	2,1	2,0	1,9	2,3	2,6	2,0	2,4
77	4,0	3,8	3,1	3,0	2,5	1,7	1,9	2,4	2,4	2,5
78	3,9	3,4	3,1	2,5	1,9	2,0	2,1	2,7	2,7	1,9
79	3,6	3,0	3,0	2,9	2,0	1,8	2,4	2,2	2,6	1,7
80	5,0	2,0	1,0	3,2	1,2	1,0	2,9	3,9	1,0	1,8

Додаток Д

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**«Сила емоційного інтелекту»****Заняття №1**

Тема: «Початок подорожі. Знайомство»

Мета: Знайомство учасників групи, створення сприятливої атмосфери, налагодження довірливих стосунків між учасниками тренінгу, визначення правил роботи у тренінговій групі, ознайомлення із поняттям «емоційний інтелект».

Обладнання: ватмани, кольорові стікери, маркери.

Хід роботи:

1. Привітання та представлення. Вступ

Час: 10 хвилин

2. Вправа «Назви своє ім'я, і скажи що для тебе емоційний інтелект»

Час: 15 хвилин

Інструкція: Запросіть учасників сісти в коло або розташуватися так, щоб всі були видимі одне одному. Попросіть кожного учасника по черзі назвати своє ім'я та коротко висловити своє розуміння емоційного інтелекту. Надайте кожному учаснику обмежений час (наприклад, 1-2 хвилини) для відповіді. Підкресліть важливість вільного вираження думок та поваги до думки кожного учасника. Закінчіть вправу коротким обговоренням загальних вражень і спостережень щодо різноманітності уявлень про емоційний інтелект.

3. Вправа «Наші правила»

Час: 10 хвилин

Мета: навчити учасників розробляти та приймати правила поведінки, роботи в групі, формувати відповідальне ставлення до власної поведінки.

Правила (наприклад) :

- Бути активним;
- Говорити від свого імені
- Бути позитивними
- Говорити коротко і по черзі

- Дотримуватися регламенту
- Бути толерантним

4. Попереднє інформування

Час: 10 хвилин

Тема: «Сила емоційного інтелекту»

Мета: розвивати емоційний інтелект, вчити учасників розуміти себе та інших людей, працювати в колективі, опрацьовувати інформацію, осмислюючи її; вчити вільно почуватися перед аудиторією, слухати інших, викладати власну точку зору, опираючись на чіткі факти і власний досвід: формувати та практично підтверджувати справами свою думку.

Емоційний інтелект є важливою складовою розвитку особистості. Його визначають як групу ментальних здібностей, які допомагають усвідомлювати і розуміти власні емоції, здатність використовувати їх для вирішення завдань, пов'язаних з мотивацією та стосунками.

Емоційний інтелект – це ментальні здібності, які беруть участь у розумінні та усвідомлення своїх емоцій та емоцій оточуючих. Це вміння розуміти, оцінити, виразити, контролювати власні емоції та аналізувати емоції інших.

5. Вправа «Очікування від тренінгу»

Час: 10 хвилин

Мета: навчити учасників визначати власні очікування і мету заняття.

Хід вправи:

Проаналізуйте Ваші очікування від участі в тренінгу. Визначтесь, та запишіть їх на маленьких аркушах паперу і прикріпіть на дошку.

Матеріали : кольорові стікери, ватман, дерево очікувань.

6. Рефлексія:

Час: 5 хвилин

- Як Вам сьогодні працювалося з вправами?
- Як Вам заняття?
- Що запам'яталось?
- Що б хотіли змінити чи додати?

Заняття №2

Тема: «Шлях до емоційної обізнаності»

Мета: Підвищення рівня обізнаності щодо емоційного інтелекту, розуміння своїх емоцій та чужих.

Обладнання: аркуші А4, маркери, картки-зображення емоцій.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання

Час: 5 хвилин

Мета: підготувати робочу атмосферу.

Пропонується озвучити своє ім'я та продовжити фразу: «Не хочу хвалитися, але мої позитивні якості це...(озвучити 3 такі якості)».

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Шлях до емоційної обізнаності»

Мета: Підвищення рівня обізнаності щодо емоційного інтелекту, розуміння своїх емоцій та чужих.

5. Мозковий штурм «для чого нам потрібен емоційний інтелект»

Час: 5 хвилини

Учасників запитують чи знають вони, що таке емоційний інтелект і для чого він. Відповіді записуються на дошці.

