

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки
Кафедра психології та педагогіки

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

зі спеціальності 053 «Психологія» освітньо-професійної програми

«Практична психологія»

на тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ»**

Виконала:

студентка групи ФП-601

Московець Марія Миколаївна _____

Керівник:

доцент кафедри психології,

к.п.н., доцент Шевчук В.В. _____

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	8
1.1. Загальна психологічна характеристика підліткового віку	8
1.2. Наукові підходи до поняття «емоційний інтелект».....	16
1.3. Психологічні особливості та механізми саморегуляції.....	25
1.4. Особливості прояву емоційного інтелекту у підлітків із різним рівнем саморегуляції	32
Висновок до першого розділу.....	38
Розділ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	42
2.1. Огляд та обґрунтування методів дослідження.....	42
2.2. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова».....	48
2.3. Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла (EQTest).....	53
2.4. Опитувальник емоційного інтелекту (ЕмІн Д.В. Люсін).....	56
Висновок до другого розділу.....	60
Розділ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	62
3.1. Організація емпіричного дослідження.....	62
3.2. Дослідження рівня сформованості саморегуляції підлітків.....	63
3.3. Аналіз показників емоційного інтелекту досліджуваних.....	68
3.4. Порівняльна характеристика прояву емоційного інтелекту досліджуваних з різним рівнем саморегуляції.....	78
Висновок до третього розділу.....	82
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	91
ДОДАТКИ	103

ВСТУП

Актуальність дослідження. За останні роки українці та й загалом людство зіткнулися з чималою кількістю складнощів. Пандемія, економічна криза, війна, авторитаризм з боку «нових» світових лідерів тощо змусили людей шукати нові шляхи підтримання свого життя, навчатися новим навичкам саморегуляції, формувати нову спільноту, адаптуватися до нових складних обставин та при всьому цьому не втратити здоровий глузд. Все це досить важко і для дорослих людей, та для українських підлітків, котрі й так переживають досить кризовий період у своєму житті, вплив світової кризи став досить критичним.

Підлітковий вік загалом є дуже важливим у житті кожної людини, бо цей період формує самосприйняття, самоідентифікацію та закладає міцний фундамент для майбутнього самостійного дорослого життя. Та в часи невизначеності з щоденним ризиком для життя первинні цілі фізіологічних та когнітивних перебудов тіла та особистості дитини змінюються. Збільшується рівень тривожності та стресу, погіршуються режими сну та харчування, зменшується або унеможлиблюється живе спілкування з однолітками. Та маючи інші пріоритети, тіло вже може розвиватися не так як могло б. Замість спілкування, розвитку та навчання, головною діяльністю підлітка стає виживання. Тож важливою задачею підлітка або підлітки (як і їхніх батьків чи опікунів) є максимально можливе створення безпечних умов (хоча б відносних) в яких звичні для підліткового віку процеси проходять найкращим чином.

Дослідженням та класифікацією компонентів підліткового вікового періоду займалося та займається багато українських та зарубіжних науковців. Г. Холл один з перших, хто систематично вивчав підлітковий період, називаючи його періодом «бурі та натиску», Ж. Піаже вніс вагомий внесок в дослідження когнітивного розвитку зокрема абстрактного мислення, Л. Кольберг вивчав моральний розвиток підлітків. Такі сучасні науковці як Р. Ларсон, П.Фонагі, Л. Сетінберг, П. Фонагі, Н. Максимова, Т. Титаренко, С. Максименко, О. Василенко тощо активно досліджують емоційний та особистісний розвиток підлітка,

діяльність його ментальних функцій, нейробіологію підліткового мозку, девіантну поведінку та загалом соціально- психологічні особливості підліткового віку.

Для легшого проходження підліткового періоду, дитині надважливо мати розвинений емоційний інтелект. Більшість наукової спільноти визначають емоційний інтелект як вміння людини розпізнавати та розуміти свої та чужі емоції, керувати ними та за допомогою цього вирішувати складні (і не дуже) життєві задачі. Тож розуміння та використання переваг свого емоційного інтелекту може спростити процеси комунікації з дорослими та однолітками, облегшити та пришвидшити розуміння самоідентичності та самоідентифікації, допоможе прийняти особистісні та фізіологічні зміни особистості тощо.

Над дослідженням емоцій й емоційного інтелекту працювали та працюють такі зарубіжні вчені, як П. Саловей, Дж. Майєр, Д. Гоулман, К. Сааррі, М. Ліберман, К. Петрідес, Дж. Ческа, Р. Бар-он, А. Дамасіо тощо та українські науковці такі, як О. Носенко, І. Андрєєв, Е. Яковлева, Св. Дерев'янка, О. Власова, І. Крупельницька та інші. Наукові здобутки цих вчених допомогли сформуванню теоретичну базу концепції емоційного інтелекту та розробити практичні методи його розвитку та застосування у різних сферах життя особистості.

Ще однією з важливих навичок, отриманою на шляху дорослішання, є саморегуляція. Вона стосується не тільки регулювання фізіологічних процесів організму (стан гомеостазу), а й багатьох психологічних та психічних аспектів становлення та розвитку особистості. Маючи розвинені навички саморегуляції підліток може легше адаптуватися до нових обставин, краще планувати свої час та дії, керувати своїми думками та поведінкою та знаходити нові шляхи розв'язання складних життєвих задач.

Хоч дослідження саморегуляції є відносно новим напрямком, та вже зібрало в собі важливі доробки зарубіжних та українських дослідників, таких як Р. Браумайстер, А. Бандура, Ч. Карвер, М. Шейєр, М. Боекартс, В. Мішель, П. Пінтріч, В. Моляко, Н. Чепелєва, Т. Титаренко, С. Максименко тощо.

Незважаючи на численні дослідження, проблематику психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків з врахуванням їхнього рівня саморегуляції не можна вважати повністю окресленою. Зокрема, у науковій літературі недостатньо висвітленим залишається питання впливу різних рівнів та стилів саморегуляції на психологічні особливості емоційного інтелекту в підлітків. Саме актуальність і практична значущість даної проблеми і зумовили вибір теми дослідження – «Психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції».

Мета роботи – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції.

Відповідно до мети можна визначити наступні **завдання** даного дослідження:

1. Охарактеризувати психологічні особливості підліткового віку.
2. Проаналізувати, синтезувати та систематизувати інформацію пов'язану з науковими дослідженнями поняття емоційного інтелекту та психологічних особливостей та механізмів саморегуляції.
3. Описати комплексну методику дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції.
4. Дослідити виявлення здатності розуміти взаємини особистості, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень респондентів.
5. Провести дослідження особливостей емоційного інтелекту на основі оцінки як внутрішньо особистісного, так і міжособистісного його аспектів.
6. Визначити загальний рівень саморегуляції досліджуваних, а також проаналізувати такі компоненти саморегуляції, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість та самостійність.
7. На базі теоретичного та емпіричного досліджень, схарактеризувати психологічні особливості емоційного інтелекту .

Об'єктом дослідження є психологічні особливості особистості у підлітковому віці.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що є залежність між провідним(-и) стилем(-ями) саморегулювання підлітків та компонентом(-и) їхнього емоційного інтелекту.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали:

- дослідження психологічних особливостей підліткового віку (Т. Дуткевич, О. Литвиненко, О. Скрипченко, М. Савчин, Л. Станберг, О. Сергєєнкова, Т. Титаренко та ін.);
- концепції дослідження емоційного інтелекту (Д. Гоулман, К. Петрідес, Р. Купер, Р. Бар-Он, П. Саловей, Дж. Майєр, С. Штайн, Е. Носенко, Н. Коврига, В. Зарицька тощо);
- особливості та механізми саморегуляції (Р. Браумайстер, Ч. Карвер, А. Бандура, Т. Титаренко, М. Шаєр, Дж. Гросс, С. Максименко та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та для розв'язання поставлених завдань нами було використано:

- *загальнонаукові теоретичні методи:* аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних;
- *методи емпіричного дослідження:* для діагностики проявів емоційного інтелекту – методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла (EQTest) та опитувальник емоційного інтелекту (ЕмІн Д.В. Люсін), для визначення провідних стилей саморегуляції – опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова»;
- *методи математичної статистики:* метод кореляційного аналізу Пірсона.

Емпірична база дослідження. Базою проведення дослідження виступив освітній центр вивчення англійської та німецької мов «Myschool» у місті Полтава. У дослідженні взяло участь 50 респондентів віком 12-15 років.

Наукова новизна роботи полягає у дослідженні психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків з різним стилем саморегуляції під час повномасштабного вторгнення в Україну.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що отримані результати сприяють кращому розумінню зв'язку між стилем саморегуляції та рівнем розвитку та прояву емоційного інтелекту в осіб підліткового віку.

Практичне значення роботи: отримані емпіричні дані, що ілюструють особливості емоційного інтелекту в підлітків з різним стилем саморегуляції можуть використовуватися шкільними та підлітковими психологами для складання та проведення психокорекційних та психорозвиткових програм для дітей віком 10-15 років. Зібрані в межах дослідження матеріали можуть використовуватися у процесі професійної підготовки студентів-психологів у змісті навчальних дисциплін, таких як «Психологія особистості» та «Вікова психологія».

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дослідження були опубліковані на 77-ї науковій конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 16 травня – 22 травня 2025 р., Україна, Полтава.

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Список використаних джерел нараховує 100 найменувань. Робота містить 12 таблиць та 7 рисунків. Зміст роботи викладений на 117 сторінках друкованого тексту, основний зміст складає 87 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

У цьому розділі розглянуто психологічні та фізіологічні особливості підліткового періоду особистості, описано та структуровано наукові моделі та компоненти емоційного інтелекту, розкрито механізми саморегуляції та проаналізовано прояви емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем саморегуляції шляхом аналізу та синтезу наукових джерел.

1.1. Загальна психологічна характеристика підліткового віку

Підлітковий вік – це один з найважливіших та найважчих періодів у житті людини. Нестабільність поведінки, різка зміна зовнішнього вигляду, зросту, голосу, поява менструації у дівчат та перші ерекція та полюції в хлопців, складнощі у налагодженні соціальних зв'язків, перша закоханість, підліткова криза – все це може супроводжувати підлітка чи підлітку в їхній буденності. У той час, враховуючи, вимушену для багатьох соціальну ізоляцію, пов'язану з пандемією та війною в Україні, цей період може стати взагалі нестерпним як для підлітків, так і для їхніх батьків чи опікунів.

Більшість науковців визначають підлітковий вік, як період життя людини з 11-12 років (іноді буває і раніше, особливо у дівчат) до 14-15 років. За віковою періодизацією, прийнятою в 1965 році на Міжнародному симпозиумі з вікової психології, підлітковий вік у чоловіків – це період з 13 до 16 років, у той час як у жінок – з 12 до 15 років. Е. Еріксон (як і В.Квін) вважав підлітковим період з 12 до 18 років та описував його як процес становлення ідентичності на противагу рольовій плутанині. В. Бунак визначав підлітковий вік у межах 13-17 років та відносив цей період у прогресивну стадію розвитку людини. Т. Армстронг оцінював його тривалістю восьми років з 12-ти до 20-річного віку. Такі іноземні міжнародні джерела як World Population Prospects: The 2017 Revision та Provisional Guidelines on Standard International Age Classifications об'єднують

підлітковий та ранній дорослий вік в проміжки з 15 до 29 років та до 24 років відповідно. Цей віковий період насичений змінами гормонального фону, фізичного стану, розумового та духовного розвитку [1, 2].

Зазвичай, у цей період відбувається «стрибок росту», котрий суттєво впливає на організм підлітка. Окрім розумового розвитку, він стимулює ендокринну систему, що в свою чергу зумовлює активний фізичний та фізіологічний розвиток. Організм перебудовується, тож цьому періоду характерні зміна ваги, початок менструації, збільшення волосяного покриву тіла, «огрубіння» голосу, нічні та денні полюції, різка зміна зросту, збільшення та ущільнення кісткової тканини, збільшення чи зменшення апетиту, зміна режиму сну та виражена емоційна нестабільність. До того ж варто зазначити, що всі ці інноваційні процеси в дівчат відбуваються приблизно на два роки раніше, ніж у хлопців. М'язово-скелетна система змінюється, що стимулює збільшення фізичної сили, та в той самий час через нерівномірний розвиток росту серця та кістяка порівняно з розвитком м'язової системи, підлітки стають більш вразливими до серцево-судинних хвороб та захворювань опорно-рухової системи. Вони можуть частіше відчувати втому, нервозність, запаморочення, збільшення кров'яного тиску, біль у спині та суглобах тощо. Також через запізніле вироблення мелатоніну, близько другої години ночі в порівнянні з десятою годинаю в дорослому віці, підлітки можуть страждати безсонням, що також викликає втому та пригнічений стан протягом дня. До 14 років зазвичай завершуються основні функціональні та структурні зміни в головному мозку та він досягає своєї оптимальної ваги та обсягу [3].

Підлітковий або ж перехідний вік також є активним періодом статевого дозрівання. Зазвичай цей період називають пубертатним. Психічний та фізіологічний розвиток не йдуть паралельно, тож вступ до пубертатного періоду є переважно індивідуальним. У когось це починається раніше, а у когось пізніше, комусь може бути простіше, а комусь складніше. Окрім розвитку м'язів, скелету, жирової тканини тощо, у підлітків активно розвиваються первинні та вторинні статеві ознаки. У дівчат починають рости груди, розширюється таз, активно

починає рости волосся у зоні лобка (пізніше й пахв), з'являється целюліт та менструація тощо. У хлопців збільшуються яєчки, змінюється голос (зазвичай стає нижчим), помітнішим стає кадик, розширюються плечі, на лобку починає рости волосся (пізніше також ростуть вуса та борода), з'являються ерекція, полощі тощо [4].

Також під час пубертатного періоду підлітків обох статей починають турбувати шкірні висипи, що пояснюється активною роботою ендокринних залоз та збільшенням виробленням себуму (шкірного сала). Всі ці нові особливості тіла часто негативно впливають на самооцінку та самосприйняття дитини, що ускладнює процес соціалізації та посилює емоційну нестабільність підлітка чи підлітки. Гормональна активність та емоційна нестабільність підсилюють статеве збудження. Краще цей стан ідентифікують хлопці, в той час як дівчата можуть інтерпретувати його як потребу в увазі, любові та підтримці [5].

Важливою частиною статевого дозрівання підлітків стає статеві ідентифікація та усвідомлення своєї сексуальної орієнтації. Під статевою ідентифікацією мається на увазі здатність людини ототожнювати свою поведінку з відповідними статевими ролями, котрі проявляються в психологічній, статевій, фізіологічній та генетичній причетності індивіда. Хоч вже з чотирьох років дитина розуміє дівчинка вона чи хлопчик, та у підлітковому віці маючи розлад статевої ідентичності вона може відчуті невідповідність свого тіла до уявлень про свою стать. Цей феномен проявляється як певна розбіжність між гендерною ідентичністю та анатомічною будовою свого тіла (первинними та вторинними статевими ознаками) [6].

Через гендерні стереотипи, усталені в суспільстві, прояви «фемінності» у хлопця, або «мускуліності» у дівчини можуть вважатися певним відхиленням та активно обговорюватися безпосередньо з дитиною. Та, враховуючи сенситивність даного віку, осуд з боку дорослих, може сприйматися підлітком як його власна недосконалість, відчуття «біологічної помилки» та також негативно впливати на самооцінку та самосприйняття особистості. Таким чином маючи ознаки андрогінності (одночасна присутність ознак фемінних та мускулічних

якостей у людини) або ж навіть повної невідповідності усталеним проявам статі та гендеру підліток може засумніватися не тільки у правильності будови свого тіла, а іноді навіть народження. Також на це можуть вплинути відсутність статевого виховання як у межах сім'ї, так і в школі, порівняння дитини з іншими представниками такої ж статі, з акцентом на недосконалість першої та невідповідність статі дитини очікуванням батьків (наприклад, хотіли дівчинку, а мають хлопчика та активно про це говорять дитині). Проте, якщо у сім'ї присутні взаємна повага, щирість та емоційна близькість між батьками, гуманістичне відношення до оточення, чіткі та чесні правила й обов'язки кожного члена сім'ї, сприяння формуванню та розвитку ціннісних орієнтацій дитини, особливо у виборі оточення та партнера(-ки), то все це може позитивно вплинути на становлення адекватної статевої самосвідомості підлітка [5, 6].

Підлітковий вік традиційно розглядається як період інтенсивних психологічних трансформацій, що охоплюють усі сфери особистості. Однак сучасні дослідження в галузі нейропсихології та психології розвитку суттєво розширили наше розуміння механізмів, що лежать в основі цих змін. Якщо класичні теорії (Піаже, 1972; Виготський, 1984) акцентували увагу на логіко-структурних аспектах когнітивного розвитку, то сучасна наука інтегрує дані про нейробиологічні основи психічного розвитку з соціокультурними факторами (біопсихосоціальна модель) [7].

Одним з психологічних новоутворень у підлітка є так зване відчуття дорослості. Підліток та підлітка намагаються сепаруватися та стати «на рівних» з своїми рідними. Це часто призводить до збільшення кількості та загострення конфліктів підлітка з батьками, вчителями та колишнім оточенням вагомих дорослих [8].

Індивід зіштовхується з дуже полярним відчуттям майбутнього. З одного боку, підліток дуже прагне до майбутнього, особливо до його переваг: самостійності, незалежності, повної свободи вибору тощо та відчуває, що воно ось-ось настане, проте з іншого дуже боїться його, особливо відповідальності, яку воно несе. Через недостатній розвиток прифронтальної кори головного мозку

особа підліткового віку не може до кінця досягнути причинно-наслідкові зв'язки своїх дій та рішень з можливими подіями у майбутньому, тож може нехтувати здоров'ям, набуваючи поганих звичок. У цей віковий період часто можна простежити збільшення кількості юних курців, смертей від алкогольного чи наркотичного сп'яніння, проявів розладів харчової поведінки тощо [9].

Також у цей період однією з провідних діяльностей підлітка стає формування інтимно-особистісного спілкування з однолітками. Характерними рисами цього віку виступають чутливість, страх глузувань, різка зміна настрою, імпульсивність, збудливість, заниження самооцінки, проблеми з самоідентифікацією тощо. Підліткам важливо належати певній групі, бути поміченими та потрібними, спілкуватися з однолітками, формувати та відстоювати особисті кордони (хоч переважно і не асертивним способом), демонструвати свою самостійність та незалежність й знати, що про них думають важливі для них люди [10].

Зазвичай у підлітковому віці зароджуються перші серйозні любовні стосунки, формується бачення своєї та чужої сексуальності, переживаються перші розчарування в коханні (розбите серце, зради, вибір «не тебе» тощо). Підліток або підлітка бояться бути «не такими», тож часто нехтують своїми потребами, бажаннями, баченням світу, сім'єю, щоб бути прийнятими в певну спільноту чи групу [11].

У цьому віці змінюються соціальні ролі як у межах сім'ї, так і в зовнішньому оточенні підлітка. Підліток у прагненні стати на рівних з членами своєї сім'ї, формує нову референтну групу, зазвичай, за її межами, котра може виступати певною опозицією до правил та поглядів батьків і родичів. Учасниками референтної групи зазвичай виступають однолітки або дещо старші підлітки чи юнаки, котрі участь у формуванні самооцінки, самосприйняття, поглядів та упереджень підлітка чи підлітки. Також індивід у цей період часто потребує якогось наставника або авторитетної особи. Це може бути вчитель, тренер, старший підліток та, що зараз частіше, інфлюенсер, блогер чи медійна особа. Іноді цим наставником може навіть стати вигадана особа у вигляді

персонажа з мультфільму, фільму, аніме, книжки тощо. З цієї авторитетної особи беруть приклад, до неї прислухаються та їй довіряють. Іноді стосунки з цією людиною можуть перерости з наслідування у фанатизм та залежність, що є дуже небезпечним для підлітка чи підлітки [12].

У сучасному світі зі стрімким розвитком технологій на арену виходять віртуальні стосунки. Дружба, кохання, навіть віртуальний секс – це все ввійшло в буденність підлітка. Спілкування в соціальних мережах дає підлітку ілюзію того, що його потреба у самоствердженні та спілкуванні може задовільнитися. Та, на жаль, при спробах проявити себе в мережі можна отримати дуже негативний відгук (навіть намагаючись повністю відповідати чийось очікуванням), котрий має дуже негативний вплив як на самооцінку, так і на самосприйняття підлітка. Тож соціальні мережі можуть бути небезпечними через дуже великий вплив на свідомість підлітка [13].

Порівняння себе з іншими завжди було однією з рольових моделей поведінки особи підліткового віку, та з появою таких майданчиків як Instagram, Telegram, TikTok, Threads тощо, котрі і на дорослих мають досить негативний вплив, це явище стало максимально шкідливим для несформованих самосприйняття та самооцінки підлітка. Фотографії та дописи про ідеальне життя, перший мільйон в 16 років, токсичні маскулінність та фемінність та нереалістичні вимоги до всього (поведінки, зовнішності, стилю, навчальної успішності тощо) – роблять майже неможливим просте та щасливе дорослішання підлітків. Також спілкування та стосунки, котрі почалися в мережі інтернет можуть нанести чималу шкоду. Небезпека полягає в тому, що за акаунтом підлітка чи підлітки може ховатися дорослі люди. Вони входять в коло довіри дитини та можуть вимагати фотографії інтимного характеру, шантажувати, кликати на особисті зустрічі з метою викрадення або розбещення, виховувати дитину для майбутніх стосунків тощо. Тож просвіта дитини щодо можливих небезпек в соціальних мережах є надважливою у сучасному світі [14].

Окрім залежності від соціальних мереж, підліток може страждати й від гаджетозалежності (гаджет-адикції). Застосування комп'ютерних технологій,

потік нової інформації, різноманіття ігрових сайтів та застосунків мають величезний вплив на виховання та здоров'я сучасних підлітків. Також страх щось пропустити спонукає людину не випускати свій гаджет з рук. У середньому сучасні діти проводять близько семи з половиною годин в екранному режимі. Багато хто панічно перевіряє повідомлення, хтось не може відірватися від гри, а дехто майже безперервно транслює своє життя іншим. На корисні ж активності (навчання, розвиток, перегляд корисного контенту) витрачається дуже мало часу, ще й цей процес ускладнюється тим, що тримати концентрацію уваги підлітку досить складно [15].

Однією з причин погіршення концентрації уваги у підлітковому віці вважають перегляд переважно коротких та емоційно забарвлених відеоматеріалів, котрі у величезному обсягу продукуються та споживаються користувачами на майданчиках TikTok та Instagram. Перегляд таких відео розпорошує увагу, «навчає» мозок сприймати тільки невеликий об'єм інформації, дає швидкий викид допаміну та спотворює процес сприйняття фокусуючись на емоційності більше, ніж на достовірності. Дуже мала кількість підлітків дійсно може контролювати час проведений у мережі, зокрема й через такий зручний формат користування. Процеси гри, отримання нової інформації, спілкування, виконання домашнього завдання спростилися, тож вже не треба робити такі звичні раніше дії, як вихід на вулицю, живе спілкування, походи в бібліотеку, кінотеатр чи музей, рухливі ігри назовні тощо. Через зменшення перебування підлітків на вулиці на збільшення часу проведення в гаджетах, у дітей погіршується зір та постава, активно можуть проявлятися паніка, дратівливість, гнів, фрустрація, невпевненість у собі, виснаження, прогули та хвороби, збільшується рівень тривожності, страждають пізнавальні процеси та сфера спілкування, порушуються режими сну та харчування та іноді навіть можуть проявитися різноманітні розлади психічної сфери, дереалізація та деперсоналізація. Тобто гаджетозалежність ускладнює та погіршує те, що й так є дуже складним для підлітка у цьому віковому періоді [16].

