МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛІСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет права, публічного
управління та національної безпеки
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
На правах рукопису

В’ЯЗНИКОВА ОЛЬГА ФЕДОРІВНА

УДК 159.92:159.942

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Особливості емоційного інтелекту в підлітковому віці

053 «Психологія»
ОПП «Практична психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня магістра кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.Ф. В’язникова

Керівник роботи
Завязун Тетяна Володимирівна
ст.викладач

Житомир – 2025

Висновок кафедри _____

за результатами попереднього захисту: _____

Протокол засідання кафедри

№_____ від «___»_____ 20__ року

Завідувач кафедри _____

_____ _____ _____

(науковий ступінь, вчене звання) (підпис) (науковий ступінь, вчене звання)

Результати захисту кваліфікаційної роботи

Здобувач вищої освіти В’язникова Ольга Федорівна захистив (ла)

кваліфікаційну роботу з оцінкою:

сума балів за 100-бальною шкалою _____

за шкалою ECTS _____

за національною шкалою _____

Секретар ЕК

_____ _____ _____

(науковий ступінь, вчене звання) (підпис) (прізвище ,ім’я, по батькові)

АНОТАЦІЯ

В’язникова О. Ф. Особливості емоційного інтелекту в підлітковому віці. - Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 053 - Психологія, освітньо-професійна програма «Практична психологія». - Поліський національний університет, Житомир, 2025.

Магістерська робота присвячена вивченню взаємозв’язку між емоційним інтелектом та мотиваційно-особистісними характеристиками у підлітковому віці. У теоретичному розділі проаналізовано основні підходи до вивчення емоційного інтелекту, його місце у структурі особистості підлітка та зв’язок із самооцінкою, рівнем тривожності й навчальною мотивацією. Визначено, що емоційний інтелект є важливим чинником емоційної зрілості, соціальної адаптації та психологічного благополуччя.

Емпіричний розділ роботи ґрунтується на результатах психодіагностичного обстеження 81 підлітка віком 15-17 років - студентів Професійного коледжу індустрії краси і технологій м. Житомира. Дослідження висвітлює особливості емоційної сфери, самооцінки, рівня тривожності та навчальної мотивації підлітків. Виявлено позитивні кореляції між емоційним інтелектом, самооцінкою й мотивацією, а також негативні зв’язки з рівнем тривожності, що підкреслює роль емоційної компетентності у формуванні внутрішньої стійкості та самоприйняття.

Практичні рекомендації спрямовані на підтримку підлітків у розвитку емоційної регуляції, підвищенні самооцінки та формуванні внутрішньої мотивації. Матеріали можуть бути використані практичними психологами й педагогами у профілактичній та розвивальній роботі.

Ключові слова: емоційний інтелект, мотиваційно-особистісні характеристики, самооцінка, тривожність, навчальна мотивація, підлітковий вік.

ABSTRACT

Viaznykova O. Features of emotional intelligence in adolescence. - Qualification thesis (manuscript).

Qualification work for obtaining the educational degree of Master in the specialty 053 - *Psychology*, educational and professional program *Practical Psychology*. - Polissia National University, Zhytomyr, 2025.

The master's thesis is devoted to studying the relationship between emotional intelligence and motivational-personal characteristics in adolescence. The theoretical part analyzes the main approaches to studying emotional intelligence, its place in the structure of an adolescent's personality, and its connection with self-esteem, anxiety level, and learning motivation. It is determined that emotional intelligence is an important factor in emotional maturity, social adaptation, and psychological well-being.

The empirical part of the study is based on the results of psychodiagnostics testing of 81 adolescents aged 15-17 - students of the Vocational College of Beauty Industry and Technologies in Zhytomyr. The research highlights the peculiarities of adolescents' emotional sphere, self-esteem, anxiety level, and learning motivation. Positive correlations were found between emotional intelligence, self-esteem, and motivation, as well as negative correlations with anxiety level, emphasizing the role of emotional competence in forming inner resilience and self-acceptance.

Practical recommendations are aimed at supporting adolescents in developing emotional regulation, increasing self-esteem, and fostering intrinsic motivation. The materials can be used by practical psychologists and educators in preventive and developmental work.

Keywords: emotional intelligence, motivational-personal characteristics, self-esteem, anxiety, learning motivation, adolescence.

ЗМІСТ

ВСТУП 6

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 11

1.1. Поняття та теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту 11

1.2. Мотиваційно-особистісні характеристики як чинник розвитку особистості підлітка 14

1.3. Емоційний інтелект у структурі особистості підлітка 17

1.4. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці 19

Висновки до розділу 1 21

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ 23

2.1 Організація та проведення емпіричного дослідження 23

2.2 Описання та обґрунтування методик дослідження 24

2.3. Аналіз та узагальнення емпіричних даних 30

Висновки до розділу 2 47

РОЗДІЛ 3 ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ 49

3.1. Мета, завдання та актуальність психокорекційної програми 49

3.2. Зміст і структура психокорекційної програми 50

3.3. Опис реалізації програми та оцінка її ефективності 62

Висновки до розділу 3 64

ВИСНОВКИ 65

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 67

ДОДАТКИ 75

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Підлітковий вік є одним із найскладніших та водночас найважливіших етапів розвитку особистості. Це період активного формування самосвідомості, переосмислення власних можливостей, вибудовування нових стосунків із дорослими й однолітками. У цей час підлітки переживають суттєві внутрішні зміни - емоційні, когнітивні, соціальні, - які часто супроводжуються невпевненістю, підвищеною чутливістю та коливаннями самооцінки. Саме тому так важливо розуміти, які психологічні чинники допомагають або, навпаки, ускладнюють їхнє становлення.