6. Вправа «Настрій»

Час: 20 хвилин

Візьміть щільний чистий аркуш паперу, кольорові фломастери, фарби або олівці. Намалюйте на папері власне настрої, використовуючи асоціативні предмети і фантазію. Після того, як картина буде готова, додайте в неї трохи фарб. Спробуйте зробити малюнок яскравішим або домалювати дрібні деталі - простіше кажучи, змініть свій настрій у кращу сторону. Наприкінці вправи – обговорення.

7. Вправа «Вгадай емоцію»

Час: 15 хвилин

На столі картинкою вниз викладаються схематичні зображення емоцій. Учасники по черзі беруть будь-яку картинку не показуючи її іншим. Завдання учасника – за схемою вгадати емоцію, настрій і зобразити її за допомогою міміки, пантоміміки, голосових інтонацій.

Інші учасники-глядачі повинні визначити, яку емоцію переживає, зображує учасник.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №3

Тема: «Управління емоціями»

Мета: Розвивати навички учасників ефективно керувати своїми емоціями та емоціями інших.

Обладнання: аркуші А4, маркери.

Хід роботи:

1. Вправа «Привітання»

Час: 5 хвилин

Тренер пропонує учасникам продовжити твердження «Сьогодні мій настрій схожий на таке явище природи..., тому що...»

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Управління емоціями»

Мета: Розвивати навички учасників ефективно керувати своїми емоціями та емоціями інших.

5. «Світлофор емоцій»

Час: 20 хвилин

Ця вправа допоможе учасникам стати більш усвідомленими щодо їхніх емоцій та способу їх регулювання.

Тренер пояснює, що кожна емоція може бути уособлена як колір світлофора:

Зелений - спокій, впевненість, радість.

Жовтий - хвилювання, неспокій, невизначеність.

Червоний - гнів, стрес, обурення.

Далі тренер просить учасників уявити себе на перехресті доріг, де кожна дорога є реакцією на певну ситуацію. Наприклад, якщо вони зустрічають неприємну новину, яким кольором вони асоціюють свою першу емоційну реакцію?

Після того, як всі учасники пройшли через декілька ситуацій, пропонується обговорення:

- Які ситуації викликали найчастіше червоне світло?
- Чи можна було замінити червоне світло на жовте або зелене? Як це можна зробити?
- Які стратегії регулювання емоцій можна використовувати, щоб перейти від червоного до жовтого або зеленого?

6. «Бути садівником своїх емоцій»

Час: 20 хвилин

Тренер ділить учасників на пари. Кожній парі потрібен аркуш паперу та олівець. Далі пояснює, що кожна пара буде "садівниками своїх емоцій". Кожен учасник має розповісти своєму партнеру про ситуацію, що викликає у нього емоційну реакцію.

Кожен учасник записує ситуацію, яка викликає у нього сильні емоції. Наприклад, це може бути ситуація, коли вони відчують стрес на роботі або конфлікт з кимось у їхньому оточенні.

Після того, як кожен учасник розповів одне одному свою ситуацію, відбувається обговорення:

- Які саме емоції виникають у вас у цій ситуації?
- Як ви зазвичай реагуєте на ці емоції?
- Які стратегії ви можете використовувати для керування цими емоціями?

Наприклад, дихальні вправи, візуалізація або позитивне мислення.

7. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №4

Тема: «Емпатія»

Мета: Розвивати здатність співпереживати іншим та проживати їхні емоційні стани.

Обладнання: аркуші А4, кольорові стікери, маркери.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання «Я сьогодні ось така/-ий»

Час: 5 хвилин

Мета: підготувати робочу атмосферу.

Учасникам пропонується привітатися по черзі у форматі: “Привіт, мене звати ... і я сьогодні ось така/-ий”, показуючи жестами їхній настрій сьогодні.

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Емпатія»

Мета: Розвивати здатність співпереживати іншим та проживати їхні емоційні стани.

5. Дискусія «Чи потрібна мені емпатія?»

Час: 5 хвилин

Мета: виявлення рівня обізнаності учасників щодо проблеми емпатії, розуміння її актуальності.

Учасникам задається питання: «Чи потрібно мені вміння співчувати та співпереживати іншим людям? Чому?», на яке вони повинні знайти якомога більше варіантів відповіді. Учасники швидко висловлюють усі ідеї, котрі спадають на думку. Ці ідеї записуються без оцінок та коментарів. Після висловлення думок відбувається активне обговорення проблеми і тренер робить підсумок. Ведучий повинен бути готовий до того, що можуть виникнути різні погляди на дану проблему. Далі проводиться обговорення.

