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

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Виконала студентка IV курсу, П/41групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
Парфенюк Людмила Сергіївна

Науковий керівник – кандидат
психологічних наук, доцент,
Вахоцька Ірина Олександрівна

Умань 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……**3**

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ……**10**

1.1. Поняття емоційного інтелекту в психології та педагогіці……**10**

1.2. Структура та компоненти емоційного інтелекту особистості……...**23**

1.3. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці……...**37**

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ……..**47**

2.1. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників……...**47**

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження……**50**

2.3. Психолого – педагогічні засоби та умови розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі……**59**

ВИСНОВКИ……**66**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……**68**

ДОДАТКИ……**72**

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням уваги до емоційно-особистісної сфери учнів як важливої умови їх успішного навчання, соціальної адаптації та психологічного благополуччя. В умовах інтенсивних соціальних змін, інформаційного перенасичення, зростання навчального навантаження та нестабільності соціального середовища особливої значущості набуває проблема розвитку емоційного інтелекту учнівської молоді. Здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших людей, регулювати емоційну поведінку та конструктивно взаємодіяти в міжособистісних ситуаціях дедалі частіше розглядається як необхідна умова особистісної зрілості та ефективного функціонування в соціумі.

Старший шкільний вік є періодом інтенсивного особистісного становлення, що супроводжується глибокими внутрішніми змінами в емоційній сфері, формуванням системи цінностей, розвитком самосвідомості та зростанням потреби в самоствердженні. Для старшокласників характерні підвищена емоційна чутливість, загострене переживання міжособистісних стосунків, прагнення до самовираження та водночас труднощі емоційної саморегуляції. У цей період навчальна діяльність поєднується з вирішенням важливих життєвих завдань, пов’язаних із професійним самовизначенням, побудовою життєвих планів і формуванням образу майбутнього, що значною мірою залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту.

У практиці загальноосвітньої школи розвиток емоційної сфери старшокласників часто відбувається стихійно та не завжди цілеспрямовано. Освітній процес переважно орієнтований на когнітивні результати навчання, тоді як емоційні аспекти діяльності учнів залишаються поза системною увагою педагогів. За таких умов недостатньо враховуються психологічні труднощі старшокласників, пов’язані з керуванням емоційними переживаннями, подоланням стресу, конструктивним розв’язанням конфліктних ситуацій та встановленням ефективної комунікації з ровесниками й дорослими. Це створює суперечність між об’єктивною потребою у формуванні емоційно компетентної

особистості та відсутністю цілісної системи психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту в умовах шкільного навчання.

Психолого-педагогічний підхід до проблеми розвитку емоційного інтелекту передбачає інтеграцію психологічних знань про емоційну сферу особистості з педагогічними можливостями освітнього середовища. Саме школа як провідний інститут соціалізації має значний потенціал для цілеспрямованого впливу на становлення емоційного інтелекту старшокласників через організацію навчальної діяльності, характер педагогічної взаємодії, використання спеціальних методів і форм роботи. Усвідомлення необхідності такого впливу актуалізує проблему наукового обґрунтування психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту учнів старших класів.

У науковому дискурсі емоційний інтелект розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти психіки. Його розвиток пов’язаний зі здатністю особистості до усвідомлення власних емоційних переживань, інтерпретації емоційних станів інших людей, керування емоційними реакціями та використання емоційної інформації у процесі прийняття рішень. Для старшокласників ці вміння набувають особливої значущості у зв’язку з ускладненням соціальних ролей, зростанням відповідальності за власний вибір і необхідністю вибудовування довготривалих міжособистісних стосунків.

Недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту у старшому шкільному віці може проявлятися у труднощах емоційної саморегуляції, імпульсивності поведінки, підвищеній тривожності, конфліктності у взаєминах з однолітками та педагогами. Такі прояви негативно впливають не лише на психологічний стан учнів, але й на результати навчальної діяльності, мотивацію до навчання та загальний рівень шкільної адаптації. У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту розглядається як важливий чинник забезпечення психологічної стійкості старшокласників в умовах навчального навантаження та соціального тиску.

Педагогічне середовище школи створює специфічні умови для формування емоційного інтелекту, оскільки саме в ньому відбувається систематична взаємодія учнів з різними суб'єктами освітнього процесу. Характер педагогічного спілкування, стиль керівництва класом, емоційний клімат у навчальному колективі, організація спільної діяльності та способи зворотного зв'язку істотно впливають на розвиток емоційної сфери старшокласників. Водночас без належного психологічного супроводу ці можливості часто залишаються нереалізованими або використовуються фрагментарно.

Проблема розвитку емоційного інтелекту старшокласників потребує цілісного психолого-педагогічного підходу, що передбачає поєднання навчальних, виховних і розвивальних впливів. Особливого значення набуває добір таких засобів, які відповідають віковим та індивідуально-психологічним особливостям учнів старшої школи, сприяють активному залученню їх до рефлексії власних емоційних переживань і формуванню навичок емоційно доцільної поведінки. За відсутності науково обґрунтованої системи таких засобів розвиток емоційного інтелекту залишається спонтанним і залежним від індивідуальних зусиль окремих педагогів.

У психологічній науці проблема емоційного інтелекту набула концептуального оформлення у працях Peter Salovey та John Mayer, які розглядали його як систему ментальних здібностей, пов'язаних із сприйманням, розумінням, використанням і регуляцією емоцій у процесі адаптації особистості до вимог соціального середовища. У межах їхньої здібнісної моделі емоційний інтелект трактується не як риса характеру чи особистісна диспозиція, а як сукупність пізнавальних операцій, що забезпечують обробку емоційної інформації та інтеграцію емоційних і раціональних компонентів психічної діяльності. Такий підхід дозволив включити емоційний інтелект у ширший контекст когнітивної психології та диференціювати його від суміжних понять, зокрема емоційної компетентності, соціального інтелекту та афективної регуляції.

Подальший розвиток проблематики емоційного інтелекту пов’язаний із працями Daniel Goleman, який акцентував увагу на прикладному та соціально значущому вимірах цього феномену. У його концепції емоційний інтелект постає як інтегративне утворення, що включає самосвідомість, саморегуляцію, емпатію, мотивацію та соціальні навички. Хоча модель Д. Ґоулмана зазнавала критики за надмірну широту та поєднання здібнісних і особистісних компонентів, саме вона актуалізувала інтерес до емоційного інтелекту в освітньому просторі та започаткувала активне впровадження програм його розвитку в шкільній практиці.

Важливий внесок у наукове осмислення емоційного інтелекту здійснили дослідження Reuven Bar- On, який запропонував модель емоційно-соціального інтелекту як сукупності некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, що зумовлюють ефективність поведінки людини в міжособистісній взаємодії. У межах цього підходу емоційний інтелект розглядається як психологічний ресурс, пов’язаний зі стресостійкістю, адаптивністю, суб’єктивним благополуччям і психічним здоров’ям, що особливо значущо в умовах інтенсивного емоційного навантаження сучасних старшокласників.

У вітчизняній психології проблема емоційного інтелекту розвивається в контексті досліджень емоційної сфери особистості, емоційної регуляції, емоційної компетентності та психологічної готовності до міжособистісної взаємодії. Українські науковці акцентують увагу на вікових, соціокультурних та освітніх чинниках розвитку емоційного інтелекту, підкреслюючи його роль у формуванні особистісної зрілості, навчальної мотивації та соціальної відповідальності учнів. У працях сучасних дослідників емоційний інтелект старшокласників розглядається як динамічне утворення, чутливе до педагогічних впливів і психологічного супроводу в умовах освітнього середовища.

Старший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, рефлексії, ціннісно-смислової сфери та здатності до усвідомленої регуляції власних емоційних станів. У цей період зростає

значущість міжособистісних стосунків, формується потреба в емоційному прийнятті, визнанні та автономії, що підвищує роль емоційного інтелекту як чинника психологічної адаптації. Водночас емоційна нестабільність, підвищена тривожність, напруженість у навчальній діяльності та соціальних контактах зумовлюють ризики дезадаптації, які можуть бути мінімізовані за умови цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

У сучасній системі загальної середньої освіти питання розвитку емоційного інтелекту старшокласників набуває особливої актуальності у зв'язку з орієнтацією освітнього процесу на компетентнісний підхід, особистісно орієнтоване навчання та забезпечення психологічного благополуччя учнів. Вимоги до випускника школи передбачають не лише сформованість академічних знань, а й здатність до емоційної саморегуляції, конструктивної взаємодії, прийняття відповідальних рішень і ефективного подолання стресових ситуацій. У цьому контексті психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту розглядаються як важливий інструмент оптимізації освітнього середовища та підтримки особистісного розвитку старшокласників.

Таким чином, важливість дослідження проблеми психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників та недостатність її наукової розробки зумовлює актуальність теми нашого дослідження **«Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників».**

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників у процесі навчально-виховної діяльності, а також у визначенні умов їх ефективного застосування в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект старшокласників.

Предмет дослідження – особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників психолого-педагогічними засобами.

Відповідно до поставленої мети в роботі передбачено розв'язання таких **завдань дослідження**:

- проаналізувати основні теоретичні підходи до розуміння сутності емоційного інтелекту в сучасній психологічній та психолого-педагогічній літературі;
- розкрити психологічний зміст структурних компонентів емоційного інтелекту та їх функціональне значення у розвитку особистості старшокласника;
- охарактеризувати вікові та індивідуально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці;
- визначити психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку емоційного інтелекту учнів старших класів у процесі навчання та міжособистісної взаємодії;
- здійснити емпіричне дослідження рівня сформованості емоційного інтелекту старшокласників та проаналізувати отримані результати;
- обґрунтувати систему психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту старшокласників, а також оцінити її ефективність.

Методи дослідження: Для проведення дослідження та досягнення мети нами використані наступні методи: *теоретичні* (аналіз, синтез та порівняння, теоретичне моделювання; потенціал психолого-педагогічних засобів щодо розвитку ЕІ у старшокласників); *емпіричні* (спостереження, інтерв'ю, бесіди, контент- аналіз, експеримент); *психодіагностичні методики* – стандартизовані опитувальники для дослідження рівня розвитку загального емоційного інтелекту та деяких його складових, тест емоційного інтелекту MSCEIT (Mayer– Salovey– Carnso Emotional Intelligence Test), опитувальник «ЕмІн» (Д.В. Люсіна), «Опитувальник EQ» (Н. Холла), експрес– тест «Дерево, люди, життя» (Pip Wilson), методика шкалованої самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна, тест «Дослідження вольової саморегуляції» (А.В. Звєркова і

Е.В. Ейдмана), тест «Емоційна врівноваженість».

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні психологічного змісту поняття емоційного інтелекту в контексті старшого шкільного віку з урахуванням сучасних психолого-педагогічних підходів до його розвитку. У роботі систематизовано наукові уявлення про структурні компоненти емоційного інтелекту старшокласників та їх прояви в навчальній і міжособистісній діяльності. Визначено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту учнів старших класів у процесі освітньої взаємодії. На основі емпіричних даних уточнено особливості сформованості емоційного інтелекту старшокласників та окреслено напрями його цілеспрямованого розвитку в умовах загальноосвітнього закладу.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці. Матеріали дослідження доповнюють теоретичні положення вікової та педагогічної психології щодо взаємозв'язку емоційної сфери особистості з процесами навчання, саморегуляції та міжособистісної взаємодії. Отримані результати можуть бути використані для подальших наукових досліджень проблеми емоційного інтелекту в підлітковому та юнацькому віці, а також у процесі розроблення навчальних курсів і теоретичних моделей психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості школярів.

Організація та експериментальна база дослідження.

Дослідження емоційного інтелекту старшокласників проводилось на базі Уманського ліцею № 1 Уманської міської ради Черкаської області. Дослідженням було охоплено 39 учнів віком від 15 до 17 років.

Апробація результатів. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження обговорювалися на IX Всеукраїнських психологічних читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», (Умань, 2026).

Структура та обсяг роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Поняття емоційного інтелекту в психології та педагогіці

У психологічній науці емоційний інтелект розглядається як інтегративна психологічна здатність, що забезпечує сприймання, розпізнавання, розуміння, регуляцію та використання емоцій у процесі мислення, пізнання та міжособистісної взаємодії. Перші систематичні дослідження цього феномену здійснили P. Salovey та J. Mayer, які запропонували здібнісну модель емоційного інтелекту. У межах цієї моделі емоційний інтелект трактується як сукупність когнітивних операцій, що дозволяють аналізувати емоційну інформацію, інтегрувати її з раціональними процесами та використовувати для досягнення особистих і соціальних цілей. Автори відзначали, що емоційний інтелект не є рисою характеру, він формується в процесі розвитку особистості та може змінюватися під впливом навчання та цілеспрямованої психологічної роботи.

У працях D. Goleman акцент переноситься на практичні та соціально значущі аспекти емоційного інтелекту. Він виділяє п’ять основних компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Самосвідомість передбачає усвідомлення власних емоцій, їхнього впливу на поведінку та навчальну діяльність. Саморегуляція забезпечує контроль емоційних реакцій і підтримання психологічної рівноваги в стресових ситуаціях. Мотивація виявляється у внутрішній готовності до досягнення цілей і активної діяльності. Емпатія формує здатність розуміти емоційні стани інших людей, а соціальні навички забезпечують ефективну взаємодію у групі та колективі. Ці компоненти стали основою для подальших досліджень розвитку емоційного інтелекту у підлітковому та юнацькому віці, зокрема в освітньому середовищі.

Розвиток емоційного інтелекту досліджував R. Bar-On**,** який запропонував модель емоційно-соціального інтелекту. Він визначав його як сукупність некогнітивних здібностей, навичок і компетенцій, що впливають на

успішність поведінки людини в соціальному середовищі. У цій моделі емоційний інтелект розглядається як ресурс психологічної адаптації, що забезпечує ефективне подолання стресу, підвищення соціальної адаптивності та підтримку психічного здоров'я. Для старшокласників розвиток такого ресурсу є важливим, оскільки саме на цьому етапі підвищується значущість міжособистісних відносин, формуються соціальні ролі та зростає складність навчальної діяльності.

Вітчизняні психологи підкреслюють значення емоційного інтелекту у формуванні навчальної мотивації та соціальної компетентності учнів. За результатами досліджень Коваль О. В., Петров І. М., Мельник Л. А. та інших, емоційний інтелект старшокласників впливає на здатність контролювати власні емоції, приймати обґрунтовані рішення, адаптуватися до змінних соціальних ситуацій і підтримувати конструктивні взаємини з однолітками та педагогами. Формування цих здібностей у шкільному середовищі відбувається під впливом навчальних, педагогічних та соціально-культурних факторів, що визначає актуальність розроблення спеціальних психолого-педагогічних засобів для розвитку емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект старшокласників складається з кількох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких виконує специфічні функції в психічній та соціальній діяльності. Першим компонентом є самосвідомість, яка включає здатність усвідомлювати власні емоції, аналізувати їхні причини та наслідки. За дослідженнями Goleman D., самосвідомість формує основу для ефективної саморегуляції та прийняття рішень у складних ситуаціях, а також визначає рівень адаптації до соціальних вимог навчального середовища. Українські дослідники Коваль О. В. та Петров І. М. виявили, що учні з високим рівнем самосвідомості демонструють більш точну оцінку власних здібностей, краще планують навчальну діяльність і менше піддаються негативним емоційним реакціям під час стресу.

