

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
«ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ»
ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання
кафедри психології
06.05.2026 № 10

Михайлюк Ольга Олегівна

Кваліфікаційна робота

**ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО
НАВЧАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

на здобуття освітнього ступеня бакалавра
зі спеціальності 014 Середня освіта
галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
освітньо-професійна програма Середня освіта (Історія). Психологія

**Науковий
керівник:**
канд. філос. наук,
доцент
Гудзенко О. Г.

Дніпро – 2026

АНОТАЦІЯ

Бакалаврська робота присвячена дослідженню емоційної саморегуляції як умови ефективного навчання учнів підліткового віку. У роботі здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційної саморегуляції. Розглянуто когнітивно-поведінковий, гуманістичний та діяльнісний підходи до вивчення цього феномену. Охарактеризовано психологічні особливості підліткового віку та їхній вплив на розвиток емоційної саморегуляції. Виявлено специфіку нейробиологічних змін, що обумовлюють підвищену емоційну реактивність та труднощі саморегуляції. Визначено структурні компоненти емоційної саморегуляції (когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційно-вольовий) та механізми її функціонування в підлітковому віці.

ABSTRACT

The bachelor`s thesis is dedicated to the study of emotional self-regulation as a prerequisite for effective learning among adolescent students. The work conducts a theoretical analysis of scientific approaches to understanding emotional self-regulation. The cognitive-behavioural, humanistic and activity-based approaches to studying this phenomenon are examined. The psychological characteristics of adolescence and their influence on the development of emotional self-regulation are characterised. The specificity of neurobiological changes that cause increased emotional reactivity and difficulties with self-regulation has been identified. The structural components of emotional self-regulation (cognitive, emotional, behavioural, and motivational-volitional) and the mechanisms of its functioning in adolescence have been determined.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	8
1.1 Особливості психологічного становлення підлітків та механізм формування самоконтролю	8
1.2 Психологічні особливості підліткового віку та розвиток емоційної саморегуляції	12
1.3 Вплив емоційної саморегуляції на ефективність навчальної діяльності підлітків	16
Висновки до 1 розділу.....	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	24
2.1 Опис бази та методів емпіричного дослідження особливостей емоційної саморегуляції підлітків	24
2.2 Результати кількісного та якісного аналізу даних емпіричного дослідження	29
Висновки до 2 розділу.....	35
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	38
3.1 Підходи до розробки корекційної програми	38
3.2 Зміст корекційної програми емоційної саморегуляції учнів підліткового віку	40
Висновки до 3 розділу.....	56
ВИСНОВКИ.....	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТКИ.....	67

ВСТУП

Актуальність. Сучасна освітня система стикається з численними викликами, пов'язаними з психологічним благополуччям учнів та ефективністю їхнього навчання. Підлітковий вік характеризується інтенсивними фізіологічними, психологічними та соціальними змінами, що супроводжуються підвищеною емоційною нестабільністю, вразливістю та складнощами в регуляції власних емоційних станів. За даними психологічних досліджень, саме в підлітковому віці спостерігається значне зростання рівня стресу, тривожності, емоційного виснаження, що негативно впливає на академічну успішність, мотивацію до навчання та загальну адаптованість учнів.

Емоційна саморегуляція – здатність усвідомлювати, розуміти та керувати власними емоціями відповідно до ситуації – є ключовою компетенцією, що визначає не лише психологічне благополуччя особистості, а й її академічні досягнення. Учні з розвиненими навичками емоційної саморегуляції демонструють вищу концентрацію уваги, краще справляються з навчальними завданнями, ефективніше долають труднощі, виявляють більшу стійкість до стресових ситуацій та мають вищий рівень мотивації.

Особливої актуальності проблема емоційної саморегуляції набуває в контексті сучасних соціокультурних реалій: інформаційного перевантаження, цифровізації освіти, підвищених вимог до академічної успішності, соціального тиску з боку однолітків та дорослих. Пандемія COVID-19 додатково загострила проблему психологічного здоров'я підлітків, виявивши критичну необхідність розвитку їхніх адаптивних можливостей та емоційної компетентності.

Таким чином, дослідження емоційної саморегуляції як умови ефективного навчання учнів підліткового віку є актуальним як з теоретичної точки зору (поглиблення наукового розуміння механізмів впливу емоційної сфери на навчальну діяльність), так і з практичної (розробка науково

обґрунтованих рекомендацій для педагогів, психологів, батьків щодо сприяння розвитку емоційної саморегуляції підлітків).

Ефективність формування стресостійкості підлітків залежить від низки чинників: психолого-педагогічної культури вчителів і батьків, рівня їхньої емпатії, наявності порозуміння і взаємоповаги між дорослими та школярем, а також володіння підлітком певними знаннями та вміннями, необхідними для успішного подолання стресових ситуацій.

Тема вивчення особливостей формування стресостійкості в учнів старшої школи має велику практичну значущість, оскільки дає змогу виокремити суперечність між відсутністю системи соціально-психологічних технологій формування стресостійкості у старших школярів, і необхідністю психопрофілактичних заходів, заснованих на сучасних методах психологічної корекції стресу.

Проблема емоційної саморегуляції та її впливу на навчальну діяльність є предметом наукового інтересу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед зарубіжних учених фундаментальний внесок у розуміння емоційної регуляції зробили Дж. Гросс, П. Саловей та Дж. Мейер, Д. Гоулман, Дж. Томпсон. Психологічні механізми саморегуляції досліджували А. Бандура, Р. Баумайстер, К. Двек. Особливості підліткового віку та емоційного розвитку в цей період вивчали Е. Еріксон, Л. Стейнберг, Р. Ларсон. Зв'язок емоційної компетентності з академічною успішністю досліджували М. Брекетт, С. Ріверс, Дж. Данлоскі, А. Дакворт [44-54].

Серед українських науковців значний внесок у дослідження емоційної сфери особистості зробили Г.М. Бреслав, О.П. Саннікова. Проблемами саморегуляції займалися О. Л. Кононенко, В. І. Моросанова. Психологічні особливості підліткового віку досліджували Л.І. Божович, Т. В. Драгунова. Емоційний інтелект та емоційну компетентність вивчали Е.Л. Носенко, Д. В. Люсін, І. М. Андрєєва [2, 15, 24].

Об'єкт дослідження – емоційна саморегуляція учнів підліткового віку.

Предмет – особливості емоційної саморегуляції учнів підліткового віку та її вплив на ефективність навчальної діяльності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення емоційної саморегуляції як умови ефективного навчання учнів підліткового віку.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційної саморегуляції в психологічній науці;
- охарактеризувати психологічні особливості підліткового віку та їхній вплив на розвиток емоційної саморегуляції;
- визначити структурні компоненти та механізми емоційної саморегуляції в підлітковому віці;
- емпірично дослідити особливості емоційної саморегуляції учнів підліткового віку;
- розробити тренінгову програму розвитку емоційної саморегуляції учнів підліткового віку.

Гіпотеза полягає в припущенні, що існує позитивний зв'язок між рівнем розвитку емоційної саморегуляції та ефективністю навчання учнів підліткового віку: підлітки з вищим рівнем емоційної саморегуляції демонструють кращу академічну успішність, вищу мотивацію до навчання, більшу стійкість до стресових ситуацій та ефективніше долають навчальні труднощі.

Методи дослідження

Для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези використовувався комплекс методів дослідження. Теоретичні методи – аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація теоретичних підходів до розуміння емоційної саморегуляції, порівняльний аналіз різних концепцій емоційної регуляції. Емпіричні методи – психодіагностичне тестування (стандартизовані методики діагностики емоційної саморегуляції, емоційного інтелекту, тривожності, мотивації),

анкетування (вивчення суб'єктивної оцінки підлітками власних навичок емоційної регуляції), аналіз документації (вивчення академічної успішності учнів), бесіда (з підлітками, педагогами, шкільними психологами).

Методики:

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В. Моросанової; Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла; Опитувальник рівня тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна; Методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса; Анкета вивчення навчальної мотивації (модифікована методика М. Лукьянової, Н. Калініної.

Методи: аналіз; анкетування; бесіда; тестування; педагогічний експеримент.

Методи математичної статистики: Н-критерій Краскала-Уоллеса, коефіцієнт кореляції r-Спірмена, дискримінантний аналіз.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його результатів у практичній діяльності шкільних психологів для діагностики рівня розвитку емоційної саморегуляції підлітків та розробки корекційно-розвивальних програм; у роботі педагогів для врахування емоційних особливостей учнів при організації навчального процесу; у системі підвищення кваліфікації педагогів та психологів освітніх закладів; у консультативній роботі з батьками підлітків.

Апробація роботи. Деякі положення роботи були оформлені у вигляді доповіді та тез на тему: «Вплив емоційної саморегуляції на ефективність навчальної діяльності підлітків» на XXIII Міжрегіональній науково-практичній конференції молодих учених і аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук» (14 травня 2026 р., Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро).

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків та списку використаних джерел, який налічує 54 позицію, додатків. Обсяг викладення основного змісту роботи 61 сторінка.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ

1.1. Особливості психологічного становлення підлітків та механізм формування самоконтролю

Емоційна саморегуляція є однією з найважливіших психологічних компетенцій, що визначає успішність адаптації особистості до різноманітних життєвих ситуацій, ефективність міжособистісної взаємодії та досягнення поставлених цілей. У сучасній психологічній науці проблема емоційної саморегуляції набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням психоемоційних навантажень на особистість, зокрема в освітньому середовищі.

Поняття емоційної саморегуляції має міждисциплінарний характер та розглядається у різних психологічних підходах. У загальному розумінні емоційна саморегуляція визначається як здатність особистості керувати власними емоційними станами, модулювати їхню інтенсивність, тривалість та форми вираження відповідно до ситуації та власних цілей. Дж. Гросс, один з провідних дослідників у цій галузі, визначає емоційну регуляцію як «процеси, через які індивіди впливають на те, які емоції вони мають, коли вони їх мають, та як вони переживають і виражають ці емоції» [50, с. 275].

Теоретичні основи вивчення емоційної саморегуляції закладені у працях класиків психології. Л. Виготський розглядав емоції як вищу психічну функцію, що підлягає довільній регуляції через опосередкування культурними знаками та символами. Він підкреслював, що «оволодіння власною поведінкою припускає обов'язково панування над власними емоціями» [5, с. 156]. Цей підхід заклав основи розуміння емоційної регуляції як процесу, що розвивається у онтогенезі через інтеріоризацію соціальних форм поведінки.

У сучасній психології виділяють кілька основних теоретичних підходів до вивчення емоційної саморегуляції. Когнітивний підхід, представлений роботами М. Боришевський, розглядає емоційну регуляцію через призму когнітивних процесів, що опосередковують емоційні реакції. Згідно з цим підходом, емоції виникають не безпосередньо у відповідь на зовнішні події, а через когнітивну оцінку цих подій. Зміна способів мислення та когнітивних схем призводить до зміни емоційних станів [3, с. 45].

Модель процесу емоційної регуляції Дж. Гросса є однією з найвпливовіших у сучасній психології емоцій. Ця модель виділяє п'ять основних стратегій емоційної регуляції, що відрізняються за часом застосування у процесі розгортання емоції: вибір ситуації, модифікація ситуації, розподіл уваги, когнітивна переоцінка та модуляція відповіді. Дослідження показують, що різні стратегії мають різну ефективність та наслідки для психологічного благополуччя особистості [50].

Особливу увагу у сучасних дослідженнях приділяють розрізненню адаптивних та дезадаптивних стратегій емоційної регуляції. До адаптивних стратегій відносять когнітивну переоцінку, прийняття, проблемно-орієнтоване копінг, пошук соціальної підтримки. Ці стратегії сприяють ефективному вирішенню проблемних ситуацій та підтримці психологічного здоров'я. Н. Гарнефскі визначає когнітивну переоцінку як «зміну способу мислення про потенційно емоційно значущу подію з метою модифікації її емоційного впливу» [49, с. 131].

Дезадаптивні стратегії емоційної регуляції включають пригнічення емоцій, уникнення, руміяцію, катастрофізацію. Хронічне використання таких стратегій пов'язане з підвищеним ризиком розвитку психологічних проблем, зокрема тривожності та депресії. Пригнічення емоцій, зокрема, вимагає значних когнітивних ресурсів та може негативно впливати на когнітивне функціонування та соціальну взаємодію.

У контексті вітчизняної психології проблему емоційної саморегуляції розробляли О. Кононенко, В. Моросанова, О. Чебикін та інші дослідники.

[15, 25], О. Конопкін розглядав емоційну регуляцію як компонент загальної системи довільної саморегуляції діяльності. В. Моросанова підкреслює, що «усвідомлена саморегуляція є системно організованим процесом внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки і керування різними видами і формами довільної активності» [24, с. 118].

Важливим напрямком сучасних досліджень є вивчення нейробіологічних основ емоційної регуляції. Нейровізуалізаційні дослідження показують, що процеси емоційної регуляції пов'язані з активністю префронтальної кори, зокрема дорсолатеральної та вентромедіальної префронтальної кори, а також лімбічних структур, особливо амігдали. Розвиток префронтальної кори продовжується до молодого дорослого віку, що має важливі імплікації для розуміння особливостей емоційної регуляції у підлітків.

Модель емоційного інтелекту, розроблена П. Саловеєм, розглядає емоційну регуляцію як один з ключових компонентів емоційного інтелекту поряд з розпізнаванням емоцій, розумінням емоцій та використанням емоцій для фасилітації мислення. Згідно з цим підходом, «емоційний інтелект включає здатність сприймати та оцінювати емоції, асимілювати емоції в мисленні, розуміти та аналізувати емоції, а також рефлексивно регулювати емоції» [52, с. 197].

Д. Гоулман у своїй популярній концепції емоційного інтелекту виділяє п'ять основних компонентів: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Саморегуляція, згідно з Гоулманом, включає здатність керувати імпульсами, відстрочувати задоволення, справлятися зі стресом та зберігати оптимізм попри труднощі [11].

Розвиток емоційної саморегуляції тісно пов'язаний з формуванням метакогнітивних навичок - здатності усвідомлювати та рефлексувати власні психічні процеси. Дж. Флейвелл визначав метапізнання як «знання та пізнання, що стосується когнітивних феноменів» [48, с. 906]. Застосування метакогнітивних стратегій до емоційної сфери дозволяє особистості

усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти їхні причини та наслідки, вибирати адекватні способи емоційного реагування.