Бажання підлітків належати до якоїсь групи, розвиток соціальних мереж та складнощі під час процесу дорослішання, можуть завести їх навіть до так званих «груп самогубць» чи «груп смерті». Та, щоб відповідати їх «вченням» багато хто з учасників справді закінчили життя самогубством, іноді навіть груповим. У таких групах підлітками надають детальний опис способів вчинення самогубства та підтримують їх на цьому шляху, іноді подаючи це у вигляді «смертельної гри». Середній вік «гравців» визначається в межах від 12 до 16 років. Однією з найвідоміших стала смертельна гра «Синій кит», початок якої датується 2015 роком. Іронічно, що початок вона взяла в росії, котра й зараз активно займається винищенням українців. Гра полягала в тому, що після публікування певних гештегів (з етичних міркувань, ми не будемо наводити тут занадто детальних описів), з учасником зв'язувався «куратор гри» та після недовгої маніпулятивної бесіди (зазвичай про причини бажання скоїти самогубство) надавав йому список завдань, одне з яких вимагало реєстрацію на сайті, котрий підтягував геолокацію жертви з метою подальшого шантажу, та пізніше повідомлював про необхідність скоєння задуманого на 50 день «участі». За ці 50 днів куратор постійно надсилав завдання з поступовим підвищенням складності, від малюнка кита до самопошкодження, перегляду страшних фільмів, підйому о 4:20, вбивству тварин, репетиції самогубства тощо. Також під час гри учасника змушують кожен день робити фотографії, іноді навіть інтимні, котрі потім використовують для шантажу. При бажанні учасника припинити гру куратор починає йому погрожувати. Такими погрозами зазвичай є потенційне нанесення фізичної, моральної, матеріальної тощо шкоди учаснику або/і членам його родини, поширення особистої інформації та зроблених раніше фотографій і навіть вбивство іншими гравцями. Такий шантаж деморалізує підлітка та змушує йти до останнього [17]. Під час повнобаштабного вторгнення в Україну це явище стало ще небезпечнішим, так як кількість людей з суїцидальними тенденціями збільшилося. Особливо на цей стан у підлітків впливають стосунки з оточуючими, проблема втрати сенсів та життєвого самовизначення, проблеми з грошима, зниження рівня життя тощо [18, 19].

Отже, підлітковий вік – це період під час якого людина переходить з дитинства до перших етапів дорослості (шлях від вродженої інфантильності до вираженої індивідуальності та глибокої рефлексії), формуючи та розвиваючи свою особистість. У цей час підліток проходить велику кількість викликів, таких, як активна перебудова організму, пошук нових соціальних зв'язків та ролей, розвиток власного «Я», набуття ідентичності, становлення самосвідомості, формування особистих кордонів, сепараційні процеси тощо. Тож у цей період підліток як ніколи потребує розуміння, підтримки та набуття навичок, котрі допоможуть йому адаптуватися в нових мінливих умовах.

1.2. Наукові підходи до поняття «емоційний інтелект»

Враховуючи важливість соціальної та емоційної сфер під час дорослішання та складність обставин в які нас поставило повномасштабне вторгнення в Україну, дуже важливо дослідити таке важливе для саморегуляції та адаптації явище, як емоційний інтелект.

Проблематика співвідношення розумової діяльності та емоційної сфери привертала увагу мислителів протягом століть. Ще за часів Античності філософи наголошували на людській здатності керувати емоційними проявами через розумові здібності. Головним переконанням у період Середньовіччя була думка про значний вплив мисленневих процесів на емоційну сферу особистості [20].

У вісімнадцятому столітті Жан-Жак Руссо звертав особливу увагу на роль почуттєвої сфери, стверджуючи, що для результативного освоєння матеріалу одних когнітивних здібностей недостатньо, тому позитивний емоційний супровід є ключовим чинником успішного навчання. Дев'ятнадцяте століття ознаменувалося дослідженнями Ч. Дарвіна у праці «Вираження емоцій у людей та тварин», де автор вивчав взаємодію між емоційною та раціональною сферами людської свідомості, висвітлюючи значення емоційної саморегуляції для успішної адаптації та виживання у світі [21,22].

На початку двадцятого століття З. Фройд теж цікавився цими питаннями, однак становлення концепції емоційного інтелекту як самостійного теоретичного напрямку відбулося трохи пізніше. Основа для появи явища емоційного інтелекту в науковому полі була закладена вже у тридцятих роках кінця минулого століття з виникненням підходу, що віддавав перевагу особистісним та афективним властивостям індивіда, результатом чого стало формування концепції соціального інтелекту [23].

У шістдесяті роки минулого століття американські дослідники С. Шехтер та Дж. Сінгер висунули двокомпонентну модель емоцій, згідно з якою емоційні реакції мають як когнітивний елемент, так і фізіологічне активування. Це свідчило про уявлення емоцій як однієї зі складових пізнавальної діяльності. У вісімдесяті роки Р. Кліннерт, розвиваючи схожі ідеї, зазначав, що людина в процесі інтерпретації події покладається на попередньо отриману емоційну інформацію [24, 25].

На початку дев'яностих років концепція емоційного інтелекту мала тісні зв'язки з концепцією соціального інтелекту, що підтверджують роботи Дж. Гілфорда, Г. Айзенка і Г. Гарднера. Зокрема, американський психолог та професор Гарвардського університету Г. Гарднер створив концепцію багатокомпонентного інтелекту. У своїй праці «Рамки розуму: Теорія множинного інтелекту» (1983) він описав концепцію, у якій інтелектуальні здібності містять різноманітні елементи, серед яких вагоме значення мають інтраперсональний (внутрішньоособистісний) та інтерперсональний (міжособистісний) інтелект. У своїй роботі дослідник визначив такі сім підтипів інтелекту [26] :

1. Вербальний (лінгвістичний) – проявляється у здатності людини до усного та письмового мовлення та, за думкою науковця, може мати вирішальну роль для досягнення певної мети;

2. Просторовий – здатність подумки конструювати, переміщати та обертати об'єкти у трьох вимірах. Г. Гарднер вважав, що проявом просторового

інтелекту є метафорична здатність знаходити схожість між різними сферами та об'єктами;

3. Музичний – це вид інтелекту, котрий має здатність відтворювати, передавати та розуміти сенси, пов'язані зі звуками;

4. Логіко-математичний – здатність оцінювати та використовувати залежність між діями чи об'єктами, використовуючи абстрактне мислення

5. Кінестетичний (тілесно-кінестетичний) – використання всіх частин тіла, виконуючи завдання або ж створюючи якісь продукти. Автор монографії зазначав, що цей тип інтелекту контролює різні моторні рухи та маніпулює ними;

6. Емоційний:

- міжособистісний;
- внутрішньоособистісний.

Міжособистісний інтелект, котрий також називають соціальним інтелектом, полягає у вмінні людини взаємодіяти з іншими, помічати та розуміти їхні почуття, погляди, наміри тощо, натомість внутрішньоособистісний інтелект – це про вміння людини самоактуалізуватися, розпізнавати та символічно описувати власні почуття, мотиви та наміри, тобто допомагає особі знайти себе в житті [27].

Уважається, що як теоретично окреслений психологічний концепт термін «емоційний інтелект» був запропонований Дж. Майером, П. Саловеем та доповнений Д. Карузо. Вони розглядали емоційний інтелект, як здатність ефективно контролювати та використовувати емоції для покращення мислення. Класифікація здібностей емоційного інтелекту, запропонована авторами, містила чотири компоненти [28, 29] :

1) фасилітація мислення (здатність емоційної стимуляції мислення) – використання емоцій для концентрації уваги, розгляду різних точок зору на виниклу ситуацію, мотивації та допомоги в міркуваннях та в сенситивній пам'яті;

2) розуміння емоцій (здатність розв'язувати емоційні проблеми) – емоційний аналіз думок та поведінки, вміння інтерпретувати складні почуття й розуміння цінності емоцій та зв'язку між ними;

3) сприйняття та ідентифікація емоцій – здатність людини розпізнавати емоції оточуючих за зовнішніми ознаками, поведінкою та іншими ознаками та висловлювати власні почуття;

4) управління емоціями (здатність регулювати емоції) – відкритість до позитивних та негативних почуттів, вирішення емоційно навантажених проблем та вміння контролювати й використовувати емоції для досягнення поставлених цілей.

Вчені визначали, що розвинений емоційний інтелект дозволяє людині розуміти та опрацьовувати всі види інформації, пов'язані з емоціями, та використовувати їх для полегшення когнітивних процесів, прийняття рішень та вирішення актуальних проблем або ж завдань. Особа стає більш уважною до зовнішніх та внутрішніх особистісних (та й не тільки) змін [30].

Хоч початок дослідження емоційного інтелекту датується початком ХХ століття (приблизно з 1920-х рр.), проте популярності це явище набуло в 1995 році після виходу в США книги «Емоційний інтелект: Чому він може значити більше, ніж IQ?» авторства Д. Гоулмана. Завдяки цій книжці інформація отримана під час досліджень емоційного інтелекту стала дуже поширеною не тільки серед науковців, а й серед звичайних людей. Автор зазначає, що загальний інтелект людини тільки на 20% впливає на її життєвий успіх, тоді як 80% впливу це інші фактори, одним з яких є емоційний інтелект, котрий сприяє особистісному зростанню та ефективності в професійній діяльності [31].

Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як здатність розуміти свої та чужі емоції та керувати ними, а також як здатність мотивувати себе, наполегливо йти до мети, вміння стримувати імпульсивні дії та відкладати задоволення, контролювати свій настрій і не дозволяти стражданням блокувати раціональне мислення, співпереживати та сподіватися. На його думку, людина з розвинутим

емоційним інтелектом володіє рядом фундаментальних навичок: здатністю точно розпізнавати та вербалізувати свої емоційні переживання, розумінням складних взаємозв'язків між афективними процесами, когнітивними функціями та пов'язаними з ними поведінковими проявами. Крім того, вона демонструє ефективне управління власними емоційними станами - як у напрямку їх гальмування, так і в активації тих переживань, котрі сприяють досягненню поставлених цілей. Не менш важливими є вміння точно "зчитувати" емоційні стани оточуючих, проявляти відповідні емпатичні реакції та підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки. Ці компетенції створюють потужну основу для особистісної самоактуалізації та повноцінної реалізації індивідуального потенціалу [32].

У своїй концептуальній моделі емоційного інтелекту Д. Гоулман виокремив п'ять провідних сфер афективних компетентностей [33]:

- самосвідомість – інтроспективна здатність до моніторингу власних психоемоційних процесів, усвідомлення впливу емоційних станів на загальне психологічне функціонування, формування реалістичної Я-концепції, що включає чітке розуміння власних сильних сторін та обмежень, а також наявність власної гідності. Люди з високою самосвідомістю знають свої сильні та слабкі сторони, розуміють, як їхні емоції впливають на їхні думки та поведінку, можуть точно оцінити свій емоційний стан;

- самоконтроль (саморегуляція) – комплекс навичок емоційної регуляції, що проявляється у здатності до стримування імпульсивних реакцій, демонстрації психологічної гнучкості, адаптивності, мотивації досягнення цілей, самоефективності, ініціативності та конструктивного світосприйняття. Люди з розвинутою саморегуляцією не діють під впливом миттєвого пориву, вони можуть витримати паузу між стимулом та реакцією, обрати найбільш конструктивну відповідь, вміють заспокоїтися, коли злі чи засмучені, можуть відкласти задоволення заради довгострокових цілей, легше адаптуються до змін та невизначеності;

- соціальна чутливість (емпатія) – розвинена емпатична здатність, що включає тонке налаштування на емоційні переживання інших, розпізнавання широкого спектру невербальних та вербальних емоційних сигналів оточуючих. Емпатійні люди вміють зчитувати невербальні сигнали – тон голосу, міміку, жести, мову тіла, відчують неписані емоційні правила групи, розуміють динаміку у стосунках, здатні побачити ситуацію з різних перспектив;
- управління взаєминами з оточуючими (соціальні навички) – складний комплекс навичок, що охоплює здатність мотивувати та надихати оточуючих, вирішувати конфліктні ситуації, ефективно взаємодіяти та продуктивно співпрацювати з іншими тощо. Люди з розвиненими соціальними навичками легко знаходять спільну мову з різними людьми, створюють довірливі стосунки, можуть об'єднати людей навколо спільної ідеї;
- самомотивація – внутрішнє прагнення досягати цілей заради самого процесу та особистісного зростання, а не лише заради зовнішніх винагород, здатність відкладати миттєве задоволення заради важливіших довгострокових результатів. Люди з високою емоційною мотивацією демонструють ентузіазм, наполегливість перед обличчям труднощів, оптимізм навіть після невдач.

Модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана демонструє важливість одночасного розвитку афективних, когнітивних та особистісних характеристик індивіда.

Гоулман, на відміну від більшості попередніх дослідників, зокрема Дж. Меєра, наполегливо відстоює тезу про можливість та необхідність цілеспрямованого розвитку емоційних компетенцій. Обґрунтуванням цієї позиції слугує той факт, що нейронні зв'язки зберігають здатність до структурних змін аж до середнього віку, тож ця нейропластичність й створює біологічні передумови для емоційного розвитку [34].

У своїх наукових роботах К. Петридес і Е. Фернхем обґрунтовують позицію, згідно до якої визначальним фактором для формування конкретної моделі є вибір інструментів вимірювання. Їхня концепція базується на аналізі

того, наскільки ригідною є поведінка людини у різноманітних життєвих ситуаціях. Дослідники підкреслюють, що кожна категорія здібностей включає багато різних складових: уміння розпізнавати та виражати як власні переживання, так і емоції оточуючих, асертивність, здатність до адаптації, вміння керувати стресом, емоційну саморегуляцію тощо. На основі цих складових науковці виокремлюють два додаткові рівні: перший орієнтований на власні емоції (з вербальними та невербальними складовими), другий – на емоції інших людей (невербальне сприйняття й емпатію). Також дослідниками виокремлюється третя категорія здібностей – використання емоцій у процесах мислення та діяльності. До неї входять такі компоненти, як вміння гнучкого планування, прояви творчості та креативності, концентрація, зміщення фокусу уваги та активні мотиваційні процеси [35].

Модель емоційного інтелекту або ж теорія диференціальних емоцій К. Ізарда, зосереджена на базових емоціях та їхньому впливі на когнітивну сферу й поведінку особистості, займає свою важливу позицію у наукових дослідженнях цього явища. Ізард розглядав емоції як фундаментальні елементи досвіду індивіда, котрі впливають як на його мислення та соціальну взаємодію, так і на світогляд. Він визначив 10 базових емоцій, універсальні для кожного: радість, страх (жах), провина (каяття), зацікавленість (збудження), здивування (подив), сором (сором'язливість), відраза (огида), горе (страждання), гнів (лють), зневага (презирство). Ці емоції є фундаментальними та вродженими, не походять від інших та виражаються специфічними формами прояву та характерними фізіологічними реакціями [36]. Його теорія диференціальних емоцій мала в своїй основі п'ять основних тез [37]:

1. Десять базових емоцій утворюють основу мотиваційної системи людського буття.
2. Кожна фундаментальна емоція має унікальні мотиваційні та феноменологічні функції.
3. Кожною людиною базові емоції проживаються по-різному.

4. Емоційні процеси взаємодіють з гомеостатичними, когнітивними, перцептивними та моторними процесами та можуть на них впливати.

5. У свою чергу всі попередні процеси, включно з драйвами, впливають на перебіг емоційного процесу.

Попри таке багатство емоційної палітри, потенційно доступної людині, К. Ізард стверджував, що в будь-який конкретний момент людина здатна переживати лише одну емоцію. Ця модель емоційного інтелекту, хоча й викликала значний інтерес, не знайшла широкої підтримки серед науковців [37].

Незалежний американський дослідник Р. Купер разом з підприємцем А. Саваффом у своїй роботі «Executive EQ : Emotional intelligence in leadership and organizations» представляють свою модель емоційного інтелекту. Компонентами якої є [39]:

- оточення (тиск та задоволеність життям);
- емоційна самосвідомість (усвідомлення власних та чужих емоцій, вербалізація та вираження своїх емоцій);
- EQ (емоційний інтелект) цінності та позиції (думка, співчуття, довіра, інтуїція, самоцілісність та сила);
- EQ (емоційний інтелект) компетентність (творчість, гнучкість, конструктивна критика, міжособистісні взаємини та інші базові вміння та моделі поведінки);
- EQ (емоційний інтелект) результати (якість життя, здоров'я, коефіцієнт взаємовідносин тощо).

Також надзвичайно вагомою персоною у дослідженнях феномену емоційного інтелекту є ізраїльський психолог Р. Бар-Он. Він перший хто спробував емпірично дослідити, тобто виміряти емоційний інтелект на основі зв'язку між його розвитком та загальною якістю життя особистості. Р. Бар-Он визначав емоційний інтелект як сукупність емоційних і соціальних компетенцій, знань та навичок, які впливають на здатність людини ефективно справлятися з вимогами та тиском оточення. На відміну від моделі здібностей Мейєра-Саловея,

Бар-Он розглядав емоційний інтелект як змішану модель, що поєднує когнітивні здібності, особистісні характеристики та мотиваційні фактори. Саме на основі власної теорії емоційно-соціального інтелекту Бар-Он розробив опитувальник EQ-i (Emotional Quotient Inventory), який став одним із найпопулярніших інструментів вимірювання емоційного інтелекту у світі [40]. Нижче на рисунку наведена модель емоційного інтелекту запропонована Р. Бар-Оном.

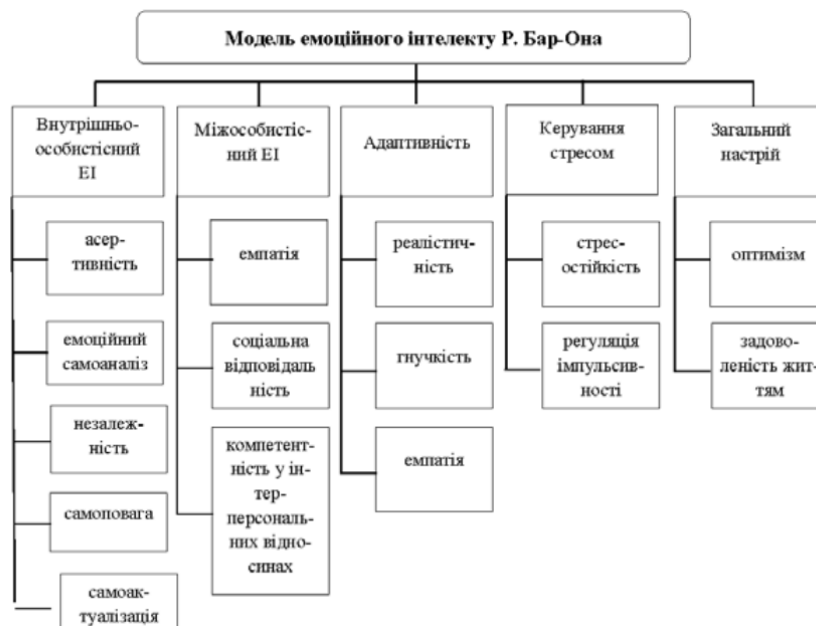


Рис. 1.1.2. Модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она [20]

Г. Бук разом зі С. Стайном у своїх наукових роботах з тематики емоційного інтелекту наголошують, що коефіцієнт інтелекту може бути предиктором таких речей, як академічні досягнення, але він є фіксованим і незмінним. Справжнім же ключем до особистісного та професійного зростання, а також щастя, є емоційний коефіцієнт, який можна плекати та розвивати. У своїх роботах автори популяризували та адаптували модель запропоновану Р. Бар-Оном, зробивши її доступнішою для широкої аудиторії завдяки практичним прикладам [41].

Українські дослідники Е. Носенко та Н. Коврига тлумачать емоційний інтелект як важливу інтегральну характеристику особистості, котра визначається можливістю людини розуміти емоції, аналізувати їх та помічати емоційний підтекст в межах міжособистісних стосунків, регулювати емоції, таким чином

сприяючи успішній когнітивній пізнавальній діяльності та знешкоджуючи негативні емоції [42].

В. Зарицька стверджує, що без емоцій та почуттів унеможлиблюється позитивне мислення, виконання певних операцій, реалізація планів, прийняття рішень, досягнення цілей тощо. Це й зумовлює необхідність розвитку навичок відчувати, розуміти, проявляти емоції та керувати ними залежно до життєвої чи професійної ситуації [43].

Тож, незважаючи на величезну кількість вже проведених досліджень та різноманіття теоретичних моделей феномену, науковці не можуть прийти до спільного бачення цього явища та продовжують вивчення емоційного інтелекту та його компонентів.

1.3. Психологічні особливості та механізми саморегуляції

Саморегуляція є фундаментальною особистісною психологічною здатністю, котра дозволяє людині керувати своїми думками, емоціями та поведінкою так, щоб досягти цілей та адаптуватися до мінливих умов середовища. Розуміння механізмів саморегуляції є критично важливим для розробки ефективних психологічних інтервенцій, особистісного розвитку та підтримки психічного здоров'я.

Саморегуляція є відносно новою темою в сфері психологічних досліджень. Хоч термін «регуляція» був запропонований П. Жане ще у 1913 році та описувався як надважливий показник розвитку особистості, котрий проявляється певною системою індивідуальних правил та норм поведінки, яка й перетворює особу в активного суб'єкта діяльності, проте активізацію вивчення та використання явища саморегуляції датують серединою 80-х та початком 90-х років двадцятого століття [44].

Феномени регуляції та саморегуляції часто ставали предметом цікавості науковців з різних поведінкових та гуманістичних напрямків, зокрема радянських представників наукової спільноти. Когнітивно-поведінковий підхід, представниками якого є А. Бек, А. Еліс, Дж. Келлі тощо, трактує саморегуляцію,

як результат пройденого навчання, що базується на самостереженні, самоконтролі, моделюванні та зв'язках між поведінкою та середовищем. У гуманістичному підході поняття саморегуляції розглядається з позиції активності, свободи, гармонізації зовнішніх та внутрішніх переживань особистості та здатності до саморозвитку та самовдосконалення. Представниками такого бачення виступали такі світові науковці, як К. Роджерс, В. Франкл, А. Маслоу, Г. Олпорт тощо. Учені досліджували різні складові мотиваційних процесів такі, як вплив життєвих цілей особистості на його діяльність, інтернальний та екстернальний локуси контролю, прояви когнітивного дисонансу, мотиви та прагнення людини до досягнення успіху тощо [45].

