

МІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський національний лінгвістичний університет
Кафедра психології і туризму

КУРСОВА РОБОТА з психології
на тему: «Особливості вияву емоційного інтелекту у підлітковому віці»

Студентки 3 курсу групи СОі01-20
Педагогічного факультету романо-
германської та української філології
Спеціальності 014 Середня освіта
Прокопчук Анна-Олександра Олегівна

Науковий керівник:
д. психол. н.,
професор Бондаренко О.Ф.
кафедра психології і туризму

Національна шкала: _____

Кількість балів: _____ **Оцінка ЄКТС:** _____

Члени комісії:

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

КИЇВ- 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	5
1.1. Поняття та чинники розвитку емоційного інтелекту.....	5
1.2. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту.....	7
1.3. Особливості емоційного інтелекту у підлітків.....	9
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	14
2.1. Методика та організація дослідження.....	14
2.2. Аналіз емоційного інтелекту у підлітків.....	17
2.3. Аналіз результатів використання тренінгу для розвитку емоційного інтелекту у підлітків.....	21
ВИСНОВКИ	23
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	24

ВСТУП

Актуальність. Емоційний інтелект – це внутрішній емоційний ресурс емоційного регулювання людини, що дозволяє суб'єкту керувати своєю поведінкою, тримати емоції під контролем у проблемних ситуаціях та досягати економічного благополуччя. Говорячи про емоційний інтелект, варто звернути увагу на те, що серед зарубіжних та вітчизняних дослідників немає єдності думок щодо того, які переваги може мати людина, яка має такий вид інтелекту.

Сучасні умови життя дітей та підлітків, пов'язані з комп'ютеризацією, поширеністю спілкування в соцмережах, призводять до того, що у складній структурі спілкування акцент переноситься на процес комунікації, точніше знакову передачу інформації. Збільшення кількості інформації, що передається без її якісного перетворення, телеграфний стиль повідомлень, що відрізняє популярні в підлітковому та молодіжному середовищі канали комунікації, призводять до ситуації, коли сучасна людина, зокрема підліток, має велику кількість контактів, але при цьому здатність виявляти емпатію, усвідомлювати власні почуття, регулювати емоційну складову спілкування – залишаються вкрай нерозвиненими.

Емоційний інтелект підлітків також впливає на благополуччя, сприяючи адаптивним методам подолання соціальних проблем, соціального стресу та міжособистісних конфліктів; сприяння розвитку підтримуючих соціальних мереж; зменшення негативних та збільшення позитивних емоцій; та посилення емоційної регуляції. Емоційний інтелект підлітків також концептуально пов'язаний із психологічним благополуччям, оскільки він фокусується на особистісному зростанні та самоактуалізації. Низький емоційний інтелект пов'язаний з вразливістю до інших проблем психічного

здоров'я, як стрес, тривога і депресія, що є особливо актуальним для молоді. Саме тому дослідження особливостей вияву емоційного інтелекту у підлітковому віці залишається актуальним та перспективним.

Об'єктом дослідження: емоційний інтелект.

Предмет дослідження: особливості вияву емоційного інтелекту у підлітковому віці.

Мета дослідження: вивчити теоретичні аспекти емоційного інтелекту та емпіричне дослідження особливостей вияву емоційного інтелекту у підлітковому віці.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати поняття емоційного інтелекту.
2. З'ясувати вікові особливості розвитку емоційного інтелекту.
3. Визначити особливості емоційного інтелекту у підлітків.
4. Провести емпіричне дослідження емоційного інтелекту у підлітковому віці.

Методи дослідження: було використано теоретичні методи – аналіз та узагальнення психологічної літератури.

Структура і обсяг роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (44 позиції). Загальний обсяг роботи становить 27 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

1.1. Поняття емоційного інтелекту

Спрямований аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що у низці сучасних теорій емоція сприймається як особливий вид знань. Так, у 60-ті роки ХХ століття американські психологи С. Шехтер та Дж. Сінгер відстоювали позицію, згідно з якою пізнання слід вважати компонентом емоції. Їхній співвітчизник Р. Кліннерт у 80-ті роки стверджував, що індивід осмислює події, що відбуваються, у тому числі, і за допомогою емоційної інформації, отриманої від значних інших [1].

У ХІХ столітті на взаємний вплив мислення та емоцій вказував англійський натураліст Ч. Дарвін. На початку ХХ століття німецький психолог Г. Майєр у книзі «Психологія емоційного мислення» запропонував класифікацію видів мислення: крім логічного, він виділив і емоційне; у свою чергу, емоційне розмежував на афективне (релігійне та естетичне) та вольове. У 1940-х роках американський психолог Д. Векслер у публікації «Неінтелектуальні фактори у загальному інтелекті» написав про існування емоційних здібностей. Наприкінці 40-х років американський дослідник Р. Ліпер висловив ідею про емоційне мислення. У середині 50-х років американський психолог і когнітивний терапевт А. Елліс у рамках проведення консультивання клієнтів запропонував навчати їх дослідженню емоцій за допомогою мислення. У 60-ті роки у низці робіт з психіатрії з'являється поняття «емоційний інтелект» [7].

У різних джерелах можна побачити, що поряд із терміном «емоційний інтелект» використовуються такі поняття, як емоційний потенціал, емоційне

мислення, емоційна свідомість, емоційна компетентність, емоційна чутливість [2-5].

Емоційний інтелект – це внутрішній емоційний ресурс емоційного регулювання людини, що дозволяє суб'єкту керувати своєю поведінкою, тримати емоції під контролем у проблемних ситуаціях та досягати економічного благополуччя. Змістовна сторона терміну дає змогу уточнити сутнісні ознаки емоційного інтелекту. До них віднесемо вміння керувати емоціями, що спонукають до дії, здатність розуміти емоції оточуючих, емоційну обізнаність, вміння впливати на емоції інших людей, здатність розмежовувати справжні емоції та їх імітацію, здатність визначати причини та наслідки емоцій [4].