Важливою характеристикою, що суттєво впливає на перебіг підліткового розвитку, є емоційний інтелект. У працях Д. Гоулмана, П. Саловея та Д. Майєра емоційний інтелект розглядається як здатність розпізнавати й виражати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей та керувати власними переживаннями. Розвинений емоційний інтелект допомагає підліткам долати внутрішні конфлікти, встановлювати більш довірливі стосунки, бути стійкішими до стресу й краще ладнати з оточуючими.

Нарівні з емоційним розвитком важливе місце у становленні підлітка посідають мотиваційно-особистісні характеристики. У роботах Л. Божович, О. Леонтьєва, Г. Олпорта та С. Максименка підкреслюється, що мотиваційна сфера та самооцінка визначають ставлення підлітка до навчання, його прагнення до самовдосконалення, рівень самостійності та здатність долати труднощі. Особливості тривожності - ситуативної й особистісної - також впливають на те, як підліток переживає повсякденні події, реагує на вимоги школи та спілкування.

У сучасних дослідженнях посилюється інтерес до взаємозв’язку цих двох сфер - емоційної та мотиваційно-особистісної. Доведено, що вміння розуміти власні емоції сприяє більш адекватній самооцінці, а здатність регулювати емоційні стани пов’язана з нижчим рівнем тривожності й вищою навчальною мотивацією. Підліток, який краще усвідомлює власні переживання, легше визначає свої цілі, упевненіше взаємодіє з оточенням і активніше бере участь у

навчальному процесі.

Особливого значення проблема набуває в умовах сучасних суспільних змін, коли підлітки стикаються з підвищеною емоційною напругою, нестабільністю та необхідністю швидко адаптуватися до нових обставин. У таких умовах розвиток емоційної компетентності та здорової мотиваційної сфери стає не лише чинником успішної соціалізації, але й важливою умовою психологічної стійкості та благополуччя.

Комплексний підхід до вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту з мотиваційно-особистісними характеристиками дозволяє глибше зрозуміти закономірності підліткового розвитку, визначити чинники, що сприяють формуванню зрілої самосвідомості, та виявити умови, за яких підлітки можуть успішно адаптуватися до вимог навчального середовища.

Мета дослідження: теоретико-експериментальне обґрунтування та побудова структурно-динамічної моделі взаємозв'язку емоційного інтелекту з мотиваційно-особистісними характеристиками підлітків, емпіричне дослідження особливостей прояву цього взаємозв'язку в підлітковому віці та розробка програми розвитку емоційного інтелекту й гармонізації мотиваційно-особистісної сфери підлітків.

Відповідно до мети та предмета визначено **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці, окреслити їх структуру, механізми та чинники формування.

2.Сформувати концептуальну модель взаємозв'язку між емоційним інтелектом і мотиваційно-особистісними показниками (самооцінкою, тривожністю та навчальною мотивацією) у підлітків.

3. Провести емпіричне дослідження рівнів розвитку емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик і визначити особливості їх взаємозалежності.

4. Розробити й апробувати психолого-розвивальну програму, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту та гармонізацію мотиваційно-особистісної

сфери підлітків.

Об’єкт дослідження - емоційний інтелект у структурі особистості підлітків.

Предмет дослідження - взаємозв’язок емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці.

Гіпотеза дослідження. Припускається, що рівень емоційного інтелекту підлітків має статистично значущий взаємозв’язок із мотиваційно-особистісними характеристиками: вищий емоційний інтелект буде поєднуватися з більш адекватною самооцінкою, нижчими показниками ситуативної та особистісної тривожності та вищою навчальною, зокрема внутрішньою, мотивацією. Також передбачається наявність статевих відмінностей у мотиваційно-особистісних характеристиках підлітків, зокрема у рівнях навчальної мотивації, самооцінки, емоційного інтелекту та тривожності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепції емоційного інтелекту (П. Селовей, Дж. Майєр, Д. Гоулман, Н. Холл); теорії мотивації та особистісного розвитку (А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд); положення вікової психології про закономірності становлення підлітка як особистості (Л. Виготський, С. Максименко).

Методи та організація дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення), емпіричних (тестування, опитування) та статистичних методів обробки даних. Методичний інструментарій включав тест емоційного інтелекту Н. Холла, шкалу самооцінки Розенберга, шкалу тривожності Спілбергера–Ханіна та методику діагностики навчальної мотивації А. Реана і В. Якуніна.

Емпірична база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося у 2025 році з травня по червень на базі Професійного коледжу індустрії краси і технологій м. Житомира. До вибірки увійшли 81 студент 1–3 курсів, віком від 15 до 17 років. Вибірка була збалансована за статтю та відповідала завданням дослідження щодо вивчення особливостей емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці. Опитування здійснювалося

дистанційно з використанням онлайн-форм Google Forms. Подальша обробка отриманих даних проводилася за допомогою Microsoft Excel та статистичного пакета Jamovi.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що вперше комплексно досліджено взаємозв'язок емоційного інтелекту з мотиваційно-особистісними характеристиками підлітків (самооцінкою, тривожністю та навчальною мотивацією) в умовах сучасного підліткового середовища; визначено особливості структурної взаємодії емоційної та мотиваційної сфер у підлітковому віці, уточнено їхні психологічні механізми та провідні компоненти, що зумовлюють специфіку особистісного розвитку підлітків; уточнено типологічні особливості емоційного інтелекту та їхній зв'язок із рівнями самооцінки, показниками ситуативної й особистісної тривожності та провідними видами навчальної мотивації; встановлено ключові психологічні чинники, що визначають силу та характер взаємозв'язку між емоційним інтелектом і мотиваційно-особистісними показниками, а також виявлено компоненти, які мають найбільший вплив на гармонійність мотиваційно-емоційного розвитку підлітків; побудовано емпіричну модель взаємозв'язку емоційного інтелекту з мотиваційно-особистісними характеристиками, яка відображає провідні кореляції та дозволяє глибше зрозуміти психологічні закономірності становлення особистості підлітка; розроблено та апробовано програму розвитку, спрямовану на підвищення рівня емоційного інтелекту та оптимізацію мотиваційно-особистісної сфери підлітків.

