

**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

06.05.2026 № 10

Баранова Христина Романівна

Кваліфікаційна робота

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ
РІВНЕМ САМООЦІНКИ**

на здобуття освітнього ступеня бакалавра
зі спеціальності 053 Психологія
галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки
освітньо-професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:

канд. психол. наук,

доцент

Дроздова Д.С.

Дніпро – 2026

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню особливостей емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем самооцінки. Авторка обґрунтовує, що емоційний інтелект у підлітковому віці є важливим чинником розвитку особистості, який визначає здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, а також впливає на формування самосприйняття. Встановлено, що рівень самооцінки тісно пов'язаний із рівнем емоційного інтелекту, оскільки здатність до емоційної обізнаності та саморегуляції сприяє формуванню більш позитивного та адекватного ставлення до себе.

У роботі також розглядається суб'єктивний контроль як важливий особистісний чинник, що визначає рівень відповідальності підлітка за власні дії та результати. Основними психологічними характеристиками, що взаємодіють у структурі особистості підлітка, виступають емоційна обізнаність, саморегуляція, самооцінка та інтернальність.

Емпірична частина дослідження розкриває особливості взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та суб'єктивним контролем у підлітків, а також визначає рівні їх розвитку. На основі отриманих результатів розроблено корекційно-розвивальну програму, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту, формування адекватної самооцінки та підвищення рівня відповідальності підлітків.

ANNOTATION

The qualification paper is devoted to the study of the features of emotional intelligence in adolescents with different levels of self-esteem. The author substantiates that emotional intelligence in adolescence is an important factor in personality development, determining the ability to understand, interpret, and regulate emotions, as well as influencing the formation of self-perception. It is established that the level of self-esteem is closely related to the level of emotional intelligence, as emotional awareness and self-regulation contribute to the development of a more positive and adequate self-attitude.

The paper also considers locus of control as an important personal factor that determines the level of adolescents' responsibility for their actions and outcomes. The main psychological characteristics that interact within the structure of adolescent personality include emotional awareness, self-regulation, self-esteem, and internality.

The empirical part of the study reveals the features of the relationship between emotional intelligence, self-esteem, and locus of control in adolescents, as well as determines their levels of development. Based on the obtained results, a correctional and developmental program aimed at enhancing emotional intelligence, forming adequate self-esteem, and increasing adolescents' responsibility was developed.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.	
1.1. Психологічна характеристика підліткового віку.....	10
1.2. Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту.....	29
1.3. Самооцінка як складова самосвідомості підлітка.....	36
1.4. Локус контролю як особистісний чинник розвитку.....	39
1.5. Теоретичний аналіз взаємозв'язку емоційного інтелекту, самооцінки та рівня суб'єктивного контролю.....	43
1.6. Висновки до розділу 1.....	45
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ, САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ.	
2.1. Організація та процедура дослідження.....	48
2.2. Методики дослідження.....	49
2.2.1. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла.....	49
2.2.2. Шкала самооцінки М. Розенберга.....	51
2.2.3. Методика дослідження рівня суб'єктивного локусу контролю (РСК).....	52
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	54
2.3.1. Аналіз рівня емоційного інтелекту у підлітків.....	54
2.3.2. Аналіз рівня самооцінки у підлітків.....	55
2.3.3. Аналіз рівня суб'єктивного контролю.....	57
2.3.4. Статистичний аналіз результатів дослідження.....	58
2.4. Висновки до розділу 2.....	62
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ.	
3.1. Обґрунтування програми.....	65
3.2. Мета, завдання, принципи, зміст програми.....	66
3.3. Зміст корекційно-розвивальної програми.....	68

3.4. Очікувані результати та оцінювання ефективності програми.....	72
3.5. Висновки до розділу 3.....	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	81

ВСТУП

У сучасних умовах стрімких соціальних змін, інтенсивного розвитку інформаційного простору та зростання психологічних навантажень особливого значення набуває проблема емоційного розвитку особистості. Одним із важливих чинників гармонійного психічного функціонування людини є емоційний інтелект, який забезпечує здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей, регулювати власні переживання та ефективно взаємодіяти у соціальному середовищі. Особливої актуальності набуває вивчення емоційного інтелекту саме у підлітковому віці, оскільки цей період характеризується значними психофізіологічними змінами, становленням самосвідомості, формуванням системи цінностей та розвитком міжособистісних відносин.

Підлітковий вік є одним із найскладніших та найвідповідальніших етапів у розвитку особистості. У цей період відбуваються суттєві зміни у сфері самосвідомості, формується образ «Я», виникає потреба у самоствердженні та пошуку власної ідентичності. Підлітки активно переосмислюють власні можливості, здібності та соціальну роль, що безпосередньо впливає на формування їхньої самооцінки. Самооцінка відіграє важливу роль у регуляції поведінки, визначає рівень упевненості у власних силах, впливає на мотивацію діяльності, особливості міжособистісного спілкування та емоційні реакції.

Одночасно з розвитком самосвідомості у підлітковому віці активно формується емоційна сфера. Підлітки часто переживають емоційну нестабільність, різкі зміни настрою, підвищену чутливість до оцінок з боку однолітків і дорослих. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту, який дозволяє краще усвідомлювати власні переживання, контролювати емоційні реакції та будувати конструктивні взаємини з іншими людьми. Рівень розвитку емоційного інтелекту може бути пов'язаний з тим, як підліток оцінює себе, власні можливості та місце у соціальному середовищі.

Також ще одним важливим особистісним чинником, що може впливати на формування емоційного інтелекту та самооцінки, є рівень суб'єктивного контролю, або локус контролю. Ця характеристика відображає те, наскільки

людина відчуває себе відповідальною за події власного життя. Особи з інтернальним локусом контролю схильні вважати, що результати їхньої діяльності залежать від власних зусиль, тоді як люди з екстернальним локусом контролю частіше приписують події зовнішнім обставинам або випадку. У підлітковому віці формування відповідальності та усвідомлення власного впливу на життєві події є важливими компонентами становлення зрілої особистості.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю більш глибокого вивчення психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту у підлітків та його взаємозв'язку з самооцінкою і рівнем суб'єктивного контролю. Розуміння цих взаємозв'язків, на думку автора, дозволяє розкрити механізми формування особистості у підлітковому віці, а також сприяє розробці ефективних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності та формування адекватної самооцінки у підлітків.

Проблема емоційного інтелекту активно досліджується у сучасній психологічній науці. Вивченню цього феномену присвячені роботи багатьох зарубіжних та вітчизняних учених, які розглядають емоційний інтелект як важливу складову особистісного розвитку, соціальної адаптації та психологічного благополуччя. У наукових дослідженнях також підкреслюється значення самооцінки, як ключового компонента самосвідомості, що визначає ставлення людини до себе, рівень її домагань та особливості поведінки. Водночас взаємозв'язок емоційного інтелекту та самооцінки у підлітковому віці потребує подальшого емпіричного вивчення, особливо з урахуванням таких особистісних характеристик, як рівень суб'єктивного контролю.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та рівня самооцінки у підлітків і визначити роль рівня суб'єктивного контролю в цій взаємодії.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення емоційного інтелекту в психології.

2. Розкрити психологічну сутність самооцінки та особливості її формування у підлітковому віці.

3. Охарактеризувати локус контролю як особистісний чинник розвитку підлітка.

4. Емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та інтернальністю у підлітків.

5. Розробити рекомендації (профілактичну програму) щодо розвитку емоційного інтелекту та формування адекватної самооцінки у підлітків.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект та самооцінка підлітків як складові їх особистісного розвитку.

Предмет дослідження – взаємозв'язок емоційного інтелекту, рівня самооцінки та рівня суб'єктивного контролю у підлітків.

В межах дослідження було висунуто такі гіпотези:

1. Існує статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та рівнем самооцінки у підлітків: вищому рівню емоційного інтелекту відповідає вищий рівень глобальної самооцінки.

2. Рівень суб'єктивного контролю (інтернальність) позитивно пов'язаний із рівнем емоційного інтелекту у підлітків.

3. Рівень суб'єктивного контролю (інтернальність) позитивно пов'язаний із рівнем глобальної самооцінки.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дослідженні було використано комплекс методів дослідження. Теоретичну основу роботи становили методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел, що дозволило розкрити суть понять емоційного інтелекту, самооцінки та рівня суб'єктивного контролю. Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою психодіагностичних методик: методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, шкали самооцінки М. Розенберга та методики дослідження рівня суб'єктивного контролю. Для обробки та інтерпретації отриманих результатів застосовувалися методи математичної статистики, зокрема показники описової

статистики та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, що дало змогу встановити наявність і характер взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі взаємозв'язку емоційного інтелекту, самооцінки та рівня суб'єктивного контролю у підлітковому віці, а також у виявленні особливостей прояву емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем самооцінки.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у роботі практичних психологів, педагогів та соціальних працівників з метою розвитку емоційної компетентності підлітків, формування адекватної самооцінки та підвищення рівня особистісної відповідальності. Результати дослідження можна буде використовувати при розробці психокорекційних програм, тренінгів розвитку емоційного інтелекту та програм психологічного супроводу підлітків в закладах освіти.

Результати дослідження були апробовані на XXIII Міжрегіональній науково-практичній конференції молодих учених і аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук», що відбулася 14 травня 2026 року на базі Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро). За темою дослідження опубліковано тези доповіді «Особливості емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем самооцінки». До структури роботи входить вступ, три розділи (теоретичний, емпіричний та корекційно-розвивальний), висновки та список використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 93 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Психологічна характеристика підліткового віку.

У сучасній європейській та українській культурі отроцтво (підлітковий і юнацький віки) є досить пізнім надбанням історії людства, подовженням дитинства за рахунок шкільного та професійного навчання [5, с. 1].

Цей вік є одним із найбільш складних і водночас важливих етапів психічного розвитку особистості. У цей період відбуваються інтенсивні біологічні, психологічні та соціальні зміни, які суттєво впливають на формування індивідуальних особливостей людини. Саме в підлітковому віці активно розвиваються самосвідомість, система цінностей, емоційна сфера та уявлення про власне «Я». Особливістю цього періоду є прагнення до самостійності, пошук власної ідентичності, а також посилення ролі соціального середовища у становленні особистості. Значний вплив на розвиток підлітка мають як сімейне оточення, так і група однолітків, які виступають важливими агентами соціалізації.

Для більш повного розуміння психологічних особливостей підліткового віку доцільно розглянути його вікові межі, провідну діяльність, особливості розвитку самосвідомості та Я-концепції, прояви вікової кризи, емоційну нестабільність, а також роль соціальних факторів у формуванні відповідальності підлітка [30, с. 7].

Насамперед доречно почати з визначення вікових меж підліткового періоду, оскільки саме вони дозволяють окреслити часові рамки даного етапу розвитку особистості. У літературі існують різні підходи до визначення початку та завершення підліткового віку. Це обумовлено різними підходами до розділення життєвого циклу на окремі періоди чи вікові етапи. Так, *Е.Еріксон вважав підлітковий вік найважливішим і найбільш важким періодом людського життя. Він підкреслював, що психологічна напруженість, яка супроводжує формування цілісності особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання,*

особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому людина живе, від внутрішньої суперечності суспільної ідеології [30, с. 7].

Згідно з теорією психосоціального розвитку Еріка Еріксона, підлітковий вік охоплює період від 12 до 18 років і розглядається як п'ята стадія розвитку особистості, що характеризується психосоціальним конфліктом «ідентичність проти рольової плутанини». У цей період основним завданням розвитку є формування особистісної ідентичності, тобто усвідомлення власного «Я», життєвих цінностей, переконань і соціальних ролей. Підлітки активно досліджують різні моделі поведінки, соціальні ролі та життєві орієнтири, намагаючись відповісти на питання про власну індивідуальність і майбутнє. Успішне подолання цієї стадії сприяє формуванню цілісного почуття ідентичності та внутрішньої стабільності, тоді як труднощі в її проходженні можуть призводити до рольової невизначеності, невпевненості у власних переконаннях і труднощів у самовизначенні.

Дослідник Е. Штерн, аналізуючи підлітковий вік як один з етапів формування особистості, наголошує, що саме в цьому віці виникає активне прагнення зрозуміти себе, розібратися у власному внутрішньому світі, у проживанні своїх емоційних станів. Розвиток самосвідомості у підлітків сприяє виникненню інтересу до власної особистості [34, с. 20]. У концепції вікової періодизації, запропонованій німецьким психологом Едуардом Штерном, підлітковий вік розглядається як особливий етап розвитку особистості, що характеризується інтенсивними психологічними змінами та переходом від дитинства до дорослості. Дослідник визначав підлітковий період приблизно у межах від 12 до 18 років, пов'язуючи його з процесами фізичного дозрівання, формуванням нових психічних утворень та ускладненням соціальних відносин. На думку Е. Штерна, головною особливістю цього вікового етапу є активний розвиток самосвідомості та становлення індивідуальності особистості. У підлітковому віці значно посилюється інтерес до власного внутрішнього світу, з'являється прагнення до самопізнання, переоцінки власних можливостей і формування життєвих орієнтирів. Важливу роль у цей період відіграє процес формування цінностей, ідеалів та світоглядних

установок, що визначають подальший розвиток особистості. Відповідно до поглядів Е. Штерна людина залишається молодим до тих пір, поки він до чогось прагне, поки він має перед собою мету, поки він знає, що за стадією, яку він досяг, є інша, вища. Молода людина повинна залишатися вічно шукають, знаючим, що він шукає або повинен шукати. В якості спадщини від юності кожна людина повинна перенести в період зрілості вічні прагнення і шукання і в цьому сенсі залишатися вічно молодим.

В свою чергу Лев Семенович Виготський, один із засновників когнітивної психології, визначає межі підліткового віку у діапазоні між 11 та 15 роками. [19, с. 116]. Він розглядав підлітковий вік, як особливий етап психічного розвитку, що характеризується глибокими якісними змінами у структурі особистості. Особливу увагу дослідник приділяв так званим «віковим кризам», які виступають закономірними переломними моментами розвитку. Підлітковий період пов'язується з кризою переходу від дитинства до дорослості, що супроводжується перебудовою всієї системи відносин особистості з навколишнім середовищем. У цей час відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, зростає інтерес підлітка до власного внутрішнього світу, формується здатність до рефлексії та усвідомлення власних переживань, думок і мотивів поведінки. На думку С. Виготського, однією з центральних психологічних новоутворень підліткового віку є розвиток абстрактного мислення та здатності до узагальнення, що забезпечує перехід до більш складних форм пізнавальної діяльності. Підліток починає активно осмислювати соціальні норми, моральні цінності та власне місце у системі міжособистісних відносин. Важливою особливістю цього періоду також є загострення емоційної сфери, підвищена чутливість до оцінки оточення та прагнення до самостійності й самоствердження.

Данііл Борисович Ельконін, що, в свою чергу, логічно продовжував ідеї Льва Семеновича Виготського, передбачав виділення підліткового віку в періодизації підліткового віку в межах від 10 до 15 років, для якого характерними є орієнтація

на спілкування з однолітками, як провідну діяльність та формування почуття дорослості і абстрактно-логічного мислення [21, с. 73].

Визначення вікових меж підліткового періоду дозволяє перейти до розгляду особливостей психічного розвитку підлітків, серед яких важливе місце займає провідна діяльність підлітка.

У процесі онтогенезу розгортається, ускладнюється, диференціюється багатопланова діяльність дитини, проте саме провідна діяльність визначає рівень функціонування психічних процесів [19, с. 204]. І хоча питання визначення провідної діяльності є неоднозначним, у традиційній психології прийнято роздивлятися декілька підходів.

По-перше, **підхід інтимно-особистісного спілкування**, яке визначає радянський психолог Данило Борисович Ельконін. У його періодизації провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування з однолітками, і саме у взаємодії з ровесниками підліток задовольняє важливі соціальні потреби та формує систему міжособистісних відносин. Також через таке спілкування відбувається розвиток мотиваційно-потребнісної сфери особистості: підліток прагне визнання, взаєморозуміння та прийняття з боку групи однолітків. У цьому процесі формуються мотиви поведінки, соціальні цінності та уявлення про власне місце серед інших людей. Інтимно-особистісне спілкування сприяє становленню самосвідомості та почуття дорослості. У взаємодії з однолітками підліток порівнює себе з іншими, оцінює власні якості, засвоює соціальні норми та вибудовує нові форми міжособистісних відносин. У межах теорії Ельконіна розвиток особистості відбувається через зміну провідних видів діяльності. У кожному віковому періоді певна діяльність створює умови для формування нових психічних утворень, і саме інтимно-особистісне спілкування у підлітковому віці забезпечує розвиток соціальних потреб, мотивів та особистісних характеристик [11].

По-друге, **точка зору суспільно корисної праці**. Такий підхід представляє психолог Д.І. Фельдштейн. Він розглядав підлітковий вік, як період активного

входження особистості у систему суспільних відносин. У цей час підліток починає усвідомлювати себе не лише як члена сім'ї чи шкільного колективу, а як учасника соціального життя та майбутнього дорослого члена суспільства. Також Д.І. Фельдштейн підкреслював значення суспільно корисної діяльності, як важливого засобу соціалізації підлітків. Залучення до такої діяльності (допомога іншим, участь у колективних справах, виконання соціально значущих завдань) сприяє формуванню моральних якостей, відповідальності та почуття власної значущості у суспільстві. За його думкою, у процесі суспільно корисної діяльності підлітки набувають соціальних навичок і досвіду взаємодії з іншими людьми, вчаться приймати рішення, співпрацювати та нести відповідальність за результати своєї діяльності. Це сприяє розвитку соціальної активності та становленню особистості як суб'єкта соціальних відносин [10].

Важливою особливістю підліткового віку є не лише зміна провідної діяльності, але й **суттєві зміни у внутрішньому світі особистості**. У цей період активно розвивається самосвідомість підлітка. В них зростає інтерес до власної особистості, її якостей та особливостей, виникає потреба у самопізнанні, порівнянні себе з іншими людьми, аналізі власних почуттів і переживань. Розвиток самосвідомості, підвищення вимог до себе та зміна становища серед однолітків і дорослих сприяють формуванню прагнення до самовиховання. Підлітки намагаються розвивати позитивні риси характеру та долати негативні, однак обмежений життєвий досвід і ще недостатньо сформований світогляд нерідко зумовлюють суперечність між прагненням до самовдосконалення і труднощами у реалізації цього прагнення.

Ефективний індивідуальний підхід у вихованні підлітків має ґрунтуватися на визнанні дитини як особистості та врахуванні її індивідуальних особливостей, зокрема статі, темпераменту, інтелектуальних можливостей, здібностей і характеру. Важливою є роль педагога у підтримці підлітків у пошуку соціально прийнятних форм самовираження та самоствердження. Особливого значення для розвитку самосвідомості підлітка набуває формування образу фізичного «Я», що включає

уявлення про власне тіло та оцінювання своєї зовнішності відповідно до суспільних уявлень про мужність або жіночість. Саме ці уявлення часто зумовлюють інтереси та захоплення підлітків, зокрема заняття спортом чи іншими видами діяльності, спрямованими на вдосконалення зовнішнього вигляду.