Канадський вчений та психолог українського походження А. Бандура, котрий розглядав явище саморегуляції в межах соціально-когнітивної теорії та теорії соціального навчання, зазначав, що на поведінку особистості впливають не лише фактори середовища, а й сам індивід. Науковець говорив, що саморегуляція формується за допомогою індивідуальних та поведінкових особливостей особистості, зокрема мислення, характеру та темпераменту через унікальність їхніх формування та проявів у кожної окремої людини [46]. У той час українська науковиця Н. Пов'якель описувала саморегуляцію як необхідну в професійній практиці властивість [44].

Р. Баумайстер та його колеги у своїх роботах зазначають, що саморегуляція визначається як здатність особистості контролювати та модифікувати свої внутрішні стани, імпульси та автоматичні реакції відповідно до цілей та стандартів. Це мультикомпонентний процес, що включає когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти. Наукові доробки Баумайстера та його колег змінили розуміння саморегуляції через призму концепції «виснаження еґо». Головна ідея якої полягає у тому, що сила волі функціонує як м'яз, тож її об'єм є обмеженим ресурсом. Основні положення його моделі сили волі містили такі компоненти [47, 48]:

- Виснаження: послідовні акти самоконтролю виснажують внутрішній ресурс;
- Обмеження: після етапу виснаження знижується здатність до подальшої саморегуляції, тобто початково є лише певна кількість енергії для самоконтролю;
- Відновлення: відпочинок та позитивні емоції поновлюють внутрішній ресурс людини;
- Тренованість: регулярна практика може покращити здатність до самоконтролю.

Також Р. Баумайстер виділяв п'ять основних сфер саморегуляції [48, 49]:

- 1) Контроль імпульсів (опір різним спокусам);
- 2) Контроль думок (управління своєю увагою, подавлення небажаних думок);
- 3) Контроль продуктивності (внутрішня мотивація для виконання завдань);
- 4) Регуляція емоцій (керування своїми емоціями та почуттями);
- 5) Соціальна регуляція (управління міжособистісною поведінкою та враженнями).

До того ж він зазначав, що виснаження у будь-якій з цих сфер, впливає й на інші [48]. Тож модель сили волі Баумайстера, незважаючи на критику та уточнення, зокрема через отримання інших результатів при повторному дослідженні деяких з його ідей, залишається однією з найвпливовіших теорій у психології саморегуляції. Вона змінила розуміння самоконтролю з морального питання про силу характеру на психологічне – управління обмеженим ресурсом. Ця модель надихнула тисячі досліджень і продовжує формувати сучасне розуміння людської саморегуляції, адаптуючись до нових емпіричних даних та теоретичних викликів.

У 90-х роках американськими науковцями Ч. Карвером та М. Шейєром була запропонована кібернетична модель саморегуляції. Вона базується на кібернетичному принципі зворотного зв'язку, де поведінка людини регулюється

через постійне порівняння її поточного стану з бажаним. Центральним механізмом є, так звана, петля зворотного зв'язку (негативна та позитивна), яка включає чотири компоненти: вхідна функція (сприйняття поточного стану), еталонне значення (стандарт), компаратор (порівняння актуального і бажаного станів) та вихідну функцію (поведінка для зменшення розбіжностей в станах) [50]. Автори також запропонували ієрархічну структуру саморегуляції: від абстрактних (ідентичність, цінності) до конкретних (специфічні дії) механізмів, де вищі рівні визначають еталони для нижчих, а досягнення цілей на нижньому рівні сприяє прогресу на вищому. У структурі представлені такі рівні [51]:

- Вищий рівень – Концепт системи (ідеальне «Я»);
- Середній рівень – Принципи (життєві переконання та правила);
- Програмний рівень – Програми (план, послідовність дій);
- Нижній рівень – Послідовності (поведінка: рухи та дії).

Також важливим елементом є афективна система, яка відстежує швидкість прогресу до мети: позитивні емоції сигналізують про швидкий прогрес, а негативні – про перешкоди чи повільний прогрес.

Автори моделі зазначають, що оцінка ймовірності досягнення мети призводить або до наполегливості (при позитивних очікуваннях), або ж до відступу від мети (при негативних). Самофокусування уваги активізує процеси саморегуляції, збільшуючи силу порівняння з внутрішніми стандартами. Модель успішно застосовується у клінічній психології (пояснення депресії та тривожності), психології здоров'я (формування здорових звичок) та організаційній психології (досягнення робочих цілей), хоча критикується за надмірну механістичність та недостатню увагу до соціокультурних факторів [52].

Модель саморегуляції Дж. Гросса фокусується переважно на емоційній регуляції і описує п'ять стратегій управління емоціями, організованих у такій послідовності [53, 54]:

1. Вибір ситуації (уникнення або пошук емоційних ситуацій);
2. Модифікація ситуації (зміна зовнішніх обставин щоб вплинути на свої емоції);

3. Розподіл уваги (зміна фокусу);
4. Когнітивна переоцінка (переоцінка значення події);
5. Модуляція реакції (прямий вплив на емоційну реакцію).

Дж. Гросс розділив ці стратегії на антецедентно-фокусовані (перші чотири, що застосовуються до виникнення емоції) та реакційно-фокусовані (остання, що застосовується після). Після проведення емпіричних досліджень було виявлено, що когнітивна переоцінка є найбільш адаптивною стратегією, яка зменшує як суб'єктивне переживання, так і фізіологічну відповідь без негативних когнітивних наслідків, тоді як пригнічення емоцій (найпоширеніша реакційно-фокусована стратегія) є менш ефективним, посилює фізіологічну активацію та асоціюється з гіршим психологічним благополуччям [54, 55].

У 2015 році була представлена розширена версія моделі, в якій науковець додав процеси ідентифікації необхідності регулювання емоції, вибору конкретної стратегії, її імплементації та моніторингу ефективності [56]. На відміну від моделі Карвера і Шейсера, яка переважно фокусується на загальній поведінковій саморегуляції через досягнення певних цілей, модель Гросса спеціалізується на управлінні емоційними станами.

Модель саморегуляції К. Петрідеса є частиною його більш широкої теорії емоційного інтелекту, також відомого як емоційна самоефективність. На відміну від інших моделей здібностей емоційного інтелекту, Петрідес концептуалізує емоційний інтелект як сукупність емоційних диспозицій, розташованих на нижчих рівнях ієрархії особистості. Саморегуляція в цій моделі розглядається як ключовий компонент самоконтролю, що включає здатність регулювати власні емоції, контролювати імпульси та ефективно справлятися зі стресом [35].

К. Петрідес та його колеги емпірично продемонстрували, що розвинутий емоційний інтелект є значущим предиктором адаптивної саморегуляції та копінг-поведінки, психологічного благополуччя та професійної успішності. Високий рівень емоційного інтелекту також асоціюється з кращою емоційною регуляцією, нижчим рівнем психопатології, більшою життєвою задоволеністю та

ефективнішими міжособистісними стосунками. Важливою особливістю цієї моделі є те, що вона інтегрує саморегуляцію в контекст особистісних рис, показуючи, як індивідуальні відмінності в емоційних компетенціях впливають на адаптацію та функціонування в різних життєвих сферах [57, 58].

Українська науковиця Т. Титаренко описала власну концепцію психологічного посттравматичного життєтворення і життєтворчості та способи особистісного життєконструювання, де саморегуляція розглядається як механізм, що забезпечує особистісну здатність проєктувати власне майбутнє через постановку життєвих завдань, домагань та вибору. У її роботах саморегуляція тісно пов'язана з концепцією життєстійкості особистості – здатністю ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам, зберігаючи баланс між пристосуванням до нових вимог і умов зовнішнього середовища та прагненням жити гармонійно [59].

Також Т. Титаренко розробила модель соціально-психологічної реабілітації особистості в умовах травматизації, котра базується на поетапному відновленні здатності до саморегуляції через активне життєтворення. Особлива увага в ній приділяється рефлексії у механізмі саморегуляції, що дозволяє особистості усвідомлювати та трансформувати власний життєвий досвід для стабілізації свого стану та досягнення нових цілей, а також конструювати світ у межах і за межами буденності [60].

Науковець С. Максименко розглядає саморегуляцію як інтегративну властивість особистості, котра об'єднує в собі мотиваційні, інтелектуальні, вольові та емоційні сфери. У його роботах саморегуляція представлена як єдність соціальних та психологічних проявів свідомості особистості, котра забезпечує довільність та усвідомленість поведінки. Також С. Максименко наголошував на ролі саморегуляції в онтогенетичному розвитку психіки, підкреслюючи, що здатність до саморегуляції є не сталою вродженою характеристикою, а може формуватися протягом життя [61].

Модель саморегуляції авторства М. Познера та М. Ротбарт пояснює, як розвивається здатність людини контролювати свою поведінку через розвиток

уваги та особливості темпераменту. Центральним поняттям цієї моделі є усвідомлений контроль – вроджена здатність людини керувати своєю увагою та поведінкою (приблизно з третього року життя). Ця здатність пов'язана з дозріванням спеціальних відділів мозку, що відповідають за виконавчу функцію уваги – вміння зосереджуватися на потрібному, навіть коли щось інше відволікає. Автори виділяють три системи уваги в мозку: систему пильності (спостережливість та готовність реагувати), систему орієнтування (усвідомлене спрямування уваги на важливі речі) та виконавчу систему (контроль над думками та діями) [62].

Дослідники стверджують, що діти з високим рівнем усвідомленого контролю краще розуміють почуття інших, вміють чекати та відкладати задоволення, рідше брешуть чи обманюють, демонструють менше проявів антисоціальної поведінки. Ця здатність до саморегуляції допомагає дитині діяти відповідно до соціальних норм, контролювати імпульси та керувати своїми емоціями. Важливо, що розвиток саморегуляції має біологічну основу, але також залежить від темпераменту дитини - природженої схильності реагувати певним чином на зовнішні подразники та здатності заспокоюватися [63].

Велика кількість досліджень поєднує саморегуляцію саме з самосвідомістю людини – унікальним психічним явищем, що забезпечує формування та пізнання власного "Я" та ціннісне ставлення до себе. Здатність особистості до саморегуляції визначається тим, наскільки вона вміє усвідомлювати важливість своїх дій та прогнозувати їхні наслідки. На особистісному рівні процес саморегуляції проявляється через особливості мислення та соціальної пам'яті, які людина застосовує для вирішення складних і критичних життєвих ситуацій [64].

Отже, саморегуляція є складним, багатокомпонентним процесом, що залучає когнітивні, емоційні, мотиваційні та нейробіологічні механізми. Незважаючи на велику кількість досліджень, процес саморегуляції, зокрема через велику кількість компонентів, залишається досить неструктурованим та ще не до кінця вивченим в науці явищем. Проте розуміння та розвиток цих

саморегуляційних механізмів може допомогти людині краще керувати своїми думками, емоціями та поведінкою, швидше адаптуватися до різних обставин та досягати своїх цілей.

1.4. Особливості прояву емоційного інтелекту у підлітків із різним рівнем саморегуляції

Як ми вже зазначали у підрозділі 1.1, підлітковий вік – це період, що характеризується інтенсивними змінами в емоційній та когнітивній сферах особистості, тож для підлітка є критично важливим розвивати компоненти емоційного інтелекту та навички саморегуляції.

Емоційний інтелект та саморегуляція представляють собою взаємопов'язані психологічні конструкти, які разом формують основу для ефективної адаптації та функціонування особистості. За класичною моделлю Дж. Мейєра та П. Саловея, емоційний інтелект характеризується такими компонентами, як здатність сприймати, розуміти, використовувати та регулювати емоції - де регуляція емоцій виступає його найвищим, інтегративним компонентом [28, 29, 30].

Проаналізувавши та синтезувавши інформацію, отриману різними ключовими науковими підходами до визначення та характеристики зв'язку між проявами емоційного інтелекту та механізмами саморегуляції у підлітковому віці, ми вирішили систематизувати, отримані теоретичним дослідженням, результати у вигляді таблиці (див. табл. 1.4.1.), представленої нижче.

Табл. 1.4.1.

Підходи до вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та саморегуляції в підлітковому віці

№	Назва підходу	Характеристика
1	<i>Теоретико-концептуальний</i>	Спирається на теоретичні моделі емоційного інтелекту, де саморегуляція є одним із ключових компонентів. У моделі Гоулмана це "управління емоціями" та "самотивація", у концепції Саловея і Майєра —

№	Назва підходу	Характеристика
		<p>"регуляція емоцій" і "рефлексія емоційних станів". У підлітковому віці саморегуляція розглядається як усвідомлене керування емоційними реакціями в умовах гормональних змін, формування ідентичності та зростання соціальних вимог, що безпосередньо пов'язано з рівнем емоційного інтелекту [29, 30, 32, 65, 66].</p>
2	<p><i>Дослідницько-емпіричний</i></p>	<p>Передбачає використання психодіагностичних методів для вимірювання компонентів емоційного інтелекту (розпізнавання емоцій, емпатія, саморефлексія, соціальні навички тощо) та рівня саморегуляції та її механізмів. Застосовуються опитувальники емоційного інтелекту для підлітків, шкали імпульсивності, методики оцінки копінг-стратегій, показники академічної та соціальної адаптації. Використовуються змішані методи: самозвіти підлітків, експертні оцінки вчителів, психологів і батьків, ситуативні тести, аналіз поведінки в стресових ситуаціях та ін. [51, 57, 67, 68].</p>
3	<p><i>Розвитковий (онтогенетичний)</i></p>	<p>Фокусується на вікових особливостях становлення емоційного інтелекту та саморегуляції в підлітковому періоді. Цей вік характеризується інтенсивним розвитком рефлексії, абстрактного мислення та самосвідомості, що створює нові можливості для усвідомленої емоційної регуляції. Водночас незрілість префронтальної кори та гормональні зміни організму можуть ускладнювати саморегуляцію. Розвиток емоційного інтелекту виступає у цьому процесі компенсаторним механізмом і засобом подолання підліткових криз через формування адаптивних стратегій емоційної регуляції [65, 69, 70].</p>
4	<p><i>Соціально-контекстуальний</i></p>	<p>Підкреслює роль соціального середовища: сім'ї, однолітків, шкільного колективу та медіапростору у формуванні емоційного інтелекту та саморегуляції підлітків. Особливо важливим є вплив групи однолітків, романтичних стосунків та соціальних мереж. Підтримуюче середовище, де підліток має можливість обговорювати емоційні переживання, отримувати зворотний зв'язок і спостерігати конструктивні моделі емоційного реагування, сприяє</p>

№	Назва підходу	Характеристика
		розвитку емоційного інтелекту та ефективних стратегій саморегуляції. Булінг, конфлікти з батьками, соціальна ізоляція можуть гальмувати цей процес розвитку [10, 12, 71, 72].
5	Нейропсихологічний	Досліджує нейробіологічні процеси та психофізіологічні механізми взаємозв'язку емоційної регуляції з дозріванням префронтальної кори та лімбічної системи людини. У підлітковому віці спостерігається дисбаланс: емоційні центри (мигдалина) розвинені, а структури контролю (префронтальна кора) ще дозрівають, що пояснює емоційну імпульсивність та ризиковану поведінку. Розвиток емоційного інтелекту може компенсувати нейробіологічну незрілість через формування когнітивних стратегій емоційної регуляції [9, 73, 74].

Детальніше побачити взаємозв'язок емоційного інтелекту та механізмів саморегуляції можна у таких доробках та моделях зарубіжних та українських науковців:

- Модель Д. Гоулмана розглядає саморегуляцію як одну з п'яти ключових компетенцій емоційного інтелекту, поряд із самосвідомістю, мотивацією, емпатією та соціальними навичками. Саморегуляція тут розуміється як здатність контролювати імпульси, керувати емоційними станами та адаптувати поведінку відповідно до ситуації [32, 33].

- Модель Р. Бар-Она інтегрує саморегуляцію через компоненти стрес-менеджменту та адаптивності, підкреслюючи, що високий емоційний інтелект забезпечує кращі механізми подолання стресових ситуацій [40].

- Українська дослідниця Е. Носенко у своїх роботах демонструє, що емоційний інтелект виступає предиктором ефективності саморегуляції навчальної діяльності студентів, впливаючи на академічні досягнення через механізми емоційної регуляції [42].

- Модель О. Власової демонструє, що розвиток емоційного інтелекту сприяє формуванню більш гнучких стратегій саморегуляції через покращення емоційної обізнаності та навичок диференціації емоційних станів [75].
- У моделі емоційного інтелекту К. Петрідеса саморегуляція виступає одним із чотирьох центральних компонентів, а саме — компонентом самоконтролю, який об'єднує три ключові елементи: регуляцію емоцій, контроль імпульсів та управління стресом. Регуляція емоцій визначається як здатність до короткострокового, середньострокового та довгострокового управління власними емоційними станами через усвідомлені зусилля [76].
- Дж. Гросс розробив процесуальну модель емоційної регуляції, яка ідентифікує п'ять стратегій емоційної регуляції, що відбуваються в різні моменти емоційного переживання. Ця модель безпосередньо пов'язує саморегуляцію з часовими межами емоційної обробки та підкреслює важливість розвитку когнітивного контролю в підлітковому віці [53].
- У розширеній процесуальній моделі емоційної регуляції Дж. Гросса емоційна регуляція визначається як модифікація емоційних станів через триетапний процес: ідентифікація, вибір та імплементація. Контроль емоцій визначається як застосування когнітивного контролю до афективних контекстів, тобто здатність звертати увагу та реагувати на релевантну афективну інформацію, водночас гальмуючи увагу та реакції на відволікаючу [56]. У підлітковому віці розвиток афективного контролю є критичним для становлення ефективної саморегуляції, оскільки підлітки вчаться гнучко перемикатися між стратегіями регуляції залежно від контексту [77].
- Хьюз і Еванс запропонували інтегративну теоретичну модель, яка включає емоційний інтелект здібностей, афективні особистісні риси та емоційну регуляцію, названу «Інтегрованою моделлю афективних індивідуальних відмінностей». Модель об'єднує різні аспекти емоційного функціонування та саморегуляції в єдину інтегровану структуру, що особливо релевантно для підліткового віку, коли ці компоненти активно розвиваються та взаємодіють [78].

У наукових доробках зарубіжних та українських науковців [31, 42, 43, 63, 64, 79-87] можна помітити такі особливості проявів компонентів емоційного інтелекту залежно від рівня саморегуляції: підлітки з високий рівнем саморегуляції зазвичай краще розуміють свої та чужі емоції, можуть вільно керувати своїм емоційним станом, мають вищий рівень емпатії, внутрішньої мотивації та самоконтролю, ефективніше встановлюють міжособистісні зв'язки тощо [63, 64, 79, 80, 82]. У той час підлітки з низьким рівнем саморегуляції можуть відчувати труднощі з ідентифікацією та проявом своїх емоцій, мають більшу схильність до імпульсивної та антисоціальної поведінки, проблеми з емпатією та міжособистісною комунікацією, екстернальний локус контролю тощо [63, 80, 83-85, 87].

Дані, отримані завдяки проведеного нами теоретичного дослідження [31, 42, 43, 63, 64, 79-87] особливостей прояву емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем саморегуляції, представлені у таблиці нижче (див. табл. 1.4.2.).

Табл. 1.4.2.

Особливості прояву емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем саморегуляції

Рівень саморегуляції	Компонент емоційного інтелекту	Характеристика прояву
Високий рівень саморегуляції	Емоційна усвідомленість	Краще розпізнають та диференціюють власні емоції, можуть точно назвати та описати свій емоційний стан
	Управління емоціями	Здатні стримувати імпульсивні реакції, використовують конструктивні стратегії емоційного копіngu (дихальні вправи, зміна фокусу уваги, переоцінка ситуації)
	Високий рівень емпатії	Демонструють вищий рівень співпереживання, можуть розуміти емоції інших людей, враховують почуття оточуючих
	Соціальні навички	Ефективно будують міжособистісні відносини, вміють екологічно розв'язувати конфлікти, легко адаптуються до різних соціальних ситуацій

Рівень саморегуляції	Компонент емоційного інтелекту	Характеристика прояву
	Мотивація	Здатні відкладати задоволення, ставлять довгострокові цілі та наполегливо працюють над їх досягненням
Середній рівень саморегуляції	Нестабільність	Емоційний інтелект проявляється ситуативно – в одних умовах можуть добре контролювати емоції, в інших – реагують імпульсивно
	Вибірковість	У один період часу можуть краще розуміти власні емоції, а в інший – емоції оточуючих людей
	Потреба у підтримці	Для ефективного емоційного відреагування часто потрібна зовнішня допомога (підказка дорослого, час на роздуми)
Низький рівень саморегуляції	Прояви алекситимії	Демонструють труднощі з ідентифікацією та вербалізацією власних емоцій, часто описують стан як «не знаю, що відчуваю»
	Імпульсивність	Мають швидкі та неконтрольовані емоційні реакції, схильні до емоційних спалахів, агресивної або аутоагресивної поведінки
	Емоційна ригідність	Можуть застрягати в негативних переживаннях, мають труднощі з переключенням свого емоційного стану
	Низький рівень емпатії	Мають слабку здатність до розуміння емоцій інших, егоцентризм та труднощі з розумінням та прийняттям чужої позиції
	Соціальна дезадаптація	Проявляють конфліктність у стосунках, непорозуміння з однолітками та дорослими, спостерігається соціальна ізоляція або відторгнення
	Зовнішній локус контролю	Схильні звинувачувати інших у своїх емоційних станах, демонструють неприйняття відповідальності за власні почуття

Отже, емоційний інтелект та саморегуляція перебувають у відношеннях взаємної детермінації: емоційний інтелект забезпечує "сировину" для ефективної саморегуляції (усвідомлення емоцій, їх розуміння), тоді як розвинена саморегуляція дозволяє краще використовувати емоційну інформацію для досягнення цілей. Це не просто кореляційний, а функціональний зв'язок, де

кожен компонент підсилює і розвиває інший, формуючи інтегровану систему адаптивного емоційно-регуляторного функціонування особистості.

Висновок до першого розділу

Підлітковий вік є одним із найскладніших та найважливіших періодів у житті людини. Це час, коли в організмі та психіці відбуваються масштабні зміни, які торкаються всіх сфер життя. Окрім, активного розвитку внутрішніх систем організму та утворення нових гормональних сполучень, підліток проходить через велику кількість соціальних та особистісних випробувань.

Цей віковий період характеризується як час перебудови організму та статевого дозрівання. Через це у підлітка формується так зване почуття дорослості, котре стимулює зміну ролей як у межах сім'ї, так і поза ними та пошук нових соціальних зв'язків. Провідними діяльностями стають формування інтимно-особистісного спілкування з однолітками, пошук і створення референтної групи та становлення особистості шляхом дослідження себе та навколишнього світу.

Мозок підлітка перебудовується: ті його частини, що відповідають за емоції, вже активно працюють, а ось ділянки, які контролюють поведінку та допомагають приймати зважені рішення, ще дозрівають. Саме тому підлітки часто бувають емоційними, імпульсивними, можуть швидко переходити від радості до смутку, гостро реагують на критику чи непорозуміння з однолітками.

Дуже важливим та ефективним помічником під час проходження різних особистісних та соціальних випробувань у цьому віковому періоді може стати емоційний інтелект – здатність розуміти свої та чужі емоції, керувати ними та використовувати їх для вирішення життєвих завдань та досягнення цілей. Науковці по-різному визначають емоційний інтелект та його складові, проте більшість з них погоджуються, що він складається з кількох компонентів: уміння розпізнавати свої та чужі емоції, розуміти їх причини та наслідки, керувати своїми почуттями та використовувати емоції для самомотивації. Для підлітків розвиток емоційного інтелекту має особливе значення, адже саме в цьому віці

вони стикаються з безліччю нових емоційних викликів – перша закоханість, конфлікти з батьками, пошук свого місця в колективі, стрес через навчання, страх майбутнього тощо.