Поглиблено та розширено зміст понять «емоційний інтелект підлітка», «мотиваційно-особистісні характеристики підліткового віку», а також положення про роль емоційної регуляції та самоусвідомлення у формуванні самооцінки, тривожності та навчальної мотивації.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання його результатів у діяльності практичних психологів, педагогів та соціальних працівників для розробки психокорекційних і розвивальних програм, спрямованих на підвищення емоційної компетентності, розвиток позитивної

мотивації та формування адекватної самооцінки підлітків. Отримані дані можуть застосовуватися при розробці тренінгових програм і методичних рекомендацій для батьків та педагогів.

Особистий внесок здобувача. Автором самостійно проведено аналіз наукової літератури, розроблено програму дослідження, здійснено емпіричне обстеження респондентів, обробку та інтерпретацію результатів, сформульовано висновки й рекомендації.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені для обговорення на 3 міжнародних науково-практичних конференціях: «Розвиток суспільства та науки в умовах цифрової трансформації» - 2025 (м. Тернопіль, Україна; 31 жовтня 2025 року), «Scientific Progress: Theories, Applications and Global Impact» - 2025 (м. Брага, Португалія; 27–29 жовтня 2025 року), «Global trends in science and education» - 2025 (м. Київ, Україна; 22–24 вересня 2025 року).

Розроблену психокорекційну програму було впроваджено в освітній процес коледжу у формі восьми групових занять зі студентами зазначеної вибірки, що дозволило практично перевірити її ефективність у реальних умовах навчального закладу.

Публікації. Теоретичні та емпіричні результати дослідження висвітлено у 3 публікаціях.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 80 найменувань (з них 18 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи складає 81 сторінок, основний зміст роботи викладено на 61 сторінках. Робота містить 4 таблиці та 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Поняття та теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту

Емоційний інтелект є однією з центральних категорій сучасної психології, що активно досліджується у зв'язку зі зростанням уваги до емоційної сфери особистості. У сучасному суспільстві здатність розуміти власні почуття, регулювати емоції та адекватно сприймати емоційні стани інших людей розглядається як одна з ключових умов успішної соціальної адаптації. Особливої ваги цей феномен набуває в підлітковому віці, коли інтенсивно формуються основи самосвідомості, емоційного самоконтролю та міжособистісних стосунків.

Термін «емоційний інтелект» (emotional intelligence) був уперше введений у науковий обіг американськими дослідниками П. Саловейєм та Дж. Меєром у 1990 році. Вони визначали його як здатність людини розпізнавати, розуміти та використовувати емоції - як власні, так і чужі - для спрямування мислення та поведінки. Згодом поняття набуло значного поширення завдяки роботам Д. Ґоулмана, який популяризував його у своїй книзі «Емоційний інтелект» (1995), підкреслюючи, що саме емоційні здібності часто визначають життєвий успіх більше, ніж когнітивний коефіцієнт інтелекту (IQ). На його думку, емоційний інтелект охоплює п'ять головних компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички.

Д. В. Люсин вважає, що ідея EQ сформувалася на основі поняття соціального інтелекту, яке розробляли Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк і Х. Гарднер. Останній особливо близько підійшов до поняття EQ, коли описав в рамках своєї теорії численних інтелектів внутрішньо-особистісний і міжособистісний інтелект [6]. Х. Вайсбах і У. Дакс розглядають емоційний

інтелект як уміння "інтелектуально" управляти своїм емоційним життям. Є. П. Ільїн розуміє під емоційним інтелектом емоційно-інтелектуальну діяльність. EQ в своїх роботах розглядають Г. Г. Гарськова, І. Н. Андрєєва, А. С. Петровська, М. А. Манойлова, І. Кінтес, С. С. Степанов

Таким чином, емоційний інтелект можна розглядати як комплекс взаємопов'язаних умінь, що забезпечують гармонійне функціонування особистості в емоційній і соціальній сферах. Він охоплює здатність розпізнавати власні емоції, усвідомлювати їх причини та вплив на поведінку, що формує емоційну самосвідомість. Важливою складовою є й уміння контролювати прояви емоцій, спрямовуючи їх у конструктивне русло, що забезпечує ефективну емоційну регуляцію. Емпатійність проявляється у здатності відчувати й розуміти емоційний стан інших людей, їхні наміри та мотиви, що створює підґрунтя для налагодження взаєморозуміння. Розвинені соціальні навички допомагають ефективно взаємодіяти з оточенням, будувати підтримувальні стосунки та вирішувати конфліктні ситуації. Завершує цей комплекс мотиваційна складова, яка дає змогу використовувати емоції як внутрішній ресурс для досягнення цілей, саморозвитку та подолання життєвих труднощів.

Для підліткового віку емоційний інтелект є критично важливим чинником становлення особистості. Саме в цей період відбувається переосмислення власного «Я», формуються моральні цінності, з'являється потреба у визнанні з боку однолітків. Підлітки переживають суперечливі емоції, часто стикаються з внутрішніми конфліктами та пошуком ідентичності. Наявність розвиненого емоційного інтелекту допомагає їм легше долати ці труднощі, знижує рівень тривожності, сприяє стабільності самооцінки та успішній соціалізації.