Говорячи про емоційний інтелект, варто звернути увагу на те, що серед зарубіжних та вітчизняних дослідників немає єдності думок щодо того, які переваги може мати людина, яка має такий вид інтелекту. На думку науковців, такі люди соціально активні, діяльність яких продуктивна; вони успішні; їхнє життя сповнене подій; над ними не тяжіють тривожні роздуми; контактуючи з оточуючими, вони дотримуються етичних принципів. Ті ж, у кого емоційний інтелект розвинений недостатньо, схильні до коливання настроїв, що, зрештою, впливає на продуктивність діяльності [8].

Можна виокремити загальні чинники, які впливають на розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці: біологічні, навчально-виховні та професійні. До біологічних варто віднести, по-перше, домінування лівої півкулі, яка відповідає за логіку та аналіз і допомагає на цій основі розпізнавати емоції оточуючих, а також враховувати позитивні і негативні емоції іншого. По-друге, властивості темпераменту, де екстраверти більше схильні до різких емоційних проявів, їм властива емоційна нестабільність, а інтроверти – орієнтовані на власний внутрішній світ і більш послідовно реагують на дії та переживання інших людей. Серед біологічних чинників також, як правило, виділяють вплив рівня емоційного інтелекту батьків (або

людей, які проживають разом з особистістю) на рівень емоційного інтелекту особистості підліткового віку

Наявність емоційного інтелекту дозволяє особистості бути більш адаптованою до змін у соціумі за рахунок уміння контролювати внутрішні імпульси. Група американських психологів (С. Андерсон, Дж. В. Кіаррочі, Ф. П. Дін), дотримується переконання, згідно з яким наявність високорозвиненої здатності інтерпретувати(розшифровувати) емоції оточуючих, а також підвищену чутливість до позитивних, а також негативних емоційних станів призводять до депресій [16]. Отже, низька емоційна чутливість має свої переваги.

На сучасному етапі розвитку суспільства емоційний інтелект стає важливою особистісною компетенцією, що дозволяє людині бути контактною, гнучкою, достатньо вільною у висловленні власної думки, здатною визначати пріоритети та вибирати найефективніші досягнення мети.

1.2. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту

Підлітковий вік є важливим періодом формування емоційного інтелекту. Вирізняють такі особливості емоційної сфери підлітків:

- висока емоційна збудливість і слабо виражена здатність розуміти свої емоції та емоції інших людей, що ускладнює процес спілкування та міжособистісної взаємодії, може спровокувати конфлікти, почуття ізоляції, характерне для підліткового віку [12; 13; 17].

- емоційний інтелект виконує адаптивну функцію у соціальній поведінці підлітків; дослідники відзначають наявність тенденцій розвитку емпатії, активне прагнення керувати емоціями оточуючих [16; 17].

- у більшості підлітків середній та низький рівні розвитку міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, при цьому міжособистісний емоційний інтелект розвинений загалом більше, ніж внутрішньоособистісний [12; 15].

Таким чином, високо виражена потреба у побудові близьких відносин з іншими людьми за дефіциту емоційного інтелекту створює суперечність, яку необхідно вирішити у підлітковому віці.

Емоційний інтелект є частиною емоційної зрілості підлітка. У зв'язку з цим були визначені етапи розвитку емоційної зрілості в пубертатному періоді:

1. Вік 11-13 років характеризується ослабленням самоконтролю та емпатії та водночас підвищенням експресивності, яка стає домінантою емоційної зрілості. До кінця цього періоду відбувається її спад, за рахунок чого стабілізуються всі компоненти, і підліток стає адаптивнішим до емоційних станів.

2. У віці 14-15 років продовжується зниження рівня експресивності, формується довільна емоційна саморегуляція. Ступінь емоційної зрілості не має суттєвих гендерних відмінностей, проте у дівчаток на цьому етапі більше розвиваються співпереживання, бажання зрозуміти почуття партнера, тоді як у хлопчиків увага звернена на регуляцію власних емоцій.

3. У віці 16-17 років спостерігається підвищення емпатичних якостей, при цьому знижується емоційна саморегуляція. Відбувається вдосконалення особистісного емоційного інтелекту [7].

У сучасній психології здатність до впізнання, розуміння та управління емоціями, почуттями та станами визначається як емоційний інтелект (ЕІ) [23; 30]. Дане визначення є досить широким і може включати досить велику кількість психологічних характеристик. При вивченні ЕІ досить умовно можна виділити два блоки його моделей [30]. У моделях першого блоку ЕІ є когнітивною здатністю, для діагностики якої використовують об'єктивні тести вимірювання. Найвідоміша модель здібностей належить Дж. Мейєру, П. Селовею, Д. Карузо, які відносять до ЕІ здібності, пов'язані з переробкою емоційної інформації [15]. У подібних моделях ЕІ дозволяє обробляти інформацію про емоції, їх значення та призначення, межі, а також про вплив на поведінку.

Моделі другого блоку (змішані моделі) до складу ЕІ, крім когнітивних здібностей, включають особистісні характеристики (саморегуляція, мотивація, риси) та пропонують самозвітний метод його діагностики. Серед змішаних моделей можна виділити дві основні моделі, авторами яких є Д. Гоулмен та Р. Бар-Он. Д. Гоулман описує ЕІ за допомогою двох вимірів: «Я – Інші», «Впізнання – Регуляція», де до ЕІ належить впізнання та розпізнавання емоцій, регулювання та управління ними. При описі ЕІ автор включав такі характеристики, як емпатія, гнучкість, свідомість, соціальна компетентність, самоконтроль, ініціативність та безліч інших особистісних властивостей та рис [23]. У структурі моделі соціально-емоційного інтелекту Р. Бар-Он виділяє п'ять компонентів [13]:

- 1) внутрішньоособистісний ЕІ – усвідомлення своїх емоцій, самоповага, впевненість у собі, самоактуалізація, незалежність;
- 2) міжособистісний ЕІ – емпатія, встановлення відносин, соціальна відповідальність;
- 3) управління стресом – стійкість до стресу, контроль емоцій;
- 4) адаптивність – відповідність реальності, гнучкість, ефективне вирішення проблем;
- 5) загальний настрій – щастя, оптимізм.