У сучасній психології виділяють кілька провідних моделей емоційного інтелекту, які мають найбільшу наукову цінність та емпіричну підтримку. Модель здібностей, запропонована Дж. Майєром, П. Саловеем та доповнена Д. Карузо розглядає емоційний інтелект як когнітивну здібність обробляти емоційну інформацію та використовувати її для вирішення проблем, включаючи чотири рівні: сприйняття емоцій, використання емоцій для полегшення мислення, розуміння емоцій та управління ними. Змішана модель Д. Гоулмана поєднує когнітивні здібності з особистісними характеристиками та включає п'ять компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички, що зробило цю модель найбільш популярною в практичному застосуванні. Модель емоційно-соціального інтелекту Р. Бар-Она визначає емоційний інтелект як сукупність некогнітивних здібностей та компетенцій, які впливають на здатність людини справлятися з вимогами оточуючого середовища, і включає п'ятнадцять субкомпонентів, згрупованих у п'ять сфер: внутрішньоособистісну, міжособистісну, адаптивність, управління стресом та загальний настрій. Модель емоційної компетентності Петридеса та Фернхема розрізняє емоційний інтелект як здібність (когнітивна модель) та емоційний інтелект як рису особистості (самооцінка емоційних компетенцій).

Саморегуляція – це здатність людини контролювати свою поведінку, емоції та думки, керувати собою навіть у складних ситуаціях. Вона включає вміння планувати свої дії, стримувати імпульси, концентруватися на важливому та не відволікатися на зайве. У підлітків механізми саморегуляції тільки формуються, і це відбувається нерівномірно. Хтось із підлітків уже досить добре вміє контролювати себе, планувати час, справлятися зі стресом. Інші ж діють імпульсивно, не думаючи про наслідки, їм важко зосередитися на завданні або втримати емоції. Рівень саморегуляції залежить від багатьох факторів: особливостей нервової системи, виховання, досвіду подолання труднощів тощо.

У психологічній науці існує декілька фундаментальних моделей саморегуляції. Кібернетична модель саморегуляції Ч. Карвера та М. Шайера базується на принципі зворотного зв'язку, де люди постійно порівнюють свій поточний стан з бажаним стандартом і коригують поведінку для зменшення розбіжності між ними. Теорія виснаження его Р. Баумайстера розглядає самоконтроль як обмежений ресурс, який виснажується при інтенсивному використанні, подібно до м'яза, що втомлюється від навантаження, але може бути тренований та зміцнений. Соціально-когнітивна теорія саморегуляції А. Бандури підкреслює роль самоефективності (віри в свої можливості) та взаємодії особистісних, поведінкових та середовищних факторів у процесі регуляції власної поведінки. Ці моделі доповнюють одна одну, створюючи цілісне розуміння механізмів саморегуляції та їх застосування в різних життєвих контекстах – від академічної успішності до здорової поведінки та емоційного благополуччя.

Дослідження показують, що між рівнем саморегуляції та емоційним інтелектом у підлітків існує тісний зв'язок. Підлітки з високим рівнем саморегуляції краще розуміють свої емоції, можуть їх назвати та пояснити, чому вони виникли. Вони вміють заспокоїтися, можуть відкласти задоволення заради важливої мети, краще розуміють почуття інших людей. Такі підлітки легше адаптуються до нових ситуацій, мають більше друзів, краще навчаються. Вони використовують конструктивні способи впоратися зі стресом – розмовляють про проблеми, шукають рішення, звертаються по допомогу.

Натомість підлітки з низьким рівнем саморегуляції часто не можуть зрозуміти, що саме вони відчують. Їхні емоції виглядають як хаос – злість, образа, тривога змішуються разом. Вони реагують імпульсивно, не встигаючи подумати, можуть накричати, вдарити, образити когось, а потім шкодувати про це. Таким підліткам важко заспокоїтися самостійно, вони легко «заражаються» емоціями оточуючих – якщо хтось поруч нервує, вони теж починають нервувати. Це створює труднощі у спілкуванні, навчанні, може призводити до конфліктів вдома та в школі.

Навчання підлітків розпізнавати емоції, розуміти їх причини, використовувати прості техніки заспокоєння може значно покращити їхнє життя. Це особливо актуально зараз, коли підлітки стикаються з додатковим стресом через соціальні мережі, інформаційне перевантаження, нещодавню соціальну ізоляцію, нестабільність у суспільстві та війну в Україні.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

У даному розділі наведено загальний огляд і обґрунтування вибору психодіагностичних методик для дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції.

2.1 Огляд та обґрунтування методів дослідження

У психології, як і в інших науках, для отримання фактів, їх обробки та пояснення використовується певний комплекс методів дослідження. Завдяки застосуванню методів природних і точних наук, психологія, починаючи з другої половини минулого сторіччя, почала активно розвиватися та нарешті змогла стати самостійною наукою. До моменту введення нових методів дослідження, психологічні знання одержувалися переважно шляхом самоспостереження (інтроспекції), умоглядних міркувань, спостереження за поведінкою інших людей (варто зазначити, що ці способи не втратили своєї актуальності й зараз). Проте суб'єктивізм, недостатня надійність і складність цих методів стали причиною того, що психологія довгий час залишалася у сприйнятті інших лише частиною філософії, не маючи свого законного місця в науці, вона могла лише припускати, без змоги доводити причинно-наслідкові зв'язки, що існують між психічними й іншими явищами. Водночас через превалювання теоретичної складової вона була фактично відірвана від практики. Проте вже в 1879 році, завдяки відомому лікарю, філософу, психологу та науковцю В.М. Вундту, була відкрита перша лабораторія, присвячена виключно психологічним дослідженням, що дозволило нарешті проводити репрезентативні дослідження. Ця історична подія й ознаменувала народження психології як, окремої від філософії та інших наук, галузі дослідження [88, 89].

Методи психологічного дослідження – це сукупність певних прийомів, підходів, способів, правил, дій та засобів наукового пізнання психічних явищ,

що дозволяють отримувати фактичні дані, встановлювати закономірності та збирати наукові факти [90].

Серед методів дослідження психіки та особистості виокремлюють такі загальні групи, як загальнонаукові, загальнопсихологічні та методи певних галузей психології. Враховуючи авторський підхід дослідника, можна виокремити ще декілька класифікацій методів психологічного дослідження. Наприклад, С. Л. Рубінштейн виокремлює такі групи методів [91] :

1. Спостереження (як внутрішнє, так і зовнішнє), експеримент (лабораторний, природний, психолого-педагогічний та метод умовних рефлексів);
2. Методи вивчення продуктів діяльності;
3. Бесіда;
4. Анкета.

Натомість, М. С. Роговін та Г. В. Зеленський наводять таку класифікацію [91]:

1. Метод герменевтики;
2. Біографічний метод;
3. Спостереження;
4. Самоспостереження;
5. Експеримент;
6. Клінічний метод.

Та все ж у сучасних наукових посібниках частіше можна зустріти класифікацію запропоновану Б. Г. Ананьєвим, а саме [91]:

1. Організаційні методи (порівняльний, комплексний, лонгітюдний);
2. Емпіричні методи (спостереження, самоспостереження, експеримент, психодіагностичні методи, прийоми аналізу процесів та продуктів діяльності, моделювання та біографічний метод);
3. Методи та прийоми обробки емпіричних даних (методи математичної статистики та якісна характеристика отриманого матеріалу);
4. Інтерпретаційні методи (генетичний та структурний).

Порівняльний метод (метод «поперечного зрізу») полягає у зіставленні різних груп людей за віком, освітою, діяльністю і спілкуванням. Лонгitudний метод (метод «поздовжнього зрізу») передбачає багаторазові обстеження одних і тих же осіб упродовж тривалого часу, порівнюючи нові отримані дані з попередніми. Комплексний метод є способом, при якому в дослідженні беруть участь представники різних наук, що дозволяє встановлювати зв'язки та залежність між явищами різного роду, наприклад, фізіологічним, психічним і соціальним розвитком особистості [89, 90].

Серед емпіричних способів отримання наукових даних (найбільшої групи методів психологічного дослідження) науковці виокремлюють спостереження, самоспостереження, бесіду, експеримент, анкетування, інтерв'ю, біографічний метод, метод експертних оцінок, метод узагальнених характеристик, тестування, аналіз продуктів діяльності, проєктивні методи дослідження тощо [90].

Спостереження (зовнішнє) – метод, що полягає у навмисному, систематичному, цілеспрямованому сприйнятті та фіксуванні зовнішніх виявів психіки досліджуваного. Самоспостереження (інтроспекція) – спостереження людини за власними психічними явищами. Цей метод може використовуватися у дослідженнях, побудованих на об'єктивних методах. Основою об'єктивного методу є принципи детермінізму та єдності і взаємообумовленості свідомості та діяльності [92]. Недоліками цих методів переважно називають можливу зміну поведінки досліджуваних у присутності спостерігача (Ефект Хоторна) та суб'єктивність інтерпретації спостережуваних явищ [93].

Експеримент в свою чергу відрізняється від спостереження активним втручанням в ситуацію з боку дослідника, що здійснює планомірне маніпулювання деякими чинниками і реєстрацію відповідних змін у стані і поведінці піддослідного. Лабораторний експеримент здійснюється в штучних (переважно в лабораторних) умовах, як правило, із застосуванням спеціальної апаратури, з суворим контролем та фіксацією всіх впливаючих на експеримент чинників. Ще однією особливістю цього типу експерименту є переважно штучно змодельована ситуація, в якій найкраще можна вивчити досліджувану

властивість. Природний експеримент – психологічний експеримент, включений у діяльність або спілкування непомітно для досліджуваної особи. Переважно відбувається в звичних для досліджуваного життєвих умовах, іноді зовсім без участі дослідника. Формуючий (повчальний) експеримент – метод дослідження, а також формування психічного процесу, стану або якостей особистості. Переважно використовується для перевірки ефективності певних психологічних та психотерапевтичних методик, вправ, програм, напрямків тощо, формування протоколів терапії, набуття корисних навичок досліджуваними тощо. Характеризується активною участю експериментатора в процесі навчання чи виховання для формування певних здібностей чи навичок у досліджуваного [90, 94]. Основні недоліки експерименту полягають у можливості експериментатора створювати вигідні для його гіпотези умови, чим безпосередньо впливати на природню поведінку досліджуваного та результати дослідження, також в обмеженнях через етичні норми та неможливість врахувати всі змінні в реальному житті учасника експерименту [93].

Психодіагностичні методи – це тести стандартизовані та проєктивні, анкети, соціометрія, інтерв'ю і бесіда. Тест – система завдань, що дозволяють виміряти рівень розвитку певної якості (властивості) особистості. Тести досягнень – одна з методик психодіагностики, що дозволяє виявити міру володіння конкретними знаннями, уміннями, навичками. Тести інтелекту – методика психодіагностики для виявлення розумового потенціалу індивіда. Тести креативності – сукупність методик вивчення й оцінки творчих здібностей. Тести особистісні – методика психодіагностики для вимірювання різних сторін особистості індивіда. Тести проєктивні – сукупність методик для цілісного вивчення особистості, заснованого на психологічній інтерпретації, тобто усвідомленому або неусвідомленому перенесенні суб'єктом власних властивостей і станів на зовнішні об'єкти під впливом домінуючих потреб, сенсів і цінностей. Анкета – методичний засіб для отримання первинної соціально-психологічної інформації на основі вербальної комунікації, що представляє опитувальний лист для отримання відповідей на заздалегідь складену систему

питань. Соціометрія – метод психологічного дослідження міжособистісних відносин у групі з метою визначення структури взаємовідносин і психологічної сумісності. Інтерв'ю – метод соціальної психології, що полягає в збиранні інформації, отриманої у вигляді відповідей на поставлені, як правило, заздалегідь сформульовані, питання. Бесіда – метод, що передбачає пряме або непряме отримання психологічної інформації шляхом спілкування [88, 90, 91]. Недоліками цих методів зазвичай визначають недостовірність отриманих даних (відповідей), потребу досить частого повторення проведення методу через динамічність змін у житті людини й невідповідність реальної поведінки в природних умовах та можливий суб'єктивізм дослідника при проведенні певних методів, наприклад, при складанні анкети або бесіди тощо [93].

Також застосовуються прийоми аналізу процесів і продуктів діяльності (хронометрія, циклографія, професіографічні описи, оцінка виробів і виконаних робіт) і біографічні методи (аналіз фактів, дат і подій життєвого шляху людини, документації, свідощів) [94, 96].

Методи для обробки емпіричних даних поділяються на кількісні (кореляційний, дисперсійний) та якісні (диференціація за видами, типами, розмірами, варіантами, віком тощо). Математичні (кількісні) методи в психології використовуються для підвищення надійності, об'єктивності та точності одержаних даних. Якісні методи допоможуть систематизувати дані та подати результати у зручному диференційному вигляді. Такі методи корисні не тільки для застосування на етапі постановки гіпотези та її обґрунтування, а також при обробці отриманих у дослідженні даних. Методи для обробки емпіричних даних виступають в ролі допоміжних на певних етапах експерименту або тестового обстеження [93, 95]. Недоліком даних методів є неможливість встановити точну причинність, через невідому третю змінну та можливе ігнорування нелінійних зв'язків при кореляційному аналізі [96].

Інтерпретаційні методи складаються з генетичного, структурного та методу шкалювання. Генетичний метод полягає у виокремленні фази розвитку психологічних властивостей та їхні критичні моменти становлення.

Структурний метод базується на структуруванні психологічних феноменів, виявленні складових психічних явищ та зв'язків між ними. Метод шкалювання – це визначення кількісних та якісних величин для вимірюваних явищ. Завдяки цим методам можна визначити психологічні закономірності та продемонструвати їх іншим [97, 98]. Недоліком може бути суб'єктивізм дослідника під час інтерпретації, котрий може негативно вплинути на достовірність отриманих результатів [94].

На основі всіх цих методів психологічного дослідження формуються теорії, здійснюється пошук підтверджень чи спростувань гіпотез та розробляються дієві практичні рекомендації. Для того щоб отримати максимально достовірні результати, дослідники часто використовують комплекс методів з різних груп [90, 92].

Методи дослідження психічних явищ мають відповідати певним вимогам [90, 91, 93, 98, 99]:

- психічні явища розглядаються в процесі їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності;
- методи психологічного дослідження мають бути адекватними, розкривати істотні, а не випадкові особливості досліджуваного психологічного процесу, стану чи властивості.

Тобто методики, котрі використовуються для дослідження повинні бути надійними, валідними та об'єктивними [90, 91, 93, 97, 98, 99].

Надійність – означає, що методи та методики психологічного дослідження дають однакові результати навіть при багаторазовому повторенні та впливі сторонніх факторів.

Валідність – показник, котрий говорить про те, що обрана методика має обґрунтування та її можна застосовувати в реальних умовах. Фактично здатність опитування, методики, тесту тощо вимірювати саме ті характеристики, які мають досліджуватися.

Об'єктивність методу – означає, що методи, які застосовуються при вивченні психічних явищ, повинні враховувати об'єктивну природу людської психіки.

Також у психологічній діагностиці важливе місце займає стандартизованість виміральної методики, котра полягає в регламентованості процедури її проведення (уніфікованість бланків, інструкцій, способів фіксації результатів, умов проведення дослідження; наявність характеристик контингенту досліджуваних, для яких призначена методика) та визначеності єдиного критерію оцінки результатів діагностичного вимірювання [93, 95, 98, 99].

Тож, враховуючи, що конструкт емоційного інтелекту на сьогодні не має достатньо чіткого ступеня операціоналізації, в даному магістерському дослідженні ми пропонуємо використовувати наступний комплекс методик для його вивчення:

- Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова» [100];
- Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла [67];
- Опитувальник емоційного інтелекту Д. В. Люсіна [67];

Детальніше кожен з методик розглянемо у наступних підрозділах нашої роботи.

2.2. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова»

Мета: дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Процедура проведення: досліджуваному пропонується ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, особа має вибрати один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, правильно», «Мабуть, неправильно», «Неправильно» та поставити хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей.

Бланк опитувальника розмішений у Додатку 1.

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче (див. табл. 2.2.1.).

Табл. 2.2.1.

Ключі для підрахунку показників опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова»

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Правильно; мабуть, правильно	Неправильно; мабуть, неправильно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	3, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 23
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Інтерпретація отриманих результатів підрахунку показників наведена у таблиці нижче (див. табл. 2.2.2.).

Табл. 2.2.2.

Інтерпретація результатів підрахунку показників опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова»

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	>33

Шкала «Планування» відображає специфіку того, як людина формулює та зберігає свої цілі, наскільки в неї розвинене свідоме планування власних дій. Високі результати за цією шкалою свідчать про те, що людина відчуває внутрішню необхідність свідомо планувати свою діяльність. Її плани при цьому є реалістичними, детально продуманими, мають чітку структуру пріоритетів і залишаються стабільними, а цілі формуються власноруч.

Люди з низькими результатами за цією шкалою мають слабо виражену потребу в плануванні, їхні цілі часто змінюються, а майже всі поставлені завдання не доводяться до кінця. Планування в таких випадках відірване від реальності. Ці особи не люблять думати про перспективи, цілі встановлюють під впливом обставин і, зазвичай, не за власною ініціативою.

Шкала «Моделювання» визначає, наскільки розвинені в людини уявлення про важливі зовнішні та внутрішні фактори, наскільки вона їх усвідомлює, деталізує і адекватно сприймає. Люди з високими результатами за цією шкалою вміють розпізнавати істотні умови для досягнення своїх цілей як у теперішній момент, так і в довгостроковій перспективі. Це виявляється в тому, що їхні програми дій узгоджуються з планами, а досягнуті результати відповідають встановленим цілям.

У людей із низькими показниками за цією шкалою недостатньо сформовані процеси моделювання, що спричиняє неправильну оцінку важливих внутрішніх факторів і зовнішніх обставин. Це виявляється у відірваних від реальності фантазіях, які можуть супроводжуватися раптовими коливаннями в оцінці розвитку подій та результатів власних вчинків. Такі особи часто зазнають складнощів у встановленні мети та розробці плану дій, що відповідають реальній ситуації, вони не завжди фіксують зміни в обставинах, що теж нерідко призводить до невдач.

Шкала «Програмування» визначає, наскільки в людини розвинене усвідомлене планування власних дій. Високі результати за цією шкалою вказують на сформовану потребу обдумувати методи своїх дій і стиль поведінки задля досягнення визначених цілей, на детальність і повноту програм та планів,

котрі розробляються. Програми створюються власноруч, вони гнучко адаптуються до нових умов і залишаються стійкими перед обличчям перешкод. Коли отримані результати не відповідають цілям, програма дій коригується до досягнення результату, що задовольняє людину.

Низькі показники за шкалою програмування вказують на те, що людина не вміє і не прагне продумувати послідовність своїх дій. Такі особи схильні діяти під впливом імпульсу, не можуть самостійно створити програму дій, регулярно стикаються з невідповідністю результатів поставленим цілям і при цьому не коригують програму дій, просуваючись методом спроб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» показує, наскільки розвинена і адекватна оцінка людиною наслідків власної діяльності та поведінки. Високі результати за цією шкалою вказують на розвинену і реалістичну самооцінку, сформовані стабільні внутрішні критерії для оцінювання результатів. Людина реалістично оцінює як саме розходження між отриманими результатами та метою діяльності, так і причини, що до цього призвели, гнучко пристосовуючись до змінних умов.

При низьких показниках за цією шкалою людина не усвідомлює своїх помилок, ставиться до власних дій некритично. Внутрішні критерії успішності недостатньо стабільні, що й призводить до істотного погіршення якості результатів при зростанні обсягу роботи, погіршенні самопочуття або появі зовнішніх ускладнень.

Шкала «Гнучкість» визначає рівень розвитку регуляторної гнучкості, тобто спроможності перебудовувати та коригувати систему саморегуляції в умовах зміни зовнішніх і внутрішніх факторів. Досліджувані з високими результатами за шкалою гнучкості виявляють пластичність усіх регуляторних механізмів. Коли виникають несподівані обставини, такі люди без зусиль перебудовують плани і програми виконавчих дій та поведінки, швидко оцінюють зміну значущих умов і трансформують програму дій. Коли отримані результати не узгоджуються з визначеною метою, вони своєчасно усвідомлюють цю невідповідність і вносять належні корективи. Гнучкість дає змогу відповідно реагувати на стрімку зміну подій і ефективно вирішувати поставлені завдання в

ризикованих ситуаціях.

Досліджувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічних, швидкоплинних умовах відчують невпевненість, складно адаптуються до змін у житті, до нових обставин і способу існування. Вони не спроможні адекватно реагувати на ситуацію, оперативно і вчасно планувати діяльність і поведінку, створювати програму дій, виокремлювати значущі умови, оцінювати невідповідність досягнутих результатів меті діяльності та вносити корективи. Внаслідок цього у таких досліджуваних неминуче з'являються регуляторні порушення і, як результат, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» характеризує ступінь розвитку регуляторної автономності. Високі результати за шкалою самостійності свідчать про автономність в організації власної активності, про спроможність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати процес досягнення поставленої мети, контролювати його перебіг, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і фінальні результати діяльності.

Досліджувані з низькими показниками за шкалою самостійності перебувають у залежності від поглядів і оцінок навколишніх. Плани і програми дій створюються зі сторонньою допомогою, такі люди часто і некритично керуються чужими порадами. За відсутності зовнішньої підтримки у них неминуче виникають регуляторні порушення.

Опитувальник загалом функціонує і як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», що оцінює загальний ступінь сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості. Досліджувані з високими показниками загального рівня саморегуляції є самостійними, гнучко і реалістично відповідають на зміну обставин, формування і досягнення мети в них значною мірою усвідомлене. За високої мотивації досягнення, вони спроможні сформулювати такий стиль саморегуляції, що дозволяє нейтралізувати вплив особистісних і характерологічних рис, які заважають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина освоює нові форми активності, тим впевненіше почувається в

нових ситуаціях, тим стабільнішими є її успіхи в звичних сферах діяльності.

У досліджуваних з низькими показниками за цією шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні власної поведінки не сформована, така людина більше залежить від ситуації і позиції оточуючих. У таких досліджуваних знижена здатність компенсувати несприятливі для досягнення визначеної мети особистісні характеристики порівняно з досліджуваними з високим рівнем регуляції.

Відповідно, успішність освоєння нових форм діяльності значною мірою залежить від того, наскільки стиль та особливості регуляції відповідають вимогам виду активності, що освоюється чи виконується.