Важливим аспектом емоційної саморегуляції є розвиток емоційної грамотності - здатності розпізнавати, розуміти, адекватно виражати та регулювати емоції. С. Савенішева виділяє вісім ключових навичок емоційної компетентності, включаючи усвідомлення власного емоційного стану, здатність розпізнавати емоції інших, вміння використовувати словник емоцій, здатність до емпатійного залучення, розуміння розбіжності між внутрішнім станом та зовнішнім виразом, адаптивне копінг з негативними емоціями, усвідомлення емоційної комунікації у стосунках та емоційну самоефективність [34].

У контексті освітнього середовища емоційна саморегуляція набуває особливого значення. Навчальна діяльність пов'язана з постійним емоційним напруженням, необхідністю долати труднощі, справлятися з невдачами та підтримувати мотивацію. Н. І. Пов'якель підкреслює, що «емоційна саморегуляція виступає необхідною умовою успішної навчальної діяльності, оскільки дозволяє учням зберігати оптимальний функціональний стан у ситуаціях стресу та підвищеного навантаження» [32, с. 234].

Дослідження показують, що рівень розвитку емоційної саморегуляції корелює з академічною успішністю, якістю міжособистісних стосунків, психологічним благополуччям та життєвою задоволеністю. Учні з високим рівнем емоційної саморегуляції краще справляються з навчальними завданнями, демонструють вищу мотивацію та наполегливість, мають кращі стосунки з однолітками та вчителями.

Сучасні дослідження також приділяють увагу культурним аспектам емоційної регуляції. Різні культури формують різні норми та правила емоційного вираження, що впливає на розвиток стратегій емоційної регуляції.

Важливим напрямком є вивчення можливостей розвитку навичок емоційної саморегуляції через спеціальні тренінгові програми. Програми

соціально-емоційного навчання (SEL – Social and Emotional Learning) широко впроваджуються у закладах освіти різних країн і демонструють позитивні ефекти на емоційну компетентність учнів, їхню академічну успішність та соціальну адаптацію.

Таким чином, проблема емоційної саморегуляції є міждисциплінарною та багатоаспектною. Сучасна психологічна наука розглядає емоційну саморегуляцію як складний процес, що включає когнітивні, мотиваційні та поведінкові компоненти, має нейробіологічні основи, розвивається у онтогенезі та підлягає цілеспрямованому формуванню через навчання та практику.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку та розвиток емоційної саморегуляції

Підлітковий вік є критичним періодом у розвитку особистості, що характеризується інтенсивними фізіологічними, когнітивними, емоційними та соціальними змінами. Цей віковий період традиційно визначається віком від 11-12 до 17-18 років і поділяється на ранню підлітковість (11-13 років), середню підлітковість (14-15 років) та пізню підлітковість (16-17 років). Саме у підлітковому віці відбувається активний розвиток системи емоційної саморегуляції, що має критичне значення для подальшого функціонування особистості.

Фізіологічні зміни підліткового віку пов'язані насамперед з пубертатом – періодом статевого дозрівання. Гормональні зміни, зокрема підвищення рівня статевих гормонів та гормону стресу кортизолу, впливають на емоційність підлітків. Л. Стейнберг зазначає, що «пубертатні гормональні зміни прямо пов'язані зі зростанням емоційної реактивності та інтенсивності емоційних переживань у підлітків» [53, с. 89]. Це пояснює характерну для підлітків емоційну лабільність, швидкі зміни настрою та інтенсивність емоційних реакцій.

Важливі зміни відбуваються у мозкових структурах, що відповідають за емоційну регуляцію. Нейробіологічні дослідження показують, що підлітковий мозок перебуває у стані активної реорганізації. Лімбічна система, зокрема амігдала, дозріває раніше, ніж префронтальна кора, що відповідає за довільну регуляцію та прийняття рішень. Б. Кейсі описує цю особливість через модель «дисбалансу розвитку», згідно з якою «рання активація лімбічних структур на фоні незрілості префронтальної кори створює вікно вразливості для ризикованої поведінки та емоційної дисрегуляції» [46, с. 62].

Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується переходом до формально-операційного мислення, за термінологією психологів. Підлітки набувають здатності до абстрактного мислення, гіпотетико-дедуктивного міркування, рефлексії над власними думками та почуттями. Ці когнітивні досягнення створюють основу для розвитку більш складних стратегій емоційної регуляції, зокрема когнітивної переоцінки.

Розвиток самосвідомості у підлітковому віці тісно пов'язаний з формуванням емоційної саморегуляції. С. Максименко зазначає, що «підлітковий вік є періодом інтенсивного розвитку самосвідомості, становлення образу Я, формування ідентичності» [21, с. 312]. Підлітки активно рефлексують над власними емоціями, намагаються зрозуміти їхні причини та наслідки, що сприяє розвитку метаемоційних навичок.

Емоційна сфера підлітків характеризується низкою специфічних особливостей. По-перше, це підвищена емоційна збудливість та реактивність. Підлітки інтенсивніше, ніж діти молодшого віку чи дорослі, реагують на емоційно значущі стимули. По-друге, це емоційна нестабільність, швидкі перепади настрою, амбівалентність почуттів. По-третє, це виражена потреба у емоційному визнанні з боку однолітків.

Особливе значення у підлітковому віці набуває група однолітків. Л. Божович підкреслювала, що «для підлітка характерна надзвичайна значущість думки однолітків, яка часто виявляється важливішою за думку

дорослих» [2, с. 278]. Прийняття у групі однолітків, соціальний статус, якість дружніх стосунків стають основними джерелами емоційних переживань підлітків. Страх відкидання, соціальна тривожність можуть значно впливати на емоційний стан та самопочуття.

Розвиток емоційної саморегуляції у підлітковому віці відбувається нерівномірно. У ранній підлітковості (11-13 років) спостерігається певне погіршення показників емоційної регуляції порівняно з молодшим шкільним віком. Це пов'язано з гормональними змінами, інтенсифікацією емоційних реакцій та ще недостатнім розвитком довільних механізмів регуляції. Підлітки цього віку часто демонструють імпульсивність, емоційні спалахи, труднощі у стримуванні негативних емоцій.

У середній підлітковості (14-15 років) починається активне формування більш зрілих стратегій емоційної регуляції. Розвиток абстрактного мислення дозволяє використовувати когнітивну переоцінку, розглядати ситуації з різних точок зору, прогнозувати наслідки емоційних реакцій. Проте у цьому віці ще зберігається схильність до імпульсивних реакцій у емоційно значущих ситуаціях, особливо у присутності однолітків.

У пізній підлітковості (16-17 років) відбувається подальше удосконалення навичок емоційної саморегуляції. М. Бронсон зазначає, що «старші підлітки демонструють більшу гнучкість у виборі стратегій емоційної регуляції, краще враховують контекст ситуації та довгострокові наслідки своїх емоційних реакцій» [45, с. 145]. У цьому віці зростає здатність до відстрочення задоволення, планування, вольової регуляції емоційних станів.

Важливим аспектом розвитку емоційної саморегуляції є формування репертуару стратегій копіngu – способів подолання стресових ситуацій. С. Лазарус виділяв два основні типи копіngu: проблемно-орієнтований (спрямований на вирішення проблеми) та емоційно-орієнтований (спрямований на регуляцію емоційних реакцій). Підлітки поступово розширюють свій репертуар копінг-стратегій, хоча можуть зберігати

схильність до певних дезадаптивних стратегій, таких як уникнення або руміація [51].

Гендерні відмінності у розвитку емоційної саморегуляції також є важливим аспектом. Дослідження показують, що дівчата-підлітки частіше використовують стратегії, орієнтовані на підтримання соціальних стосунків, пошук емоційної підтримки, вербалізацію почуттів. Хлопці частіше вдаються до відволікання, фізичної активності, пригнічення емоцій. Ці відмінності частково зумовлені соціалізацією та гендерними стереотипами, що впливають на те, які форми емоційного вираження вважаються прийнятними для кожної статі.

О. Кочубейник підкреслює, що «розвиток емоційної саморегуляції у підлітків значною мірою залежить від характеру взаємодії з дорослими, зокрема з батьками та вчителями» [18, с. 189]. Авторитарний стиль виховання, надмірний контроль або, навпаки, емоційна холодність та байдужість можуть негативно впливати на формування навичок емоційної регуляції. Демократичний стиль, що поєднує емоційну підтримку з розумними вимогами та заохоченням автономії, сприяє розвитку адаптивних стратегій емоційної регуляції.

Шкільне середовище відіграє важливу роль у розвитку емоційної саморегуляції підлітків. Академічний стрес, іспити, оцінювання, конкуренція з однолітками створюють ситуації, що вимагають емоційної регуляції. Водночас школа може надавати ресурси для розвитку цих навичок через спеціальні програми, підтримку з боку шкільних психологів, створення емоційно безпечного середовища.

Сучасні підлітки стикаються з додатковими викликами у сфері емоційної регуляції, пов'язаними з цифровими технологіями та соціальними мережами. Постійна присутність у он-лайн просторі, кіберзалякування, порівняння себе з іншими у соціальних мережах можуть негативно впливати на емоційний стан та самооцінку підлітків. Водночас цифрові технології

можуть використовуватися як ресурс для емоційної регуляції, наприклад, через програми для медитації, он-лайн підтримку, освітній контент.

Індивідуальні відмінності у розвитку емоційної саморегуляції у підлітків пов'язані з темпераментом, особистісними рисами, досвідом ранніх стосунків з батьками. В. В. Зарицька описувала темперамент через три основні виміри: негативна емоційність, екстраверсія та контроль зусиль. Підлітки з високою негативною емоційністю можуть потребувати додаткової підтримки у розвитку навичок емоційної регуляції [12].

Таким чином, підлітковий вік є критичним періодом для розвитку емоційної саморегуляції. Фізіологічні зміни, когнітивний розвиток, становлення самосвідомості, трансформація соціальних стосунків створюють як виклики, так і можливості для формування зрілих стратегій емоційної регуляції. Розуміння специфіки цього вікового періоду є необхідною основою для розробки ефективних програм підтримки емоційного розвитку підлітків.

1.3. Вплив емоційної саморегуляції на ефективність навчальної діяльності підлітків

Навчальна діяльність є провідною у шкільному віці та визначає основні напрямки психічного розвитку дитини та підлітка. Ефективність навчальної діяльності залежить від багатьох чинників, серед яких емоційна саморегуляція посідає одне з ключових місць. Сучасні дослідження переконливо демонструють тісний зв'язок між рівнем розвитку навичок емоційної саморегуляції та академічною успішністю, мотивацією до навчання, адаптацією до шкільного середовища.

Емоційна саморегуляція впливає на навчальну діяльність через кілька основних механізмів. По-перше, це вплив на когнітивні процеси, що забезпечують навчання: увагу, пам'ять, мислення. По-друге, це вплив на мотиваційно-вольову сферу: здатність ставити цілі, підтримувати зусилля,

долати труднощі. По-третє, це вплив на соціальні аспекти навчання: взаємодію з вчителями та однокласниками, адаптацію до шкільних вимог.

Дослідження показують, що емоційні стани безпосередньо впливають на когнітивну продуктивність. Помірний рівень позитивних емоцій сприяє креативності, гнучкості мислення, ефективності вирішення проблем. Б. Фрейдман зазначає, що «позитивний емоційний стан розширює когнітивні ресурси, підвищує здатність до асоціативного мислення та пошуку нестандартних рішень» [47, с. 218]. Водночас інтенсивні негативні емоції, особливо тривожність, можуть негативно впливати на когнітивне функціонування.

Тривожність є одним з найпоширеніших емоційних станів, що заважають ефективному навчанню. Тестова тривожність – специфічна форма тривожності, що виникає у ситуаціях оцінювання, – може значно знижувати академічні досягнення навіть у здібних учнів. М. Роджерс описує механізм впливу тривожності на продуктивність через модель «когнітивної інтерференції»: тривожні думки займають ресурси робочої пам'яті, що залишає менше ресурсів для виконання навчального завдання [33].

Здатність регулювати тривожність є критично важливою для академічної успішності. Підлітки, які володіють ефективними стратегіями емоційної регуляції, можуть знижувати рівень тривожності до оптимального, що дозволяє зберігати концентрацію та ефективність у стресових ситуаціях, таких як іспити чи публічні виступи. Дослідження Дж. Гросса показали, що використання когнітивної переоцінки для регуляції тривожності пов'язане з кращими академічними результатами [50].

Емоційна саморегуляція тісно пов'язана з мотивацією до навчання. В. Вілюнас підкреслював, що «емоції є невід'ємною складовою мотиваційного процесу, вони сигналізують про значущість подій та спрямовують поведінку» [6, с. 142]. Здатність регулювати емоції дозволяє підліткам підтримувати внутрішню мотивацію навіть у ситуаціях, коли навчальна діяльність не приносить негайного задоволення.

Особливо важливою є здатність справлятися з фрустрацією та розчаруванням при невдачах. Навчальна діяльність неминуче включає ситуації помилок, невдач, труднощів.

Емоційна регуляція відіграє ключову роль у формуванні конструктивного ставлення до невдач. Підлітки, які можуть регулювати негативні емоції, пов'язані з невдачею, швидше відновлюють мотивацію та продовжують зусилля. Навпаки, підлітки з низьким рівнем емоційної саморегуляції можуть потрапляти у стан безпорадності, уникати складних завдань, що призводить до зниження академічних досягнень.

Дослідження А. Бандури показали важливість самоефективності – переконання у власній здатності впоратися із завданням – для академічної успішності. Емоційна саморегуляція сприяє формуванню та підтримці самоефективності, оскільки дозволяє підліткам справлятися з тривожністю та сумнівами, підтримувати впевненість у собі навіть у складних ситуаціях [44].

Особливе значення емоційна саморегуляція має для процесів, що вимагають тривалої концентрації та вольових зусиль. Б. Циммерман описував саморегульоване навчання як процес, у якому учні «активно та метакогнітивно управляють своїм навчанням, встановлюючи цілі, відстежуючи прогрес та адаптуючи стратегії» [54, с. 329]. Емоційна саморегуляція є важливим компонентом саморегульованого навчання, оскільки дозволяє підтримувати зусилля, долати відволікання, справлятися з втомою.

Здатність до відстрочення задоволення, яка є важливим аспектом емоційної саморегуляції, критично впливає на академічну успішність. Класичні дослідження В. Мішеля з «зефірним тестом» показали, що діти, які могли відкласти задоволення у дошкільному віці, демонстрували кращі академічні результати у підлітковому віці. Ця здатність дозволяє підліткам вибирати довгострокові академічні цілі замість короткострокових задоволень.

О. Савченко підкреслює, що «успішність навчальної діяльності залежить не стільки від окремих здібностей, скільки від здатності мобілізувати та підтримувати зусилля, справлятися з труднощами, регулювати свій емоційний стан» [35, с. 267]. Особливо це актуально для підліткового віку, коли конкуренція з іншими інтересами та відволікаючими факторами зростає.

