МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Виконала студентка 3 курсу, П/30 групи,
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
Семерик Марія Михайлівна

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Діхтяренко Світлана Юріївна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

1.1. Сутність та структура поняття емоційного інтелекту в сучасній психологічній науці……6

1.2. Психологічні особливості підліткового віку та специфіка розвитку емоційної сфери……12

1.3. Чинники та психологічні умови формування емоційного інтелекту у підлітків……21

Висновки до розділу 1……28

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Організація та методики дослідження…….30

2.2. Аналіз результатів первинної діагностики рівня та структурних компонентів емоційного інтелекту у підлітків……...37

2.3. Структура розвивальної програми формування емоційного інтелекту……42

2.4. Аналіз ефективності впровадженої програми та практичні рекомендації……..48

Висновки до розділу 2……51

ВИСНОВКИ……53

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……55

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні умови розвитку суспільства, які характеризуються високим рівнем емоційної напруги, інформаційним перевантаженням та швидкими змінами соціальних орієнтирів, ставлять перед психологічною наукою нові виклики щодо збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління. Успішна соціалізація, побудова міцних міжособистісних стосунків та загальне психологічне благополуччя особистості сьогодні залежать не стільки від рівня її академічних знань (IQ), скільки від здатності розуміти власні емоції та керувати ними, тобто від рівня емоційного інтелекту (EQ).

Фундаментальні дослідження феномену емоційного інтелекту представлені у працях таких зарубіжних науковців, як Д. Гоулман [38], П. Екман [40], Т. Бредбері та Д. Грівз [37]. Вагомий внесок у розуміння структури емоційного інтелекту, його функцій та ролі в соціально-психологічній адаптації зробили вітчизняні вчені: Е. Л. Носенко [20], С. П. Дерев'янко [4; 5], О. Я. Чебикін [33; 34], О. І. Бондарчук [1].

Особливого значення проблема формування емоційного інтелекту набуває в підлітковому віці. Згідно з дослідженнями С. Д. Максименка [16], О. І. Власової [2] та Р. В. Павелківа [23], підлітковий вік є критичним, перехідним і водночас сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери. Інтенсивні фізіологічні зміни, формування самосвідомості та розширення соціальних контактів часто супроводжуються емоційною нестабільністю, конфліктністю та труднощами в саморегуляції, що детально розкрито у працях І. М. Щербакової [36] та Є. В. Кучеренка [14]. Тому цілеспрямоване формування емоційного інтелекту саме в цей період є надзвичайно важливим для профілактики девіантної поведінки та забезпечення гармонійного розвитку особистості.

Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, проблема практичних психологічних засобів і методів цілеспрямованого розвитку

компонентів емоційного інтелекту в умовах сучасного закладу освіти залишається недостатньо розробленою. Це зумовило вибір теми бакалаврської роботи «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту в підлітковому віці».

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, емпіричному вивченні психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків, а також розробці та апробації програми його розвитку.

Відповідно до мети та гіпотези було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного інтелекту в сучасній психологічній літературі.
2. Визначити психологічні особливості та чинники розвитку емоційної сфери в підлітковому віці.
3. Емпірично дослідити вихідний рівень та особливості прояву структурних компонентів емоційного інтелекту у здобувачів освіти середнього шкільного віку.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність програми, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Об’єкт дослідження – емоційний інтелект особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості та засоби формування емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань використано комплекс методів:

- *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури) – для визначення теоретико-методологічних засад дослідження;
- *емпіричні* (психодіагностичне тестування, спостереження, констатувальний та формувальний експерименти) – для збору первинних даних та перевірки ефективності програми;

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження

проводилося на базі Уманського ліцею № 2 Уманської міської ради Черкаської області. Дослідженням було охоплено здобувачів освіти 8-х класів (вік досліджуваних – 13-14 років). Загальний обсяг вибірки склав 20 осіб.

Практична значущість одержаних результатів полягає в тому, що підібраний комплекс психодіагностичних методик та розроблена програма розвитку емоційного інтелекту довели свою ефективність і можуть бути використані в практичній діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та класних керівників закладів загальної середньої освіти у роботі з підлітками.

Дані про апробацію. Матеріали бакалаврського дослідження доповідалися на засіданні кафедри психології, на IX Всеукраїнських психологічних читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів» (Умань, 14 травня 2026 р.). Теоретичні результати дослідження висвітлено у публікації.

Структура та обсяг роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 41 найменування. Робота викладена на 58 сторінках друкованого тексту, вміщує таблиці.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

1.1. Сутність та структура поняття емоційного інтелекту в сучасній психологічній науці

У сучасній психологічній науці проблема взаємозв'язку когнітивних та емоційних процесів посідає одне з провідних місць. Протягом тривалого часу в класичній психології домінувала парадигма, згідно з якою інтелект та емоції розглядалися як відносно незалежні, а іноді й антагоністичні явища. Традиційне розуміння інтелекту (вимірюване за допомогою коефіцієнта IQ) акцентувало увагу виключно на логіко-математичних, просторових та вербальних здібностях особистості. Проте численні дослідження другої половини XX століття довели, що високий рівень академічного інтелекту не завжди є гарантом життєвого успіху, психологічного благополуччя та ефективної соціальної адаптації [38, с. 24]. Це усвідомлення призвело до виникнення та активного розвитку концепту «емоційного інтелекту» (EQ).

Генеза поняття емоційного інтелекту тісно пов'язана з переглядом традиційних уявлень про природу людських здібностей. Вагомою передумовою становлення цього концепту стала концепція «соціального інтелекту» Е. Торндайка (1920 р.), який визначав його як здатність розуміти інших людей і діяти мудро у людських відносинах. Наступним кроком стала теорія множинного інтелекту Г. Гарднера (1983 р.), який виокремив внутріособистісний (здатність розпізнавати власні почуття) та міжособистісний (здатність розуміти емоції та мотиви інших) види інтелекту. Як зазначає у своїх працях О. В. Смаглій, саме ці ідеї стали фундаментальною базою для подальшої концептуалізації емоційного інтелекту як самостійного психологічного феномену [28, с. 183].

Власне термін «емоційний інтелект» був введений у науковий обіг у 1990 році американськими психологами Пітером Саловеєм (P. Salovey) та

Джоном Майєром (J. Mayer). У їхній початковій концепції, яка отримала назву «модель здібностей», емоційний інтелект трактувався як підструктура соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для спрямування свого мислення та дій [4, с. 55].

Згодом П. Саловей та Дж. Майєр доопрацювали свою модель, виокремивши чотири базові складові (гілки) емоційного інтелекту:

1. Ідентифікація емоцій (сприйняття емоцій) – здатність розпізнавати емоції за фізичними станами, почуттями та думками, а також ідентифікувати емоції інших людей через міміку, тон голосу, жести (що детально досліджувалося в працях П. Екмана [40]).
2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення – здатність емоцій спрямовувати увагу на важливу інформацію, стимулювати креативність та допомагати в прийнятті рішень. Як підкреслює Д. Канеман, емоційні реакції часто виступають евристиками, що пришвидшують когнітивні процеси [41, с. 112].
3. Розуміння емоцій – здатність класифікувати емоції, розуміти складні емоційні стани (наприклад, одночасне переживання любові та ненависті) та динаміку переходу одних емоцій в інші.
4. Управління емоціями – здатність свідомо регулювати власні емоції та впливати на емоційні стани інших людей з метою особистісного зростання та поліпшення міжособистісних стосунків [28, с. 185].

Широкої популярності концепція емоційного інтелекту набула завдяки працям Деніела Гоулмана (D. Goleman), зокрема його книзі «Емоційний інтелект», виданій у 1995 році [38]. Д. Гоулман запропонував так звану «змішану модель» (або модель компетентностей), в якій емоційний інтелект розглядається не лише як когнітивна здібність, але й як сукупність особистісних рис та соціальних навичок.

Структура емоційного інтелекту за Д. Гоулманом охоплює п’ять основних компонентів:

1. Самосвідомість (Self-awareness) – глибоке розуміння власних емоцій, сильних і слабких сторін, потреб та мотивів. Це здатність до адекватної самооцінки та впевненості у собі.
2. Саморегуляція (Self-regulation) – здатність контролювати деструктивні емоції та імпульси, адаптуватися до мінливих обставин, підтримувати внутрішні стандарти чесності та оптимізму. Важливість цього компонента для збереження психологічного здоров'я підкреслює Г. О. Хомич [32, с. 157].
3. Мотивація (Motivation) – прагнення досягати цілей заради самого факту досягнення, а не лише заради зовнішньої винагороди. Вона включає ініціативність, оптимізм та наполегливість. У вітчизняній психології зв'язок мотивації та емоційної сфери ґрунтовно досліджувався Л. З. Сердюк [27].
4. Емпатія (Empathy) – здатність розуміти емоційний стан інших людей, враховувати їхні почуття в процесі прийняття рішень, а також готовність підтримувати та допомагати.
5. Соціальні навички (Social skills) – здатність вибудовувати ефективні міжособистісні стосунки, керувати конфліктами, надихати інших та працювати в команді [38, с. 78-85].

Ще однією впливовою концепцією є «некогнітивна модель» Рувена Бар-Она (R. Bar-On), який визначив емоційний інтелект як сукупність некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, що впливають на здатність людини успішно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища. Модель Р. Бар-Она включає п’ять сфер: внутріособистісну (емоційне самоусвідомлення, асертивність, самоповага, самоактуалізація), міжособистісну (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки), адаптивність (вирішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість), управління стресом (толерантність до стресу, контроль імпульсів) та загальний настрій (щастя, оптимізм) [20, с. 45]. Схожі ідеї щодо ролі емоційної гнучкості та управління стресом висвітлюються у

дослідженнях С. Девід [39] та Т. Бредбері [37].

У вітчизняній психологічній науці феномен емоційного інтелекту розглядається крізь призму діяльнісного, системного та особистісно-орієнтованого підходів, започаткованих у класичних працях Г. С. Костюка [11] та С. Д. Максименка [16]. Українські вчені зосереджують увагу на ролі емоційного інтелекту в процесах соціалізації, адаптації та самореалізації особистості.

Так, Е. Л. Носенко концептуалізує емоційний інтелект як соціально значущу характеристику особистості, що детермінує життєвий успіх та психологічне благополуччя. Дослідниця підкреслює, що емоційний інтелект є своєрідним метаресурсом, який дозволяє ефективно використовувати наявний когнітивний потенціал людини [20; 21].

С. П. Дерев'янко визначає емоційний інтелект як інтегральну психологічну властивість особистості, що забезпечує переробку емоційної інформації (як власної, так і інших людей) з метою оптимізації міжособистісної взаємодії та життєдіяльності в цілому. Авторка ґрунтовно дослідила роль емоційного інтелекту в процесі соціально-психологічної адаптації підлітків, довівши, що розвинений EQ знижує рівень тривожності та сприяє конструктивному вирішенню конфліктів [4; 5].