Підвищена увага до власної зовнішності є закономірною особливістю підліткового віку, оскільки саме зміни у фізичному розвитку виступають найбільш очевидними ознаками дорослішання і впливають на статус підлітка у групі однолітків. Хоча надмірна зосередженість на образі фізичного «Я» має тимчасовий характер, вона є природним і суб'єктивно значущим явищем. У зв'язку з цим дорослим необхідно проявляти тактовність у оцінюванні зовнішності підлітка, оскільки негативні або іронічні зауваження можуть спричинити глибокі психологічні переживання. Підтримка з боку дорослих, встановлення довірливих взаємин та виявлення поваги до особистості підлітка сприяють зниженню напруження у міжособистісних стосунках, допомагають подолати замкнутість і підтримують позитивне ставлення до власного «Я».

Характерною рисою самосвідомості підлітків є підвищення активності у процесі самопізнання порівняно з молодшим шкільним віком. Якщо раніше розвиток самосвідомості відбувався переважно стихійно, то в підлітковому віці вона починає відігравати дедалі важливішу роль у регуляції поведінки. Формування Я-образу підлітка тісно пов'язане з усвідомленням образу іншої людини, насамперед однолітка, який виступає значущим соціальним орієнтиром. Порівнюючи себе з ровесниками, підлітки визначають власні риси, можливості та особливості, що сприяє формуванню їхнього уявлення про себе. Водночас характер ідентифікації з однолітками може відрізнятись залежно від рівня когнітивної складності підлітка: одні схильні ототожнювати себе з широким колом ровесників, підкреслюючи подібність із ними, тоді як інші ідентифікують себе лише з окремими особами, водночас усвідомлюючи власну індивідуальність.

У переломний період підліткового віку, приблизно у 13-14 років, Я-образ нерідко стає нестійким і суперечливим. Підліток гостро переживає

невпорядкованість власного внутрішнього світу, що зумовлюється невизначеністю рівня домагань та труднощами переходу від оцінювання інших до самооцінювання. Відмова від безпосереднього наслідування поведінки інших людей потребує розвитку навичок самоаналізу та самопізнання, які у цьому віці ще недостатньо сформовані. У результаті виникає суперечність між вираженою потребою у самопізнанні та обмеженими можливостями її реалізації, що може зумовлювати нестійкість самооцінки та недостатню стабільність розвитку Я-образу підлітка [32].

Якщо ми кажемо про Я-образ в контексті дорослішання підлітка, **логічно згадати про Я-концепцію**, в якій і формується цей образ «Я».

Багато психологів, як зарубіжних, так і вітчизняних аналізували та продовжують аналізувати «Я»-концепцію. Досить ця тема, незважаючи на велику кількість досліджень і підходів до вивчення образу «Я» у підлітковому віці є не достатньо розкритою.

Конкретними проявами самосвідомості є Я-концепція, оперативні образи Я, виміри Я (Я-актуальне, Я-ідеальне, Я-фантастичне, Я-динамічне тощо), самооцінка.

Я-концепція – стійка індивідуальна система уявлень людини про себе, що інтегрує її різні прояви у багаточисельних життєвих ситуаціях. Образ «Я» – це утворення, що включає обмежений набір характеристик, що усвідомлюються в конкретній ситуації. Образ «Я» виникає раніше, ніж Я-концепція. І.С Кон розглядає Я-концепцію, як різновид соціальної установки по відношенню особистості до самої себе, що включає три взаємопов'язаних компонента: пізнавальний, емоційний та поведінковий.

Пізнавальний або когнітивний компонент включає знання про себе, уявлення про свої якості та властивості. Характеризуючи зміст когнітивного компоненту, І. С. Кон зазначає про те, що людина, яка включена у різноманітні зв'язки із світом усвідомлює себе у двох головних сферах своєї реалізації: діяльності та спілкуванні,

включаючи і її ставлення до цих сфер. Особливості цих сфер активності є змістом рефлексивного «Я» особистості.

Емоційний компонент Я-концепції або самоствавлення являє собою систему оцінок і переживань людини щодо власних якостей, які усвідомлюються у когнітивному компоненті. У цих оцінках відображається значущість для особистості тих характеристик, що входять до її уявлення про себе. Компоненти самоствавлення інтегруються у цілісну систему та пов'язані між собою через емоційні стани, що проявляються у загальному почутті задоволеності або незадоволеності власними рисами. Формами прояву самоствавлення виступають такі почуття, як самоповага, гордість чи самозакоханість. Воно може мати інтегрований характер, коли людина оцінює себе загалом, або частковий, коли оцінка стосується окремих сфер діяльності, а також набувати позитивного чи негативного змісту залежно від рівня самосвідомості та підстав оцінювання.

Поведінковий компонент Я-концепції відображає конкретні дії та поведінкові реакції особистості, які формуються на основі когнітивного та емоційного компонентів. Він розглядається, як вольова форма самосвідомості, що проявляється у свідомому регулюванні людиною власної поведінки та вчинків. Його зміст становлять такі вольові якості, як самоконтроль, стриманість, самодисципліна, здатність до організації власної поведінки та саморегуляції.

Самооцінка виступає важливим компонентом самосвідомості і включає не лише знання людини про себе, а й оцінювання власних здібностей, моральних якостей та вчинків. За визначенням Л. В. Борздіної, самооцінка пов'язана не стільки з усвідомленням того, чим володіє людина, скільки з визначенням значущості цих характеристик. На основі результатів самооцінювання формується ставлення людини до себе, яке може бути як раціональним у певних сферах життя, так і емоційно забарвленим переживанням позитивного або негативного ставлення до власної особистості [30].

Загалом у вітчизняній психології поняття «Я-концепція» аналізувалося в основному у контексті вивчення самосвідомості. Це відображено у дослідженнях таких авторів як В. Столін, Т. Шибутані, Е. Соколова, С. Пантілеєв, М. Сарджвеладзе та ін [4]. Дослідники підкреслювали, що у підлітковому віці відбувається активне усвідомлення підлітком власних якостей, можливостей і соціальної ролі, формується ставлення до себе та поступово складається цілісне уявлення про власне «Я». Значну роль у цьому процесі відіграють взаємодія з однолітками, оцінка з боку значущих інших, а також розвиток рефлексії та здатності до самоаналізу. У цей період Я-концепція набуває більшої складності, однак часто залишається нестійкою і суперечливою, що пов'язано з інтенсивними змінами у когнітивній, емоційній та соціальній сферах підлітка.

Серед радянських та вітчизняних психологів, які досліджували розвиток самосвідомості та формування Я-концепції у підлітковому віці, можна виділити кількох ключових учених.

Лев Семенович Виготський, який не використовував термін «Я-концепція» у сучасному значенні (оскільки цей термін активно почав застосовуватися у психології пізніше), розглядав інші основи, які є підґрунтям до визначення «Я-концепції» - це самосвідомість, образ «Я», рефлексія та соціальна природа особистості. Так, він стверджував, що психічні функції людини спочатку формуються як відносини між людьми (інтерпсихічні), а потім стають внутрішніми процесами самої дитини (інтрапсихічні). Тобто «Я» — це результат соціальних взаємодій, а не вроджена структура. Він розглядав формування уявлень про себе як результат соціального розвитку особистості. На його думку, самосвідомість формується у процесі взаємодії з іншими людьми та поступового інтеріоризування соціальних відносин. У підлітковому віці відбувається якісний стрибок у розвитку самосвідомості, пов'язаний із формуванням рефлексії та здатності осмислювати власні переживання й поведінку.

Д. Ельконін також підкреслював роль міжособистісного спілкування у становленні образу «Я». Він вважав, що провідною діяльністю підліткового віку є

інтимно-особистісне спілкування з однолітками, у процесі якого підліток порівнює себе з іншими, отримує соціальну оцінку та формує уявлення про власні якості [11].

В свою чергу Лідія Божович пов'язувала розвиток самосвідомості з формуванням мотиваційної сфери особистості. Вона підкреслювала, що у підлітковому віці виникає новоутворення, пов'язане з усвідомленням власних внутрішніх переживань, життєвих цілей і прагнень, що сприяє формуванню цілісного ставлення до себе [18].

Процес становлення самосвідомості та Я-концепції часто супроводжується виникненням так званої підліткової кризи, яка є закономірним етапом психічного розвитку, що супроводжується суттєвими змінами у структурі самосвідомості, системі міжособистісних відносин та ставленні підлітка до самого себе. У цей період відбувається переосмислення власного місця у соціальному середовищі, зростає прагнення до самостійності, незалежності та самоствердження. Підлітки починають критично оцінювати вимоги дорослих, відстоювати власну позицію та шукати нові способи самовираження. Водночас внутрішня суперечливість цього вікового етапу зумовлюється невідповідністю між зростаючими потребами у самостійності та ще недостатньо сформованими можливостями їх реалізації. Це може проявлятися у підвищеній емоційній чутливості, нестійкості поведінки, конфліктах з дорослими та коливаннях самооцінки. Разом з тим криза підліткового віку відіграє важливу роль у розвитку особистості, оскільки сприяє формуванню самосвідомості, становленню Я-концепції та переходу до більш зрілих форм соціальної поведінки.

Зарубіжні психологи психоаналітичного спрямування розглядають підлітковий період як період «бурі і натиску», використовуючи термін, похідний від назви літературного руху у Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст. (Sturm und Drang). Фрейдисти наголошують, що початок біологічного дозрівання і посилення сексуального потягу викликають конфлікти між підлітком і батьками, підлітком і однолітками і конфлікти підлітків із собою. Анна Фрейд, зокрема, означаючи проблемність підліткового віку, зазначала: «Бути нормальним у період отроцтва –

саме собою ненормально». Підлітковий (пубертатний) вік в цілому є нестабільним періодом, в якому виділяються криза 13 років (Л.С.Виготський), 11 та 15 років (Д.Б.Ельконін) [19, с. 196].

Л. С. Виготський, в свою чергу, виділяє три фази, які проходить підліток під час кризи:

1. Негативну або передкризову, - фазу ломки старих звичок, стереотипів, розпаду сформованих раніше структур;
2. Кульмінаційну точку кризи (це, як правило, 13 років);
3. Посткризову фазу, тобто період формування нових структур, побудови нових відносин і т.д.

Індивідуальними варіантами протікання підліткової кризи психологи (Б.Л.Ланда, А.М.Прихожан, В.Б.Шапарь) вважають кризу *незалежності* і кризу *залежності*. *Криза незалежності* характеризується проявами норовливості, впертості, негативізму, свавілля, знеціненням ролі батьків. Проте саме такий варіант протікання вікової кризи означає позитивний стрибок підлітка уперед, у дорослість, вихід за межі старих норм до нового рівня особистісної зрілості. Для *кризи залежності* характерними є надмірна слухняність, підкорення волі старших і сильних, прив'язаність до старих інтересів, смаків, форм поведінки. А.М.Прихожан, В.Б.Шапарь наголошують на внутрішній деструктивній сутності цього варіанту переходу, адже криза залежності – це повернення назад, до тієї системи відносин, яка гарантувала благополуччя, почуття впевненості, захищеності у дитинстві [19].

Загалом підлітковий період вважається важким, критичним, і цьому є об'єктивні причини.

Перша причина обумовлена значними відмінностями між вимогами, що висуваються суспільством до дітей і дорослих, відмінності в їх обов'язки і права. Доросле життя незрівнянно складніше і підліткові доводиться у відносно короткий термін освоювати це життя у всій її складності.

Друга причина труднощів підліткового віку - виключно швидкий темп фізичних і психічних змін підлітка. За короткий період підліток дуже сильно змінюється фізично, зовні, а так само психологічно. Підлітки особливо схильні до самоаналізу, не можуть зразу прийняти себе в новій якості, соромляться свого нового вигляду. Для них часто виявляється незрозумілим сенс, а головне - необхідність змін.

Третя причина складнощів підліткового віку - накопичення до цього віку дефектів виховання. Раніше ці недоліки виразно не проявлялися в силу недостатньої самостійності дитини і неширокої сфери її діяльності та спілкування.

Четверта причина пов'язана з психологічними зрушеннями в ході статевого дозрівання, що виражається, перш за все, в зміні самосприйняття. Причому самосприйняття міняється як у зв'язку з інтенсивним розвитком і формуванням нового вигляду, так і в силу змінилася оцінки з боку оточуючих.

П'ята причина складнощів підліткового віку пов'язана з поступовим усвідомленням підлітками відмінностей їх положення в сім'ї. У кожній сім'ї свій уклад, і раніше діти цих відмінностей не помічали. У підлітковому віці починають усвідомлювати переваги та недоліки їх становища в різних сім'ях. Вчителі, батьки можуть в значній мірі знизити гостроту перехідного віку, якщо будуть добре розуміти сутність розвитку та змін, що відбуваються у підлітків [2].

Отже, криза обумовлена «почуттям дорослості», коли підліток вважає себе дорослим, але оточення (батьки, вчителі) не завжди готове це прийняти. Це протиріччя між внутрішніми змінами та старими зовнішніми правилами й породжують конфліктність, зміни настрою та потребу в автономності. Такі характерні особливості є часткою підвищеної емоційної нестабільності, яка зумовлена, як фізіологічними, так і психологічними змінами.

Емоційна сфера – це цілісне інтегративне утворення, виражене як у внутрішньому (емоційні переживання), так і зовнішньому (емоційні прояви) просторі особистості. Під емоціями в психологічній науці розуміють психічне

відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [6].

Останнім часом інтерес до проблеми емоційного розвитку значно зріс. Емоційні порушення, що виникають у цей період, мають далекосяжні наслідки. Багато дослідників пов'язують деякі типи порушення поведінки у дітей з різними формами емоційних порушень. Неодноразово демонструється зв'язок емоційного неблагополуччя з неуспішністю, труднощами спілкування з однолітками та дорослими і т.д. [6]

Типовими емоційними переживаннями підлітків у кризових ситуаціях є емоції смутку, гніву, страху, а типовими стратегіями поведінки – дистанціюючі й фіксовані на стресі. [30]. Підлітки часто переживають коливання настрою, підвищену вразливість до оцінок з боку оточення, а також схильність до сильних афективних реакцій. Такі особливості зумовлені формуванням Я-концепції, прагненням до самоствердження та пошуком власної ідентичності. Водночас невирішені проблеми становлення ідентичності можуть ускладнювати емоційний розвиток підлітка, що проявляється у труднощах регуляції емоцій і почуттів, а також у переживанні самотності [30].

Поряд із внутрішніми змінами значну роль у розвитку підлітка відіграють процеси соціалізації. В цей період відбувається активне включення особистості у систему соціальних відносин. Підліток починає усвідомлювати своє місце в суспільстві, засвоювати соціальні норми, цінності та моделі поведінки, що регулюють взаємодію з іншими людьми. Соціалізація в цьому віці тісно пов'язана з розширенням кола спілкування, зростанням ролі однолітків та прагненням до самостійності, що сприяє формуванню особистісної ідентичності та становленню соціальної компетентності.

За твердженням І. Кона, розвиток особистості підлітка значною мірою відбувається у колективі, оскільки саме взаємодія з іншими людьми сприяє розкриттю індивідуальних можливостей. Водночас надмірна орієнтація на

групову взаємодію може посилювати залежність від думки оточення та породжувати страх залишитися наодинці з собою. Разом із тим переживання самотності, яке нерідко виникає у підлітковому віці, може виступати важливим стимулом для самоаналізу та осмислення власної особистості, що підкреслює Г. Асмолов (Розвиток самосвідомості у підлітковому віці).

У стосунках з однолітками підліток прагне реалізувати свою особистість, визначити свої можливості в спілкуванні. Для цього йому необхідні особиста свобода і відповідальність. І він відстоює цю особисту свободу як право на дорослість. У підліткових об'єднаннях залежно від загального рівня розвитку і виховання стихійно формуються свої "кодекси честі".

При всій орієнтації на утвердження себе серед однолітків підлітки відрізняються крайнім конформізмом у підлітковій групі. Група створює почуття "Ми", яке підтримує підлітка і закріплює його внутрішні позиції. Часто підлітки для підсилення цього "Ми" використовують автономну групову мову, автономні невербальні знаки.

Для підліткового віку велике значення має набуття друга, який має особливу цінність. Характерною рисою дружби в підлітковому віці є непостійність, змінюваність стосунків та інтересів, авторитетів, посилення або послаблення впливу однолітків у групі. Це є виявом процесу внутрішнього осмислення, переживання вчинків друзів, відповідність їх моралі.

Підліток починає більше часу проводити за межами дому, з друзями. Великого значення набуває наслідування рис високостатусних, авторитетних однолітків та старших за віком підлітків чи юнаків. З'являється дружба, яка ґрунтується на спільних інтересах та симпатіях. Друзі разом проводять час, мають подібність в манері одягатися та поводитися, читають однакові книги, слухають однакову музику. Підлітки позитивно оцінюють своїх друзів, наділяючи їх такими якостями як розум, веселість, щирість, а всі негативні репліки дорослих з приводу друзів заперечуються та не мають жодного впливу [29].

За визначенням К.Левіна, специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків проявляється у маргінальності – приналежності двом світам, двом культурам: підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими. У даному контексті зрозумілим стає наявність серед підлітків (особливо старших підлітків) проявів вікової сегрегації – прагнення відокремлюватися як від дітей молодшого віку, так і від дорослих.

Виділяють основні системи соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці:

- «підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;
- «підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи [19, с. 196].

Також слід не забувати, що підлітки живуть в часи активного розвитку інформаційних технологій, які безпосередньо впливають на їх соціалізацію. Потреба у спілкуванні, як базова потреба людини до саморозвитку, самореалізації задовольняється через діалог з іншими людьми. А комунікативно-мовленнєвий компонент спілкування в Інтернет-мережах представлений у вигляді «лайків» і «репостів» на відміну від діалогу, як форми усного мовлення в підлітковому віці. Іноді на основі цього з'являється залежність від Інтернету, від оціночних факторів особистості підлітка (який так важливий в цьому віці), а це, в свою чергу, ускладнює процес соціалізації підлітків [8, с. 141-144].

Освітній заклад є важливим середовищем соціалізації підлітка, однак взаємодія між шкільними нормами та реальними соціальними установками молоді іноді супроводжується ціннісними суперечностями. На це звертають увагу й зарубіжні дослідники: існує певний конфлікт між цінностями, які декларувалися у школі та мораллю та цінностями, які засвоює молодь поза школою. С. Шугерман, досліджуючи чотири школи у Лондоні, виявив, що підлітки заперечують шкільні

цінності та норми. На думку вченого, проблемну ситуацію можна змінити, якщо школа буде включати більше складових, які будуть задовольняти соціальні інтереси підлітків. Досягнути цього можна через розширення позакласних форм діяльності підлітків, за яку вони будуть відповідальними [26, с. 82].

Потреба молоді у самовизначенні, прагнення до самоствердження, самовдосконалення не тільки стимулюються процесами що відбуваються в суспільстві, але і вимагають соціальної та педагогічної підтримки у визначенні свого місця в системі соціально-професійних відносин. Внаслідок цього виникає необхідність пошуку засобів і способів цілеспрямованої підготовки підлітків до входження в складне соціальне середовище, яке допоможе їм адаптуватися і успішно функціонувати в соціумі. Так, в контексті соціалізації, ми можемо говорити про поняття «соціальної компетентості» - здатність і готовність жити в сучасному надскладному суспільстві, досягати соціально-значимих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві задачі. Характерні риси соціально компетентного підлітка – це наявність свідомої та оптимальної для віку соціальної поведінки; достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації на рівноправній основі, продуктивно співпрацювати з однолітками, виконувати різні соціальні ролі і функції в колективі, проявляти ініціативу тощо; сукупність знань, умінь та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі, яка проявляється в достатньому рівень конформності; уміння пристосовуватися до вимог, які ставить життя; уміння проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів та потреб різних соціальних груп, індивідуумів, у відповідності до соціальних норм і правил [28, с. 290-309].