6. Вправа «Спогади»

Час: 15 хвилин

Учасників ділять на пари. Один згадує будь-яку подію свого життя. Він вільно сидить і, що не демонструючи свої емоції, думає про цю подію. Партнер, сидячи навпроти, уважно спостерігає за ним. За найменших рухів і змін особи, пози і т.п. він повинен зрозуміти, про що згадує його напарник: як давно відбулося це подія, приємне воно чи ні, важливе або не дуже, чи має воно

продовження в сьогодні і т.д. Про все це читає по обличчю розповідає своєму партнеру, той повідомляє, наскільки ці висновки точні. Потім учасники міняються ролями. Вкінці справи – обговорення.

7. Вправа «Секрет»

Час: 20 хвилин

Кожен із учасників пише на папірці (так, щоб інші не бачили) свій секрет. (Це повинен бути справжній секрет, тобто реальна таємна думка або бажання автора, але він повинен бути не настільки інтимним, щоб його не можна було ні з ким обговорювати). Папірці згортаються, поміщаються в капелюх, а потім кожен витягує собі чийсь секрет (необхідно, щоб кожен отримав чужий секрет). Хвилину-дві кожен учасник вживається в образ тієї людини, у якого може бути цей секрет, намагається зрозуміти його почуття, переживання, пов'язані з секретним бажанням або думкою. Потім по черзі учасники діляться дісталися їм секретами, при цьому передаючи всю гаму пов'язаних з ними почуттів.

Після завершення гри учасники обмінюються враженнями, звертаючи увагу на те, як вдалося іншому співпереживати в переживання автора секрету, наскільки адекватно ці почуття передані.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №5

Тема: «Самомотивація»

Мета: Розвиток здатності спрямовувати всю свою енергію та ресурси на досягнення успіху, навіть незалежно від обставин.

Обладнання: кольорові стікери, аркуші А4, маркери.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання «Моє ім'я»

Час: 10 хвилин

Учасники пишуть на аркуші паперу своє ім'я, розташовуючи літери одна під одною по вертикалі. Потім по горизонталі вписують слова, що починаються

на ті ж літери, що складають ім'я. Значення цих слів - це, на думку автора, характеристика, образ його особи. Потім результати виконання вправи зачитуються всіма учасниками.

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Самомотивація»

Мета: Розвиток здатності спрямовувати всю свою енергію та ресурси на досягнення успіху, навіть незалежно від обставин.

5. Мозковий штурм "Чарівна паличка"

Час: 10 хвилин

Мета: надати можливість учасникам мотивувати себе в невдалих життєвих ситуаціях.

Тренер пропонує учасникам гру, за допомогою якої присутні методом мотивації та позитивного мислення зможуть знайти вихід з критичних ситуацій. Після прослуханої ситуації, бажаючи дають відповідь тримаючи в руках «чарівну паличку».

Ситуація №1

Будучи юною дівчиною ви мріяли стати кінорежисером, ви не змогли вступити у престижний навчальний заклад, так як не набрали прохідного балу. Але, так як ви вперті, то спробували вступити знову, і вдруге Вас чекало фіаско. Ви не стали впадати у відчай через це і подали документи на інший факультет, але знову отримав відмову.

Питання: як себе мотивувати щоб стати відомим на весь світ кінорежисером?

Ситуація №2

Ви директор школи. Ваші колеги пасивні та подібні до лінивців. Працюючи в такій атмосфері ви стали подібні їм.

Питання: яким чином ви себе мотивуватимете до роботи та колег?

Обговорення.

6. Релаксація. Вправа «Гора з плечей»

Час: 5 хвилин

Мета: зняти м'язову напругу, підвищити впевненість у собі, поліпшити настрій.

Учасники максимально високо піднімають плечі, відводять їх якнайдалі назад і опускають. Даний алгоритм повторюється.

7. Вправа «Темні афірмації»

Час: 20 хвилин

Мета: «Програмування» учасників на плідну роботу, встановлення внутрішньої гармонії.

Тренер пише на аркушах паперу позитивні твердження (карток має бути на 5-7 більше за кількість учасників), що покращують психоемоційний фон людини (афірмації): я–висловлювання («Я сьогодні буду дуже допитливим/-ою», «Я винесу із цього заняття все корисне, що стосується покращення моєї роботи») та/або афоризми («Найскладніше – почати діяти, все інше залежить тільки від наполегливості», «Варто тільки повірити, що ви можете – і ви вже на пів дорозі до цілі»); Картки можуть бути оформлені у будь-який спосіб (у вигляді квітки із закріпленими пелюстками, як лотерейні білети, щасливі трамвайні квитки, цукерки, кольорові серця).