Особлива увага у вітчизняній науці приділяється проблемі емоційної регуляції. О. Я. Чебикін розглядає емоційну регуляцію навчально-пізнавальної діяльності як найважливіший механізм, що забезпечує її ефективність. Вчений зазначає, що здатність до керування власними емоційними станами є основою для формування емоційної зрілості особистості [33; 34]. З цією думкою солідарна В. А. Семиченко, яка наголошує на невід'ємності емоційного компонента в будь-якому акті пізнання та поведінки [26, с. 112].

Досліджуючи структуру емоційного інтелекту, українські науковці, зокрема О. І. Власова [2] та О. І. Бондарчук [1], виокремлюють три основні компоненти:

1. Когнітивний компонент – включає знання про емоції, їхні причини та наслідки, здатність ідентифікувати та вербалізувати власні емоційні стани, а також емоції оточуючих. Важливу роль у цьому відіграє рефлексивна компетентність, яку О. В. Савченко розглядає як стрижневий елемент емоційного інтелекту [25].
2. Емоційно-мотиваційний (афективний) компонент – передбачає здатність до емпатійного співпереживання, чутливість до емоційних проявів інших людей, а також уміння використовувати емоції як мотиваційний ресурс для досягнення цілей.
3. Поведінковий (регулятивний) компонент – охоплює навички управління своїми емоціями, здатність до емоційного стримування в конфліктних ситуаціях, уміння встановлювати та підтримувати доброзичливі контакти (І. А. Мартинюк [17], Л. І. Дяченко [6]).

Варто зазначити, що розвиток емоційного інтелекту не є статичним процесом; він має виражену онтогенетичну динаміку. За словами А. О. Ковальчук [9] та Л. М. Співак [29], формування структурних компонентів емоційного інтелекту відбувається нерівномірно на різних вікових етапах. Особливої ваги цей процес набуває у підлітковому та юнацькому віці, що пов'язано з інтенсивним розвитком самосвідомості та розширенням сфери соціальної взаємодії (Н. Ф. Шевченко [35], Є. В. Кучеренко [14]).

Функціональний аналіз емоційного інтелекту дозволяє виокремити декілька його ключових функцій у життєдіяльності особистості:

- Регулятивна функція полягає у забезпеченні адекватної реакції на внутрішні та зовнішні подразники. Емоційний інтелект дозволяє особі не просто реагувати афективно, а й опосередковувати свої реакції когнітивним аналізом. Як зазначає В. М. Крайнюк, саме емоційний інтелект виступає потужним чинником стресостійкості [12].
- Адаптивна функція забезпечує пристосування індивіда до мінливих умов соціального та природного середовища. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє гнучко змінювати стратегії поведінки

відповідно до ситуації (О. В. Осадько [22]).

- Комунікативна функція реалізується в процесі міжособистісної взаємодії. Вона забезпечує налагодження контактів, запобігання деструктивним конфліктам та сприяє формуванню глибоких, довірливих стосунків (А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв [8]). Т. М. Титаренко підкреслює, що здатність до емпатії є ключовим фактором побудови гармонійного життєвого світу особистості [31].
- Пізнавальна (гносеологічна) функція розкривається у здатності емоцій спрямовувати пізнавальну активність, фокусувати увагу та покращувати пам'ять на емоційно забарвлені події (Н. В. Коврига [10]).

Психологічна наука розглядає емоційний інтелект як конструкт, що піддається цілеспрямованому розвитку. На відміну від академічного інтелекту (IQ), який є відносно стабільним протягом життя і значною мірою детермінований генетично, емоційний інтелект (EQ) має високу пластичність. Практичні аспекти розвитку емоційної компетентності активно розробляються в працях І. М. Матійків [18], Є. В. Заїки [7] та С. Б. Кузікової [13]. Дослідники сходяться на думці, що впровадження спеціалізованих тренінгових програм та психокорекційних заходів здатне суттєво підвищити показники емоційного інтелекту. П. В. Лушин зазначає, що психологія особистісних змін неможлива без глибокого опрацювання емоційної сфери суб'єкта [15].

У контексті освітнього процесу формування емоційного інтелекту виступає не лише як самоціль, але й як засіб оптимізації навчальної діяльності. І. В. Пархоменко доводить, що діти з високим рівнем EQ демонструють кращу академічну успішність, менше піддаються булінгу та ефективніше співпрацюють у групах [24]. О. Б. Мельничук вказує на те, що психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту старшокласників тісно пов'язані з їхньою залученістю до творчої та проектної діяльності [19].

Аналіз сутності та структури емоційного інтелекту дозволяє

констатувати, що цей феномен є багатокомпонентним утворенням, яке інтегрує в собі когнітивні, афективні та поведінкові процеси. Враховуючи теоретико-методологічні позиції вітчизняних та зарубіжних науковців, у межах нашого дослідження ми розумітимемо емоційний інтелект як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, а також здатність управляти емоційною сферою з метою підвищення ефективності міжособистісної взаємодії та успішної соціально-психологічної адаптації.

Розгляд теоретичних підходів до розуміння емоційного інтелекту створює необхідне методологічне підґрунтя для переходу до наступного етапу нашого дослідження – аналізу специфіки формування емоційної сфери та компонентів емоційного інтелекту безпосередньо у період підліткового віку, який характеризується підвищеною емоційною вразливістю та інтенсивними особистісними змінами. Це питання буде детально розкрито у наступному підрозділі роботи.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку та специфіка розвитку емоційної сфери

Підлітковий вік традиційно розглядається в психологічній науці як один із найскладніших, найдинамічніших і водночас найважливіших етапів онтогенетичного розвитку особистості. Це період глобальної перебудови всього організму, системи соціальних відносин, ціннісних орієнтацій та механізмів самосвідомості. Згідно з віковою періодизацією, підлітковий вік охоплює період від 10–11 до 14–15 років. Враховуючи специфіку нашого емпіричного дослідження, особливу увагу ми зосереджуємо на середньому етапі підліткового віку — здобувачах освіти 13–14 років (учнях 8-х класів), оскільки саме на цей час припадає пік так званої «підліткової кризи» [23, с. 184].

Фундаментальні дослідження з вікової психології (Г. С. Костюк [11], С. Д. Максименко [16], Р. В. Павелків [23]) доводять, що сутнісною

характеристикою підліткового віку є перехід від дитинства до дорослості. Цей перехід супроводжується глибокими трансформаціями на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях. Фізіологічною основою підліткової кризи є статеве дозрівання, яке супроводжується інтенсивним ростом, зміною пропорцій тіла та потужною гормональною перебудовою. Як зазначає Л. Г. Терлецька, нерівномірність розвитку серцево-судинної, нервової та ендокринної систем у цьому віці часто призводить до підвищеної стомлюваності, вегетативних розладів та, що особливо важливо для нашого дослідження, до високої емоційної збудливості й реактивності [30, с. 112].

Центральним психологічним новоутворенням підліткового віку є «почуття дорослості» — специфічна форма самосвідомості, яка проявляється в прагненні підлітка, щоб дорослі та однолітки ставилися до нього не як до дитини, а як до рівноправної особистості. За словами О. І. Власової, саме це почуття стає потужним мотиваційним фактором поведінки підлітка, спонукаючи його до емансипації (звільнення від опіки дорослих) та розширення сфери власної самостійності [2, с. 215].

Змінюється і провідна діяльність: якщо в молодшому шкільному віці нею було навчання, то в підлітковому віці на перший план виходить інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Спілкування стає тією сферою, де підліток моделює дорослі стосунки, засвоює соціальні норми та формує власну ідентичність. А. Б. Коваленко та М. Н. Корнєв підкреслюють, що потреба в належності до референтної групи є домінуючою для 13–14-річних. Страх бути відкинутим колективом стає одним із найпотужніших стресорів, що безпосередньо впливає на емоційний стан здобувача освіти [8, с. 198]. Саме в процесі групової взаємодії інтенсивно формуються навички міжособистісного сприйняття, емпатії та соціальної рефлексії, які складають ядро емоційного інтелекту.

Специфіка емоційної сфери підліткового віку є предметом пильної уваги багатьох дослідників. В. А. Семиченко описує емоційне життя

підлітка як стан «перманентної турбулентності». Для цього віку характерні висока емоційна лабільність (швидка і часто безпричинна зміна настрою), імпульсивність реакцій, афективні спалахи, схильність до гіперболізації власних переживань [26, с. 201]. Підліток може протягом короткого проміжку часу переходити від стану ейфорії до глибокої апатії або агресії.

О. Я. Чебикін наголошує на амбівалентності (подвоїстості) почуттів підлітків. З одного боку, вони прагнуть до незалежності та самостійності, а з іншого — гостро потребують підтримки, схвалення та захисту з боку значущих дорослих. Вони можуть проявляти вражаючу чутливість і ранимість щодо власної персони, але водночас демонструвати жорстокість і черствість стосовно переживань інших людей (батьків, вчителів, однолітків) [34, с. 145]. Ця розбіжність між власними переживаннями та розумінням емоцій оточуючих свідчить про інтенсивний, але ще не завершений процес формування структур емоційного інтелекту.

Важливою характеристикою емоційної сфери в 13–14 років є підвищений рівень тривожності та схильність до страхів. Як зазначає О. В. Осадько, підліткова тривожність часто має соціальне походження і пов'язана зі страхом невідповідності очікуванням групи, страхом публічного приниження, фізичної непривабливості або академічної неуспішності [22, с. 25]. Нездатність самостійно впоратися з цією тривожністю, брак навичок емоційної саморегуляції часто призводять до девіантних форм поведінки, соматизації стресу або розвитку депресивних станів. Г. О. Хомич наголошує, що здатність до емоційної регуляції є критичним чинником збереження психологічного здоров'я підлітків, і саме її дефіцит робить їх особливо вразливими до кризових ситуацій [32, с. 158].

Водночас підлітковий вік — це не лише період емоційних «бурь», але й час інтенсивного збагачення емоційного досвіду та розвитку вищих почуттів: моральних, естетичних, інтелектуальних. Емоції стають глибшими, складнішими та більш усвідомленими. Відбувається розвиток рефлексії — здатності до самоаналізу. Згідно з дослідженнями Є. В.

Кучеренка, саме в цей період у підлітків формується здатність відокремлювати емоцію від поведінки, усвідомлювати свої переживання та давати їм вербальну оцінку [14, с. 520]. Тобто когнітивний компонент емоційного інтелекту отримує потужний поштовх для розвитку.

Особливе місце в емоційному житті підлітка займає емпатія. Л. І. Дяченко у своїх працях зазначає, що в 13–14 років емпатія поступово переходить від форми примітивного емоційного зараження до більш зрілих форм — співпереживання та співчуття. Підлітки стають здатними децентруватися, тобто ставити себе на місце іншої людини, розуміти її мотиви та приховані переживання [6, с. 46]. Однак цей процес не є автоматичним; він потребує сприятливого соціально-психологічного середовища та цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Аналізуючи взаємозв'язок вікових особливостей та розвитку емоційного інтелекту, С. П. Дерев’янко доводить, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної компетентності [5, с. 118]. Сенситивність цього етапу зумовлена кількома факторами:

По-перше, інтенсивний розвиток абстрактно-логічного мислення дозволяє підліткам аналізувати причинно-наслідкові зв'язки у сфері людських взаємин, класифікувати емоції та розуміти їхню природу.