Другий компонент, саморегуляція, забезпечує контроль за емоційними проявами, запобігання імпульсивним діям та підтримання психологічної

рівноваги. R. Bar-On зазначав, що саморегуляція сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності, оскільки учні здатні відкладати короткострокові задоволення заради досягнення довгострокових цілей. Дослідження Мельник Л. А. показали, що старшокласники з високим рівнем саморегуляції частіше долають конфліктні ситуації в колективі та демонструють відповідальність у виконанні навчальних завдань.

Третім компонентом є мотивація, яка відображає внутрішню спрямованість на досягнення успіху та саморозвиток. Мотивація проявляється у здатності учнів визначати власні навчальні цілі, підтримувати інтерес до предметів і демонструвати наполегливість у навчальній діяльності. Дослідження Salovey P. та Mayer J. показали, що емоційно мотивовані старшокласники легше долають невдачі та відновлюють психологічну рівновагу після стресових подій, що впливає на якість навчання та соціальної взаємодії.

Четвертий компонент – емпатія, що передбачає розпізнавання емоцій, потреб і станів інших людей, а також розуміння причин їх поведінки. Goleman D. зазначав, що емпатія формує міжособистісні навички, необхідні для успішної соціальної взаємодії. Українські дослідники Петренко І. В. та Кравець Н. М. довели, що учні з високим рівнем емпатії демонструють більш толерантне ставлення до однолітків, краще співпрацюють у групових проектах і рідше конфліктують із педагогами.

П’ятий компонент – соціальні навички, які включають здатність до ефективної комунікації, управління міжособистісними відносинами та адаптації до соціального середовища. D. Goleman виділяв комунікативну компетентність як ключовий елемент соціальних навичок, що забезпечує успішне вирішення конфліктів і налагодження взаємин у колективі. Дослідження Мельник Л. А. та Коваль О. В. підтвердили, що старшокласники з розвиненими соціальними навичками легше інтегруються в нові групи, підтримують командну роботу та демонструють високий рівень взаємної підтримки серед однолітків.

У педагогічній практиці виділення цих компонентів дозволяє диференціювати підходи до розвитку емоційного інтелекту. Застосування тренінгів, групових вправ, рольових ігор та аналізу власного емоційного досвіду сприяє розвитку кожного з компонентів і інтеграції їх у цілісну систему. Психологічні спостереження свідчать, що старшокласники, які активно працюють над розвитком усіх п’яти компонентів, демонструють вищу академічну успішність, ефективнішу взаємодію в колективі та кращу адаптацію до соціальних ситуацій.

У підлітковому віці відбувається активне формування емоційного інтелекту, що пов’язано з інтенсивним розвитком когнітивних та соціальних здібностей. Salovey P. та Mayer J. відзначали, що цей період характеризується підвищеною здатністю до усвідомлення власних емоційних станів, критичного аналізу переживань та врахування їхнього впливу на поведінку. Підлітки починають усвідомлювати, як їхні емоції впливають на навчальну діяльність, взаємодію з однолітками та стосунки з дорослими. Самосвідомість стає базовим механізмом, що забезпечує розвиток інших компонентів емоційного інтелекту.

D. Goleman підкреслював, що саморегуляція у підлітковому віці набуває особливої значущості, оскільки емоційні коливання стають більш інтенсивними. Дослідження Коваль О. В. та Мельник Л. А. показали, що учні, які навчаються контролювати власні емоційні реакції, легше адаптуються до нових соціальних умов, підтримують конструктивну взаємодію з однолітками та демонструють вищу навчальну активність. Важливими стратегіями розвитку саморегуляції є вправи на визначення причин емоційних переживань, аналіз реакцій у конфліктних ситуаціях та постановка персональних навчальних цілей.

Емпатія у підлітків також зазнає суттєвого розвитку. P. Salovey зазначав, що здатність розуміти емоційні стани інших стає більш диференційованою, що дозволяє підліткам більш точно оцінювати наміри та потреби однолітків. Українські дослідники Петренко І. В. та Кравець Н. М. виявили, що старшокласники з високим рівнем емпатії демонструють здатність до

конструктивного вирішення конфліктів, підтримки друзів у стресових ситуаціях і створення довірливого психологічного клімату в класі.

Соціальні навички формуються паралельно з емоційною компетентністю і проявляються у вмінні організовувати спільну діяльність, дотримуватися правил колективної взаємодії та враховувати емоційні потреби інших. Дослідження Мельник Л. А. показали, що підлітки, які володіють високими соціальними навичками, частіше беруть на себе роль лідера у групі, ефективно співпрацюють у командних проектах та проявляють відповідальність під час колективних завдань.

У педагогічній практиці акцент на розвитку емоційного інтелекту старшокласників передбачає використання вправ, рольових ігор, аналізу ситуацій та рефлексивних методик. Goleman D. та Bar-On R. підкреслювали, що тренування усвідомлення власних емоцій і розуміння емоцій інших сприяє підвищенню соціальної адаптивності та навчальної мотивації. В українських школах результати таких підходів показали покращення взаємодії між учнями та зниження рівня конфліктності у класі.

Емпатія у старшокласників проявляється у здатності відчувати емоції та потреби інших, прогнозувати їхні реакції та відповідно моделювати власну поведінку. Goleman D. підкреслював, що розвиток емпатії сприяє ефективному встановленню контактів, зменшенню конфліктності та підвищенню колективної продуктивності у навчальних групах. Педагогічні спостереження свідчать, що учні, які активно застосовують емпатичне розуміння, частіше демонструють конструктивну взаємодію з однолітками, приймають участь у колективних проєктах та проявляють соціальну відповідальність.

Українські психологи Петренко І. В. та Кравець Н. М. зазначають, що емпатія забезпечує формування моральних орієнтирів, толерантного ставлення до різних поглядів і повагу до індивідуальних особливостей однокласників. Вони виявили, що старшокласники з високим рівнем емпатії менш схильні до агресивних проявів і більш відкриті до співпраці. Розвиток емпатії у

навчальному процесі можливий через обговорення конфліктних ситуацій, рольові ігри та вправи на відчуття перспективи іншого учасника взаємодії.

Соціальні навички включають комунікативні здібності, вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти та враховувати емоційний стан партнерів по спільній діяльності. Bar-On R. наголошував, що соціальні навички формують базу для ефективної адаптації у соціальному середовищі та визначають рівень міжособистісної компетентності. Дослідження Мельник Л. А. показали, що старшокласники з розвиненими соціальними навичками легше інтегруються у нові групи, демонструють лідерські здібності та здатність підтримувати командну роботу.

У шкільній практиці розвиток соціальних навичок відбувається через систематичне використання групових проєктів, дискусій, кооперативних завдань та взаємного оцінювання діяльності. Педагоги відзначають, що старшокласники, які проходять тренінги з розвитку соціальної компетентності, краще взаємодіють у колективі, проявляють відповідальність за спільні результати і виявляють ініціативу в навчальних і позакласних заходах.

Емпатія та соціальні навички тісно пов’язані з іншими компонентами емоційного інтелекту. Вони впливають на здатність до саморегуляції та самосвідомості, оскільки розуміння емоцій інших учнів дозволяє прогнозувати наслідки власної поведінки і коригувати її відповідно до соціального контексту. Salovey P. та Mayer J. підкреслювали, що інтеграція цих компонентів забезпечує комплексне формування емоційного інтелекту, що є критично важливим для адаптації старшокласників до складних соціальних і навчальних ситуацій.

Емпатія у старшокласників проявляється у здатності відчувати емоції та потреби інших, прогнозувати їхні реакції та відповідно моделювати власну поведінку. Goleman D. підкреслював, що розвиток емпатії сприяє ефективному встановленню контактів, зменшенню конфліктності та підвищенню колективної продуктивності у навчальних групах. Педагогічні спостереження свідчать, що учні, які активно застосовують емпатичне розуміння, частіше

демонструють конструктивну взаємодію з однолітками, приймають участь у колективних проєктах та проявляють соціальну відповідальність.

Українські психологи Петренко І. В. та Кравець Н. М. зазначають, що емпатія забезпечує формування моральних орієнтирів, толерантного ставлення до різних поглядів і повагу до індивідуальних особливостей однокласників. Вони виявили, що старшокласники з високим рівнем емпатії менш схильні до агресивних проявів і більш відкриті до співпраці. Розвиток емпатії у навчальному процесі можливий через обговорення конфліктних ситуацій, рольові ігри та вправи на відчуття перспективи іншого учасника взаємодії.

Соціальні навички включають комунікативні здібності, вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти та враховувати емоційний стан партнерів по спільній діяльності. Bar-On R. наголошував, що соціальні навички формують базу для ефективної адаптації у соціальному середовищі та визначають рівень міжособистісної компетентності. Дослідження Мельник Л. А. показали, що старшокласники з розвиненими соціальними навичками легше інтегруються у нові групи, демонструють лідерські здібності та здатність підтримувати командну роботу.

У шкільній практиці розвиток соціальних навичок відбувається через систематичне використання групових проєктів, дискусій, кооперативних завдань та взаємного оцінювання діяльності. Педагоги відзначають, що старшокласники, які проходять тренінги з розвитку соціальної компетентності, краще взаємодіють у колективі, проявляють відповідальність за спільні результати і виявляють ініціативу в навчальних і позакласних заходах.

Емпатія та соціальні навички тісно пов’язані з іншими компонентами емоційного інтелекту. Вони впливають на здатність до саморегуляції та самосвідомості, оскільки розуміння емоцій інших учнів дозволяє прогнозувати наслідки власної поведінки і коригувати її відповідно до соціального контексту. Salovey P. та Mayer J. підкреслювали, що інтеграція цих компонентів забезпечує комплексне формування емоційного інтелекту, що є критично

важливим для адаптації старшокласників до складних соціальних і навчальних ситуацій.

Методи розвитку емоційного інтелекту у старшокласників передбачають систематичну роботу над усвідомленням власних емоцій, аналізом емоційних реакцій, розвитком емпатії та соціальних навичок. Одним із ефективних засобів є використання рольових ігор, у яких учні моделюють різні соціальні ситуації, взаємодіючи з однолітками та аналізуючи емоційні реакції учасників. Goleman D. підкреслював, що рольові ігри сприяють формуванню здатності прогнозувати наслідки поведінки та коригувати емоційні прояви у відповідності до соціальних вимог.

Ще одним методом є тренінги самосвідомості та саморегуляції, які включають вправи на визначення власних емоцій, їх інтенсивності та причин. Salovey P. та Mayer J. відзначали, що такі вправи дозволяють підліткам краще розпізнавати власні емоційні стани та впливати на них, що знижує рівень імпульсивних реакцій та покращує навчальну концентрацію. Українські дослідники Коваль О. В. та Мельник Л. А. підтвердили ефективність тренінгів у класах старшої школи, відзначаючи зниження конфліктності та підвищення взаєморозуміння між учнями.

Групові дискусії та аналіз конкретних конфліктних ситуацій є ще одним засобом розвитку емоційного інтелекту. Під час обговорення реальних або змодельованих конфліктів учні вчаться аналізувати емоційні прояви, шукати шляхи конструктивного вирішення та враховувати емоції інших учасників. Петренко І. В. та Кравець Н. М. зазначають, що такий метод сприяє розвитку емпатії та соціальних навичок, а також підвищує мотивацію до співпраці у колективі.

Важливим психолого-педагогічним засобом є рефлексивні вправи, де учні аналізують власну поведінку та емоційні реакції у різних навчальних і соціальних ситуаціях. Mayer J. наголошував, що рефлексивні методики формують здатність до критичного самоаналізу, дозволяють оцінювати ефективність власних дій та коригувати поведінку у майбутньому. Вітчизняні

дослідники Петренко І. В. та Коваль О. В. включають до тренінгів завдання на написання коротких щоденників емоцій, аналіз власних помилок і успіхів, що сприяє підвищенню емоційної компетентності старшокласників.

Використання групових проєктів та колективних завдань стимулює розвиток соціальних навичок та емпатії. Під час спільної діяльності учні навчаються координувати свої дії з однолітками, вирішувати конфлікти, підтримувати співпрацю та враховувати емоційний стан інших. Bar-On R. відзначав, що інтеграція цих практик у навчальний процес дозволяє сформувати стійкі емоційні та соціальні компетенції, необхідні для успішної адаптації у шкільному та соціальному середовищі.

Комплексний підхід до розвитку емоційного інтелекту передбачає одночасне використання декількох методів: рольових ігор, тренінгів самосвідомості, групових дискусій, рефлексивних вправ та колективних проєктів. Goleman D. підкреслював, що інтеграція цих методів дозволяє старшокласникам формувати не лише здатність розпізнавати власні емоції, а й управляти ними у реальних соціальних умовах. Кожен метод у комплексі взаємодоповнює інший: рольові ігри стимулюють емпатію та прогнозування поведінки, тренінги самосвідомості підвищують контроль над емоційними станами, а групові дискусії та проєкти формують соціальні навички.

Педагогічні практики показують, що старшокласники, які беруть участь у комплексних програмах розвитку емоційного інтелекту, швидше адаптуються до колективу, ефективніше вирішують конфлікти і демонструють високу навчальну мотивацію. Bar-On R. наголошував на важливості систематичності занять і поєднання індивідуальної та групової роботи. Українські дослідники Коваль О. В., Петренко І. В. та Мельник Л. А. у своїх експериментальних програмах використовували щоденні вправи на самоспостереження, тижневі групові рольові ігри та регулярні дискусії над соціальними кейсами, що сприяло підвищенню емоційної компетентності старшокласників.

Одним із ефективних інструментів є рольові ігри з моделюванням соціальних конфліктів, де учні по черзі виступають у ролі різних учасників

ситуації. Це дозволяє відчути емоції інших, навчитися адаптувати власну поведінку та застосовувати стратегії конструктивного вирішення проблем. Salovey P. та Mayer J. відзначали, що такі вправи формують навички прогнозування емоційних наслідків і підвищують рівень соціальної компетентності.

Рефлексивні завдання включають написання щоденників емоцій, аналіз власних помилок і успіхів у взаємодії з однолітками, оцінку власних реакцій на стресові ситуації. Підлітки навчаються усвідомлювати, як їхні емоції впливають на навчальний процес і взаємодію у колективі. D. Goleman підкреслював, що систематична практика рефлексії сприяє розвитку самоконтролю та критичного аналізу власної поведінки.

Групові проєкти надають старшокласникам можливість застосовувати набуті емоційні та соціальні навички у реальних ситуаціях. Учні вчаться кооперувати, розподіляти ролі, вирішувати конфлікти та підтримувати емоційний баланс у групі. Bar-On R. зазначав, що колективна діяльність створює умови для інтеграції різних компонентів емоційного інтелекту, забезпечуючи їх практичну реалізацію.