Учасники мають заплющити очі та по черзі витягувати картки із афірмаціями. Потім вони зачитують їх уголос та аналізують те, як ці висловлювання можуть знадобитися у роботі. Альтернативний варіант – картки роздає вчитель (він має заплющити очі, щоб не бачити напис на картці та учасника, якому дістанеться мотиваційна афірмація).

Ефект: Усім нам іноді потрібно чути слова підтримки, що мотивуватимуть рухатися далі та стануть своєрідною профілактикою внутрішнього вигорання. Ця вправа має стосунок до нейролінгвістичного програмування: підбадьорливі слова сприяють відновленню енергії для того, щоб рухатися до нових досягнень.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №6

Тема: «Мистецтво спілкування»

Мета: Розвиток комунікативних навичок, ознайомлення з техніками активного слухання та подолання бар'єрів у спілкуванні.

Обладнання: аркуші А4, маркери, стікери.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання «Комплімент по колу»

Час: 5 хвилин

Учасники стають у коло. Кожен по черзі повертається до сусіда праворуч, дивиться йому в очі і говорить щирий комплімент або просто приємне слово, яке асоціюється з цією людиною (наприклад, відмічає рису характеру чи деталь одягу). Сусід дякує і передає естафету далі, поки коло не замкнеться.

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Мистецтво спілкування»

Мета: Розвиток комунікативних навичок, ознайомлення з техніками активного слухання та подолання бар'єрів у спілкуванні.

5. Вправа «Зіпсований телефон»

Час: 15 хвилин

Мета: наочно продемонструвати, як спотворюється інформація при передачі та до чого це може призвести.

Тренер просить 5-6 бажаючих вийти за двері. Одному учаснику, що залишився, зачитується короткий текст або показується картинка зі складним сюжетом. Потім по одному учаснику запрошують в кімнату. Той, хто слухав текст, повинен переказати його наступному, той – наступному і так далі. Останній учасник переповідає те, що почув, усій групі. Потім зачитується оригінал тексту.

Обговорення: Чому інформація змінилася? На якому етапі зникли важливі деталі? Що заважало передати її точно?

6. Руханка «Атоми і молекули»

Час: 5 хвилин

Мета: зняття м'язової напруги, активізація уваги.

Учасники хаотично рухаються по кімнаті (як «атоми»). За командою тренера «Молекули по троє!» вони мають швидко об'єднатися в групи по три особи, взявшись за руки або обійнявшись. Хто не встиг – вибуває або виконує жартівливе завдання. Команди змінюються: «по двоє», «по п'ятеро» тощо.

7. Вправа «Інтерв'ю: слухаю і чую»

Час: 20 хвилин

Мета: відпрацювання навичок активного слухання (перефразування, уточнення).

Група об'єднується в пари. Учасник А розповідає історію зі свого життя (протягом 3 хвилин). Учасник Б слухає, використовуючи техніки активного слухання (не перебиває, киває, підтримує зоровий контакт). Після розповіді Учасник Б має переказати історію партнеру, починаючи зі слів: «Якщо я

правильно зрозумів, ти сказав, що...». Учасник А підтверджує правильність або виправляє. Потім ролі міняються.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №7

Тема: «Мова тіла»

Мета: Розвиток навичок розпізнавання невербальних сигналів (міміка, жести, поза) для кращого розуміння емоційного стану інших.

Обладнання: картки із завданнями, фліпчарт.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання «Без слів»

Час: 5 хвилин

Учасники хаотично рухаються по кімнаті. За сигналом тренера вони мають привітатися з тим, хто опинився поруч, але без використання слів (потиск рук, обійми, кивок, «дай п'ять», реверанс). Спосіб вітання не має повторюватися двічі поспіль з різними партнерами.

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Мова тіла»

Мета: Розвиток навичок розпізнавання невербальних сигналів (міміка, жести, поза) для кращого розуміння емоційного стану інших.

5. Вправа «Німе кіно»

Час: 20 хвилин

Мета: розвиток експресивності та невербальної виразності.

Один учасник витягує картку з описом ситуації. Його завдання – показати це групі без слів, використовуючи лише міміку та жести. Група має вгадати не тільки дію, а й емоцію, яку переживає персонаж.

Приклади карток:

- Людина, яка виграла мільйон, але загубила лотерейний білет.
- Учень, який не вивчив урок і намагається сховатися за партою від погляду вчителя.
- Людина, яка вперше куштує дуже кислий лимон.