По-друге, розширення соціальних ролей і контактів створює багате практичне поле для тренування навичок міжособистісної взаємодії та вирішення конфліктів.

По-третє, криза ідентичності та пошук власного «Я» стимулюють інтерес підлітка до свого внутрішнього світу, що є основою для розвитку внутріособистісного компонента емоційного інтелекту (самоусвідомлення).

Проте, як слушно зауважує І. М. Щербакова, розвиток емоційної сфери підлітка характеризується гетерохронністю (нерівномірністю). Дуже часто здатність розпізнавати емоції випереджає здатність керувати ними. Підліток може чудово розуміти, що відчуває гнів і що цей гнів є недоречним, але йому бракує вольових механізмів і навичок саморегуляції,

щоб зупинити деструктивну поведінку [36, с. 68]. Саме розрив між емоційним розумінням та емоційною регуляцією часто стає причиною внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів у середньому шкільному віці.

Н. М. Гончарук, досліджуючи психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків, виявила пряму кореляцію між рівнем розвитку EQ та успішністю соціально-психологічної адаптації. Підлітки з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють вищу стресостійкість, краще справляються з навчальними навантаженнями, рідше стають учасниками булінгу (як у ролі жертви, так і в ролі агресора) і здатні вибудовувати більш глибокі, довірливі дружні стосунки. Натомість низький рівень EQ часто корелює з підвищеною агресивністю, тривожністю та схильністю до адиктивної (залежної) поведінки як спроби втекти від негативних емоцій [3, с. 88].

Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що емоційна сфера підлітка (зокрема у віці 13–14 років) характеризується підвищеною збудливістю, лабільністю, амбівалентністю переживань та гострою реакцією на соціальну оцінку. Водночас саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток рефлексії, емпатії та ускладнення емоційного досвіду, що робить підлітковий вік надзвичайно сенситивним для формування емоційного інтелекту. Оскільки природний розвиток емоційної компетентності в цей кризовий період часто супроводжується труднощами та дисгармонією, виникає об'єктивна необхідність у цілеспрямованому психологічному супроводі цього процесу. Ефективність такого супроводу безпосередньо залежить від розуміння чинників та умов, які детермінують формування емоційного інтелекту, що буде розглянуто в наступному підрозділі.

Продовжуючи аналіз психологічних особливостей підліткового віку, необхідно більш детально зупинитися на нейрофізіологічних та когнітивних передумовах, які визначають специфіку емоційної сфери здобувачів освіти 13–14 років. Сучасна вікова психологія спирається на розуміння того, що

емоційні прояви підлітків не є просто наслідком «поганого характеру» чи соціального середовища, а мають під собою глибоке біологічне підґрунтя.

Як зазначає Л. Г. Терлецька, розвиток мозку в пубертатному періоді характеризується вираженою гетерохронністю (асинхронністю). Лімбічна система, яка відповідає за генерацію емоцій, реакції страху, задоволення та імпульсивну поведінку, розвивається значно швидше, ніж префронтальна кора головного мозку, яка відповідає за раціональне мислення, прогнозування наслідків та вольовий контроль [30, с. 115]. Саме цей нейробіологічний розрив пояснює феномен так званої афективної реактивності 13–14-річних: емоційний імпульс виникає миттєво і досягає високої інтенсивності ще до того, як когнітивні механізми встигають його проаналізувати і загальмувати. Г. С. Костюк ще в класичних дослідженнях наголошував, що процес збалансування процесів збудження та гальмування в нервовій системі підлітка вимагає часу та цілеспрямованого педагогічного впливу [11, с. 302].

З когнітивної точки зору, як підкреслює О. І. Власова, підлітковий вік знаменується переходом до стадії формально-логічних операцій [2, с. 218]. Здатність мислити абстрактними категоріями кардинально змінює емоційний ландшафт особистості. Емоції інтелектуалізуються: якщо дитина молодшого шкільного віку реагує переважно на конкретні події «тут і зараз», то підліток починає переживати через гіпотетичні ситуації, майбутнє, глобальні екзистенційні питання (справедливість, сенс життя, смерть). Формується здатність до переживання **складних (змішаних) емоцій**. Здобувач освіти 8-го класу здатний одночасно відчувати радість від власного успіху і провину за те, що цей успіх засмутив товариша. За словами Є. В. Кучеренка, саме здатність диференціювати ці складні амбівалентні стани є свідченням інтенсивного розвитку когнітивного компонента емоційного інтелекту [14, с. 522].

Окремої уваги потребує розгляд **гендерних особливостей** розвитку емоційної сфери в середньому шкільному віці. Дослідження Л. І. Дяченко

[6] та І. А. Мартинюк [17] вказують на значні відмінності у патернах емоційного реагування хлопців та дівчат 13–14 років. Соціалізація емоцій у нашому суспільстві традиційно відбувається по-різному:

- Дівчата-підлітки зазвичай виявляють вищий рівень розвитку емпатії та кращі навички вербалізації своїх почуттів. Вони більш схильні до інтроспекції та обговорення емоційних станів із подругами. Однак зворотним боком цієї чутливості є вища схильність до інтерналізації проблем, що проявляється у підвищеній тривожності, соматичних скаргах та депресивних тенденціях при переживанні стресу.
- Хлопці-підлітки, під впливом гендерних стереотипів щодо «мужності», частіше вдаються до механізмів витіснення та придушення емоцій (особливо страху, смутку, вразливості). Їхня емоційна напруга схильна до екстерналізації і часто трансформується в агресію, опозиційну поведінку або конвертується у фізичну активність. Відповідно, формування емоційного інтелекту у хлопців часто потребує особливого акценту на легалізації «слабких» почуттів та розвитку словника емоцій.

Центральним фактором, що структурує емоційне життя 13–14-річних, виступає система міжособистісних стосунків з однолітками. За визначенням А. Б. Коваленка та М. Н. Корнєва, група однолітків стає для підлітка головною референтною спільнотою, яка диктує норми не лише поведінки, але й «правила прояву емоцій» (display rules) [8, с. 204]. В середовищі підлітків активно діє механізм емоційного зараження та емоційної конформності. Підліток може несвідомо переймати емоційний фон групи (агресивний, цинічний або навпаки — ейфоричний), навіть якщо він суперечить його власним індивідуальним переживанням. Страх соціальної ізоляції (остракізму) змушує здобувачів освіти маскувати свої справжні почуття, якщо вони не відповідають груповим стандартам.

Тісно пов'язаним із груповою динамікою є формування самооцінки підлітка, яка в цьому віці носить яскраво виражений афективний характер.

Р. В. Павелків вказує на поширеність у підлітковому віці феномену **«афекту неадекватності»** — гострої емоційної реакції, що виникає внаслідок розбіжності між високим рівнем домагань особистості та реальними можливостями їх задоволення [23, с. 192]. Коли підліток стикається з невдачею в значущій для нього сфері (навчанні, романтичних стосунках, визнанні серед однолітків), він схильний захищати свою самооцінку шляхом проекції гніву на оточуючих або повного знецінення самої діяльності. Л. З. Сердюк зауважує, що такі афективні реакції суттєво деформують мотиваційну сферу: замість мотивації досягнення успіху починає домінувати мотивація уникнення невдач [27, с. 150].

Для подолання постійної емоційної напруги психіка підлітка активно задіює **систему психологічного захисту**. В. М. Крайнюк зазначає, що в 13–14 років репертуар захисних механізмів значно ускладнюється [12, с. 178]. Найчастіше спостерігаються:

1. *Раціоналізація* — спроба знайти логічне, але неправдиве виправдання своїм імпульсивним вчинкам або емоційним зривам.
2. *Проекція* — приписування власних неприйнятних почуттів (наприклад, заздрості чи ворожості) іншим людям («Це не я його ненавиджу, це він до мене чіпляється»).
3. *Витіснення та заперечення* — ігнорування реальних проблем та емоційного болю.
4. *Відчуження (ізоляція)* — емоційне дистанціювання від ситуації, демонстративна байдужість («Мені все одно»), що насправді маскує глибоку вразливість.

Як слушно підкреслює П. В. Лушин, незважаючи на те, що психологічні захисти виконують адаптивну функцію в короткостроковій перспективі, знижуючи рівень тривоги, їх надмірне використання унеможливлює конструктивне вирішення внутрішніх конфліктів та блокує розвиток усвідомленості [15, с. 112]. Іншими словами, жорсткі захисні механізми стають бар'єром для розвитку внутріособистісного компонента

емоційного інтелекту.

Важливим новоутворенням емоційної сфери підлітка є розвиток **емоційної децентрації** — здатності відійти від власної егоцентричної позиції і поглянути на емоційну ситуацію очима іншої людини. За словами О. Я. Чебикіна, якщо молодший школяр виявляє симпатію чи антипатію переважно на основі того, як ставляться до нього самого, то підліток 13–14 років починає цінувати в іншому особистісні якості (щирість, вірність, почуття гумору), незалежно від ситуативної вигоди [34, с. 152]. Формується здатність до глибокої прихильності та альтруїстичної поведінки. Емпатія набуває когнітивного забарвлення: підліток не просто «заражається» чужим смутком, а здатен проаналізувати причини цього смутку і запропонувати адекватну допомогу.

Проте процес розвитку емоційної саморегуляції залишається чи не найслабшою ланкою у структурі психологічного профілю здобувачів освіти 8-х класів. І. М. Щербакова констатує, що більшість підлітків використовують неконструктивні **копінг-стратегії** (стратегії подолання стресу): уникнення проблеми, агресивне відреагування, занурення у віртуальну реальність (ігрова чи інтернет-залежність) або навіть самопошкоджуючу поведінку (сефлхарм) [36, с. 71]. Г. О. Хомич додає, що дефіцит навичок конструктивної емоційної регуляції тісно пов'язаний з низьким рівнем психологічної культури загалом, оскільки у традиційному навчально-виховному процесі досі превалює фокус на академічних досягненнях, тоді як емоційна сфера залишається поза цілеспрямованою увагою педагогів [32, с. 160].

Таким чином, розгорнутий аналіз специфіки емоційного розвитку у віці 13–14 років дозволяє виділити основні психологічні суперечності цього періоду, які безпосередньо зумовлюють потребу в розвитку емоційного інтелекту:

- Суперечність між високою інтенсивністю емоційних переживань та обмеженим арсеналом соціально прийнятних способів їх вираження.

- Суперечність між гострою потребою в прийнятті та розумінні з боку групи і страхом розкрити власну емоційну вразливість.
- Суперечність між розвиненою здатністю до рефлексії (розумінням "що я відчуваю") та недостатньо сформованими механізмами вольової саморегуляції (нездатністю змінити свою реакцію).

Вирішення цих суперечностей неможливе без цілеспрямованої психологічної інтервенції. Формування високого рівня емоційного інтелекту виступає тим ключовим механізмом, який дозволяє підлітку перетворити хаотичну емоційну енергію пубертату на конструктивний ресурс для самопізнання, побудови гармонійних стосунків та збереження психологічного здоров'я. Ця теза створює логічний перехід до розгляду конкретних психологічних умов та чинників, які здатні оптимізувати процес розвитку емоційного інтелекту в освітньому середовищі.