Змішані моделі розглядають ЕІ як складне психічне утворення, яке включає когнітивний і особистісний аспекти. Автори змішаних моделей вважають, що інструменти вимірювання на кшталт класичних інтелектуальних тестів не зможуть достатньо врахувати мотиваційну, регуляційну та інші складові ЕІ. Інший погляд на проблему визначення ЕІ запропонували Петрідес та Фернхем [21]. Вони визначали ЕІ як рису або як здатність залежно від того, який інструмент вимірювання використовують дослідники (опитувальник або тести). У цьому ключі ЕІ як риса може бути зіставлена з іншими особистісними характеристиками.

1.3. Особливості емоційного інтелекту у підлітків

Підлітковий вік – це період, коли міжособистісне спілкування стає особливо важливим і набуває статусу провідного типу діяльності. Ефективна реалізація всіх складових спілкування (комунікації, інтеракції, перцепції) значною мірою базується на емоційному інтелекті – здатності людини усвідомлювати, адекватно виражати свої емоції та сприймати емоції партнера зі спілкування, включати цю інформацію до загального контексту міжособистісної взаємодії. Формування емоційного інтелекту починається ще в дошкільному віці, а в підлітковий період ця інтегральна здатність набуває особливого значення [1]. За своїми особливостями емоційний інтелект є важливою характеристикою людини, яка може розвиватися протягом усього життя, що дозволяє, згідно з сучасним підходом безперервного розвитку особистості, розглядати його як метакомпетенцію [3].

Сучасні умови життя дітей та підлітків, пов'язані з комп'ютеризацією, поширеністю спілкування в соцмережах, призводять до того, що у складній структурі спілкування акцент переноситься на процес комунікації, точніше знакову передачу інформації. Збільшення кількості інформації, що передається без її якісного перетворення, телеграфний стиль повідомлень, що відрізняє популярні в підлітковому та молодіжному середовищі канали комунікації, призводять до ситуації, коли сучасна людина, зокрема підліток, має велику кількість контактів, але при цьому здатність виявляти емпатію, усвідомлювати власні почуття, регулювати емоційну складову спілкування – залишаються вкрай нерозвиненими [4].

Крім збіднення процесу міжособистісного спілкування поверхневий, екстенсивний спосіб взаємодії і заборона на емоції, що закріпилася в сучасній культурі, призводять до того, що низький рівень емоційного залучення запускає процес втрати осмисленості, значущості того, що відбувається, викликає недорозвинену структурованість і усвідомленість власного внутрішнього світу, часто формуючи схильність до психосоматичних захворювань [8]. Ці проблеми ставлять питання про

комплексне вивчення когнітивно-емоційних особливостей, що може бути реалізовано через дослідження емоційного інтелекту і тісно пов'язаних з ним пізнавальних та афективних характеристик.

На додаток до наявних моделей емоційного інтелекту (Д. Гольман, Р. Бар-Он) дослідники виділяють як основні його компоненти виражену здатність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні [13; 23]. На відміну від абстрактного та конкретного інтелекту, що виявляє закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ, його зв'язок з поведінкою людини та особливостями взаємодії з навколишньою дійсністю.

На підставі наявних у літературі даних було сформульовано дві дослідні гіпотези:

1. Відповідно до сучасних психологічних досліджень, вербалізація емоцій до підліткового віку практично завершена і словник емоцій сформований [1; 2; 7].

2. Стійке зниження емоційного тону (прихильність до депресії) призводить до скорочення обсягу активного словника емоцій і негативно позначається на формуванні навичок міжособистісного спілкування [8]. Отже, можна очікувати від'ємних кореляцій між показниками емоційного тону та емоційного інтелекту, а також показниками емоційного тону та обсягом активного словника емоцій.

Д. Ван Рой зазначає, що емоційний інтелект – це здатність контролювати свої та чужі емоції, спрямовувати мислення та поведінку, а також керувати та коригувати емоції, щоб адаптуватися до навколишнього середовища або досягати своїх цілей [40].

За даними Е. Остін, Д. Ферелі, К. Блек, Х. Мур, М. Сміт, Г. Тоуер, люди можуть використовувати свої високорівневі здібності читати та керувати емоціями інших, щоб маніпулювати поведінкою інших відповідно до власних інтересів. Здатність використовувати та керувати емоціями також

може бути використана в негативних та зловмисних контекстах у корисливих цілях. Це зловживання емоційними маніпуляціями сприяє досягненню цілей маніпулятора. Отже, компонентом емоційного інтелекту є емоційна маніпуляція, тобто здатність керувати емоціями інших людей в особистих інтересах [10; 11].

Молодий вік – це період у житті людини, щоб перевірити межі, розсунути кордони та засвоїти уроки, які зрештою допоможуть просунути в процесі самопізнання [3]. М. Райна, А. Бахші зазначають, що для молодих людей характерне різке зростання гормонів, фізичні зміни, соціальний та емоційний розвиток, а також далекосяжні очікування та нововиявлена потреба в автономії. Деякі підлітки навмисно маніпулюють поведінкою. Усвідомлення ознак маніпуляцій і певних тактик може бути корисним для ефективнішого управління маніпулятивною поведінкою підлітка [35].

М. Райна, А. Бахші зазначають, що підлітки часто використовують різні методи маніпуляцій, зокрема:

- брехню;
- постійне повторення одного і того ж питання знову і знову;
- гру жертви: використовується для того, щоб викликати сумнів;
- емоційний шантаж;
- вибухову поведінку: кидання речей, крик, участь у гарячій суперечці тощо [35].