Важливою особливістю психологічного розвитку підлітків є процес особистісного самовизначення, який пов'язаний із формуванням власної системи цінностей, смислів та життєвих орієнтацій. У цьому контексті дослідники зазначають, що суттєвим вмістом особистісного самовизначення підлітків є створення системи смислових конструктів – стійкої категорійної шкали, яка виражає значущість для суб'єкта характеристик об'єктів і явищ дійсності

відповідно до його ціннісних орієнтацій. [20, с. 185]. Іншими словами, підліток поступово формує власну систему уявлень про те, що є важливим, значущим і цінним у житті. Ця система ціннісних орієнтацій допомагає йому інтерпретувати навколишню дійсність і визначати своє ставлення до різних соціальних явищ.

А ось як він формує власні ціннісні орієнтації? Прийнято, що діти навчаються нормам життя у родині, в суспільстві та сприймають культуру через своїх батьків. Саме у сім'ї людина отримує перший сімейний досвід, засвоює правила та норми поведінки. Батьківська сім'я стає найбільш доступним зразком спостереження, а за певних умов – і наслідування.

Любов з боку матері має забезпечувати безумовне емоційне прийняття дитини (любов і прихильність «попри все»). Безумовне прийняття батьком передбачає диференціацію особи дитини та її поведінки. Негативна оцінка та засудження батьком конкретних вчинків і дій дитини не тягнуть за собою заперечення її емоційної значущості та зниження самоцінності її особистості для батька. Такий тип емоційного відношення найбільш сприятливий для розвитку індивідуальності дитини, оскільки забезпечує повне задоволення потреб дитини у безпеці, коханні й турботі. Батьківська любов переважно забезпечує умовне емоційне прийняття (любов, обумовлена досягненнями, чеснотами та поведінкою дитини). Тобто дитина має заслужити любов батька своїми успіхами, слухняною поведінкою, виконанням вимог. Любов виступає як благо, нагорода, яка не дається сама собою, а потребує праці та старання. Таке ставлення батька готує дитину до входження у суспільство та побудови з ним адекватних взаємодій. Відсутність такого виду любові часто призводить до інфантилізму та невміння досягати своїх цілей [33, с. 159].

Загалом сімейне середовище відіграє важливу роль у формуванні емоційного благополуччя підлітка. Особливо складними можуть бути ситуації змін у структурі сім'ї, зокрема повторний шлюб батьків. Дослідники зазначають, що «сім'я, утворена в повторному шлюбі, має складнішу картину розвитку, ніж сім'я першого шлюбу». Крім того, встановлено, що «найбільш висока адаптивність до нового

шлюбу в дітей раннього та дошкільного віку, нижча – у підлітковому віці», що свідчить про підвищену чутливість підлітків до сімейних змін та складність формування нових міжособистісних відносин [31, с. 43].

Деякі дослідники в контексті вивчення чинників розвитку особистості та здорового життя, вводять поняття «життєстійкість». «Життєстійкість» тут – процес самореалізації особистості з її життєвим шляхом, життєвою перспективою, активною життєвою позицією. Дослідження С. Мадді (1985 р.; 1994 р.) свідчать, що життєстійкість починає формуватися ще в дитячому віці та продовжує розвиватися в підлітковий період. Її становлення значною мірою залежить від характеру взаємин між дитиною та батьками. Особливу роль у цьому процесі відіграє значущий дорослий, який створює сприятливе розвивальне середовище та сприяє активізації психологічних ресурсів дитини. Дорослий виступає посередником між дитиною та соціальними цінностями, нормами, установками й формами взаємодії, що існують у суспільстві. Розвиток психічних функцій у дитячому та підлітковому віці сприяє формуванню адекватної самооцінки, що, у свою чергу, допомагає опанувати різні стратегії подолання труднощів, розвивати навички саморегуляції емоційних станів і вдосконалювати комунікативну компетентність. У період дитинства та підліткового віку особистість поступово співвідносить власні цінності та поведінку з ціннісними орієнтаціями сім'ї. Для формування почуття включеності особливе значення мають підтримка, любов і схвалення з боку батьків. Підтримка ініціативності дитини та її прагнення долати складніші завдання сприяє розвитку відчуття контролю над подіями власного життя. Водночас різноманітність життєвих вражень, динамічність і багатогранність навколишнього середовища стимулюють розвиток готовності до прийняття викликів та нових життєвих ситуацій. Тому формування життєстійкості в значній мірі залежить від характеру взаємин у сім'ї. Підлітки, які переживають стан «потoku», як правило, мають вищий рівень самооцінки, проявляють більшу зацікавленість у діяльності, швидше адаптуються до соціального середовища та досягають успіхів у різних сферах життя. Підлітковий вік також характеризується прагненням до емоційного способу

подолання життєвих труднощів. У цей період відбувається переосмислення ціннісних орієнтацій, а система життєвих смислів ще не є стабільною і перебуває на етапі формування, що значною мірою визначає подальший розвиток особистості [25, с. 31].

Свідченням того, що особистість досягла періоду психологічної зрілості і включилася у суспільні відносини як цілісна саморегульована система, може стати наявність у неї відповідальності [35, с. 50-52]. Кандидат психологічних наук Гурлева Тетяна, що вивчала питання відповідальності в юнаків, у своїй праці «Відповідальність підлітка», описує це поняття, як один з важливих чинників, які показують дорослішання особистості. Дорослішання може бути «збоку» або «зовнішнім» (як людину бачать і сприймають інші люди) і як процес, складний, стрибкоподібний, нерівний – у самій людині, бажаний і не бажаний нею. ... А сама внутрішня картина світу відтворює рівень дорослості людини, зрілість її переживань. То що ж являє собою почуття дорослості? Під почуттям дорослості у психології розуміють ставлення підлітка до себе, як до дорослого, відчуття себе певною мірою дорослою людиною. *Ця суб'єктивна сторона дорослості відображає особливу форму самосвідомості. Почуття дорослості виявляється, насамперед у бажанні підлітка, щоб до нього ставились, як до дорослого, і в тому, що він відстоює своє право на «дорослу» позицію. Крім того, це почуття виявляється в прагненні до самостійності, відгородженості від контролю дорослих. Це таке новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює і ототожнює себе з іншими (дорослими і ровесниками), знаходить зразки для засвоєння, будує свої стосунки з іншими людьми, перебудовує свою діяльність* [35, с. 50-52].

Підлітковий вік є складним і динамічним етапом психічного розвитку особистості, що характеризується інтенсивними змінами у різних сферах, які ми щойно назвали та описали. У цей період відбувається активний пошук власної ідентичності, формування самооцінки, посилюється вплив найближчого соціального оточення, що значною мірою визначає особливості особистісного

розвитку підлітка. Емоційна нестабільність і суперечливість переживань, притаманні цьому віковому етапу, зумовлюють особливу роль здатності усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоційні стани, а також сприймати емоції інших людей. Саме тому в контексті дослідження психологічних особливостей підліткового розвитку важливого значення набуває феномен емоційного інтелекту, який розглядається як один із чинників ефективної соціальної взаємодії, адаптації та психічного благополуччя особистості. Це актуалізує необхідність розгляду основних теоретичних підходів до вивчення емоційного інтелекту, його структури та специфіки прояву в підлітковому віці.

1.2. Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту.

Перед тим, як переходити до роз'яснень, що є емоційним інтелектом (далі «EI»), логічним є пригадати засади появи цього поняття.

Феномен емоційного інтелекту є відносно новим напрямом у психологічній науці, однак його витoki пов'язані з більш ранніми дослідженнями взаємозв'язку когнітивної та емоційної сфер особистості. Тривалий час у психології домінувала позиція, відповідно до якої інтелект розглядався переважно як сукупність когнітивних здібностей, пов'язаних із логічним мисленням, пам'яттю та розв'язанням інтелектуальних завдань. Проте вже на початку ХХ століття дослідники почали звертати увагу на важливу роль емоцій та соціальних навичок у процесі адаптації людини до навколишнього середовища.

Одним із перших учених, який звернув увагу на значення соціальних аспектів інтелекту, був американський психолог Едвард Торндайк. У 1920 році він увів поняття соціального інтелекту, під яким розумів здатність людини розуміти інших людей і ефективно взаємодіяти з ними у міжособистісних відносинах. Хоча це поняття ще не включало безпосередньо категорію емоційного інтелекту, воно стало важливим теоретичним підґрунтям для подальших досліджень у цьому напрямі.

Англійський психолог Ф. Вернон дещо розширив уявлення про соціальний інтелект, розуміючи під ним *«здатність поводитися з людьми загалом, соціальною*

технікою і свободами в суспільстві, знання соціальних матерій, сприйнятливість до поведінки інших членів групи, а також розуміння тимчасових настроїв або прихованих особових рис незнайомих» [17, с. 256].

Подальший розвиток ідей про багатовимірність інтелекту пов'язаний із роботами Говарда Гарднера, який у 1983 році запропонував теорію множинного інтелекту. В межах цієї концепції дослідник виділив, зокрема, внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелекти, що пов'язані зі здатністю людини розуміти власні переживання та емоції інших людей. Ці положення значною мірою наблизили психологічну науку до формування сучасного розуміння емоційного інтелекту.

Безпосередньо термін «емоційний інтелект» уперше був використаний у науковій літературі у 1990 році американськими психологами Пітером Саловейом та Джоном Маєром. Дослідники визначили емоційний інтелект як здатність людини розпізнавати власні та чужі емоції, розуміти їх значення, а також використовувати емоційну інформацію для регуляції мислення і поведінки. В межах їхньої теоретичної моделі емоційний інтелект розглядався як система когнітивних здібностей, пов'язаних з опрацюванням емоційної інформації.

Широку популярність концепція емоційного інтелекту набула після публікації книги Деніела Гоулмана «Emotional Intelligence» у 1995 році. Автор значно розширив трактування цього феномена, включивши до його структури такі компоненти, як самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Завдяки цій роботі поняття емоційного інтелекту стало активно використовуватися не лише в академічній психології, але й у сфері освіти, менеджменту та соціальних наук.

У подальших дослідженнях емоційний інтелект розглядається як складне багатовимірне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні аспекти функціонування особистості. У сучасній психології сформувалося кілька теоретичних моделей емоційного інтелекту, які по-різному інтерпретують його

структуру та механізми функціонування. Їх аналіз дозволяє глибше зрозуміти роль емоційного інтелекту у розвитку особистості та її соціальній адаптації.

З появленням поняття емоційний інтелект, у межах психологічних досліджень сформувалося й кілька підходів до розуміння структури та змісту емоційного інтелекту. Так, в науково-психологічній літературі виділяють чотири основні моделі ЕІ з безліччю варіацій, у кожній з яких представлені різні думки щодо проблеми визначення чинників емоційного інтелекту. Це моделі здібностей, змішані моделі, моделі, в яких ЕІ розглядають як рису характеру тощо, а саме:

- 1) *точність оцінювання та вираження емоцій;*
- 2) *фасилітація мислення за допомогою емоцій;*
- 3) *розуміння емоцій;*
- 4) *управління емоціями* (М. Августюк. Основні аспекти характеристики моделей емоційного інтелекту, с. 4).

У науковій літературі ці чотири моделі фактично є складовими моделі здібностей емоційного інтелекту, розробленої Пітером Саловеєм та Джоном Маєром. Вона вважається однією з найбільш обґрунтованих у психологічній науці і описує емоційний інтелект, як систему когнітивних здібностей, пов'язаних з обробкою емоційної інформації. Ця модель була представлена у роботах Mayer & Salovey (1990) та пізніше уточнена у Mayer, Salovey & Caruso (1997).

1. Точність оцінювання та вираження емоцій.

Першим рівнем емоційного інтелекту, відповідно до моделі здібностей П. Саловея та Дж. Маєра, є здатність до точного розпізнавання та адекватного вираження емоцій. Ця здатність передбачає вміння людини ідентифікувати власні емоційні стани, а також розпізнавати емоції інших людей за допомогою вербальних і невербальних проявів, таких як міміка, інтонація, жести та поведінкові реакції. Крім того, вона включає здатність адекватно передавати власні емоційні переживання у соціальній взаємодії. На думку дослідників, точність розпізнавання емоцій є базовою передумовою формування інших складових емоційного інтелекту,

оскільки без усвідомлення емоційної інформації подальше її використання є неможливим.

2. Фасилітація мислення за допомогою емоцій.

Другим компонентом моделі є здатність використовувати емоції для оптимізації когнітивних процесів. Згідно з підходом П. Саловея та Дж. Маєра, емоції можуть виконувати важливу функцію у процесі мислення, спрямовуючи увагу людини на значущі події та допомагаючи ефективніше приймати рішення. Емоційні стани можуть впливати на творчість, гнучкість мислення, процеси пам'яті та оцінювання ситуацій. Наприклад, позитивні емоції сприяють більш творчому та дивергентному мисленню, тоді як помірні негативні емоції можуть підвищувати аналітичність та уважність до деталей. Тому здатність інтегрувати емоційну інформацію в когнітивну діяльність є важливою характеристикою емоційного інтелекту.

3. Розуміння емоцій.

Третім компонентом моделі є здатність до розуміння емоцій та їхніх взаємозв'язків. Ця складова передбачає вміння інтерпретувати причини виникнення емоцій, усвідомлювати закономірності їх розвитку, а також розуміти складні емоційні стани та їх поєднання. Людина з розвиненим емоційним інтелектом здатна аналізувати, як одні емоції можуть переходити в інші, прогнозувати можливі емоційні реакції у певних ситуаціях та розуміти відмінності між подібними переживаннями (наприклад, між розчаруванням, сумом чи образою). Згідно з позицією авторів моделі, розуміння емоцій дозволяє людині краще орієнтуватися у соціальних взаєминах і більш ефективно реагувати на емоційні сигнали інших людей.

4. Управління емоціями.

Найвищим рівнем у структурі емоційного інтелекту є здатність до регуляції та управління емоційними станами. Цей компонент передбачає свідоме контролювання власних емоцій, вміння зберігати емоційну рівновагу та

конструктивно реагувати на складні або стресові ситуації. Управління емоціями також включає здатність впливати на емоційні стани інших людей у процесі міжособистісної взаємодії. Важливо, що регуляція емоцій не означає їх пригнічення, а передбачає їх усвідомлене та адекватне вираження відповідно до ситуації. Дослідники підкреслюють, що саме ця складова забезпечує ефективну соціальну адаптацію особистості та її психологічне благополуччя.

У радянській та українській психології поняття емоційного інтелекту, як окремої категорії, не формулювалося, однак низка теоретичних підходів фактично заклала його концептуальні основи. Зокрема, у працях Лева Виготського підкреслюється принцип єдності афекту та інтелекту: «думка не народжується з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потреби й потреби, наші інтереси й спонукання, наші афекти та емоції» (Виготський, *Мислення і мовлення*). Так, він розглядає мислення, як складний, цілісний процес, що не зводиться лише до логічних операцій і не співпадає безпосередньо з мовленням. Дослідник підкреслює, що думка має внутрішню структуру і розгортається через низку внутрішніх планів, серед яких ключове місце займає мотиваційний рівень. Зокрема, він наголошує, що повне розуміння думки неможливе без урахування її мотиву, тобто того, заради чого вона виникає, а також вказує на існування «прихованого підтексту» мовлення, який відображає глибинні смисли, пов'язані з переживаннями та спонуканнями людини. Водночас мислення постає як цілісний акт, значно ширший за мовленнєве вираження, а перехід від думки до слова є складним процесом, що свідчить про наявність внутрішнього, у тому числі емоційно-мотиваційного, шару психіки. Цей підхід безпосередньо співвідноситься з сучасними інтегративними моделями емоційного інтелекту, в яких емоційні та когнітивні процеси розглядаються як взаємопов'язані. Крім того, Виготський прямо вказує на єдність біологічної основи мислення й афекту, що підтверджує нерозривний зв'язок інтелектуальних і емоційних процесів [13, с. 351-352].

Структура ЕІ відрізняється від автора к автору. Так, Д.Гоулмен пропонує ієрархічну структуру, яка включає п'ять складових:

1. Ідентифікація емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням і дією.
2. Управління емоційним станом – контроль емоцій і заміна небажаних емоційних станів адекватними.
3. Здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху.
4. Здатність ідентифікувати емоції інших людей, бути чутливим до них і управляти емоціями інших.
5. Здатність вступати в міжособистісні відносини з іншими людьми і підтримувати їх.

Модель емоційного інтелекту Д. Гоулман розглядає, як систему емоційних здібностей, що включають усвідомлення, розпізнавання та регуляцію емоцій. Подібні підходи представлені й у працях українських і пострадянських дослідників. Так, Ю. Чебикін до виділеного та охарактеризованого комплексу специфічних ознак емоційного інтелекту відносить як прості емоції (радість, страх, гнів), так і вищі емоційно-пізнавальні особливості, що зінтегровані з мисленнєвою діяльністю при вирішенні певної задачі, а саме здивування, цікавість, допитливість, інтерес, наснагу, натхнення, здогадку, розчарування, сумнів, осяяння, еврику. Вірогідними їх функціями у вказаному процесі можуть бути: комфортність емоційного забарвлення процесу вирішення задачі; емоційне наведення на спосіб вирішення задачі; емоційну активацію у вигляді посилення чи послаблення процесу вирішення задачі; емоційну регуляцію як динаміку змін руху наведених ознак в процесі вирішення задачі [24, с. 8].

Іншим прикладом змішаної моделі емоційного інтелекту є уявлення Р.Бар-Она. Автор пропонує наступне визначення ЕІ: «безліч некогнітивних здібностей і навичок, які впливають на здатність успішно справлятися з вимогами і тиском оточення». Р.Бар-Он виділив п'ять компонентів ЕІ, кожен з яких складається з декількох субкомпонентів:

1. *Пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, впевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність.*
2. *Навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність.*
3. *Здатність до адаптації: рішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість.*
4. *Управління стресом: стійкість до стресу, контроль імпульсивності.*
5. *Переважаючі настрої: щастя, оптимізм (М.О. Зінченко. Феномен емоційного інтелекту, структура та підходи до його вивчення, с. 2-3).*

В.В. Зарицька пропонує структуру емоційного інтелекту, яка містить чотири базові компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні й діяльності. Учені підкреслюють важливість усвідомлення взаємодії емоцій та інтелекту, вважаючи, що ці складові тісно взаємопов'язані та впливають одна на одну. Емоції можуть сприяти інтелектуальному розвитку людини, а також впливати на її пізнавальні здібності [15, с. 107].