1.3. Чинники та психологічні умови формування емоційного інтелекту у підлітків

Аналіз наукової літератури свідчить, що емоційний інтелект (EQ), на відміну від загального інтелекту (IQ), не є жорстко детермінованим генетично і становить собою динамічне, пластичне утворення, яке продовжує розвиватися та вдосконалюватися протягом усього онтогенезу. Як зазначає Д. Гоулман, емоційні навички формуються через досвід і навчання, а отже, вони можуть бути цілеспрямовано розвинені за наявності відповідного середовища [38, с. 42]. Зважаючи на те, що підлітковий вік (зокрема період 13–14 років) є критичним і сенситивним для емоційного та соціального становлення особистості, виявлення чинників та створення оптимальних психологічних умов для формування емоційного інтелекту стає одним із пріоритетних завдань сучасної психології.

Спираючись на системний підхід, розроблений у працях Г. С. Костюка [11] та С. Д. Максименка [16], процес формування емоційного інтелекту розглядається як результат складної взаємодії внутрішніх (індивідуально-

психологічних, біологічних) та зовнішніх (соціально-середовищних, педагогічних) детермінант.

До зовнішніх чинників традиційно відносять мікро- та макросоціальне середовище, в якому розвивається підліток. Базовим інститутом емоційної соціалізації залишається **сім'я**. Згідно з дослідженнями Л. М. Співак, емоційний клімат у родині та специфіка дитячо-батьківських взаємин формують первинний «емоційний фундамент» особистості [29, с. 84]. Особливе значення має стиль сімейного виховання:

- *Демократичний (авторитетний) стиль*, який характеризується високим рівнем емоційного прийняття, теплотою та відкритістю комунікації, створює найсприятливіші умови для розвитку EQ. У таких сім'ях батьки часто виступають як «емоційні коучі»: вони допомагають дитині ідентифікувати свої переживання, легалізують її право на негативні емоції та спільно шукають конструктивні шляхи їх подолання.
- *Авторитарний стиль*, за якого домінує жорсткий контроль, критика та заборона на вираження «незручних» емоцій (гніву, страху, суму), призводить до формування алекситимії (нездатності вербалізувати почуття) та емоційного відчуження.
- *Ліберальний (поблажливий) стиль*, що супроводжується браком меж і правил, часто гальмує розвиток такого компонента емоційного інтелекту, як вольова саморегуляція, роблячи підлітка імпульсивним і соціально дезадаптованим.

Другим надважливим зовнішнім чинником є освітнє середовище та взаємодія з референтною групою. На етапі 13–14 років вектор значущих стосунків зміщується від батьків до однолітків. І. В. Пархоменко зазначає, що заклад освіти виступає не лише простором для здобуття академічних знань, але й своєрідним полігоном для тестування соціальних та емоційних навичок [24, с. 35]. Психологічний клімат у класі безпосередньо впливає на емоційний інтелект:

- Наявність згуртованого, підтримуючого колективу стимулює розвиток емпатії, навичок співробітництва та соціальної чутливості (А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв [8, с. 210]).
- Досвід зіткнення з булінгом (агресією, кібербулінгом або соціальною ізоляцією) має руйнівний вплив. Ресурси психіки витрачаються на формування жорстких психологічних захистів, що блокує здатність до розуміння емоцій інших та призводить до високої тривожності або агресивності (О. І. Власова [2, с. 230]).

Вагому роль відіграє також емоційна компетентність педагогів. Вчитель із високим рівнем EQ здатний слугувати рольовою моделлю для здобувачів освіти. Він може емоційно контейнувати афективні спалахи підлітків, перетворюючи деструктивні конфлікти на можливості для соціального навчання.

Серед сучасних макросоціальних чинників варто виокремити вплив цифрового середовища (інтернету та соціальних мереж). Низка авторів зауважують, що віртуалізація спілкування створює нові виклики для емоційного інтелекту підлітків. З одного боку, соціальні мережі дозволяють підтримувати зв'язок і знаходити однодумців. З іншого — брак невербальних маркерів емоцій (міміки, пантоміміки, інтонації) у текстових повідомленнях може призводити до атрофії навичок емоційного розпізнавання в реальному житті.

Окрім впливу середовища, розвиток емоційної компетентності залежить від індивідуально-психологічних особливостей самого підлітка. А. О. Ковальчук визначає такі ключові внутрішні детермінанти [9, с. 62]:

1. Нейродинамічні властивості та темперамент. Сила, рухливість та врівноваженість нервових процесів зумовлюють природний фон емоційної реактивності. Наприклад, підліткам-меланхолікам з їхньою високою чутливістю легше дається розвиток емпатії, проте важче дається саморегуляція в стресових ситуаціях. Натомість підліткам із холеричним типом важче опанувати імпульсивність та гнів.

2. Рівень когнітивного розвитку та рефлексія. О. В. Савченко виділяє рефлексивну компетентність як стрижневий елемент розвитку EQ [25, с. 212]. Здатність підлітка до інтроспекції (спостереження за власним внутрішнім світом), здатність аналізувати власні думки та мотиви є обов'язковою передумовою для формування самосвідомості — базового компонента емоційного інтелекту.
3. Внутрішня мотивація до самовдосконалення. Без наявності особистісного запиту на зміну розвиток емоційного інтелекту гальмується. Л. З. Сердюк наголошує, що підліток повинен усвідомити цінність емоційної компетентності для досягнення своїх життєвих цілей (наприклад, для завоювання авторитету серед друзів або побудови романтичних стосунків) [27, с. 145].

Стихійний розвиток емоційного інтелекту в умовах звичайного освітнього середовища часто є недостатнім і супроводжується психологічними кризами. Усвідомлення важливості цієї проблеми актуалізує необхідність створення спеціальних **психологічних умов**. О. І. Бондарчук визначає психологічні умови як комплекс спеціально організованих заходів та обставин соціально-психологічного характеру, які забезпечують активізацію внутрішніх ресурсів особистості для її емоційного розвитку [1, с. 88].

Спираючись на праці провідних науковців у галузі психокорекції та тренінгової роботи (С. Б. Кузікової [13], І. М. Матійків [18], Є. В. Заїки [7], Н. Ф. Шевченко [35]), можна виокремити такі фундаментальні психологічні умови:

Умова 1: Емоційна просвіта (психоедукація) та формування «емоційного словника»

Дослідження доводять, що однією з головних причин емоційних зривів у віці 13–14 років є нездатність підлітка диференціювати та назвати те, що з ним відбувається. Коли підліток володіє лише базовими поняттями

(«мені нормально», «мене все дратує», «я в шоці»), він не може адекватно проаналізувати свій стан. Психоедукація передбачає теоретичне ознайомлення підлітків із розмаїттям емоцій, їхніми функціями (навіщо потрібен страх, про що сигналізує гнів) та зв'язком між думками, тілесними відчуттями і поведінкою. За словами І. М. Матійків, наявність широкого емоційного словника є тим когнітивним каркасом, на якому будується вся подальша саморегуляція [18, с. 42].

Умова 2: Створення емоційно безпечного, безоцінного простору

Розвиток емоційного інтелекту вимагає від підлітка високого рівня саморозкриття, що є вкрай ризикованим кроком у цьому віці через страх глузувань або соціального осуду. Тому ключовою умовою ефективної роботи є створення психологічно безпечної атмосфери. Як зазначає С. Б. Кузікова, така атмосфера найефективніше формується в межах групових психологічних занять (тренінгів), де діють чіткі правила: конфіденційність, заборона на перебивання, правило «Я-висловлювань» (говорити лише від свого імені і про свої почуття), безоцінність (відсутність «правильних» чи «неправильних» емоцій) [13, с. 150]. Тільки в такому безпечному контейнері підліток може дозволити собі зняти звичні психологічні захисти і зустрітися зі справжніми переживаннями.

Умова 3: Використання методів активного соціально-психологічного навчання

Традиційна лекційна форма роботи (дидактична) є абсолютно неефективною для розвитку емоційної компетентності. Неможливо навчитися емпатії або контролю над гнівом, просто слухаючи лекцію. Є. В. Заїка підкреслює, що ці якості формуються лише через проживання емоційного досвіду [7, с. 14]. Для цього необхідно використовувати активні методи:

- *Рольові ігри та моделювання ситуацій:* програвання конфліктних сцен із реального життя (наприклад, сварка з батьками, конфлікт із вчителем, непорозуміння з другом). Це дає можливість підліткам

побачити ситуацію з різних боків, спробувати нові стратегії поведінки без ризику реальних соціальних наслідків.

- *Групові дискусії:* спільне обговорення складних морально-етичних дилем, перегляд та аналіз емоційних фрагментів із фільмів (кінотренінг). Це стимулює процеси децентрації та навчає поважати альтернативні точки зору.

Умова 4: Цілеспрямований розвиток емпатії та соціальної чутливості

Емпатія в підлітковому віці не формується ізольовано, вона вимагає активної взаємодії. Н. Ф. Шевченко пропонує використовувати вправи, спрямовані на посилення невербальної чутливості: навчання розпізнаванню мікровиразів обличчя, зчитуванню мови тіла (паузи, жести, пози) [35, с. 108]. Надзвичайно корисним є залучення підлітків до спільної проєктної діяльності або соціального волонтерства, де успіх усієї групи залежить від здатності кожного учасника прислухатися до потреб інших. Розвиток емпатії допомагає підліткам долати природний віковий егоцентризм та знижує рівень агресивності в середовищі однолітків.

Умова 5: Тренування конкретних алгоритмів та навичок емоційної саморегуляції

Оскільки підлітки 13–14 років часто стають заручниками афективної реактивності, вони гостро потребують практичних інструментів для опанування своїх станів. Г. О. Хомич наголошує на важливості озброєння здобувачів освіти конкретними техніками подолання стресу [32, с. 159]. Психологічна програма повинна включати:

- *Тілесно-орієнтовані техніки:* дихальна гімнастика (наприклад, дихання «по квадрату»), прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном. Вони допомагають швидко знизити рівень фізіологічного збудження під час тривоги чи гніву.
- *Когнітивні техніки:* рефреймінг (зміна кута зору на проблему), техніка «СТОП» (алгоритм усвідомленої паузи перед реакцією:

Зупинись – Вдихни – Озирнись – Прийми рішення).

- *Експресивні (арт-терапевтичні) техніки:* використання малюнка, ліплення, колажування або написання терапевтичних історій для екологічного, соціально прийнятного відреагування накопиченого емоційного напруження. Це особливо актуально для підлітків із труднощами вербалізації.

Умова 6: Забезпечення систематичності та тривалості психологічного впливу

Формування емоційних та поведінкових патернів — це тривалий процес, що вимагає часу для нейронної перебудови та закріплення навичок. Разові виховні заходи або бесіди не дають сталого ефекту. Психологічна допомога має бути організована у вигляді пролонгованої тренінгової програми або системи регулярних психологічних студій (О. В. Осадько [22, с. 29]). Лише систематичне повторення та відпрацювання нових моделей поведінки сприяє їх інтеріоризації (переходу у внутрішній план).