Вивчення емоційного інтелекту у психології відбувається в межах кількох основних теоретичних підходів, що відображають різні аспекти цього феномена.

1. Когнітивно-уміннєвий підхід (П. Саловей, Дж. Меєр). Представники цього напряму розглядають емоційний інтелект як набір пізнавальних здібностей, пов'язаних із опрацюванням емоційної інформації. За цією моделлю, емоційний інтелект включає чотири основні гілки: сприйняття емоцій,

використання емоцій для мислення, розуміння емоцій і керування ними. Такий підхід підкреслює інтелектуальну, а не рисову природу емоційного інтелекту - тобто він може розвиватися й удосконалюватися через навчання й тренування.

2. Однією з найбільш відомих і визнаних моделей емоційного інтелекту є концепція Р. Бар-Она, який визначав його як сукупність некогнітивних здібностей, знань і компетентностей, що забезпечують людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Дослідником виділено п’ять широких сфер компетентностей, кожна з яких охоплює низку специфічних навичок, що сприяють досягненню успіху: пізнання власної особистості (усвідомлення власних емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); міжособистісна взаємодія (міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність, емпатія); адаптація (розв’язання проблем, адекватна оцінка реальності, пристосування); управління стресом (стресостійкість, контроль імпульсивності); домінуючий настрій (оптимізм, відчуття задоволеності) [35]. Ця модель поєднує знання та навички емоційної сфери з особистісними характеристиками (зокрема адаптивністю й оптимізмом). Теорія Р. Бар-Она фактично виводить емоційний інтелект за межі суто інтелектуальних здібностей і розглядає його як компетентність у сфері емоційного функціонування.

3. Теорія рис емоційного інтелекту. К. Петрідес запропонував концепцію «риси емоційного інтелекту», відповідно до якої цей феномен відображає стійкі особистісні характеристики - емоційну самосвідомість, емпатійність, толерантність до стресу, рефлексивність і впевненість у собі. Такий підхід наголошує, що рівень емоційного інтелекту значною мірою зумовлений індивідуально-психологічними особливостями людини, але також може розвиватися під впливом виховання та соціального досвіду.

4. Когнітивно-експерієнційний підхід. С. Епштейн підкреслював взаємодію двох систем обробки інформації - раціональної та експерієнційної (емоційно-інтуїтивної). Емоційний інтелект, у цьому розумінні, - це здатність гармонійно інтегрувати логічні судження з емоційним досвідом. Це має особливе значення для підлітків, оскільки саме у цьому віці формується баланс між

емоційними імпульсами та усвідомленим контролем поведінки.

5. Культурно-конструктивістський підхід. Цей напрям акцентує увагу на тому, що прояви емоцій і способи їхнього розуміння залежать від культурного контексту. Емоційний інтелект у такому баченні - це здатність орієнтуватися у «мові емоцій» певного суспільства, дотримуватися його соціальних норм і правил. У підлітковому віці, коли активно формується ідентичність, це означає засвоєння культурних моделей вираження емоцій, що впливає на подальше становлення особистості.

Емоційний інтелект - це багатовимірне явище, яке поєднує когнітивні здібності, особистісні риси, соціальні навички та культурно зумовлені форми емоційного вираження. У підлітковому віці його розвиток виступає одним із базових чинників емоційної зрілості, адекватної самооцінки та гармонійної соціалізації. Усвідомлення цих аспектів створює основу для подальшого аналізу взаємозв'язку емоційного інтелекту з мотиваційно-особистісними характеристиками, що стане предметом наступного підрозділу.

1.2. Мотиваційно-особистісні характеристики як чинник розвитку особистості підлітка

Мотиваційно-особистісні характеристики становлять одну з базових передумов розвитку та становлення особистості підлітка. Саме вони визначають його внутрішню спрямованість, систему цінностей, емоційне ставлення до світу та способи взаємодії з іншими людьми. Ці характеристики формують основу для соціальної адаптації, вибору життєвих орієнтирів і становлення цілісного «Я-образу».

До мотиваційно-особистісної сфери належать мотиви діяльності, інтереси, цінності, життєві цілі, схильності, риси характеру та самооцінка. На їхній розвиток впливають різні групи чинників - біологічні (вікові зміни, гормональна перебудова організму), соціальні (взаємодія з родиною, педагогами, групою однолітків) і культурні (норми, традиції, цінності суспільства,

інформаційне середовище) [55]. Вони разом створюють ту динамічну систему впливів, у межах якої формується внутрішній світ підлітка.

Підлітковий вік вважається одним із найскладніших і найсуперечливіших періодів онтогенезу. Він характеризується посиленням прагнення до самостійності, пошуком власної ідентичності, підвищеною емоційною чутливістю й активним пізнанням себе. У цей період мотиваційна сфера набуває особливого значення - саме вона визначає, у якій діяльності підліток намагатиметься реалізувати свій потенціал: у навчанні, творчості, спорті, спілкуванні або громадській активності.

Водночас важливу роль відіграють особистісні риси - самостійність, відповідальність, рефлексивність, емоційна стабільність і здатність до саморегуляції. Вони забезпечують не лише ефективну реалізацію намірів, але й розвиток емоційної компетентності, що є невід'ємною умовою гармонійної соціалізації. Розвиток цих рис допомагає підлітку адекватно оцінювати свої можливості, долати труднощі та вибудовувати здорові взаємини з оточенням.