Емоційна саморегуляція також впливає на соціальні аспекти навчальної діяльності. Взаємодія з вчителями та однокласниками супроводжується різноманітними емоціями, і здатність регулювати ці емоції визначає якість соціальних стосунків у школі. Підлітки з розвиненими навичками емоційної регуляції краще справляються з конфліктами, більш ефективно співпрацюють у групових проєктах, отримують більше підтримки від оточуючих.

Стосунки з вчителями мають особливе значення для академічної успішності. Дослідження показують, що якість стосунків учень-вчитель корелює з мотивацією, залученістю до навчання та академічними досягненнями. Підлітки, які можуть адекватно виражати свої емоції, звертатися за допомогою, конструктивно реагувати на зворотний зв'язок, формують більш позитивні стосунки з вчителями.

У підлітковому віці особливого значення набуває вплив групи однолітків на навчальну діяльність. Соціальне порівняння, конкуренція, групові норми щодо ставлення до навчання можуть як підтримувати, так і підірвати академічну мотивацію. Емоційна саморегуляція допомагає підліткам справлятися з негативними емоціями, пов'язаними з соціальним порівнянням, зберігати власні академічні цілі навіть за відсутності підтримки з боку групи.

Дослідження К. Роджерс виявило, що емоційна компетентність опосередковує зв'язок між інтелектуальними здібностями та академічною успішністю. Іншими словами, високий інтелект не гарантує високих академічних досягнень за відсутності навичок емоційної регуляції. І навпаки,

помірні інтелектуальні здібності можуть компенсуватися розвиненою емоційною саморегуляцією [33].

Особливої уваги заслуговує роль емоційної саморегуляції у подоланні академічного стресу. Сучасні підлітки стикаються з високим рівнем навчального навантаження, тиском очікувань з боку батьків та вчителів, конкуренцією за місця у престижних навчальних закладах. Хронічний стрес може призводити до вигорання, зниження мотивації, психосоматичних проблем.

Т. Титаренко зазначає, що «навички емоційної саморегуляції виступають важливим ресурсом подолання життєвих криз, включаючи кризи, пов'язані з навчальною діяльністю» [38, с. 178]. Підлітки, які володіють ефективними стратегіями емоційної регуляції, краще справляються з академічним стресом, зберігають психологічне благополуччя та працездатність.

Дослідження також показують зв'язок між емоційною саморегуляцією та специфічними аспектами навчальної діяльності, такими як читання та математика. Здатність регулювати фрустрацію при роботі зі складними текстами або математичними задачами, підтримувати зусилля при виконанні монотонних завдань, справлятися з тривожністю при розв'язанні проблем у обмежений час – усі ці аспекти емоційної саморегуляції впливають на успішність у конкретних навчальних предметах.

Важливим аспектом є також зв'язок між емоційною саморегуляцією та академічною прокрастинацією – схильністю відкладати виконання навчальних завдань. Дослідження вчених показали, що прокрастинація часто є стратегією уникнення негативних емоцій, пов'язаних з навчальним завданням. Підлітки з низьким рівнем емоційної саморегуляції більш схильні до прокрастинації, що негативно впливає на їхню академічну успішність .

Цифрове середовище створює нові виклики для емоційної саморегуляції у контексті навчання. Доступність розважального контенту, соціальні мережі, ігри створюють постійні спокуси для відволікання від

навчальних завдань. Здатність регулювати імпульси, відкладати негайне задоволення на користь навчальних цілей стає критично важливою у цифрову епоху.

Водночас цифрові технології можуть підтримувати розвиток навичок емоційної саморегуляції. Програми для відстеження настрою, медитації, управління часом можуть допомагати підліткам розвивати усвідомленість щодо власних емоційних станів та їхнього впливу на навчання.

М. Смульсон підкреслює, що «у сучасних умовах успішність навчання все більше залежить від здатності учня самостійно організувати свою діяльність, регулювати власний стан, підтримувати мотивацію» [36, с. 234]. Розвиток навичок емоційної саморегуляції стає не менш важливим завданням освіти, ніж передача предметних знань.

Практичні імплікації цих досліджень очевидні: освітні заклади мають приділяти цілеспрямовану увагу розвитку навичок емоційної саморегуляції у підлітків. Це може включати інтеграцію соціально-емоційного навчання у навчальний процес, підготовку вчителів до підтримки емоційного розвитку учнів, створення емоційно безпечного шкільного середовища, залучення шкільних психологів до профілактичної роботи.

Таким чином, емоційна саморегуляція є критичним чинником ефективності навчальної діяльності підлітків. Вона впливає на когнітивні процеси, мотивацію, вольову сферу, соціальні аспекти навчання. Розвиток навичок емоційної саморегуляції має розглядатися як важлива мета освітнього процесу, що сприяє не лише академічній успішності, але й загальному психологічному благополуччю та життєвій успішності підлітків.

Висновки до розділу 1

Емоційна саморегуляція є складним психологічним феноменом, що включає здатність особистості усвідомлювати, розуміти та керувати власними емоційними станами відповідно до ситуації та власних цілей.

Сучасна психологічна наука розглядає емоційну саморегуляцію як багатокомпонентний процес, що має когнітивні, мотиваційні та поведінкові складові, спирається на нейробіологічні механізми та розвивається протягом життя.

Теоретичні підходи до вивчення емоційної саморегуляції включають когнітивний підхід, що підкреслює роль когнітивних процесів в оцінці та інтерпретації емоційно значущих подій; процесуальну модель емоційної регуляції Дж. Гросса, що виділяє п'ять основних стратегій регуляції; концепцію емоційного інтелекту, яка розглядає емоційну регуляцію як один з ключових компонентів емоційної компетентності. Вітчизняна психологія розвиває ідеї про емоційну регуляцію як компонент загальної системи довільної саморегуляції діяльності.

Підлітковий вік є критичним періодом у розвитку емоційної саморегуляції. Фізіологічні зміни, пов'язані з пубертатом, охоплюючи гормональну перебудову та реорганізацію мозкових структур, впливають на емоційну реактивність та регуляторні можливості підлітків. Модель «дисбалансу розвитку» пояснює характерну для підлітків емоційну інтенсивність та схильність до ризикованої поведінки через ранню активацію лімбічних структур на фоні незрілості префронтальної кори.

Когнітивний розвиток у підлітковому віці, зокрема становлення формально-операційного мислення та розвиток метакогнітивних навичок, створює основу для формування більш складних стратегій емоційної регуляції, передусім когнітивної переоцінки. Водночас підлітковий егоцентризм, що проявляється у феноменах «уявної аудиторії» та «персональної байки», впливає на інтенсивність емоційних переживань.

Емоційна саморегуляція впливає на ефективність навчальної діяльності підлітків через кілька основних механізмів: вплив на когнітивні процеси (увагу, пам'ять, мислення), вплив на мотиваційно-вольову сферу (цілепокладання, наполегливість, подолання труднощів), вплив на соціальні

аспекти навчання (взаємодія з вчителями та однокласниками, адаптація до шкільних вимог).

Тривожність, зокрема тестова тривожність, є одним з найпоширеніших емоційних станів, що негативно впливають на академічну успішність. Здатність регулювати тривожність дозволяє підліткам зберігати концентрацію та ефективність у стресових ситуаціях. Когнітивна переоцінка як стратегія регуляції тривожності пов'язана з кращими академічними результатами.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

2.1. Опис бази та методів емпіричного дослідження особливостей емоційної саморегуляції підлітків

Емпіричне дослідження взаємозв'язку емоційної саморегуляції та ефективності навчання підлітків було проведено на базі Ужгородського мистецького ліцею «Перспектива» Ужгородської міської ради Закарпатської області у період з жовтня 2025 по березень 2026 року.

Мета емпіричного дослідження: виявити особливості емоційної саморегуляції учнів підліткового віку та встановити її взаємозв'язок з ефективністю їхньої навчальної діяльності.

Завдання емпіричного дослідження:

- підібрати та адаптувати психодіагностичний інструментарій для дослідження емоційної саморегуляції та навчальної успішності підлітків;
- провести діагностику рівня розвитку емоційної саморегуляції учнів підліткового віку;
- дослідити особливості академічної успішності та навчальної мотивації підлітків;
- встановити кореляційні зв'язки між показниками емоційної саморегуляції та ефективністю навчальної діяльності;
- Розробити корекційну програму розвитку емоційної саморегуляції для підлітків з урахуванням виявлених особливостей.

Характеристика вибірки дослідження. У дослідженні взяли участь 30 учнів Ужгородського мистецького ліцею «Перспектива» віком від 13 до 15 років (середній вік – 14,2 року). Вибірка включала 16 дівчат (53,3%) та 14 хлопців (46,7%), що навчаються у 8-9 класах. Усі учасники дослідження навчаються за програмою мистецького ліцею, що передбачає поглиблене

вивчення предметів художньо-естетичного циклу поряд з загальноосвітніми дисциплінами.

Вибір саме цього навчального закладу зумовлений кількома факторами. По-перше, мистецький ліцей створює специфічне освітнє середовище з підвищеними вимогами до емоційної сфери учнів, оскільки художня діяльність передбачає інтенсивну роботу з емоціями. По-друге, підлітки, які навчаються у мистецькому закладі, стикаються з подвійним навантаженням – освітнім та творчим, що робить питання емоційної саморегуляції особливо актуальним. По-третє, адміністрація ліцею виявила зацікавленість у проведенні дослідження та наданні психологічної підтримки учням.

Етапи дослідження:

Підготовчий етап включав теоретичний аналіз проблеми, вивчення наукової літератури, формулювання гіпотез дослідження, підбір та адаптацію психодіагностичних методик, отримання дозволів від адміністрації ліцею та батьків учнів на проведення дослідження. На цьому етапі було проведено попередні бесіди з класними керівниками для отримання інформації про особливості класних колективів та окремих учнів.

Діагностичний етап передбачав безпосереднє проведення психодіагностичного обстеження учнів за допомогою підібраних методик. Тестування проводилося в груповій формі під час класних годин, що дозволило забезпечити стандартизовані умови для всіх учасників. Загальна тривалість діагностичної процедури для кожного учня становила приблизно 90 хвилин, розподілених на два заняття для запобігання втомі.

Аналітичний етап включав обробку отриманих даних з використанням методів математичної статистики, аналіз результатів, встановлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками, інтерпретацію результатів.

Корекційно-розвивальний етап передбачав розробку та апробацію корекційної програми розвитку емоційної саморегуляції на основі виявлених особливостей та потреб учнів.

Методи дослідження:

Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнюючих методів психологічного дослідження:

Теоретичні методи: аналіз, синтез та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження; систематизація теоретичних підходів до вивчення емоційної саморегуляції; порівняння різних концепцій і моделей.

Емпіричні методи: психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих методик; аналіз продуктів діяльності (щоденників самоспостереження); бесіди з учнями, вчителями та класними керівниками.

Методи математичної статистики: описова статистика (обчислення середніх значень, стандартних відхилень і частот); кореляційний аналіз для встановлення зв'язків між змінними (коефіцієнт кореляції Пірсона); t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Психодіагностичний інструментарій:

Для діагностики емоційної саморегуляції та пов'язаних з нею характеристик було використано наступні методики:

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В. Моросанової призначений для діагностики розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості та самостійності [25, с. 142].

Методика містить 46 тверджень, які респондент оцінює за 4-бальною шкалою. Обробка результатів дозволяє отримати оцінки за шкалами: планування (здатність усвідомлено виділяти цілі), моделювання (уявлення про значущі умови досягнення цілей), програмування (здатність продумувати способи дій), оцінювання результатів (адекватність оцінки себе та

результатів діяльності), гнучкість (здатність коригувати систему регуляції при зміні умов), самостійність (автономність в організації активності), загальний рівень саморегуляції.

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла дозволяє виявити здатність розуміти стосунки особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Опитувальник складається з 30 тверджень та містить 5 шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.

Використання цієї методики обумовлене тим, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з емоційною саморегуляцією та є важливим предиктором академічної успішності. Шкала «управління своїми емоціями» безпосередньо відображає здатність до емоційної саморегуляції.

Опитувальник рівня тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна призначений для диференційованого вимірювання тривожності як стану (реактивної тривожності) та як властивості особистості (особистісної тривожності) [43]. Методика включає 40 тверджень: 20 для оцінки ситуативної тривожності та 20 для особистісної тривожності.

Включення цієї методики зумовлене тим, що тривожність є одним з основних емоційних станів, що вимагає регуляції у навчальній діяльності. Високий рівень тривожності може свідчити про недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції.

Методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса дозволяє виміряти силу прагнення до досягнення успіху. Опитувальник містить 41 твердження, на які потрібно відповісти «так» або «ні». Результати дають можливість визначити рівень мотивації до успіху (низький, середній, помірно високий, високий, занадто високий).

Мотивація до успіху тісно пов'язана з емоційною саморегуляцією, оскільки досягнення успіху вимагає здатності справлятися з фрустрацією, підтримувати зусилля, регулювати емоційні стани.

Анкета вивчення навчальної мотивації (модифікована методика М. Лукьянової, Н. Калініної) призначена для виявлення характеру та рівня розвитку навчальної мотивації підлітків. Анкета містить 15 питань, що дозволяють оцінити зовнішню та внутрішню мотивацію, мотивацію досягнення, мотивацію уникнення невдач.

Аналіз академічної успішності проводився на основі середнього балу успішності учнів за результатами першого семестру 2025/2026 навчального року. Середній бал обчислювався за всіма навчальними предметами та розглядався як об'єктивний показник ефективності навчальної діяльності.

Окрім кількісних методів, використовувався якісний аналіз через бесіди з учнями, вчителями та класними керівниками. Ці бесіди дозволили отримати додаткову інформацію про емоційні особливості учнів, їхню поведінку у стресових ситуаціях, способи подолання труднощів у навчанні.

Процедура дослідження. Перед початком тестування всім учасникам було надано інформацію про мету дослідження, забезпечено конфіденційність результатів та отримано усну згоду на участь. Батьків учнів було проінформовано через класних керівників, отримано письмові дозволи.

Діагностика проводилася в груповій формі в класних кабінетах у звичайний для учнів час. Тестування було розділено на два заняття: у перший день учні заповнювали опитувальники саморегуляції, емоційного інтелекту та тривожності; у другий день – методики мотивації та навчальної мотивації. Між заняттями був перерва у кілька днів для запобігання перевтомі.

Інструкції до кожної методики зачитувалися вголос, учням давалася можливість поставити запитання для уточнення. Час на виконання кожної методики не обмежувався, проте фіксувався для подальшого аналізу індивідуальних особливостей темпу роботи.

Після завершення діагностики проводилися індивідуальні консультації з учнями, які виявили підвищену тривожність або низький рівень саморегуляції, для надання психологічної підтримки та рекомендацій.