Підсумовуючи, можна стверджувати, що підлітковий вік відкриває унікальне вікно можливостей для формування емоційного інтелекту. За умови створення відповідних психологічних умов (впровадження тренінгових програм, забезпечення емоційної безпеки, використання активних методів та психоедукації), заклад освіти здатен суттєво оптимізувати процес емоційного розвитку здобувачів освіти. Сформований емоційний інтелект стане для підлітка тим найважливішим психологічним ресурсом, який забезпечить не лише успішність його міжособистісної взаємодії сьогодні, але й закладе фундамент його стресостійкості, адаптивності та професійної реалізації у майбутньому дорослому житті.

Ці теоретичні узагальнення формують методологічну базу для проведення власного емпіричного дослідження, яке дозволить оцінити реальний стан сформованості компонентів емоційного інтелекту у здобувачів освіти 8-х класів та розробити дієву програму його розвитку.

Висновки до розділу 1

1. На основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з'ясовано, що емоційний інтелект (EQ) є складною, інтегральною та багатовимірною психологічною властивістю особистості. Він становить собою сукупність когнітивних, емоційних і вольових здібностей до розпізнавання, розуміння та управління як власними емоціями, так і емоційними станами інших людей. У структурі емоційного інтелекту більшість сучасних дослідників виділяють два базові вектори: внутріособистісний (який охоплює самосвідомість, емоційну саморегуляцію та внутрішню мотивацію) та міжособистісний (до якого належать емпатія, соціальна чутливість та навички міжособистісної взаємодії).
2. Здійснено аналіз психологічних особливостей підліткового віку (з акцентом на здобувачів освіти 13–14 років). Доведено, що цей період є одним із найбільш інтенсивних і водночас найкритичніших етапів онтогенезу. Емоційна сфера підлітка характеризується високою збудливістю, афективною реактивністю, лабільністю настрою, схильністю до амбівалентних переживань та підвищеною тривожністю, що зумовлено нейрофізіологічною перебудовою та кризою ідентичності. Водночас зміщення провідної діяльності у сферу інтимно-особистісного спілкування з однолітками, а також інтенсивний розвиток абстрактно-логічного мислення та рефлексії роблять цей віковий етап надзвичайно сенситивним для цілеспрямованого формування емоційного інтелекту.
3. Визначено чинники, що детермінують рівень емоційної компетентності особистості. Розвиток EQ зумовлюється складною взаємодією внутрішніх (тип нервової системи, темперамент, здатність до інтроспекції, внутрішня мотивація) та зовнішніх детермінант. До ключових соціально-середовищних чинників віднесено стиль сімейного виховання, характер емоційної прив'язаності до батьків,

психологічний мікроклімат в освітньому закладі та специфіку групової взаємодії з однолітками (включаючи вплив цифрового простору).

4. Обґрунтовано систему психологічних умов, необхідних для ефективного та гармонійного формування емоційного інтелекту підлітків у межах освітнього процесу. До таких умов належать: забезпечення емоційної психоедукації з метою розширення понятійного апарату емоцій; створення емоційно безпечного та довірливого середовища; застосування методів активного соціально-психологічного навчання (рольових ігор, тренінгів, дискусій); цілеспрямований розвиток емпатійної децентрації; а також навчання підлітків практичним алгоритмам тілесної та когнітивної емоційної саморегуляції.
5. Теоретичні результати першого розділу засвідчують актуальність проблеми та підтверджують необхідність проведення практичного дослідження. Виявлені закономірності слугуватимуть методологічним підґрунтям для організації емпіричного вивчення рівня сформованості компонентів емоційного інтелекту у здобувачів освіти середнього шкільного віку, а також для подальшого проєктування і впровадження спеціалізованої психологічної розвивальної програми, опис яких буде представлено у наступних розділах кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Організація та методики дослідження

Теоретико-методологічний аналіз проблеми, здійснений у першому розділі нашої роботи, переконливо доводить, що емоційний інтелект є надзвичайно складним, багатокомпонентним психологічним феноменом, який відіграє визначальну роль у процесі соціалізації особистості. Зважаючи на те, що підлітковий вік характеризується інтенсивними емоційними трансформаціями, амбівалентністю переживань та гострою потребою у міжособистісній взаємодії, емпіричне вивчення реального стану сформованості емоційного інтелекту у здобувачів освіти середнього шкільного віку стає необхідним підґрунтям для розробки ефективних психолого-педагогічних інтервенцій.

З метою перевірки висунутої гіпотези та реалізації поставлених завдань нами було сплановано та проведено емпіричне дослідження, яке структурно складалося з чотирьох взаємопов’язаних та послідовних етапів:

1. **Організаційно-підготовчий етап.** На цьому етапі здійснювався теоретичний аналіз проблеми, формулювалися об’єкт, предмет, мета та гіпотеза дослідження. Було визначено експериментальну базу, сформовано вибірку досліджуваних, з урахуванням вікових та психологічних особливостей підлітків було здійснено підбір та обґрунтування комплексу валідизованих психодіагностичних методик.
2. **Констатувальний етап (первинна діагностика).** Метою цього етапу було емпіричне вивчення вихідного рівня загального емоційного інтелекту та його окремих структурних компонентів (самоусвідомлення, емоційної саморегуляції, емпатії, розпізнавання емоцій) у вибірці досліджуваних. Збір емпіричних даних здійснювався

шляхом групового бланкового тестування.

3. **Формувальний етап.** На основі аналізу даних, отриманих під час констатувального експерименту, було розроблено цільову програму психологічного розвитку емоційного інтелекту, засновану на методах активного соціально-психологічного навчання. Даний етап передбачав безпосереднє впровадження розробленої тренінгової програми в освітній процес.
4. **Контрольно-узагальнювальний етап.** Після завершення формувального впливу було проведено повторну (контрольну) психодіагностику за допомогою тих самих методик. На цьому етапі здійснювалася математико-статистична обробка даних, кількісний та якісний аналіз результатів, перевірка ефективності впровадженої програми та формулювання загальних висновків дослідження.

Опис експериментальної бази та вибірки дослідження

Емпіричне дослідження особливостей формування емоційного інтелекту проводилося на базі Уманського ліцею № 2 Уманської міської ради Черкаської області. Дослідженням було охоплено учнів підліткового віку, а саме здобувачів освіти 8-х класів. Загальний обсяг вибірки склав 20 осіб (вік досліджуваних – 13–14 років).

Вибір саме цієї вікової категорії (13–14 років) був глибоко обґрунтованим з огляду на теоретичні положення вікової психології. Цей період відповідає середньому етапу підліткового віку, на який припадає пік пубертатної кризи. Саме у 8-му класі інтенсивно формується «почуття дорослості», різко зростає значущість міжособистісного спілкування з однолітками, а емоційна сфера зазнає найбільшої турбулентності. Учні цього віку часто стикаються з проблемою афективної реактивності та браком навичок саморегуляції, що робить вивчення їхнього емоційного інтелекту максимально репрезентативним та актуальним. Обсяг вибірки у 20 осіб (що становить повноцінний учнівський колектив) є достатнім для проведення малої тренінгової роботи та дозволяє застосовувати методи

математичної статистики для обробки результатів експерименту.

Дослідження проводилося з дотриманням базових етичних принципів діяльності психолога: принципу добровільності, інформованої згоди (зокрема, було отримано згоду з боку адміністрації ліцею), конфіденційності (результати тестування оброблялися в узагальненому вигляді без розголошення персональних даних учнів) та принципу психологічної безпеки (тестування проводилося у комфортній для здобувачів освіти обстановці, без поспіху та тиску).

Для комплексного вивчення емоційного інтелекту підлітків нами було сформовано батарею з чотирьох валідизованих психодіагностичних методик:

1. Опитувальник емоційного інтелекту (EEQ) Н. Холла (N. Hall).

Ця методика є одним із найвідоміших та найчастіше використовуваних інструментів для діагностики EQ, що ідеально підходить для застосування у підлітковому віці завдяки доступності формулювань. Вона дозволяє виявити здатність особистості розуміти стосунки, репрезентовані в емоціях, та управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Опитувальник складається з 30 тверджень, щодо яких досліджуваний має висловити ступінь своєї згоди або незгоди (від +3 «повністю згоден» до -3 «повністю не згоден»). Методика інтегрує 5 шкал, що відображають ключові компоненти EQ:

- *Шкала 1. Емоційна обізнаність.* Визначає рівень усвідомлення та розуміння людиною власних емоцій. Для підлітків ця шкала показує, наскільки вони здатні ідентифікувати свій стан (чи відрізняють вони просто «поганий настрій» від суму, образи чи тривоги), а також наскільки вони поповнюють свій внутрішній емоційний словник.
- *Шкала 2. Управління своїми емоціями.* Оцінює здатність до емоційної гнучкості, емоційної саморегуляції, вміння довільно керувати своїми реакціями та швидко відновлюватися після стресових ситуацій. Це

критично важливий показник для 13–14-річних, які схильні до імпульсивних вчинків.

- *Шкала 3. Самомотивація.* Відображає здатність підлітка управляти своєю поведінкою за допомогою емоцій. Це здатність «запалити» себе на виконання складної або нудної роботи (наприклад, навчання), вміння підтримувати позитивний настрій та оптимізм заради досягнення мети.
- *Шкала 4. Емпатія.* Вимірює здатність до співпереживання, розуміння емоційного стану інших людей, уміння ставити себе на місце іншого. Дана шкала дозволяє оцінити якість міжособистісної взаємодії підлітка в класі.
- *Шкала 5. Розпізнавання емоцій інших людей (соціальна чутливість).* На відміну від емпатії (де акцент йде на співпереживання), ця шкала оцінює когнітивну здатність "зчитувати" емоції за невербальними ознаками (мімікою, жестами, тоном голосу), що є основою для ефективної комунікації.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за кожною шкалою окремо (від -18 до +18 балів), після чого визначається інтегративний (загальний) показник емоційного інтелекту. Рівні оцінюються як високий, середній або низький.

2. Торонтська алекситимічна шкала (Toronto Alexithymia Scale, TAS-20) у розробці Г. Тейлора (G. Taylor).

Включення цієї методики до діагностичного комплексу зумовлено необхідністю вивчення явищ, що блокують емоційний інтелект. Алекситимія (дослівно «без слів для почуттів») – це нездатність або ускладненість у розпізнаванні, ідентифікації та вербалізації власних емоцій. У підлітковому віці високий рівень алекситимії часто є наслідком дисгармонійного сімейного виховання і слугує першопричиною девіантної поведінки та психосоматичних розладів.

Опитувальник містить 20 пунктів (тверджень), які оцінюються за 5-

бальною шкалою Лікерта. Методика вимірює три основні фактори алекситимії:

- *Фактор 1: Труднощі в ідентифікації почуттів (ТІП).* Оцінює, наскільки підлітку важко розрізнити власні емоційні стани та відмежувати їх від суто тілесних (фізіологічних) відчуттів, що виникають під час стресу.
- *Фактор 2: Труднощі в описі почуттів (ТОП).* Виявляє наявність бар'єрів у вербальній комунікації, нездатність знайти правильні слова для пояснення своїх переживань оточуючим (батькам, друзям).
- *Фактор 3: Зовнішньо-орієнтоване мислення (ЗОМ).* Оцінює схильність підлітка фокусуватися виключно на зовнішніх, матеріальних або побутових подіях, ігноруючи при цьому світ внутрішніх переживань і фантазій.