2.3. Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла

Вимірювання емоційного інтелекту з урахуванням завдань дослідження доцільно здійснити за опитувальником Н. Холла, що дозволяє, зокрема, встановити такі важливі його показники, як емоційна обізнаність, емоційна гнучкість, самомотивація, емпатія, здатність до розпізнавання емоцій інших людей тощо. Це є діагностично значимим показником, оскільки при будь-якому рівні емоційного інтелекту можна чітко бачити рівень кожної складової. Тобто не тільки сказати про високий, середній або низький рівні емоційного інтелекту, але й описати особливості його проявів у досліджуваних. Дана методика складається з п'яти шкал:

1. емоційна обізнаність;
2. керування своїми емоціями (емоційна стабільність, емоційна гнучкість);
3. самомотивація (вільне управління своїми емоціями);
4. емпатія;
5. розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Методика має високий рівень надійності, що підтверджується комплексом досліджень, проведених такими авторами, як І.М. Андрєєва, Е.Л. Носенко [42].

У дослідженні використовується бланк опитувальника, що включає інструкцію і 30 стверджень (висловлювань).

Бланк опитувальника розмішений у Додатку 2.

Дослідження може бути проведено як індивідуально, так і з групою. Експериментатор пропонує респондентам відповісти на висловлювання відповідно до інструкції, що розміщена в опитувальнику. На кожне висловлювання існує 6 варіантів відповідей, які оцінюються за бальною системою.

Мета: методика призначена для виявлення здатності розуміти взаємини особистості, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Дана методика побудована на загальнотеоретичних уявленнях про емоційний інтелект як про особистісну характеристику, що дозволяє розпізнавати свої емоції й почуття в кожній конкретній ситуації та керувати ними.

Процедура проведення: Опитувальник складається із 30 пунктів, відповіді на які формуються за 6-бальною шкалою Ліккерта. Пункти формують 5 шкал, кожна з яких містить 6 пунктів, пункти шкал не перетинаються: емоційна поінформованість, управління своїми емоціями (емоційна гнучкість), самомотивація (довільне управління своїми емоціями), емпатія, розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Емоційна поінформованість – це усвідомлення та розпізнавання власних емоцій і систематичне розширення свого «емоційного словника». Особи з високим рівнем емоційної обізнаності значно краще, ніж інші, розуміють свій внутрішній стан та відстежують його зміни.

Управління своїми емоціями – це емоційна керованість, емоційна пластичність тощо, іншими словами, свідомий контроль над власними емоціями. Люди з розвиненими навичками емоційної регуляції легше адаптуються до змін та невизначеності, можуть витримати паузу між стимулом та реакцією, обрати найбільш конструктивну відповідь, вміють заспокоїтися, можуть відкласти задоволення заради досягнення довгострокових цілей,

Самомотивація – це керування власною поведінкою через регулювання емоцій. Люди з високою емоційною самомотивацією демонструють наполегливість перед обличчям труднощів, оптимізм навіть після невдач, вміють стимулювати себе до дій не тільки зовнішньою винагородою, а й досягненням внутрішнього задоволення.

Емпатія – це розпізнавання емоцій оточуючих, здатність співчувати актуальному емоційному стану іншої особи, а також готовність надавати підтримку. Це спроможність зрозуміти стан людини через міміку, жести, інтонації мовлення, постави. Люди з розвиненою емпатією відчують емоційні правила групи людей, будують стабільні та екологічні міжособистісні стосунки, здатні побачити найкращий варіант емоційного відреагування на почуття іншої особи.

Розпізнавання емоцій інших людей – це здатність впливати на емоційний стан оточуючих. Люди з високим показником розпізнавання емоцій інших легко зчитують невербальні сигнали – міміку, інтонації, жести та мову тіла, – швидко й точно визначають справжній емоційний стан співрозмовника навіть тоді, коли він намагається його приховати, що робить їх чутливими, уважними слухачами та ефективними учасниками комунікації в будь-яких соціальних ситуаціях.

Ключ.

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка результатів. За кожною шкалою підраховується сума балів з урахуванням відповідного знаку (+ або -), де відповіді «повністю не згоден» (-3 бали); «в основному не згоден» (-2 бали); «частково не згоден» (-1 бал); «частково згоден» (+1 бал); «в основному згоден» (+2 бали); «повністю згоден» (+3 бали) Чим більша сума балів, тим більше виражено даний емоційний прояв.

Рівні парціального (окремо за кожною шкалою) емоційного інтелекту відповідно до знаку результатів:

- 14 і більше – високий;
- 8-13 – середній;
- 7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з врахуванням домінуючого знаку визначається за наступними кількісними показниками:

- 70 і більше – високий;
- 40-69 – середній;
- 39 і менше – низький.

Застосування методики «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) зумовлена тим, що вона дозволяє визначити рівень розвитку як окремих характеристик, так і загального рівня емоційного інтелекту у широкому віковому діапазоні досліджуваних.

2.4. Опитувальник емоційного інтелекту Д. В. Люсіна

У якості опитувальника для вивчення емоційного інтелекту може бути використана методика «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна [67], в основі якої лежить уявлення про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, що поєднує у собі когнітивні здібності та особистісні характеристики (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки, тощо). Автор трактує емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. У структурі емоційного інтелекту Д.В. Люсін виділяє міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутрішньо-особистісний емоційний інтелект (ВЕІ) – розуміння власних емоцій та управління ними.

Опитувальник ЕМІн складається з п'яти субшкал: дві субшкали вимірюють різні аспекти МЕІ і три субшкали вимірюють різні аспекти ВЕІ:

МР «міжособистісне розуміння» - розпізнавання емоцій оточуючих; спроможність усвідомлювати емоційний стан людини на підставі зовнішніх

проявів емоцій (міміка, жестикуляція, тембр голосу) та/або на інтуїтивному рівні; сприйнятливість до внутрішніх станів інших людей. Люди з високим показником міжособистісного розуміння миттєво вловлюють найтонші зміни в настрої оточуючих, читають справжні почуття за посмішкою чи поглядом, інтуїтивно відчують, коли людина засмучена, навіть якщо вона намагається це приховати, що робить їх надзвичайно чуйними та емпатійними співрозмовниками.

МУ «міжособистісне управління» - керування емоціями оточуючих; спроможність викликати в інших людей певні емоції, зменшувати силу небажаних емоцій. Люди з високим показником міжособистісного управління можуть розсмішити засмученого друга, заспокоїти розлюченого колегу, надихнути команду на досягнення, створити атмосферу довіри та комфорту, тонко підбираючи слова, інтонації та дії для досягнення бажаного емоційного результату.

ВР «внутрішньо-особистісне розуміння» - розпізнавання власних емоцій; здатність до усвідомлення власних емоцій: їх розрізнення та ідентифікація, усвідомлення причин, спроможність до словесного опису. Люди з високим показником внутрішньо-особистісного розуміння знають, що саме відчують у кожен момент, можуть чітко відрізнити тривогу від смутку чи роздратування від втоми, розуміють глибинні причини своїх емоцій та вміють їх проговорювати, що дає їм міцний фундамент для самопізнання та особистісного зростання.

ВУ «внутрішньо-особистісне управління» - керування власними емоціями; спроможність та потреба контролювати свої емоції, викликати та підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані. Люди з високим показником внутрішньо-особистісного управління свідомо обирають, які емоції культивувати, можуть швидко відновити душевну рівновагу після стресу, здатні утримати мотивацію навіть у складних обставинах, перетворити тривогу на конструктивну енергію, а розчарування – на імпульс для змін, завжди залишаючись господарями своїх почуттів, а не їхніми заручниками.

BE «внутрішня експресія» - контроль експресії; спроможність контролювати зовнішні прояви власних емоцій. Люди з високим показником контролю експресії вміють свідомо керувати зовнішніми проявами своїх емоцій, можуть зберігати спокійний вираз обличчя навіть під час внутрішнього хвилювання, стримати сльози чи роздратування у професійних ситуаціях, дозувати емоційні прояви залежно від контексту.

Мета: дослідження особливостей емоційного інтелекту на основі оцінки як внутрішньоособистісного, так і міжособистісного його аспектів.

Процедура проведення: Інструкція. «Вашій увазі пропонується 46 висловлювань, кожне з яких необхідно віднести до себе і вирішити, якою мірою воно описує Вашу життєву позицію і відображає особливості Вашої поведінки. Вибір відповіді потрібно робити за першим спонуканням, витрачаючи на кожне питання не більше 10-15 секунд, а потім позначити його у відповідній графі бланку відповідей «+» або ж «✓».

Бланк опитувальника розмішений у Додатку 3.

Обробка результатів. Твердженням приписується значення у балах, що дорівнює числовому значенню відповіді у бланку. Частина відповідей оцінюється у зворотному значенні. Ключі для оцінювання отриманих відповідей опитувальника у прямих та зворотних значеннях наведені у таблиці нижче (див. табл. 2.4.1.).

Табл. 2.4.1.

Ключі для оцінювання отриманих відповідей опитувальника емоційного інтелекту Д. В. Люсіна

Варіант відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не згоден	0 балів	3 бали
Скоріше не згоден	1 бал	2 бали
Скоріше згоден	2 бали	1 бал
Повністю згоден	3 бали	0 балів

Значення по шкалам MEI та VEI отримуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал: $MEI = MP + MU$; $VEI = VP + VU + VE$.

Окремо також обчислюються значення шкал «розуміння емоцій» та «управління емоціями» шляхом складання показників відповідних субшкал: $PE = MP + VP$; $UE = MU + VU + VE$.

Також можна використовувати інтегральний показник загального емоційного інтелекту (ZEI). $ZEI = MP + MU + VP + VU + VE$.

Підрахунок показників опитувальника за прямими та зворотними значеннями проводиться по ключам, представленим нижче (див. табл. 2.4.2.).

Табл. 2.4.2.

Ключі для підрахунку показників опитувальника емоційного інтелекту

Д. В. Люсіна

Шкали	Прямі значення	Зворотні значення
Розуміння чужих емоцій	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управління чужими емоціями	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння своїх емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управління своїми емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Міжособистісний емоційний інтелект	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36,	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Загальний рівень емоційного інтелекту	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37	2, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Опитувальник містить 46 тверджень. Бланк відповідей дає такі варіанти для оцінки тверджень: «зовсім згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Результат підраховується за допомогою ключа.

Отримані показники дозволяють визначити рівень емоційного інтелекту в цілому та його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький».

Інтерпретація отриманих результатів підрахунку показників наведена у таблиці нижче (див. табл. 2.4.3.).

Табл. 2.4.3.

***Інтерпретація результатів підрахунку показників опитувальника
емоційного інтелекту Д. В. Люсіна***

Шкала	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
MP	0-19	20-22	23-26	27-30	31 і вище
MU	0-14	15-17	18-21	22-24	25 і вище
BP	0-13	14-16	17-21	22-25	26 і вище
BU	0-9	10-12	13-15	16-17	18 і вище
BE	0-6	7-9	10-12	13-15	16 і вище
MEI	0-34	35-39	40-46	47-52	53 і вище
BEI	0-33	34-38	39-47	48-54	55 і вище
PE	0-34	35-39	40-47	48-53	54 і вище
UE	0-33	34-39	40-47	48-53	54 і вище
ZEI	0-71	72-78	79-92	93-104	105 і вище

Висновки до другого розділу

У цьому розділі ми звернули нашу увагу на становлення та розвиток психології, як практикоорієнтованої самостійної науки, на особливості проведення досліджень, різноманітність методів психологічного дослідження та основні вимоги до вибору вимірювальних методик. Таким чином, ми визначили, що початком розвитку методів психологічного дослідження вважається відкриття В. М. Вундтом першої вузьконаправленої лабораторії у цьому напрямку досліджень. Серед існуючих методів психологічного дослідження,

сконцентрувавшись на класифікації Б. Г. Ананьєва, ми описали та проаналізували такі групи методів, як організаційні, емпіричні, інтерпретаційні та методи й прийоми обробки емпіричних даних. Також ми зазначили та описали основні вимоги до вимірювальних методик психологічного дослідження, а саме надійність, валідність, об'єктивність та стандартизованість.

Отже, усвідомивши важливість коректності проведення психологічного дослідження, проаналізувавши всі переваги та недоліки різних методів психологічного дослідження та врахувавши обов'язковість наявності у обраних нами психодіагностичних методиках таких критеріїв як надійність, валідність, об'єктивність та стандартизованість, для найкращого розкриття теми нашого дослідження нами було обрано наступні методики:

1) Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова» для дослідження загального рівня саморегуляції та її компонентів;

2) Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла для аналізу різних показників емоційного інтелекту, таких, як емпатія, емоційна обізнаність, вміння керувати своїми емоціями, самомотивація та розпізнавання емоцій інших людей ;

3) Опитувальник емоційного інтелекту Д. В. Люсіна для дослідження особливостей емоційного інтелекту на основі оцінки як внутрішньоособистісного, так і міжособистісного його аспектів.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

У цьому розділі наводиться опис результатів проведеного емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції.

3.1. Організація емпіричного дослідження

Нашою метою було емпірично дослідити психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків з різним рівнем саморегуляції. Зважаючи на системну природу досліджуваних феноменів та складність виявлення їхніх емпіричних показників, ми вважаємо за необхідне використання комплексу методик психодіагностичного дослідження, який би дозволив оцінити уявлення опитуваних про себе, свої здібності та прояви емоційного інтелекту, а також виявити ступінь розвитку їхніх навичок саморегуляції. Проведене нами дослідження ґрунтувалося на головних принципах побудови емпіричних досліджень: об'єктивності вивчення психічних явищ, вивчення психічних явищ у їх розвитку, комплексному застосуванні діагностичних процедур.

Обрані нами для проведення емпіричного дослідження методики відповідають вимогам об'єктивності, валідності, надійності та стандартизації психологічного дослідження. Також вони є ефективними для досягнення мети нашої дослідницької роботи та у виконанні поставлених нами завдань дослідження.

У проведенні дослідження ми визначили такі етапи:

I. Добір психодіагностичних методик для комплексного дослідження обраної групи осіб (див. другий розділ роботи) та підготовка до змішаного формату опитування (оформлення опитувальників в Google Forms та друк бланків).

II. Обробка отриманих відповідей та інтерпретація результатів дослідження.

III. Аналіз результатів дослідження рівня сформованості саморегуляції підлітків за методикою В. Моросанова.

IV. Аналіз показників емоційного інтелекту досліджуваних підлітків за методикою Н. Холла.

V. Аналіз показників внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту досліджуваних підлітків за методикою Д. Люсіна.

VI. Формування порівняльної характеристики прояву емоційного інтелекту досліджуваних з різним рівнем саморегуляції за допомогою кореляційного аналізу Пірсона.

Дослідження було проведено у жовтні-листопаді 2025 року. Базою проведення дослідження виступив освітній центр вивчення англійської та німецької мов «Myschool» у місті Полтава. У дослідженні взяло участь 50 респондентів. Опитування було проведено у змішаному форматі – друкований формат та онлайн формат в Google Forms. Вік респондентів знаходиться в межах 12-15 років. Після обробки та інтерпретації результатів учасникам опитування було проведено просвітницьку бесіду та надано рекомендації щодо удосконалення методів саморегуляції та розвитку емоційного інтелекту. Нижче більш детально проаналізуємо дані проведеного емпіричного дослідження.

3.2. Дослідження рівня сформованості саморегуляції підлітків

Для визначення загального рівня саморегуляції, а також для дослідження таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність – нами була використана методика «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова».

В узагальненому вигляді результати дослідження можна подати у такій таблиці (див. табл. 3.2.1.).

Табл. 3.2.1.

Аналіз результатів дослідження рівня сформованості саморегуляції підлітків за методикою В. Моросанової

№	Назви регуляторних шкал	Кількість учасників (n, %)					
		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		n	%	n	%	n	%
1.	<i>Планування</i>	6	12%	38	76%	6	12%
2.	<i>Моделювання</i>	6	12%	22	44%	22	44%
3.	<i>Програмування</i>	9	18%	28	56%	13	26%
4.	<i>Оцінювання результатів</i>	3	6%	25	50%	22	44%
5.	<i>Гнучкість</i>	6	12%	25	50%	19	38%
6.	<i>Самостійність</i>	6	12%	28	56%	16	32%
7.	<i>Загальний рівень саморегуляції</i>	2	4%	30	60%	18	36%

Дані таблиці для наочності можна зобразити у вигляді діаграм (див. рис. 3.2.1. та 3.2.2).



Рис. 3.2.1. Аналіз результатів дослідження загального рівня сформованості саморегуляції у підлітків

За таблицею та діаграмою можна зробити висновок, що серед досліджених за шкалою «Загальний рівень саморегуляції» більшість, а саме 60% респондентів, має середній рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності людини. Випробовувані з високими показниками загального рівня саморегуляції, у нашому випадку 36% підлітків, за словами авторки опитувальника, більш самостійні, здатні гнучко реагувати на різного типу ситуації та адаптуватися до несподіваних умов, а також можуть формувати власний адаптивний стиль саморегуляції. Моросанова вважає, що чим вище загальний рівень саморегуляції, тим легше людина може опанувати нові види активності та впевненіше почувати себе в незнайомих для неї ситуаціях. У досліджуваних з низькими показниками, котрих за нашим дослідженням 4% респондентів, потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, вони характеризуються як більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей.

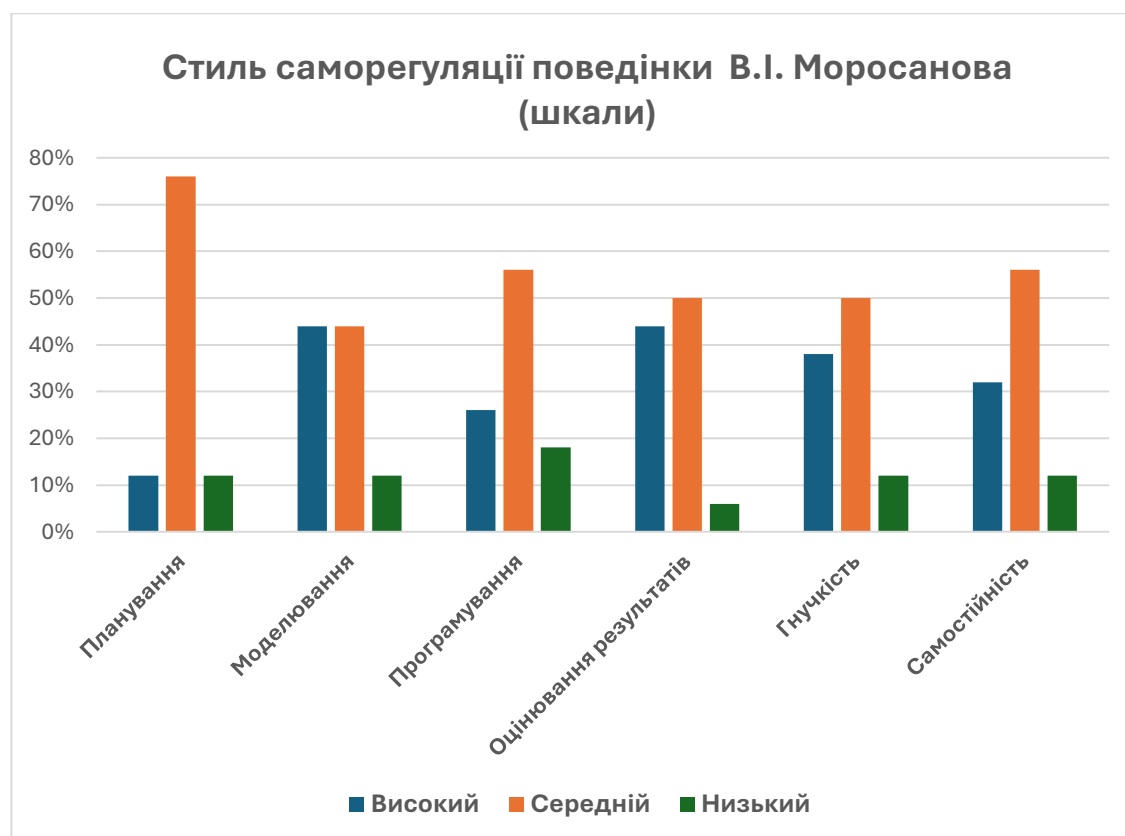


Рис. 3.2.2. Аналіз результатів дослідження рівня сформованості регуляторних шкал саморегуляції у підлітків

За шкалою «Планування» показники досліджуваних переважно знаходяться на середньому рівні – 76% респондентів. За словами авторки бали за цією шкалою характеризують індивідуальні особливості формування та досягнення цілей та усвідомленість у плануванні діяльності. Високі показники за цією шкалою, котрі спостерігаються у 12% досліджуваних, зазвичай вказують на присутність розвинутих навичок в усвідомленому плануванні діяльності та складанні реалістичних, стійких та деталізованих планів. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою, у нашому випадку це 12% підлітків, потреба в плануванні розвинена слабо, досить часто змінюються цілі та їм зазвичай важко досягти поставленою мети. Такі люди переважно не думають про своє майбутнє, формують цілі досить реактивно та й не завжди самотійно.

Показники за шкалою "Моделювання" розподілилися порівну: по 44% респондентів демонструють середній та високий рівні. Ця шкала діагностує здатність людини усвідомлювати та деталізувати зовнішні й внутрішні умови досягнення цілей. Респонденти з високими показниками вміють визначати ключові чинники успіху, тобто відповідність їхніх дій поставленим планам і цілям. Натомість 12% досліджуваних з низькими показниками демонструють слабо сформовану навичку моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значущих умов і обставин. Це проявляється через нереалістичне фантазування, різкі коливання у сприйнятті ситуації та наслідків власних дій. Такі особи часто відчують труднощі у постановці цілей та плануванні дій відповідно до актуальної ситуації.

Середній рівень за шкалою «Програмування» виявлено у 56% респондентів, а високий – у 26%. Ця шкала відображає здатність людини усвідомлено планувати та програмувати свої дії. Особи з високими показниками самотійно розробляють деталізовані адаптивні програми дій та при невідповідності отриманих результатів меті вони коригують програму для досягнення бажаних цілей. Низькі показники, котрі присутні у 18% досліджуваних, вказують на небажання або неможливість особи продумувати послідовність дій – такі люди зазвичай діють імпульсивно, не можуть самотійно

спланувати програму, не коригують її при невдачах і переважно діють методом спроб та помилок.

Шкала «Оцінювання результатів», за котрою половина учасників дослідження (50%) продемонструвала середній рівень, визначає адекватність самооцінки власної діяльності. Високі показники (44% респондентів) свідчать про розвинену здатність реалістично оцінювати причини невдач, отримані результати та гнучко адаптуватися до змін. За отриманими даними 6% підлітків, котрі мають низькі показники за цією шкалою, часто не помічають власних помилок, некритичні до своїх дій, мають нестабільні критерії успішності та важко адаптуються до обставин при збільшенні навантаження або появи зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість» вимірює регуляторну гнучкість – здатність перебудувати систему саморегуляції за зміни умов. Як і за попередньою шкалою половина досліджуваних також має і середній рівень гнучкості. Респонденти з високими показниками, котрих за нашим дослідженням 38% осіб, демонструють пластичність регуляторних процесів: легко коригують плани при непередбачених обставинах та вчасно виявляють розбіжності між результатами та цілями. Низькі показники (12% підлітків) характерні для людей, які відчувають невпевненість у динамічному середовищі, важко адаптуються до змін, не здатні швидко планувати та коригувати дії.