Науковці наголошують, що взаємозв'язок мотиваційної сфери та особистісних характеристик є двостороннім. Як підкреслює Н. В. Кузьміна, внутрішня мотивація виступає важливим чинником формування стійкої самооцінки, упевненості в собі та соціальної компетентності. Вона сприяє тому, що діяльність підлітка стає усвідомленою й емоційно насиченою. Натомість переважання зовнішньої мотивації (орієнтація на оцінки, заохочення або покарання) часто супроводжується підвищеною тривожністю, залежністю від схвалення дорослих і зниженням задоволеності діяльністю.

В. М. Моляко підкреслює, що розвиток таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість і автономність, можливий лише за умови, коли підліток знаходить особистісний сенс у власній діяльності. Тобто ключовим джерелом внутрішньої енергії стає усвідомлення значущості того, що він робить.

Підлітки з високим рівнем внутрішньої мотивації демонструють кращі навчальні досягнення, вищий рівень когнітивної активності, легше встановлюють позитивні стосунки з ровесниками і рідше проявляють агресію чи

деструктивну поведінку. Водночас недостатній розвиток особистісних характеристик, таких як відповідальність, рефлексивність і стійкість до стресу, часто поєднується з емоційною нестабільністю, імпульсивністю та труднощами в регуляції поведінки.

Вагому роль у становленні мотиваційно-особистісної сфери відіграє соціальне середовище. Підтримка й прийняття з боку батьків і вчителів підсилюють внутрішню мотивацію та формують відчуття впевненості у власних силах. Натомість гіперконтроль, надмірна критика чи знецінення успіхів можуть призводити до формування зовнішньої, залежної мотивації, низької самооцінки та уникання відповідальності. У свою чергу, група однолітків стає важливим джерелом соціального досвіду, формує цінності, моделі поведінки й орієнтири, які впливають на становлення ідентичності.

Мотиваційно-особистісні характеристики підлітка виступають не лише регуляторами поведінки, а й інтегративними чинниками, що поєднують когнітивні, емоційні та соціальні процеси. Вони визначають рівень саморегуляції, сприяють розвитку емоційного інтелекту, підвищують стресостійкість і формують основу психологічного благополуччя в період становлення особистості. Розуміння цих механізмів дозволяє ефективніше розвивати в підлітків емоційно-мотиваційну сферу, що є запорукою їх гармонійного розвитку та соціальної зрілості.

Особливе значення у структурі мотиваційно-особистісної сфери мають три взаємопов’язані характеристики - самооцінка, рівень тривожності та навчальна мотивація. Самооцінка визначає, як підліток сприймає себе, оцінює власні можливості й цінність як особистості; вона впливає на впевненість у власних силах і здатність до саморегуляції. Тривожність, навпаки, відображає емоційне напруження, що виникає у ситуаціях невизначеності, контролю чи соціальної оцінки, і часто виявляється як бар’єр у реалізації внутрішньої мотивації. Навчальна мотивація є провідною формою прояву потреби у досягненні та самореалізації у підлітковому віці; вона поєднує пізнавальні інтереси, внутрішні стимули до діяльності та прагнення до успіху. У сукупності

ці характеристики відображають рівень особистісної зрілості, емоційної стабільності та спрямованості підлітка, тому доцільно досліджувати їх у взаємозв'язку з розвитком емоційного інтелекту.

1.3. Емоційний інтелект у структурі особистості підлітка

Емоційний інтелект є системною властивістю особистості, яка інтегрує емоційні, когнітивні та мотиваційні процеси. Його розвиток забезпечує гармонійну взаємодію між почуттями, мисленням і поведінкою, що особливо важливо у підлітковому віці, коли відбувається становлення самосвідомості, самооцінки та системи цінностей. Саме в цей період формуються вміння розуміти себе, усвідомлювати власні емоційні реакції й враховувати емоційні стани інших, що безпосередньо впливає на якість спілкування, самооцінку та емоційну стабільність.

У сучасній психології емоційний інтелект розглядається не лише як когнітивна здатність (П. Саловей, Дж. Меєр), а й як особистісна характеристика, що відображає емоційну зрілість, самоприйняття, емпатію та готовність до конструктивної взаємодії з іншими людьми (Р. Бар-Он, 1997; Д. Ґоулман, 1995). Тобто він поєднує у собі як інтелектуальні, так і емоційно-ціннісні компоненти. Саме тому емоційний інтелект часто розміщують у структурі особистості поряд із рисами темпераменту, характеру, мотиваційною сферою та когнітивними здібностями. Він виступає своєрідним «містком» між раціональною та емоційною системами людини, забезпечуючи їхню узгодженість і баланс.

Розвинений емоційний інтелект дає людині змогу усвідомлювати власні емоційні стани, визначати їх причини, оцінювати вплив емоцій на поведінку й мислення, прогнозувати реакції інших людей, а також свідомо регулювати свої дії. Ці процеси формують основу емоційної компетентності - здатності адекватно реагувати на події, уникати надмірних емоційних коливань і підтримувати внутрішню стабільність.

У структурі особистості емоційний інтелект виконує кілька важливих

функцій:

Регуляторну - допомагає людині контролювати емоційні імпульси, підтримувати психічну рівновагу, долати стресові ситуації, знижувати тривожність і напруження. Розвинена здатність до емоційної саморегуляції є ключовим чинником психологічного благополуччя в підлітковому віці.

Мотиваційну - стимулює внутрішню активність, формує прагнення до самореалізації, посилює відчуття сенсу діяльності. Емоційні переживання стають джерелом енергії для досягнення цілей і подолання труднощів.