Обробка результатів здійснювалася з використанням програмного пакету SPSS Statistics 23.0. Для кожної методики обчислювалися первинні показники відповідно до ключів. Далі проводився описовий статистичний аналіз: обчислення середніх значень, стандартних відхилень, мінімальних та максимальних значень для кожної шкали.

Для встановлення зв'язків між показниками емоційної саморегуляції та академічною успішністю використовувався кореляційний аналіз Пірсона. Для порівняння показників у групах (наприклад, за статтю) застосовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Рівень статистичної значущості визначався на рівні $p < 0,05$.

Етичні аспекти дослідження. При проведенні дослідження дотримувалися основних етичних принципів психологічної діагностики: добровільність участі, інформованість про мету дослідження, конфіденційність результатів, право на відмову від участі на будь-якому етапі, надання зворотного зв'язку учасникам за їхнім бажанням.

Таким чином, організація емпіричного дослідження передбачала комплексний підхід до вивчення емоційної саморегуляції підлітків та її взаємозв'язку з ефективністю навчальної діяльності. Підібраний психодіагностичний інструментарій дозволяє отримати валідну та надійну інформацію про досліджувані феномени, а використання статистичних методів обробки даних забезпечує об'єктивність та обґрунтованість висновків.

2.2. Результати кількісного та якісного аналізу даних емпіричного дослідження

У цьому підрозділі представлено результати емпіричного дослідження особливостей емоційної саморегуляції учнів підліткового віку та її взаємозв'язку з ефективністю навчальної діяльності.

Результати діагностики саморегуляції поведінки за методикою В. Моросанової представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники розвитку саморегуляції поведінки підлітків (n=30)

Шкала	M	SD	Min	Max
Планування	5,8	1,4	3	9
Моделювання	5,4	1,6	2	9
Програмування	5,6	1,5	3	9
Оцінювання результатів	5,2	1,7	2	9
Гнучкість	5,9	1,3	3	9
Самостійність	6,1	1,4	3	9
Загальний рівень саморегуляції	28,3	5,2	19	38

Примітка: M – середнє значення; SD – стандартне відхилення; Min – мінімальне значення; Max – максимальне значення

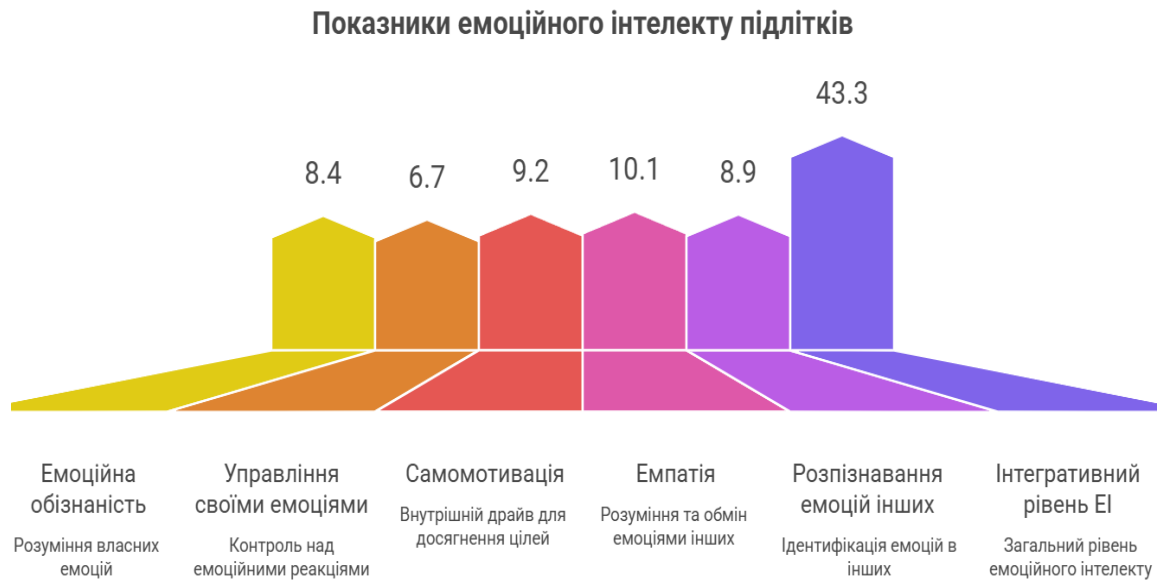
Аналіз отриманих даних показує, що загальний рівень саморегуляції у досліджуваних підлітків знаходиться на середньому рівні (M=28,3 при можливому діапазоні від 0 до 46). Це свідчить про те, що більшість учнів мають задовільний рівень розвитку довільної саморегуляції, проте є значний потенціал для її подальшого розвитку.

Серед окремих компонентів саморегуляції найбільш розвиненими виявилися самостійність (M=6,1) та гнучкість (M=5,9). Це означає, що підлітки демонструють відносно високу автономність у плануванні та організації своєї діяльності, здатні адекватно реагувати на зміну умов. Деяко нижчі показники спостерігаються за шкалою оцінювання результатів (M=5,2), що може свідчити про певні труднощі у адекватній оцінці власних дій та їхніх результатів.

Розподіл учнів за рівнями загальної саморегуляції показав, що 20% (6 учнів) мають низький рівень (менше 24 балів), 63,3% (19 учнів) – середній рівень (24-32 бали), 16,7% (5 учнів) – високий рівень (більше 32 балів). Це

вказує на необхідність розвивальної роботи, особливо з групою учнів з низьким рівнем саморегуляції.

Результати діагностики емоційного інтелекту за методикою Н. Холла представлені у таблиці 2.2. у вигляді діаграми



Таблиця 2.2

Показники емоційного інтелекту підлітків (n=30)

Шкала	M	SD	Рівень
Емоційна обізнаність	8,4	3,2	Середній
Управління своїми емоціями	6,7	3,8	Низький
Самомотивація	9,2	3,4	Середній
Емпатія	10,1	3,1	Середній
Розпізнавання емоцій інших	8,9	3,3	Середній
Інтегративний рівень EI	43,3	12,4	Середній

Результати показують, що загальний рівень емоційного інтелекту у досліджуваних підлітків знаходиться на середньому рівні (M=43,3).

Особливу увагу привертає той факт, що найнижчі показники виявлені саме за шкалою «управління своїми емоціями» ($M=6,7$), яка безпосередньо відображає емоційну саморегуляцію. Це підтверджує актуальність проблеми розвитку навичок емоційної саморегуляції у підлітків.

Найбільш розвиненою виявилася емпатія ($M=10,1$), що характерно для підліткового віку з його підвищеною чутливістю до емоційних станів інших людей. Також на задовільному рівні знаходяться самомотивація ($M=9,2$) та емоційна обізнаність ($M=8,4$).

Детальний аналіз показав, що лише 13,3% учнів (4 особи) мають високий рівень управління емоціями, 50% (15 осіб) – середній рівень, і 36,7% (11 осіб) – низький рівень. Ці дані вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку навичок емоційної регуляції у значної частини досліджуваних.

Результати діагностики тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Показники тривожності підлітків ($n=30$)

Вид тривожності	M	SD	Рівень
Ситуативна тривожність	42,6	8,4	Помірний
Особистісна тривожність	46,3	9,2	Помірний

Середній рівень ситуативної тривожності ($M=42,6$) та особистісної тривожності ($M=46,3$) знаходяться в межах помірних значень. Проте детальний аналіз розподілу показав, що 30% учнів (9 осіб) мають високий рівень особистісної тривожності (більше 46 балів), що може негативно впливати на їхню навчальну діяльність та вимагає психологічної підтримки.

Цікаво, що особистісна тривожність виявилася дещо вищою за ситуативну, що характерно для підліткового віку та може бути пов'язане з

інтенсивним розвитком самосвідомості, підвищеною чутливістю до оцінок оточуючих, невизначеністю щодо майбутнього.

Результати діагностики мотивації до успіху за методикою Т. Елерса показали, що середній показник мотивації до успіху у вибірці становить $M=15,8$ ($SD=4,2$), що відповідає помірно високому рівню. Розподіл за рівнями: низький рівень – 10% (3 особи), середній – 33,3% (10 осіб), помірно високий – 40% (12 осіб), високий – 16,7% (5 осіб).

Ці результати свідчать, що більшість досліджуваних підлітків мають достатньо виражену мотивацію до досягнення успіху, що є сприятливим чинником для навчальної діяльності. Проте група учнів з низьким рівнем мотивації потребує особливої уваги.

Результати діагностики навчальної мотивації показали, що у досліджуваних підлітків переважає внутрішня мотивація ($M=7,4$) над зовнішньою ($M=5,8$). Це позитивний показник, оскільки внутрішня мотивація пов'язана з більш глибоким навчанням та стійкістю до труднощів. Проте 23,3% учнів (7 осіб) демонструють переважання зовнішньої мотивації, що може бути чинником ризику для зниження навчальної активності у майбутньому.

Аналіз академічної успішності показав, що середній бал у вибірці становить $M=8,4$ ($SD=1,3$) за 12-бальною шкалою. Розподіл: низький рівень (до 7 балів) – 13,3% (4 особи), середній (7-9 балів) – 60% (18 осіб), високий (9-12 балів) – 26,7% (8 осіб).

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками емоційної саморегуляції та академічною успішністю виявив статистично значущі зв'язки (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки між емоційною саморегуляцією та академічною
успішністю

Показник	Академічна успішність (r)
Загальний рівень саморегуляції	0,52**
Планування	0,48**
Програмування	0,44*
Оцінювання результатів	0,51**
Управління емоціями (EI)	0,56**
Особистісна тривожність	-0,43*
Мотивація до успіху	0,49**
Внутрішня навчальна мотивація	0,54**

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Найсильніший позитивний зв'язок виявлено між управлінням емоціями та академічною успішністю ($r=0,56$, $p < 0,01$). Це підтверджує гіпотезу про те, що емоційна саморегуляція є важливим чинником ефективності навчання. Учні, які краще володіють навичками управління власними емоціями, демонструють вищу академічну успішність.

Також виявлено значущі позитивні кореляції між академічною успішністю та загальним рівнем саморегуляції ($r=0,52$, $p < 0,01$), оцінюванням результатів ($r=0,51$, $p < 0,01$), внутрішньою навчальною мотивацією ($r=0,54$, $p < 0,01$). Негативний зв'язок встановлено між особистісною тривожністю та успішністю ($r=-0,43$, $p < 0,05$), що вказує на те, що високотривожні учні мають нижчі академічні результати.

Порівняльний аналіз за статтю не виявив статистично значущих відмінностей у показниках саморегуляції між хлопцями та дівчатами ($t=1,34$, $p > 0,05$). Проте дівчата продемонстрували дещо вищі показники емпатії ($t=2,18$, $p < 0,05$) та особистісної тривожності ($t=2,45$, $p < 0,05$), що узгоджується з даними інших досліджень.

Якісний аналіз результатів бесід з учнями та вчителями дозволив виявити типові труднощі у сфері емоційної саморегуляції. Учні найчастіше згадували такі проблеми: складність зосередитися на навчанні при поганому настрої (73,3%), труднощі з подоланням хвилювання перед контрольними роботами (66,7%), імпульсивні реакції у конфліктних ситуаціях (56,7%), прокрастинацію при виконанні складних завдань (63,3%).

Вчителі відзначали, що учні з низьким рівнем емоційної саморегуляції часто демонструють нестабільну навчальну активність, залежну від настрою, швидко втрачають мотивацію при труднощах, схильні до конфліктів з однолітками.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують наявність значущого взаємозв'язку між емоційною саморегуляцією та ефективністю навчальної діяльності підлітків. Виявлено, що значна частина учнів має недостатньо розвинені навички управління власними емоціями, що негативно впливає на їхню академічну успішність. Ці дані обґрунтовують необхідність розробки та впровадження спеціальної корекційної програми розвитку емоційної саморегуляції.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження взаємозв'язку емоційної саморегуляції та ефективності навчання підлітків було проведено на базі Ужгородського мистецького ліцею «Перспектива» за участю 30 учнів віком 13-15 років. Для реалізації мети дослідження було підбрано комплекс валідних психодіагностичних методик, що дозволили отримати надійну інформацію про особливості саморегуляції, емоційного інтелекту, тривожності, мотивації та академічної успішності досліджуваних.

Діагностика саморегуляції поведінки за методикою В. Моросанової виявила, що загальний рівень саморегуляції у досліджуваних підлітків знаходиться на середньому рівні ($M=28,3$). Розподіл за рівнями показав, що

20% учнів мають низький рівень саморегуляції, 63,3% – середній, 16,7% – високий. Найбільш розвиненими виявилися компоненти самостійності ($M=6,1$) та гнучкості ($M=5,9$), тоді як оцінювання результатів має нижчі показники ($M=5,2$).

Результати діагностики емоційного інтелекту показали, що загальний рівень емоційного інтелекту знаходиться на середньому рівні ($M=43,3$). Найнижчі показники виявлені за шкалою «управління своїми емоціями» ($M=6,7$), яка безпосередньо відображає емоційну саморегуляцію. Лише 13,3% учнів мають високий рівень управління емоціями, тоді як 36,7% демонструють низький рівень, що підтверджує актуальність проблеми розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Діагностика тривожності виявила, що середні рівні ситуативної ($M=42,6$) та особистісної ($M=46,3$) тривожності знаходяться в межах помірних значень. Проте 30% учнів мають високий рівень особистісної тривожності, що може негативно впливати на їхню навчальну діяльність та вимагає психологічної підтримки. Особистісна тривожність виявилася дещо вищою за ситуативну, що характерно для підліткового віку.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі взаємозв'язки між показниками емоційної саморегуляції та академічною успішністю. Найсильніший позитивний зв'язок встановлено між управлінням емоціями та успішністю ($r=0,56$, $p<0,01$), що підтверджує гіпотезу дослідження про те, що емоційна саморегуляція є важливим чинником ефективності навчання. Також виявлено значущі кореляції між успішністю та загальним рівнем саморегуляції ($r=0,52$, $p<0,01$), оцінюванням результатів ($r=0,51$, $p<0,01$), внутрішньою навчальною мотивацією ($r=0,54$, $p<0,01$).

Негативний кореляційний зв'язок встановлено між особистісною тривожністю та академічною успішністю ($r=-0,43$, $p<0,05$), що свідчить про те, що високотривожні учні мають нижчі академічні результати. Це підкреслює важливість розвитку навичок регуляції тривожності для підвищення ефективності навчальної діяльності підлітків.