За шкалою «Самостійності», котра визначає рівень регуляторної автономності, більшість респондентів, а саме 56% досліджуваних мають середній рівень. Високі показники (32% осіб підліткового віку) вказують на здатність людини самостійно планувати діяльність, організувати та контролювати процес досягнення цілей та аналізувати проміжні й кінцеві результати. Особи з низькими показниками, котрих за дослідженням 12% респондентів, зазвичай залежні від думок оточуючих, розробляють плани з чужою допомогою та некритично слідує чужим порадам.

Тож за результатами ми бачимо, що майже по всіх регуляторним шкалам більшість респондентів мають середні показники. Це може залежати від

особливостей вікового періоду досліджуваних, бо під час підліткового віку тільки починається активне формування та закріплення саморегуляційних процесів.

3.3. Аналіз показників емоційного інтелекту досліджуваних

Для виявлення здатності особистості розуміти свої й чужі емоції та керувати своєю емоційною сферою на базі прийняття рішень нами була використана методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла.

В узагальненому вигляді результати дослідження можна подати у такій таблиці (див. табл. 3.3.1.).

Табл. 3.3.1.

Аналіз показників емоційного інтелекту досліджуваних підлітків за методикою Н. Холла

№	Назви шкал	Кількість учасників (n, %)					
		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		n	%	n	%	n	%
1.	<i>Емоційна обізнаність</i>	28	56%	19	38%	3	6%
2.	<i>Керування своїми емоціями</i>	44	88%	3	6%	3	6%
3.	<i>Самомотивація</i>	28	56%	16	32%	6	12%
4.	<i>Емпатія</i>	35	70%	9	18%	6	12%
5.	<i>Розпізнавання емоцій інших людей</i>	34	68%	13	26%	3	6%
6.	<i>Загальний рівень емоційного інтелекту</i>	38	76%	9	18%	3	6%

Дані таблиці можна для наочності зобразити у вигляді діаграм (див. рис. 3.3.1. та 3.3.2.).



Рис. 3.3.1. Аналіз показників інтегративного рівня емоційного інтелекту досліджуваних підлітків за методикою Н. Холла

Низький загальний рівень емоційного інтелекту у 76% підлітків може свідчити про їхні труднощі в розпізнаванні власних емоцій та почуттів інших людей, а також про слабкий контроль над емоційними реакціями та імпульсивністю. Це може призвести до проблем у міжособистісних стосунках, конфліктів з однолітками та дорослими, підвищеної вразливості до стресу тощо.

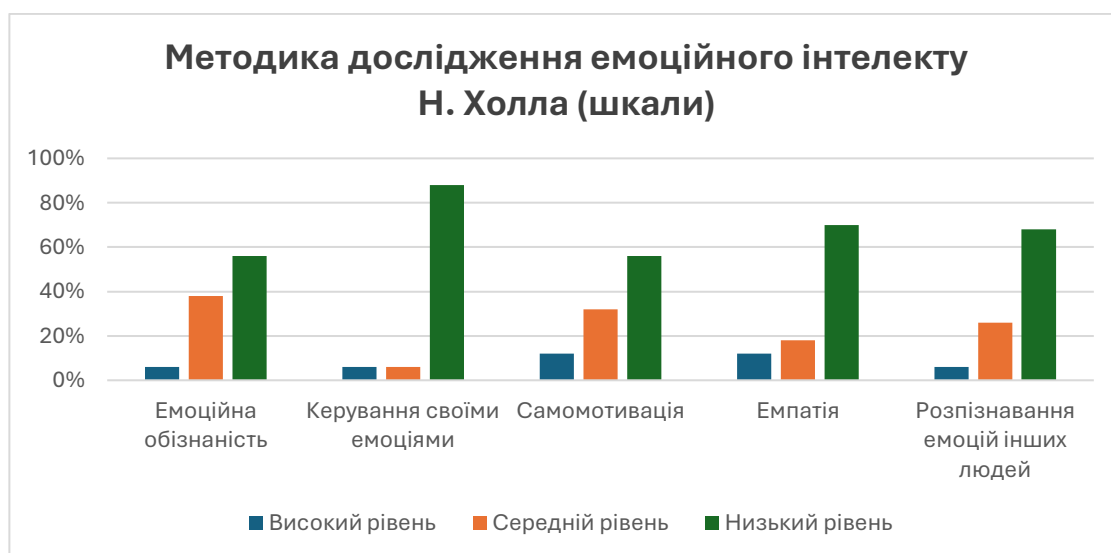


Рис. 3.3.2. Аналіз показників рівня парціального емоційного інтелекту досліджуваних підлітків за методикою Н. Холла

За шкалою «Емоційна обізнаність» більшість респондентів (56%) продемонструвала низькі показники. Це може свідчити про складнощі з розумінням та усвідомленням своїх емоцій. Люди з високою емоційною обізнаністю, у нашому випадку 6% досліджуваних, більш обізнані про свій внутрішній стан. Також 38% осіб підліткового віку мають середній рівень емоційної обізнаності.

Шкала «Керування своїми емоціями», за якою 88% досліджуваних мають низький рівень, свідчить про здатність людини до довільної регуляції емоційних станів, що включає емоційну гнучкість та стійкість у різних ситуаціях. Тож, респонденти, котрі мають високий та середній рівень управління емоціями, а це по 6% досліджуваних на кожен з рівнів, мають кращі навички до емоційної саморегуляції.

Серед досліджуваних 56% респондентів мають низький рівень за шкалою «Самомотивація», у той час як високий рівень мають 12% опитаних підлітків, а середній – 32% осіб. Ця шкала, за словами автора, демонструє здібність до управління власною поведінкою через усвідомлене використання емоцій для досягнення цілей.

За шкалою «Емпатія», котра свідчить про здібність індивіда до розуміння емоцій інших людей, вміння співпереживати та готовність надати підтримку та допомогу, більшість респондентів (70% досліджуваних) також мають низькі показники. У людей з високими показниками, яких за дослідженням 12% осіб підліткового віку, гарно розвинена здатність розпізнавати емоційні стани інших людей через невербальні сигнали (міміку, жести, інтонацію, позу). Також 18% респондентів мають середній рівень емпатії.

«Розпізнавання емоцій інших людей» - ця шкала демонструє рівень розвитку навички цілеспрямованого впливу на емоційний стан оточуючих через розуміння їхніх переживань. За результатами нашого дослідження більшість досліджених підлітків (68% респондентів) мають низький рівень розпізнавання емоцій, високий рівень мають 6% досліджуваних, а середній – 26% опитаних.

Тож, після інтерпретації та аналізу результатів за цією методикою, ми спостерігаємо переважно низькі показники як по всіх шкалах, так і по загальному рівню емоційного інтелекту.

Для дослідження особливостей емоційного інтелекту на основі оцінки як внутрішньоособистісного, так і міжособистісного його аспектів нами була використана методика «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна.

Після обробки та інтерпретації результатів дослідження, ми внесли отримані показники в таблицю, представлену нижче (див. табл. 3.3.1.).

Табл. 3.3.2.

Аналіз показників емоційного інтелекту досліджуваних підлітків за методикою Д. Люсіна

№	Назви шкал	Кількість учасників (n, %)									
		Дуже низький рівень		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Дуже високий рівень	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	<i>Міжособистісне розуміння</i>	23	46%	9	18%	9	18%	6	12%	3	6%
2.	<i>Міжособистісне управління</i>	12	24%	25	50%	13	26%	0	0%	0	0%
3.	<i>Внутрішньоособистісне розуміння</i>	12	24%	13	26%	12	24%	13	26%	0	0%
4.	<i>Внутрішньоособистісне управління</i>	6	12%	16	32%	13	26%	9	18%	6	12%
5.	<i>Внутрішня експресія</i>	6	12%	3	6%	28	56%	13	26%	0	0%
6.	<i>Міжособистісний емоційний інтелект</i>	19	38%	16	32%	9	18%	6	12%	0	0%
7.	<i>Внутрішньоособистісний емоційний інтелект</i>	9	18%	9	18%	16	32%	16	32%	0	0%
8.	<i>Розуміння емоцій</i>	16	32%	16	32%	6	12%	12	24%	0	0%
9.	<i>Управління емоціями</i>	12	24%	13	26%	19	38%	6	12%	0	0%
10.	<i>Загальний рівень емоційного інтелекту</i>	19	38%	9	18%	13	26%	9	18%	0	0%

Дані таблиці можна для наочності зобразити у вигляді діаграм (див. рис. 3.3.3. та 3.3.4.).



Рис. 3.3.3. Аналіз показників загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) респондентів за методикою Д. Люсіна

Найбільший сегмент досліджуваних (38% та 18% респондентів) демонструє дуже низький та низький рівні емоційного інтелекту, на протизагу 0% осіб підліткового віку з дуже високим рівнем, що може свідчити про те, що більше третини досліджуваних мають значні труднощі з розпізнаванням, розумінням та управлінням як власними емоціями, так і емоціями інших людей. Також 18% осіб підліткового віку мають високий рівень ЗЕІ. Люди з високими показниками за цією шкалою зазвичай успішні в міжособистісній комунікації та можуть вільно інтерпретувати свої емоції та емоції інших людей. У нормативному діапазоні, що відповідає типовому рівню емоційної компетентності, знаходяться 26% опитуваних. Такі люди можуть помічати та розуміти свої та чужі емоційні стани, проте не мають таких стійких та розвинених навичок, як у осіб з високим рівнем ЗЕІ.

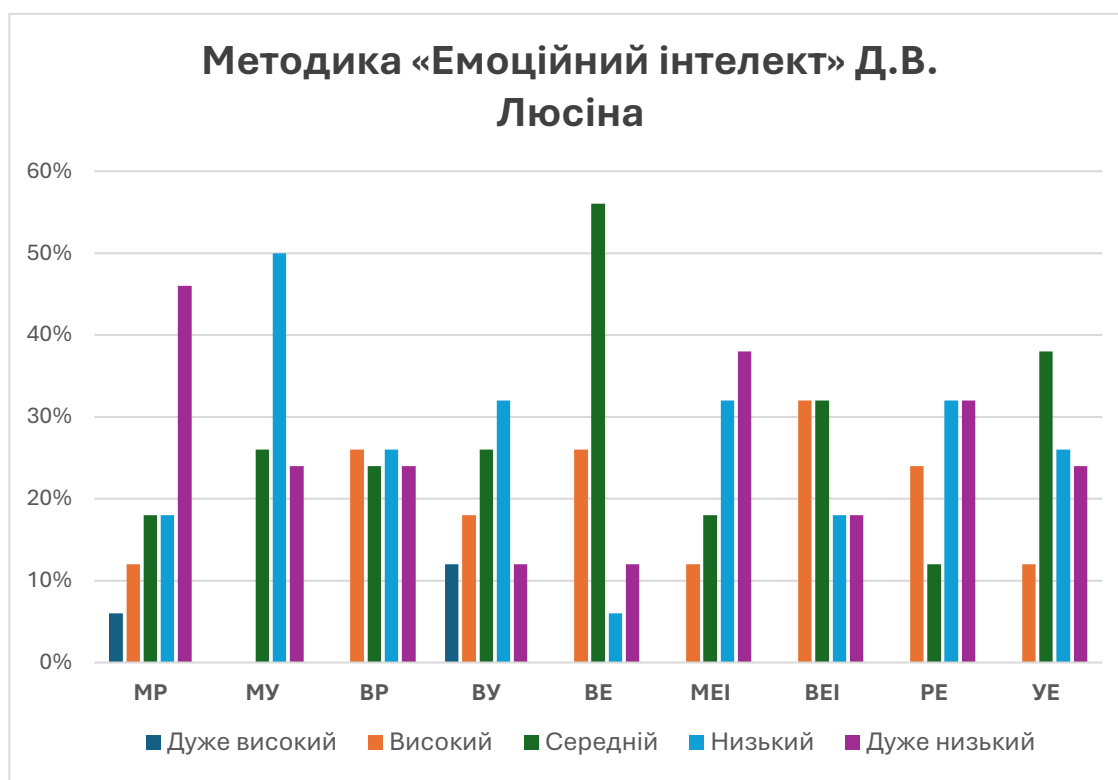


Рис. 3.3.3. Аналіз компонентів міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту респондентів за методикою Д. Люсіна

За шкалою «MP» (міжособистісне розуміння) показники досліджуваних переважно знаходяться на дуже низькому рівні – 46% респондентів. За словами автора, ця шкала демонструє здатність розуміти емоційний стан людини на основі невербальних проявів емоцій оточуючих (міміка, жестикуляція, звучання голосу), а також чутливість до внутрішніх станів інших людей. Високі показники за цією шкалою (дуже високий рівень – 6% та високий рівень – 12% досліджуваних) зазвичай вказують на присутність розвинутих навичок у індивіда до розпізнавання та інтерпретації емоційних станів оточуючих. Середній рівень, який демонструють 18% респондентів, свідчить про достатні, але не завжди стабільні можливості розуміння зовнішніх проявів емоцій оточуючих. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 18% та дуже низький рівень – 46% підлітків) здатність розуміти емоції інших людей розвинена слабо. Їм зазвичай важко розпізнавати емоційні сигнали

у міміці, жестах або інтонаціях, що може призводити до труднощів у міжособистісній комунікації, непорозуміннь у спілкуванні та ускладнень у встановленні емоційного контакту з оточуючими.

За шкалою «МУ» (міжособистісне управління) показники досліджуваних переважно знаходяться на низькому рівні – 50% респондентів. Бали за цією шкалою характеризують здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій та цілеспрямовано впливати на емоційний стан оточуючих. Високі показники за цією шкалою в даній вибірці повністю відсутні (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 0% досліджуваних), що свідчить про те, що жоден з респондентів не демонструє розвинутих навичок в управлінні емоціями інших людей. Середній рівень, який демонструють 26% респондентів, свідчить про базові, але обмежені можливості впливу на емоції інших людей, які проявляються епізодично та не завжди усвідомлено. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 50% та дуже низький рівень – 24% підлітків) здатність управляти чужими емоціями розвинена слабо або практично відсутня.

За шкалою «ВР» (внутрішньоособистісне розуміння) показники досліджуваних розподілилися досить рівномірно між різними рівнями. Ця шкала демонструє здатність особи до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація й розуміння причин виникнення. Високі показники за цією шкалою в даній вибірці демонструють лише 26% досліджуваних (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 26%), що вказує на присутність у цієї частини респондентів розвинутих навичок у розпізнаванні власних емоційних станів, розумінні їхніх причин та здатності вербалізувати свої переживання. Середній рівень, котрий демонструють 24% респондентів, свідчить про задовільні можливості самоаналізу емоційних станів, хоча ці навички можуть бути нестабільними або поверхневими. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 26% та дуже низький рівень – 24% підлітків) здатність розуміти власні емоції розвинена слабо. Їм зазвичай важко визначити, що саме вони відчувають у конкретний момент, складно зрозуміти причини

виникнення тих чи інших емоцій, а також важко підібрати слова для опису своїх переживань.

За шкалою «ВУ» (внутрішньоособистісне управління) показники досліджуваних переважно знаходяться на низькому рівні – 32% респондентів. За словами автора, бали за цією шкалою характеризують здатність та потребу керувати власними емоціями та тримати під контролем небажані емоційні прояви. Високі показники за цією шкалою демонструють 30% досліджуваних (дуже високий рівень – 12% та високий рівень – 18%), що зазвичай вказує на присутність розвинутих навичок емоційної саморегуляції, здатність свідомо впливати на власний емоційний стан, стримувати імпульсивні реакції та підтримувати емоційну рівновагу навіть у складних ситуаціях. Середній рівень, який демонструють 26% респондентів, свідчить про базові можливості управління власними емоціями. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 32% та дуже низький рівень – 12% підлітків) здатність керувати власними емоціями розвинена слабо. Їм зазвичай важко контролювати емоційні спалахи, стримувати негативні переживання або свідомо викликати позитивні емоції.

За шкалою «ВЕ» (внутрішня експресія) показники досліджуваних переважно знаходяться на середньому рівні – 56% респондентів. Ця шкала свідчить про вміння контролювати зовнішні прояви своїх емоцій, стримувати експресивні реакції та регулювати емоційну поведінку. Високі показники за цією шкалою, які демонструють 26% досліджуваних (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 26%), вказують на присутність у особи розвинутих навичок контролю емоційної експресії, здатність стримувати зовнішні прояви емоційних переживань навіть у напружених ситуаціях та свідомо керувати мімікою, жестами та інтонацією. Середній рівень, який демонструє більше половини респондентів (56%), свідчить про задовільні можливості контролю експресії, які проявляються досить стабільно в звичайних ситуаціях, але можуть погіршуватися при сильних емоційних переживаннях. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 6% респондентів та

дуже низький рівень – 12% підлітків) здатність контролювати зовнішні прояви емоцій розвинена слабо. Їм зазвичай важко приховати свої почуття, стримати емоційні реакції, їхні переживання легко зчитуються оточуючими через міміку, жести та інтонацію.

За шкалою «МЕІ» (міжособистісний емоційний інтелект) показники більшості досліджуваних знаходяться на дуже низькому рівні – 38% респондентів. Міжособистісний емоційний інтелект демонструє інтегральну здатність до розуміння емоцій інших людей та управління ними, що є ключовим компонентом успішної взаємодії. Високі показники за цією шкалою в даній вибірці демонструють лише 12% досліджуваних (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 12%), вони вказують на присутність у цієї невеликої частини респондентів розвинутих навичок у розпізнаванні емоційних станів оточуючих та здатності ефективно впливати на них. Середній рівень, який демонструють 18% респондентів, свідчить про базові можливості особистості до міжособистісної емоційної компетентності, які проявляються нестабільно та обмежено. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 32% та дуже низький рівень – 38% підлітків) здатність розуміти та управляти емоціями інших людей розвинена слабо або практично відсутня. Їм зазвичай важко вловлювати емоційні сигнали оточуючих, інтерпретувати їхні переживання та адекватно на них реагувати, а також впливати на емоційний стан інших людей.

За шкалою «ВЕІ» (внутрішньоособистісний емоційний інтелект) показники досліджуваних рівномірно розподілилися між високим та середнім рівнями (по 32% респондентів у кожній групі). Показники за цією шкалою характеризують інтегральну здатність особистості до розуміння власних емоцій та управління ними, що є основою емоційної саморегуляції та психологічного благополуччя. Високі показники за цією шкалою демонструють 32% досліджуваних (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 32% респондентів), що зазвичай вказує на присутність у них розвинутих навичок рефлексії власних емоційних станів, а також здатність ефективно регулювати свої переживання, підтримувати

емоційну рівновагу та психологічну стійкість. Середній рівень, який також демонструють 32% респондентів, свідчить про задовільні можливості внутрішньоособистісної емоційної компетентності, які дозволяють підтримувати базовий рівень самоконтролю та самоусвідомлення. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 18% та дуже низький рівень – 18% підлітків) здатність розуміти та управляти власними емоціями розвинена слабо. Їм зазвичай важко усвідомлювати свої переживання, розуміти їхню природу та причини, а також контролювати емоційні реакції та імпульси.

За шкалою «РЕ» (розуміння емоцій) показники досліджуваних переважно знаходяться на низькому та дуже низькому рівнях – по 32% респондентів у кожній групі. Бали за цією шкалою характеризують інтегральну здатність до розпізнавання, ідентифікації та усвідомлення як власних емоцій, так і емоцій інших людей, що є фундаментальною основою емоційного інтелекту. Високі показники за цією шкалою демонструють лише 24% досліджуваних (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 24%), що вказує на присутність у цієї частини респондентів розвинутих навичок у розпізнаванні емоційних станів та здатність диференціювати складні емоційні переживання як у себе, так і в інших людях. Середній рівень, який демонструють лише 12% респондентів, свідчить про базові можливості розуміння емоцій, які проявляються обмежено та не завжди точно. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 32% та дуже низький рівень – 32% підлітків) здатність розуміти емоції слабо розвинена або практично відсутня. Їм зазвичай важко визначити, які саме емоції вони або інші люди переживають, складно відрізнити одну емоцію від іншої, зрозуміти причини виникнення переживань.

За шкалою «УЕ» (управління емоціями) показники досліджуваних переважно знаходяться на середньому рівні – 38% респондентів. Ця шкала показує інтегральну здатність до регуляції та контролю як власних емоційних станів, так і емоцій інших людей, що є одним з ключових компонентів емоційної компетентності. Високі показники за цією шкалою демонструють лише 12%

досліджуваних (дуже високий рівень – 0% та високий рівень – 12%), що вказує на присутність у цієї невеликої частини респондентів розвинутих навичок емоційної регуляції, здатність ефективно керувати своїми переживаннями та впливати на емоційний стан оточуючих. Середній рівень, який демонструє найбільша частина респондентів (38%), свідчить про задовільні навички управління емоціями, які дозволяють підтримувати базовий самоконтроль у звичайних ситуаціях, але можуть не працювати в напружених обставинах. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою (низький рівень – 26% та дуже низький рівень – 24% респондентів) здатність управляти емоціями розвинена слабо. Їм зазвичай важко контролювати емоційні імпульси, стримувати негативні переживання, свідомо викликати позитивні емоції або впливати на емоційний стан інших людей.

3.4. Порівняльна характеристика прояву емоційного інтелекту досліджуваних з різним рівнем саморегуляції

Для того щоб визначити та порівняти кореляційний зв'язок між різними компонентами емоційного інтелекту з типами проявів саморегуляції нами було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. Для порівняння ми брали результати отримані за методиками: Стиль саморегуляції поведінки В. Моросанова, Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла та Методика «Емоційний інтелект» Д. Люсіна. Коефіцієнт кореляції Пірсона для вибірки можна обчислити за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

Де:

- n — розмір вибірки
- x_i, y_i — окремі точки вибірки з індексом i
- $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$ (середнє значення вибірки); й аналогічно для \bar{y} .

Детальне обчислення нами проводилося за допомоги надбудови «Пакет аналізу» та функції CORREL у програмі Microsoft Excel.

Отримані результати кореляційного аналізу методик: «Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла» та «Стиль саморегуляції поведінки В. Моросанова» – можна представити в узагальненому вигляді у таблиці нижче (див табл. 3.4.1.).

Табл. 3.4.1.

Кореляційна залежність між компонентами емоційного інтелекту та саморегуляції за методиками Н. Холла та В. Моросанової

Показник	Планування	Моделювання	Прогнозування	Оцінювання	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень
Шкала 1	0,41222	0,5522	0,70171	0,49727	0,07758	-0,68062	0,587
Шкала 2	-0,1275	0,37335	0,61243	0,39572	0,26458	-0,13483	0,44353
Шкала 3	0,09902	0,27459	0,82383	0,27757	0,11455	-0,28814	0,41561
Шкала 4	0,33637	0,13495	0,41746	0,37112	0,30862	-0,21674	0,3026
Шкала 5	0,3426	0,02618	0,43252	0,23078	0,29792	-0,19501	0,23483
Загальний рівень	0,29925	0,39378	0,84595	0,49591	0,28368	-0,4404	0,56229

	– дуже сильна позитивна кореляція ($r \in [0,8; 1]$)
	– сильна позитивна кореляція ($r \in [0,6; 0,8]$)
	– помірна позитивна кореляція ($r \in [0,4; 0,6]$)
	– сильна негативна кореляція ($r \in [-0,8; -0,6]$)
	– помірна негативна кореляція ($r \in [-0,6; -0,4]$)

За результатами можна побачити, що «Шкала 1» (емоційна обізнаність) має помірні (в діапазоні 0,4-0,6) та сильні (в діапазоні 0,6-0,8) позитивні кореляції зі шкалами «Планування» ($r \approx 0,4$) «Моделювання» ($r \approx 0,6$), «Прогнозування»

($r \approx 0,7$), «Оцінювання» ($r \approx 0,5$), «Загальний рівень» ($r \approx 0,6$) та сильну негативну кореляцію (від $-0,6$ до $-0,8$) зі шкалою «Самостійність» ($r \approx -0,7$). Натомість «Шкала 2» (керування своїми емоціями) демонструє помірну позитивну кореляцію ($r \approx 0,4$) до шкали «Загальний рівень» та сильну позитивну кореляцію ($r \approx 0,6$) до шкали «Прогнозування». Також з «Прогнозуванням» сильно корелюють «Шкала 3» (самотивація) та «Загальний рівень», приблизно $0,8$, та спостерігається помірна кореляція ($r \approx 0,4$) зі шкалами 4 та 5 (емпатія та розпізнавання емоцій інших людей відповідно).