За даними Д. М. Ресурексьйон, Х. М. Сальгера, Д. Руїз-Аранда, креативні, маніпулятивні тактики – це маніпуляції авторитетом за допомогою будь-якої комбінації брехні, удаваності та тиску. Кінцева мета емоційного вимагання – змусити іншу людину поступитися та/або змінити свою думку. Так, емоційний інтелект підлітків також впливає на благополуччя, сприяючи адаптивним методам подолання соціальних проблем, соціального стресу та міжособистісних конфліктів; сприяння розвитку підтримуючих соціальних мереж; зменшення негативних та збільшення позитивних емоцій; та

посилення емоційної регуляції [6]. Емоційний інтелект підлітків також концептуально пов'язаний із психологічним благополуччям, оскільки він фокусується на особистісному зростанні та самоактуалізації. Низький емоційний інтелект пов'язаний з вразливістю до інших проблем психічного здоров'я, як стрес, тривога і депресія, що є особливо актуальним для молоді [35; 36].

Зокрема емоційний інтелект є стратегією досягнення суб'єктивного благополуччя та відіграє значну роль у психічному здоров'ї. Б. Де Раад вважає, що емоційним маніпуляторам не вистачає моральної поваги, та їхні корисливі схильності можуть зробити їх схильними до зловмисного поводження. Однак, на думку А. Л. Гленн, Р. Айер, Д. Грехем, С. Колева, Д. Хаїт, якщо вони вважають свої дії неетичними, це негативно позначається на їхньому благополуччі. Крім того, принципи та цінності можуть також впливати на використання людиною емоційних маніпуляцій [18; 22].

На думку О. П. Джона, Д.Д. Гросса, М. Пасьйелла, Р. Фіда, К. Тремонтано, К. Люпінетті, Г. В. Капрара, здатність розуміти емоції збільшується із віком, і, таким чином, дорослі люди можуть бути кращими у стратегіях регуляції емоцій, ніж молоді [25; 31].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Методика та організація дослідження

Підлітковий вік є складним еволюційним моментом, коли молоді люди повинні боротися з труднощами та новими індивідуальними, соціальними та академічними ситуаціями. Підвищені вимоги та очікування щодо успішного просування на ринок праці для дорослих, зниження мотивації та структурні зміни зазвичай з'являються на початку підліткового віку. Підтримання

адекватного емоційного контролю в різних контекстуальних та особистих ситуаціях, які мають місце протягом навчального року, є особливо важливим для адаптації учня до школи [39]. Таким чином, емоційний інтелект є необхідною змінною для адекватної успішності учнів на цьому етапі, на якому їм не тільки потрібно мати знання, а й соціоемоційні інструменти, необхідні для їх опанування.

Емоційний інтелект у старшокласників є предиктором адаптації, благополуччя та академічної успішності [17]. Він також захищає від шкільного вигорання, підвищуючи стійкість і керуючи тривожністю [19]. Підлітки, які сумлінно керують своїми емоціями, краще пристосовуються до середовища та шкільних завдань і водночас відчують більший емоційний зв'язок зі школою [37]. Міжособистісні, внутрішньоособистісні фактори, здатність до адаптації та емоційний інтелект пов'язані з факторами енергійності, відданості та залучення до навчальної діяльності [9]. Зокрема управління стресом є важливим для подолання навчальних ситуацій [44]. Таким чином, молодь, яка постійно відчуває високий рівень стресу через шкільні вимоги, може з часом розвинути почуття смирення, що спонукає їх до меншої участі або відмови від участі в шкільних заходах. Міжособистісний фактор емоційного інтелекту також був підтверджений як захист від вигорання [32].

Крім того, доведено, що навчання емоційним навичкам у школі сприяє кращому залученню до шкільного життя [33]. Таким чином, висунута гіпотеза полягала в тому, що існуватиме позитивний зв'язок між формуванням параметрів емоційного інтелекту учнів та академічним залученням.

Самооцінка відіграє важливу роль в індивідуальному розвитку та адаптації [34]. Ця змінна є складною рисою, особливо в підлітковому віці, де специфічні сфери, такі як почуття навчальної та спортивної компетентності, соціальні прийняття та зовнішній вигляд, а також загальна самооцінка, як правило, знижуються після досягнення віку від 14 до 16 років [41].

Натомість підлітки, які мають високі бали за всіма компонентами емоційного інтелекту, мають більш позитивний настрій і можуть контролювати негативні емоції у складних ситуаціях, що дозволяє їм розвивати самооцінку. Учні з вищим емоційним інтелектом переживають емоційне навантаження, пов'язане зі школою, краще, вибравши належні емоційні стратегії. Так покращується самооцінка підлітків і сприйняття подій в їхньому житті, шляхом зменшення стресу та покращення емоційної реакції, внутрішньої мотивації та наполегливості [28].

У зв'язку з цим для огляду мною було обране емпіричне дослідження А. Б. Барраган Мартін [14], присвячене емоційному інтелекту і академічній активності підлітків, а також ролі самооцінки.

Для розуміння факторів, пов'язаних із рівнями академічного залучення, життєво важливо розширити знання про цю змінну шкільного досвіду, академічних результатів та емоційного благополуччя підлітків, а також сприяти його покращенню [26]. Тому завдання цього дослідження полягали в аналізі взаємозв'язків між компонентами емоційного інтелекту, самооцінки та академічної активності у вибірці підлітків, а також визначити посередницьку роль самооцінки.

У цьому дослідженні взяли участь 1287 учнів у віці від 14 до 18 років із середнім віком 15,11 років у державних середніх школах провінції Альмерія (Іспанія). Розподіл за статтю становив 47,1% ($n = 606$) хлопців і 52,9% ($n = 681$) дівчат у віці 15,12 і 15,10 років відповідно.

Для дослідження були використані соціально-демографічні дані (вік, стать, клас, національність тощо) були зібрані за допомогою спеціальної анкети.