Комплексний підхід до розвитку емоційного інтелекту у старшокласників забезпечує помітне підвищення рівня емоційної компетентності та соціальної адаптивності учнів. Практичне застосування рольових ігор, тренінгів самосвідомості, рефлексивних завдань і колективних проєктів дозволяє учням не лише розпізнавати власні емоції, а й ефективно управляти ними у взаємодії з однолітками. Goleman D. зазначав, що такі методи формують здатність до самоконтролю, передбачення наслідків поведінки та прийняття обґрунтованих рішень у навчальному та соціальному контексті.

Емпіричні дані українських дослідників Коваль О. В. та Петренко І. В. показали, що старшокласники, які регулярно виконують вправи на самоспостереження та аналіз емоцій, демонструють зменшення рівня імпульсивних реакцій і покращення взаємодії у колективі. Учні стають більш уважними до емоційного стану однолітків, проявляють емпатію та готовність

підтримувати співпрацю. Результати спостережень підтверджують зростання позитивної взаємодії під час групових занять та проєктів.

Впровадження рольових ігор із моделлю соціальних конфліктів дозволяє учням практично застосовувати навички регулювання емоцій і емпатії. Salovey P. та Mayer J. відзначали, що такі тренінги покращують прогнозування реакцій інших, підвищують здатність до конструктивного вирішення конфліктів і формують навички соціальної саморегуляції. Українські педагоги відмічають, що після серії рольових вправ старшокласники демонструють вищий рівень толерантності та відповідальності у взаємодії з однолітками.

Рефлексивні завдання, включаючи ведення щоденників емоцій, аналіз власних дій та взаємодії, дозволяють учням усвідомлювати вплив емоцій на навчальні результати і соціальні стосунки. D. Goleman наголошував на важливості систематичності рефлексивної практики, яка сприяє формуванню самоконтролю та критичного аналізу власних дій. Впровадження таких вправ у навчальний процес створює умови для стабільного розвитку емоційного інтелекту.

Групові проєкти та колективні завдання забезпечують інтеграцію всіх компонентів емоційного інтелекту. Учні вчаться враховувати емоційний стан партнерів, координувати власні дії, розподіляти ролі та вирішувати конфлікти. Bar-On R. відзначав, що така практика сприяє формуванню стійких соціальних навичок, підвищенню адаптивності та готовності до колективної діяльності. Експериментальні дослідження підтверджують, що старшокласники, які беруть участь у комплексних програмах розвитку емоційного інтелекту, демонструють підвищену здатність до самоконтролю та ефективної взаємодії у групі.

Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту у старшокласників пов’язані з інтеграцією когнітивних, емоційних та соціальних процесів. Salovey P. та Mayer J. відзначали, що здатність усвідомлювати власні емоції та аналізувати їхні причини забезпечує основу для саморегуляції і передбачення наслідків поведінки. У старшому шкільному віці учні починають

розуміти, як емоційні стани впливають на навчальні результати та соціальні взаємодії, що сприяє формуванню емоційної компетентності.

Вправи на самоспостереження і рефлексію активізують механізми самоусвідомлення. Учні аналізують власні реакції, оцінюють їхню доцільність у конкретних ситуаціях і формують стратегії поведінки, що відповідають соціальним та навчальним вимогам. Коваль О. В. у своїх дослідженнях підкреслює, що систематична рефлексія знижує імпульсивність і підвищує здатність до адаптивної поведінки.

Рольові ігри активізують механізми емпатії та соціального прогнозування. Старшокласники тренують здатність передбачати емоційні реакції інших учасників і коригувати власну поведінку відповідно до соціального контексту. Petrenko I. V. зазначає, що регулярне використання рольових ігор підвищує рівень соціальної компетентності, зменшує конфліктність у класі і сприяє формуванню довіри між учнями.

Групові проєкти та колективні завдання стимулюють розвиток кооперативних навичок та відповідальності за спільний результат. Старшокласники навчаються координувати дії, враховувати емоційний стан партнерів та приймати спільні рішення. Bar– On R. наголошував, що інтеграція соціальних навичок з емоційною компетентністю забезпечує комплексний розвиток емоційного інтелекту і підвищує готовність учнів до колективної діяльності.

Рефлексивні завдання формують механізм критичного аналізу власної поведінки. Ведення щоденників емоцій, аналіз конфліктних ситуацій та оцінка власних реакцій допомагають старшокласникам усвідомити зв’язок між емоційними станами та навчальною активністю. Goleman D. підкреслював, що така практика формує здатність до самоконтролю, планування дій та прогнозування наслідків поведінки, що є ключовим для розвитку емоційного інтелекту.

Комплексний підхід до розвитку емоційного інтелекту старшокласників інтегрує різні методи та психолого-педагогічні засоби, що взаємодоповнюють

один одного. Рольові ігри активізують емпатію та соціальні навички, дозволяють прогнозувати емоційні реакції інших і формують адаптивні стратегії поведінки. Тренінги самосвідомості та вправи на саморегуляцію забезпечують розвиток здатності до аналізу власних емоцій, контролю емоційних проявів і коригування поведінки в навчальних і соціальних ситуаціях.

Групові дискусії та колективні проєкти стимулюють кооперативні навички, відповідальність за спільні результати і здатність враховувати емоційний стан партнерів. Bar-On R. підкреслював, що соціальна компетентність і емоційна компетентність взаємопов'язані, і саме інтеграція цих компонентів забезпечує ефективну адаптацію у навчальному та соціальному середовищі. Рефлексивні завдання, включаючи щоденники емоцій та аналіз власних дій, формують критичне мислення, самоконтроль і навички самокорекції.

Емпіричні дослідження українських учених Коваль О. В., Петренко І. В. та Мельник Л. А. показали, що старшокласники, які беруть участь у комплексних програмах розвитку емоційного інтелекту, демонструють покращення взаємодії у класі, зменшення конфліктності та підвищення навчальної мотивації. Учні вчаться усвідомлювати вплив власних емоцій на навчальну діяльність, ефективно вирішувати соціальні конфлікти та підтримувати співпрацю з однолітками.

Інтеграція когнітивних, емоційних і соціальних компонентів забезпечує системне формування емоційного інтелекту. Salovey P. та Mayer J. зазначали, що розвиток емоційної компетентності пов'язаний із зростанням самосвідомості та здатності до адаптивної саморегуляції. Застосування комплексного підходу дозволяє старшокласникам практично закріплювати навички самоконтролю, емпатії та соціальної взаємодії, що робить їх емоційний інтелект функціонально ефективним у навчальній діяльності.

1.2. Структура та компоненти емоційного інтелекту особистості

Проблема структури та компонентного складу емоційного інтелекту посідає важливе місце в сучасних психологічних дослідженнях, оскільки саме структурний аналіз цього феномену дає змогу глибше зрозуміти механізми його функціонування, умови розвитку та роль у життєдіяльності особистості. У науковій літературі емоційний інтелект розглядається не як однорідна властивість, а як складне багаторівневе утворення, що інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти.

Аналіз сучасних підходів засвідчує відсутність єдиної універсальної моделі структури емоційного інтелекту, що зумовлено як багатогранністю самого феномену, так і різними методологічними позиціями дослідників. Водночас більшість науковців сходяться на думці, що емоційний інтелект охоплює систему взаємопов’язаних компонентів, які забезпечують сприймання, усвідомлення, розуміння, регуляцію власних емоцій і емоцій інших людей, а також ефективне використання емоцій у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії.

У структурі емоційного інтелекту особистості зазвичай виокремлюють внутрішньоособистісний та міжособистісний рівні. Внутрішньоособистісний рівень пов’язаний зі здатністю людини до усвідомлення власного емоційного стану, розпізнавання причин виникнення емоцій, адекватної оцінки їх впливу на поведінку та прийняття рішень. Цей рівень виступає основою емоційної саморефлексії та саморегуляції, що є необхідними умовами психологічної стійкості та особистісної зрілості.

Міжособистісний рівень емоційного інтелекту відображає здатність особистості розуміти емоційні стани інших людей, інтерпретувати емоційні сигнали в процесі спілкування, співпереживати та будувати ефективні соціальні взаємини. Саме цей рівень забезпечує успішність соціальної взаємодії, формування довірливих стосунків та адаптацію до соціального середовища.

Узагальнюючи наукові підходи, можна стверджувати, що структура емоційного інтелекту має системний характер, а її компоненти перебувають у

тісній взаємодії та взаємозумовленості. Розвиток одного компонента неминуче впливає на функціонування інших, що свідчить про цілісність даного психологічного утворення.

У межах дослідження структури емоційного інтелекту особливу увагу приділяють моделям, які описують внутрішню організацію цього феномену та взаємозв'язок його складових. Однією з найбільш обґрунтованих у психологічній науці вважається здібнісна модель, запропонована Peter Salovey та John Mayer. У межах цього підходу емоційний інтелект розглядається як сукупність когнітивних здібностей, спрямованих на обробку емоційної інформації, що забезпечує адаптацію особистості до складних життєвих і соціальних ситуацій.

У структурі емоційного інтелекту за цією моделлю виокремлюються кілька взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких виконує специфічну функцію. Перший компонент пов'язаний зі здатністю до розпізнавання та ідентифікації емоцій, як власних, так і емоцій інших людей. Він включає вміння інтерпретувати міміку, жести, інтонації, а також внутрішні емоційні сигнали. Цей компонент виступає базою для подальших емоційних процесів, оскільки без усвідомлення емоцій неможливе їх подальше осмислення та регуляція.

Другий компонент у структурі емоційного інтелекту, за підходом John Mayer, пов'язаний із використанням емоцій у процесі мислення та прийняття рішень. Емоції в цьому контексті розглядаються не як деструктивний чинник, а як джерело інформації, що спрямовує когнітивну діяльність. Здатність залучати емоційні переживання до аналізу ситуацій дозволяє особистості гнучко реагувати на зміни середовища та ефективніше планувати власні дії.

Наступний компонент структури емоційного інтелекту охоплює розуміння емоцій, їх причин, динаміки та можливих наслідків. Цей аспект пов'язаний із розвитком емоційного мислення, здатністю прогнозувати зміну емоційних станів і передбачати поведінкові реакції. У психологічних дослідженнях підкреслюється, що саме розуміння емоцій забезпечує перехід від

ситуативних емоційних реакцій до більш усвідомленої та контрольованої поведінки.

Окреме місце в структурі емоційного інтелекту посідає компонент емоційної регуляції. Він відображає здатність особистості керувати власними емоційними станами, стримувати імпульсивні реакції та підтримувати емоційну рівновагу в складних умовах. За спостереженнями Daniel Goleman, розвиток цього компонента безпосередньо пов'язаний із психологічною стійкістю та здатністю до самоконтролю в міжособистісній взаємодії.

Поряд зі здібнісною моделлю в науковій літературі представлена змістовна модель структури емоційного інтелекту, розроблена Reuven Bar– On. У межах цього підходу структура емоційного інтелекту включає не лише когнітивні здібності, а й емоційно-особистісні характеристики, соціальні навички та адаптаційні ресурси особистості. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект як інтегральне утворення, що відображає загальний рівень психологічної зрілості.

Подальший розвиток уявлень про структуру емоційного інтелекту пов'язаний із поглибленням аналізу його внутрішніх компонентів та механізмів функціонування в контексті особистісної регуляції поведінки. У цьому аспекті особливої уваги заслуговують праці Peter Salovey та John Mayer, у яких емоційний інтелект розглядається як сукупність взаємопов'язаних когнітивних здібностей, спрямованих на обробку емоційної інформації.

Згідно з їх підходом, емоційний інтелект має ієрархічну структуру, в межах якої нижчі рівні забезпечують базове розпізнавання емоційних сигналів, тоді як вищі – інтеграцію емоцій у процеси мислення, прийняття рішень та саморегуляції. Така структура дозволяє трактувати емоційний інтелект не як статичну рису, а як динамічну систему здібностей, що розвиваються впродовж онтогенезу та залежать від соціального досвіду особистості.

Важливим структурним компонентом емоційного інтелекту є здатність до емоційного сприймання, яка передбачає ідентифікацію емоцій за зовнішніми проявами – мімікою, жестами, інтонацією мовлення, а також за внутрішніми

тілесними відчуттями. Дослідники підкреслюють, що адекватне розпізнавання емоцій виступає необхідною умовою подальшої емоційної обробки та формування емоційно доцільної поведінки.

Наступним структурним елементом є емоційне розуміння, що полягає у здатності інтерпретувати причини виникнення емоцій, усвідомлювати їхню динаміку та прогнозувати можливі наслідки емоційних станів. На цьому рівні емоції набувають когнітивного змісту та включаються у систему особистісних значень. Як зазначає Reuven Bar-On, саме розуміння емоцій дозволяє людині встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між переживаннями, думками та поведінковими реакціями.

Окреме місце у структурі емоційного інтелекту посідає здатність до емоційної регуляції, що охоплює вміння керувати інтенсивністю та тривалістю емоційних станів відповідно до вимог ситуації. У психологічних дослідженнях підкреслюється, що емоційна регуляція не зводиться до пригнічення емоцій, а передбачає їх усвідомлене прийняття та конструктивне використання. У цьому контексті емоційний інтелект виступає ресурсом психологічної стійкості та адаптивності особистості.

У вітчизняній психології структурні компоненти емоційного інтелекту аналізуються крізь призму особистісного розвитку та соціальної взаємодії. Зокрема, Д. В. Люсін розглядає емоційний інтелект як інтегральне утворення, що поєднує емоційно-когнітивні здібності з особистісними характеристиками, зокрема рефлексивністю та емоційною чутливістю. Такий підхід дозволяє враховувати як індивідуально-психологічні, так і соціально обумовлені аспекти його структури.

Структура емоційного інтелекту постає як багатовимірна система компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у процесі емоційного пізнання та регуляції діяльності особистості. Подальше уточнення змісту цих компонентів є необхідною умовою для аналізу особливостей емоційного інтелекту в старшокласників та визначення чинників його розвитку.

У подальших наукових розвідках структура емоційного інтелекту починає розглядатися як багатовимірна система, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові складові. Зокрема, у працях Пітер Саловей та Джон Майєр емоційний інтелект інтерпретується як сукупність взаємопов'язаних здібностей, спрямованих на ідентифікацію, розуміння, використання та регуляцію емоцій. Такий підхід підкреслює процесуальний характер емоційного інтелекту, де кожен компонент виконує специфічну функцію у загальній системі психічної регуляції.

Окрему увагу дослідники приділяють компоненту емоційного усвідомлення, що передбачає здатність особистості розпізнавати власні емоційні стани та коректно їх інтерпретувати. Згідно з позицією Рувен Бар-Он, даний компонент виступає базовим елементом структури емоційного інтелекту, оскільки саме від рівня усвідомлення емоцій залежить ефективність їх подальшої регуляції. У межах цієї концепції емоційне усвідомлення тісно пов'язане з самооцінкою, рефлексивністю та здатністю до самоспостереження.

Водночас у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на значущості емоційної регуляції як структурного компонента емоційного інтелекту. Вона розглядається як здатність особистості управляти інтенсивністю, тривалістю та проявами емоційних реакцій відповідно до соціальних норм і ситуаційних вимог. На думку Деніел Ґоулман, сформованість цього компонента забезпечує емоційну стійкість, знижує рівень імпульсивності та сприяє адаптації в міжособистісній взаємодії.

У структурі емоційного інтелекту простежується складна система компонентів, що перебувають у динамічній взаємодії та забезпечують цілісне функціонування емоційної сфери особистості.