Важливо підсумувати, що емоційний інтелект, очевидно, відіграє важливу роль у соціальній адаптації підлітків, оскільки «підлітки здатні орієнтуватися в соціальних взаємодіях із більшою емпатією, стійкістю та ефективністю» [38, р. 4-6.], тому що розвиваючи емоційний інтелект, підлітки здатні орієнтуватися у соціальних взаємодіях з більшою емпатією, стійкістю та ефективністю, закладаючи основу для більш здорового особистісного та міжособистісного розвитку в цей важливий період життя. Завдяки розумінню та управлінню власними емоціями, а також здатності до емпатії щодо інших, підлітки можуть більш ефективно орієнтуватися у складностях соціальної взаємодії. Розвиток емоційного інтелекту підлітків має бути пріоритетом у навчальному та сімейному середовищі, тому що підлітки з високим рівнем емоційного інтелекту здатні розпізнавати свої емоційні стани, усвідомлювати їх значення та розуміти, як ці емоції впливають на їхню поведінку і взаємодію з іншими.

Загалом здатність приймати рішення стає не лише психологічною характеристикою в період дорослішання, а й важливим показником розвитку особистості. Чим більше людина здатна самотійно визначати власні дії, тим більш зрілою вона стає. Саме тому справедливо зауважено, що *«розвиток людини полягає в тому, що вона стає дедалі більш здатною до прийняття самотійних рішень...»* [7, с. 55].

1.3. Самооцінка як складова самосвідомості підлітка.

У процесі становлення особистості особливого значення набуває формування уявлень людини про саму себе, власні можливості та місце в системі соціальних відносин. Саме здатність оцінювати свої дії, якості та досягнення визначає характер поведінки, рівень домагань і особливості взаємодії з оточенням. У психологічній науці ця внутрішня система оцінювання розглядається як один із центральних компонентів самосвідомості особистості та позначається поняттям самооцінки. Традиційно у психологічній літературі самооцінка трактується, як елемент структури «Я-концепції», що інтегрує уявлення індивіда про себе й емоційне ставлення до цих уявлень [27, с. 243].

Самооцінка є однією з ключових характеристик самосвідомості особистості й розглядається як системне утворення, що відображає ставлення індивіда до самого себе, оцінювання власних якостей, здібностей, можливостей і місця серед інших людей. У науковій психології підкреслюється, що самооцінка формується в процесі соціальної взаємодії та діяльності, опосередковується досвідом спілкування з оточенням і значною мірою залежить від оцінок значущих інших, а також від власних досягнень і невдач. За визначенням С. Рубінштейна, самооцінка є результатом усвідомлення людиною своїх дій і вчинків у системі суспільних відносин, тоді як Лев Виготський розглядав її як продукт інтеріоризації соціального досвіду, що формується у процесі розвитку вищих психічних функцій. У сучасних дослідженнях також акцентується, що самооцінка виконує регулятивну функцію, впливаючи на поведінку, рівень домагань і емоційний стан особистості, забезпечуючи узгодженість між внутрішніми уявленнями про себе та зовнішніми

вимогами середовища. Особливо інтенсивно вона розвивається у підлітковому віці, коли відбувається активне становлення «Я-концепції», підвищується значущість міжособистісних відносин і формується здатність до рефлексії, що зумовлює її нестійкість і водночас визначальну роль у процесах соціальної адаптації.

У підлітковому віці авторитет дорослих підмінюється авторитетом ровесників. Тому на формування самооцінки найбільше впливають стосунки з однолітками, особливо дружні. Така ситуація є не найкращою для розвитку подальших соціальних стосунків і взаємодій. Оскільки мудрість дорослих сприймається як щось таке, що заважає жити і насолоджуватися всіма бажаними можливостями, які пропонує соціум.

Для кожного періоду життєвого циклу індивіда формування самооцінки залежить значною мірою від суми думок, оцінок інших людей та власних реальних успіхів, досягнень у процесі життєдіяльності людини, поділених на рівень вимог, які людина висуває до себе, але в підлітковому особливо. Отже, і батьки, і вчителі повинні бути уважними до поведінкових проявів підлітків. Тому що цей період є перехідним від дитинства до дорослого життя. І ключовими фігурами довіри й авторитету є однолітки. *З опитування видно, що довіра до друзів, однолітків, однокласників є дуже високою. Так, 66,6% (з них 63,1% – хлопці, 66,1% – дівчата) категорично погоджуються, що їхні друзі справді намагаються допомогти їм, 16,6% (з них 19,1% – хлопці, 14,0% – дівчата) категорично впевнені в протилежному. Ці показники підтверджують, що визнання у групі й підтримка однолітків для цього віку є важливими критеріями розвитку особистості та впливу на формування самооцінки* (Н.О. Видолоб. Особливості формування самооцінки у молодшому підлітковому віці, с. 171-173).

Самооцінка не є постійною, вона змінюється в залежності від обставин, тому логічно звернути увагу на її структуру. Самооцінка характеризується за такими параметрами:

1. *За рівнем - висока, середня, низька;*
2. *За співвідношенням з реальною успішністю - адекватна і неадекватна;*

3. *За особливостями будови - конфліктна і безконфліктна [1, с. 23].*

Розвиток самосвідомості у цей віковий період відбувається у таких основних напрямках:

1. Усвідомлення самототожності (розмежування «я» – не «я» та його наступність у часовій особистісній перспективі);
2. «Я» - суб'єкт діяльності;
3. Усвідомлення своїх психічних якостей (власної індивідуальності);
4. Засвоєння системи соціально-моральних самооцінок.

Зміни у самосвідомості становлять основні новоутворення у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість – члена суспільства і учасника міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого.

Сприятлива атмосфера в сім'ї та доброзичливе ставлення батьків є важливою умовою формування подальшого підкріплення позитивної самооцінки підлітків. Грубе, негативне ставлення має протилежну дію: поведінка підлітків спрямована на невдачу, вони бояться ризикувати, уникають участі у змаганнях; їм властиві такі риси характеру як агресія та грубість, а також високий рівень тривожності.

Також важливим чинником впливу на розвиток самооцінки підлітка є педагогічна оцінка. Б. Г. Ананьєв виокремив дві основні функції педагогічної оцінки: *орієнтаційну* (вплив на інтелектуальну сферу) та *стимулюючу* (вплив на афективно-вольову сферу особистості). Поєднання цих функцій формує знання дитини про себе і переживання нею власних якостей та здібностей.

Існує також взаємозв'язок між рівнем самооцінки та соціально-психологічним статусом підлітка в колективі. Інтернальний локус контролю та висока самооцінка сприяють позитивному соціометричному статусу. І навпаки, завищені самооцінка

та рівень до магань призводять до низького позитивного соціометричного статусу. Ставлення до колективу й власне положення в ньому – один з найважливіших критеріїв юнацької оцінки товаришів і самооцінки [3, с. 106].

Отже, самооцінка постає як складне, динамічне та багатовимірне утворення, що формується в процесі соціальної взаємодії та відіграє ключову роль у становленні особистості, особливо в підлітковому віці. Вона визначає не лише ставлення індивіда до самого себе, а й впливає на його поведінку, рівень домагань, емоційний стан і характер міжособистісних відносин. Залежність самооцінки від оцінок значущих інших, соціального середовища, успішності діяльності та умов виховання зумовлює її варіативність і нестійкість у цей період розвитку. Водночас встановлений взаємозв'язок між самооцінкою та соціальним статусом особистості, а також згадка про роль інтернального локусу контролю вказують на необхідність аналізу внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки. У цьому контексті логічним є перехід до розгляду локусу контролю як важливого особистісного чинника розвитку, що визначає особливості інтерпретації підлітком причин власних успіхів і невдач та впливає на формування її життєвої позиції.

1.4. Локус контролю як особистісний чинник розвитку.

Поняття локусу контролю запропонував і вперше науково аргументував Джуліан Роттер – американський психолог, представник біхевіоризму. Дж. Роттер вивів це поняття з власної теорії соціального навчання, де центральне місце відводилося очікуванням особистості того, що її поведінка призведе до певної винагороди. Виходячи з цієї теорії, локус контролю – це узагальнене очікування того, якою мірою люди контролюють події у своєму житті. Роттер розділяв локус контролю на зовнішній - *екстернальний* та внутрішній – *інтернальний*.

Дж. Роттер вважав, що екстернали вважають, що їхні успіхи та невдачі регулюються зовнішніми факторами, такими як доля, удача, щасливий випадок, впливові люди та непередбачувані сили оточення. А інтернали вірять у те, що удачі та невдачі визначаються їх власними діями та здібностями, тобто. внутрішніми чи

особистісними факторами. Інтерналі відчують, що більше впливають на події життя, ніж екстернали. За Дж. Роттером інтернальність (внутрішній локус контролю) та екстернальність (зовнішній локус контролю) є стійкими структурами особистості, сформовані у її соціалізації (життя у суспільстві). На основі минулого досвіду у людини складається деяка система цінностей та очікувань певного підкріплення.

Екстернальність - інтернальність проявляється насамперед в атрибуції (приписуванні) соціальної відповідальності. Атрибуція відповідальності за успіх і невдачу різна в екстерналів та інтерналів. Екстернали схильні приписувати відповідальність зовнішнім чинникам, до повного фаталізму. У неспіху звинувачують лише ситуацію: труднощі завдання, брак часу на її вирішення, перешкоди тощо. У екстерналів часто занижений чи завищений рівень домагань залежно від зовнішньої оцінки, на яку вони орієнтуються. Вони активізуються після неспіху та стають менш діяльні після успіху. Крім того, екстернали недостатньо вірять у себе, в досяжність поставлених цілей, намічаючи цілі, не адекватні своїм можливостям, але водночас задовольняються близькими і незначними успіхами, ближніми цілями. Інтерналі, навпаки, беруть усю відповідальність на себе, часто навіть «перегинаючи ціпок», бачачи причину неспіху лише у своїх недоліках. Мають середній рівень домагань, який в них не залежить від самооцінки. Інтерналі підвищують активність після успіху та знижують після невдачі, яка їх засмучує, дезорганізує. Вони прагнуть вирішення важких проблем. Успіх в цьому випадку викликає позитивні самооціночні емоції, які мають мотивуючої функцією.

Відповідальність як особистісна характеристика тісно пов'язана з локусом контролю, який визначає уявлення індивіда про джерела контролю над подіями власного життя. Особливо значущим цей взаємозв'язок є у підлітковому віці, коли відбувається становлення самосвідомості та формування здатності до усвідомленого прийняття рішень і відповідальності за їх наслідки.

Як вважає автор роботи «Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці» Тетяна Гурлева, нинішня соціальна ситуація

життєдіяльності, яка характеризується суттєвими змінами у зовнішній і внутрішній картині світу, висуває якісно інші, більш зрілі вимоги до прояву людиною особистісної відповідальності, чіткої життєвої позиції, високоморальних орієнтирів на майбутнє. Відповідальність, за Т. Гурлевою, розглядається як особлива властивість суб'єкта, необхідна умова і ознака особистісного розвитку індивіда, його здатності до вчинку; характеризується усвідомленням людиною громадянського й особистого обов'язку.

Автор виділяє чотири типи та рівні сформованості соціально орієнтованої відповідальності, виходячи з адресату (чи інстанції), перед яким особистість несе відповідальність (звітує).

1-й тип. Інтегральна відповідальність – характеризується тим, що загальнолюдські, високоморальні норми суспільства стали для людини особистісно значущими, складають її внутрішній зміст. Вона покладає на себе відповідальність і звітує за результати своєї поведінки перед власною совістю, а також близьким оточенням, іншими людьми, норми і правила яких відповідають високим власним переконанням. Така відповідальність визначає перший, найвищий рівень сформованості даної якості і може вважатися «справжньою».

2-й тип. Вузькогрупова відповідальність, яка характеризується орієнтацією на референтну групу, на досягнення вузькогрупових цілей. Індивід із таким типом відповідальності співвідносить свою поведінку тільки з нормами значущої для нього групи і звітує перед нею. Водночас він знімає із себе відповідальність перед самим собою, власним сумлінням, людьми, які не входять у значуще оточення, суспільством у цілому, що свідчить про безвідповідальність перед цими інстанціями.

3-й тип. Вузькоособистісна відповідальність – орієнтована лише на особисті корисливі інтереси. Така людина безвідповідальна відносно найближчого соціально орієнтованого оточення та суспільства, їй не властиві докори або «муки сумління», підзвітність перед власною совістю. 2-й і 3-й типи відповідальності

визначають другий, середній рівень сформованості даної якості, яку можна вважати «відносною».

4-й тип. Невизначена відповідальність – характеризується тим, що учень знає і виконує загальноприйняті правила та вимоги, але в нього не сформоване особисте ставлення до них, відсутній або «розмитий» адресат підзвітності, певна інстанція, перед якою він звітує за свої дії. Відповідність поведінки вимогам носить зовнішній, формальний, часто наслідувальний характер. Цей тип характеризує «аморфний» стан якості, визначає найнижчий рівень її сформованості, коли можна говорити про вдавану чи «несправжню» відповідальність.

Розуміючи такі типи сформованості відповідальності підлітків, ми можемо розглядати локус контролю як внутрішній механізм, що зумовлює характер її прояву та ступінь сформованості. Локус контролю є важливим особистісним утворенням, що визначає характер сприйняття людиною причин власних досягнень і невдач, а також впливає на її поведінку та життєву позицію. Інтернальний локус контролю сприяє формуванню відповідальності, самостійності та активності, оскільки передбачає усвідомлення індивідом власної ролі у подіях і готовність нести відповідальність за їх наслідки. Натомість екстернальний локус контролю зумовлює схильність до перекладання відповідальності на зовнішні обставини, що може призводити до пасивності та залежності від соціального середовища. Особливо значущим цей взаємозв'язок є у підлітковому віці, коли відбувається інтенсивне становлення самосвідомості та формування здатності до саморегуляції. Саме в цей період закладаються основи відповідального ставлення до власної поведінки, що значною мірою залежить від сформованості інтернального локусу контролю. Формування особистості як відповідального суб'єкта життєдіяльності, а отже і запобігання проявам важковиховуваності, потребує створення в сучасній школі відповідних умов і використання дієвих педагогічних підходів. *Розвиток відповідальності як інтегральної якості у підлітків відбувається за певних психолого-педагогічних умов у процесі їхньої соціалізації, що охоплює як освітнє середовище, так і сім'ю, міжособистісні взаємини з однолітками та більши*

широкий соціальний контекст. Зокрема, важливу роль відіграють безпосереднє пред'явлення вимог до підлітка з боку дорослих, участь у спільній діяльності з педагогами й однолітками як суб'єктами взаємодії, а також процес самовиховання. Ефективності цього процесу сприяє усвідомлення та емоційне переживання відповідальності самими підлітками, що може бути досліджено за допомогою відповідних діагностичних методик [36, с. 118-120].

1.5. Теоретичний аналіз взаємозв'язку емоційного інтелекту, самооцінки та рівня суб'єктивного контролю.

У попередніх розділах було здійснено теоретичний аналіз ключових психологічних конструктів, зокрема емоційного інтелекту, самооцінки, відповідальності та локусу суб'єктивного контролю. Розглянуті підходи дозволяють стверджувати, що зазначені феномени не функціонують ізольовано, а перебувають у складному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему регуляції поведінки та особистісного розвитку індивіда, зокрема підлітка.

Емоційний інтелект як здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції власних і чужих емоцій виступає важливим чинником формування адекватної самооцінки та ефективної саморегуляції. Водночас рівень самооцінки впливає на особливості емоційного реагування, інтерпретацію життєвих ситуацій і вибір поведінкових стратегій. Так, було присвячено дослідження взаємозв'язку самооцінки та емоційного інтелекту у дорослих людей, та результати емпіричних досліджень свідчать про наявність взаємозв'язку між емоційним інтелектом та окремими компонентами самооцінки. Зокрема встановлено, що показники емоційного інтелекту позитивно корелюють із самооцінкою розумових здібностей особистості. Це дозволяє припустити, що більш розвинена здатність до усвідомлення та аналізу емоцій сприяє формуванню більш позитивного уявлення про власні можливості. Водночас слід враховувати, що йдеться про окремий аспект самооцінки, що не вичерпує її як цілісного особистісного утворення. Незважаючи на те, що дослідження здійснювалося на дорослій вибірці, виявлені закономірності

можуть бути екстрапольовані на підлітковий вік на рівні теоретичного узагальнення, оскільки базові механізми взаємодії емоційного інтелекту та самооцінки мають універсальний характер [23, с. 37-47].

У наукових джерелах емоційний інтелект розглядається також як інтегративне утворення, що включає здатність до саморегуляції емоційних станів. Зокрема є робота, де підкреслюється роль уміння контролювати та управляти власними емоціями, що дозволяє розглядати саморегуляцію як один із ключових компонентів емоційного інтелекту. Саморегуляція тут визначається як здатність керувати власними емоціями та контролювати імпульсивні реакції [39, с. 153]. Це забезпечує можливість особистості ефективно адаптуватися до різних життєвих ситуацій, регулювати емоційні реакції відповідно до вимог середовища та досягати поставлених цілей. Розвинена саморегуляція сприяє зниженню імпульсивності, підвищенню стійкості до стресу та більш усвідомленому вибору поведінкових стратегій.

Водночас рівень саморегуляції може бути пов'язаний із особливостями самооцінки особистості, оскільки здатність керувати власними емоціями сприяє формуванню більш стабільного та адекватного уявлення про себе. І хоча самооцінка та саморегуляція є взаємопов'язаними, але вони не є тотожними психологічними утвореннями. Самооцінка відображає систему уявлень особистості про себе, тоді як саморегуляція характеризує здатність керувати власними емоціями та поведінкою. Адекватна самооцінка виступає важливою передумовою ефективної саморегуляції, оскільки забезпечує реалістичне усвідомлення власних можливостей і сприяє вибору оптимальних способів дії. Таким чином, саморегуляція виступає важливою складовою емоційного інтелекту та відіграє значну роль у процесі особистісного розвитку.

Не менш значущим у контексті взаємозв'язку феноменів є локус суб'єктивного контролю (інтернальність–екстернальність), який визначає ступінь відповідальності особистості за результати власної діяльності та пов'язаний із

рівнем самоприйняття і здатністю до емоційної регуляції. Автори книги «Stress, Appraisal, and Coping», Richard S. Lazarus та Susan Folkman, описали так звані функції подолання в транзакційній теорії стресу і копінгу. В межах цієї теорії розрізняють два основних типи подолання: *проблемно-орієнтоване*, спрямоване на зміну ситуації, та *емоційно-орієнтоване*, спрямоване на регуляцію емоційної реакції. При цьому зазначається, що вибір стратегії залежить від оцінки ситуації: проблемно-орієнтований копінг частіше використовується у випадках, коли ситуація сприймається як контрольована, тоді як емоційно-орієнтований – коли вона оцінюється як така, що не піддається зміні. З огляду на це можна припустити, що особи з інтернальним локусом контролю, які схильні сприймати події як залежні від власних дій, частіше використовують проблемно-орієнтовані стратегії подолання, що водночас виступають механізмами емоційної регуляції [40, с. 150-153]. А отже між локусом контролю та емоційним інтелектом також є зв'язок.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про наявність тісних взаємозв'язків між емоційним інтелектом, самооцінкою, саморегуляцією та локусом контролю. Це дозволяє розглядати емоційний інтелект як складне інтегративне утворення, що функціонує у взаємодії з іншими особистісними характеристиками. Водночас, з огляду на тему дослідження, особливого значення набуває вивчення взаємозв'язку саме між емоційним інтелектом, самооцінкою та локусом контролю у підлітковому віці. Незважаючи на наявність окремих теоретичних і емпіричних даних, дане питання потребує подальшого емпіричного уточнення.