Показники загального рівня за методикою Н. Холла також показують помірну кореляцію за шкалами «Оцінювання» та «Загальний рівень» за методикою В. Моросанової та помірну негативну кореляцію зі шкалою «Самостійність». Також помірну позитивну кореляційну залежність ($r \approx 0,4$) має така пара: «Шкала 3» та «Загальний рівень». Інші показники демонструють слабкий або дуже слабкий кореляційний зв'язок, тож для дослідження не є значимими.

Результати кореляційного аналізу методик: «Методика «Емоційний інтелект» Д. Люсіна» та «Стиль саморегуляції поведінки В. Моросанова» – ми продемонстрували в узагальненому вигляді нижче (див табл. 3.4.2.).


Табл. 3.4.2.

Кореляційна залежність між компонентами емоційного інтелекту та саморегуляції за методиками Д. Люсіна та В. Моросанової


Показник	Планування	Моделювання	Прогнозування	Оцінювання	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень
MP	0,171653	0,605129	0,472384	0,293207	0,294738	-0,4018	0,427383
MY	-0,0971	0,430544	0,30113	0,240177	0,294787	-0,43007	0,346518
VP	0,234496	0,783637	0,101852	0,048541	-0,27328	-0,49658	0,203851
VY	-0,07678	0,431393	0,389236	0,105998	0,151945	-0,08093	0,363847

Показник	Планування	Моделювання	Прогнозування	Оцінювання	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень
BE	0,425661	0,409992	0,536888	0,155858	-0,26639	-0,57306	0,237004
MEI	0,05824	0,600795	0,451108	0,307259	0,336167	-0,47271	0,446039
VEI	0,218333	0,762018	0,373091	0,116494	-0,16619	-0,48179	0,342893
PE	0,245848	0,839851	0,337657	0,20043	0,00063	-0,54284	0,375147
UE	0,045514	0,625135	0,570514	0,249078	0,163239	-0,48467	0,480994
ZEI	0,175188	0,836219	0,499939	0,251033	0,083721	-0,58294	0,477412

 – дуже сильна позитивна кореляція ($r \in [0,8; 1]$)

 – сильна позитивна кореляція ($r \in [0,6; 0,8]$)

 – помірна позитивна кореляція ($r \in [0,4; 0,6]$)

 – сильна негативна кореляція ($r \in [-0,8; -0,6]$)

 – помірна негативна кореляція ($r \in [-0,6; -0,4]$)

Проаналізувавши результати отримані після розрахунку коефіцієнта кореляції за методом Пірсона, можна побачити виражені кореляційні зв'язки між майже всіма шкалами за методикою Д. Люсіна та шкалами «Моделювання» та «Самостійність» за методикою В. Моросанової. Дуже сильна позитивна кореляція ($r \approx 0,8$) спостерігається між шкалою «Моделювання» та шкалами «PE» (розуміння емоцій) та «ZEI» (загальний рівень емоційного інтелекту), також сильний кореляційний зв'язок можна побачити зі шкалами «MP» (міжособистісне розуміння), «BP» (внутрішньоособистісне розуміння), «MEI» (міжособистісний емоційний інтелект), «VEI» (внутрішньоособистісний емоційний інтелект) та «UE» (управління емоціями). З іншими шкалами «Моделювання» має помірну позитивну кореляцію. Шкала «Самостійність» з усіма шкалами, окрім «BU» (внутрішньоособистісне управління) має помірну негативну кореляцію ($r \in [-0,6; -0,4]$).

Помірну позитивну кореляцію демонструє зі шкалами «МР» ($r \approx 0,5$), «ВЕ» (внутрішньоособистісна експресія) ($r \approx 0,5$), «МЕІ» ($r \approx 0,5$), «УЕ» ($r \approx 0,6$), «ЗЕІ» ($r \approx 0,5$) шкала «Прогнозування». Також помірний кореляційний зв'язок спостерігається у шкали «Загальний рівень» зі шкалами «МР» ($r \approx 0,4$), «МЕІ» ($r \approx 0,4$), «УЕ» ($r \approx 0,5$), «ЗЕІ» ($r \approx 0,5$) та у пари «Планування» і «ВЕ» ($r \approx 0,4$). Інші показники мають слабкі або дуже слабкі кореляційні зв'язки.

Висновок до третього розділу

Аналіз результатів дослідження саморегуляції за методикою В. Моросанової виявив переважно середній рівень розвитку регуляторних процесів у досліджуваних підлітків практично за всіма шкалами.

Найбільш розвиненими виявилися шкали «Планування» (76% на середньому рівні), «Програмування» (56% на середньому рівні) та «Моделювання» (44% на середньому і 44% на високому рівнях), що свідчить про здатність значної частини респондентів усвідомлено формувати цілі, розробляти програми дій та враховувати значущі умови їх досягнення.

Досить високі показники також демонструють шкали «Оцінювання результатів» (44% на високому рівні) та «Гнучкість» (38% на високому рівні), що вказує на присутність у частини підлітків навичок адекватної самооцінки діяльності та здатності до перебудови регуляторних процесів при зміні обставин. Водночас, за шкалою «Самостійність» лише 32% респондентів досягли високого рівня, що може свідчити про певну залежність підлітків від думок та підтримки оточуючих при плануванні та організації діяльності.

Відносно невелика частина досліджуваних (від 6% до 18% залежно від шкали) демонструє низькі показники саморегуляції, що проявляється в імпульсивності, слабкій здатності до коригування планів, нереалістичному оцінюванні ситуацій та труднощах із самостійною організацією діяльності.

Загалом, переважання середніх показників за всіма регуляторними шкалами за цією методикою може бути пов'язане з віковими особливостями досліджуваних, оскільки саме в підлітковому віці активно формуються та

закріплюються саморегуляційні процеси, які ще не досягли повної зрілості та стабільності, характерної для дорослої особистості.

Аналіз результатів дослідження емоційного інтелекту за методикою Н. Холла виявив критично низький рівень емоційних компетенцій у досліджуваних підлітків практично за всіма шкалами. Найбільш тривожною є ситуація зі шкалою «Керування своїми емоціями», де 88% респондентів демонструють низький рівень, що свідчить про майже повну відсутність навичок довільної регуляції емоційних станів та емоційної гнучкості у більшості досліджуваних. Аналогічно критична картина спостерігається у сфері міжособистісної емоційної компетентності: 70% мають низький рівень емпатії, а 68% – низький рівень розпізнавання емоцій інших людей, що вказує на суттєві дефіцити в здатності розуміти переживання оточуючих, співпереживати їм та цілеспрямовано впливати на їхній емоційний стан.

Дещо краще, але все ж недостатньо, виглядають показники за шкалами «Емоційна обізнаність» (56% на низькому рівні) та «Самотивація» (56% на низькому рівні), що свідчить про труднощі більшості респондентів з усвідомленням власних емоційних станів та використанням емоцій для досягнення цілей. Лише невелика частина досліджуваних (від 6% до 12% залежно від шкали) демонструє високий рівень емоційних компетенцій. Отримані результати вказують на те, що підлітки потребують цілеспрямованого навчання навичкам емоційної саморегуляції, розвитку емпатії та міжособистісної чутливості для успішної соціалізації та психологічного благополуччя.

Аналіз результатів дослідження емоційного інтелекту за методикою Д. Люсіна виявив значні дефіцити в емоційній компетентності досліджуваних, особливо у сфері міжособистісної взаємодії. Найбільш проблемними виявилися шкали міжособистісного розуміння (46% респондентів з дуже низьким рівнем), міжособистісного управління (50% досліджуваних на низькому рівні, 0% на високих рівнях) та загального показника MEI (38% опитаних на дуже низькому рівні). Це свідчить про те, що більшість респондентів відчувають суттєві

труднощі в розпізнаванні емоцій інших людей, не вміють ефективно впливати на їхній емоційний стан та мають обмежені навички комунікації. Аналогічна картина спостерігається і за шкалою розуміння емоцій (64% на низьких рівнях), що вказує на фундаментальні проблеми з ідентифікацією та усвідомленням емоційних станів загалом.

Водночас, внутрішньоособистісний емоційний інтелект демонструє дещо кращі показники: 32% респондентів мають високий рівень ВЕІ, а за шкалою контролю експресії 56% знаходяться на середньому рівні. Це означає, що певна частина досліджуваних має базові навички розуміння власних емоцій та здатність контролювати їхні зовнішні прояви, проте здатність до управління як власними, так і чужими емоціями залишається недостатньо розвинутою (лише 12% мають високий рівень УЕ).

Аналіз кореляційних зв'язків між методиками Н. Холла та В. Моросанової показав наступні закономірності. «Шкала 1» виявила помірний позитивний зв'язок ($r = 0,4-0,6$) з такими параметрами як «Планування», «Моделювання», «Оцінювання» та «Загальний рівень», при цьому з «Прогнозуванням» спостерігається сильна позитивна кореляція ($r = 0,6-0,8$), а зі «Самостійністю» – сильна негативна ($r = -0,6$ до $-0,8$). «Шкала 2» характеризується помірним позитивним зв'язком із «Загальним рівнем» та сильним позитивним – з «Прогнозуванням». Параметр «Прогнозування» також сильно корелює з «Шкалою 3» і «Загальним рівнем», водночас демонструючи помірні позитивні зв'язки зі шкалами 4 і 5.

Загальний рівень емоційного інтелекту за Н. Холлом демонструє помірні позитивні кореляції з параметрами «Оцінювання» та «Загальний рівень» саморегуляції за В. Моросановою, а також помірну негативну кореляцію зі «Самостійністю». Помірний позитивний взаємозв'язок зафіксовано між «Шкалою 3» та «Загальним рівнем». Решта показників виявили незначні кореляційні зв'язки, тому не становлять суттєвого інтересу для даного дослідження.

Особливо виразні кореляційні залежності виявлено між більшістю шкал методики Д. Люсіна та параметрами «Моделювання» і «Самостійність» за В. Моросановою. «Моделювання» демонструє дуже сильний позитивний зв'язок зі шкалами «РЕ» та «ЗЕІ», а також сильні позитивні кореляції з «МР», «ВР», «МЕІ», «ВЕІ» та «УЕ». З рештою шкал «Моделювання» пов'язане помірними позитивними кореляціями. «Самостійність» виявила помірні негативні кореляції ($r = -0,4$ до $-0,6$) з усіма шкалами, за винятком «ВУ».

Шкала «Прогнозування» показала помірні позитивні зв'язки з параметрами «МР», «ВЕ», «МЕІ», «УЕ» та «ЗЕІ». Аналогічні помірні кореляції зафіксовані між «Загальним рівнем» саморегуляції та шкалами «МР», «МЕІ», «УЕ», «ЗЕІ», а також між «Плануванням» і «ВЕ». Решта параметрів характеризуються слабкими або дуже слабкими взаємозв'язками.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведені нами теоретичне та емпіричне дослідження підтвердили існування тісного взаємозв'язку між компонентами емоційного інтелекту та саморегуляції у підлітковому віці, який має важливе теоретичне та практичне значення для розуміння психологічних особливостей цього складного періоду розвитку.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що підлітковий вік характеризується активною перебудовою організму, зокрема мозкових структур та великою кількістю психологічних новоутворень. Це період активного статевого дозрівання, пошуку самоідентичності шляхом формування референтних груп, сепарації від батьків та родичів, зміни соціальних ролей, переходу від інфантильності до дорослості, дослідження та плекання власного «Я», збільшення рівня відповідальності та наближення майбутнього. Емоційні центри вже функціонують на повну потужність, тоді як зони, відповідальні за контроль поведінки та прийняття зважених рішень, все ще дозрівають. Через це підлітки можуть частіше відчувати тривогу, занепокоєння, злість, пригнічення, страх тощо, спостерігати зміну апетиту, режиму сну, активності, смаків та, для прийняття рішень, вони починають все частіше опиратися лише на емоційну складову тієї чи іншої ситуації. Це створює природну основу для підвищеної емоційної реактивності та імпульсивності, характерної для підлітків, та також підкреслює критичну важливість розвитку навичок емоційної саморегуляції саме в цей період.

Аналіз провідних моделей емоційного інтелекту – від моделі здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо до змішаної моделі Д. Гоулмана та моделі емоційно-соціального інтелекту Р. Бар-Она – дозволив встановити багатокомпонентну структуру цього явища, що включає здатність розпізнавати, розуміти та керувати як власними емоціями, так і емоціями оточуючих. Водночас, розгляд фундаментальних теорій саморегуляції, зокрема кібернетичної моделі Ч. Карвера та М. Шайєра, теорії виснаження емоцій Р. Баумайстера та соціально-когнітивної теорії А. Бандури, розкрив складність механізмів довільної регуляції

поведінки, емоцій та когнітивних процесів. Інтеграція цих теоретичних підходів дала змогу сформулювати комплексне розуміння того, як емоційні компетенції та регуляторні механізми взаємодіють у процесі адаптації підлітка до численних викликів цього вікового періоду.

Для емпіричної перевірки теоретичних положень було ретельно підібрано психодіагностичний інструментарій, що відповідає критеріям надійності, валідності, об'єктивності та стандартизованості. Використання опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової дозволило комплексно оцінити регуляторні процеси підлітків, включаючи планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, а також особистісні регуляторні якості – гнучкість та самостійність. Застосування методики дослідження емоційного інтелекту Н. Холла та опитувальника емоційного інтелекту Д. Люсіна забезпечило можливість багатовимірного аналізу емоційних компетенцій з різних теоретичних позицій, охоплюючи як внутрішньоособистісні, так і міжособистісні аспекти емоційного функціонування.

Результати емпіричного дослідження виявили неоднорідну картину розвитку саморегуляції у досліджуваних підлітків. Переважання середніх показників за більшістю регуляторних шкал методики В. Моросанової свідчить про те, що значна частина респондентів перебуває на етапі активного формування саморегуляційних навичок, що є цілком природним для підліткового віку. Особливо позитивними є високі показники за шкалами «Планування», «Програмування» та «Моделювання», що вказує на здатність багатьох підлітків усвідомлено ставити цілі, розробляти плани їх досягнення та враховувати значущі умови діяльності. Водночас, відносно низькі показники за шкалою «Самостійність» можуть відображати як залежність від думки референтної групи, що є досить характерним для підліткового віку, так і недостатній розвиток автономності особи у прийнятті власних рішень.

Більш тривожною виявилася картина розвитку емоційного інтелекту та його компонентів. За методикою Н. Холла було зафіксовано критично низькі показники практично за всіма шкалами, особливо у таких категоріях, як

керування власними емоціями (88% респондентів з низьким рівнем), емпатія (70% з низьким рівнем) та розпізнавання емоцій інших (68% з низьким рівнем). Подібну тенденцію підтвердили й результати за методикою Д. Люсіна, де найбільші дефіцити спостерігалися у сфері міжособистісного емоційного інтелекту – 46% респондентів продемонстрували дуже низький рівень міжособистісного розуміння, а половина вибірки мала низький рівень міжособистісного управління емоціями при повній відсутності високих показників за цією шкалою. Такі результати свідчать про системні труднощі досліджуваних підлітків у розумінні та регуляції емоційних процесів, що може серйозно ускладнювати їхню соціальну адаптацію, міжособистісну взаємодію та психологічне благополуччя.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між показниками емоційного інтелекту та саморегуляції, що підтверджує теоретичні припущення про їхню функціональну взаємопов'язаність. Особливо показовими виявилися сильні позитивні кореляції між компонентом «Моделювання» (здатність враховувати значущі умови досягнення цілей) та більшістю показників емоційного інтелекту за методикою Д. Люсіна, що свідчить про те, що підлітки з краще розвиненою здатністю аналізувати ситуацію та прогнозувати результати також демонструють вищі рівні емоційної компетентності. Водночас, виявлені негативні кореляції між шкалою «Самостійність» та показниками емоційного інтелекту можуть відображати специфічний для підліткового віку феномен, коли прагнення до автономності може супроводжуватися зниженою орієнтацією на власні почуття та емоційні сигнали оточуючих або навпаки – підлітки з низьким рівнем емоційних компетенцій можуть компенсувати це через підвищену самостійність у прийнятті рішень.

Загалом, отримані результати дозволяють стверджувати, що підлітки з різним рівнем саморегуляції демонструють якісно відмінні патерни емоційного функціонування. Респонденти з вищими показниками саморегуляції краще розпізнають та розуміють емоції, ефективніше ними керують, демонструють більшу емпатію та соціальну чутливість. Натомість, підлітки з нижчим рівнем

саморегуляції схильні до імпульсивних реакцій, мають труднощі з диференціацією міжособистісних та внутрішньоособистісних емоційних станів та їх довільною регуляцією, що створює ризик дезадаптивної поведінки та міжособистісних конфліктів. Це підтверджує гіпотезу про те, що розвиток саморегуляції є необхідною умовою для формування зрілого емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Практична значущість проведеного дослідження полягає у тому, що виявлення конкретних дефіцитів емоційної та регуляторної компетентності сучасних підлітків, дозволяє окреслити пріоритетні напрями психологічної підтримки цієї вікової групи. Критично низькі показники емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці вказують на необхідність розробки та впровадження цілеспрямованих програм розвитку емоційних компетенцій у підлітків, які мають включати навчання розпізнаванню власних емоцій та емоцій інших, техніки емоційної саморегуляції, розвиток емпатії та навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. Особливу увагу слід приділити формуванню здатності керувати власними емоціями, оскільки саме за цим параметром було зафіксовано найнижчі показники, що може бути пов'язано як з віковими особливостями нейрофізіологічного дозрівання, так і з недостатнім досвідом використання регуляторних стратегій.

Виявлені кореляційні зв'язки між саморегуляцією та емоційним інтелектом свідчать про доцільність інтегрованого підходу до психологічного супроводу підлітків, за використанням якого розвиток навичок саморегуляції та емоційних компетенцій здійснюється не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Тренінг саморегуляції, що включає вправи на планування, моделювання ситуацій, оцінювання результатів діяльності, може стати ефективним інструментом непрямого розвитку емоційного інтелекту. Водночас, навчання розпізнаванню та диференціації емоційних станів сприятиме кращому усвідомленню підлітками зв'язку між емоціями та поведінкою, що підвищить ефективність саморегуляції. Така інтегративна стратегія має особливу актуальність у контексті сучасних викликів, з якими стикаються підлітки – інформаційне перевантаження, вплив

соціальних мереж, наслідки соціальної ізоляції під час пандемії, а в українських реаліях – додатковий стрес, пов'язаний з воєнними діями.

Результати дослідження також мають значення для освітньої практики. Розуміння того, що підлітки з низьким рівнем емоційної та регуляторної компетентності складають групу підвищеного ризику щодо академічних труднощів, поведінкових проблем та соціальної дезадаптації, дозволяє педагогам та шкільним психологам своєчасно ідентифікувати таких учнів та надавати їм цілеспрямовану підтримку. Впровадження в освітній процес елементів соціально-емоційного навчання, створення безпечного емоційного середовища у класі, навчання конструктивним способам вираження та регуляції емоцій може суттєво покращити не лише психологічне благополуччя підлітків, але й їхню навчальну успішність та якість міжособистісних стосунків.

Перспективи подальших досліджень у цій галузі пов'язані з поглибленим вивченням специфіки взаємозв'язку емоційного інтелекту та саморегуляції на різних етапах підліткового віку, оскільки молодші та старші підлітки можуть демонструвати різні поведінкові прояви цих зв'язків. Також актуальним є вивчення гендерних особливостей розвитку емоційних та регуляторних компетенцій, дослідження ролі сімейного та шкільного середовища у формуванні цих здібностей, а також розробка та апробація конкретних програм розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції з подальшою оцінкою їх ефективності. Особливої уваги потребує вивчення специфіки емоційної та регуляторної сфери українських підлітків в умовах воєнного стану, що дозволить розробити ефективні до сучасних реалій інтервенційні програми психологічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікова психологія: періодизації вікового розвитку: навчально-наочний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Укладач: Г. О. Горбань. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. 45 с.
2. Вовканич Л., Крась С. Аналіз схем вікової періодизації постнатального онтогенезу людини. Спортивна наука України. 2017. № 6 (82). С. 9–17.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Литвиненко О. О. Становлення особистості підлітка (онтогенетичний і дизонтогенетичний аспект) : монографія / О. О. Литвиненко. – Х. : «В ДЕЛЕ», 2021. – 351 с.
5. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Харченко В. Є., Шелестова О. В. Особливості статевої ідентифікації особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2025. Вип. 1. С. 18–28. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2025-1-3> (дата звернення:)
7. Белякова, С., & Шовкова, К. (2018). СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА. *Молодий вчений*, 5 (57), 454-458. вилучено із <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4551> (дата звернення:)
8. Савчин, М. В., Василенко, Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 6-те вид., переробл. і доповн. – Київ : Академія, 2024. – 384 с.
9. Steinberg L. A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking. *Developmental Review*. 2008. Vol. 28, No. 1. P. 78–106.