Також була використана Утрехтська шкала залучення роботу, яка складається з 17 пунктів для вимірювання почуття залучення підлітків до школи. Вона містить шість пунктів, які оцінюють енергійність, п'ять пунктів, які вимірюють відданість, і шість пунктів, які вимірюють захоплення навчанням. Фактор бадьорості стосується волі докладати зусиль і наполягати

за виникнення труднощів, самовідданість пов'язана з відчуттям ентузіазму, гордості та натхнення навчанням, а поглинання означає щасливе занурення в навчання. Надійність становить $\omega = 0,82$ для енергійності, $\omega = 0,84$ для відданості та $\omega = 0,84$ для поглинання [14].

Короткий перелік емоційного інтелекту [32] складається з 20 пунктів, які дозволяють обчислити п'ять факторів: внутрішньоособистісні, міжособистісні, управління стресом, адаптивність і загальний настрій. Ці фактори стосуються здатності розуміти власні почуття (наприклад, мені легко сказати людям, що я відчуваю) та емоцій інших людей (наприклад, я розумію, що відчувають інші люди), здатність зберігати самоконтроль у ситуації, що спричиняють страждання (наприклад, я легко серджусь), гнучкість у вирішенні проблем (наприклад, я можу вирішувати проблеми різними способами) та відчуття щастя й оптимізму (наприклад, я задоволений такою людиною, якою я є), відповідно. Варіанти відповідей оцінюються за чотирибальною шкалою типу Лайкерта (від «такого зі мною ніколи не трапляється» до «такого, що зі мною завжди трапляється»). Достовірність у цьому дослідженні становила: $\omega = 0,80$; внутрішньоособистісні: $\omega = 0,82$; міжособистісні: $\omega = 0,62$; управління стресом: $\omega = 0,77$; адаптивність: $\omega = 0,72$; настрої: $\omega = 0,87$ [14].

Шкала самооцінки оцінює самооцінку в одновимірній моделі, розробленій для підлітків і дорослих, де оцінюються почуття поваги та прийняття себе. Вона складається з 10 пунктів із чотирма варіантами відповіді від «абсолютно згоден» до «абсолютно не згоден». У цьому дослідженні надійність становила $\omega = 0,86$ [14].

2.2. Аналіз емоційного інтелекту у підлітків

Спочатку у школах було проведено анкетування відповідно до розкладу занять. Тести проводились у звичайній аудиторії, призначеній кожній групі, у присутності їх учителя/консультанта. На початку заняття, перед тим, як заповнювати анкети, учні отримали відповідні інструкції та

мали час поставити будь-які запитання, при цьому гарантувалася анонімність їхніх відповідей, а отже, дотримання їх конфіденційності в статистичній обробці. Учні заповнювали тести анонімно та індивідуально, орієнтовний середній час – 25-30 хвилин на сесію. У всіх випадках батьки або законні опікуни учасників, а також самі учасники дотримувалися етичних стандартів дослідження на аркуші інформованої згоди.

Для визначення взаємозв'язку факторів емоційного інтелекту з самооцінкою та академічним залученням, був розрахований коефіцієнт кореляції Пірсона. Потім було проведено порівняння середніх значень, щоб визначити будь-які значні відмінності в залученні між групами самооцінки (низька, середня, висока).

Для обробки та аналізу даних використовувався статистичний пакет SPSS версії 24.058 для Windows (IBM Corp. Released 2016). Зрештою, моделі посередництва були розраховані для аналізу прямого впливу кожного з вимірів емоційного інтелекту на компоненти академічного залучення, а також для визначення поведінки самооцінки як посередника між емоційним інтелектом та залученням (непрямі ефекти).

		INTRA	INTER	STR_M	ADAPT	MOOD	SE
Vigor	Pearson's r	0.201	0.157	0.126	0.201	0.202	0.172
	p-value	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	Upper 95% CI	0.253	0.210	0.180	0.253	0.254	0.226
	Lower 95% CI	0.148	0.103	0.072	0.148	0.149	0.117
Dedication	Pearson's r	0.198	0.193	0.112	0.207	0.223	0.192
	p-value	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	Upper 95% CI	0.250	0.245	0.165	0.259	0.274	0.245
	Lower 95% CI	0.145	0.140	0.057	0.155	0.171	0.138
Absorption	Pearson's r	0.191	0.148	0.084	0.177	0.186	0.151
	p-value	<0.001	<0.001	0.003	<0.001	<0.001	<0.001
	Upper 95% CI	0.243	0.201	0.138	0.230	0.238	0.205
	Lower 95% CI	0.138	0.094	0.029	0.124	0.133	0.096

Abbreviations: INTRA, intrapersonal; INTER, interpersonal; STR_M, stress management; ADAPT, adaptability; MOOD, mood; SE, self-esteem.

Рис. 1.1. Результати кореляційного аналізу

На рис. 1.1. наведено результати кореляційного аналізу, де спостерігалися зв'язки між трьома параметрами залучення та факторами емоційного інтелекту та самооцінкою, причому всі вони були позитивними.

Ґрунтуючись на цих результатах, було вирішено з'ясувати, чи може самооцінка бути посередником у зв'язку, встановленому між емоційним інтелектом і академічною активністю підлітків. Для цього було розраховано кілька різних простих моделей посередництва, використовуючи компоненти емоційного інтелекту як незалежну змінну в кожному випадку: внутрішньоособистісний (X1), міжособистісний (X2), управління стресом (X3), здатність до адаптації (X4) і настроїв (X5). У всіх моделях посередником була самооцінка (M). Зрештою, параметри академічної участі (енергійність, самовідданість і поглинання, відповідно) були введені як залежна змінна (Y) у кожній із моделей.