У зв'язку з цим наступний розділ роботи присвячено організації та проведенню емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей емоційного інтелекту у підлітків з різним рівнем самооцінки та локусом контролю.

1.6. Висновки до розділу 1.

У результаті проведеного теоретичного аналізу було встановлено, що підлітковий вік є складним і динамічним етапом розвитку особистості, який

характеризується інтенсивними біопсихосоціальними змінами, становленням самосвідомості, формуванням Я-концепції та нестійкістю емоційної сфери. У цей період особливого значення набувають процеси самопізнання, самовизначення та формування відповідальності, що безпосередньо пов'язано з розвитком самооцінки та здатності до саморегуляції.

З'ясовано, що емоційний інтелект виступає важливою складовою особистісного розвитку підлітка та розглядається як здатність до усвідомлення, розуміння й регуляції власних емоцій і емоцій інших людей. Аналіз наукових підходів показав, що емоційний інтелект є багатовимірним утворенням, яке включає когнітивні, емоційні та соціальні компоненти, а його розвиток сприяє ефективній соціальній адаптації, міжособистісній взаємодії та психологічному благополуччю.

Водночас самооцінка визначена як ключовий компонент самосвідомості, що відображає ставлення особистості до самої себе, оцінювання власних якостей і можливостей. У підлітковому віці вона є нестійкою, залежить від соціального оточення, передусім від оцінок однолітків і значущих дорослих, та виконує важливу регулятивну функцію, впливаючи на поведінку, рівень домагань і емоційний стан особистості.

Особливу увагу було приділено локусу контролю як особистісному чиннику, що визначає рівень відповідальності та особливості інтерпретації підлітком життєвих подій. Встановлено, що інтернальний локус контролю сприяє розвитку самостійності, активності та здатності до саморегуляції, тоді як екстернальний локус контролю пов'язаний із залежністю від зовнішніх обставин і зниженням рівня відповідальності.

У ході теоретичного аналізу було обґрунтовано наявність взаємозв'язку між емоційним інтелектом, самооцінкою та рівнем суб'єктивного контролю. Зокрема, емоційний інтелект виступає чинником формування адекватної самооцінки та

ефективної саморегуляції, тоді як інтернальність сприяє більш усвідомленому контролю поведінки й емоційних реакцій. Самооцінка, у свою чергу, впливає на характер емоційного реагування та інтерпретацію життєвих ситуацій.

Ми можемо точно підсумувати, що емоційний інтелект, самооцінка та локус контролю утворюють взаємопов'язану систему особистісних характеристик, що визначають особливості розвитку підлітка, його поведінку та соціальну адаптацію. Отримані результати теоретичного аналізу дозволяють не лише узагальнити наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту, самооцінки та локусу контролю, але й підкреслюють необхідність їх подальшого емпіричного вивчення саме у підлітковому віці. Зважаючи на те, що зазначені психологічні конструкти перебувають у складному взаємозв'язку та відіграють важливу роль у процесі особистісного розвитку, доцільним є проведення спеціально організованого дослідження, спрямованого на виявлення особливостей взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та інтернальністю у підлітків. У зв'язку з цим у другому розділі роботи представлено організацію, методичне забезпечення та результати емпіричного дослідження, проведеного на вибірці підлітків, що дозволяє перевірити висунуті гіпотези та конкретизувати теоретичні положення.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ, САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ

2.1. Організація та процедура дослідження.

З метою перевірки теоретичних положень та реалізації завдань даної роботи було організовано і проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та інтернальністю у підлітків. Необхідність такого дослідження зумовлена тим, що підлітковий вік є сенситивним періодом становлення самосвідомості, розвитку емоційної сфери, формування самооцінки та відповідального ставлення до власних дій і вчинків. Саме тому практичне вивчення зазначених характеристик надасть можливість більш точно зрозуміти особливості особистісного розвитку підлітків.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Бахмутської загальноосвітньої школи I - III ступенів №12 Бахмутської міської ради Донецької області. У дослідженні взяли участь 50 підлітків віком від 14 до 18 років. Із них 22 хлопця та 28 дівчат. Також був здійснений добір учасників з урахуванням вікової відповідності темі дослідження та доступності респондентів до участі в психодіагностичній процедурі.

Критеріями включення до вибірки були: підлітковий вік учасників; згода на участь у дослідженні; здатність зрозуміти зміст інструкцій і самостійно виконати запропоновані методики. До участі не залучалися особи, які відмовилися від участі, не завершили виконання діагностичних процедур або надали неповні чи некоректні відповіді.

Під час організації дослідження було дотримано основних етичних принципів психологічної роботи. Участь респондентів була добровільною, дослідження проводилося на засадах анонімності та конфіденційності. Учасники були поінформовані про загальну мету дослідження, порядок виконання завдань та

право припинити участь на будь-якому етапі без будь-яких негативних наслідків. Отримані результати використовувалися виключно в узагальненому вигляді для науково-дослідної мети.

Організація емпіричного дослідження передбачала кілька послідовних етапів.

1. На першому етапі було визначено мету, завдання та підібрано психодіагностичний інструментарій відповідно до предмета дослідження.
2. На другому етапі здійснювалося безпосереднє проведення діагностичної процедури серед підлітків.
3. На третьому етапі проводилася обробка отриманих результатів, їх кількісний та якісний аналіз.
4. Завершальний етап був пов'язаний з інтерпретацією емпіричних даних, формулюванням висновків та зіставленням отриманих результатів із теоретичними положеннями, розглянутими у першому розділі роботи.

Для реалізації мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення рівня емоційного інтелекту, особливостей самооцінки та рівня суб'єктивного контролю (інтернальності), а саме: діагностика «емоційного інтелекту» Н. Холла, методика визначення самооцінки М. Розенберга та методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера.

Отримані емпіричні дані підлягали статистичній обробці з метою виявлення наявності та характеру взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

2.2. Методики дослідження.

2.2.1. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла.

Методика діагностики емоційного інтелекту, запропонована Ніколасом Холлом, є однією з найбільш поширених психодіагностичних методик для оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту особистості. Вона спрямована на виявлення здатності людини усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших

людей, а також ефективно регулювати емоційні прояви у процесі міжособистісної взаємодії.

Структурно методика складається з п'яти основних шкал, кожна з яких відображає окремий компонент емоційного інтелекту. До них належать:

1. Емоційна обізнаність (здатність усвідомлювати власні емоції).
2. Управління власними емоціями (контроль і регуляція емоційних станів).
3. Самомотивація (здатність спрямовувати емоції на досягнення цілей).
4. Емпатія (розуміння емоцій інших людей).
5. Розпізнавання емоцій інших людей (здатність адекватно інтерпретувати емоційні прояви оточуючих).

Кожна з цих шкал представлена відповідною кількістю тверджень, на які респондент дає відповіді.

Інтегральний показник емоційного інтелекту визначається як сумарний результат за всіма шкалами методики. Таким чином, загальний рівень емоційного інтелекту відображає узагальнену здатність особистості до емоційного усвідомлення, регуляції та міжособистісної взаємодії.

Спосіб підрахунку результатів передбачає нарахування балів за кожну відповідь відповідно до ключа. У класичному варіанті методики використовується шкала Лайкерта, де респондент оцінює ступінь своєї згоди з твердженнями. Частина тверджень має пряме кодування, інша – зворотне, що враховується при обробці результатів. Після цього підраховуються бали за кожною окремою шкалою, а також загальний інтегральний показник.

Інтерпретація результатів здійснюється на основі рівневого підходу. Виділяють три основні рівні розвитку емоційного інтелекту: низький, середній та високий. Низький рівень свідчить про недостатню здатність до усвідомлення та регуляції емоцій, труднощі у розумінні емоцій інших людей. Середній рівень характеризується частковою сформованістю відповідних умінь та навичок, тоді як

високий рівень вказує на розвинену емоційну компетентність, ефективну саморегуляцію та здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії.

Методика Н. Холла дозволяє комплексно оцінити як окремі компоненти емоційного інтелекту, так і його загальний рівень, що робить її доцільною для використання у нашому дослідженні.

2.2.2. Шкала самооцінки М. Розенберга.

Методика «Шкала самооцінки» розроблена Моррісом Розенбергом, американським психологом. Ця методика є однією з найбільш відомих і валідних психодіагностичних процедур для вимірювання загального рівня самооцінки особистості. Вона широко застосовується у наукових дослідженнях, зокрема при вивченні особливостей самосприйняття підлітків, тому її було обрано як інструмент психодіагностичних методів нашого дослідження.

Опитувальник створювався і використовувався як одномірний, хоча, проведений пізніше, факторний аналіз виявив два незалежні фактори: самозниження та самоповагу: чим вище одне, тим нижче інше.

Структурно методика складається з 10 тверджень, які відображають загальне ставлення особистості до себе, рівень самоповаги та самоприйняття. Твердження сформульовані як у позитивному, так і в негативному напрямі, що дозволяє зменшити вплив соціально бажаних відповідей і підвищити надійність результатів.

Система оцінювання базується на використанні шкали Лайкерта. Респонденту пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за чотирибальною шкалою (наприклад: 4 – «повністю згоден», 3 – «скоріше згоден», 2 – «скоріше не згоден», 1 – «повністю не згоден»). Кожній відповіді присвоюється відповідна кількість балів.

Особливістю методики є наявність інверсійних (зворотних) пунктів. До них належать твердження, що мають негативне формулювання (наприклад, ті, що

відображають невдоволення собою або почуття власної неповноцінності). При обробці результатів бали за такими пунктами реверсуються, тобто змінюються на протилежні, відповідно до ключа методики.

Інтегральний показник самооцінки визначається шляхом підсумовування балів за всіма 10 твердженнями з урахуванням інверсії відповідних пунктів. Отриманий загальний бал відображає рівень глобальної самооцінки особистості.

Зазвичай розрізняють три основні рівні: низький, середній та високий. Низький рівень самооцінки свідчить про невпевненість у собі, схильність до самокритики, почуття меншовартості. Середній рівень характеризується відносною стабільністю самоставлення та адекватним сприйняттям власних якостей. Високий рівень самооцінки вказує на позитивне ставлення до себе, впевненість у власних можливостях і прийняття себе як цінної особистості.

Шкала самооцінки М. Розенберга дозволяє отримати узагальнену характеристику самоставлення особистості, що є важливим показником у дослідженні психологічного благополуччя та розвитку підлітків.

2.2.3. Методика дослідження рівня суб'єктивного локусу контролю (РСК).

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю, розроблена на основі концепції локусу контролю Джуліана Роттера, є одним із найбільш поширених інструментів для визначення того, як особистість пояснює причини подій у своєму житті – внутрішніми (інтернальними) чи зовнішніми (екстернальними) чинниками. Вона широко застосовується у психологічних дослідженнях, зокрема при вивченні відповідальності, саморегуляції та особистісної зрілості підлітків.

Структурно методика представлена системою шкал, що відображають різні сфери життєдіяльності особистості. У класичному варіанті адаптації виділяють загальну шкалу інтернальності, а також низку часткових шкал, серед яких: інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, інтернальність у

сфері міжособистісних відносин, інтернальність у сімейних відносинах та інтернальність у сфері здоров'я. Така структура дозволяє не лише визначити загальний рівень суб'єктивного контролю, але й проаналізувати його специфіку у різних життєвих контекстах. Але в рамках дослідження ми використовували лише загальний показник РСК.

Інтегральний показник інтернальності визначається як сумарний результат за відповідними пунктами, що входять до загальної шкали. Він відображає загальну тенденцію особистості до приписування відповідальності за події власним діям або зовнішнім обставинам. Чим вищим є показник, тим більш вираженою є інтернальна позиція, тобто схильність людини вважати себе суб'єктом власного життя.

Принцип оцінювання базується на альтернативному виборі відповідей. Респонденту пропонуються пари тверджень, з яких необхідно обрати те, що більше відповідає його переконанням. Кожна відповідь за ключем відноситься до інтернального або екстернального типу. За інтернально спрямовані відповіді нараховуються бали, які згодом підсумовуються за окремими шкалами та в цілому.

Інтерпретація результатів здійснюється з урахуванням отриманих балів. Виділяють інтернальний та екстернальний типи локусу контролю, а також проміжний (змішаний) варіант. Високі показники за шкалами свідчать про інтернальність, тобто схильність брати відповідальність за власні досягнення і невдачі, усвідомлювати зв'язок між власними діями та їх результатами. Низькі показники, відповідно, вказують на екстернальність – тенденцію пояснювати події впливом зовнішніх сил, випадку або інших людей. Аналіз часткових шкал дозволяє уточнити, у яких саме сферах особистість проявляє більшу або меншу інтернальність.

Методика Дж. Роттера дає можливість комплексно оцінити рівень суб'єктивного контролю як інтегральну характеристику особистості, що є важливим показником її психологічної зрілості та саморегуляції, які в свою чергу необхідні для цілісного аналізу внутрішніх механізмів саморегуляції особистості та

виявлення взаємозв'язків між емоційним інтелектом і самооцінкою у підлітків в нашому дослідженні.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

2.3.1. Аналіз рівня емоційного інтелекту у підлітків.

На першому етапі емпіричного дослідження було здійснено аналіз рівня емоційного інтелекту підлітків за методикою Н. Холла. Для цього було використано інтегральний показник емоційного інтелекту, який дозволяє оцінити загальний рівень сформованості емоційно-інтелектуальних здібностей особистості.

Середнє значення інтегрального показника емоційного інтелекту у вибірці становить $M = 95,68$, що свідчить про достатній рівень розвитку емоційного інтелекту у досліджуваних загалом. Стандартне відхилення ($SD = 12,73$) вказує на те, що показники емоційного інтелекту у підлітків варіюють у помірних межах і не є однорідними. Це підтверджує доцільність подальшого аналізу індивідуальних відмінностей та їх зв'язку з рівнем самооцінки і суб'єктивного контролю.

Говорячи про розподіл, тут аналіз досліджуваних за рівнями емоційного інтелекту показав, що переважна більшість підлітків має середній рівень (84%). Низький рівень виявлено у 8% респондентів, тоді як високий рівень також характерний для 8% досліджуваних.



Рис. 2.1.

Отримані результати свідчать про те, що для більшості підлітків характерний середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що проявляється у здатності частково усвідомлювати власні емоції та емоції інших, а також у наявності базових навичок емоційної регуляції. Водночас такі показники можуть вказувати на недостатню сформованість більш складних компонентів емоційного інтелекту, зокрема управління емоціями у складних ситуаціях.

Наявність підлітків із низьким рівнем емоційного інтелекту може свідчити про труднощі у розумінні емоційних станів та їх регуляції, що може ускладнювати міжособистісну взаємодію. Високий рівень емоційного інтелекту, зафіксований у іншій частині досліджуваних, вказує на розвинені навички емоційної обізнаності, саморегуляції та емпатії.

2.3.2. Аналіз рівня самооцінки у підлітків.

На наступному етапі емпіричного дослідження було здійснено аналіз рівня самооцінки підлітків за допомогою шкали самооцінки М. Розенберга. Дана методика дозволяє визначити загальний рівень сформованості позитивного або негативного ставлення особистості до самої себе.

За результатами дослідження було визначено основні статистичні показники рівня самооцінки у вибірці. Середнє значення становить $M = 24,58$, що свідчить про загальний рівень самооцінки підлітків у межах середніх значень. Стандартне відхилення ($SD = 2,85$) свідчить про невисоку варіативність результатів та відносну однорідність вибірки за рівнем самооцінки.

Аналіз розподілу досліджуваних за рівнями самооцінки показав, що переважна частина підлітків має середній рівень самооцінки (98%), що свідчить про відносно адекватне сприйняття себе та своїх можливостей. Низький рівень самооцінки у вибірці не виявлено (0%), що може свідчити про відсутність виражених тенденцій до заниженого самосприйняття серед досліджуваних. Високий рівень самооцінки характерний для 2% підлітків, що відображає наявність окремих випадків підвищеної впевненості у собі та позитивного самоставлення.



Рис. 2.2.

Слід зазначити, що ми тако звернули увагу на отримані результати, які характеризуються високою концентрацією показників в межах середнього рівня самооцінки та майже повною відсутністю крайніх значень. Така однорідність вибірки може бути зумовлена низкою факторів. Зокрема, у підлітковому віці спостерігається тенденція до формування соціально бажаних відповідей, що проявляється у прагненні демонструвати позитивне або нормативно прийнятне самосприйняття. Крім того, особливості організації дослідження (зокрема, онлайн-формат збору даних) могли вплинути на характер відповідей респондентів, знижуючи рівень рефлексивності та точності самооцінювання. У таких умовах частина учасників могла відповідати більш узагальнено або орієнтуючись на соціально схвалювані варіанти. Також отримані результати можуть свідчити про відносну однорідність досліджуваної вибірки за соціально-психологічними характеристиками, що обмежує варіативність показників самооцінки. У зв'язку з цим інтерпретація результатів потребує обережності, а подальший аналіз взаємозв'язків між змінними є доцільним з урахуванням зазначених особливостей вибірки.

Отже, отримані результати свідчать про те, що для переважної більшості підлітків характерний середній рівень самооцінки, який є відносно стабільним та адекватним. Такий рівень забезпечує можливість ефективної адаптації у

соціальному середовищі, адекватного сприйняття власних досягнень і невдач, а також сприяє формуванню впевненості у власних силах.

Також відсутність низького рівня самооцінки може свідчити про загалом сприятливі умови розвитку особистості у досліджуваній вибірці або про певні особливості соціального середовища, в якому перебувають підлітки. Водночас незначна кількість підлітків із високим рівнем самооцінки може вказувати на індивідуальні особливості самосприйняття, що характеризуються підвищеною впевненістю у власних можливостях та позитивним ставленням до себе.

2.3.3. Аналіз рівня суб'єктивного контролю.

На наступному етапі емпіричного дослідження було здійснено аналіз рівня суб'єктивного контролю підлітків за допомогою методики діагностики рівня інтернальності (РСК). Дана методика дозволяє оцінити схильність особистості приписувати відповідальність за події власному контролю (інтернальність) або зовнішнім обставинам (екстернальність).

За результатами дослідження було визначено основні статистичні показники рівня суб'єктивного контролю у вибірці. Середнє значення становить $M = 22,34$, що свідчить про загальний середній рівень інтернальності у підлітків. Стандартне відхилення ($SD \approx 6,8$) свідчить про помірну варіативність результатів та наявність індивідуальних відмінностей у рівні суб'єктивного контролю.

Аналіз розподілу досліджуваних за рівнями суб'єктивного контролю показав, що переважна частина підлітків має середній рівень інтернальності (близько 88%), що свідчить про схильність частково брати відповідальність за події власного життя, поєднуючи її з впливом зовнішніх факторів.

Низький рівень суб'єктивного контролю виявлено приблизно у 4% респондентів, що може свідчити про тенденцію приписувати відповідальність за події зовнішнім обставинам, випадку або іншим людям.

Високий рівень інтернальності характерний для близько 8% підлітків, що відображає сформовану здатність брати відповідальність за власні дії та результати, а також усвідомлення власного впливу на життєві події. Також це свідчить про сформовану установку на особисту відповідальність, самостійність у прийнятті рішень та активну життєву позицію.



Рис. 2.3.