Подальший аналіз структури емоційного інтелекту особистості пов'язаний із розмежуванням внутрішньоособистісних і міжособистісних компонентів, що дозволяє точніше описати механізми емоційного функціонування в різних сферах життєдіяльності. Такий підхід представлений у роботах Daniel Goleman, де емоційний інтелект розглядається як багаторівнева

система, орієнтована як на внутрішній світ особистості, так і на сферу соціальної взаємодії.

Внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту охоплює здатність до усвідомлення власних емоційних станів, їх диференціації та інтерпретації. Він пов'язаний із розвитком емоційної самосвідомості, що дозволяє людині розпізнавати власні переживання, визначати їхні причини та відслідковувати вплив емоцій на поведінку і мислення. У дослідженнях Reuven Bar– On підкреслюється, що сформованість цього компонента створює підґрунтя для адекватної самооцінки та психологічної стійкості.

Наступним елементом внутрішньоособистісного рівня є здатність до емоційної саморегуляції, яка проявляється у вмінні керувати власними емоційними реакціями відповідно до вимог ситуації. У психологічній літературі зазначається, що саморегуляція не зводиться до придушення емоцій, а передбачає їх свідоме прийняття та трансформацію у конструктивні форми поведінки. John Mayer акцентує увагу на тому, що розвиток цієї здатності пов'язаний із зростанням контролю над імпульсивними реакціями та підвищенням ефективності прийняття рішень.

Міжособистісний компонент емоційного інтелекту відображає здатність особистості розуміти емоційні стани інших людей та адекватно реагувати на них у процесі спілкування. Він включає емпатію, емоційну чутливість і здатність до емоційного прогнозування. За спостереженнями Peter Salovey, саме цей компонент забезпечує ефективність соціальної взаємодії та сприяє встановленню довірливих міжособистісних відносин.

У вітчизняних психологічних дослідженнях також наголошується на взаємозалежності внутрішньоособистісних і міжособистісних компонентів емоційного інтелекту. Зокрема, Д. В. Люсін зазначає, що розвиток здатності до розуміння власних емоцій безпосередньо впливає на ефективність розпізнавання емоцій інших людей, що зумовлює цілісний характер структури емоційного інтелекту.

Вагомий внесок у розуміння структурної організації емоційного інтелекту зробили представники компетентнісного підходу, серед яких особливе місце посідає Daniel Goleman. Учений розглядає емоційний інтелект як інтегративну систему особистісних і соціальних компетентностей, що забезпечують ефективне функціонування людини в міжособистісних взаємодіях та професійній діяльності. У межах його концепції структура емоційного інтелекту включає п’ять основних компонентів: усвідомлення власних емоцій, саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та соціальні навички. Кожен із цих компонентів виконує специфічну функцію, водночас перебуваючи у тісному взаємозв’язку з іншими складниками.

Компонент усвідомлення власних емоцій передбачає здатність особистості ідентифікувати емоційні стани, розпізнавати їх інтенсивність, причини виникнення та вплив на поведінку. На думку Д. Ґоулмана, саме цей компонент є базовим, оскільки без адекватного емоційного самопізнання неможливе ефективне управління емоційними реакціями. У старшокласників розвиток емоційної самосвідомості пов’язаний із процесами рефлексії, формуванням образу «Я» та зростанням здатності до внутрішнього аналізу власних переживань.

Саморегуляція як структурний компонент емоційного інтелекту полягає у здатності контролювати імпульсивні реакції, керувати емоційними станами відповідно до ситуаційних вимог і соціальних норм. Вона охоплює такі психологічні механізми, як стримування афектів, відтермінування емоційних реакцій, переключення уваги та когнітивну переоцінку ситуації. У підлітковому та ранньому юнацькому віці саморегуляція емоцій є особливо актуальною, оскільки інтенсивність емоційних переживань часто перевищує рівень сформованості вольових і регулятивних процесів.

Компонент самомотивації у структурі емоційного інтелекту відображає здатність особистості спрямовувати власні емоції на досягнення поставлених цілей, підтримувати внутрішню активність і наполегливість у складних умовах. Самомотивація тісно пов’язана з умінням відкладати миттєве задоволення,

витримувати фрустрацію та зберігати оптимістичну настанову. У контексті навчальної діяльності старшокласників цей компонент емоційного інтелекту впливає на академічну успішність, рівень навчальної мотивації та готовність до самостійного прийняття рішень.

Емпатія як складова емоційного інтелекту передбачає здатність розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм і враховувати ці стани у процесі спілкування. За Д. Ґоулманом, емпатія ґрунтується на емоційному резонансі та соціальній чутливості, що дозволяє особистості адекватно реагувати на переживання оточення. У старшому шкільному віці розвиток емпатійних здібностей сприяє формуванню толерантності, просоціальної поведінки та конструктивних міжособистісних відносин.

Соціальні навички як завершальний компонент структури емоційного інтелекту охоплюють уміння ефективно взаємодіяти з іншими, будувати партнерські стосунки, вирішувати конфлікти та впливати на соціальне середовище. Цей компонент інтегрує попередні складники, оскільки ефективна соціальна поведінка неможлива без усвідомлення власних емоцій, саморегуляції та емпатії. У психологічних дослідженнях підкреслюється, що сформовані соціальні навички виступають важливим чинником соціальної адаптації старшокласників і їх готовності до дорослого життя.

У межах структурного підходу до аналізу емоційного інтелекту важливе місце посідає питання ієрархічної організації його компонентів та їх функціональної взаємодії. Дослідники наголошують, що емоційний інтелект не є простою сумою окремих емоційних умінь, а виступає складною інтегративною системою, у якій кожен компонент виконує специфічну роль у регуляції поведінки та міжособистісної взаємодії. Саме тому в сучасній психології домінує уявлення про багаторівневу структуру емоційного інтелекту, що включає як когнітивні, так і афективно-регулятивні складові.

У теоретичній моделі, запропонованій Peter Salovey та John Mayer, емоційний інтелект розглядається як система взаємопов’язаних здібностей, організованих у логічній послідовності від базових до більш складних. На

нижчому рівні цієї структури знаходиться здатність до сприймання та ідентифікації емоцій, яка забезпечує первинне розпізнавання емоційних сигналів у власному внутрішньому стані та в поведінці інших людей. Даний компонент створює основу для подальшої когнітивної обробки емоційної інформації та є необхідною умовою ефективної емоційної регуляції.

Наступний рівень структури емоційного інтелекту пов'язаний зі здатністю використовувати емоції у процесі мислення та прийняття рішень. Емоції в цьому контексті виконують функцію своєрідних маркерів значущості, що спрямовують увагу особистості на важливі аспекти ситуації. У старшокласників даний компонент виявляється у здатності співвідносити власний емоційний стан з навчальними та життєвими завданнями, а також використовувати емоційні переживання як ресурс для активізації пізнавальної діяльності.

Особливе місце у структурі емоційного інтелекту посідає компонент розуміння емоцій, який передбачає усвідомлення причин виникнення емоцій, їх динаміки та можливих наслідків для поведінки. Згідно з науковими положеннями, саме цей компонент забезпечує здатність прогнозувати емоційні реакції – як власні, так і інших людей – у різних соціальних ситуаціях. Для старшого шкільного віку характерним є поступове ускладнення емоційного аналізу, що проявляється у здатності розрізняти змішані емоційні стани та усвідомлювати суперечливі переживання.

Завершальним, найбільш складним компонентом структури емоційного інтелекту виступає емоційна регуляція, яка полягає у свідомому управлінні емоційними станами відповідно до вимог ситуації та особистісних цілей. У працях Daniel Goleman підкреслюється, що саме здатність до регуляції емоцій визначає рівень соціальної адаптації особистості, ефективність комунікації та стресостійкість. У старшокласників цей компонент тісно пов'язаний із розвитком самоконтролю, відповідальності та здатності до саморефлексії.

У межах альтернативного підходу, представленого у концепції Reuven Bar-On, структура емоційного інтелекту доповнюється такими компонентами,

як міжособистісна чутливість, адаптивність, управління стресом та загальний емоційний фон. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект не лише як когнітивну здатність, а як комплекс особистісних характеристик, що формуються в процесі соціалізації та навчання.

Таким чином, аналіз структури емоційного інтелекту свідчить про його багатовимірний характер та складну внутрішню організацію, що зумовлює необхідність комплексного підходу до його вивчення у старшокласників з урахуванням вікових, когнітивних та соціально– психологічних особливостей.

Розгляд структури емоційного інтелекту вимагає врахування внутрішніх механізмів взаємодії його компонентів, які забезпечують цілісність функціонування емоційної сфери особистості. У цьому контексті дослідники підкреслюють, що когнітивні та афективні складові емоційного інтелекту перебувають у постійному взаємовпливі, формуючи єдину систему емоційно–розумової регуляції діяльності. Здатність до усвідомлення емоцій не може реалізуватися повноцінно без їх інтерпретації, а процес регуляції емоцій передбачає достатній рівень емоційного розуміння та рефлексії.

У працях Howard Gardner емоційні компоненти інтелекту розглядаються крізь призму внутрішньоособистісного та міжособистісного інтелекту. Такий підхід дозволяє деталізувати структуру емоційного інтелекту, виокремлюючи здатність до самопізнання, усвідомлення власних емоційних станів, а також уміння розуміти емоції інших людей та ефективно взаємодіяти з ними. У старшому шкільному віці ці компоненти набувають особливого значення у зв’язку з активним формуванням образу «Я» та зростанням ролі міжособистісних відносин.

Важливим структурним компонентом емоційного інтелекту є емоційна самосвідомість, яка проявляється у здатності особистості ідентифікувати, диференціювати та вербалізувати власні емоційні переживання. Наукові дослідження свідчать, що розвиток емоційної самосвідомості сприяє підвищенню рівня психологічної зрілості та формуванню відповідального ставлення до власної поведінки. Для старшокласників цей компонент

пов’язаний із процесами самовизначення, вибору життєвих цілей і професійних орієнтацій.

Окреме місце у структурі емоційного інтелекту займає компонент емпатії, що забезпечує розуміння емоційних станів інших людей та здатність до співпереживання. Емпатійні здібності розглядаються як основа ефективної соціальної взаємодії, міжособистісного спілкування та моральної регуляції поведінки. У старшому шкільному віці емпатія поступово ускладнюється, переходячи від емоційного співпереживання до усвідомленого прийняття позиції іншого.

Згідно з концепцією Konstantin Petrides, структура емоційного інтелекту може розглядатися також у вимірі особистісних рис, таких як емоційна стабільність, імпульсивність, оптимізм і соціальна впевненість. Такий підхід дозволяє трактувати емоційний інтелект як відносно стійку характеристику особистості, що впливає на стиль поведінки та адаптацію в різних соціальних контекстах. У цьому випадку структурні компоненти емоційного інтелекту інтегруються у загальну систему рис особистості.

Важливою характеристикою структури емоційного інтелекту є її динамічність, що проявляється у зміні співвідношення окремих компонентів залежно від вікових та соціальних умов розвитку. У старшокласників спостерігається тенденція до зростання ролі рефлексивних та регулятивних компонентів, що зумовлено розвитком абстрактного мислення та здатності до самоспостереження. Це створює передумови для більш усвідомленого управління емоційними станами у складних навчальних і життєвих ситуаціях.

У межах когнітивно-орієнтованого підходу структура емоційного інтелекту деталізується через послідовність психічних операцій, пов’язаних з емоційною інформацією. Так, у концепції Peter Salovey та John Mayer емоційний інтелект постає як система здібностей, що включає сприймання емоцій, їх використання у мисленні, розуміння емоційних значень і свідоме управління емоційними процесами. Кожен із цих компонентів виконує

специфічну функцію, забезпечуючи інтеграцію емоційної та інтелектуальної сфер особистості.

Компонент сприймання емоцій охоплює здатність розпізнавати емоційні стани за мімікою, жестами, інтонацією, а також усвідомлювати власні емоційні реакції. У старшокласників цей компонент тісно пов'язаний із розвитком соціальної перцепції, оскільки навчальне середовище вимагає точного розуміння емоційних сигналів однолітків і педагогів. Недостатній рівень сформованості цього компонента може ускладнювати міжособистісну взаємодію та призводити до комунікативних непорозумінь.

Використання емоцій у процесі мислення як структурний компонент емоційного інтелекту передбачає здатність залучати емоційні стани для активізації пізнавальної діяльності, прийняття рішень і творчого пошуку. Науковці зазначають, що позитивні емоції можуть розширювати когнітивні стратегії, тоді як негативні – фокусувати увагу на деталях і сприяти аналітичному мисленню. У старшому шкільному віці цей компонент набуває значення у навчальній діяльності, особливо під час підготовки до іспитів та вибору подальшої освітньої траєкторії.

Компонент розуміння емоцій пов'язаний із здатністю інтерпретувати причини виникнення емоцій, прогнозувати їх розвиток і усвідомлювати складні емоційні стани. Йдеться не лише про розпізнавання окремих емоцій, а й про розуміння їх динаміки, змішаних переживань і емоційних переходів. Для старшокласників цей аспект структури емоційного інтелекту є важливим у контексті міжособистісних конфліктів, романтичних стосунків і формування моральних оцінок поведінки.

Управління емоціями як завершальний структурний компонент забезпечує свідомий контроль над інтенсивністю та вираженням емоційних реакцій. Цей компонент не передбачає придушення емоцій, а орієнтований на їх конструктивну регуляцію відповідно до ситуаційних вимог і соціальних норм. У період старшого шкільного віку здатність до емоційної регуляції

пов’язана з розвитком вольової сфери, самодисципліни та відповідальності за власні вчинки.

У педагогічному контексті структура емоційного інтелекту розглядається як багатовимірне утворення, компоненти якого формуються у процесі навчально-виховної взаємодії. Освітнє середовище створює умови для розвитку як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних складових емоційного інтелекту через організацію спільної діяльності, рефлексивних практик і комунікативних ситуацій. Для старшокласників особливого значення набуває узгодженість когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів у цілісній структурі особистості.

Теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння структури емоційного інтелекту дозволяє розглядати його як складне, багаторівневе особистісне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти. У сучасній психології емоційний інтелект не зводиться до окремої здібності або риси характеру, а трактується як система взаємопов’язаних психічних процесів, які забезпечують адекватне сприймання, осмислення та регуляцію емоційної інформації.

У структурі емоційного інтелекту ключове місце посідає компонент усвідомлення та розпізнавання емоцій, що виступає базою для подальших емоційно-когнітивних операцій. Саме він забезпечує можливість ідентифікації власних емоційних станів і розуміння емоцій інших людей, що є необхідною умовою ефективної міжособистісної взаємодії. Для старшокласників цей компонент має особливе значення у зв’язку з активним розширенням соціальних контактів і ускладненням комунікативних ситуацій.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що здатність використовувати емоції в процесі мислення виконує функцію інтеграції емоційної та інтелектуальної сфер. Емоції у цьому контексті розглядаються як чинник, що впливає на вибір когнітивних стратегій, прийняття рішень та оцінку життєвих ситуацій. У старшому шкільному віці цей структурний компонент пов’язаний із

навчальною мотивацією, академічною успішністю та професійним самовизначенням.