Комунікативну - полегшує соціальну взаємодію, підвищує рівень емпатії, сприяє розумінню невербальних сигналів і розвитку толерантності у спілкуванні.

Адаптивну - забезпечує ефективне пристосування до змін середовища, що особливо актуально у період вікових криз, формування нових соціальних ролей і зростання відповідальності за власні рішення.

У підлітковому віці емоційний інтелект відіграє ключову роль у становленні самооцінки. Усвідомлення власних почуттів і причин їх виникнення допомагає підліткові формувати реалістичне уявлення про себе, свої сильні та слабкі сторони, сприймати успіхи і невдачі без надмірних емоційних коливань. Адекватна самооцінка є своєрідним показником емоційної зрілості, тоді як її заниження часто поєднується з підвищеною тривожністю, невпевненістю в собі та залежністю від зовнішніх оцінок.

Рівень тривожності також має тісний зв’язок із розвитком емоційного інтелекту. Люди, які володіють навичками розпізнавання й контролю емоцій, зазвичай краще справляються зі стресом, рідше демонструють імпульсивні або деструктивні реакції. Натомість низький рівень емоційної компетентності часто призводить до накопичення внутрішньої напруги, емоційних зривів або уникання соціальних контактів. Тому розвиток емоційного інтелекту розглядається як один із механізмів зниження особистісної та ситуативної тривожності.

Важливе місце у структурі особистості підлітка посідає мотиваційна сфера, у якій емоційний інтелект виконує роль каталізатора внутрішньої

активності. Через механізми емоційного підкріплення (переживання радості від досягнень, задоволення від процесу діяльності, усвідомлення власного зростання) формується внутрішня мотивація. Підлітки з високим рівнем емоційного інтелекту зазвичай орієнтуються на зміст діяльності, а не на зовнішні оцінки; вони частіше відчувають задоволення від навчання, творчості чи спілкування, виявляють наполегливість і самостійність у досягненні цілей.

Емоційна грамотність також допомагає учням ефективніше долати труднощі у навчальному процесі: замість фрустрації чи уникання вони сприймають труднощі як виклик і можливість для розвитку. Це свідчить про те, що емоційний інтелект не лише регулює поведінку, а й сприяє формуванню навчальної мотивації - важливої складової особистісного зростання.

Емоційний інтелект можна розглядати як центральну ланку у системі мотиваційно-особистісних характеристик підлітка, яка забезпечує узгодженість між емоційними переживаннями, когнітивними процесами, ціннісними орієнтаціями та поведінковими проявами. Він виступає не лише чинником успішної адаптації, але й показником рівня особистісної зрілості, психологічної гнучкості та внутрішнього благополуччя.

Саме тому у подальшому емпіричному дослідженні доцільно проаналізувати взаємозв’язки емоційного інтелекту (за тестом Н. Холла) із показниками самооцінки (Шкала Розенберга), рівня тривожності (Шкала тривожності Спілберга-Ханіна) та навчальної мотивації (методика А. Реана, В. Якуніна), що дозволить глибше зрозуміти роль емоційного інтелекту у формуванні мотиваційно-особистісної сфери підлітків.

1.4. Взаємозв’язок емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці

Емоційний інтелект і мотиваційно-особистісні характеристики підлітків перебувають у тісному взаємозв’язку, оскільки обидві ці сфери визначають психологічне благополуччя, рівень соціальної адаптації та ефективність

особистісного розвитку. Емоційний інтелект забезпечує здатність адекватно усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні емоції й емоції інших людей, тоді як мотиваційно-особистісні характеристики задають вектор активності, впливають на рівень ініціативності, стійкість до труднощів, наполегливість та готовність до самореалізації [17].

У підлітковому віці, коли відбувається активне становлення самооцінки, ціннісних орієнтацій і життєвих цілей, взаємозв'язок між емоційною сферою та мотиваційною набуває особливої значущості. Саме в цей період підліток навчається усвідомлювати власні почуття, керувати емоційними реакціями та будувати міжособистісні стосунки на основі взаєморозуміння. Розвинений емоційний інтелект сприяє більш глибокому усвідомленню власних потреб і мотивів, що допомагає формувати внутрішню мотивацію до навчання, спілкування, творчості чи самовдосконалення.

Дослідження показують, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню таких особистісних рис, як відповідальність, самостійність, рефлексивність, здатність до конструктивного розв'язання проблемних ситуацій і конфліктів. Такі підлітки більш схильні до співпраці, легше долають труднощі й демонструють гнучкість у поведінці. З іншого боку, сформована мотиваційна сфера (зокрема, висока внутрішня мотивація, орієнтація на саморозвиток і досягнення) позитивно впливає на здатність підлітка до емоційної саморегуляції, знижує ризик агресивної чи девіантної поведінки та підвищує рівень життєстійкості.

Важливим є й зворотний вплив: мотиваційні установки та риси характеру визначають специфіку прояву емоційного інтелекту. Наприклад, підлітки з високою потребою у досягненні демонструють більш розвинені навички управління емоціями та краще долають стресові ситуації, тоді як низька толерантність до фрустрації пов'язана з імпульсивністю, нестабільністю емоційних реакцій та труднощами у контролі афективних станів [53]. Таким чином, мотиваційно-особистісна сфера задає основу для розвитку емоційної компетентності, визначаючи її якісний рівень.

Українські психологи (Карамушка, 2019; Дьоміна, 2021) підкреслюють, що гармонійне поєднання емоційних компетенцій та позитивних мотиваційно-особистісних характеристик є ключовим чинником психологічного благополуччя підлітків. Зокрема, було доведено, що підлітки з високим рівнем емпатії та внутрішньої мотивації легше адаптуються у соціальних групах, мають більш розвинені комунікативні навички, демонструють стресостійкість та здатність до ефективного вирішення конфліктів [18]. Вони краще усвідомлюють власні цілі, приймають відповідальність за свої дії та мають більш стабільне емоційне самопочуття.