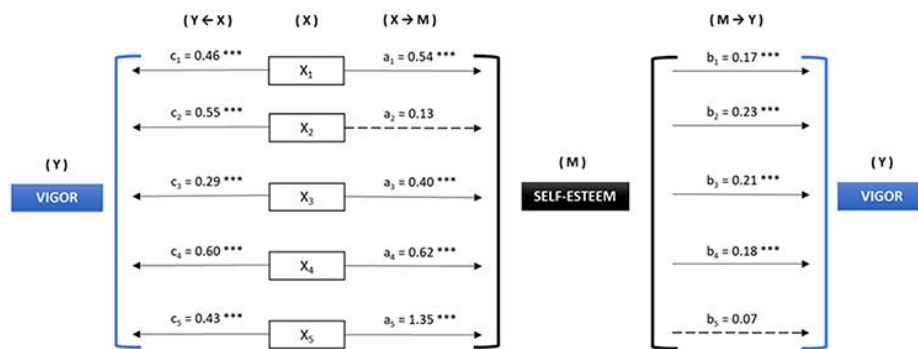


Рис. 1.2. Модель 1

У моделі 1 оцінка прямих ефектів ($X \rightarrow Y$) виявила суттєвий зв'язок усіх факторів емоційного інтелекту з енергійним виміром академічної участі (рис. 1.2). Значні непрямі ефекти ($a \times b$) виявлено у внутрішньоособистісному факторі: $B = 0,09$, $SE = 0,02$, 95% ДІ (0,047, 0,141), $Z = 3,98$, $p < 0,001$, 16,9%; управління стресом: $B = 0,08$, $SE = 0,02$, 95% ДІ (0,046, 0,126), $Z = 4,27$, $p < 0,001$, 23,1%; і адаптивність: $B = 0,11$, $SE = 0,02$, 95% ДІ (0,056, 0,165), $Z = 4,01$, $p < 0,001$, 15,6%. Однак ні самооцінка ($B = 0,03$, $SE = 0,01$, 95% ДІ (-0,005, 0,067), $Z = 1,67$, $p = 0,094$), ні настроїв ($B = 0,09$, $SE = 0,07$, 95% ДІ (-0,063, 0,244)), $Z = 1,15$, $p = 0,249$) не впливали на опосередкований у зв'язок міжособистісних факторів із енергією.

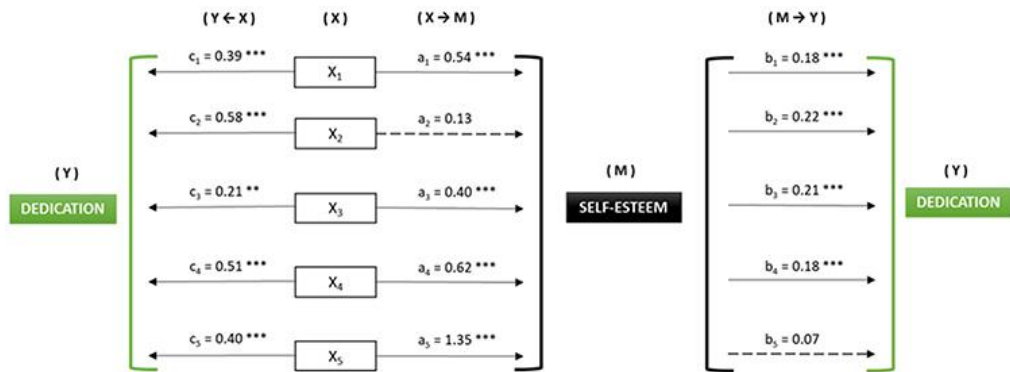


Рис. 1.3. Модель 2

Модель 2, виявила значний прямий вплив усіх факторів емоційного інтелекту на фактор відданості навчанню. Непрямі ефекти були значущими у внутрішньоособистісному факторі: B = 0,09, SE = 0,02, 95% CI (0,054, 0,136), Z = 4,55, p < 0,001, 19,5%; управлінні стресом: B = 0,08, SE = 0,01, 95% CI (0,050, 0,123), Z = 4,66, p < 0,001, 29,3%; і адаптивності: B = 0,11, SE = 0,02, 95% CI (0,063, 0,160), Z = 4,54, p < 0,001, 18%. Однак самооцінка не була посередником у взаємозв'язку міжособистісних факторів (B = 0,03, SE = 0,01, 95% CI (-0,004, 0,064), Z = 1,69, p = 0,092) або настрою (B = 0,09, SE = 0,06, 95% CI (-0,035, 0,230), Z = 1,44, p = 0,150) з відданістю.

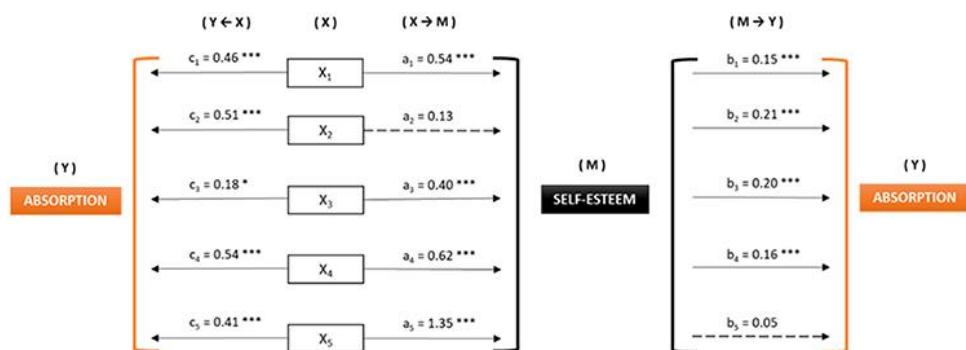


Рис. 1.4. Модель 3

Зрештою, в моделі 3 було виявлено прямі статистично значущі впливи всіх параметрів емоційного інтелекту на академічну участь (рис. 1.4). Непрямі ефекти в цій моделі були значущими за шляхами, що походять від внутрішньоособистісного фактора: B = 0,08, SE = 0,02, 95% CI (0,034, 0,128),

$Z = 3,42$, $p < 0,001$, 15%; управління стресом: $B = 0,08$, $SE = 0,02$, 95% CI (0,041, 0,121), $Z = 4,01$, $p < 0,001$, 30,9%; і адаптивності: $B = 0,10$, $SE = 0,02$, 95% CI (0,045, 0,155), $Z = 3,59$, $p < 0,001$, 15,8%. Крім того, результати не підтверджують функцію посередництва самооцінки, коли міжособистісний фактор ($B = 0,02$, $SE = 0,01$, 95% CI (-0,005, 0,061), $Z = 1,65$, $p = 0,098$) або настроїв ($B = 0,06$, $SE = 0,08$, 95% CI (-0,090, 0,227), $Z = 0,84$, $p = 0,397$) були сприйняті як предиктори поглинання.