Загальний бал (від 20 до 100) дозволяє поділити вибірку на три групи: відсутність алекситимії (норма), група ризику та виражена алекситимія (потребує посиленої психокорекційної уваги). Ця методика виступає чудовим зворотним індикатором (маркером дефіциту) емоційного інтелекту.

3. Шкала емоційного відгуку А. Меграбяна (A. Mehrabian) та Н. Епштейна (N. Epstein).

Зважаючи на те, що емпатія є одним із найважливіших міжособистісних компонентів емоційного інтелекту (і провідним фактором профілактики булінгу в шкільному колективі), ми використали спеціалізовану методику для її поглибленого вивчення. Тест А. Меграбяна та Н. Епштейна спрямований на дослідження емпатійних тенденцій особистості, зокрема здатності до емоційного резонансу.

Методика складається з 33 тверджень. Її специфіка полягає в тому, що вона досліджує емпатію не просто як когнітивне розуміння (я знаю, що тобі сумно), а саме як емоційний відгук (я відчуваю твій сум). Для підлітків 13–14 років ця грань є надзвичайно важливою, адже вони часто схильні до емоційного зараження у натовпі, але не завжди здатні до усвідомленого

індивідуального співпереживання.

Опитувальник оцінює такі прояви емпатії: здатність співчувати іншим людям, прагнення надавати допомогу, емоційну реактивність на страждання (або радість) персонажів книг і фільмів, готовність прощати. За результатами тестування вираховується сумарний бал, який співставляється зі стандартизованими нормами (дуже високий, високий, середній або низький рівень емпатії). Підлітки з високими показниками за цією шкалою, як правило, мають вищий соціометричний статус у класі та виступають емоційними лідерами.

4. Методика оцінки комунікативного контролю М. Снайдера (M. Snyder).

Поведінковий компонент емоційного інтелекту безпосередньо пов'язаний із тим, наскільки особистість здатна управляти своїми невербальними та вербальними реакціями в соціальних ситуаціях. Для вивчення цього аспекту було використано опитувальник М. Снайдера.

Шкала складається з 10 тверджень, на які підліток відповідає «так» або «ні». Незважаючи на свою лаконічність, методика є високоінформативною. Вона дозволяє оцінити рівень самоконтролю в спілкуванні:

- *Особи з низьким комунікативним контролем* відзначаються надмірною прямолінійністю, їхня поведінка керується виключно внутрішніми імпульсами без урахування соціального контексту. У підлітків це часто проявляється як безтактність або нездатність стримати агресивний спалах.
- *Особи із середнім контролем* демонструють гнучкість: вони щирі у вияві емоцій, але здатні гальмувати деструктивні реакції заради збереження стосунків. Це свідчить про високий рівень емоційного інтелекту.
- *Особи з надмірно високим контролем* (гіперконтролем) часто маскують свої справжні емоції, підлаштовуючись під очікування

групи, що в перспективі призводить до емоційного вигорання та втрати власної ідентичності.

Використання цієї методики дозволило нам оцінити, наскільки підлітки нашої вибірки здатні адаптувати свій емоційний стан до вимог соціального середовища ліцею.

Констатувальний зріз (первинна діагностика) проводився у груповій формі у звичних для підлітків умовах навчального кабінету під час виховних годин. Перед початком тестування з учнями було проведено мотиваційну бесіду, спрямовану на зняття ситуативної тривожності та встановлення довірливого контакту. Було наголошено на тому, що в психологічних тестах немає «правильних» або «неправильних» відповідей, і що метою дослідження є допомога їм у пізнанні власного внутрішнього світу. Здобувачі освіти були забезпечені індивідуальними бланками з інструкціями до кожної методики. Дослідник надавав необхідні роз’яснення щодо складних формулювань (особливо у тесті Тейлора), щоб уникнути викривлення результатів через нерозуміння лексики.

Після збору заповнених бланків здійснювалася кількісна та якісна обробка первинних даних. З метою забезпечення достовірності та наукової обґрунтованості результатів дослідження, окрім стандартних методів описової статистики (розрахунок середніх арифметичних значень, відсоткового розподілу досліджуваних за рівнями вираженості ознак), було використано методи математичної статистики.

Таким чином, сформований комплекс із чотирьох психодіагностичних методик, доповнений спостереженням та методами математичної статистики, є репрезентативним, надійним та валідим інструментарієм. Він дозволяє різнобічно та об’єктивно дослідити структурні компоненти емоційного інтелекту (самоусвідомлення, емоційну регуляцію, соціальну чутливість, емпатію та комунікативний контроль) у здобувачів освіти 8-х класів, що відкриває шлях до кількісного та якісного аналізу результатів констатувального експерименту у наступному підрозділі роботи.

2.2. Аналіз результатів первинної діагностики рівня та структурних компонентів емоційного інтелекту у підлітків

На констатувальному етапі нашого емпіричного дослідження було проведено первинну діагностику вибірки (20 здобувачів освіти 8-го класу Уманського ліцею № 2) з метою виявлення вихідного рівня сформованості емоційного інтелекту та його окремих структурних компонентів.

Діагностування загального рівня емоційного інтелекту (EQ) та його парціальних складових здійснювалося за допомогою **«Опитувальника емоційного інтелекту» Н. Холла**. Кількісний розподіл результатів тестування у досліджуваній групі представлено у Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл рівнів сформованості компонентів емоційного інтелекту у підлітків (за методикою Н. Холла)

Структурні компоненти EQ	**Високий рівень Осіб / %**	**Середній рівень Осіб / %**	**Низький рівень Осіб / %**
Емоційна обізнаність	4 (20%)	10 (50%)	6 (30%)
Управління своїми емоціями	2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)
Самомотивація	3 (15%)	9 (45%)	8 (40%)
Емпатія	5 (25%)	11 (55%)	4 (20%)
Розпізнавання емоцій інших	4 (20%)	12 (60%)	4 (20%)
Інтегративний рівень EQ	**3 (15%)**	**9 (45%)**	**8 (40%)**

Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що високий загальний рівень емоційного інтелекту притаманний лише 15% (3 особам) вибірки. Ці підлітки здатні адекватно оцінювати свої емоційні стани, розуміють причини їх виникнення та можуть здійснювати вольовий контроль над своєю поведінкою.

Більшість досліджуваних – 45% (9 осіб) – продемонстрували середній рівень EQ. Вони в цілому орієнтуються у світі емоцій, проте у стресових або конфліктних ситуаціях часто втрачають самоконтроль.

Особливе занепокоєння викликає той факт, що значна частина підлітків – 40% (8 осіб) – має низький рівень емоційного інтелекту.

Детальний аналіз за окремими шкалами показує виражену гетерохронність (нерівномірність) розвитку компонентів EQ, що підтверджує наші теоретичні висновки. Найбільш проблемною зоною для підлітків виявилася шкала «Управління своїми емоціями», де 55% вибірки показали низький результат. Це свідчить про високу афективну реактивність, імпульсивність та брак навичок саморегуляції, характерних для пубертатного періоду. Найкраще у підлітків розвинені міжособистісні компоненти – «Емпатія» та «Розпізнавання емоцій інших» (переважає середній рівень), що пояснюється віковою переорієнтацією інтересів на спілкування з однолітками.

Для поглибленого розуміння труднощів емоційної сфери ми застосували **Торонтську алекситимічну шкалу (TAS-20)**. Результати дослідження наведено в Таблиці 2.2.

Аналіз результатів за методикою TAS-20 показує, що лише чверть вибірки (25%) не має труднощів із розпізнаванням та вербалізацією емоцій. Половина підлітків (50%) перебуває у так званій «групі ризику», балансуючи на межі норми та патології. Ще 25% учнів мають виражену алекситимію. Зазначені учні відчувають значні труднощі в ідентифікації своїх почуттів («не можу пояснити, що я відчуваю») та схильні плутати емоції з тілесними відчуттями (соматизація тривоги). Вони часто

фокусуються виключно на зовнішніх подіях, блокуючи доступ до свого внутрішнього світу, що є серйозним бар'єром для побудови близьких, довірливих стосунків та вимагає психокорекційного втручання.

Таблиця 2.2

Розподіл рівнів вираженості алекситимії серед підлітків (за методикою TAS-20)

Рівень вираженості ознаки	**Кількість осіб**	**Відсоток (%)**
Відсутність алекситимії (норма)	5	25%
Група ризику	10	50%
Виражена алекситимія	5	25%

Оскільки емпатія є критично важливим чинником профілактики конфліктів у шкільному колективі, нами було додатково використано Шкалу емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна. Результати відображено у Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні розвитку емпатії у підлітків (за методикою А. Меграбяна та Н. Епштейна)

Рівень розвитку емпатії	**Кількість осіб**	**Відсоток (%)**
Дуже високий рівень	1	5%

Рівень розвитку емпатії	**Кількість осіб**	**Відсоток (%)**
Високий рівень	4	20%
Середній рівень	11	55%
Низький рівень	4	20%

Отримані дані свідчать, що у більшості підлітків (55%) емпатія розвинена на середньому рівні. Вони здатні до співпереживання у конкретних ситуаціях, проте їхній емоційний відгук часто має ситуативний характер і залежить від настрою або статусу партнера по спілкуванню. Низький рівень емпатії зафіксовано у 20% досліджуваних – такі підлітки часто демонструють емоційну холодність, черствість або нерозуміння чужого болю, що робить їх потенційними ініціаторами конфліктів у класі. Високий та дуже високий рівень емпатії (загалом 25%) характерний для підлітків із розвиненою емоційною чутливістю, які найчастіше виступають у ролі неформальних «миротворців» у мікрогрупах.

Нарешті, для дослідження поведінкового аспекту емоційного інтелекту було проведено оцінку комунікативного контролю **за методикою М. Снайдера (Таблиця 2.4).**

Аналіз даних таблиці 2.4 показує, що 35% (7 осіб) здобувачів освіти мають низький рівень комунікативного контролю. Їхня комунікація є надмірно прямолінійною, вони часто не враховують соціальний контекст і не здатні стримувати емоційні (зокрема агресивні) реакції, що призводить до непорозумінь із вчителями та однолітками. 55% (11 осіб) продемонстрували середній (оптимальний) рівень: вони є досить щирими у вияві емоцій, але здатні коригувати свою поведінку відповідно до вимог

ситуації. Високий комунікативний контроль притаманний лише 10% вибірки, що може свідчити про надмірну соціальну бажаність їхньої поведінки та схильність до постійного маскування власних почуттів.