Окрім того, емоційний інтелект відіграє важливу роль у підтриманні позитивної мотивації. Здатність усвідомлювати власні емоційні стани та адекватно їх регулювати дозволяє уникати емоційного вигорання у навчальній діяльності, сприяє збереженню інтересу до саморозвитку та підвищує рівень залученості у значущі для підлітка сфери життя. Емоційна компетентність виступає своєрідним буфером, що пом’якшує вплив стресових факторів та сприяє збереженню цілеспрямованості навіть у складних умовах.

Взаємодія емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці має синергійний ефект: розвиток одного компонента стимулює вдосконалення іншого. Це підкреслює важливість комплексного підходу у вихованні та психологічному супроводі підлітків, де розвиток емоційної сфери має поєднуватися з формуванням позитивних мотиваційних орієнтацій і ціннісних установок. Така взаємодія забезпечує гармонійний особистісний розвиток, високу здатність до соціальної адаптації та створює підґрунтя для майбутньої успішної самореалізації.

Висновки до розділу 1

У теоретичному аналізі проблеми взаємозв’язку емоційного інтелекту та мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці було з’ясовано, що поняття емоційного інтелекту посідає вагоме місце у сучасній психології. Термін

уперше ввели П. Саловей та Дж. Маєр, а згодом його розвиток відбувався в межах різних теоретичних підходів: когнітивного, інтегративного, соціально-комунікативного та гуманістичного. Кожен із підходів по-своєму пояснює природу емоційного інтелекту, акцентуючи увагу або на когнітивних здібностях, або на емоційних компетенціях, або на поєднанні цих компонентів.

Мотиваційно-особистісні характеристики виступають ключовим чинником розвитку особистості підлітка. Вони визначають спрямованість його діяльності, особливості взаємодії з оточенням і здатність до адаптації в соціумі. Дослідження українських науковців підкреслюють роль внутрішньої мотивації, самостійності, відповідальності й стресостійкості у становленні підліткової ідентичності та забезпеченні ефективної соціалізації.

Вікові особливості підліткового періоду створюють специфічний контекст для формування емоційного інтелекту й мотиваційно-особистісних характеристик. У цей час інтенсивно розвивається самосвідомість, абстрактне мислення, зростає емоційна чутливість і посилюється вплив групи однолітків. Це зумовлює підвищену вразливість, але водночас відкриває широкі можливості для особистісного зростання.

Аналіз взаємозв’язку між емоційним інтелектом та мотиваційно-особистісними характеристиками показав їхню взаємозалежність і взаємопосилювальний характер. Розвинений емоційний інтелект сприяє формуванню відповідальних та цілеспрямованих поведінкових стратегій, тоді як сформована мотиваційна сфера підлітка підтримує розвиток емоційної компетентності, здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії з іншими.

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує, що розвиток емоційного інтелекту і мотиваційно-особистісних характеристик у підлітковому віці є взаємопов’язаними процесами, які визначають психологічне благополуччя, ефективну соціалізацію та гармонійне становлення особистості.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

2.1 Організація та проведення емпіричного дослідження

У дослідженні взяли участь студенти 1 - 3 курсів Професійного коледжу індустрії краси і технологій м. Житомира. Загальна вибірка склала 81 досліджуваного віком від 15 до 17 років, які здобувають освіту на рівні молодшого бакалавра. Вибірка збалансована за статевою ознакою, що дозволяє отримати більш об'єктивні результати: серед учасників 43 дівчини та 38 хлопців. Такий розподіл дав можливість не лише дослідити загальні тенденції, а й порівняти відповіді між представниками різної статі. Частотний розподіл за статтю представлено на рисунку 2.1.