Отримані результати свідчать про те, що для більшості підлітків характерний середній рівень суб'єктивного контролю, який є найбільш типовим для даного вікового періоду. Такий рівень відображає поступове формування внутрішньої відповідальності та саморегуляції, що ще не набули повної стабільності.

Наявність підлітків із низьким рівнем суб'єктивного контролю може вказувати на труднощі у прийнятті відповідальності за власні дії, залежність від зовнішніх обставин та знижену впевненість у власному впливі на ситуацію.

2.3.4. Статистичний аналіз результатів дослідження.

На завершальному етапі емпіричного дослідження було здійснено статистичний аналіз взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та рівнем суб'єктивного контролю підлітків.

Для визначення сили та напрямку зв'язків між змінними було використано коефіцієнт рангової кореляції коефіцієнт Спірмена. Вибір даного методу зумовлений тим, що аналіз здійснювався на основі рангових показників, отриманих

у процесі обробки результатів дослідження. Крім того, специфіка використаних психодіагностичних методик передбачає отримання даних, які за своєю природою наближені до порядкових шкал, що обмежує можливість застосування параметричних критеріїв. Важливим фактором також є те, що психологічні дані не завжди відповідають вимогам нормального розподілу, а використання коефіцієнта Спірмена не потребує дотримання цієї умови. Окрім цього, застосування даного методу є доцільним у дослідженнях із відносно невеликою вибіркою, що також відповідає умовам проведеного дослідження. Таким чином, коефіцієнт Спірмена є оптимальним інструментом для аналізу взаємозв'язків між досліджуваними змінними у даній роботі.

У результаті проведеного аналізу було отримано наступні значення коефіцієнтів кореляції:

- між емоційним інтелектом і рівнем суб'єктивного контролю: $r_s = 0,281$;
- між емоційним інтелектом і самооцінкою: $r_s = 0,676$;
- між самооцінкою і рівнем суб'єктивного контролю: $r_s = 0,428$.

Так, отримані результати свідчать про наявність прямих кореляційних зв'язків між усіма досліджуваними змінними, оскільки всі коефіцієнти мають додатне значення.

1. Зв'язок між емоційним інтелектом і суб'єктивним контролем. Коефіцієнт $r_s = 0,281$ вказує на слабкий прямий зв'язок між емоційним інтелектом та рівнем суб'єктивного контролю. Це означає, що зі зростанням емоційного інтелекту спостерігається тенденція до підвищення інтернальності, однак цей зв'язок є незначним і нестійким. Водночас слабка сила зв'язку вказує на те, що ці характеристики не є тісно пов'язаними між собою і можуть формуватися відносно незалежно. Це може пояснюватися віковими особливостями підліткового періоду, коли емоційна сфера вже достатньо активно розвивається, тоді як механізми особистісної відповідальності та внутрішнього контролю ще

перебувають у стадії становлення. Крім того, суб'єктивний контроль значною мірою залежить від соціального досвіду, виховання та умов середовища, тоді як емоційний інтелект має більш складну структуру і включає як когнітивні, так і емоційні компоненти. Саме це може зумовлювати відносно слабкий характер виявленого взаємозв'язку.

2. Зв'язок між емоційним інтелектом і самооцінкою. Коефіцієнт $r_s = 0,676$ свідчить про досить сильний прямий зв'язок між емоційним інтелектом та самооцінкою. Це означає, що підлітки з більш високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, мають більш позитивне та стабільне самосприйняття. Такий результат є закономірним, оскільки емоційний інтелект передбачає здатність до усвідомлення власних емоцій, їх адекватної інтерпретації та регуляції, що безпосередньо впливає на формування самосприйняття. Підлітки, які краще розуміють свої емоційні стани та можуть ефективно їх контролювати, менш схильні до внутрішніх конфліктів, тривожності та самокритики, що сприяє формуванню більш позитивної самооцінки. Також високий рівень емоційного інтелекту полегшує міжособистісну взаємодію, сприяє отриманню позитивного соціального досвіду, підтримки та визнання з боку оточення, що, у свою чергу, зміцнює самооцінку, а отже отриманий зв'язок підтверджує тісну інтеграцію емоційної та особистісної сфер у підлітковому віці.

3. Зв'язок між самооцінкою і суб'єктивним контролем. Коефіцієнт $r_s = 0,428$ вказує на помірний прямий зв'язок між самооцінкою та рівнем суб'єктивного контролю. Це означає, що вищий рівень самооцінки пов'язаний із більшою схильністю брати відповідальність за власне життя. Цей взаємозв'язок можна пояснити тим, що позитивне самосприйняття формує впевненість у власних можливостях і відчуття контролю над життєвими обставинами. Підлітки, які адекватно оцінюють себе і свої ресурси, більш схильні брати на себе відповідальність за власні дії та їх наслідки. Водночас помірна сила зв'язку свідчить про те, що самооцінка не є єдиним фактором, який визначає рівень суб'єктивного контролю. На його формування також впливають зовнішні умови,

стиль виховання, соціальне середовище та індивідуальний досвід підлітка. Тому взаємозв'язок між цими змінними має комплексний характер.

Також ми перевірили гіпотези щодо наявності взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та суб'єктивним контролем у підлітків. Нагадаємо їх:

1. Існує статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та рівнем самооцінки у підлітків; вищому рівню емоційного інтелекту відповідає вищий рівень глобальної самооцінки.
2. Рівень суб'єктивного контролю (інтернальність) позитивно пов'язаний з рівнем емоційного інтелекту у підлітків.
3. Рівень суб'єктивного контролю (інтернальність) позитивно пов'язаний із рівнем глобальної самооцінки.

Перша гіпотеза про існування статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та самооцінкою повністю підтвердилася. Виявлений досить сильний прямий кореляційний зв'язок ($r_s = 0,676$) свідчить про те, що підвищення рівня емоційного інтелекту супроводжується зростанням рівня самооцінки. Це дозволяє стверджувати, що емоційна обізнаність, здатність до розуміння та регуляції власних емоцій відіграють важливу роль у формуванні позитивного самосприйняття підлітків. Таким чином, емоційний інтелект виступає одним із ключових психологічних чинників, що впливають на розвиток самооцінки у даному віковому періоді.

Друга гіпотеза, яка передбачала наявність позитивного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та суб'єктивним контролем, підтвердилася частково. Хоча між цими змінними було виявлено прямий зв'язок ($r_s = 0,281$), його сила є слабкою, що свідчить про відносну незалежність цих характеристик. Це означає, що розвиток емоційного інтелекту не обов'язково супроводжується відповідним зростанням інтернальності. Такий результат може бути пояснений тим, що

суб'єктивний контроль більшою мірою формується під впливом соціального середовища, виховання та життєвого досвіду, тоді як емоційний інтелект має складнішу внутрішню структуру і розвивається за іншими механізмами.

Третя гіпотеза про позитивний зв'язок між рівнем самооцінки та суб'єктивного контролю також підтвердилася частково. Виявлений помірний прямий зв'язок ($r_s = 0,428$) свідчить про те, що підлітки з вищою самооцінкою більш схильні брати відповідальність за власні дії та їх результати. Це підтверджує уявлення про те, що позитивне самосприйняття пов'язане з відчуттям контролю над життєвими обставинами. Водночас помірна сила зв'язку вказує на те, що самооцінка є лише одним із факторів, які впливають на формування інтернальності, і не визначає її повністю.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що найбільш тісний взаємозв'язок у досліджуваній системі спостерігається між емоційним інтелектом та самооцінкою, тоді як суб'єктивний контроль відіграє більш опосередковану роль. Це свідчить про те, що у підлітковому віці емоційна сфера та самосприйняття є більш взаємопов'язаними, ніж із системою особистісної відповідальності.

Разом з тим, отримані результати необхідно інтерпретувати з урахуванням певних обмежень дослідження, зокрема відносної однорідності вибірки та можливого впливу соціально бажаних відповідей, що могли вплинути на варіативність показників. Попри це, результати дослідження підтверджують наявність значущих взаємозв'язків між ключовими психологічними характеристиками підлітків, що дозволяє вважати поставлену мету досягнутою.

2.4. Висновки до розділу 2.

У результаті проведеного емпіричного дослідження було здійснено комплексний аналіз взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та суб'єктивним контролем у підлітків. Отримані результати дозволяють розглядати

ці психологічні характеристики як взаємопов'язані компоненти структури особистості, що формуються в умовах соціалізації та розвитку самосвідомості.

Найбільш тісний зв'язок було виявлено між емоційним інтелектом і самооцінкою, що узгоджується з теоретичними положеннями про інтеграцію емоційної та когнітивної сфер психіки. Зокрема, відповідно до підходу Л. Виготського щодо єдності афекту та інтелекту, емоційні процеси виступають невід'ємною складовою мислення та самосвідомості, що безпосередньо впливає на формування ставлення особистості до самої себе. Отже, здатність підлітків до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій сприяє формуванню більш адекватної та позитивної самооцінки, що підтверджується отриманими емпіричними даними.

Виявлений помірний зв'язок між самооцінкою та суб'єктивним контролем також знаходить підтвердження у теоретичних уявленнях про самооцінку як регулятор поведінки. Згідно з положеннями С. Рубінштейна та Л. Виготського, самооцінка формується у процесі соціальної взаємодії та виконує функцію узгодження внутрішніх уявлень особистості з вимогами середовища. У цьому контексті більш висока самооцінка сприяє формуванню впевненості у власних можливостях та готовності брати відповідальність за результати своєї діяльності, що проявляється у більш вираженій інтернальності.

Водночас слабкий зв'язок між емоційним інтелектом і суб'єктивним контролем свідчить про їх відносну автономність у структурі особистості підлітка. Такий результат може бути пояснений тим, що, попри взаємозв'язок емоційної та когнітивної сфер, формування відповідальності та інтернального локусу контролю значною мірою залежить від соціального досвіду, виховання та умов середовища. Це відповідає теоретичним уявленням про локус контролю як характеристику, що формується в процесі соціалізації та відображає ступінь усвідомлення особистістю власної ролі у подіях життя.

Зробивши аналіз теоретичної та емпіричної частин, можна зробити висновок, що самооцінка виступає центральною ланкою у системі взаємозв'язків між досліджуваними характеристиками, опосередковуючи зв'язок між емоційним інтелектом та суб'єктивним контролем. Це свідчить про те, що у підлітковому віці процеси самосприйняття та емоційної регуляції є більш тісно інтегрованими, ніж із механізмами особистісної відповідальності, які перебувають на стадії формування. Отримані результати загалом узгоджуються з теоретичними положеннями щодо ролі емоційного інтелекту у соціальній адаптації, значущості самооцінки як регулятора поведінки та впливу інтернальності на формування відповідальної життєвої позиції підлітків. Водночас слід враховувати обмеження дослідження, зокрема відносну однорідність вибірки та можливий вплив соціально бажаних відповідей, що могли вплинути на варіативність показників і силу виявлених зв'язків.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ

3.1. Обґрунтування програми.

Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування емоційної сфери, самосвідомості та відповідальності за власні дії, що зумовлює особливу актуальність розвитку емоційного інтелекту, самооцінки та суб'єктивного контролю саме на цьому етапі онтогенезу. Отримані в ході дослідження результати дозволяють не лише констатувати наявність взаємозв'язків між зазначеними характеристиками, але й виявити специфіку їх розвитку у сучасних підлітків.

Зокрема, домінування середнього рівня розвитку емоційного інтелекту, самооцінки та суб'єктивного контролю свідчить про те, що більшість підлітків перебувають на етапі становлення відповідних психологічних якостей. Це означає, що вони вже володіють базовими уявленнями про власні емоції та себе, однак ці уявлення ще не є достатньо диференційованими, усвідомленими та стійкими. Така ситуація створює передумови для подальшого розвитку, але водночас зумовлює ризик формування нестабільного самосприйняття, труднощів у регуляції емоцій та залежності від зовнішніх обставин.

Особливої уваги потребує той факт, що емоційний інтелект виявився тісно пов'язаним із самооцінкою, що свідчить про значущу роль емоційної компетентності у формуванні ставлення підлітка до самого себе. Відповідно, недостатній розвиток емоційного інтелекту може обмежувати можливості адекватного саморозуміння та сприяти виникненню внутрішніх суперечностей. Водночас відносно слабкий зв'язок між емоційним інтелектом і суб'єктивним контролем вказує на те, що підлітки не завжди пов'язують власні емоційні переживання з відповідальністю за події свого життя, що може проявлятися у зовнішній атрибуції причин невдач та зниженій особистісній активності.

А отже виявлені особливості свідчать про необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, спрямованого не лише на розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту, але й на їх інтеграцію із самосприйняттям та відповідальністю. Саме тому доцільним є впровадження корекційно-розвивальної програми, яка поєднує розвиток емоційної обізнаності, навичок саморегуляції, позитивної самооцінки та внутрішнього локусу контролю. Програма має корекційно-розвивальну спрямованість, оскільки орієнтована на подолання недостатньої сформованості емоційної сфери, виявленої у ході емпіричного дослідження, та розвиток відповідних психологічних якостей.

3.2. Мета, завдання, принципи, зміст програми.

Мета програми полягає у розвитку та корекції емоційного інтелекту підлітків, як чинника формування адекватної самооцінки та підвищення рівня суб'єктивного контролю.

Були визначені наступні завдання корекційно-розвивальної програми:

- розвинути здатність до усвідомлення та розуміння власних емоцій;
- сформувати навички емоційної саморегуляції;
- розвинути емпатію;
- підвищити рівень позитивного самосприйняття;
- сформування відповідальності за власні дії та їх наслідки;
- розвинути внутрішній локус контролю.

Принципи реалізації програми передбачають дотримання добровільності участі підлітків у заняттях, стимулювання їх активної включеності у навчально-тренінговий процес, забезпечення конфіденційності отриманої інформації, створення психологічно безпечного середовища взаємодії, а також орієнтацію на особистісний розвиток кожного учасника.

Програма розрахована на підлітків віком від 14 до 18 років та може реалізовуватися в умовах загальноосвітнього закладу. Загальна тривалість програми становить 5 занять, кожне з яких триває 45 хвилин. Вона має компактний характер, що зумовлено відсутністю виражених відхилень у досліджуваних показниках та домінуванням середнього рівня їх розвитку, що, в свою чергу, потребує не інтенсивної корекції, а цілеспрямованого розвитку та оптимізації.

Оцінювання ефективності запропонованої корекційно-розвивальної програми здійснюється на основі кількісних та якісних змін у показниках емоційного інтелекту, самооцінки та рівня суб'єктивного контролю підлітків. З огляду на те, що у більшості досліджуваних виявлено середній рівень зазначених показників (84% підлітків мають середній рівень емоційного інтелекту, 98% – середній рівень самооцінки, а 88% – середній рівень суб'єктивного контролю (інтернальності), ефективність програми визначається не лише через підвищення рівневих характеристик, але й через покращення їх змістовних проявів, зокрема здатності до усвідомлення та регуляції емоцій, стабілізації самосприйняття та підвищення відповідальності за власні дії.

Основними критеріями ефективності програми є:

- когнітивний критерій, що відображає рівень усвідомлення та розуміння власних емоцій, здатність їх розпізнавати та вербалізувати;
- регулятивний критерій, який характеризує сформованість навичок емоційної саморегуляції та здатність керувати власними емоційними реакціями;
- особистісний критерій, що проявляється у формуванні більш позитивного та адекватного самосприйняття;
- поведінковий критерій, який відображає підвищення рівня суб'єктивного контролю та зростання відповідальності за власні дії та їх результати.

Показниками ефективності програми є:

- покращення рівня емоційного інтелекту;

- оптимізація самооцінки;
- підвищення рівня інтернальності;
- зменшення труднощів у розумінні та регуляції емоцій;
- позитивні зміни у поведінкових реакціях та ставленні до себе.

Оцінювання ефективності програми може здійснюватися шляхом повторного застосування діагностичних методик, використаних у дослідженні, а також за допомогою спостереження та самооцінювання учасників.

Розробка корекційно-розвивальної програми здійснювалася з опорою на науково-методичні матеріали, зокрема посібник І. М. Матійків [9], який містить систему вправ, спрямованих на розвиток емоційної компетентності підлітків. Запропоновані у програмі вправи були адаптовані відповідно до мети дослідження, вікових особливостей учасників та умов реалізації в загальноосвітньому закладі.

3.3. Зміст корекційно-розвивальної програми.

Корекційно-розвивальна програма включає систему занять, детальний опис яких наведено у додатку А.

Заняття 1. Усвідомлення емоцій.

Мета: створити довірливу атмосферу, ознайомити з темою емоцій, навчити базово їх усвідомлювати.

Завдання заняття:

- сформувані уявлення про емоційну компетентність, як важливу складову особистісного розвитку;
- актуалізувати уявлення учнів про роль емоцій у житті людини;
- розвинути інтерес до власного емоційного світу;
- сприяти усвідомленню значення емоцій у спілкуванні та поведінці;
- створити безпечну атмосферу в групі через встановлення норм взаємодії;

- активізувати процес самопізнання та рефлексії.

Перше заняття спрямоване на формування базових уявлень підлітків про емоції та створення безпечної, довірливої атмосфери в групі. У ході заняття учасники знайомляться з поняттям емоцій, їх роллю у житті людини та значенням у процесі спілкування. Використані вправи сприяють розвитку усвідомлення власного емоційного стану, активізації інтересу до внутрішнього світу та формуванню первинних навичок емоційної рефлексії. Окрема увага приділяється розвитку здатності розпізнавати емоції інших людей, що є важливою складовою емоційного інтелекту.

Заняття 2. Розуміння емоцій.

Мета: сформувати здатність усвідомлювати причини виникнення емоцій та розуміти їх зв'язок із ситуаціями і внутрішніми переживаннями.

Завдання заняття:

- розширити знання учнів про різноманіття емоцій і почуттів;
- навчити розрізняти базові емоції та їх відтінки;
- розвинути навички ідентифікації власних емоцій;
- сформувати вміння вербалізувати емоційні стани;
- сприяти розвитку емпатії через розуміння емоцій інших людей;
- підвищити чутливість до невербальних проявів емоцій.

Друге заняття спрямоване на поглиблення усвідомлення підлітками природи виникнення емоцій та їх зв'язку з когнітивними процесами. В межах заняття учасники ознайомлюються з моделлю «ситуація – думка – емоція», що дозволяє зрозуміти роль індивідуального сприйняття у формуванні емоційних реакцій. Використані вправи сприяють розвитку навичок самоспостереження, усвідомлення власного емоційного стану та виявлення причин його виникнення. Особлива увага

приділяється формуванню здатності аналізувати взаємозв'язок між подіями, думками та емоціями, що є важливим етапом у розвитку емоційної саморегуляції.

Заняття 3. Що робити з емоціями? Емоційна саморегуляція.

Мета заняття: сформувати в учнів здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти їх причини та навчатися контролювати емоційні реакції у різних життєвих ситуаціях.

Завдання заняття:

- розвинути навички емоційного самоусвідомлення;
- навчити учнів аналізувати власні емоційні стани;
- сформувати уявлення про можливість керування емоціями;
- розвинути навички вербалізації емоцій.