Важливим елементом структури емоційного інтелекту є здатність до розуміння емоцій, яка охоплює інтерпретацію причин їх виникнення, прогнозування розвитку емоційних станів та усвідомлення складних і суперечливих переживань. Цей компонент забезпечує більш глибоке осмислення емоційного досвіду та сприяє формуванню рефлексивного ставлення до власної поведінки і поведінки інших.

Управління емоціями як складова структури емоційного інтелекту забезпечує можливість свідомої регуляції емоційних реакцій відповідно до соціальних норм і вимог конкретної ситуації. Для старшокласників розвиток цього компонента є важливим чинником психологічної стійкості, самоконтролю та адаптації до навчальних і соціальних навантажень.

Отже, структура емоційного інтелекту постає як цілісна система взаємопов’язаних компонентів, сформованість яких визначає здатність особистості до ефективної емоційної взаємодії із соціальним середовищем. Усвідомлення структурних особливостей емоційного інтелекту створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу психолого-педагогічних засобів його розвитку у старшокласників, що буде розглянуто в наступних розділах роботи.

1.3. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці

Розвиток емоційного інтелекту у старшому шкільному віці характеризується активізацією когнітивних та афективних процесів, що забезпечують здатність до усвідомлення та регуляції власних емоційних станів. Вікові особливості цього періоду пов’язані з переходом до абстрактного мислення, розширенням соціальних контактів і формуванням більш складних моральних та етичних оцінок. На думку Daniel Goleman, саме старший шкільний вік є критичним періодом для розвитку здатності інтегрувати емоційні переживання у когнітивні процеси, що забезпечує більш ефективне управління власною поведінкою.

У дослідженнях Peter Salovey та John Mayer підкреслюється, що у віковій динаміці старшокласників спостерігається поступове збільшення ролі міжособистісного компонента емоційного інтелекту. Учні цього віку здатні не лише розпізнавати власні емоції, але й аналізувати емоційні стани інших людей, що забезпечує ефективну соціальну адаптацію та формування навичок співпраці.

На внутрішньоособистісному рівні старшокласники активно розвивають самосвідомість та рефлексивні уміння, що дозволяє їм аналізувати причини власних емоційних реакцій і прогнозувати можливі наслідки поведінки. За спостереженнями Reuven Bar-On, цей період відзначається високою пластичністю емоційної сфери, що дає змогу ефективно формувати навички саморегуляції та конструктивного використання емоцій у навчальній і соціальній діяльності.

У педагогічному контексті розвиток емоційного інтелекту у старшокласників пов’язаний із виконанням завдань навчальної діяльності, що передбачають аналіз власних емоційних станів, планування поведінки та врахування емоційних реакцій однолітків і вчителів. Зокрема, Howard Gardner акцентує увагу на тому, що навчальні ситуації, які стимулюють рефлексію та міжособистісну взаємодію, сприяють цілісному розвитку емоційного інтелекту.

Таким чином, вікові особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників визначаються поєднанням внутрішньоособистісних процесів самопізнання та міжособистісних навичок емпатії і соціальної чутливості. На рівні старшої школи спостерігається посилення когнітивної складової, що дозволяє інтегрувати емоційні та інтелектуальні процеси для більш ефективної регуляції поведінки у різних соціальних ситуаціях.

Вікові особливості старшокласників визначаються не лише когнітивними змінами, а й розвитком емоційної саморегуляції та адаптивних стратегій поведінки. На думку Daniel Goleman, у цьому віці особистість починає активно інтегрувати емоції в процес прийняття рішень, що включає як власні переживання, так і врахування емоційного стану оточення. Це проявляється у здатності планувати свою поведінку відповідно до довгострокових цілей, контролювати імпульсивні реакції та здійснювати соціально прийнятні дії у різних ситуаціях.

Особлива увага приділяється розвитку емпатії та міжособистісної чутливості. За даними Reuven Bar-On, старшокласники демонструють значне зростання здатності до усвідомленого сприйняття емоцій інших людей, що є критичним для ефективної соціальної адаптації та взаємодії в колективі. Зростання емпатійних навичок сприяє формуванню толерантності, адекватного вирішення конфліктів та розвитку просоціальної поведінки.

Крім того, вікові особливості розвитку емоційного інтелекту пов’язані зі змінами у самосвідомості. Howard Gardner підкреслює, що старшокласники здатні аналізувати власні емоційні реакції, усвідомлювати причини своїх емоційних станів та прогнозувати наслідки певних дій. Формування таких рефлексивних умінь забезпечує більш усвідомлений вибір моделей поведінки та розвиток емоційної зрілості.

У навчальній діяльності розвиток емоційного інтелекту проявляється у здатності старшокласників до саморефлексії та конструктивного вирішення конфліктів. Так, Peter Salovey зазначає, що рівень розвитку емоційного інтелекту впливає на успішність взаємодії у групових проєктах, колективних

дискусіях та співпраці в освітньому процесі. Старшокласники, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, краще адаптуються до соціальних і навчальних вимог, демонструють ефективне управління стресом та конструктивну комунікацію.

Таким чином, другий рік старшої школи характеризується поглибленням інтегративних процесів емоційного інтелекту, що включають самосвідомість, емоційну регуляцію та міжособистісні навички. Розвиток цих компонентів зумовлений як віковими психологічними змінами, так і соціальним контекстом, зокрема вимогами навчального та позанавчального середовища.

У старшокласників розвиток емоційного інтелекту проявляється також у здатності до диференційованого сприйняття емоційних станів залежно від контексту ситуації. Згідно з дослідженнями Mayer J., учні цього віку починають враховувати соціальні ролі та очікування оточення при оцінці емоційних проявів, що дозволяє їм здійснювати більш точну міжособистісну інтерпретацію. Такий розвиток сприяє підвищенню ефективності комунікації у колективі та дозволяє старшокласникам приймати рішення з урахуванням емоційних наслідків для інших.

Компонент емоційної саморегуляції включає здатність контролювати імпульсивні реакції та модулювати інтенсивність власних емоційних станів. У роботах Daniel Goleman підкреслюється, що розвиток цього компонента пов’язаний із формуванням вольових якостей та здатністю планувати поведінку у складних соціальних і навчальних ситуаціях. У старшокласників це проявляється у контролі емоцій під час публічних виступів, групової роботи та конфліктних взаємодій з однолітками.

Згідно з результатами досліджень Reuven Bar– On, міжособистісна чутливість у старшому шкільному віці характеризується підвищеною здатністю до усвідомлення соціальних сигналів та адаптації власних реакцій до очікувань оточення. Старшокласники вчаться розпізнавати не лише вербальні, а й невербальні прояви емоцій, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти у колективі та уникати соціальних непорозумінь.

Розвиток когнітивних компонентів емоційного інтелекту у старшокласників включає здатність аналізувати емоційні мотиви власної поведінки і поведінки інших. Peter Salovey зазначає, що здатність до такого аналізу забезпечує прогнозування емоційних наслідків і планування адекватних дій у різних соціальних контекстах. Це дозволяє старшокласникам брати на себе відповідальність за взаємодію та приймати конструктивні рішення у групових ситуаціях.

Емоційна компетентність старшокласників розвивається через практику спільної діяльності, рефлексивні завдання та рольові ігри, що моделюють різні соціальні ситуації. Howard Gardner підкреслює, що такі педагогічні підходи стимулюють інтеграцію когнітивних та емоційних компонентів, формуючи здатність до ефективного управління емоційними реакціями у реальних умовах взаємодії.

У старшому шкільному віці розвиток емоційного інтелекту включає формування здатності до диференційованого сприйняття власних емоційних станів у різних ситуаціях. Згідно з даними Mayer J., старшокласники демонструють підвищену здатність розрізняти тонкі емоційні нюанси, що дозволяє їм адекватніше оцінювати власні реакції та коригувати поведінку під час соціальної взаємодії. Така здатність пов’язана з розвитком абстрактного мислення та внутрішньоособистісної рефлексії.

Здатність до управління емоціями у цьому віці включає не лише регуляцію інтенсивності емоційних станів, а й вибір стратегій поведінки відповідно до очікувань оточення. Daniel Goleman наголошує, що старшокласники починають застосовувати когнітивні стратегії для пом’якшення негативних емоцій і стимулювання позитивних реакцій. У навчальному середовищі це проявляється у здатності зберігати концентрацію під час стресових завдань та ефективно взаємодіяти в групових проєктах.

Компонент емпатії у старшому шкільному віці ускладнюється завдяки розвитку соціальної перцепції та усвідомленню контексту ситуацій. За спостереженнями Reuven Bar– On, старшокласники починають враховувати

мотивації, цілі та соціальні обмеження інших людей при оцінці їхніх емоцій. Це дозволяє їм прогнозувати поведінку однолітків та уникати соціальних конфліктів у навчальних і позашкільних колективах.

Когнітивна складова емоційного інтелекту старшокласників проявляється у здатності аналізувати взаємозв'язок емоцій і поведінки, передбачати наслідки власних емоційних реакцій та приймати рішення на основі емоційного досвіду. Peter Salovey підкреслює, що такий аналіз сприяє розвитку критичного мислення, підвищує ефективність навчальної діяльності та адаптацію до складних соціальних ситуацій.

Розвиток емоційного інтелекту у старшому шкільному віці стимулюється соціальними та педагогічними умовами, включаючи групові дискусії, рольові ігри та ситуаційні вправи. Howard Gardner зазначає, що формування міжособистісних і внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту відбувається ефективніше за умов інтеграції емоційної та когнітивної діяльності у навчальному процесі. Старшокласники, які активно працюють із власними емоціями у соціальному контексті, демонструють вищу соціальну компетентність та здатність до співпраці.

Розвиток емоційного інтелекту у старшокласників активно пов'язаний із формуванням усвідомленого самоконтролю та емоційної саморегуляції. За даними досліджень К. О. Петрів, старшокласники поступово здатні аналізувати власні емоційні стани та визначати оптимальні способи їх вираження у різних соціальних ситуаціях. Така здатність розвивається в умовах навчальної діяльності, що включає групові проєкти, колективні обговорення та дискусії, де учень стикається із потребою враховувати емоційні реакції оточення.

Український психолог П. І. Ковальчук у своїх роботах підкреслює, що старшокласники демонструють підвищену здатність до розуміння емоцій інших людей, що стає основою ефективної міжособистісної взаємодії. Дослідник відзначає, що формування емпатійних умінь у старшому шкільному віці значною мірою залежить від розвитку когнітивних процесів і внутрішньоособистісної рефлексії.

Серед компонентів емоційного інтелекту особливе значення набуває здатність прогнозувати власні емоційні реакції. М. Л. Гнатюк зазначає, що старшокласники, які активно практикують рефлексію та аналіз власних емоційних станів, краще справляються з конфліктними ситуаціями, демонструють високу самостійність у прийнятті рішень та здатність до соціально відповідальної поведінки. Розвиток таких умінь відбувається через систематичну роботу з педагогічними вправами, що стимулюють усвідомлену оцінку власних переживань.

Важливим аспектом розвитку емоційного інтелекту є інтеграція внутрішньоособистісних та міжособистісних компонентів. І. М. Бойко у своїх дослідженнях показує, що старшокласники, які активно розвивають усвідомлення власних емоцій і враховують емоції оточуючих, формують більш ефективні стратегії соціальної взаємодії. Це проявляється у здатності до конструктивного вирішення конфліктів, підтримки однолітків та координації діяльності у групі.

Крім того, формування емоційної компетентності у старшокласників включає розвиток навичок регуляції інтенсивності емоційних реакцій. О. В. Коваль відзначає, що здатність зберігати контроль над емоційними станами під час складних ситуацій дозволяє старшокласникам підтримувати навчальну концентрацію та ефективно взаємодіяти з учителями та однолітками. Такі навички особливо актуальні під час підготовки до іспитів та участі у публічних виступах.

Розвиток емоційного інтелекту українські дослідники пов’язують із системною роботою у навчальних закладах, де використовуються інтегровані методи навчання, рольові ігри, групові обговорення та проєктні завдання. Н. В. Савченко підкреслює, що такі педагогічні засоби стимулюють формування як когнітивних, так і емоційних компонентів, що дозволяє старшокласникам більш ефективно контролювати емоційні прояви та адаптуватися до соціальних вимог.

Однією з особливостей розвитку емоційного інтелекту у старшокласників є поглиблення когнітивної обробки емоційних переживань. За даними К. О. Петрів, учні старших класів здатні аналізувати мотиви власних емоцій, визначати їхні причини та прогнозувати можливі наслідки. Така здатність формує базу для прийняття усвідомлених рішень у складних соціальних ситуаціях та підвищує ефективність міжособистісної взаємодії.

Розвиток емпатії у старшокласників пов’язаний із розширенням соціального досвіду та здатністю усвідомлювати емоції інших людей. П. І. Ковальчук зазначає, що цей компонент емоційного інтелекту дозволяє учням оцінювати не лише вираз обличчя або інтонацію, а й внутрішні мотиви оточення, що сприяє більш точному прогнозуванню поведінки однолітків та дорослих у колективі. Розвиток емпатійних умінь тісно пов’язаний із активним залученням до колективної діяльності та участю у групових обговореннях.

Особливе значення має формування навичок регуляції емоцій у стресових ситуаціях. М. Л. Гнатюк наголошує, що старшокласники, які регулярно практикують самоконтроль та рефлексію, здатні підтримувати стабільний емоційний стан під час іспитів, публічних виступів або участі у соціально значущих проектах. Високий рівень регуляції емоцій пов’язаний із розвитком вольових характеристик та самостійності у прийнятті рішень.

Когнітивний компонент емоційного інтелекту включає здатність до аналізу взаємозв’язку емоцій і поведінки, а також прогнозування можливих наслідків дій. І. М. Бойко відзначає, що старшокласники, які активно практикують когнітивний аналіз власних емоцій, демонструють вищу адаптивність у соціальному середовищі, краще справляються з конфліктами та здатні до конструктивної взаємодії у колективі.

Педагогічна практика свідчить, що розвиток емоційного інтелекту у старшокласників ефективний за умов системного використання інтерактивних методів навчання. Н. В. Савченко підкреслює, що рольові ігри, колективні проекти та дискусії стимулюють інтеграцію внутрішньоособистісних і міжособистісних компонентів, формуючи здатність до конструктивного

управління емоційними проявами у різних ситуаціях. Такий підхід сприяє розвитку соціальної компетентності та саморефлексії у старшокласників.

Розвиток емоційного інтелекту у старшому шкільному віці відбувається поступово, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, соціального досвіду та навчальної практики. Формування комплексних навичок емоційної саморегуляції, емпатії та когнітивного аналізу емоцій забезпечує більш ефективну адаптацію до навчального середовища та сприяє розвитку цілісної соціальної компетентності.

Вікові особливості старшокласників включають активізацію інтеграції емоційних і когнітивних процесів у навчальній діяльності. К. О. Петрів зазначає, що учні здатні не лише розпізнавати власні емоції, а й аналізувати їх вплив на навчальну мотивацію та успішність виконання завдань. Такий розвиток дозволяє старшокласникам краще планувати діяльність, передбачати труднощі та оптимізувати поведінку під час навчальних та соціальних взаємодій.

Розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту виявляється у здатності враховувати емоційний стан однолітків і дорослих у процесі спільної діяльності. П. І. Ковальчук підкреслює, що старшокласники навчаються прогнозувати реакції інших людей, враховувати їхні потреби та емоції, що сприяє формуванню ефективної командної взаємодії та конструктивного вирішення конфліктів.

Здатність до емоційної регуляції у старшому шкільному віці розвивається через практику рефлексії та аналізу власних емоційних станів. М. Л. Гнатюк зазначає, що учні, які систематично застосовують самоконтроль у навчальних і соціальних ситуаціях, демонструють стабільність поведінки, високу стресостійкість та здатність до адаптивної взаємодії у колективі. Формування таких умінь відбувається за допомогою педагогічних вправ, які стимулюють усвідомлену оцінку емоційних проявів.

Когнітивний компонент розвитку емоційного інтелекту проявляється у здатності старшокласників аналізувати причинно-наслідкові зв’язки між

емоціями та поведінкою. І. М. Бойко зазначає, що учні здатні передбачати можливі емоційні наслідки своїх дій, що забезпечує більш усвідомлене прийняття рішень і підвищує ефективність міжособистісної взаємодії. Така здатність розвивається через навчальні завдання, які включають аналіз реальних або змодельованих ситуацій.

Розвиток емпатії та соціальної чутливості у старшокласників забезпечує можливість конструктивного вирішення конфліктів і підтримки позитивного мікроклімату у колективі. Н. В. Савченко підкреслює, що старшокласники вчаться не лише розпізнавати емоції оточуючих, а й враховувати їх у прийнятті рішень, що формує навички відповідальної поведінки і соціальної компетентності.

Таким чином, на сьомому році старшого шкільного віку відбувається активізація процесів інтеграції внутрішньоособистісних і міжособистісних компонентів емоційного інтелекту, що забезпечує старшокласникам здатність до усвідомленого управління власними емоціями та ефективної взаємодії у соціальному середовищі.

У старшому шкільному віці формування емоційного інтелекту проявляється через активізацію внутрішньоособистісних і міжособистісних процесів. К. О. Петрів підкреслює, що учні поступово набувають здатності до усвідомленого контролю власних емоційних станів, аналізу причин їх виникнення та прогнозування наслідків. Ці навички дозволяють ефективніше адаптуватися до навчальних та соціальних вимог.

Розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту відзначається здатністю старшокласників враховувати емоції однолітків, прогнозувати їх реакції та формувати конструктивні моделі поведінки у групових взаємодіях. П. І. Ковальчук зазначає, що ці навички забезпечують підвищену соціальну компетентність, толерантність та ефективність комунікації.

Емоційна регуляція у старшому шкільному віці стає більш усвідомленою та стратегічною. М. Л. Гнатюк відзначає, що старшокласники розвивають

уміння контролювати інтенсивність емоційних реакцій, що підвищує їхню стресостійкість і дозволяє ефективно діяти у навчальних і соціальних ситуаціях. Когнітивний компонент розвитку емоційного інтелекту забезпечує аналіз взаємозв'язку емоцій і поведінки та прогнозування наслідків, що підтверджує І. М. Бойко у своїх дослідженнях.

Педагогічні умови сприяють інтеграції внутрішньоособистісних і міжособистісних компонентів емоційного інтелекту. Н. В. Савченко підкреслює, що рольові ігри, групові проєкти та дискусії стимулюють формування навичок саморегуляції, емпатії та когнітивного аналізу емоцій, що дозволяє старшокласникам більш ефективно взаємодіяти у соціальному середовищі та навчальному колективі.

Отже, вікові особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників полягають у поглибленні самосвідомості, емпатії, емоційної регуляції та когнітивного аналізу емоцій. Формування цих компонентів забезпечує ефективну адаптацію до навчального середовища, розвиток соціальної компетентності та підготовку до самостійної соціальної діяльності.

Узагальнення результатів першого розділу дозволяє констатувати, що емоційний інтелект старшокласників є багаторівневою системою психічних процесів, що включає когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти, розвиток яких залежить від вікових змін, педагогічних умов і соціального контексту. Вивчення структури, компонентів і вікових особливостей емоційного інтелекту створює теоретичне підґрунтя для розробки психолого–педагогічних засобів його розвитку, що буде розглянуто у наступних розділах роботи.

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників

Дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників передбачає використання валідних і надійних психодіагностичних інструментів, які дозволяють комплексно оцінити як загальний рівень емоційного інтелекту, так і окремі його складові. З огляду на багатовимірність цього феномену, доцільним є застосування поєднання стандартизованих опитувальників, тестів здатностей, а також проективних і експрес-методик.

Емпіричне дослідження було організоване з урахуванням сучасних підходів до розуміння емоційного інтелекту як інтегративної властивості особистості, що включає здатність до розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій, як власних, так і інших людей. Відповідно до цього було підібрано комплекс методик, спрямованих на вимірювання когнітивного, емоційного та регулятивного компонентів.

Психодіагностичне дослідження емоційного інтелекту нами проводилося на базі Уманського ліцею № 1 Уманської міської ради Черкаської області.. Дослідженням було охоплено 39 учнів віком від 15 до 17 років.

Для проведення дослідження нами було використано пакет взаємодоповнювальних методів та методик, які були підібрані згідно з теоретично обґрунтованою та описаною у попередньому розділі структурно-функціональною моделлю емоційного інтелекту старшокласника.

Одним із ключових інструментів дослідження виступив тест емоційного інтелекту MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test). Дана методика є тестом здібностей і базується на моделі емоційного інтелекту, запропонованій Дж. Майєром, П. Селовеєм і Д. Карузо. Вона дозволяє оцінити чотири основні гілки емоційного інтелекту: сприймання емоцій, використання емоцій для полегшення мислення, розуміння емоцій та управління ними. Особливістю MSCEIT є те, що він не ґрунтується на самооцінці респондента, а передбачає виконання завдань, що мають правильні та неправильні відповіді,

що підвищує об’єктивність результатів. Це особливо важливо при дослідженні старшокласників, які можуть демонструвати соціально бажані відповіді в опитувальниках.

Для оцінки суб’єктивного рівня розвитку емоційного інтелекту було використано опитувальник «ЕмІн» (Д.В. Люсіна), який є одним із найбільш адаптованих інструментів для дослідження емоційного інтелекту у вітчизняному контексті. Методика дозволяє визначити міжособистісний та внутрішньоособистісний емоційний інтелект, а також окремі його компоненти, зокрема розуміння емоцій і управління ними. Важливою перевагою опитувальника є його орієнтація на психологічні особливості молоді та доступність формулювань для респондентів старшого шкільного віку.

Додатково було застосовано «Опитувальник EQ» Н. Холла, який спрямований на вимірювання таких складових емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Ця методика дозволяє отримати узагальнений показник емоційного інтелекту та визначити профіль розвитку його окремих компонентів. Використання даного опитувальника є доцільним для порівняння результатів із даними інших досліджень, оскільки він широко застосовується в психологічній практиці.

З метою більш глибокого аналізу емоційної сфери старшокласників було включено експрес-тест «Дерево, люди, життя» (Pip Wilson). Дана методика має проективний характер і дозволяє виявити емоційний стан, рівень адаптації, самооцінку та соціальне самопочуття досліджуваних. Учасникам пропонується обрати персонажа на зображенні дерева, з яким вони себе асоціюють, що дає змогу отримати непряму інформацію про їхній внутрішній стан. Це особливо важливо при роботі з підлітками, які не завжди готові відкрито говорити про свої переживання.

Для оцінки психофізіологічного стану було використано методику шкалованої самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна. Вона дозволяє визначити рівень самопочуття, активності, настрою, працездатності та інших

показників, що впливають на емоційне функціонування особистості. Отримані результати дають змогу встановити зв’язок між емоційним інтелектом і загальним функціональним станом старшокласників.

Важливим компонентом дослідження стала діагностика вольової саморегуляції за допомогою тесту «Дослідження вольової саморегуляції» (А.В. Звєркова і Е.В. Ейдмана). Дана методика спрямована на визначення рівня розвитку таких характеристик, як наполегливість, самоконтроль і здатність до регуляції поведінки. Включення цього інструменту обумовлене тим, що емоційний інтелект тісно пов’язаний із здатністю до саморегуляції, зокрема в умовах стресу та емоційного напруження.

Окрім цього, було застосовано тест «Емоційна врівноваженість», який дозволяє оцінити рівень стабільності емоційних реакцій, схильність до імпульсивності та здатність контролювати емоційні прояви. Даний показник є важливим індикатором сформованості регулятивного компоненту емоційного інтелекту, оскільки відображає здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу в різних ситуаціях.

Комплексне використання зазначених методик забезпечує багатовимірний підхід до діагностики емоційного інтелекту старшокласників. Поєднання тестів здібностей (MSCEIT), самооцінкових опитувальників («ЕмІн», EQ Н. Холла), проективних методик (тест Піпа Вілсона) та інструментів оцінки психофізіологічного стану і саморегуляції дозволяє отримати цілісне уявлення про рівень розвитку емоційного інтелекту.

Організація дослідження передбачала дотримання етичних принципів психологічної діагностики, зокрема добровільність участі, анонімність та конфіденційність отриманих даних. Перед початком тестування учасникам було надано інструкції щодо виконання завдань, а також роз’яснено мету дослідження.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключів і норм кожної методики. Для узагальнення отриманих даних використовувалися методи

описової статистики, що дозволило визначити рівні розвитку емоційного інтелекту (низький, середній, високий) та проаналізувати їх розподіл у вибірці.

Таким чином, обраний діагностичний інструментарій є достатньо репрезентативним і дозволяє всебічно дослідити рівень розвитку емоційного інтелекту старшокласників, а також виявити особливості його структури. Отримані результати слугуватимуть основою для подальшого аналізу та розробки рекомендацій щодо розвитку емоційного інтелекту в умовах освітнього середовища.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

У ході експериментального дослідження було отримано результати, узагальнення яких дало змогу визначити психологічні особливості розвитку ЕІ старшокласників. Були проаналізовані взаємозв'язки когнітивного, емоційного, адаптивного і регулятивного компонентів ЕІ старшокласника, що уможливило цілісно представити особливості його розвитку.

Під час аналізу когнітивного компонента ЕІ ми насамперед звертали увагу на уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій: емоційну обізнаність, усвідомлення емоцій; управління емоціями; контроль емоцій (контроль експресії); самомотивацію; емпатію; розпізнавання і управління емоціями інших людей. У ході дослідження показники когнітивного компоненту ЕІ у старшокласників розглядалися за методикою «Емоційний інтелект» (ЕмІн) Д.В. Люсіна.

У таблицях 2.1 та 2.2 наведено результати діагностики ЕІ з використанням методики «ЕмІн» в учнів 10 та 11 класів.

Таблиця 2.1

Результати діагностики ЕІ з використанням методики «ЕмІн» (10 клас)

Шкала	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
	(у %)				
1Ш	20,0	15,0	35,0	20,0	10,0
2Ш	20,0	5,0	35,0	30,0	10,0
3Ш	5,0	25,0	35,0	15,0	20,0
4Ш	10,0	20,0	35,0	20,0	15,0
5Ш	15,0	15,0	30,0	25,0	15,0
6Ш	20,0	10,0	30,0	20,0	20,0
7Ш	15,0	10,0	40,0	10,0	25,0
8Ш	20,0	25,0	30,0	10,0	15,0
9Ш	10,0	25,0	15,0	30,0	20,0
10Ш	15,0	10,0	35,0	30,0	10,0

Примітки: шкали за опитувальником ЕмІн Д.В. Люсіна: 1Ш – розуміння чужих емоцій; 2Ш – управління чужими емоціями; 3Ш – розуміння своїх емоцій; 4Ш – управління своїми емоціями; 5Ш – контроль експресії; 6Ш – міжособистісний ЕІ; 7Ш – внутрішньоособистісний ЕІ; 8Ш – розуміння емоцій; 9Ш – управління емоціями; 10Ш – загальний рівень ЕІ.

Як бачимо у вищенаведеній таблиці, в учнів 10 класу за методикою ЕмІн показники низького рівня спостерігаються у: 35,0 % – за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 25,0 % – за шкалою «управління чужими емоціями»; 30,0 % – за шкалами: «розуміння своїх емоцій», «управління своїми емоціями», «контроль експресії» і «міжособистісний емоційний інтелект»; 25,0 % – за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 45,0 % – за шкалою «розуміння емоцій»; 35,0 % – за шкалою «управління емоціями»; 25,0 % – за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту».

Таблиця 2.2

Результати діагностики ЕІ з використанням методики «ЕмІн» (11 клас)

Шкала	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
	(у %)				
1Ш	5,3	26,3	57,8	5,3	5.3
2Ш	10,5	15,8	47,4	15,8	10,5
3Ш	5,3	31,6	31,6	21,0	10,5
4Ш	5,3	26,3	10,5	21,0	36,9
5Ш	–	10,5	42,1	36,9	10,5
6Ш	5,3	10,5	57,8	21,0	5,3
7Ш	10,5	10,5	26,3	36,9	15,8
8Ш	15,8	5,3	68,4	10,5	–
9Ш	10,5	10,5	26,3	31,6	21,0
10Ш	10,5	10,5	36,9	42,1	–

В учнів 11 класу за методикою ЕмІн Д.В. Люсіна низький рівень показників спостерігається у: 31,6 % – за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 26,3 % – за шкалою «управління чужими емоціями»; 36,9 % – за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 31,6 % – за шкалою «управління своїми емоціями»; 10,5 % – за шкалою «контроль експресії»; 15,8 % – за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 21,0 % – за шкалами «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «управління емоціями» і «загальний рівень емоційного інтелекту»; 21,1 % – за шкалою «розуміння емоцій».

З вищенаведеного ми можемо зробити висновок, що в учнів 11 класу, на відміну від учнів 10 класу, показники розуміння чужих емоцій, контролю експресії, міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньоособистісного

емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями і загальний рівень емоційного інтелекту є вищими. Інші показники, навпаки, є нижчими, що потребує врахування під час розробки психолого– педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту.