6. Релаксація. Вправа «Дзеркало»

Час: 5 хвилин

Мета: розвиток емпатії та вміння налаштовуватися на партнера.

Робота в парах. Учасники стають обличчям одне до одного. Один учасник починає робити повільні плавні рухи руками, тілом, змінює вираз обличчя. Інший має точно копіювати ці рухи синхронно, наче він – відображення в дзеркалі.

7. Вправа «Скульптор та глина»

Час: 15 хвилин

Мета: усвідомлення тілесних проявів різних емоцій та зняття тілесних затисків.

В парах один учасник – «скульптор», інший – «глина». Скульптор «ліпить» з партнера статую, що виражає певну емоцію (гнів, страх, радість, здивування), обережно змінюючи положення його рук, ніг, голови та вираз обличчя. «Глина» піддається і застигає у заданій позі. Решта групи може відгадувати, що це за емоція. Потім учасники міняються ролями.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №8

Тема: «Вирішення конфліктів»

Мета: Формування навичок конструктивного вирішення конфліктів, ознайомлення з поняттям «Я-повідомлення».

Обладнання: ватман, маркери.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання «Емоційний прогноз погоди»

Час: 5 хвилин

Кожен учасник по черзі говорить, яка «погода» зараз у нього всередині (сонячно, хмарно, штормове попередження, туман, легкий вітерець) і коротко пояснює чому (наприклад: «У мене сонячно, бо я виспався»).

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Вирішення конфліктів»

Мета: Формування навичок конструктивного вирішення конфліктів, ознайомлення з поняттям «Я-повідомлення».

5. Вправа «Я-повідомлення»

Час: 20 хвилин

Мета: навчити техніці ненасильницького спілкування для запобігання сваркам.

Тренер пояснює різницю між «Ти-повідомленням» (звинуваченням) та «Я-повідомленням» (вираженням власних почуттів).

Формула: «Коли ти робиш... (факт), я відчуваю... (емоція), тому що... (причина). Я хотів би... (прохання)».

Учасники в парах тренуються перефразувати образливі фрази.

Ситуація 1: Друг постійно перебиває вас під час розмови. (Замість «Ти невихований!», сказати: «Коли мене перебивають, мені неприємно, бо я гублю думку...»).

Ситуація 2: Батьки не пускають гуляти ввечері. (Замість «Ви мене не розумієте!», сказати: «Я засмучуюсь, коли мені забороняють, бо я хочу побачити друзів...»).

6. Вправа «Штовхай – тягни»

Час: 5 хвилин

Мета: тілесне проживання конфлікту та співпраці.

Учасники в парах стають один напроти одного, спираючись долонями в долоні партнера. Завдання: спробувати зрушити партнера з місця. Потім завдання змінюється: не зрушити, а утримати рівновагу разом, спираючись один на одного. Обговорення різниці відчуттів при боротьбі та при підтримці.

7. Рольова гра «Конфліктна ситуація»

Час: 15 хвилин

Мета: закріплення навичок вирішення конфліктів на практиці.

Учасники об'єднуються у трійки (двоє учасників конфлікту і один спостерігач). Їм дається опис ситуації (наприклад, однокласник взяв річ без дозволу і пошкодив її). Завдання: вирішити конфлікт, використовуючи «Я-повідомлення», не переходячи на крик і образи. Спостерігач фіксує, які методи були використані.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №9

Тема: «Антистрес: моя внутрішня опора»

Мета: Ознайомлення з методами саморегуляції в стресових ситуаціях та пошук внутрішніх ресурсів.

Обладнання: аркуші паперу, кольорові олівці, фарби, музичний супровід.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання «Струси стрес»

Час: 5 хвилин

Учасники стають у коло. Кожен по черзі показує рух, яким він «струшує» з себе втому чи напругу (наприклад, потрусити кистями рук, підстрибнути, видихнути зі звуком «хух»). Вся група повторює цей рух за учасником.

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Антистрес: моя внутрішня опора»

Мета: Ознайомлення з методами саморегуляції в стресових ситуаціях та пошук внутрішніх ресурсів.

5. Вправа «Дихання по квадрату»

Час: 10 хвилин

Мета: навчання методам швидкого заспокоєння та зняття фізіологічних проявів стресу.

Тренер пояснює, що дихання – це ключ до спокою. Пропонується техніка: вдих носом (на рахунок 1-2-3-4), затримка дихання (1-2-3-4), видих ротом (1-2-3-4), затримка дихання (1-2-3-4). Група виконує вправу разом кілька циклів.