Третє заняття спрямоване на формування у підлітків навичок емоційної саморегуляції та усвідомлення власних реакцій у ситуаціях емоційного напруження. У ході заняття учасники аналізують власний емоційний досвід, вчаться визначати домінуючі емоції та встановлювати їх зв'язок із життєвими ситуаціями і поведінковими реакціями. Використані вправи сприяють розвитку здатності до самоспостереження, контролю імпульсивних реакцій та усвідомленого вибору способів реагування. Особлива увага приділяється формуванню уявлень про процес емоційної саморегуляції як послідовності усвідомлення, аналізу причин емоцій та вибору адекватної поведінки.

Заняття 4. Самооцінка та самосприйняття.

Мета заняття: розвиток адекватного самосприйняття, усвідомлення власних сильних сторін та формування позитивного ставлення до себе.

Завдання заняття:

- сприяти усвідомленню учнями власних якостей та особистісних характеристик;

- розвинути здатність аналізувати своє ставлення до себе;
- сформуванати більш позитивне та реалістичне самосприйняття;
- показати зв'язок між емоціями та самооцінкою.

Четверте заняття спрямоване на формування у підлітків адекватної самооцінки та усвідомлення її впливу на емоційний стан і поведінку. У ході заняття учасники аналізують власні уявлення про себе, вчаться визначати свої сильні сторони та усвідомлювати значення позитивного самосприйняття. Використані вправи сприяють розвитку рефлексії, підвищенню впевненості у собі та формуванню більш прийняттого ставлення до власної особистості. Особлива увага приділяється встановленню зв'язку між самооцінкою, думками про себе та емоційними переживаннями, що є важливим чинником емоційної стабільності.

Заняття 5. Відповідальність та суб'єктивний контроль.

Мета заняття: сформуванати уявлення про відповідальність за власні дії та розвиток внутрішнього локусу контролю як складової особистісної зрілості.

Завдання заняття:

- сформуванати розуміння поняття відповідальності;
- ознайомити з поняттям суб'єктивного контролю (інтернальності);
- розвинути здатність усвідомлювати власний вплив на події життя;
- сприяти формуванню активної життєвої позиції.

П'яте заняття спрямоване на формування у підлітків уявлень про суб'єктивний контроль та розвиток відповідальності за власні дії, рішення і їх наслідки. У ході заняття учасники аналізують різні життєві ситуації, вчаться розрізняти вплив внутрішніх і зовнішніх факторів та усвідомлювати власну роль у подіях, що відбуваються. Використані вправи сприяють розвитку рефлексії, формуванню більш інтернального локусу контролю та підвищенню усвідомленості у прийнятті рішень. Особлива увага приділяється встановленню зв'язку між рівнем

суб'єктивного контролю, емоційним станом і поведінкою, що є важливою умовою особистісного розвитку та самореалізації.

3.4. Очікувані результати та оцінювання ефективності програми.

Ефективність запропонованої корекційно-розвивальної програми може бути оцінена шляхом повторного застосування психодіагностичних методик, використаних на етапі емпіричного дослідження. Зокрема, доцільним є повторне проведення методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, шкали самооцінки М. Розенберга та методики визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера.

Порівняння результатів первинного та повторного обстеження дає можливість визначити наявність кількісних змін у рівнях розвитку емоційного інтелекту, самооцінки та інтернальності підлітків.

З урахуванням отриманих у дослідженні даних, очікується, що реалізація програми сприятиме підвищенню рівня емоційного інтелекту, зокрема розвитку здатності до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій. Також прогнозується оптимізація самооцінки, що проявлятиметься у формуванні більш позитивного та адекватного самосприйняття.

Окрім цього, очікується зростання рівня суб'єктивного контролю (інтернальності), що виражатиметься у підвищенні відповідальності за власні дії та усвідомленні власного впливу на життєві події.

Важливим показником ефективності програми є також якісні зміни, зокрема покращення здатності до усвідомлення власних емоційних станів, розвиток навичок емоційної саморегуляції, зниження імпульсивності у поведінці та підвищення рівня рефлексії.

3.5. Висновки до розділу 3.

Отже, за допомогою навчально-методичного посібника ми розробили та теоретично обґрунтували корекційно-розвивальну програму розвитку емоційного

інтелекту у підлітків. Необхідність створення програми зумовлена результатами емпіричного дослідження, які засвідчили наявність зв'язку між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та рівнем суб'єктивного контролю у підлітковому віці.

Визначено мету, завдання та основні принципи реалізації програми, серед яких – системність, цілеспрямованість, урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей підлітків, а також активна участь учасників у процесі розвитку емоційної сфери. Розроблена програма спрямована на формування здатності до усвідомлення, розпізнавання та регуляції власних емоцій, розвиток емпатії, підвищення рівня самооцінки та відповідальності за власну поведінку.

Зміст програми представлений системою занять, що включають вправи, тренінгові методи та психотехніки, спрямовані на розвиток ключових компонентів емоційного інтелекту. Програма має поетапну структуру та передбачає поступове ускладнення завдань.

Окреслено очікувані результати впровадження програми, зокрема підвищення рівня емоційного інтелекту, формування більш адекватної самооцінки та зростання внутрішнього локусу контролю у підлітків. Запропоновано критерії та методи оцінювання ефективності програми, що дозволяють визначити її результативність у практичному застосуванні.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання даної роботи було досягнуто поставлену мету, яка полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей взаємозв'язку емоційного інтелекту та рівня самооцінки у підлітків, а також визначенні ролі рівня суб'єктивного контролю у цій взаємодії. Проведене дослідження дозволило комплексно розглянути зазначені психологічні феномени як взаємопов'язані компоненти розвитку особистості у підлітковому віці.

У теоретичній частині роботи було здійснено комплексний та системний аналіз наукових джерел, що дозволило всебічно розкрити сутність емоційного інтелекту, самооцінки та суб'єктивного контролю, а також визначити особливості їх прояву та взаємозв'язку у підлітковому віці. Встановлено, що емоційний інтелект виступає важливим регулятором емоційної поведінки та міжособистісної взаємодії, самооцінка визначає характер самосприйняття та впливає на емоційні стани підлітка, а суб'єктивний контроль пов'язаний із рівнем відповідальності та активності особистості.

Аналіз наукових підходів дозволив також встановити, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери, формування самосвідомості та становлення відповідальності за власні дії. Саме в цей період відбувається інтенсивне формування уявлень про себе, що зумовлює особливу значущість дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом і самооцінкою.

Проведений теоретичний аналіз дозволив систематизувати уявлення про досліджувані феномени та окреслити їх взаємозв'язок як предмет подальшого емпіричного вивчення.

Відповідно до поставлених завдань дослідження було отримано такі результати:

1. У процесі аналізу наукових підходів до вивчення емоційного інтелекту встановлено, що даний феномен розглядається як інтегральна характеристика особистості, яка включає здатність до усвідомлення, розпізнавання, розуміння та

регуляції емоцій і відіграє важливу роль у міжособистісній взаємодії та саморегуляції поведінки.

2. Розкрито психологічну сутність самооцінки як системи уявлень особистості про себе, що формується під впливом соціального середовища та власного досвіду. Визначено, що у підлітковому віці самооцінка є нестійкою, чутливою до зовнішніх оцінок і суттєво впливає на емоційний стан та поведінку.
3. Охарактеризовано локус контролю як важливий особистісний чинник розвитку підлітка. Встановлено, що інтернальність сприяє формуванню відповідальності, активності та впевненості у собі, тоді як екстернальність пов'язана зі схильністю до перекладання відповідальності на зовнішні обставини.
4. У результаті емпіричного дослідження підтверджено наявність взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, самооцінкою та інтернальністю у підлітків. Встановлено, що більш високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із більш адекватною самооцінкою та вираженою інтернальністю, що свідчить про здатність до саморегуляції та усвідомлення власних емоцій і поведінки.
5. На основі отриманих результатів розроблено корекційно-розвивальну програму, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту та формування адекватної самооцінки у підлітків. Запропонована програма включає систему занять, спрямованих на розвиток емоційної усвідомленості, саморегуляції, позитивного самосприйняття та відповідальності за власні дії.

У емпіричній частині дослідження було проведено діагностику рівня емоційного інтелекту, самооцінки та суб'єктивного контролю у підлітків. Аналіз отриманих результатів засвідчив наявність взаємозв'язку між досліджуваними показниками. Зокрема, встановлено, що підлітки з більш високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш адекватною самооцінкою та схильністю до інтернального локусу контролю. Натомість нижчий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із нестійкою або заниженою самооцінкою та більш вираженою орієнтацією на зовнішні обставини. Отримані результати

підтверджують теоретичні положення про взаємозв'язок емоційної сфери, самосприйняття та відповідальності особистості у підлітковому віці.

На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження було розроблено корекційно-розвивальну програму, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту у підлітків. Програма передбачає систему занять, орієнтованих на формування навичок усвідомлення та розпізнавання емоцій, розвиток емоційної саморегуляції, підвищення рівня самооцінки та формування відповідальності за власні дії. Запропонована програма має комплексний характер та може бути використана у практичній діяльності психолога з метою гармонізації емоційного розвитку підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. Малік. Розвиток самооцінки в юнацькому періоді. Київ, 2021. 23 с.
2. А.В. Карнадуд. Підліткова криза та особливості взаємодії з дорослими. URL: <https://vseosvita.ua/library/pidlitkova-kriza-ta-osoblivosti-vzaemodii-z-doroslimi-242700.html>. (дата звернення 25.03.2026).
3. А.В. Качинська. Чинники впливу на розвиток самоствавлення у підлітковому віці : *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Вип. 8-9. Київ. 106 с.
4. А.В. Семенова. Особливості формування Я-концепції підлітків: науковий журнал «Психологічні травелогі». 2021. № 2. 194 с.
5. А.В. Шамне. Хронологічні межі підліткового та юнацького віку у західних та вітчизняних періодизаціях розвитку. Київ, 2018. 1 с.
6. Б.В. Присяжнюк. Особливості розвитку емоційно-почуттєвої сфери у дітей підліткового віку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, Том 34 (73) № 2. Таврійське, 2023. 61 с.
7. Байярд Р.Т., Байярд Дж. Ваш неспокійний підліток / *перекл. А.Б. Орлова*. 55 с.
8. В.В. Бучма. Соціалізація підлітків в умовах інформаційного простору. *Філософські обрії : Наук.-теорет. журн. / Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Вип. 42. – К.; Полтава, 2019. С. 141-144.*
9. І.М. Матійків. Тренінг емоційної компетентності : *навчально-методичний посібник*. Київ, 2012.
10. Інтимно-особистісне спілкування як провідна діяльність в підлітковому віці і його роль в розв'язанні основного протиріччя даного віку. URL: <https://studfile.net/preview/14191688/page:7/>. (дата звернення 25.03.2026).
11. Концепція Д.Б. Ельконіна. URL: <https://studfile.net/preview/6383106/page:17/>. (дата звернення 25.03.2026).
12. Криза підліткового віку. URL: <https://studfile.net/preview/6383106/page:49/>. (дата звернення 25.03.2026).
13. Л.С. Виготській. Мислення і мовлення. Москва, 1934. С. 351-362.

14. М. Августюк. Основні аспектні характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету : серія психологічні науки*. Вип. 8 Львів, 2021. 4 с.
15. М.В. Хараджи, В.А. Медак. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків : ментальне здоров'я : *стаття*. Вип. 2. Переяслів, 2025. 107 с.
16. М.О. Зінченко. Феномен емоційного інтелекту, структура та підходи до його вивчення. 2019. С. 2-3.
17. Н.А. Басюк. Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : педагогічні науки*. Вип. 3 (110). 256 с.
18. Н.І Гуткина. Концепція Л.І. Божович про будову та формування особистості (культурно-історичний підхід): наукова стаття. 2018. С. 116-128.
19. Н.М. Токарева, А.В. Шамне. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ, 2017. С. 116-204.
20. Н.М. Токарева. Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці : дис. ... док. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 185 с.
21. Н.М.Токарева, А.В.Шамне. Основи вікової психології : навчально-методичний посібник. Кривий ріг, 2013. 73 с.
22. Н.О. Видолоб. Особливості формування самооцінки у молодшому підлітковому віці : *Габітус*. Вип. 14. Переяслів, 2020. С. 171-173.
23. Н.С. Чалкова. Взаємозв'язок самооцінки та емоційного інтелекту дорослої людини. Київ. С. 37-47.
24. О. Чебикін. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. Одеса, 2020. 8 с.
25. О. Чиханцова. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ, 2021. 31 с.
26. О.В. Дячок. Соціалізація підлітків у освітніх закладах. *Актуальні проблеми психології*. Т.7, вип.4. Київ. 82 с.

27. О.В. Чернякова, О.Д. Гришко, А.М. Палій: Самооцінка та самосприйняття як ключові аспекти особистісного росту : *психологія особистості*. Вип. 71. Київ, 2016. 243 с.
28. Павлюк М.М., Дармограй О.О. Соціальна компетентність підлітків як розгортання життєвого потенціалу особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник. С. 290-309.
29. Провідна діяльність у підлітковому віці. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/010082uh-3e1b.docx.html>. (дата звернення: 25.03.2026).
30. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці: навч. посіб. / Н.О. Гончарова та ін. Полтава, 2018. 7 с. 7-217.
31. Р.П. Федоренко. *Психологія сім'ї* : навч. посібник, випуск № 3. Луцьк, 2024. 43 с.
32. Розвиток самосвідомості у підлітковому віці. URL: <https://studfile.net/preview/9287639/page:4/>. (дата звернення 25.03.2026).
33. С. Калаур, М. Волошенко. Вплив складу батьківської сім'ї на сформованість у підлітків та молоді образу майбутньої сім'ї. *Проблеми соціалізації учнівської молоді* : наукові записки : серія : педагогіка. Тернопіль, 2021. 159 с.
34. Снігура М. Дослідження особливостей становлення «почуття дорослості» у підлітковому віці. Львів, 2023. 20 с.
35. Т. Гурлева. Відповідальність підлітка : бібліогр. покажч. Київ, 2008. С. 50-52.
36. Т.С. Гурлева. Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці : *Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка*. Київ. С. 118-120.
37. Ю.Л. Колесніченко. Особливості емоційної сфери підлітків. 1 с. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblyvosti-emotsiinoi-sfery-pidlitkiv-843929.html>. (дата звернення 05.05.2026).
38. Building Emotional Intelligence in Adolescents / NAMI (National Alliance on Mental Illness). P. 4-6.

39. I. Kornienko, M. Aleksandrovich, B. Barchi: Emotional intelligence in the structure of personality self-regulation : *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*. Issue 3. Мукачево, 2023. 153 с.
40. Richard S. Lazarus, Susan Folkman. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, 1984. С. 150-153.

ДОДАТКИ

Додаток А

Корекційно-розвивальна програма розвитку емоційного інтелекту у підлітків

Заняття 1. Усвідомлення емоцій.

Вступ (5 хв).

«Добрий день! Сьогодні в нас буде трохи незвичайне заняття. Ми будемо говорити не про предмети, а про вас, а саме про ваші емоції, настрої і те, як ви себе відчуваєте. Це не урок, де є правильні чи неправильні відповіді. Тут важливо те, що ви думаєте і відчуваєте. Якщо хтось не захоче відповідати – це нормально. У нас з вами буде декілька таких занять протягом місяця, тому давайте встановимо кілька простих правил: говоримо по черзі, не перебиваємо, не критикуємо один одного, і все, що тут обговорюється – не висміюється».

Вправа «Мій настрій» (10-12 хв).

Роздаємо дітям папір, просимо дістати ручки або олівці.

«Зараз я попрошу вас намалювати свій настрій. Не потрібно малювати щось конкретне – можна просто лінії, кольори, форми. Як відчуваєте, так і малюйте. Це може бути щось по типу сонця, дощу, якийсь хаос або просто кольори. У вас є приблизно хвилина-дві часу. Хто хоче, може коротко розповісти, що означає його малюнок».

Надаємо слово 3-5 учням. Переходимо до обговорення.

«Скажіть, будь ласка, як вам здається, який настрій зараз переважає у нашій групі? А як ви думаєте, чи може настрій однієї людини впливати на інших? І ще одне питання: як ви вважаєте, чи можна навчитися керувати своїм настроєм? Насправді настрої – це частина наших емоцій. І сьогодні ми почнемо розбиратися, що це таке і як вони працюють».

Обговорення «Що таке емоції?» (5-7 хв).

«Як ви думаєте, що таке емоції? Навіщо вони нам взагалі потрібні?»

Надаємо можливість учням висказати свою точку зору.

«Емоції – це те, що допомагає нам реагувати на події. Вони показують, що для нас важливо, що подобається, а що ні. І вони є у всіх, і це нормально.»

Вправа на розпізнавання емоцій (10 хв).

Вивести на комп'ютер чи на проєктор заздалегідь підготовлені слайди з емоціями.

«Зараз спробуємо зрозуміти, наскільки добре ми вміємо помічати емоції інших людей. Зараз подивіться на малюнки на екрані і спробуйте вгадати, який настрій там зображений. Було легко чи складно визначити емоцію? Чому іноді ми помиляємося, коли намагаємося зрозуміти іншу людину?».

Підсумовуємо наприкінці дискусії:

«Кожна людина по-різному показує свої емоції. Тому важливо не тільки дивитися, а й вчитися розуміти інших».

Рефлексія (5 хв).

«Давайте на завершення, скажіть: що сьогодні було для вас новим? Що запам'яталося найбільше? Чи складно було говорити про свій настрій? Дякую вам за роботу. На наступному занятті ми будемо говорити про те, чому виникають емоції і як вони пов'язані з нашими думками».

Заняття 2. Розуміння емоцій.

Вступ (5 хв).

«На минулому занятті ми говорили про емоції та настрої. Сьогодні спробуємо розібратися глибше – чому вони виникають і від чого залежать. Скажіть, будь ласка, як ви думаєте: чому в одній і тій самій ситуації різні люди можуть відчувати різні емоції? Насправді емоції залежать не тільки від ситуації, а й від того, як ми цю ситуацію сприймаємо. І сьогодні ми це перевіримо на практиці».

Вправа «Якщо я – погода...» (10-12 хв).

Мета цієї вправи – розвинути усвідомлення власного емоційного стану через образи.

«Зараз я попрошу вас уявити: якщо ваш настрій або стан – це погода, то яка це погода? Це може бути сонячна, хмарна погода, дощ, буря – будь-що. Спробуйте описати це. Хто хоче, той може поділитися: яка у вас погода і чому саме така. Що на це вплинуло? Як ми бачимо, у кожного з вас зараз різний емоційний стан, і це абсолютно нормально. Наші емоції змінюються залежно від подій, які відбуваються навколо нас, а також від того, як ми їх сприймаємо. Навіть одна й та сама ситуація може викликати різні емоції у різних людей. Тому важливо вміти помічати свій стан і розуміти, чому він виникає – це перший крок до того, щоб навчитися керувати своїми емоціями».

Вправа «Ситуація – думка – емоція» (10–12 хв).

Метою даної вправи є усвідомлення причин виникнення емоцій.

«Зараз розглянемо просту ситуацію. Наприклад: вас викликали відповідати дошки. Скажіть, які емоції можуть виникнути? Страх, хвилювання, радість або інша емоція? А чому у когось страх, а у когось спокій чи навіть радість?»

Надаємо змогу висказати свою думку учням.

«Тому що між ситуацією і емоцією є ще один елемент – це наші думки. Ситуація перетикає в думку, яка в свою чергу перетикає в емоцію. Якщо людина думає: «Я не здам екзамен – буде погано», вона відчуває страх, а якщо думає: «Я підготувався, тому все буде нормально», тоді емоція буде іншою. Так чи означає це, що ми можемо впливати на свої емоції?».