Таблиця 2.4

Розподіл рівнів комунікативного контролю у досліджуваній вибірці (за методикою М. Снайдера)

Рівень комунікативного контролю	**Кількість осіб**	**Відсоток (%)**
Високий рівень	2	10%
Середній рівень	11	55%
Низький рівень	7	35%

Комплексний аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити таку картину:

1. Загальний стан сформованості емоційного інтелекту у більшості досліджуваних підлітків (85% вибірки мають середній та низький рівень) не є достатнім для успішної соціально-психологічної адаптації.
2. Найбільший дефіцит спостерігається у сфері внутрішньоособистісного емоційного інтелекту: 55% підлітків не вміють управляти власними емоціями, а 75% відчувають ті чи інші труднощі з вербалізацією своїх почуттів (алекситимія).
3. Виявлено низький рівень комунікативного контролю у третини учнів, що свідчить про домінування імпульсивної поведінки над усвідомленою саморегуляцією.

Зафіксовані показники підтверджують гіпотезу нашого дослідження

та свідчать про об’єктивну необхідність цілеспрямованого психологічного втручання. Отримані дані стали емпіричною базою для розробки та впровадження психологічної програми розвитку емоційного інтелекту підлітків засобами активного соціально-психологічного навчання, опис та обґрунтування якої буде представлено у наступному розділі нашої роботи.

2.3. Структура розвивальної програми формування емоційного інтелекту

Результати констатувального етапу нашого емпіричного дослідження, викладені у попередньому підрозділі, переконливо довели наявність суперечності: з одного боку, підлітки відчувають гостру потребу у глибоких та довірливих міжособистісних стосунках, а з іншого – переважна більшість із них має недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту (зокрема, яскраво виражену алекситимію та низький комунікативний контроль). Це зумовило необхідність розробки та впровадження спеціалізованої психологічної програми, спрямованої на цілеспрямоване формування компонентів емоційного інтелекту у здобувачів освіти 8-х класів.

В основу розробленої програми лягли принципи гуманістичної психології, системного підходу та активного соціально-психологічного навчання. Враховуючи вікові особливості підлітків (високу емоційну лабільність, схильність до захисних реакцій та труднощі у вербалізації складних почуттів), провідними методами реалізації програми було обрано тренінгові вправи та методи арт-терапії.

Використання арт-терапії як ключового інструменту корекції та розвитку зумовлене її високою екологічністю. Створення малюнків, колажів або робота з метафорами дозволяє підлітку обійти жорсткі раціональні захисти («я не знаю, що я відчуваю», «мені все одно») і безпечно виразити витіснені переживання (гнів, тривогу, страх) через творчий продукт. Арт-терапевтичні техніки ідеально доповнюють традиційні дискусійні та рольові методи тренінгу, роблячи процес пізнання власних емоцій більш глибоким

та менш стресовим.

Паспорт розвивальної програми

- Мета програми: комплексний розвиток та підвищення рівня структурних компонентів емоційного інтелекту (самоусвідомлення, емоційної саморегуляції, емпатії та соціальної взаємодії) у підлітків для оптимізації їхньої соціально-психологічної адаптації.
- Завдання програми:
    1. *Когнітивні:* розширення «емоційного словника» здобувачів освіти, подолання проявів алекситимії, формування розуміння природи емоцій та їхнього впливу на тіло і поведінку.
    2. *Регулятивні:* навчання підлітків практичних методів і технік емоційної саморегуляції, зниження рівня афективної реактивності, зняття психоемоційного напруження.
    3. *Комунікативні:* розвиток емпатії (здатності до емоційного відгуку та децентрації), вдосконалення навичок невербальної комунікації та конструктивного вирішення конфліктів.
- Цільова група: здобувачі освіти 8-х класів (вік 13–14 років). Оптимальна кількість учасників у групі – 10-12 осіб (для нашої вибірки з 20 осіб програма реалізовувалася шляхом поділу класу на дві підгрупи).
- Форма роботи: групові тренінгові заняття з елементами арт-терапії.
- Обсяг програми: 10 занять. Періодичність проведення – 1-2 рази на тиждень. Тривалість одного заняття становить 45–60 хвилин (що відповідає академічній годині та запобігає перевтомі).

Структура та етапи реалізації програми

Розроблена нами програма має чітку логіку побудови і складається з трьох взаємопов'язаних етапів:

1. Орієнтовно-мотиваційний етап (Заняття 1-2).

Завдання: знайомство учасників, створення атмосфери психологічної безпеки та довіри у групі, прийняття правил роботи (конфіденційність, «Я-

висловлювання», безоцінність). Актуалізація інтересу підлітків до власного внутрішнього світу, базова психоедукація щодо поняття емоційного інтелекту. На цьому етапі активно застосовується ізотерапія (малюнок свого настрою) для зняття первинної напруги.

2. Основний (формувальний) етап (Заняття 3-9).

Найтриваліший етап, який спрямований на безпосереднє опрацювання всіх компонентів емоційного інтелекту. Цей етап умовно поділений на три блоки:

- *Блок «Я і мої емоції» (Внутрішньоособистісний).* Фокус на ідентифікації базових емоцій (страх, гнів, радість, сум). Дослідження того, як емоції живуть у тілі. Техніки екологічного вивільнення агресії через арт-терапію.
- *Блок «Я керую собою» (Регулятивний).* Навчання практичних алгоритмів подолання стресу: дихальні вправи, м'язова релаксація, рефреймінг (зміна негативних думок на конструктивні).
- *Блок «Я та інші» (Міжособистісний).* Розвиток соціальної чутливості, здатності розпізнавати невербальні сигнали оточуючих, тренування емпатії шляхом аналізу метафоричних історій та програвання конфліктних рольових ситуацій. Створення спільних групових колажів.

3. Заключний етап (Заняття 10).

Завдання: підбиття підсумків тренінгової роботи, рефлексія отриманого досвіду, закріплення позитивних емоційних станів, інтеграція набутих навичок у повсякденне життя. Прощання учасників та емоційне завершення програми.

Зміст розвивальної програми у вигляді тематичного планування представлено у Таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Тематичний план розвивальної програми формування емоційного інтелекту підлітків

	Тема заняття	**Мета заняття**	**Основні техніки та методи (включаючи арт-терапію)**
	Орієнтовно-мотиваційний етап		
1	Знайомство. Правила групи. Що таке емоційний інтелект?	Зняття напруги, створення безпечного простору, формування мотивації.	Вправа-криголам «Снігова куля», обговорення правил, психоедукаційна міні-лекція, вправа «Мій настрій сьогодні».
	Словник моїх емоцій.	Подолання алекситимії, розширення спектру усвідомлюваних емоцій.	Вправа «Алфавіт емоцій», Арт-терапевтична техніка «Карта моїх емоцій» (малювання кольорових зон на контурі тіла).
I	Основний (формувальний) етап		
	Гнів та агресія: як керувати вулканом.	Усвідомлення гніву, пошук екологічних шляхів його вираження, розвиток саморегуляції.	Вправа «Повітряна кулька» (про стримування емоцій), Арт-терапевтична техніка «Малюнок гніву» (з подальшою його трансформацією).

	Тема заняття	**Мета заняття**	**Основні техніки та методи (включаючи арт-терапію)**
	Страх та тривога: перетворення монстрів.	Зниження рівня ситуативної тривожності, раціоналізація страхів.	Вправа «Скринька страхів», Арт-терапевтична техніка «Ліплення страху з пластиліну» та його безпечне знищення.
	Емпатія: мистецтво розуміти іншого.	Розвиток емоційної децентрації, здатності до співпереживання.	Вправа «Дзеркало», аналіз метафоричної казки (казкотерапія), вправа «Опиши почуття іншого».
	Невербальна комунікація (мова тіла).	Покращення здатності розпізнавати емоції за мімікою, пантомімікою та інтонацією.	Вправа «Зіпсований телефон емоцій», гра «Покажи емоцію без слів», аналіз фотографій людських облич.
	Конфлікти: стратегії виходу.	Формування навичок асертивної поведінки та конструктивного розв'язання суперечок.	Вправа «Я-висловлювання», програвання реальних конфліктних рольових ситуацій з життя підлітків.
	Мотивація та ресурси.	Актуалізація внутрішніх ресурсів, підвищення самооцінки та життєвого оптимізму.	Вправа «Мої сильні сторони», Створення групового колажу «Дерево наших цілей» (журнальна вирізка).

	Тема заняття	**Мета заняття**	**Основні техніки та методи (включаючи арт-терапію)**
	Стресостійкість і саморегуляція.	Навчання практичних алгоритмів подолання стресу в навчальній діяльності.	Дихальна гімнастика «по квадрату», прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном, вправа «Безпечне місце» (візуалізація).
II	Заключний етап		
0	Підсумкове заняття. Зворотний зв'язок.	Рефлексія досвіду, емоційне завершення роботи групи, оцінка змін.	Вправа «Що я беру з собою», вправа на прощання «Клубок побажань», фінальна анкета зворотного зв'язку.

Таким чином, розроблена програма являє собою цілісний, логічно вибудований комплекс психологічних занять. Поєднання традиційних методів соціально-психологічного тренінгу з екологічними інструментами арт-терапії забезпечує максимальне врахування вікових особливостей 13–14-річних підлітків. Очікується, що послідовне проходження всіх етапів програми сприятиме значному зниженню рівня алекситимії та афективної реактивності, а також статистично значущому підвищенню показників емпатії, саморегуляції та загального емоційного інтелекту здобувачів освіти.

Для визначення дієвості впровадженої розвивальної програми, нами було проведено повторне психодіагностичне тестування (контрольний етап експерименту), результати якого аналізуються у наступному підрозділі роботи.

2.4. Аналіз ефективності впровадженої програми та практичні рекомендації

Для перевірки дієвості розробленої психологічної програми після завершення формувального етапу було проведено повторне психодіагностичне тестування здобувачів освіти (контрольний зріз). Для збереження валідності результатів діагностика здійснювалася за допомогою того ж комплексу методик і в тих самих умовах, що й на констатувальному етапі.

Порівняльний аналіз результатів «Опитувальника емоційного інтелекту» Н. Холла до та після впровадження розвивальної програми демонструє позитивну динаміку за всіма структурними компонентами емоційного інтелекту (Таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Динаміка рівнів сформованості емоційного інтелекту у підлітків до та після тренінгової програми (%)

Структурні компоненти EQ	**Високий рівень (До / Після)**	**Середній рівень (До / Після)**	**Низький рівень (До / Після)**
Емоційна обізнаність	20% / **45%**	50% / **45%**	30% / **10%**
Управління своїми емоціями	10% / **30%**	35% / **50%**	55% / **20%**
Самомотивація	15% / **35%**	45% / **50%**	40% / **15%**
Емпатія	25% / **45%**	55% / **45%**	20% / **10%**

Структурні компоненти EQ	**Високий рівень (До / Після)**	**Середній рівень (До / Після)**	**Низький рівень (До / Після)**
Розпізнавання емоцій інших	20% / **40%**	60% / **50%**	20% / **10%**
Інтегративний рівень EQ	**15% / 35%**	**45% / 55%**	**40% / 10%**

Якісний аналіз отриманих даних свідчить про суттєві якісні зрушення. Кількість підлітків із високим загальним рівнем емоційного інтелекту зросла з 15% до 35%, тоді як кількість учнів із низьким рівнем критично зменшилася з 40% до 10% (залишилося лише 2 особи). Найбільш значний прогрес зафіксовано за шкалою «Управління своїми емоціями» (відсоток низького рівня впав з 55% до 20%). Це доводить високу ефективність застосованих тілесно-орієнтованих та арт-терапевтичних технік, які допомогли підліткам опанувати навички зняття афективної напруги.