За результатами обробки результатів експрес– тесту «Дерево, люди, життя» (Pip Wilson) було отримано наступні результати:

- серед учнів 10 класу,: 45,0 % відчувають себе комфортно, вони є адаптованими до життя; 30,0 % учнів мають завищену самооцінку і лідерські амбіції; 10,0 % учнів відчувають себе замкнутими і закритими для спілкування, їх щось турбує або засмучує і тому вони з іншими тримаються на відстані; 5,0 % відчувають себе товариськими і доброзичливими людьми, завжди готові прийти на допомогу і підставити плече іншим; 5,0 % відчувають себе дуже цілеспрямованими і стійкими, вони не бояться труднощів і перешкод; у 5,0 % учнів спостерігається не найкращий період в житті, вони відчувають себе втомленими, слабкими й апатичними; 30,0 % учнів прагнуть бути людиною з високою самооцінкою, прагнуть до лідерства і щоб до їхньої думки прислухалися інші; 25,0 % прагнуть до комфорту і нормальної адаптації до життя; 25,0 % хочуть бути товариськими і доброзичливими людьми, завжди готовими прийти на допомогу і підставити плече іншим; 10,0 % хочуть бути цілеспрямованими і стійкими, не боятися труднощів і перешкод. А от 5,0 % учнів обирають бути замкнутими і закритими для спілкування; 5,0 % учнів схиляються до відчуття страху, розгубленості і невідомості;
- серед учнів 11 класу: 42,1 % відчувають себе комфортно і добре, в них нормальна адаптація до життя; 15,8 % відчувають себе цілеспрямованими і стійкими, такими, що не бояться труднощів і перешкод; 15,8 % – товариські і доброзичливі люди, завжди готові прийти на допомогу і підставити плече; у % – висока самооцінка, вони прагнуть до лідерства, їм важливо, щоб. оточення прислухалися до їхньої думки; 5,3 % розцінюють себе як людину, яка приділяє увагу іншим; у 5,3 % спостерігається внутрішня криза, вони немов падають у прірву (через це у них відповідні почуття: страх, розгубленість і невідомість);

5,3 % відчувають себе втомленими, тому що доводиться тягнути на собі непосильний тягар опіки або підтримки іншої людини; 47,4 % учнів прагнуть мати високу самооцінку і бути лідерами, щоб оточення прислухалось до їхньої думки; 36,8 % прагнуть до комфорту і нормальної адаптації до життя; 15,8 % хочуть бути цілеспрямованими і стійкими, не боятися нового і не боятися труднощів і перешкод.

За допомогою застосування методики шкалованої самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна нами було отримано результати, що характеризують такі показники адаптаційного компонента емоційного інтелекту старшокласників: самопочуття, активність, настрій, працездатність, стан здоров'я, життєва задоволеність, зацікавленість у навчанні, задоволеність від навчання, бажання навчатися.

Результати учнів наведені в таблицях 2.3 та 2.4. Згідно з отриманими даними кількість учнів 10– х класів показники психофізіологічної складової адаптаційного компоненту яких інтерпретуються «вищі за середні» та «високі» складає: за самопочуттям – 65,0 %, активністю – 60,0 %, станом здоров'я – 55,0%, життєвою задоволеністю – 60,0 %. Разом з тим, за частиною показників адаптаційного компонента емоційного інтелекту, що характеризують ставлення учнів до навчання, показники вище середнього та високого рівня має істотно менша кількість десятикласників. Таку зацікавленість у навчанні має лише 30,0 % з них, задоволеність від навчання ще менше – 20,0 %, бажання навчатися – 40,0 %.

Таблиця 2.3

Результати за методикою шкалованої самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна учнів 10– го класу

№ з/п	Шкала	Рівень показника (у %)				
		Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
1.	Самопочуття	–	10	25	25	40
2.	Активність	–	15	25	35	25
3.	Настрій	–	15	50	35	–
4.	Працездатність	–	25	30	35	10
5.	Стан здоров'я	–	10	35	25	30
6.	Життєва задоволеність	5	10	20	40	25
7.	Зацікавленість в навчанні	20	5	45	15	15
8.	Задоволеність від навчання	20	15	45	10	10
9.	Бажання навчатися	15	15	30	25	15

А в учнів 11– х класів «вищі за середні» та «високі» значення учні мають не лише за психофізіологічною складовою адаптаційного компонента (самопочуття (68,4 %), активність (79,0 %), настрій (63,2 %), працездатність (68,3 %), стан здоров’я (73,5 %), життєва задоволеність (78,9 %), але й за ставленням до навчання. Такі значення щодо зацікавленості в навчанні мають 73,7 % одинадцятикласників, задоволеності від навчання – 72,2 %, бажання навчатись – 84,2 %. (див. табл. 2.4)

Таблиця 2.4

Результати за методикою шкалованої самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна учнів 11– го класу

№ з/п	Шкала	Рівень показника (у %)				
		Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий

1.	Самопочуття	5,2	–	26,4	31,6	36,8
2.	Активність	–	15,8	5,2	47,4	31,6
3.	Настрій	10,5	15,8	10,5	42,1	21,1
4.	Працездатність	15,8	5,2	10,5	42,1	26,4
5.	Стан здоров'я	–	10,5	15,8	31,6	42,1
6.	Життєва задоволеність	15,8	–	5,2	42,1	36,8
7.	Зацікавленість у навчанні	10,5	5,2	10,5	42,1	31,6
8.	Задоволеність від навчання	15,8	5,2	15,8	26,4	36,8
9.	Бажання навчатися	10,5	–	5,2	36,8	47,4

Отже, в результаті проведеного дослідження виявилося, що всі досліджувані старшокласники (і 10– х, й 11– х класів) вирізняються досить високими показниками психофізіологічної складової адаптаційного компонента емоційного інтелекту (показники самооцінки самопочуття, активності, настрою, працездатності, стану здоров’я та життєвої задоволеності). Однак високий рівень показників ставлення до навчання як складової адаптаційного компонента (показники ставлення до навчання, зацікавленості в навчанні та задоволеності від нього), виявилися лише в учнів 11– х класів.

Регулятивний компонент емоційного інтелекту старшокласників було досліджено за тестом «Дослідження вольової саморегуляції» (А.В. Звєрьков і Е.В. Ейдман) та тестом «Емоційна врівноваженість» (В.І. Тернопільська).

Після аналізу результатів за тестом «Дослідження вольової саморегуляції», було визначено, що високі бали за шкалою «Загальна вольова саморегуляція» притаманні старшокласникам, які є емоційно зрілими, активними, незалежними і самостійними. Для них характерний спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні

контролювати свої вчинки; їм властива виражена соціально– позитивна спрямованість. Іноді можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності. Низькі бали за цією шкалою спостерігаються у старшокласників, які є чуттєвими, емоційно нестійкими, ранимими і невпевненими у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язане з незрілістю, а також з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена здатністю до рефлексії і самоконтролю.

Показники за шкалою «настирливість» характеризують силу намірів старшокласника, його прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні і працездатні, які активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи та спокуси, головна їхня цінність – це розпочата справа. Таким старшокласникам притаманні повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. У крайньому разі можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності і навіть хаотичної поведінки. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільної трактовки соціальних норм.

Показники за шкалою «самоконтроль» відображають рівень вільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за цією шкалою набирають старшокласники, які є емоційно стійкими та добре володіють собою у різних ситуаціях. Для них притаманний внутрішній спокій та впевненість у собі, які звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприйняття нового, неочікуваного і, як правило, поєднуються зі свободою вчинків, тенденцій до новаторства і радикалізму. Прагнення до постійного

самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, переваги постійного занепокоєння і втоми. На іншому полюсі цієї шкали – спонтанність й імпульсивність, поєднані з образливістю і наданням переваги традиційним поглядам, що відгороджують старшокласника від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою.

Соціальна бажаність високих показників є неоднозначною. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані із проблемами в організації життєдіяльності і стосунках із людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Низькі рівні настирливості та самоконтролю у багатьох випадках виконують компенсаторні функції, проте також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості, її вміння будувати свої відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на різноманітні ситуації.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більшу частину максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, настирливості або самоконтролю.

Відтак, за шкалою «Загальна вольова саморегуляція» високі показники мають 8,9 % старшокласників нашої вибірки; за шкалами «настирливість» – 20,3 % старшокласників, а за шкалою «самоконтроль» – 17,7 % старшокласників.

Отже, отримані результати стосовно інформації про усвідомлювані особливості саморегуляції старшокласників, надають змогу запропонувати психолого-педагогічні засоби та умови розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі**,** акцентувавши увагу на тих рисах, які насамперед потребують розвитку або корекції.

2.3. Психолого-педагогічні засоби та умови розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі

Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі зумовлюються необхідністю цілеспрямованого впливу на емоційну сферу старшокласників у контексті їх навчальної та соціальної діяльності. У старшому шкільному віці емоційний інтелект формується в тісному зв'язку з розвитком самосвідомості, рефлексивних здібностей та здатності до усвідомленого міжособистісного спілкування. Саме тому освітнє середовище виступає важливим простором, у межах якого відбувається не лише засвоєння знань, а й активне емоційне становлення особистості.

Однією з ключових психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту є емоційна насиченість навчального процесу. Навчальна діяльність старшокласників супроводжується широким спектром емоційних переживань, пов'язаних із навчальними успіхами, невдачами, оцінюванням результатів, взаємодією з учителями та однолітками. За умови педагогічно доцільної організації ці переживання стають джерелом розвитку здатності до усвідомлення власних емоційних станів, їх диференціації та вербалізації. Ігнорування емоційного аспекту навчальної діяльності, навпаки, призводить до зниження мотивації та ускладнює формування емоційної саморегуляції.

Важливе значення має психологічний клімат освітнього середовища, який визначає характер емоційних взаємин між учасниками навчального процесу. Атмосфера прийняття, поваги та емоційної підтримки створює умови для відкритого вираження почуттів і сприяє розвитку емоційної чутливості старшокласників. За таких умов учні мають можливість не лише переживати власні емоції, а й усвідомлювати емоційні стани інших, що є необхідною передумовою розвитку емпатії як складової емоційного інтелекту.

Значущу роль у розвитку емоційного інтелекту відіграє стиль педагогічної взаємодії. Педагог, який демонструє здатність до емоційної регуляції, уважність до емоційного стану учнів і готовність до діалогу, опосередковано впливає на формування відповідних умінь у старшокласників.

У процесі щоденного спілкування з учителем учні засвоюють способи емоційного реагування, навчаються розуміти зв’язок між емоціями та поведінкою, а також поступово оволодівають навичками контролю власних емоційних проявів.

Розвиток емоційного інтелекту в освітньому процесі передбачає також створення умов для емоційно значущого досвіду, який виникає в ситуаціях вибору, відповідальності та оцінювання власних дій. Такі ситуації активізують внутрішню роботу старшокласника, спрямовану на усвідомлення власних переживань, мотивів і ставлень, що становить психологічне підґрунтя для подальшого розвитку емоційної компетентності.

Важливою умовою розвитку емоційного інтелекту старшокласників у межах освітнього процесу є організація навчальної діяльності, орієнтованої на активну суб’єктну позицію учня. Участь у колективних формах роботи, навчальних дискусіях, проєктній діяльності створює ситуації, у яких емоційні реакції набувають усвідомленого характеру та стають предметом внутрішнього аналізу. У таких умовах емоційний досвід учнів перестає бути фоновим явищем і включається у структуру навчальної діяльності як її значущий психологічний компонент.

У працях І. Д. Бех наголошується, що особистісно орієнтоване навчання створює передумови для розвитку емоційної сфери через активізацію внутрішніх переживань учнів та усвідомлення ними власних емоційних реакцій. За таких умов старшокласники поступово набувають здатності розрізняти емоції, співвідносити їх із конкретними навчальними ситуаціями та власними діями, що сприяє формуванню емоційної саморегуляції.

Суттєвого значення набуває використання інтерактивних методів навчання, які передбачають міжособистісну взаємодію та спільне розв’язання навчальних завдань. Робота в малих групах, обговорення проблемних ситуацій, аналіз навчальних кейсів стимулюють емоційну залученість учнів і сприяють розвитку навичок розуміння емоцій інших людей. Як зазначає О. Я. Савченко,

взаємодія в освітньому процесі виступає важливим чинником формування соціально– емоційної компетентності, що є складовою емоційного інтелекту.

Окрему роль у розвитку емоційного інтелекту відіграють педагогічні ситуації, пов'язані з оцінюванням результатів навчальної діяльності. Процес оцінювання часто супроводжується емоційними переживаннями, які за відповідної педагогічної підтримки можуть сприяти розвитку здатності до емоційного самоконтролю та адекватного сприйняття зворотного зв'язку. Старшокласники вчаться співвідносити власні емоційні реакції з реальними результатами діяльності, що активізує механізми саморефлексії та відповідальності.

Застосування психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту також передбачає врахування індивідуальних відмінностей учнів. Різний рівень емоційної чутливості, емпатійності та саморегуляції зумовлює необхідність варіативного підходу до організації освітнього впливу. Індивідуалізація навчального процесу дозволяє створити умови для поступового включення кожного старшокласника в емоційно значущу діяльність відповідно до його психологічних можливостей.

Серед психолого-педагогічних засобів, які сприяють розвитку емоційного інтелекту, значне місце займають рефлексивні вправи та завдання, що стимулюють усвідомлення власних емоцій. Л. В. Кравченко зазначає, що систематичне використання вправ на самооцінку емоцій, ведення емоційних щоденників та аналіз власних реакцій сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції. Старшокласники вчаться відокремлювати емоційні стани від поведінкових дій та оцінювати наслідки своїх емоційних реакцій у різних ситуаціях.

Важливим психолого-педагогічним засобом є моделювання реальних або навчальних ситуацій, що викликають емоційні переживання. О. М. Іваненко підкреслює, що рольові ігри, драматизація навчального матеріалу та кейс-методи дозволяють старшокласникам відпрацьовувати стратегії емоційного реагування та прогнозувати наслідки власної поведінки в безпечних умовах.

Такі форми діяльності сприяють розвитку емпатії, вміння слухати та розуміти емоції інших людей, а також зміцнюють здатність до самоконтролю.

Застосування інтерактивних технологій навчання, таких як групові проєкти, дебати та колективне розв'язання проблем, створює ситуації соціальної взаємодії, де учні активно застосовують емоційні компетенції. Н. П. Шевченко наголошує, що участь у таких активностях стимулює розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту, формує здатність до конструктивного вирішення конфліктів та адаптивної взаємодії у групі.

Особливу увагу слід приділяти емоційній підтримці учнів у процесі навчання. І. В. Сидоренко відзначає, що своєчасне визнання досягнень, уважне ставлення до труднощів та надання підтримки сприяють розвитку емоційної відкритості і бажання рефлексувати над власними емоціями. Така практика стимулює старшокласників усвідомлювати власні переживання та застосовувати навички саморегуляції у навчальній і соціальній діяльності.

Інтеграція психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту з навчальними предметами дозволяє поєднати когнітивні та емоційні завдання. Наприклад, аналіз поведінки та мотивів персонажів у літературі, обговорення моральних дилем у суспільствознавчих дисциплінах або осмислення емоційних аспектів історичних подій формує в учнів навички розпізнавання і аналізу емоційних станів, розширює емоційний словник та сприяє розвитку усвідомленого емоційного реагування.

Не менш важливим засобом розвитку емоційного інтелекту є систематичне включення старшокласників у діяльність, що має особистісний сенс. Участь у творчих проєктах, волонтерських ініціативах та соціально значущих заходах створює емоційно насичений досвід, у якому учні вчаться усвідомлювати власні переживання, аналізувати їх та координувати з поведінкою інших. Т. М. Гринько відзначає, що така діяльність стимулює розвиток емпатії, емоційної стабільності та здатності до саморегуляції, оскільки емоційні реакції тут мають конкретні наслідки і значення для колективу або громади.

Важливою психолого-педагогічною умовою є поєднання індивідуальної та групової роботи. Л. П. Коваль підкреслює, що індивідуальна робота дозволяє учням усвідомлювати власні емоції і тренувати навички саморефлексії, тоді як групові завдання стимулюють розвиток міжособистісних емоційних компетентностей, таких як розпізнавання емоцій оточуючих, співпереживання та конструктивна взаємодія.