Порівняльний аналіз за статтю не виявив статистично значущих відмінностей у показниках саморегуляції між хлопцями та дівчатами. Проте дівчата продемонстрували вищі показники емпатії ($t=2,18$, $p<0,05$) та особистісної тривожності ($t=2,45$, $p<0,05$), що узгоджується з даними інших досліджень та вказує на необхідність врахування гендерної специфіки при розробці програм розвитку емоційної саморегуляції.

Якісний аналіз результатів бесід з учнями та вчителями дозволив виявити типові труднощі у сфері емоційної саморегуляції: складність зосередження при поганому настрої (73,3%), труднощі з подоланням хвилювання перед контрольними (66,7%), прокрастинацію при виконанні складних завдань (63,3%), імпульсивні реакції у конфліктах (56,7%). Ці дані обґрунтовують необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку конкретних навичок емоційної регуляції.

РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

3.1. Підходи до розробки корекційної програми

Розробка тренінгової програми розвитку емоційної саморегуляції учнів підліткового віку базується на комплексному аналізі сучасних психологічних підходів до формування емоційної компетентності та результатах емпіричного дослідження, представлених у другому розділі роботи.

Методологічну основу програми складають три взаємопов'язані теоретичні підходи, які забезпечують комплексність і системність психологічного впливу.

Когнітивно-поведінковий підхід виступає провідним напрямком програми і ґрунтується на положеннях А. Бека та А. Елліса про зв'язок між думками, емоціями та поведінкою. Згідно з цим підходом, емоційні реакції особистості опосередковані її когнітивними інтерпретаціями ситуацій. Дисфункціональні думки та ірраціональні переконання призводять до неадекватних емоційних реакцій і неефективної поведінки. Тому робота з емоційною саморегуляцією передбачає навчання підлітків розпізнавати автоматичні думки, оцінювати їх раціональність та замінювати дисфункціональні когніції більш адаптивними.

У контексті підліткового віку когнітивно-поведінковий підхід є особливо ефективним, оскільки саме в цей період формується абстрактне мислення, здатність до рефлексії та критичного аналізу власних переконань. Підлітки вже здатні усвідомлювати зв'язок між своїми думками та емоціями, проте потребують систематичного навчання техніками когнітивної реструктуризації.

Гуманістичний підхід К. Роджерса та А. Маслоу забезпечує створення психологічно безпечного середовища для особистісного зростання. Основними принципами цього підходу, реалізованими в програмі, є

безумовне прийняття особистості підлітка, емпатійне розуміння, конгруентність психолога-тренера. Створення атмосфери довіри та поваги є критично важливим для підліткового віку, коли особливо гостро переживається потреба у визнанні та прийнятті з боку значущих дорослих і однолітків.

Гуманістичний підхід реалізується через принципи добровільності участі, права на власну думку, відсутності оцінювання та критики з боку тренера, заохочення до самовираження. Ці принципи створюють сприятливі умови для експериментування з новими способами емоційного реагування без страху осуду.

Діяльнісний підхід, розроблений Л. С. Виготським, О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном, визначає розвиток емоційної саморегуляції як процес формування нових психологічних новоутворень через активну діяльність самого підлітка. Згідно з цим підходом, емоційна саморегуляція не може бути засвоєна пасивно через пояснення – вона формується через практичне освоєння відповідних дій і операцій.

У програмі діяльнісний підхід реалізується через активні методи навчання: рольові ігри, практичні вправи, групові дискусії, моделювання проблемних ситуацій. Підлітки не просто отримують інформацію про емоційну саморегуляцію, а активно відпрацьовують відповідні навички в безпечних умовах тренінгу.

Мета програми є формування у підлітків навичок усвідомленої емоційної саморегуляції через розвиток емоційного інтелекту, когнітивної гнучкості та адаптивних стратегій подолання стресових ситуацій.

Завдання програми:

- розвинути здатність підлітків до розпізнавання та диференціації власних емоційних станів і емоцій інших людей;
- сформувати навички усвідомлення зв'язку між думками, емоціями та поведінкою;

- навчити техніками когнітивної реструктуризації для зміни дисфункціональних думок і переконань;
- розвинути навички саморегуляції емоційних станів через засвоєння технік релаксації, дихання, візуалізації;
- сформувати адаптивні стратегії подолання стресових і конфліктних ситуацій;
- розвинути емпатію та навички конструктивної комунікації;
- підвищити самооцінку та впевненість підлітків у власній здатності керувати емоціями.

Програма розрахована на 7 занять тривалістю 90 хвилин кожне з частотою проведення 2 рази на тиждень. Загальна тривалість програми становить 3,5 тижні. Оптимальний розмір групи – 12-15 учасників, що дозволяє забезпечити активну участь кожного підлітка та індивідуальний підхід при збереженні групової динаміки.

3.2. Зміст корекційної програми емоційної саморегуляції учнів підліткового віку

Заняття 1. «Знайомство зі світом емоцій»

Мета: створення сприятливої атмосфери в групі, формування розуміння ролі емоцій у житті людини, розвиток здатності розпізнавати та називати базові емоції.

Матеріали: кольорові картки, фліпчарт, маркери, роздатковий матеріал з зображеннями емоцій, аркуші паперу А4, кольорові олівці.

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Вітання та знайомство. Тренер вітає учасників, коротко розповідає про мету програми, структуру занять, правила групової роботи. Особлива увага приділяється встановленню правил конфіденційності, безоціночності, права пройти вправу.

Вправа «Ім'я та емоція» (10 хв). Кожен учасник по колу називає своє ім'я та емоцію, яку відчуває зараз. Тренер заохочує використовувати різноманітні назви емоцій, не обмежуючись «добре» чи «погано». Після завершення кола обговорюється: Які емоції звучали найчастіше? Чи легко було назвати свою емоцію? Чи є в когось схожі емоції?

Основна частина (60 хв)

Міні-лекція «Навіщо нам емоції?» (15 хв). Тренер у інтерактивній формі розповідає про функції емоцій: сигнальну (емоції інформують нас про важливе), адаптивну (допомагають пристосуватися), комунікативну (передають інформацію іншим), мотиваційну (спонукають до дії). Обговорюється питання: Чи є «хороші» та «погані» емоції? Тренер підводить до висновку, що всі емоції важливі та мають свої функції, проте способи їх вираження можуть бути конструктивними чи деструктивними.

Вправа «Палітра емоцій» (20 хв). Учасникам пропонується список із 40-50 назв емоцій різної інтенсивності та валентності (радість, захоплення, задоволення, тривога, страх, жах, сум, печаль, горе, злість, роздратування, лють тощо). Завдання: розподілити емоції на групи за будь-яким принципом. Після виконання – презентація результатів та обговорення. Тренер знайомить з базовими емоціями (радість, сум, гнів, страх, здивування, огида) за класифікацією П. Екмана та показує, як складні емоції є комбінацією базових.

Вправа «Розпізнай емоцію» (15 хв). Використовуються фотографії або малюнки облич людей з різними емоційними виразами. Учасники по черзі визначають емоцію, пояснюють, за якими ознаками її розпізнали (вираз очей, положення брів, форма рота). Обговорюється важливість невербальних сигналів для розпізнавання емоцій.

Вправа «Малюнок емоції» (10 хв). Кожен учасник обирає одну емоцію та зображує її абстрактно (через кольори, форми, лінії). Після завершення – міні-виставка, де інші намагаються вгадати емоцію. Обговорення: Чому саме

такі кольори/форми асоціюються з цією емоцією? Чи є універсальні символи емоцій?

Завершальна частина (15 хв)

Рефлексія (10 хв). Учасники по колу діляться: Що нового дізналися про емоції? Що здивувало? Яку емоцію було найскладніше розпізнати/зобразити?

Релаксація «Дихання 4-7-8» (3 хв). Тренер навчає базовій техніці релаксаційного дихання: вдих на 4 рахунки, затримка на 7, видих на 8. Виконується 4-5 циклів.

Домашнє завдання та прощання (2 хв). Протягом тижня вести «Щоденник емоцій»: щодня 2-3 рази фіксувати, яку емоцію відчуваєте, в якій ситуації, з якою інтенсивністю (за шкалою 1-10).

Заняття 2. «Емоції в моєму тілі»

Мета: навчити підлітків розпізнавати тілесні прояви емоцій, усвідомлювати зв'язок між емоційним станом і фізичними відчуттями, освоїти базові техніки тілесної саморегуляції.

Матеріали: силует людського тіла (роздатковий матеріал), кольорові олівці, килимки для релаксації, аудіозапис спокійної музики.

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Обговорення домашнього завдання (10 хв). Учасники діляться спостереженнями зі щоденника емоцій. Тренер узагальнює: Які емоції зустрічалися найчастіше? У яких ситуаціях? Чи легко було розпізнавати емоції? Підкреслюється важливість самоспостереження.

Розминка «Емоційна скульптура» (5 хв). Учасники стоять у колі. Тренер називає емоцію, і кожен має зобразити її всім тілом (поза, жести, міміка). Інші спостерігають за різноманітністю виразів однієї емоції.

Основна частина (60 хв)

Міні-лекція «Тіло як датчик емоцій» (10 хв). Тренер розповідає про психосоматичний зв'язок: як емоції проявляються через фізіологічні реакції (прискорене серцебиття при страху, напруження м'язів при гніві, важкість у

грудях при смутку). Обговорюється, що тілесні сигнали часто є першими ознаками емоції, і вміння їх розпізнавати допомагає усвідомити емоцію до того, як вона стане інтенсивною.

Вправа «Карта тіла» (20 хв). Кожен учасник отримує аркуш із силуетом людини. Завдання: згадати типові тілесні відчуття при різних емоціях (страх, гнів, радість, сум) та позначити їх на малюнку різними кольорами. Наприклад: при страху – тремтіння рук, холод у животі, прискорене серцебиття; при гніві – жар у обличчі, стиснуті кулаки, напруження щелеп. Після виконання – презентація робіт та обговорення спільних патернів.

Вправа «Скан тіла» (15 хв). Учасники лягають на килимки або зручно сидять. Тренер проводить керовану практику сканування тіла: послідовно концентрувати увагу на різних частинах тіла (стопи, гомілки, стегна, живіт, груди, руки, плечі, шия, обличчя, голова), помічати відчуття (тепло, холод, напруження, розслаблення, поколювання). Мета – розвинути чутливість до тілесних сигналів. Після практики – обмін враженнями: Що помітили? Де було найбільше напруження?

Вправа «Прогресивна м'язова релаксація» (скорочена версія) (10 хв). Тренер навчає техніці послідовного напруження та розслаблення м'язів: стиснути кулаки на 5 секунд – розслабити на 10 секунд, напружити плечі – розслабити, напружити обличчя – розслабити. Обговорюється відмінність між напруженим та розслабленим станом, важливість вміння свідомо розслабляти м'язи для зниження емоційного напруження.

Вправа «Знайди свій спосіб» (5 хв). Мозковий штурм: Які ще способи впливу на тіло знаєте для зміни емоційного стану? (фізична активність, танці, душ, масаж, прогулянка). Тренер підкреслює, що кожен може знайти свої ефективні способи тілесної саморегуляції.

Завершальна частина (15 хв)

Рефлексія (10 хв). Які нові знання про зв'язок емоцій і тіла отримали? Яка практика сподобалася найбільше? Коли можна використовувати ці техніки у реальному житті?

Релаксація «Місце спокою» (3 хв). Коротка візуалізація безпечного, спокійного місця.

Домашнє завдання (2 хв). Щодня практикувати скан тіла або прогресивну релаксацію (хоча б 5-7 хв). У щоденнику емоцій додати колонку «Відчуття в тілі».

Заняття 3. «Думки керують емоціями»

Мета: сформувати розуміння зв'язку між думками, емоціями та поведінкою, навчити розпізнавати автоматичні думки та їх вплив на емоційний стан.

Матеріали: роздатковий матеріал з прикладами ситуацій, аркуші для схеми АВС, фліпчарт.

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Обговорення домашнього завдання (10 хв). Учасники діляться досвідом практики скан тіла. Чи вдалося помітити тілесні сигнали емоцій? Чи допомогли техніки релаксації?

Розминка «Асоціації» (5 хв). Тренер називає слово (ситуацію), учасники швидко говорять, яку емоцію воно викликає. Обговорюється: Чому на одне слово різні емоції? (залежить від думок, досвіду, інтерпретації).

Основна частина (60 хв)

Міні-лекція «Модель АВС» (15 хв). Тренер знайомить з когнітивною моделлю Альберта Елліса:

А– подія, ситуація

В – думки, переконання про подію

С– емоційні та поведінкові наслідки

Пояснюється, що не сама подія викликає емоцію, а наша інтерпретація події. Приклад: Ситуація – друг не відповів на повідомлення. Думка 1: «Він на мене образений» → емоція: тривога, провина. Думка 2: «Він зайнятий» → емоція: спокій. Думка 3: «Він мене ігнорує, я йому не цікавий» → емоція: сум, образа.

Вправа «Знайди думку» (20 хв). Учасникам пропонуються типові для підлітків ситуації:

- отримав низьку оцінку на контрольній
- не запросили на день народження однокласника
- батьки заборонили зустрітися з друзями
- висміяли відповідь біля дошки

Для кожної ситуації в міні-групах (3-4 особи) генеруються різні можливі думки та відповідні їм емоції. Презентація результатів, обговорення різноманітності інтерпретацій однієї ситуації.

Вправа «Автоматичні думки» (15 хв). Тренер пояснює поняття автоматичних думок – швидких, мимовільних оцінок ситуації, які часто усвідомлюються лише частково. Учасники згадують недавню ситуацію, коли відчували сильну емоцію, і намагаються «спіймати» автоматичну думку: «Що я подумав у той момент? Яка думка промайнула в голові?». Обмін у парах, потім – у великій групі. Тренер підкреслює, що перший крок до зміни емоцій – усвідомлення думок.

Вправа «Щоденник думок» (10 хв). Знайомство з формою щоденника ABC:

Ситуація (А)	Думка (В)	Емоція (С)	Інтенсивність (0-10)
--------------	-----------	------------	----------------------

Разом заповнюється 1-2 приклади. Обговорюється, як ведення такого щоденника допомагає усвідомлювати зв'язок думок і емоцій.

Завершальна частина (15 хв)

Рефлексія (10 хв). Що нового дізналися про зв'язок думок і емоцій? Чи вдавалося раніше помічати автоматичні думки? Як це знання може бути корисним?

Релаксація «Безпечне місце2 (3 хв). Візуалізація.

Домашнє завдання (2 хв). Вести щоденник ABC: щодня фіксувати 2-3 ситуації з сильними емоціями, відстежувати думки.

Заняття 4. «Оспорювання нерациональних думок»

Мета: навчити підлітків розпізнавати дисфункціональні думки, оцінювати їх раціональність, формулювати альтернативні, більш адаптивні думки.