Аналіз результатів за Торонтською алекситимічною шкалою (TAS-20) також виявив позитивні зміни (Таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Динаміка рівнів вираженості алекситимії у підлітків до та після програми (%)

Рівень вираженості ознаки	**До впровадження програми**	**Після впровадження програми**
Відсутність алекситимії (норма)	25% (5 осіб)	55% (11 осіб)

Рівень вираженості ознаки	**До впровадження програми**	**Після впровадження програми**
Група ризику	50% (10 осіб)	35% (7 осіб)
Виражена алекситимія	25% (5 осіб)	10% (2 особи)

Завдяки вправам на психоедукацію та розширення «емоційного словника» частка підлітків, які здатні адекватно вербалізувати власні почуття (норма), зросла більш ніж удвічі (до 55%). Відповідно, група підлітків із вираженою алекситимією скоротилася до 10%.

Зростання показників зафіксовано і за результатами діагностики емпатії (методика А. Меграбяна та Н. Епштейна) та комунікативного контролю (методика М. Снайдера). Кількість підлітків із низьким рівнем комунікативного контролю зменшилася з 35% до 15%, що свідчить про підвищення усвідомленості їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях.

Спираючись на результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження, ми розробили низку практичних рекомендацій для практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників та батьків щодо оптимізації процесу розвитку емоційної компетентності підлітків:

1. **Для адміністрації та педагогічного колективу закладу освіти:**
    - Інтегрувати елементи емоційної психоедукації в освітній процес. Рекомендується запровадити регулярні «Години психолога» або тематичні виховні години, присвячені розвитку емоційного словника, емпатії та навичок конструктивного вирішення конфліктів.
    - Уникати жорсткого авторитарного стилю спілкування. Педагогам варто використовувати техніку «Я-висловлювань»

при корекції поведінки підлітків, демонструючи екологічний спосіб вираження невдоволення без переходу на особистості.

2. **Для практичних психологів:**
   - Використовувати методи арт-терапії (ізотерапію, роботу з пластиліном, колажування) як базовий інструмент у роботі з підлітками 13–14 років. Це дозволяє обійти вікові захисні механізми, знизити опір та ефективно працювати з алекситимією.
   - Здійснювати регулярний скринінг (діагностику) рівня тривожності та емоційного інтелекту здобувачів освіти на початку та в кінці навчального року для вчасного виявлення «груп ризику».
3. **Для батьків підлітків:**
   - Створювати вдома простір емоційної безпеки. Батькам важливо легалізувати право підлітка на негативні емоції (гнів, роздратування, смуток), не знецінюючи їх фразами на кшталт «не вигадуй» або «це дрібниці».
   - Відмовитися від надмірного фокусування виключно на академічних досягненнях дитини, приділяючи більше уваги щирому обговоренню її внутрішнього стану та почуттів.

Висновки до розділу 2

1. У ході емпіричного дослідження, проведеного на базі Уманського ліцею № 2, було здійснено первинну психодіагностику рівня емоційного інтелекту вибірки здобувачів освіти 8-х класів (n = 20). Встановлено, що більшість підлітків мали середній (45%) та низький (40%) рівень загального EQ. Найбільш дефіцитними виявилися навички емоційної саморегуляції, також у 75% вибірки було виявлено ознаки алекситимії різного ступеня вираженості.
2. На основі отриманих діагностичних даних було розроблено та апробовано психологічну розвивальну програму, що складалася з 10

тренінгових занять. Програма базувалася на методах активного соціально-психологічного навчання та арт-терапії, і мала на меті цілеспрямоване формування когнітивного, регулятивного та комунікативного компонентів емоційного інтелекту.

3. Повторна (контрольна) діагностика засвідчила високу ефективність впровадженої програми. Кількість підлітків із високим рівнем емоційного інтелекту зросла з 15% до 35%, суттєво знизився рівень алекситимії та підвищилися показники емпатії й комунікативного контролю.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне вирішення актуальної психологічної проблеми – дослідження психологічних особливостей та розробка засобів формування емоційного інтелекту в підлітковому віці. Результати проведеного дослідження дають підстави зробити такі висновки:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з'ясовано, що емоційний інтелект є складною, інтегральною психологічною властивістю особистості, яка забезпечує успішність її соціально-психологічної адаптації. У структурі емоційного інтелекту виокремлюються внутрішньоособистісний (емоційна самосвідомість, внутрішня мотивація, емоційна саморегуляція) та міжособистісний (емпатія, соціальна чутливість, комунікативний контроль) компоненти. Доведено, що емоційний інтелект не є статичною, генетично заданою характеристикою, а виступає динамічним утворенням, що піддається цілеспрямованому розвитку за умови створення відповідного соціально-психологічного середовища.
2. Визначено, що підлітковий вік (зокрема період 13–14 років) є критичним і водночас сенситивним етапом для розвитку емоційної компетентності. Емоційна сфера підлітка характеризується високою лабільністю, афективною реактивністю, схильністю до амбівалентних переживань та підвищеною тривожністю. Водночас інтенсивний розвиток рефлексії та зміщення провідної діяльності у сферу інтимно-особистісного спілкування з однолітками створюють сприятливе підґрунтя для цілеспрямованого формування емоційного словника, емпатії та навичок конструктивної комунікації.
3. Емпірично досліджено вихідний рівень та особливості прояву структурних компонентів емоційного інтелекту у здобувачів освіти 8-х класів Уманського ліцею № 2 (n = 20). Констатувальний зріз виявив переважно середній (45%) та низький (40%) інтегративний рівень

емоційного інтелекту. Зафіксовано виражену гетерохронність розвитку його компонентів: найбільший дефіцит спостерігався у сфері внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Зокрема, 55% досліджуваних продемонстрували низький рівень здатності управляти своїми емоціями, а 75% мали ознаки алекситимії різного ступеня вираженості (труднощі з ідентифікацією та вербалізацією почуттів). Також виявлено низький рівень комунікативного контролю у 35% учнів, що свідчило про домінування імпульсивної поведінки.

4. З метою оптимізації процесу формування емоційної компетентності здобувачів освіти розроблено та експериментально апробовано психологічну розвивальну програму. Програма, що складалася з 10 занять, базувалася на принципах гуманістичної психології та використовувала методи активного соціально-психологічного навчання. Ключовим інструментом програми стало поєднання традиційних тренінгових вправ із методами арт-терапії (ізотерапія, ліплення, колажування), що дозволило екологічно обійти вікові захисні механізми підлітків, знизити психоемоційну напругу та створити безпечний простір для дослідження власних почуттів.
5. За результатами контрольного етапу експерименту доведено високу ефективність впровадженої розвивальної програми. Порівняльний аналіз засвідчив суттєве зниження кількості підлітків із низьким рівнем емоційного інтелекту (з 40% до 10%) та зростання частки учнів із високим рівнем (з 15% до 35%). Зафіксовано значне зниження показників алекситимії та імпульсивності, а також покращення навичок емоційної децентрації (емпатії).

Одержані результати та розроблена програма мають високу практичну значущість і можуть бути імплементовані в роботу практичних психологів, соціальних педагогів та класних керівників закладів загальної середньої освіти з метою профілактики девіантної поведінки, булінгу та оптимізації соціально-психологічної адаптації учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О. І. Психологічні умови розвитку емоційної компетентності особистості. Київ : Наукова думка, 2011. 245 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
3. Гончарук Н. М. Психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3. С. 85–92.
4. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект: портрет феномену. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 2. С. 54–61.
5. Дерев'янко С. П. Роль емоційного інтелекту в процесі соціально-психологічної адаптації підлітків. *Психологія і суспільство*. 2004. № 3. С. 116–145.
6. Дяченко Л. І. Емоційний інтелект як чинник міжособистісної взаємодії підлітків. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2015. Вип. 58. С. 45–49.
7. Заїка Є. В. Вправи для розвитку емоційної сфери підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 5. С. 12–18.
8. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підручник. Київ : Геопринт, 2006. 400 с.
9. Ковальчук А. О. Психологія розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 1. С. 60–65.
10. Коврига Н. В. Емоційний інтелект як детермінанта успішності навчальної діяльності. *Психологічні перспективи*. 2008. Вип. 12. С. 87–93.
11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
12. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

13. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 384 с.
14. Кучеренко Є. В. Емоційний інтелект в структурі особистості підлітка. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 518–528.
15. Лушин П. В. Психологія особистісних змін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2002. 315 с.
16. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КІС, 2006. 240 с.
17. Мартинюк І. А. Вплив емоційного інтелекту на конфліктність у підлітковому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2014. Вип. 2. С. 55–59.
18. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
19. Мельничук О. Б. Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту старшокласників. *Психологія і особистість*. 2017. № 1. С. 132–142.
20. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
21. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як соціально значуща характеристика особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 121–131.
22. Осадько О. В. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери підлітків у кризових ситуаціях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019. № 8. С. 24–30.
23. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2011. 468 с.
24. Пархоменко І. В. Формування емоційного інтелекту у дітей шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3. С. 34–38.
25. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність у структурі емоційного

інтелекту. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 28. С. 210–222.

26. Семиченко В. А. Психологія емоцій : навч. посіб. Київ : Професіонал, 2014. 440 с.
27. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння: системно-синергетичний підхід. Київ : Університет «Україна», 2012. 323 с.
28. Смаглій О. В. Емоційний інтелект: поняття, структура та методи діагностики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 40. С. 182–188.
29. Співак Л. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту особистості. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута»», 2018. 210 с.
30. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 240 с.
31. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
32. Хомич Г. О. Емоційна регуляція як чинник психологічного здоров'я підлітків. *Психологія: реальності і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 156–161.
33. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності. Одеса : Держ. пед. ін-т, 1992. 169 с.
34. Чебикін О. Я. Психологія емоцій : підручник. Одеса : Астропринт, 2009. 258 с.
35. Шевченко Н. Ф. Психологічні аспекти розвитку емоційної компетентності в юнацькому віці. *Вісник післядипломної освіти*. 2017. Вип. 4. С. 102–114.
36. Щербакова І. М. Особливості емоційної саморегуляції в підлітковому віці. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 67–75.
37. Бредбері Т., Грівз Д. Емоційний інтелект 2.0 / пер. з англ. М. Скляр. Київ : Форс Україна, 2020. 208 с.
38. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-М. Цвіт. Харків : Віват, 2020. 512 с.

39. Девід С. Емоційна гнучкість. Як навчитися радіти змінам / пер. з англ. А. Коник. Київ : Наш формат, 2018. 304 с.
40. Екман П. Психологія емоцій. Я знаю, що ти відчуваєш / пер. з англ. В. Кучменко. Київ : Наш формат, 2022. 344 с.
41. Канеман Д. Мислення швидке й повільне / пер. з англ. М. Яковлєв. Київ : Наш формат, 2017. 480 с.