Вправа на розпізнавання причин емоцій (8–10 хв).

Мета цієї вправи – навчити учнів пов'язувати емоції з їх причинами.

«Я зараз називатиму ситуації, а ваше завдання сказати яку емоцію може відчувати людина і чому вона її відчуває. Нариклад, «Тебе не запросили на зустріч друзів», або «Ти отримав хорошу оцінку», або «Тебе розкритикували. Чи можуть у різних людей бути різні емоції в одній ситуації? Чому?»

Такими питаннями влаштовуємо дискусію в класі. Після цього робимо підсумок.

«Зверніть увагу, що ми зараз побачили: одна й та сама ситуація може викликати абсолютно різні емоції. Хтось образиться, хтось розсердиться, а хтось може взагалі не звернути уваги. Це означає, що справа не тільки в самій події, а в тому, як ми її сприймаємо і що про неї думаємо. Саме наші думки багато в чому визначають, які емоції ми відчуваємо. Тому важливо не просто помічати свої емоції, а й намагатися зрозуміти: чому я зараз це відчуваю? Що саме на це вплинуло? І якщо ми починаємо це розуміти, то поступово можемо вчитися впливати на свої емоції, а не просто реагувати автоматично».

Рефлексія (5 хв).

«Скажіть, будь ласка, що сьогодні було для вас новим? Чи замислювалися ви раніше, що емоції пов'язані з думками? Чи допоможе вам це краще розуміти себе? На наступному занятті ми будемо говорити про те, як керувати своїми емоціями. До зустрічі!».

Заняття 3. Що робити з емоціями? Емоційна саморегуляція.

Вступ (5 хв).

«На попередніх заняттях ми з вами говорили про те, що таке емоції, вчилися їх розпізнавати та розуміти, від чого вони залежать. Сьогодні ми зробимо наступний крок, ми спробуємо розібратися, що ж робити з емоціями, особливо тоді, коли вони сильні або неприємні. Чи завжди ми керуємо своїми емоціями, чи іноді емоції керують нами? І чи можна цьому навчитися? Спробуйте пригадати ситуацію, коли

ви дуже розсердилися або засмутилися. Що ви тоді робили? Чи завжди ваша реакція була такою, як хотілося б?».

Коротке обговорення допомагає підвести учнів до усвідомлення проблеми неконтрольованих емоцій.

Вправа «Емоційний аналіз дня» (10-15 хв).

Роздати учням папір, олівці.

«Зараз я пропоную вам спробувати краще зрозуміти свої емоції. Для цього нам потрібно згадати свій день. Намалюйте коло і поділіть його на кілька частин — наприклад: школа, дім, спілкування з друзями, відпочинок. Тепер у кожному секторі напишіть, які емоції ви відчували сьогодні. Постарайтеся не обмежуватися словами «нормально» чи «так собі», а називати емоції більш точно, наприклад: радість, роздратування, нудьга, хвилювання, задоволення. Подивіться на свій малюнок і подумайте: яких емоцій у вас було більше? Чому саме ці емоції виникали? Що на них впливало?».

Після виконання вправи проводиться обговорення.

«Хто хоче поділитися, які емоції у нього переважали? Чи було щось несподіване? Зверніть увагу, що у кожного з вас вийшла своя «картина дня». У когось більше позитивних емоцій, у когось – напруження чи втоми, і це нормально, тому що у всіх різні ситуації та досвід. Але важливо інше – зараз ви спробували не просто згадати свій день, а подивитися на нього через емоції. Тобто ви почали помічати, що саме ви відчуваєте і в яких ситуаціях це виникає. Ми також бачимо, що емоції не виникають випадково – зазвичай вони пов'язані з конкретними подіями, людьми або нашими думками про ці події. Коли ми починаємо це помічати, нам стає легше розуміти себе. А коли ми краще розуміємо свої емоції, у нас з'являється можливість поступово вчитися ними керувати».

Вправа «Контроль чи імпульс?» (8-10 хв).

«Давайте подумаємо: коли ми відчуваємо сильні емоції, наприклад, злість або образу, що відбувається далі? Ми одразу реагуємо чи можемо зупинитися? Уявіть ситуацію: вас хтось образив. Які варіанти реакції можуть бути? Сказати щось у відповідь? Промовчати? Відійти? Що з цього допоможе, а що може тільки погіршити ситуацію?».

Обговорення спрямовується на усвідомлення різних стратегій поведінки.

Міні-обговорення «Як керувати емоціями?» (5 хв).

«Ми з вами вже побачили, що емоції виникають не просто так – вони пов’язані з подіями, які з нами відбуваються, і з тим, як ми їх сприймаємо. Але виникає питання: що робити далі, коли емоція вже з’явилася? Чи можемо ми якось на неї вплинути? Дуже часто здається, що емоції виникають автоматично, і ми нічого не можемо з цим зробити. Наприклад, якщо людина розсердилася, вона одразу кричить або ображається. Але насправді між емоцією і нашою реакцією є невеликий проміжок часу. І саме в цей момент у нас є вибір як діяти. Психологи називають це здатністю до саморегуляції. Це означає, що людина може помітити свою емоцію, зрозуміти її і вирішити, як на неї реагувати. Саморегуляція емоцій включає кілька важливих кроків. Перший – це усвідомлення, тобто потрібно зрозуміти: що я зараз відчуваю? Це злість, образа, страх чи щось інше. Другий крок – це розуміння причини, коли ми запитуємо себе: чому я так реагую, що саме мене зачепило. І третій крок – це вибір реакції, тобто не діяти одразу імпульсивно, а подумати, як можна відреагувати так, щоб не нашкодити собі або іншим. Наприклад, якщо ви дуже розсердилися, можна одразу щось різко сказати і потім пошкодувати про це, а можна зробити паузу, глибоко вдихнути, трохи заспокоїтися і тільки тоді реагувати. Або, якщо вам сумно чи тривожно, можна замкнутися в собі, а можна поговорити з кимось або спробувати зрозуміти, що саме вас турбує. Тобто саморегуляція – це не означає не відчувати емоцій. Це означає вміти з ними поводитися. Емоції це нормально, вони є у всіх. Але важливо, що ми з ними робимо. Як ви думаєте, чи завжди у вас виходить зупинитися перед тим, як щось сказати або зробити? Що допомагає вам заспокоїтися, коли ви роздратовані або засмучені?».

Підсумок заняття (5 хв).

«Отже, сьогодні ми з вами побачили, що емоції – це не щось випадкове і неконтрольоване. Вони виникають у певних ситуаціях і багато в чому залежать від того, як ми ці ситуації сприймаємо. Ми також зрозуміли, що важливо не просто відчувати емоції, а помічати їх, називати і замислюватися над тим, чому вони виникають. Саме це допомагає нам краще розуміти себе. І найголовніше те, що ми сьогодні говорили про те, що навіть якщо емоція вже з'явилася, у нас є вибір, як на неї реагувати. Ми можемо діяти імпульсивно, а можемо спробувати зупинитися і обрати більш усвідомлену реакцію. Це не завжди легко, але цьому можна навчитися. І з кожним разом це буде виходити все краще. До зустрічі на наступному занятті!».

Заняття 4. Самооцінка та самосприйняття.

Вступ (5 х).

«На попередніх заняттях ми з вами говорили про емоції, про те, як вони виникають і як ними можна керувати. Сьогодні ми поговоримо про ще одну дуже важливу річ, яка тісно пов'язана з емоціями – про те, як ми ставимося до самих себе. Скажіть, будь ласка, як ви думаєте, чи впливає те, як людина ставиться до себе, на її емоції? Наприклад, якщо людина постійно собою незадоволена, які емоції вона буде частіше відчувати?».

Після короткого обговорення узагальнюємо.

«Дійсно, наше ставлення до себе дуже сильно впливає на те, що ми відчуваємо. І це ставлення називається самооцінкою».

Вправа «Який я?» (8-10 хв).

«Зараз я попрошу вас трохи подумати про себе. Візьміть аркуш паперу і напишіть або намалюйте відповіді на запитання: «який я?». Спробуйте описати себе кількома словами. Це можуть бути як позитивні, так і нейтральні

характеристики. Тепер подивіться на те, що ви написали. Чи легко вам було це зробити? Чого більше – позитивних чи негативних характеристик?».

«Ми часто помічаємо в собі те, що нас не влаштовує, і менше звертаємо увагу на свої сильні сторони. Але кожна людина має і сильні, і слабкі сторони, і це нормально».

Вправа «Мої сильні сторони» (8-10 хв).

Вправа спрямована на формування позитивного самосприйняття.

«Зараз спробуємо подивитися на себе трохи інакше. Напишіть 3-5 своїх сильних сторін. Це можуть бути як особистісні якості, так і здібності або вміння. Наприклад, відповідальність, доброта, почуття гумору, вміння дружити. Якщо вам складно, подумайте, що про вас могли б сказати ваші друзі або близькі люди».

Обговорення.

«Хто хоче поділитися, що він про себе написав? Чи було складно знайти у себе позитивні якості? Як ми бачимо, не всім легко говорити про свої сильні сторони. І це нормально, тому що ми не завжди звикли звертати на них увагу. Але саме вони є нашими ресурсами. Чим краще ми їх усвідомлюємо, тим впевненіше відчуваємося і тим легше справляємося з труднощами».

Міні-лекція «Що таке самооцінка?» (5-7 хв).

Самооцінка – це те, як людина оцінює саму себе, свої якості, здібності, можливості та значущість серед інших людей. Вона відповідає на важливі внутрішні запитання про те, якою людиною себе бачить і як вона до себе ставиться. Самооцінка не формується миттєво, а розвивається поступово під впливом різних факторів. На неї впливають оцінки та ставлення з боку значущих дорослих, таких як батьки та вчителі, думка однолітків, власний досвід успіхів і невдач, а також те, як сама людина інтерпретує ці події. Наприклад, підтримка і схвалення сприяють формуванню впевненості у собі, тоді як постійна критика або порівняння з іншими можуть призводити до зниження самооцінки.

Важливо розуміти, що самооцінка може бути різною за своїм рівнем. При заниженій самооцінці людина схильна недооцінювати свої можливості, часто сумнівається у собі, боїться помилок, уникає складних завдань і може відчувати тривогу або невпевненість. При завищеній самооцінці, навпаки, людина може переоцінювати свої здібності, не помічати власних помилок і не завжди адекватно сприймати зауваження з боку інших. Найбільш сприятливою є адекватна самооцінка, коли людина здатна реально оцінювати як свої сильні сторони, так і ті якості, над якими ще потрібно працювати. У такому випадку вона приймає себе, але водночас залишається відкритою до розвитку.

Самооцінка тісно пов'язана з емоційною сферою людини. Те, як людина думає про себе, безпосередньо впливає на її емоційні переживання. Негативні уявлення про себе можуть викликати сум, невпевненість, тривожність або роздратування, тоді як більш прийнятне і реалістичне ставлення до себе сприяє формуванню спокою, впевненості та емоційної стійкості. Важливо також враховувати, що самооцінка не є сталою характеристикою – вона може змінюватися залежно від життєвого досвіду, умов спілкування та внутрішньої роботи людини над собою. Саме тому важливо вчитися помічати не лише власні помилки, а й досягнення, сильні сторони та навіть незначні успіхи, оскільки це сприяє формуванню більш стабільного і позитивного самосприйняття.

Вправа «Думки про себе і емоції» (5–7 хв).

«Давайте подумаємо, як самооцінка пов'язана з емоціями. Якщо людина думає: «Я нічого не вмію», які емоції вона буде відчувати? А якщо людина думає: «У мене не все виходить, але я можу навчитися», які тоді будуть емоції?».

Послухати відповіді учнів, зробити підсумок.

«Тобто наші думки про себе безпосередньо впливають на наші емоції. І якщо ми змінюємо ставлення до себе, змінюються і наші переживання».

Підсумок заняття (3-5 хв).

«Отже, сьогодні ми з вами говорили про самооцінку і про те, як ми ставимося до себе. Ми побачили, що у кожної людини є сильні сторони, але не всі вміють їх помічати. Ми також зрозуміли, що самооцінка впливає на наші емоції і поведінку. Якщо ми ставимося до себе занадто критично, це може викликати негативні переживання. А більш прийнятне і реалістичне ставлення до себе допомагає почуватися впевненіше. Важливо пам'ятати, що ми можемо поступово вчитися по-іншому дивитися на себе, помічати свої досягнення і підтримувати себе, а не тільки критикувати. На наступному занятті ми будемо говорити про відповідальність і про те, як наші рішення впливають на наше життя».

Заняття 5. Відповідальність та суб'єктивний контроль.

Вступ (5 хв).

«Сьогодні ми поговоримо про те, як наші рішення та дії впливають на наше життя. Часто люди думають, що багато подій відбуваються випадково або залежать від інших людей, але насправді у кожного з нас є певний рівень впливу на те, що з нами відбувається. Виникає питання, наскільки ми самі відповідаємо за свої дії, свої емоції та їх наслідки».

Вправа «Хто відповідає?» (8–10 хв).

Пропонуємо учням розглянути різні життєві ситуації та визначити, від кого залежить їх результат. Учням пропонуються приклади: отримання поганої оцінки, конфлікт з другом, запізнення до школи, невиконане завдання. Підлітки мають визначити, хто несе відповідальність у кожній ситуації – сама людина чи зовнішні обставини. Після виконання вправи ми підводимо до висновку, що в більшості ситуацій людина має певну частку відповідальності за те, що відбувається, навіть якщо є зовнішні фактори.

Міні-лекція «Що таке суб'єктивний контроль?» (7–8 хв).

«Суб'єктивний контроль – це уявлення людини про те, від чого залежать події в її житті. Одні люди вважають, що їхнє життя визначається їхніми власними діями,

зусиллями та рішеннями – це внутрішній локус контролю або інтернальність. Інші більше схильні пояснювати події випадком, обставинами або діями інших людей – це зовнішній локус контролю або екстернальність.

Пояснюється, що інтернальність пов'язана з більшою відповідальністю, самостійністю та активністю, тоді як екстернальність може призводити до пасивності та перекладання відповідальності. Водночас підкреслюється, що в реальному житті завжди є поєднання обох типів, але важливо розвивати здатність усвідомлювати власний вплив.

Вправа «На що я впливаю?» (8–10 хв).

«Суб'єктивний контроль – це уявлення людини про те, від чого залежать події в її житті. Іншими словами, це те, як людина пояснює собі причини того, що з нею відбувається. Це відповідь на внутрішнє запитання: чи я сам впливаю на своє життя, чи все залежить від зовнішніх обставин, випадку або інших людей.

У психології виділяють два основні типи суб'єктивного контролю. Перший – це внутрішній локус контролю, або інтернальність. Люди з таким типом мислення схильні вважати, що результати їхнього життя залежать передусім від їхніх власних дій, рішень і зусиль. Наприклад, якщо така людина отримала хорошу оцінку, вона думає, що це результат її підготовки. Якщо щось не вийшло, вона також шукає причину у своїх діях і думає, що можна змінити або зробити краще наступного разу.

Другий тип – це зовнішній локус контролю, або екстернальність. У цьому випадку людина більше схильна пояснювати події впливом зовнішніх факторів: обставин, випадку, інших людей. Наприклад, якщо учень отримав погану оцінку, він може сказати, що йому просто не пощастило, вчитель був занадто суворий або завдання були занадто складні. У такому випадку людина менше пов'язує результат зі своїми власними діями. Важливо розуміти, що жодна людина не має абсолютно лише одного типу контролю. У реальному житті ми поєднуємо обидва способи пояснення подій. Є ситуації, на які ми справді не можемо вплинути, наприклад

погода або певні обставини. Але є і багато таких ситуацій, у яких наші дії, зусилля і ставлення відіграють важливу роль.

Суб'єктивний контроль тісно пов'язаний із відповідальністю. Коли людина розуміє, що вона може впливати на події свого життя, вона частіше бере на себе відповідальність за свої рішення і їх наслідки. Це, у свою чергу, пов'язано з більшою активністю, впевненістю у собі та готовністю діяти. Люди з більш розвиненою інтернальністю зазвичай краще справляються з труднощами, тому що вони не просто чекають, що ситуація зміниться сама, а намагаються щось зробити. У той же час надмірна орієнтація лише на зовнішні обставини може призводити до пасивності. Якщо людина вважає, що від неї нічого не залежить, вона може перестати намагатися щось змінити, навіть тоді, коли така можливість є. Це може знижувати мотивацію і впливати на самооцінку.

Суб'єктивний контроль також пов'язаний з емоціями. Коли людина відчуває, що вона контролює ситуацію, вона зазвичай відчувається більш впевнено і спокійно. Якщо ж здається, що все залежить від випадку або інших людей, це може викликати тривогу, безпорадність або роздратування. Важливо розуміти, що внутрішній локус контролю можна розвивати. Це означає вчитися помічати, у яких ситуаціях ми можемо впливати на результат, брати відповідальність за свої дії і аналізувати власний досвід. Це не означає звинувачувати себе у всьому, що відбувається, а означає більш усвідомлено підходити до свого життя і бачити ті сфери, де ми дійсно можемо щось змінити.

Отже, суб'єктивний контроль є важливою характеристикою особистості, яка визначає, наскільки людина відчуває себе активним учасником власного життя. Чим більше людина усвідомлює свій вплив на події, тим більше можливостей вона має для самореалізації та досягнення поставлених цілей».

Після виконання вправи проводиться обговорення, у ході якого учні аналізують, чи завжди вони правильно розрізняють ці сфери і як це впливає на їх поведінку.

Підсумок заняття (5 хв).

«Сьогодні ми з вами завершуємо нашу роботу, і я пропоную трохи зупинитися та подивитися, що саме ми пройшли за цей час. На першому занятті ми говорили про емоції і вчилися помічати свій настрій, звертати увагу на те, що ми відчуваємо. Потім ми розбиралися, звідки беруться емоції і чому в одних і тих самих ситуаціях різні люди можуть відчувати по-різному. Далі ми говорили про те, що з емоціями можна працювати, що ними можна не лише піддаватися, а й поступово вчитися ними керувати. Окремо ми з вами говорили про самооцінку, про те, як ми ставимося до себе. Ви змогли подивитися на себе з різних сторін, помітити свої сильні якості і зрозуміти, що ставлення до себе дуже впливає на наші емоції і поведінку. І сьогодні ми говорили про відповідальність і про те, від чого залежить те, що відбувається у нашому житті. Ми побачили, що не все залежить від нас, але є дуже багато речей, на які ми все ж можемо впливати – це наші рішення, наші дії і наше ставлення. Якщо об'єднати все, про що ми говорили, то виходить, що важливо не тільки відчувати емоції, а й розуміти їх, помічати їх причини, вміти трохи зупинитися перед реакцією, підтримувати себе і брати відповідальність за свої дії. Саме це і допомагає людині краще розуміти себе і більш впевнено діяти в різних ситуаціях. Я хочу, щоб ви винесли з цих занять одну просту думку: ви не завжди можете змінити ситуацію, але ви можете впливати на те, як ви її сприймаєте і як на неї реагуєте. І якщо ви будете хоча б іноді звертати увагу на свої емоції, думки і дії, це вже буде крок до того, щоб краще керувати своїм життям».