Матеріали: картки з типами когнітивних спотворень, робочі аркуші для оспорювання думок, фліпчарт.

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Обговорення домашнього завдання (10 хв). Аналіз щоденників АВС. Які думки виявлялися найчастіше? Чи легко було їх усвідомлювати? Приклади ситуацій.

Розминка «Оптиміст і песиміст» (5 хв). Тренер описує нейтральну ситуацію (напр., дощова погода). Група ділиться: одна половина генерує «оптимістичні» думки, інша – «песимістичні». Обговорення: як змінюються емоції залежно від типу думок.

Основна частина (60 хв)

Міні-лекція «Когнітивні спотворення» (15 хв). Тренер знайомить з типовими когнітивними спотвореннями:

- катастрофізація – перебільшення негативних наслідків («Якщо провалю екзамен, все життя буде зруйноване»);
- чорно-біле мислення – або все, або нічого («Якщо не ідеально, то повний провал»);
- надмірне узагальнення – висновки на основі одного випадку («Ніхто мене не любить», «Я завжди все псую»);
- читання думок – припущення, що знаєш, що думають інші («Вони вважають мене дурним»);
- персоналізація – приписування собі відповідальності за те, що від тебе не залежить («Батьки посварилися через мене»);
- обов'язковість – «повинен», «мушу» («Я повинен бути найкращим»).

Для кожного типу наводяться приклади з підліткового життя.

Вправа «Знайди спотворення» (15 хв). У міні-групах учасники отримують картки з прикладами думок та визначають тип когнітивного спотворення. Презентація та обговорення. Тренер підкреслює, що визнання спотворення – перший крок до його зміни.

Вправа «Сократівське опитування» (20 хв). Тренер знайомить з технікою оспорювання думок через запитання:

- які факти підтверджують цю думку?
- які факти спростовують її?
- чи є альтернативні пояснення?
- що найгіршого може статися? Чи зможу я з цим впоратися?
- що я порадив би другу в такій ситуації?
- як я подивлюся на це через рік?

Учасники в парах працюють з власними дисфункціональними думками зі щоденника, по черзі ставлячи один одному ці запитання. Після цього – обмін у великій групі: Як змінилася емоція після оспорювання думки?

Вправа «Знайди альтернативу» (10 хв). На фліпчарті представлені типові негативні думки підлітків. Група спільно формулює альтернативні, більш збалансовані думки (таблиця 3.1):

Таблиця 3.1

Приклади дисфункціональних та альтернативних думок

Дисфункціональна думка	Альтернативна думка
«Я невдаха, у мене нічого не виходить»	«У мене є успіхи в деяких областях, а в інших я можу покращитися»
«Всі думають, що я дурний»	«Я не знаю, що думають інші, але деякі люди цінують мене»
«Якщо я помилюся, це буде жахливо»	«Помилки – це нормально, так я вчуся»

Завершальна частина (15 хв)

Рефлексія (10 хв). Які когнітивні спотворення виявили у себе? Чи допомогло оспорювання думок? Що було найскладнішим?

Релаксація (3 хв). Дихальна вправа 4-7-8.

Домашнє завдання (2 хв). Розширити щоденник АВС, додавши колонки «Тип спотворення» та «Альтернативна думка». Щодня працювати з 1-2 думками.

Заняття 5. «Стратегії подолання стресу»

Мета: навчити підлітків розпізнавати ознаки стресу, ознайомити з конструктивними та деструктивними стратегіями подолання, сформувати індивідуальний набір технік антистресової саморегуляції.

Матеріали: картки з описом стресових ситуацій, аркуші для малювання, м'ячик-антистрес, список стратегій подолання.

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Обговорення домашнього завдання (10 хв). Аналіз щоденників з альтернативними думками. Які спотворення зустрічалися найчастіше? Чи вдавалося змінити емоцію через зміну думки?

Розминка «Передай м'ячик2 (5 хв). Учасники стоять у колі, швидко передають м'ячик-антистрес. Коли музика зупиняється, той, у кого м'ячик, називає одну стресову ситуацію зі свого життя.

Основна частина (60 хв)

Міні-лекція «Що таке стрес і як він проявляється» (10 хв). Тренер розповідає про природу стресу як реакцію організму на виклик. Обговорюються рівні прояву стресу:

Фізіологічний: прискорене серцебиття, напруження м'язів, головний біль, проблеми зі сном, втомлюваність

Емоційний: тривога, роздратування, гнів, безпорадність, апатія

Когнітивний: труднощі з концентрацією, забудькуватість, нав'язливі думки, катастрофізація

Поведінковий: зміна апетиту, соціальна ізоляція, конфлікти, прокрастинація

Підкреслюється, що помірний стрес може бути мотивуючим, але хронічний високий стрес руйнівний.

Вправа «Мої стресори» (15 хв). На аркуші паперу учасники малюють «дерево стресу»: корені – основні джерела стресу (школа, відносини, майбутнє, батьки, однолітки), стовбур – я сам, гілки – прояви стресу (як він впливає на мене). Обмін у трійках, потім – загальне обговорення: Які стресори є спільними? Як проявляється стрес у більшості?

Вправа «Конструктивні против деструктивних стратегії» (20 хв). На фліпчарті дві колонки. Група разом генерує списки (Таблиця 3.1):

Таблиця 3.1

Деструктивні та конструктивні стратегії подолання

Деструктивні стратегії	Конструктивні стратегії
Уникнення проблем; Агресія, зрив на інших; Самозвинувачення; Переїдання/голодування; Надмірне використання гаджетів як «втеча»; Вживання алкоголю/тютюну; Самоізоляція.	Розмова з близькими, пошук підтримки; Фізична активність (спорт, прогулянки, танці); Творчість (малювання, музика, письмо); Релаксація (дихання, медитація, йога); Планування та дії щодо вирішення проблеми; Відволікання на приємні заняття (хобі); Гумор, позитивне переосмислення.

Обговорюється: Які стратегії використовуєте ви? Чому деструктивні стратегії дають лише короточасне полегшення?

Вправа «Моя скринька антистресу» (15 хв). Кожен учасник створює індивідуальний список з 10-15 способів подолання стресу, які підходять особисто йому. Поряд з кожним способом – коли його застосовувати (наприклад, «прогулянка» – коли потрібно заспокоїтися; «розмова з другом» – коли потрібна підтримка; «спорт» – коли потрібно викинути напруження). Учасники прикрашують свої списки, щоб вони виглядали привабливо, і

домовляються зберігати їх у доступному місці (на телефоні, на стіні в кімнаті).

Завершальна частина (15 хв)

Рефлексія (10 хв). Що нового дізналися про стрес? Які стратегії відкрили для себе? Чи готові відмовитися від деструктивних стратегій?

Релаксація «Місце сили» (3 хв). Візуалізація місця, де відчуваєте себе найбільш ресурсно, наповнено енергією.

Домашнє завдання (2 хв). Протягом тижня свідомо використовувати мінімум 3 стратегії зі своєї «схриньки антистресу». Фіксувати в щоденнику: яку стратегію використав, в якій ситуації, наскільки допомогло (за шкалою 1-10).

Заняття 6. «Конфлікти та емоції»

Мета: навчити підлітків конструктивно справлятися з конфліктними ситуаціями, розвинути навички асертивної комунікації, сформувати вміння керувати гнівом та роздратуванням.

Матеріали: картки з описом конфліктних ситуацій, аркуші для практики «Я-повідомлень», роздатковий матеріал «Стилі поведінки в конфлікті».

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Обговорення домашнього завдання (10 хв). Учасники діляться досвідом використання антистресових стратегій. Які спрацювали найкраще? У яких ситуаціях? Чи були труднощі?

Розминка «Дзеркало емоцій» (5 хв). У парах: один показує емоцію мімікою та жестами (без слів), інший відзеркалює. Потім міняються ролями. Фокус на емоціях гніву, роздратування, обурення – емоціях, типових для конфліктів.

Основна частина (60 хв)

Міні-лекція «Конфлікт і емоції» (10 хв). Тренер розповідає про те, що конфлікти – нормальна частина спілкування, вони не є «поганими» самі по

собі. Важливо не уникати конфліктів, а вміти їх конструктивно вирішувати. Обговорюються стилі поведінки в конфлікті:

Уникнення – ігнорування проблеми (іноді доречно, але часто веде до накопичення напруження);

Пристосування – відмова від своїх інтересів заради іншого (може бути корисним, але не завжди);

Суперництво – наполягання на своєму будь-якою ціною (часто руйнує стосунки);

Компроміс – часткове задоволення інтересів обох сторін;

Співпраця – пошук рішення, яке задовольняє обидві сторони (найбільш конструктивний, але й найскладніший стиль).

Підкреслюється, що вибір стилю залежить від ситуації.

Вправа «Градусник гніву» (15 хв). Учасники створюють індивідуальну шкалу гніву від 0 (спокій) до 10 (лють). Для кожного рівня описують:

- які тілесні відчуття (напр., рівень 3 – легке напруження плечей; рівень 7 – жар у обличчі, стиснуті кулаки);
- які думки (напр., рівень 3 – «це дратує»; рівень 7 – «це неприпустимо!»);
- яка поведінка (напр., рівень 3 – підвищую голос; рівень 7 – кричу, можу вдарити);
- які стратегії саморегуляції підходять (напр., рівень 3 – глибокий вдих; рівень 7 – вийти з кімнати, фізична розрядка).

Обговорення: Чому важливо «спіймати» гнів на ранніх стадіях? На якому рівні ще можна раціонально керувати поведінкою?

Вправа «Я-повідомлення» (20 хв). Тренер знайомить з технікою «Я-повідомлення» як альтернативою до «Ти-звинувачення»

Структура Я-повідомлення:

- опис ситуації без оцінок: «Коли ти...»;
- опис своїх почуттів: «Я відчуваю...»;
- пояснення причини: «Тому що...» / «Бо мені важливо...»;

- прохання про зміну: «Я б хотів(ла), щоб...».

Приклади. Замість «Ти завжди спізнюєшся! Тобі на мене начхати!» (Ти-звинувачення).

Краще «Коли ти спізнюєшся на наші зустрічі, я відчуваю себе знехтуваним, бо мені важливо проводити з тобою час. Я б хотів, щоб ми домовлялися про реалістичний час і дотримувалися його».

Учасники в парах практикують формулювання Я-повідомлень для типових конфліктних ситуацій (батьки забороняють щось, друг образив, однокласник взяв річ без дозволу).

Рольова гра «Конструктивний конфлікт» (15 хв). Учасники розігрують типові конфліктні ситуації, використовуючи навички емоційної саморегуляції та Я-повідомлення:

- конфлікт з батьками через заборону зустрічатися з друзями;
- конфлікт з другом, який розповів твій секрет;
- конфлікт з вчителем через несправедливу оцінку.

Після кожної сцени – обговорення: Що допомогло? Що можна було б зробити інакше? Як змінювалися емоції під час конструктивної комунікації?

Завершальна частина (15 хв)

Рефлексія (10 хв). Що нового дізналися про керування конфліктами? Чи готові використовувати Я-повідомлення? Що найскладніше в конструктивному вирішенні конфліктів?

Релаксація «Прощення» (3 хв). Коротка практика: уявити людину, з якою був конфлікт, і подумки сказати їй (і собі): «Я відпускаю цю образу/гнів. Я обираю спокій».

Домашнє завдання (2 хв). Спробувати використати Я-повідомлення хоча б раз у реальній ситуації. Фіксувати в щоденнику: з ким була конфліктна ситуація, що саме сказав, як відреагував інший, як змінилися власні емоції.

Заняття 7. «Інтеграція та майбутнє: мій план емоційної саморегуляції»

Мета: інтегрувати отримані знання та навички, створити індивідуальний план застосування навичок емоційної саморегуляції в реальному житті, підвести підсумки програми.

Матеріали: великі аркуші паперу для створення плану, маркери, кольорові стікери, роздатковий матеріал «Мій план саморегуляції», анкети зворотного зв'язку.

Хід заняття:

Вступна частина (15 хв)

Обговорення домашнього завдання (10 хв). Учасники діляться досвідом використання Я-повідомлень. Чи вдалося? Як відреагували інші? Що було найскладнішим?

Вправа «Подорож назад» (5 хв). Тренер пропонує згадати перше заняття. Який ви були тоді? Що відчували? Що знали про емоції та саморегуляцію? Як змінилися за цей час?

Основна частина (60 хв)

Групова вправа «Карта наших навичок» (20 хв). На великому аркуші паперу, прикріпленому до стіни, створюється спільна mind-map усього, що вивчили за програму. Учасники по черзі підходять і записують ключові поняття, техніки, інсайти. Основні «гілки» карти:

- розпізнавання емоцій (палітра емоцій, тілесні сигнали, щоденник емоцій);
- зв'язок думок і емоцій (модель АВС, автоматичні думки, когнітивні спотворення);
- зміна думок (оспорювання, альтернативні думки, сократівське опитування);
- тілесна саморегуляція (дихання, релаксація, скан тіла);
- стратегії подолання стресу (конструктивні способи, скринька антистресу);
- керування конфліктами (стилі поведінки, Я-повідомлення, градусник гніву).

Тренер підкреслює багатство інструментів, якими тепер володіють учасники.

Вправа «Що змінилося?» (15 хв). Учасники діляться в парах, потім у великій групі:

- які зміни помітили в собі за час програми?
- які техніки використовували найчастіше?
- які ситуації вдалося вирішити по-новому?
- чи змінилися стосунки з оточуючими?

Тренер просить навести конкретні приклади, заохочує детальні розповіді.

Вправа «Мій індивідуальний план саморегуляції» (20 хв). Кожен учасник на великому аркуші створює візуальний план:

Розділи плану:

1. Мої емоційні виклики – які емоції/ситуації є найскладнішими для мене (наприклад, гнів на батьків, тривога перед екзаменами, образа від друзів);
2. Мої ранні сигнали – як я розпізнаю, що емоція починає наростати (тілесні відчуття, думки, поведінка);
3. Мій набір інструментів – конкретні техніки для кожної складної емоції:
 - для тривоги: дихання 4-7-8, оспорювання катастрофічних думок, розмова з підтримуючою людиною;
 - для гніву: тайм-аут, фізична розрядка, Я-повідомлення;
 - для суму: креативне вираження (музика, письмо), пошук підтримки, активність.
4. Мої ресурси підтримки – люди, до яких можу звернутися (друзі, батьки, психолог); місця, де відчуваю себе добре; заняття, що наповнюють енергією;
5. Моє зобов'язання собі – конкретні дії, які зобов'язуюся робити регулярно (наприклад, вести щоденник емоцій 3 рази на тиждень,

практикувати релаксацію перед сном щодня, використовувати Я-повідомлення в конфліктах);

Учасники прикрашають свої плани малюнками, кольоровими стікерами, роблять їх яскравими та мотивуючими.