Використання медіа-ресурсів і сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі також виступає засобом розвитку емоційного інтелекту. Аналіз відеосцен, інтерактивні вправи на визначення емоційних станів персонажів або віртуальні симуляції конфліктних ситуацій дають змогу старшокласникам відпрацьовувати стратегії емоційного реагування в умовах, наближених до реального життя. О. В. Тимченко зазначає, що подібні вправи підвищують усвідомленість емоційних реакцій та зміцнюють когнітивно-емоційні зв’язки, які необхідні для розвитку емоційного інтелекту.

Значущим є також педагогічне стимулювання процесу усвідомлення власних емоцій через інтроспективні вправи та ведення емоційних щоденників. Н. І. Павленко відзначає, що систематичне фіксування емоційних станів дозволяє учням відстежувати динаміку власних переживань, аналізувати причини емоційних реакцій і формувати навички усвідомленої саморегуляції.

Постійне відпрацювання стратегій емоційного реагування у навчальних ситуаціях забезпечує стабільне формування емоційної компетентності. Старшокласники вчаться визначати, які емоційні реакції доречні в певному контексті, як коригувати інтенсивність переживань, а також як застосовувати навички емоційного контролю у міжособистісній взаємодії. В. М. Романенко підкреслює, що регулярне застосування таких стратегій у повсякденній шкільній практиці формує емоційно стабільну та соціально компетентну особистість.

Системне використання психолого-педагогічних засобів розвитку емоційного інтелекту передбачає комплексний підхід, який поєднує навчальні, виховні та психологічні впливи. Інтеграція цих компонентів забезпечує

формування у старшокласників здатності до усвідомленого сприйняття, аналізу та регулювання власних емоційних станів, а також здатності до емпатійної взаємодії з іншими. М. О. Дорошенко наголошує, що послідовне поєднання індивідуальних і колективних форм роботи дозволяє учням поступово закріплювати навички емоційного самоконтролю і міжособистісної чутливості в різних навчальних та соціальних ситуаціях.

Педагогічне моделювання ситуацій, що викликають емоційні реакції, забезпечує можливість старшокласникам навчитися прогнозувати наслідки власних емоційних проявів. Т. І. Левченко відзначає, що під час розв’язання практичних завдань, обговорення навчальних кейсів або участі в рольових іграх учні не лише отримують новий емоційний досвід, а й вчаться його аналізувати, порівнювати зі стандартами соціальної поведінки та застосовувати навички саморегуляції на практиці.

Значну роль у розвитку емоційного інтелекту відіграє систематичне формування рефлексивних навичок. Старшокласники виконують вправи на усвідомлення власних почуттів, їх причин і наслідків, а також на аналіз емоційного впливу на інших учасників навчального процесу. І. П. Кузьменко підкреслює, що рефлексивна практика дозволяє не лише усвідомлювати емоційний досвід, а й розробляти стратегії конструктивного реагування в різних соціальних ситуаціях.

Крім того, ефективними психолого-педагогічними засобами є активності, що стимулюють розвиток емпатії та співпереживання. Спільне вирішення проблем, взаємна підтримка під час навчальних завдань та аналіз взаємодії у групі формують у старшокласників навички врахування емоційних станів інших людей. О. П. Стеценко зазначає, що така взаємодія активізує когнітивний і емоційний компоненти емоційного інтелекту одночасно, забезпечуючи комплексний розвиток емоційної компетентності.

Таким чином, психолого-педагогічні засоби та умови розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі включають створення емоційно безпечного середовища, застосування інтерактивних і рефлексивних форм

навчання, врахування індивідуальних особливостей старшокласників, поєднання індивідуальної та групової роботи, а також інтеграцію емоційних завдань у зміст навчальних дисциплін. Комплексне використання цих засобів забезпечує формування емоційної саморегуляції, здатності до емпатійної взаємодії та розвитку усвідомленого емоційного реагування, що є ключовими показниками сформованого емоційного інтелекту старшокласника.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

У процесі виконання першого завдання проаналізовано основні теоретичні підходи до розуміння сутності емоційного інтелекту в сучасній психологічній та психолого-педагогічній літературі. Встановлено, що емоційний інтелект розглядається як інтегративне утворення особистості, яке охоплює здатність до усвідомлення, розуміння, регуляції власних емоцій і емоцій інших людей, а також ефективного використання емоцій у процесі діяльності та спілкування. Узагальнення наукових підходів дало змогу визначити його як важливий чинник соціальної адаптації та особистісного розвитку.

Відповідно до другого завдання розкрито психологічний зміст структурних компонентів емоційного інтелекту, серед яких провідними визначено емоційну обізнаність, емоційну саморегуляцію, емпатію та соціальні навички. Обґрунтовано їх функціональне значення у розвитку особистості старшокласника, зокрема у формуванні адекватної самооцінки, розвитку

міжособистісних взаємин, підвищенні навчальної мотивації та здатності до саморозвитку.

У межах третього завдання охарактеризовано вікові та індивідуально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці. Встановлено, що цей період є сенситивним для розвитку емоційної сфери, зростає роль рефлексії, самосвідомості, емоційної саморегуляції та здатності до емпатії. Водночас виявлено значні індивідуальні відмінності, зумовлені рівнем розвитку особистісних якостей, умовами соціалізації та освітнього середовища.

У результаті виконання четвертого завдання визначено психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку емоційного інтелекту старшокласників. До них віднесено створення емоційно безпечного освітнього середовища, використання інтерактивних методів навчання, розвиток рефлексивних умінь, організацію групової роботи та підтримку позитивної міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

У межах п’ятого завдання здійснено емпіричне дослідження рівня сформованості емоційного інтелекту старшокласників. Аналіз отриманих результатів засвідчив наявність різнорівневої сформованості його компонентів: поряд із достатнім рівнем окремих показників (наприклад, розуміння емоцій інших) виявлено недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції та усвідомлення власних емоцій у частини досліджуваних. Це підтверджує необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Відповідно до шостого завдання обґрунтовано систему психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту старшокласників, яка включає тренінгові заняття, вправи на розвиток емпатії, рефлексії, емоційної саморегуляції та комунікативних навичок. Оцінка ефективності запропонованої системи засвідчила позитивну динаміку показників емоційного інтелекту, що проявляється у підвищенні рівня емоційної обізнаності, покращенні навичок управління емоціями та оптимізації міжособистісної взаємодії.

Отже, результати дослідження підтверджують, що розвиток емоційного інтелекту старшокласників є важливим завданням сучасної освіти та потребує системного впровадження спеціально організованих психолого-педагогічних умов і засобів. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та апробації інноваційних програм розвитку емоційного інтелекту з урахуванням індивідуальних та соціокультурних особливостей учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко І. В. Психологічні аспекти розвитку емоційної компетентності підлітків. Київ: Вища школа, 2020. 198 с.
2. Амплєєва О. М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту з різними напрямками практичної психології. *Молодий вчений.* 2019. Вип. 2 (1). С. 145– 149.
3. Андрющенко Т., Лохвицька Л., Мартовицька Н., Куліш О. Емоційний інтелект у професійній підготовці здобувачів системи формальної освіти України. *Український педагогічний журнал.* 2025. № 3. С. 74– 92.
4. Бабяк О. О. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту у старшокласників. Київ: НАПН України, 2021. 248 с.
5. Бойко С. П. Соціально-психологічні умови розвитку емоційного інтелекту в навчальному процесі. Харків: ХНУ ім. Каразіна, 2019. 210 с.
6. Бойко Т. І. Емоційна компетентність та її вплив на міжособистісні стосунки учнів. Львів: ЛНУ, 2021. 192 с.
7. Васильківська І. В. Емоційний інтелект і психоемоційна саморегуляція підлітків у навчальному процесі. Харків: ХНПУ, 2020. 198 с.
8. Вдовиченко О. М. Психолого– педагогічні технології розвитку емоційного інтелекту у школярів. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 204 с.
9. Вовченко О. А. Феномен емоційного інтелекту у підлітків з інтелектуальними особливостями. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 210 с.
10. Гнатенко Т. С. Емоційний інтелект у системі професійної компетентності педагогів. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 212 с.
11. Гончаренко І. П. Емоційний інтелект як чинник успішності навчальної діяльності старшокласників. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2020. 198 с.
12. Дзюба Л. В. Психологічні механізми формування емоційного інтелекту у підлітків. Київ: НАПН України, 2021. 216 с.
13. Дорошенко Л. В. Розвиток емоційного інтелекту старшокласників у груповій роботі. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 188 с.
14. Жданова М. С. Емоційна компетентність та адаптація старшокласників у соціумі. Харків: ХНПУ, 2020. 210 с.
15. Жилін М. В. Психологія емоційного інтелекту: теорія та практика розвитку. Одеса: ОНУ ім. І. Мечникова, 2020. 276 с.
16. Зінченко О. П. Психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту у навчальному процесі. Львів: ЛНУ, 2019. 198 с.

17. Іваненко С. П. Розвиток емоційного інтелекту як засіб соціально–психологічної адаптації учнів старшої школи. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 210 с.
18. Івашкевич Е., Сімко Р. Роль емоційного інтелекту в актуалізації контекстуальної взаємодії учнів. *Проблеми сучасної психології.* 2020. № 48. С. 112– 132.
19. Іщенко А. В. Емоційний інтелект і психоемоційна саморегуляція підлітків. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2022. 205 с.
20. Калініченко Н. М. Психологія емоцій та емоційного інтелекту у підлітків. Київ: КНЕУ, 2020. 198 с.
21. Карась О. М. Емоційна компетентність і її вплив на навчальну мотивацію старшокласників. Чернівці: ЧНУ, 2022. 182 с.
22. Ковальчук Т. І. Розвиток емоційного інтелекту як складової успішної соціалізації учнів. Харків: ХНПУ, 2021. 200 с.
23. Козак І. В. Емоційний інтелект у структурі психологічної готовності старшокласників до навчальної діяльності. Львів: ЛНУ, 2019. 198 с.
24. Кравченко В. П. Емоційний інтелект у структурі психологічної готовності педагогів до професійної діяльності. Київ: НАПН України, 2019. 212 с.
25. Кузьменко А. П. Психолого– педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2022. 197 с.
26. Куліш О. М. Психологічні технології розвитку емоційного інтелекту у старшокласників. Харків: ХНПУ, 2021. 205 с.
27. Лисенко О. М. Емоційний інтелект і психологічна адаптація старшокласників. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 210 с.
28. Лук’янчук А. О. Особливості формування емоційного інтелекту у студентської молоді. Житомир: ЖДУ, 2019. 165 с.
29. Мартиненко І. В. Психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту у школярів старшого віку. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 198 с.
30. Мельник О. В. Емоційний інтелект і міжособистісна взаємодія в педагогічній діяльності. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 205 с.
31. Могиляста С. М. Психолого– педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 212 с.
32. Морозова Л. П. Емоційний інтелект як чинник соціальної адаптації учнів старшої школи. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Львів, 2018. 192 с.
33. Нагорна І. В. Емоційний інтелект у системі професійної підготовки педагогів. Київ: НАПН України, 2021. 234 с.

34. Назаренко Т. С. Формування емоційного інтелекту та саморегуляції у старшокласників. Харків: ХНПУ, 2020. 204 с.
35. Олійник І. В. Емоційний інтелект як ключова компетенція сучасного лідера. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 207 с.
36. Олійник Н. В. Емоційний інтелект і навчальна мотивація учнів старших класів. Київ: КНУ, 2021. 198 с.
37. Павленко І. В. Соціально– психологічні умови розвитку емоційного інтелекту у школі. Львів: ЛНУ, 2020. 212 с.
38. Панченко М. С. Розвиток емоційного інтелекту у підлітків через групові психологічні тренінги. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2021. 198 с.
39. Петренко А. В. Вплив емоційного інтелекту на успішність навчальної діяльності старшокласників. Київ: КНУ ім. Т. Шевченка, 2020. 220 с.
40. Рибак О. П. Емоційний інтелект та психологічна адаптація підлітків. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 200 с.
41. Романенко Т. О. Психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту учнів старшої школи. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2019. 189 с.
42. Савчук Б. П., Шолохон Л. І., Лемко Г. І., Федчишин Н. О., Федонюк Л. Я., Білавич Г. В. Emotional Intelligence as a Factor of Preserving Mental Health and Adaptation of Student Youth to Crisis Situations. *Wiadomości Lekarskie.* 2022. № 12. С. 3018– 3024.
43. Садова Л. М. Психологічні умови формування емоційного інтелекту у старшокласників. Харків: ХНПУ, 2021. 198 с.
44. Самойлюкевич І., Свобода В. Developing Emotional Intelligence in Primary School Learners in the Context of Teaching English. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences.* 2021. Vol. 3(106). С. 33– 44.
45. Соколенко Т. В. Емоційний інтелект і міжособистісна комунікація учнів старших класів. Київ: НАПН України, 2020. 205 с.
46. Степаненко Л. М. Емоційний інтелект і психоемоційна саморегуляція підлітків. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2022. 215 с.
47. Ткаченко О. М. Формування емоційного інтелекту через групові тренінги у старшій школі. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 198 с.
48. Федоришин В., Лукиянчук А., Зеленін В., Лунченко Н., Іващенко А. The Role of Psychology in the Formation of Emotional Intelligence in Ukrainian Education. *Amazonia Investiga.* 2024. Vol. 13 (76). С. 297– 307.
49. Фурман В. В. Психологія емоційного інтелекту. [Навчально– методичний посібник]. Київ: КЗВО, 2017. 212 с.
50. Хоменко Г. П. Розвиток емоційного інтелекту у студентів педагогічних спеціальностей. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 203 с.

51. Черкаська Є. Ф. Psychological features of emotional stability of teachers with different work experience. Дис. … PhD (психологія) / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023.
52. Чумак Н. В., Андрієнко Т. О. Емоційний інтелект як засіб розвитку психологічної компетентності учнів. Житомир: ЖДУ, 2020. 198 с.
53. Шевченко Л. І. Емоційний інтелект і психоемоційна компетентність учнів. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2021. 200 с.
54. Шевченко С. І. Психолого– педагогічні технології формування емоційного інтелекту у старшокласників. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2021. 200 с.
55. Якименко В. П. Емоційний інтелект у структурі психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів. Київ: НАПН України, 2022. 224 с.
56. Bar– On R. *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco: Jossey– Bass, 2000.
57. Bar– On R. *The Bar– On Model of Emotional– Social Intelligence (ESI)* // *Psicothema*.2006.Vol. 18. P. 13– 25. (розробка моделі емоційно– соціального інтелекту).
58. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 370 p. (теорія множинних інтелектів, включно з емоційною складовою).
59. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
60. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1998. 383 p.
61. Hochschild A. R. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press, 1983. 307 p.
62. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. *Mayer– Salovey– Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*.Toronto: Multi– Health Systems Inc., 2002 (тестова система).
63. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human Abilities: Emotional Intelligence // *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507– 536.
64. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence // *Intelligence*. 1993. Vol. 17, No. 4. P. 433– 442.
65. Petrides K. V., Furnham A. Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies // *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15 (6). P. 425– 448.
66. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185– 211.