Тренер коментує, що цю вправу можна робити непомітно для інших на контрольній чи перед виступом.

6. Арт-терапевтична вправа «Мій безпечний простір»

Час: 20 хвилин

Мета: візуалізація ресурсу та емоційна стабілізація.

Вмикається спокійна музика. Тренер просить закрити очі та уявити місце, де учасник відчувається абсолютно захищено і щасливо (реальне або вигадане). Після візуалізації учасники малюють це місце на папері. Завдання: коли в житті буде важко, подумки повертатися в цей малюнок.

7. Вправа «Скринька ресурсів»

Час: 10 хвилин

Мета: створення списку доступних джерел відновлення енергії.

Кожен учасник на окремому аркуші пише список з 5-10 речей, які приносять йому радість і наповнюють енергією. Це має бути щось просте і доступне.

Приклади: прогулянка з собакою, гарячий чай, улюблена пісня, малювання, сон, розмова з другом.

Тренер наголошує, що цей список – це «аптечка першої допомоги» при поганому настрої. Бажаючі зачитують свої пункти.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо заняття.

Заняття №10

Тема: «Вершина подорожі. Рефлексія»

Мета: Виокремлення наявних компонентів та навичок, та тих, що ще потрібно розвинути. Сприяння самовдосконаленню та розвитку особистості через рефлексію над власним досвідом.

Обладнання: іграшка, аркуші А4, маркери.

Хід роботи:

1. Вправа – привітання

Час: 5 хвилин

Мета: зняття емоційного напруження, позитивне налаштування на заняття, подолання труднощів висловлюватися «перед публікою».

У тренера в руках «чарівна паличка» (іграшка), яку він зі словами побажань або компліментом на сьогодні передає будь-кому з учасників тренінгу. Той, у кого «чарівна паличка» (іграшка), теж передає її із словами побажання або компліментом наступному учаснику.

Так продовжується доти, доки всі учасники не привітаються між собою.

2. Рефлексія попереднього заняття

Час: 5 хвилин

Учасники та учасниці діляться тим, що вони дізналися із попереднього заняття і тим, що запам'яталося їм найбільше.

3. Пригадуємо правила

Час: 3 хвилини

Учасникам пропонується пригадати та озвучити правила тренінгу, які були складені на першому занятті.

4. Оголошення теми і мети заняття

Час: 2 хвилини

Тема: «Вершина подорожі. Рефлексія»

Мета: Виокремлення наявних компонентів та навичок, та тих, що ще потрібно розвинути. Сприяння самовдосконаленню та розвитку особистості через рефлексію над власним досвідом.

5. Вправа «Візуалізація навичок»

Час: 20 хвилин

Учасникам пропонується намалювати себе на аркушах «до тренінгу», пізніше – себе, який використовує навички, отримані після занять (підвищення рівня самооцінки, навички ефективного слухання та спілкування, управління емоціями, способи запобігання вигорання, розвиток стійкості до стресу та його подолання).

Обговорення:

Розкажіть про свій малюнок. Що було найважчим у цій вправі? Які навички вам було найважче уявити у себе, а які найлегше? Чи можете ви стати цією людиною? Як ви почуваетесь після даної вправи?

6. Вправа на зворотній зв'язок «П'ять пальців»

Час: 15 хвилин

Виконання цієї вправи сприяє напрацюванню навички самоаналізу діяльності за різними аспектами.

Інструкція: учасників просять відмалювати на аркушах свою руку, подумати та записати свої здобутки упродовж всього тренінгу за наступними ключовими моментами на кожному із пальців відповідно:

Мізинець – Які знання та досвід я здобув?

Безіменний – Які знання буду використовувати?

Середній – Як ці знання вплинули на мене?

Вказівний – Що хочу поліпшити у собі?

Великий – Що вже вдосконалюю? Над чим працюю?

7. «Прощальне коло»

Час: 5 хвилин

Мета: закріпити позитивні результати тренінгу, розширити перспективне бачення.

Учасники стають у коло, по черзі кладуть руку на плече товариша, який стоїть праворуч, і висловлюють своє побажання групі на майбутнє. Останнім свої побажання всім учасникам висловлює тренер.

8. Рефлексія

Час: 5 хвилин

Учасники й учасниці мають можливість послідовно поділитися своїми враженнями щодо всього тренінгу та розповісти, які вправи за весь час їм запам'яталися найбільше.