Галерейна прогулянка (5 хв). Учасники розвішують свої плани на стінах і ходять галереєю, переглядаючи роботи інших, залишаючи підтримуючі коментарі на стікерах.

Завершальна частина (15 хв)

Церемонія завершення (10 хв). Учасники стають у коло. Кожен по черзі завершує речення:

«За цей час я навчився(лася)...»

«Найціннішим для мене було...»

«Я хочу побажати групі...»

Тренер дякує кожному за участь, підкреслює сміливість працювати з емоціями, висловлює віру в їхню здатність використовувати навички в житті.

Заповнення анкети зворотного зв'язку (5 хв). Учасники анонімно оцінюють програму за критеріями та питаннями:

- корисність занять (1-10);
- атмосфера в групі (1-10);
- зміни у власному емоційному стані (1-10);
- що було найбільш/найменш корисним?
- що варто змінити в програмі?
- чи рекомендували б програму іншим?

Ритуал прощання. Учасники, тримаючись за руки в колі, по черзі стискають руку сусіда – «передають» підтримку по колу. Коли коло замикається, всі разом піднімають руки вгору на вдиху і опускають на видиху – символ завершення спільної подорожі.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі бакалаврської роботи розроблено та теоретично обґрунтовано тренінгову програму розвитку емоційної саморегуляції учнів підліткового віку. Програма побудована на комплексному поєднанні трьох провідних психологічних підходів – когнітивно-поведінкового, гуманістичного та діяльнісного, що забезпечує системність і комплексність психологічного впливу.

Когнітивно-поведінковий підхід став основою для формування вмінь розпізнавати автоматичні думки, виявляти когнітивні спотворення та застосовувати техніки когнітивної реструктуризації. Гуманістичний підхід забезпечив створення безпечного, приймаючого середовища, необхідного для відкритого самовираження підлітків. Діяльнісний підхід реалізовано через активні форми роботи (вправи, рольові ігри, практичні завдання), завдяки чому навички емоційної саморегуляції формуються не шляхом пасивного засвоєння знань, а через власну активну діяльність учасників.

Мета програми – формування у підлітків навичок усвідомленої емоційної саморегуляції – була конкретизована у семи чітких завданнях, що охоплюють розпізнавання емоцій, розуміння зв'язку «думка – емоція – поведінка», опанування технік релаксації, розвиток адаптивних стратегій подолання стресу та конфліктів, а також підвищення самооцінки й впевненості в собі.

Програма складається з семи занять тривалістю 90 хвилин кожне (загальна тривалість – 3,5 тижні). Кожне заняття має чітку структуру: вступну частину з рефлексією домашнього завдання, основну частину з теоретичним міні-блоком та практичними вправами, а також завершальну рефлексію й релаксаційну техніку. Усі заняття передбачають систематичне ведення щоденника емоцій і думок, що сприяє переносу набутих навичок у повсякденне життя.

Розроблена програма є практико-орієнтованою, доступною для впровадження шкільними психологами та педагогами. Її зміст безпосередньо пов'язаний з результатами емпіричного дослідження (розділ 2), які засвідчили статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційної саморегуляції та академічною успішністю підлітків. Опанування навичками саморегуляції дозволить учням підвищити концентрацію уваги, мотивацію до навчання та стійкість до навчальних стресорів.

Таким чином, тренінгова програма розвитку емоційної саморегуляції є ефективним психолого-педагогічним засобом, що поєднує сучасні теоретичні підходи з практичними технологіями роботи з підлітками. Її впровадження сприятиме не лише покращенню ефективності навчання, а й загальному психоемоційному благополуччю учнів підліткового віку.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі здійснено комплексне дослідження емоційної саморегуляції як умови ефективного навчання учнів підліткового віку, що включало теоретичний аналіз проблеми, емпіричне вивчення особливостей емоційної саморегуляції підлітків та розробку корекційної програми її розвитку.

Теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційної саморегуляції дозволив встановити, що емоційна саморегуляція є складним багатокомпонентним психологічним утворенням, яке включає здатність особистості усвідомлювати, розуміти, приймати та керувати власними емоційними станами для досягнення поставлених цілей. Систематизація теоретичних підходів показала, що емоційна саморегуляція розглядається у межах когнітивно-поведінкового напрямку як навичка усвідомленого керування емоціями через зміну дисфункціональних думок, у гуманістичному підході – як прояв особистісної зрілості та самоактуалізації, у діяльнісному підході – як результат активного засвоєння культурно-історичного досвіду емоційного реагування. Інтеграція цих підходів створила методологічну основу для емпіричного дослідження та розробки корекційної програми.

Характеристика психологічних особливостей підліткового віку виявила специфіку розвитку емоційної саморегуляції в цей період. Підлітковий вік характеризується інтенсивними нейробіологічними змінами, коли емоційні центри мозку розвиваються швидше, ніж префронтальна кора, відповідальна за саморегуляцію, що обумовлює підвищену емоційну реактивність, імпульсивність, схильність до ризикованої поведінки. Водночас саме в цей період створюються сприятливі умови для формування емоційної компетентності через розвиток абстрактного мислення, рефлексивності, здатності до самоаналізу. Соціальна ситуація розвитку підлітка, пов'язана з переорієнтацією на спілкування з однолітками, прагненням до автономії,

формуванням ідентичності, створює як виклики для емоційної саморегуляції (конфлікти, відчуття непорозуміння, підвищена чутливість до оцінок), так і можливості для її розвитку через набуття соціального досвіду.

Визначення структурних компонентів емоційної саморегуляції дозволило виокремити чотири основні складові: когнітивний компонент (розпізнавання та диференціація емоцій, розуміння зв'язку між думками та емоціями, здатність до когнітивної реструктуризації), емоційний компонент (емоційна усвідомленість, прийняття емоцій, емпатія), поведінковий компонент (володіння техніками саморегуляції, конструктивні стратегії подолання стресу, адаптивна поведінка в емоційно напружених ситуаціях) та мотиваційно-вольовий компонент (готовність до саморегуляції, наполегливість, здатність до відстрочення задоволення). Механізми емоційної саморегуляції включають когнітивну переоцінку ситуації, довільне спрямування уваги, придушення емоційної експресії, пошук соціальної підтримки, використання копінг-стратегій. Встановлено, що у підлітковому віці домінують малоадаптивні стратегії емоційної саморегуляції, такі як уникнення, придушення емоцій, імпульсивне реагування, що обумовлює необхідність цілеспрямованого формування конструктивних навичок саморегуляції.

Емпіричне дослідження особливостей емоційної саморегуляції учнів підліткового віку, проведене на базі загальноосвітнього закладу, виявило неоднорідність рівнів розвитку емоційної саморегуляції у вибірці. Встановлено, що значна частина підлітків демонструє середній або низький рівень емоційної саморегуляції, що проявляється у труднощах розпізнавання та вербалізації емоцій, схильності до імпульсивного реагування, обмеженому репертуарі стратегій подолання стресових ситуацій. Виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем розвитку емоційної саморегуляції та показниками академічної успішності, що підтверджує гіпотезу дослідження. Підлітки з високим рівнем емоційної саморегуляції демонструють кращу здатність до концентрації уваги, вищу мотивацію до

навчання, більшу стійкість до навчальних стресорів, ефективніше долають труднощі. Кореляційний аналіз виявив зв'язки між емоційною саморегуляцією та психоемоційним станом учнів, їхньою самооцінкою, особливостями міжособистісних стосунків.

Гендерний аналіз показав певні відмінності у проявах емоційної саморегуляції: дівчата демонструють вищу емоційну усвідомленість та готовність звертатися за підтримкою, тоді як хлопці частіше використовують стратегії придушення емоцій та уникнення обговорення емоційних переживань. Водночас за загальним рівнем емоційної саморегуляції статистично значущих гендерних відмінностей не виявлено, що свідчить про універсальність розвивальних впливів для підлітків обох статей.

Якісний аналіз виявив типові для підлітків труднощі емоційної саморегуляції: неспроможність розпізнати та назвати складні емоційні стани, схильність до дихотомічного мислення щодо емоцій, ототожнення себе з емоційним станом, страх втрати контролю над емоціями, недостатність навичок конструктивного вираження негативних емоцій, обмежене використання адаптивних копінг-стратегій. Виявлено, що основними стресорами для підлітків є навчальне навантаження, екзаменаційний стрес, конфлікти з однолітками та батьками, невизначеність майбутнього, що актуалізує необхідність формування навичок емоційної саморегуляції саме в контексті цих ситуацій.

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження розроблено тренінгову програму розвитку емоційної саморегуляції учнів підліткового віку. Програма базується на інтеграції когнітивно-поведінкового, гуманістичного та діяльнісного підходів і включає сім занять тривалістю дев'яносто хвилин кожне. Структура програми охоплює послідовний розвиток усіх компонентів емоційної саморегуляції: формування емоційної обізнаності через розпізнавання та диференціацію емоцій, розвиток усвідомлення тілесних проявів емоційних станів, формування когнітивних навичок через засвоєння моделі зв'язку думок та

емоцій, навчання технікам когнітивної реструктуризації, освоєння поведінкових стратегій саморегуляції через техніки релаксації та конструктивні способи подолання стресу, розвиток соціальних навичок через навчання асертивній комунікації та конструктивному вирішенню конфліктів.

Програма характеризується комплексністю впливу на всі рівні емоційної саморегуляції, практико-орієнтованістю через переважання активних методів навчання, врахуванням вікових особливостей підлітків через використання актуальних для них прикладів та ситуацій, забезпеченням психологічної безпеки через створення атмосфери прийняття та поваги. Кожне заняття включає теоретичний блок, практичні вправи, рефлексію та домашні завдання, що забезпечує поступове формування стійких навичок емоційної саморегуляції та їх перенесення у реальне життя. Очікуваними результатами програми є підвищення рівня емоційного інтелекту підлітків, розширення репертуару стратегій емоційної саморегуляції, зниження емоційної імпульсивності, підвищення стресостійкості, покращення академічної успішності та міжособистісних стосунків.

Таким чином, мета дослідження повністю досягнута, всі поставлені завдання виконані, гіпотеза про існування позитивного зв'язку між рівнем розвитку емоційної саморегуляції та ефективністю навчання учнів підліткового віку отримала емпіричне підтвердження. Дослідження продемонструвало, що емоційна саморегуляція є не лише важливою умовою психологічного благополуччя підлітків, але й значущим предиктором їхньої академічної успішності, що обґрунтовує доцільність включення розвитку емоційної компетентності як обов'язкового компонента освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бердников А. О. Емоційний інтелект: вивчення феномена. Київ: ЛІТРЕС. 2018. 256 с.
2. Божович Л. І. Проблеми формування особистості: вибрані психологічні праці. Київ: Міжнародна педагогічна академія, 1995. 349 с.
3. Боришевський М. Й., Галян І. М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності: навч.-методич. посібник. Дрогобич: Відродження. 2001. 74 с.
4. Виготський Л. С. Психологія розвитку людини. Київ: Смысл; Ексмо, 2005. 1136 с.
5. Виготський Л. С. Психологія розвитку дитини. Київ: Радянська школа, 1978. 348 с.
6. Вілюнас В. К. Психологія емоційних явищ. Київ: Вища школа, 1984. 215 с.
7. Вірна Ж. П. Інтернальність та індивідуальний стиль саморегуляції в професійному становленні психолога. Педагогіка і психологія професійної освіти. Київ, 2013. №1. С. 192 – 202.
8. Галян І. М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. 2015. Вип. 20 (1). С. 154-161.
9. Гринців М. В. Роль емоцій в розвитку здатності до саморегуляції. Збірник наукових праць «Психологічні науки». Київ, 2014. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 8488.
10. Гринців М. В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення: дисерт. канд. психол. наук. Київ. 2016. 262 с.
11. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Vivat, 2018. 512 с.

12. Зарицька В. В. Саморегуляції в структурі емоційного інтелекту. Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2019. №6. С. 33-37.
13. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник ХДУ. Серія психологічні науки. Том 1. №3. 2019. С. 82-87.
14. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2021. 20 с.
15. Кононенко О. Л. Психологічні особливості емоційної саморегуляції підлітків. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон: ХДУ. 2017. (1). с. 103–108.
16. Коропецька О. Психологічні детермінанти саморегуляції особистості. Психологія особистості. 2010. №1. С. 115-123.
17. Кочергіна І. Типи емоційної саморегуляції жінок, які зазнали психологічного насильства в родині. Journal of Education, Culture and Society. 2018. Vol. 9. № 2. P. 81–92.
18. Кочубейник О. М. Емоційний розвиток підлітків у сучасному соціокультурному просторі. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 186–194.
19. Льошенко О. А. Проблеми розвитку емоційної компетентності. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Київ: Логос, 2012. Вип. 14. С.119-126.
20. Лук'янова М. І. Психолого-педагогічна компетентність вчителя. Київ: Сфера, 2004. 368 с.
21. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
22. Мельник І. В. Саморегуляція емоційного стану як основа психологічного благополуччя майбутнього фахівця. Психологічні перспективи. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2023. (41). с. 55-62.
23. Миславський Ю. А. Саморегуляція і активність особистості в юнацькому віці. Київ: Педагогіка. 1991. 151 с.

24. Моросанова В. І. Індивідуальний стиль саморегуляції: феномен, структура і функції в довільній активності людини. Київ: Наука, 2001. 192 с.
25. Моросанова В. І. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки (ССПМ): Керівництво. Когіто-Центр, 2016. 44 с.
27. Москалець В.П. Психологія особистості. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 416 с.
28. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ: Вища школа. 2017. 126 с.
29. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : автореф. дис.канд. психол. наук . Харків, 2020. 19 с.
30. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. канд. психол. наук. Одеса, 2015. 19 с.
31. Пилипенко К. В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: дис... канд. психол. наук: 19. Київ, 2010 р. 160 с.
32. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення у системі фахової підготовки практичних психологів. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.
33. Роджерс К. Основи терапії особистості. Нью-Йорк: Хартфорд Press, 1951. 560 с.
34. Савенішева С. С. Емоційна саморегуляція: підходи до визначень у зарубіжній психології. Світ науки. Педагогіка та психологія. 2019.№1. Т.7. С.1-8.
35. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
36. Смутьсон М. Л. Інтелект та ментальні моделі в інформаційному суспільстві. Актуальні проблеми психології. 2013. Т. 12. Вип. 17. С. 230–239.
37. Степаненко Л.В. Емоційні властивості в системі емоційної саморегуляції особистості. Габітус. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова. 2020. (20), с. 78-83.

38. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності. Київ: Міленіум, 2014. 206 с.
39. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. Вісник Київського нац. унів. ім. Тараса Шевченка. Психологія. Київ. 2014. №1 (1). С. 86-90.
40. Шашенкова А.О. Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2023. 120 с.
41. Яцина О. В. Емоційна саморегуляція: огляд проблеми в досвіді переживання пандемії COVID-19. Професійні компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи: матеріали II науковопрактична конференція з міжнародною участю. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. С. 105–107.
42. Фетіскін Н. П. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. Київ: Інститут психотерапії, 2009. 490 с.
43. Ханін Ю. Л. Короткий посібник до застосування шкали реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера. Київ: ЛДІФК, 1976. 18 с.
44. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 513 p.
45. Bronson M. B. Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guilford Press, 2000. 292 p.
46. Casey B. J. The adolescent brain. *Developmental Review*. 2008. Vol. 28(1). P. 62–77.
47. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56(3). P. 218–226.
48. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34(10). P. 906–911.
49. Garnefski N. Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2006. Vol. 15. P. 1309–1316.

50. Gross J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. Vol. 39. P. 281–291.
51. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.
52. Salovey P. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
53. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9(2). P. 69–74.
54. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25(1). P. 3–17.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанова
 Методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Таблиця А.1

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

№	Твердження
1	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях
2	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3	Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4	Дотримуюся девізу: «послухай пораду, але зроби по своєму».
5	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6	Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7	Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9	Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

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	Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
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 ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21	Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22	Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23	У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29	Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31	Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
33	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.

Продовж. Табл. А.1

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

37	Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38	Рідко відступаю від розпочатої справи.
39	Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40	Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41	Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
42	Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43	Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44	Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46	Зазвичай різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все посвоєму.

Обробка результатів Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Таблиця А.2

Ключі до обробки результатів опитувальника

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
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, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Таблиця А.3

Інтерпретація результатів методики «Стиль саморегуляції поведінки»

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

Інтерпретація результатів

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У піддослідних із низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістична. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай не самостійно.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Випробовувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям. У піддослідних з низькими показниками за цією шкалою – слабка

сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміна ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій

Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблюваних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для людини результату. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою людина не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого

погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Випробовувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Випробовувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, його здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Випробовувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються

несамостійно, такі люди часто і некритично слідують чужих порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Випробовувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

У піддослідних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така людина вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;

шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);

шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);

шкала 4 – «Емпатія»;

шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

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 з боку;
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів;
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя;
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор;
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю;
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;

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 негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема;
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення;
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої 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 те, в чому інші потребують;
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших;
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям;
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.

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 та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** - високий; **8-13** - середній; **7 і менш** - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** - високий; **40-69** - середній; **39 і менше** – низький.

Шкала тривоги Спілбергера

Шкала тривоги Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) є інформативним способом самооцінки рівня тривожності в даний момент (реактивна тривожність як стан) та особистісної тривожності (як стійка характеристика людини). Методика була розроблена в 1970 році.

Шкала Спілбергера через свою відносну простоту й ефективність широко застосовується у клінічній практиці з різною метою – для визначення вираженості тривожних переживань, оцінки стану пацієнта в динаміці та ін. Методика була адаптована Ю. Л. Ханіним, тому дана методика діагностики тривожних станів також має назву «Шкала Спілбергера – Ханіна».

STAI: клінічна значимість

Більшість із відомих методів оцінки рівня тривожності дозволяють оцінити тільки або особистісну тривожність, або поточний стан тривожності, або специфічніші реакції. Єдиним способом, що може диференціювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан, є методика, запропонована Спілбергером.

Вимірювання тривожності як властивості особистості має важливе значення, адже ця властивість багато в чому обумовлює поведінку людини. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість активної діяльнійшої особистості. У індивідуума існує свій оптимальний (або бажаний) рівень тривожності, так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю.

Шкала тривоги Спілбергера: опис

У рамках цього тесту створені 2 підшкали. **Перша, шкала стану тривоги (ситуативної тривожності)**, оцінює поточний стан тривоги, вимірюючи, як респонденти відчують себе «прямо зараз», використовуючи суб'єктивні відчуття страху, напруження, нервозності, неспокою та збудження вегетативної нервової системи.

Ситуативна, або реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напруженням, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на

стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю в часі.

Друга, шкала особистої тривожності, оцінює відносно стабільні аспекти особистості, її схильність до занепокоєння, оцінює відчуття/стан спокою, впевненості та безпеки.

Під особистісною тривожністю розуміють стійку індивідуальну характеристику, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широке «віяло» ситуацій як загрозові, відповідаючи на кожен з них певною реакцією.

Особистісна тривожність являє собою конституційну межу, яка обумовлює схильність сприймати загрозу в широкому діапазоні ситуацій. При високій особистісній тривожності кожна з цих ситуацій є стресом для індивідуума й викликає у нього виражену тривогу.

Як властивість особиста тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні (у т.ч. для самооцінки, самоповаги). Особи, які належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці й життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій та реагувати дуже вираженим станом тривожності.

Якщо STAI показує у респондента високий показник особистісної тривожності, це дає підставу припускати в нього появу стану тривожності в різних пересічних ситуаціях. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з емоційними і невротичними зривами та психосоматичними захворюваннями.

Процедура проведення

Інструкція: «Прочитайте уважно кожне з наведених нижче речень і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе почуваєте в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей немає».

Шкала тривоги Спілбергера: обробка результатів

Обробка результатів включає наступні етапи:

- Визначення показників ситуативної та особистісної тривожності за допомогою ключа.
- На основі оцінки рівня тривожності – складання рекомендацій для корекції поведінки випробуваного.
- Обчислення середньогрупового показника ситуативної тривожності (СТ) й особистісної тривожності (ОТ) та їх порівняльний аналіз залежно, наприклад, від статевої приналежності респондентів.

Інтерпретація результатів STAI

При аналізі результатів самооцінки треба мати на увазі, що загальний підсумковий показник по кожній із підшкал може перебувати в діапазоні від 20 до 80 балів. Чим вищим є підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності (ситуативної або особистісної).

При загальній інтерпретації показників можна використовувати наступні орієнтовні оцінки тривожності:

- до 30 балів – низька;
- 31-44 бали – помірна;
- 45 і більше – висока.

Зіставлення результатів за обома підшкалами дає можливість оцінити індивідуальну значимість стресової ситуації для респондента.

Коментарі до результатів

Особам із високою оцінкою тривожності слід формувати відчуття впевненості й успіху. Їм необхідно зміщувати акцент із зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значимості в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності та конкретне планування за підзавданнями.

Низькотривожним особистостям, навпаки, потрібне пробудження активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, збудження зацікавленості, висвічування почуття відповідальності у вирішенні тих чи інших завдань.

Стан реактивної (ситуативної) тривоги виникає при потраплянні в стресову ситуацію і характеризується суб'єктивним дискомфортом, напруженістю, занепокоєнням і вегетативним збудженням. Природно, що цей стан є мінливим та відрізняється різною інтенсивністю. Таким чином, значення підсумкового показника за даними підшкалами дозволяє оцінити не тільки рівень актуальної тривоги випробуваного, а й визначити, чи знаходиться він під впливом стресу, а також яка інтенсивність цього впливу.

1. Шкала ситуативної тривожності

- Я спокійний
- Ніколи
- Майже ніколи
- Часто
- Майже завжди

2. Мені ніщо не загрожує

- Ніколи
- Майже ніколи
- Часто
- Майже завжди

3. Я перебуваю в напруженні
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
4. Я внутрішньо скутий
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
5. Я відчуваю себе вільно
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
6. Я засмучений
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
7. Мене хвилюють можливі невдачі
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
8. Я відчуваю душевний спокій
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
9. Я стривожений
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення
 - Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто

- Майже завжди
11. Я впевнений в собі
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
12. Я нервуюсь
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
13. Я не знаходжу собі місця
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
14. Я напружений
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
15. Я не відчуваю скутості, напруження
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
16. Я задоволений
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
17. Я стурбований
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
18. Я дуже збуджений і мені не по собі
- Ніколи
 - Майже ніколи

- Часто
 - Майже завжди
19. Мені радісно
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
20. Мені приємно
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
21. У мене буває піднесений настрій
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
22. Я буваю дратівливим
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
23. Я легко впадаю в розпач
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
25. Я тяжко переживаю неприємності та довго не можу про них забути
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
26. Я відчуваю приплив сил і бажання працювати
- Ніколи

- Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
27. Я спокійний, урівноважений та зібраний
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
28. Мене турбують можливі труднощі
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
29. Я дуже переживаю через дрібниці
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
30. Я буваю цілком щасливий
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
31. Я все приймаю близько до серця
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
32. Мені не вистачає впевненості в собі
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
33. Я відчуваю себе беззахисним
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів

- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
35. У мене буває хандра
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
36. Я буваю задоволений
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
37. Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
38. Буває, що я відчуваю себе невдахою
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
39. Я врівноважена людина
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди
40. Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Часто
 - Майже завжди

«Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса

Інструкція для учасників дослідження. Вам запропонована 41 обставина, на кожен з яких дайте відповідь «ТАК» чи «НІ». (Таблиця А.4)

Таблиця А.4

Опитувальник «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху»

з/п	Твердження	ТАК	НІ
1	Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час		
2	Я легко роздратовуюсь, коли відчуваю, що не можу на всі 100 % виконати завдання		
3	Коли працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту		
4	Коли виникає проблемна ситуація, я часто приймаю рішення одним з останніх		
5	Коли в мене два дні поспіль нема справи, я втрачаю спокій		
6	В деякі дні мої успіхи нижче за середній показник		
7	До себе я суворіший, ніж стосовно інших людей		
8	Я більш доброзичливий, ніж інші		
9	Коли відмовляюся від важкого завдання, пізніше суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху		
10	У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку		
11	Старанність - це не основна моя риса		
12	Мої досягнення в праці не завжди однакові		
13	Мене більше приваблює інша робота, ніж та, де я зайнятий		

Опитувальник «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху»

14	Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала		
15	Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною		
16	Перешкоди роблять мої рішення більш твердими, стійкими		
17	У мене легко викликати честолюбство		
18	Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно		
19	Під час роботи я не розраховую на допомогу інших		
20	Іноді я відкладаю те, що мав зробити зараз		
21	Потрібно покладатися тільки на самого себе		
22	В житті мало речей більш важливих, ніж гроші		
23	Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю		
24	Я менш честолюбний, ніж багато інших		
25	Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу		
26	Коли я налаштований на роботу, я роблю її більш кваліфіковано, ніж інші		
27	Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати		
28	Коли в мене немає справ, я ніяковію		
29	Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим		
30	Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь робити це якнайкраще		
31	Мої друзі іноді вважають мене ледачим		

Опитувальник «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху»

32	Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег		
33	Безглуздо протидіяти волі керівника		
34	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати		
35	Коли щось не вдається, я нетерплячий		
36	Я зазвичай мало зважаю на свої досягнення		
37	Коли я працюю разом з іншими людьми, моя робота дає вагоміші результати, ніж в інших		
38	Чимало з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця		
39	Я заздрю людям, які не завантажені роботою		
40	Я не заздрю тим, хто прагне влади і високих посад		
41	Коли я певен, що стою на вірному шляху, для доведення своєї правоти я готовий піти на крайнощі		

«Ключ»

Ви отримуєте по 1 балу за відповіді «ТАК» на питання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримуєте по 1 балу за відповіді «НІ» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Порахуйте суму набраних балів.

Інтерпретація результатів:

- від 1 до 10 балів - низький рівень мотивації до успіху;
- від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації до успіху;
- від 17 до 20 балів - помірно високий рівень мотивації до успіху;
- понад 21 бал - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто великому рівню ризику.

Чим вища мотивація людини до успіху - досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і па сподівання па успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху - досягнення мети.

Методика 4. «Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» Т. Елерса.

Інструкція для учасників дослідження. Вам пропонується перелік слів з 30 рядків по три слова в кожному. В кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно вас характеризує, і відмітьте його.

Таблиця А.5

Бланк для відповідей

1	Сміливий	Пильний	Підприємливий
2	Покірливий	Боязкий	Упертий
3	Обережний	Рішучий	Песимістичний
4	Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5	Нерозумний	Боягузливий	Бездумний
6	Спритний	Жвавий	Передбачливий
7	Холоднокровний	Нерішучий	Молодецький
8	Стрімкий	Легковажний	Боязкий
9	Невдумливий	Манірний	Непередбачливий
10	Оптимістичний	Сумлінний	Чуйний
11	Меланхолійний	Невпевнений	Нестійкий
12	Боязкий	Недбалий	Схвильований
13	Необачний	Тихий	Боязкий
14	Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15	Розсудливий	Швидкий	Мужній
16	Підприємливий	Обережний	Передбачливий
17	Схвильований	Неуважний	Боязкий
18	Малодушний	Необережний	Безцеремонний
19	Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20	Старанний	Відданий	Авантюрний
21	Передбачливий	Жвавий	Відчайдушний

Бланк для відповідей

22	Приборканий	Байдужий	Недбалий
23	Обережний	Безтурботний	Терплячий
24	Розумний	Дбайливий	Хоробрий
25	Передбачливий	Безстрашний	Сумлінний
26	Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27	Неуважний	Необачний	Песимістичний
28	Обачний	Розсудливий	Підприємливий
29	Тихий	Неорганізований	Боязкий
30	Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

«Ключ»

Ви одержуєте по одному балу за вибірки, наведені в «ключі» (перша цифра перед похилою лінією означає номер рядка, друга цифра після похилої лінії - номер стовпчика, із якому знаходиться потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, яке отримало один бал в першому рядку і в другому стовпчику - «пильний»). Інші вибірки балів не отримують.

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Обробка та інтерпретація результатів:

Чим більша сума балів, тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту:

- від 2 до 10 балів - низький рівень мотивації до уникнення невдач;
- від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації до уникнення невдач;
- від 17 до 20 балів - високий рівень мотивації до уникнення невдач;
- понад 20 балів - дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Дослідження показали, що люди з високим рівнем захисту, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють в подібні неприємності, ніж ті, хто має високу мотивацію до успіху.

Дослідження також показали, що люди, котрі бояться невдач (високий рівень захисту) надають переваги малому, або, навпаки, надто великому ризику, де невдача не загрожує престижу. Установка на захисну поведінку в роботі залежить від трьох факторів:

- ступеня потенційного ризику;
- переважаючої мотивації;
- досвіду невдач па роботі.

Посилюють установку па захисну поведінку дві обставини:

- коли без ризику вдається отримати бажаний результат;
- коли ризикована поведінка призводить до нещасного випадку.

Досягнення ж безпечного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.