2.3. Аналіз результатів використання тренінгу для розвитку емоційного інтелекту у підлітків

Оскільки емоції є активною частиною академічного навчання [38], метою цього дослідження було заглиблення в емоційний інтелект і самооцінку як пов'язані емоційні змінні. Результати підтвердили першу гіпотезу дослідження, оскільки були виявлені позитивні зв'язки між параметрами емоційного інтелекту та академічного залучення старшокласників [39]. Друга гіпотеза була однаково підтверджена шляхом виявлення позитивних кореляцій між енергійністю, відданістю та залученням з самооцінкою. Подібним чином, при порівнянні показників залучення між молодими людьми з низькою, середньою та високою самооцінкою було виявлено значні відмінності серед учнів із високим рівнем самооцінки. Самооцінка мала найвищі бали в трьох вимірах академічного залучення. Таким чином, підлітки, які виявляють найбільш позитивну самооцінку, є тими, хто є найбільш відданим і найактивніше бере участь у шкільній навчальній діяльності. Навпаки, люди з найнижчим рівнем загальної самооцінки справляються з академічною діяльністю без енергії, ентузіазму чи задоволення, і можуть мати емоційне розчарування від навчання [38]. Таким чином, відчуття неповноцінності або зневажливого ставлення з боку

інших може спонукати підлітків дистанціюватися від академічної діяльності та демонструвати не дуже позитивне ставлення до школи [20].

В результаті використання корекційної програми було підтверджено вплив емоційного інтелекту на кожен компонент академічного залучення, а також здатність самооцінки бути посередником у цьому зв'язку. Результати частково підтвердили гіпотезу про безпосередній вплив усіх компонентів емоційного інтелекту на фактори залучення з самооцінкою як посередником. Таким чином, незважаючи на прямі впливи всіх факторів емоційного інтелекту на енергійність, відданість і поглинання, модель посередництва виявила непрямую прогностичну роль лише для внутрішньоособистісних факторів, факторів управління стресом і адаптивності емоційного інтелекту через самооцінку. Це може бути пов'язано з міжособистісним фактором емоційного інтелекту та настроєм, хоча вони безпосередньо важливі для академічної відданості, вони не мають визначального впливу на рівень самооцінки молоді та можуть мати наслідки, у свою чергу, на академічне залучення. Таким чином, емоційні навички сприяли позитивному ставленню до навчання та освітніх завдань. У свою чергу, у підлітків, які сприймають, регулюють і коригують свої емоційні стани задовільно, відчують оптимізм і можуть послабити негативні емоції, які виникають щодо них самих [29], це сприяє позитивній самооцінці та відчуттю благополуччя. Це також створює більшу відповідальність і мотивацію підлітків до академічного середовища [28], які справляються з життєвою силою та ентузіазмом, незважаючи на проблеми, які можуть виникнути під час виконання домашнього завдання чи навчання.

Таким чином, втручання в емоційні компетенції у школі пропонується як ефективний захід для надання допомоги молоді в її боротьбі з проблемами, з якими вони стикаються в підлітковому віці. А також сприяння самооцінці та позитивній академічній успішності, враховуючи залучення до продуктивності та продовження навчання [14].

Рекомендовано продовжувати досліджувати взаємозв'язок емоційного інтелекту, академічного залучення та самооцінки в підлітковому віці, щоб з'ясувати, наприклад, стабільність цих знахідок на різних етапах статевого дозрівання, в інших соціальних реаліях або через стать.

ВИСНОВКИ

1. Емоційний інтелект – це здатність контролювати свої та чужі емоції, спрямовувати мислення та поведінку, а також керувати та коригувати емоції, щоб адаптуватися до навколишнього середовища або досягати своїх цілей. Емоційний інтелект молодих людей також впливає на благополуччя, сприяючи адаптивним методам подолання соціальних проблем, соціального стресу та міжособистісних конфліктів; сприяння розвитку підтримуючих соціальних мереж; зменшення негативних та збільшення позитивних емоцій; та посилення емоційної регуляції.

2. Підлітковий вік – це період, коли міжособистісне спілкування стає особливо важливим і набуває статусу провідного типу діяльності. Ефективна реалізація всіх складових спілкування значною мірою базується на емоційному інтелекті – здатності людини усвідомлювати, адекватно виражати свої емоції та сприймати емоції партнера зі спілкування, включати цю інформацію до загального контексту міжособистісної взаємодії. Формування емоційного інтелекту починається ще в дошкільному віці, а в підлітковий період ця багатовимірنا здатність набуває особливого значення.

3. Аналізоване емпіричне дослідження показало, що залучення підлітків до навчання є життєво важливим психологічним станом, оскільки вони залучаються до інших форм поведінки, які сприяють кращій адаптації та довгостроковій індивідуальній траєкторії. Аналізоване нами дослідження показало участь емоційного інтелекту в підвищенні рівня залучення молоді, де самооцінка діє як посередник у цьому зв'язку з внутрішньоособистісними факторами, факторами управління стресом і адаптивністю. Тому сприяння розвитку емоційних компетентностей у середній освіті може бути ефективним заходом для підвищення ентузіазму, енергії та інтересу підлітків до навчальної діяльності, а також формувати вищий рівень самооцінки, який зазвичай зменшується на цьому етапі, сприяючи почуттю компетентності для подолання викликів, які виникають в навчальному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лелюх-Степанчук О. О. Емоційний інтелект як проблема психологічної науки. 2017. С. 83-92. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i31/11.pdf>
2. Лящ О. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці: дис. ... док. наук з псих.: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2021. 458 с.
3. Лящ О.П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. Проблеми сучасної психології. 2013. № 22. С. 324–335.
4. Мазоха І. Аналіз проблеми емоційного інтелекту як особистісного ресурсу. Сучасна психологія: проблеми та перспективи. 2020. С. 100–104.
5. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія. 2021. Вип. 3. С. 20-23.