10. Хомчук, О. П., & Пономаренко, Т. І. (2024). ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (1), 109-113. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.20> (дата звернення:)

11. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

12. Мамчур І. Психологічні особливості входження підлітків до соціальних референтних груп. // *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. – 2021. – № 2 (55). – С. 101–112. – DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-55-2-101-112> (дата звернення:)

13. Козлова А. Г., Лейбенко Я. Формування безпечної поведінки підлітків в інтернеті. // *Наукові інновації та передові технології*. – 2024. – № 11 (39). – С. 1803–1812. – DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11\(39\)-1803-1812](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11(39)-1803-1812) (дата звернення:)

14. Лазаренко, О., & Веретенко, Т. (2020). ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ. *Матеріали конференцій МЦНД*, 26-28. вилучено із <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/article/view/4218> (дата звернення:)

15. Петрик, Н. С., & Федорів, О. Є. (2023). ВПЛИВ СУЧАСНИХ ГАДЖЕТІВ НА ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, (3), 17–22. <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2023.3.14218> (дата звернення:)

16. Літвінова О. В., Венгер Н. С. Емпіричне дослідження впливу гаджетів на психічний стан підлітків. // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. – 2021. – № 4. – С. 155–161. – DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-20> (дата звернення:)

17. Батиргарєєва В. С. Самогубства дітей і підлітків в Україні: вплив інтернет-мережі. // *Питання боротьби зі злочинністю*. – 2019. – № 37. – С. 35–36. – DOI: 10.31359/2079-6242-2018-37-35 (дата звернення:)

18. Коляда О., Оніщенко Н. Особливості психоемоційного стану дітей в умовах війни. Проблеми екстремальної та кризової психології. Харків. НУЦЗУ, 2024. - Вип. 1(7). С. 93-104 URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/20258> (дата звернення:)
19. ПРОЯВИ СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ. (2023). *Психологія: реальність і перспективи*, 1(20), 48-56. https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.325 (дата звернення:)
20. Theoretical and methodological principles of the study of emotional intelligence. Psychological patterns of social processes and personality development in modern society : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-481-8-2> (дата звернення:)
21. Rousseau J.-J. Emile, or On Education / trans. by A. Bloom. New York : Basic Books, 1979. 480 p.
22. Darwin C. The Expression of the Emotions in Man and Animals. London : John Murray, 1872. 374 p.
23. Freud S. The Ego and the Id / trans. by J. Riviere. London : Hogarth Press, 1927. 88 p.
24. Schachter S., Singer J. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*. 1962. Vol. 69. P. 380.
25. Klinnert V. D. et al. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. *Emotion. Theory, research and experience*. New York : Academic Press, 1983. Vol. 2. P. 58.
26. Gardner H. Multiple intelligences. New York : Basic Books, 1993. P. 239–250.
27. Фролова Г. С . Наукові підходи до визначення феномену «емоційний інтелект». *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. Вип. 1. С.107-111. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2018/22.pdf (дата звернення:)
28. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.

29. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.
30. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, No. 4. P. 290–300.
31. Цюпенко , Т. (2024). ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (4), 109–115. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-16> (дата звернення:)
32. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Деніел Гоулман ; пер. з англ. С. Л. Гумецької. – Х. : Віват, 2024. – 512 с.
33. Goleman, D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. P. 43–48.
34. Сушик І., Хвесик О. Формування та розвиток емоційного інтелекту: думки Д. Гоулмана. Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Житомир, 26 травня 2023 р.). Житомир : Житомирська політехніка, 2023. С. 338–340. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/338.pdf> (дата звернення:)
35. Petrides K. V., Furnham A Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. URL: [https://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2001\)%20-%20T_EI.pdf](https://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2001)%20-%20T_EI.pdf) (дата звернення:)
36. Izard C.E. Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*. 2001. Vol. 1. P. 249–257.
37. Штефанюк Н. С. Основні положення теорії диференціальних емоцій К. Ізарда / Н. С. Штефанюк // Сучасні дослідження з іноземної філології. - 2014. - Вип. 12. - С. 262-267. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif_2014_12_44. (дата звернення:)

38. Cooper R. K., Sawaf A. Executive JQ : Emotional intelligence in leadership and organizations. New York : Grosset / Putnum, 1997. 57–71 p.
39. Марчук, С. В. (2022). ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЇ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 20-23. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.4> (дата звернення:)
40. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 17.
41. Stein S. J., Book H. E. The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success. Toronto : Stoddart Publishing, 2000. 340 p.
42. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. С. 139.
43. Зарицька В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : [монографія] / В. Зарицька. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 304 с.
44. Логвись , О. (2022). ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ. *Психологічні перспективи*, 39, 257–269. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-log> (дата звернення:)
45. Килівник А. М., Матвієнко Я. О. Психологічні особливості поняття саморегуляції особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2, Т. 1. С. 54–57. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_1/12.pdf (дата звернення:).
46. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287 [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L) (дата звернення:)
47. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252> (дата звернення:)

48. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x> (дата звернення:)
49. Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). "The strength model of self-control." *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
50. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111> (дата звернення:)
51. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology, Vol. 21. Social psychological studies of the self: Perspectives and programs* (pp. 303–346). Academic Press.
52. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 41–84). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50032-9> (дата звернення:)
53. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271> (дата звернення:)
54. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. DOI: [10.1017/s0048577201393198](https://doi.org/10.1017/s0048577201393198) (дата звернення:)
55. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348> (дата звернення:)
56. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781> (дата звернення:)

57. Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5 (дата звернення:)

58. Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8, 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493> (дата звернення:)

59. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навчальний посібник. Київ: Марич, 2009. 76 с.

60. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія / Т. М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 160 с.

61. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. - Видання друге, перероблене та доповнене. - Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. - 222 с.

62. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096> (дата звернення:)

63. Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The Development of Effortful Control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167–188). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11108-009> (дата звернення:)

64. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні

науки». 2017. Т. 1, № 1. С. 82–87. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/835/790> (дата звернення:)

65. Steinberg, L. (2005) Cognitive and Affective Development in Adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005> (дата звернення:)

66. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Voekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7> (дата звернення:)

67. Яцюк М. Психодіагностичний інструментарій у вивченні емоційного інтелекту та його складових. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи): Навчально-методичний посібник. 2019, Вінниця: Діло. – 105 с.

68. Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.

69. Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9) (дата звернення:)

70. Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110> (дата звернення:)

71. Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., pp. 74–103). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004> (дата звернення:)

72. Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83> (дата звернення:)
73. Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126. DOI: <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010> (дата звернення:)
74. Blakemore, S. J., & Choudhury, S. J. (2006). Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition. *Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x> (дата звернення:)
75. Власова О.І. Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної властивості особистості / О.І. Власова, М.А. Березюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во СЛУ. – 2004. – № 2(7). – С. 175-181.
76. Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618> (дата звернення:)
77. Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive Bases of Emotion Regulation Development in Adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006> (дата звернення:)
78. Hughes, D. J., & Evans, T. R. (2018). Putting ‘emotional intelligences’ in their place: Introducing the integrated model of affect-related individual differences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2155. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02155> (дата звернення:)
79. Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1199294> (дата звернення:)
80. Mascia M. L., Agus M., Penna M. P. Emotional Intelligence, Self-Regulation, Smartphone Addiction: Which Relationship With Student Well-Being and

Quality of Life? *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 375. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.00375](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00375) (дата звернення:)

81. Дубровинський, Г., & Дудкевич, М. (2022). Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 1(15), 15–22. [https://doi.org/10.17721/BSP.2022.1\(15\).3](https://doi.org/10.17721/BSP.2022.1(15).3) (дата звернення:)

82. Вовченко О. А. Саморегуляції базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку як основа формування емоційного інтелекту / О. А. Вовченко // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія. - 2020. - Вип. 11. - С. 44-49. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2020_11_10 (дата звернення:)

83. Вовченко, О. (2020). Вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (49), 11–36. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.11-36> (дата звернення:)

84. Аршава І. Ф. Особливості зв'язку емоційного інтелекту із саморегуляцією поведінки юних спортсменів / І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий, І. О. Аршава // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2018. - Вип. 3(1). - С. 7-12. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_3\(1\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_3(1)_3). (дата звернення:)

85. Тесленко, М. М., & Тесленко, І. В. (2024). ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (1), 155–162. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21> (дата звернення:)

86. Реднікова , Д., & Балашов , Е. (2024). ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ. *UNIVERSUM*, (6), 172–178. Вилучено з <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/835> (дата звернення:)

87. Зарицька В. В., Козарик О. С. Вплив соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту особистості. Теорія і практика сучасної психології. 2020. № 2. С. 115–119. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.2.20> (дата звернення:)
88. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
89. Психологія особистості: навч. посіб. / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
90. Савчин М. Загальна психологія : підручник / Мирослав Савчин. — 4-те вид., допов. — Київ : ВІ «Академія», 2024. — 352 с. — (Серія «Альма-матер»).
91. Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка; худож.-оформлювач Ю. Ю. Романіка. - Харків: Фоліо, 2012. - 863 с.
92. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс. [текст] навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 388 с.
93. "Research Methods in Psychology - 4th American Edition" (2021). Open Textbooks. 61. URL: <https://mds.marshall.edu/oa-textbooks/61> (дата звернення:)
94. Scholtz, S.E., Klerk, W.D., & Beer, L.T. (2020). The Use of Research Methods in Psychological Research: A Systematised Review. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 5.
95. Stangor, C. (2012). Introduction to Psychology. Washington DC: Saylor Academy. URL: https://saylordotorg.github.io/text_introduction-to-psychology/index.html (дата звернення:)
96. Dumper K., Jenkins W., Lacombe A., Lovett M., Perimutter M. Introductory Psychology. URL: <https://opentext.wsu.edu/psych105> (дата звернення:)
97. Руденко Л. А. Основи психології та педагогіки : навч. посібник. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. 146 с.
98. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник / Григорій Петрович Васянович– К. : Педагогічна думка , 2012. – 114 с.

99. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Методика та організація наукових досліджень із психології: Навч. пос — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 360 с.

100. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керів. загальноосвітніх навч. закл. різних типів навч.) і студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи» / А. С. Москальова : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2019. – 60 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова»

№	Твердження	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно
1	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.				
2	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.				
3	Намагаюся завжди приходити вчасно, але проте часто спізнююся.				
4	Дотримую девізу «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».				
5	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь представити послідовність своїх дій.				
6	Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.				
7	Напередодні контрольних чи іспитів у мене звичайно з'являлося почуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.				
8	Щоб почувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.				
9	Мені важко себе змусити що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.				
10	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять люди, що мене оточують.				
11	Перехід на нову систему роботи не заподіює мені особливих незручностей.				
12	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.				
13	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».				
14	Не виношу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.				
15	Не люблю багато розмірковувати про своє майбутнє.				

№	Твердження	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно
16	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.				
17	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.				
18	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.				
19	Моє відношення до майбутнього часто змінюється: то планую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.				
20	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.				
21	Волю зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.				
22	Мої плани на майбутнє звичайно реалістичні, і я не люблю їх змінювати.				
23	У перші дні відпустки (канікул) при зміні образу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.				
24	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.				
25	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і образу життя.				
26	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.				
27	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не упевнений у своїй правоті.				
28	Люблю дотримуватись заздалегідь наміченого на день плану.				
29	Перш ніж з'ясувати відносини: намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.				
30	У випадку невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено невірно.				
31	Не люблю посвячувати кого-небудь у свої плани, рідко дотримуюсь порад інших.				
32	Вважаю розумним принцип: спочатку треба втягнутись в бій, а потім шукати засоби для перемоги.				

№	Твердження	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно
33	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, чим реальність.				
34	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе і про свою роботу.				
35	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.				
36	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь представити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.				
37	Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутні обставини.				
38	Рідко відступаюся від початої справи.				
39	Часто допускаю недбале відношення до своїх зобов'язань у випадку втоми і поганого самопочуття.				
40	Якщо я вважаю, що прав, то мене мало хвилює думка навколишніх про мої дії.				
41	Про мене говорять, що я «розкидаюсь», не умію відокремити головне від другорядного.				
42	Не вмю і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.				
43	Якщо в роботі не удалося домогтися якості, що влаштовує мене, прагну переробити, навіть якщо навколишнім це не важливо.				
44	Після вирішення конфліктної ситуації часто думкою до неї повертаюся, ще раз перевіряю дії і результати.				
45	В незнайомій компанії почуваю себе невимушено, нові люди мені звичайно цікаві.				
46	Звичайно різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.				

Опитувальник «Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла»

№	Твердження	Повністю не згоден (-3)	В основному не згоден (-2)	Частково не згоден (-1)	Частково згоден (+1)	В основному згоден (+2)	Повністю згоден (+3)
1	Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.						
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.						
3	Я спокійний, коли відчуваю тиск від інших.						
4	Я здатний спостерігати зміни своїх почуттів.						
5	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.						
6	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.						
7	Я стежу за тим, як я себе почуваю.						
8	Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.						
9	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.						
10	Я не зациклююсь на негативних емоціях.						
11	Я чутливий до емоційних потреб інших.						
12	Я можу діяти на інших людей заспокійливо.						

№	Твердження	Повністю не згоден (-3)	В основному не згоден (-2)	Частково не згоден (-1)	Частково згоден (+1)	В основному згоден (+2)	Повністю згоден (+3)
13	Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.						
14	Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.						
15	Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.						
16	Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.						
17	Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.						
18	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.						
19	Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «гарної форми».						
20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.						
21	Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.						
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.						
23	Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на потреби інших людей.						
24	Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.						
25	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.						

№	Твердження	Повністю не згоден (-3)	В основному не згоден (-2)	Частково не згоден (-1)	Частково згоден (+1)	В основному згоден (+2)	Повністю згоден (+3)
26	Я здатний поліпшити настрій інших людей.						
27	Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.						
28	Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.						
29	Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.						
30	Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.						

Опитувальник емоційного інтелекту Д. В. Люсіна

№	Твердження	Зовсім не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Повністю згоден
1	Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати				
2	Якщо людина на мене ображується, я не знаю, як відновити з нею хороші стосунки				
3	Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя				
4	Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій				
5	У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника				
6	Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і говорю все, що думаю				
7	Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші люди				
8	Я не відразу помічаю, коли починаю злитися				
9	Я вмію поліпшити настрій оточуючих				
10	Якщо я захоплююся розмовою, то кажу занадто голосно і активно жестикулюю				
11	Я розумію душевний стан деяких людей без слів				
12	У екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки				
13	Я легко розумію міміку і жести інших людей				
14	Коли я злюся, я знаю, чому				
15	Я знаю, як підбадьорити людину, що знаходиться у важкій ситуації				
16	Навколишні вважають мене занадто емоційною людиною				
17	Я здатна заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані				
18	Мені буває важко описати, що я відчуваю у ставленні до інших				
19	Якщо я ніяковію в спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати				

№	Твердження	Зовсім не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Повністю згоден
20	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан				
21	Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі				
22	Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття				
23	У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій				
24	Якщо треба, я можу розлютити людину				
25	Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан				
26	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю				
27	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це				
28	Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився(-лася)				
29	Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу				
30	Я не вмію керувати емоціями інших людей				
31	Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому				
32	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі				
33	Мені важко справлятися з поганим настроєм				
34	Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує				
35	Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям				
36	Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями				
37	Я вмію контролювати свої емоції				
38	Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно				
39	За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю				
40	Якщо близька людина плаче, я гублюся				
41	Мені буває весело або сумно без будь-якої причини				
42	Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей				

№	Твердження	Зовсім не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Повністю згоден
43	Я не вмію долати страх				
44	Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє				
45	У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити				
46	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються				

Додаток 4

Бали 50ти учасників дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова»

№	Респонденти	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень
1	А. М.	8	6	8	8	3	8	35
2	П. С.	6	8	5	8	6	4	33
3	Р. К.	5	4	6	7	5	6	28
4	М. С.	6	8	6	7	8	6	29
5	А. Б.	6	5	6	6	6	5	25
6	В. О.	8	7	5	5	7	8	26
7	П. А.	4	8	7	7	8	5	33
8	Р. С.	9	5	8	5	7	6	34
9	А. М.	5	8	8	4	7	7	34
10	К. І.	7	4	8	5	9	5	24
11	С. І.	3	6	2	5	6	8	32
12	Ш. М.	5	3	6	5	5	4	26
13	М. В.	5	2	6	5	5	8	33
14	К. К.	4	8	8	7	9	4	33
15	П. Р.	8	7	3	2	8	5	32
16	А. С.	1	5	5	5	5	6	26
17	Ф.К.	5	3	7	4	7	8	25
18	Н. М.	6	7	5	5	8	7	29
19	Р. П.	4	5	5	5	7	6	33
20	Н. М.	5	7	5	4	5	6	28
21	Л. А.	4	4	6	4	8	9	27
22	Г. П.	5	5	3	7	8	9	34
23	М. І.	6	7	8	9	7	8	36
24	К. С.	6	7	6	4	4	2	24
25	А. Д.	5	5	7	8	5	6	26
26	М. Н.	6	4	6	4	9	7	29
27	Р. А.	6	3	6	8	5	2	24
28	М. Р.	9	8	8	4	4	7	30
29	С. В.	4	5	7	4	8	6	27
30	П. А.	5	4	3	5	6	3	24
31	Б. В.	6	7	5	5	4	5	26
32	К. А.	5	2	4	2	4	6	21
33	К. Л.	4	8	8	6	5	3	36
34	З. А.	6	4	8	7	7	6	35
35	Б. М.	3	2	2	7	8	9	24
36	Л. А.	5	4	6	4	6	6	32

37	Б. А.	4	5	3	3	5	7	34
38	П. В.	6	6	6	7	9	8	33
39	Л. В.	2	8	7	7	8	5	25
40	М. О.	5	6	7	7	5	5	32
41	М. С.	5	5	9	7	6	5	26
42	П. В.	4	8	7	6	9	3	31
43	Б. М.	6	9	8	7	8	4	34
44	Ф. К.	4	7	3	4	6	6	23
45	Т. Д.	5	4	2	4	4	5	25
46	Ш. А.	6	7	9	8	9	8	35
47	Я. В.	2	5	6	7	7	5	29
48	С. Я.	5	8	7	9	9	6	34
49	М. К.	3	7	8	7	8	3	30
50	М. С.	4	7	7	7	8	6	33

Додаток 5

Бали 50ти учасників дослідження за методикою дослідження емоційного інтелекту Н. Холла

№	Респонденти	Емоційна обізнаність	Керування своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Загальний рівень
1	А. М.	5	-2	1	3	2	8
2	П. С.	13	14	16	16	12	71
3	Р. К.	-8	0	-4	2	-2	-12
4	М. С.	-7	5	12	4	1	15
5	А. Б.	9	12	13	4	1	39
6	В. О.	1	3	6	-2	-2	6
7	П. А.	6	-3	2	-7	7	5
8	Р. С.	11	-11	4	9	4	17
9	А. М	8	-1	4	2	9	22
10	К. І.	7	-3	3	6	5	18
11	С. І.	13	2	15	9	9	48
12	Ш. М.	7	-3	1	14	12	31
13	М. В.	14	7	13	6	5	45
14	К. К.	6	5	8	3	1	23
15	П. Р.	9	0	-2	11	5	23
16	А. С.	15	4	14	7	10	50
17	Ф.К.	7	0	9	-1	-4	11
18	Н. М.	8	-6	2	14	14	32
19	Р. П.	0	6	12	10	13	41
20	Н. М.	-5	-5	0	-4	-5	-19
21	Л. А.	5	-3	1	3	2	8
22	Г. П.	13	15	16	15	12	71
23	М. І.	-9	1	-4	2	-2	-12
24	К. С.	-7	5	13	4	1	16
25	А. Д.	9	10	13	5	0	37
26	М. Н.	3	4	10	-2	-3	12
27	Р. А.	7	-3	2	-7	8	7
28	М. Р.	11	-11	4	9	5	18
29	С. В.	9	-3	6	4	7	23
30	П. А.	7	-3	3	4	5	16
31	Б. В.	12	1	15	7	11	46
32	К. А.	6	-3	1	13	12	29
33	К. Л.	14	7	13	6	5	45
34	З. А.	7	5	8	3	0	23
35	Б. М.	10	0	-2	14	5	27
36	Л. А.	11	2	10	7	12	42
37	Б. А.	7	1	6	0	-4	10
38	П. В.	9	-8	-2	13	16	28

39	Л. В.	2	6	12	10	13	43
40	М. О.	-4	-6	0	-5	-3	-18
41	М. С.	3	-2	2	3	2	8
42	П. В.	12	14	16	15	15	72
43	Б. М.	-8	3	-4	2	-2	-9
44	Ф. К.	-7	5	11	2	1	12
45	Т. Д.	11	11	13	4	1	40
46	Ш. А.	3	3	8	-2	-2	10
47	Я. В.	6	-3	2	-8	9	6
48	С. Я.	11	-11	4	9	5	18
49	М. К.	9	1	6	3	6	25
50	М. С.	7	-3	3	6	5	18

Додаток 6

**Бали 50ти учасників дослідження за методикою «Опитувальник
емоційного інтелекту Д. В. Люсіна»**

№	Респонденти	MP	MY	BP	BY	BE	MEI	BEI	PE	YE	ZEI
1	А. М.	8	17	6	19	10	6	42	43	46	103
2	П. С.	2	21	24	21	10	35	17	49	44	22
3	Р. К.	28	3	22	5	11	39	53	53	39	99
4	М. С.	26	21	7	15	11	39	47	36	47	23
5	А. Б.	21	17	14	5	11	38	40	35	36	84
6	В. О.	22	15	12	16	10	51	26	38	36	89
7	П. А.	2	16	24	15	12	40	36	53	9	23
8	Р. С.	28	19	25	17	0	22	41	47	10	19
9	А. М	7	17	18	17	12	42	50	37	8	4
10	К. І.	23	10	24	15	6	30	39	53	35	80
11	С. І.	23	16	14	13	7	37	9	44	28	45
12	Ш. М.	27	17	17	18	13	17	35	49	42	85
13	М. В.	24	14	24	11	14	43	50	18	43	72
14	К. К.	25	19	14	16	12	35	54	12	40	72
15	П. Р.	21	8	20	11	13	43	44	38	31	100
16	А. С.	31	1	17	15	12	7	16	35	20	73
17	Ф.К.	15	17	25	12	12	37	51	8	23	12
18	Н. М.	19	12	15	17	11	20	54	38	44	75
19	Р. П.	20	16	24	13	11	1	45	15	41	97
20	Н. М.	9	12	0	11	14	38	49	42	50	92
21	Л. А.	1	12	20	10	6	48	26	38	39	11
22	Г. П.	36	15	3	16	11	43	34	34	36	1
23	М. І.	21	19	22	11	10	41	53	52	34	92
24	К. С.	15	19	6	17	14	32	54	38	34	58
25	А. Д.	21	16	14	10	15	37	43	30	37	99
26	М. Н.	1	17	17	11	12	22	49	33	49	72
27	Р. А.	17	12	14	13	12	44	15	39	8	82
28	М. Р.	10	15	16	22	11	49	35	38	53	89
29	С. В.	28	3	23	14	13	24	45	51	40	51
30	П. А.	19	15	16	7	11	10	46	31	37	57
31	Б. В.	28	16	6	20	6	24	39	15	38	44
32	К. А.	26	17	17	12	13	20	52	30	39	73
33	К. Л.	3	20	16	12	10	36	37	31	44	85
34	З. А.	8	16	16	15	15	21	44	35	45	57
35	Б. М.	21	20	23	9	15	50	53	0	51	45
36	Л. А.	16	15	18	3	15	37	38	48	39	72
37	Б. А.	36	17	16	13	12	39	49	49	43	96
38	П. В.	23	15	0	11	3	7	47	46	51	94
39	Л. В.	23	18	15	13	2	35	4	9	9	61

40	М. О.	20	17	21	13	10	31	53	48	40	1
41	М. С.	17	19	18	16	13	41	27	41	6	3
42	П. В.	2	15	1	10	11	22	44	26	9	104
43	Б. М.	5	20	23	10	10	37	35	34	44	91
44	Ф. К.	13	15	4	10	9	32	51	51	44	92
45	Т. Д.	8	20	14	16	11	43	40	36	46	72
46	Ш. А.	20	12	12	1	10	47	36	39	41	91
47	Я. В.	24	15	18	10	9	37	41	37	45	80
48	С. Я.	1	21	24	13	14	48	30	52	42	51
49	М. К.	28	16	5	20	10	11	48	23	25	73
50	М. С.	3	0	17	11	10	36	36	38	50	97