6. Мединська Ю. Я. Рівень емоційного інтелекту як детермінанта психологічної безпеки особистості. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. № 2(2). С. 354-360.
7. Могиляста С.М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 362–369.
8. Подофей С. О. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. 2019. № 1. С. 260-265. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-43>
9. Arias-Chávez D., Vera-Buitrón M. P., Ramos-Quispe T., Pérez-Saavedra S. Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. Propósi Represent. 2020. Vol. 8. P. 423.
10. Austin E. J., et al. Associations of the managing the emotions of others (MEOS) scale with personality, the Dark Triad and trait EI. Personal. Individ. Differ. 2014. 65. P. 8-13.
11. Austin E. J., et al. Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? Personal. Individ. Differ. 2007. 43. P. 179-189.
12. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves; Worth Publishers: New York, NY, USA, 2016. P. 446.
13. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
14. Barragán Martín A. B., Pérez-Fuentes M. D. C., Molero Jurado M. D. M., Martos Martínez Á., Simón Márquez M. D. M., Sisto M., Gázquez Linares J. J. Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. 2021. Vol. 14. P. 307-316. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>

15. Brackett M., Mayer J.D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29. P. 1147–1158. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
16. Ciarrochi J.V. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 2002. Vol. 32. P. 197-209.
17. Costa A., Faria L. Implicit theories of emotional intelligence, ability and trait-emotional intelligence and academic achievement. *Psychol Topics*. 2020. Vol. 29. P. 43–61.
18. De Raad, B. The trait-coverage of emotional intelligence. *Personal. Individ. Differ*. 2005. 38. P. 673-687.
19. Fiorrilli C., Farina E., Buonomo I., et al. Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *Int J Environ Res Public Health*. 2020. Vol. 17. P. 58.
20. Fredericks J. A., et al. What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a Mixed-Methods Study. *J Adolesc Res*. 2019. Vol. 34. P. 491–527.
21. Furnham A., Richards S.C., Paulhus D.L. The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review. *Social and Personality Psychology Compass*. 2013. Vol. 7(3). P. 199–216.
22. Glenn A. L., et al. Are all types of morality compromised in psychopathy? *J. Personal. Disord*. 2009. Vol. 23. P. 384-398.
23. Goleman D. An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace* / ed. By C. Cherniss, D. Goleman. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. P. 27–43.
24. Hausknecht J. P., et al. Retesting in selection: A meta-analysis of coaching and practice effects for tests of cognitive ability. *J. Appl. Psychol*. 2007. Vol. 92. P. 373.

25. John O.P., Gross J.J. Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *J. Personal.* 2004. Vol. 72. P. 1301-1333.
26. Karababa A. The reciprocal relationships between school engagement and self-esteem among Turkish early adolescents: a three-wave cross-lagged model. *Child Youth Serv Rev.* 2020. Vol. 116. P. 105-114.
27. Kaufman, D. ABC of learning and teaching in medicine: Applying educational theory in practice. *BMJ Clin. Res.* 2003. Vol. 326. P. 213-216.
28. Lakes K., et al. Me: adolescent perspectives of a school-based universal intervention program designed to promote emotional competence. *Int J Emot Educ.* 2019. Vol. 11. P. 97–114.
29. Martínez-Montegudo M. C., et al. Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Curr Psychol.* 2019. P. 1–8.
30. Matthews G., Roberts R.D., Zeidner M. Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry.* 2004. Vol. 15. P. 179–196.
31. Paciello M., et al. Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Dev.* 2008. Vol. 79. P. 1288-1309.
32. Pérez-Fuentes M. C., Molero M. M., Gázquez J. J., Oropesa N. F. The role of emotional intelligence in engagement in nurses. *Int J Environ Res Public Health.* 2018. Vol. 15. P. 1915.
33. Pozo-Rico T., Sánchez B., Castejón J. L., Gilar R. Training course on emotional intelligence: the experience of emotional intelligence in a secondary education project. *Publicaciones.* 2018. Vol. 48. P. 235–255.
34. Preeti K. R., Behmani R., Singh K. Impact of self-esteem and adjustment on academic performance of adolescents. *IJHW.* 2016. Vol. 7. P. 133–135.
35. Raina M., Bakhshi A. Emotional intelligence predicts eudaimonic well being. *J. Humanit. Soc. Sci.* 2013. Vol. 11. P. 42-47.

36. Resurreccion D. M., Salguero J. M., Ruiz-Aranda D. Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *J. Adolesc.* 2014. Vol. 37. P. 461-472.
37. Sandovici A. The relationship between emotional intelligence and academic achievement in adolescents. *Rom J Sch Psychol.* 2017. Vol. 10. P. 35–50.
38. Skinner E. A., Pitzer J. R., Steele J. S. Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Dev Psychol.* 2016. Vol. 52. P. 2099–2117.
39. Usán P., Salavera C., Mejías J. J. Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES PSICOL.* 2020. Vol. 13. P. 125–139.
40. Van Rooy D. L., Viswesvaran C. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *J. Vocat. Behav.* 2004. Vol. 65. P. 71-95.
41. Virtanen T. E., et al. Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *J Educ.* 2016. Vol. 8. P. 136–157.
42. Wang M. T., Fredricks J. A. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Dev.* 2014. Vol. 85. P. 722–737.
43. Yang C., Sharkey J. D., Reed L. A., Chen C., Dowdy E. Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: moderating role of school climate. *Sch Psychol Q.* 2018. Vol. 33. P. 54–64.
44. Zhen R., Wu X., Zhou X. Longitudinal development of adolescent academic engagement following the Wenchuan earthquake: domain-specific trajectories. *Sch Psychol Int.* 2019. Vol. 41. P. 89–109.