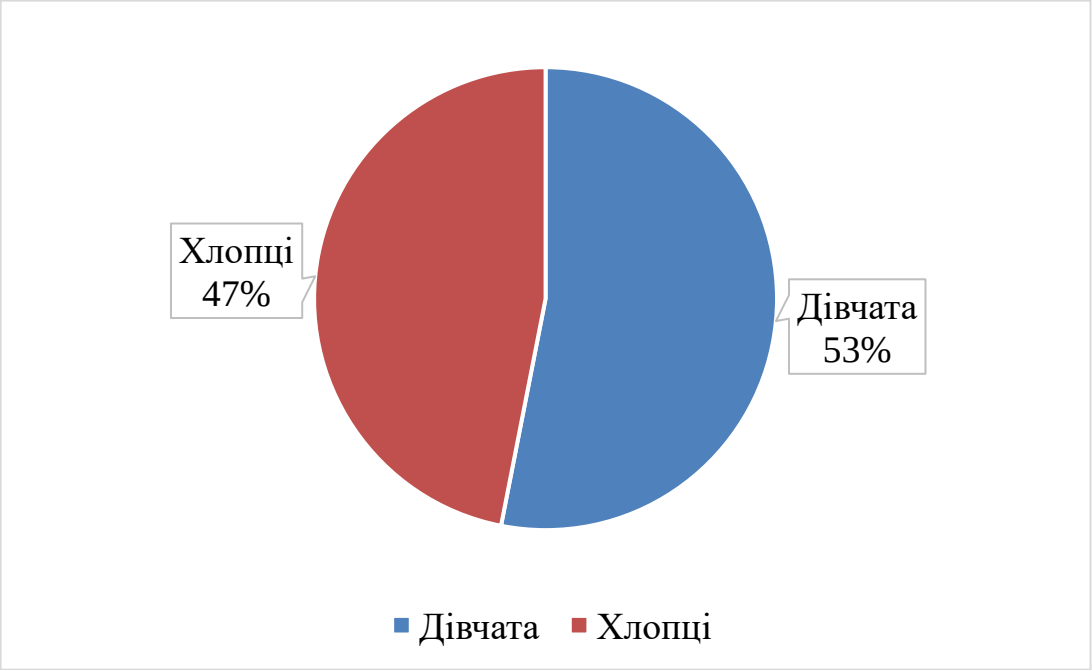


Рис. 2.1 Частотний розподіл вибірки за статтю

Дослідження проводилось з 06. 06. 2025 по 12. 06. 2025 за допомогою сервісу Google Forms. З усіма респондентами проведена вступна бесіда, під час якої ми пояснювали мету дослідження та відповідали на питання, які виникали під час обговорення. Під час технічних складнощів в момент проведення

дослідження ми звертались до психологу цього коледжу. Всі результати надані респондентам в електронному вигляді.

Подальшу обробку зібраних даних виконано в програмах Excel та jamovi. Для аналізу та інтерпретації результатів застосовувалися математичні методи статистичної обробки емпіричних даних. Зокрема, використовувалися методи описової статистики, коефіцієнт Колмогорова-Смірнова для перевірки нормальності розподілу, а також кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона (r). Для оцінки статистично значущих відмінностей за статевою ознакою застосовано U-критерій Манна-Уітні для незалежних вибірок. На основі отриманих даних у програмі Excel також побудовано наочні діаграми, які відобразили узагальнені результати дослідження та дозволили краще інтерпретувати виявлені закономірності, а в jamovi - автоматизовано виконано статистичні розрахунки та сформовано структуровані таблиці результатів.

2.2 Описання та обґрунтування методик дослідження

Для досягнення мети дослідження обрано наступні психодіагностичні методики:

1. Тест емоційного інтелекту (Н. Холла);
2. Шкала самооцінки Розенберга;
3. Шкала тривожності Спілберга-Ханіна(STAI);
4. Діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін).

Тест емоційного інтелекту (Н. Холла) (див. додаток А)

Дана методика розроблена Деніелом Гоулманом та слугує для виявлення здібності людини розуміти власні та чужі емоції, а також ефективно керувати ними для прийняття рішень та досягнення цілей. Вона допомагає оцінити п'ять ключових аспектів EI: емоційну обізнаність, самомотивацію, емпатію, а також управління емоціями та здатність розпізнавати їх у інших [4].

Методика використовується наступним чином: вам будуть запропоновані вислови, які певною мірою відображають різні сторони вашого життя. Будь

ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки ваших відповідей.

Обробка та інтерпретація результатів опитування: Підрахуйте по системі оцінювання бали: «Цілком не згоден» - (-3), «В основному не згоден» - (-2), «Частково не згоден» - (-1), «Частково згоден» - (+1), «В основному згоден» - (+2), «Цілком згоден» - (+3).

Шкала «Емоційна обізнаність» охоплює пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25; шкала «Керування своїми емоціями» - 3, 7, 8, 10, 18, 30; шкала «Самомотивація» - 5, 6, 13, 14, 16, 22; шкала «Емпатія» - 9, 11, 20, 21, 23, 28; шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - 12, 15, 24, 26, 27, 29. Рівні парціального емоційного інтелекту визначаються так: 14 і більше - високий, 8-13 - середній, 7 і менше - низький. Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку оцінюється за показниками: 70 і більше - високий, 40-69 - середній, 39 і менше - низький.

Застосування тесту є обґрунтованим і доцільним, оскільки дана методика дає можливість комплексно оцінити сформованість емоційної сфери, що безпосередньо впливає на мотиваційні процеси та особистісний розвиток. Результати тесту дозволяють визначити рівень усвідомлення власних емоцій, здатність до емоційної саморегуляції, емпатії та самомотивації - тобто саме ті показники, які визначають ефективність поведінки, рівень соціальної адаптації та спрямованість активності в навчальній і міжособистісній сферах.

Методика особливо інформативна, оскільки допомагає простежити, як здатність розуміти й контролювати емоційні стани пов’язана з такими особистісними якостями, як наполегливість, відповідальність, стресостійкість, прагнення до досягнення успіху та самореалізації. Високі показники емоційного інтелекту, за даними тесту, відображають сформовану здатність до саморегуляції, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації, тоді як низькі результати можуть свідчити про схильність до імпульсивних реакцій, емоційну нестійкість і переважання зовнішньої мотивації.

Використання тесту Н. Холла у межах даної теми дає змогу не лише кількісно оцінити рівень розвитку емоційного інтелекту, а й виявити його зв’язок із мотиваційно-особистісними характеристиками. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу ролі емоційного інтелекту у формуванні внутрішньої мотивації, саморозвитку та гармонійного становлення особистості у підлітковому віці.

Шкала самооцінки Розенберга (див. додаток Б)

Шкала розроблена американським соціологом Моррісом Розенбергом у 1965 році в межах його досліджень підліткової самосвідомості. Методика створювалася як універсальний інструмент для вимірювання глобальної самооцінки - загального ставлення людини до себе. Вона швидко здобула популярність завдяки простоті, надійності та валідності й нині є однією з найпоширеніших у світі для вивчення рівня самооцінки у підлітків і дорослих. За Розенбергом самооцінка є позитивне чи негативне ставлення до себе та оцінка власних думок і почуттів у цілому по відношенню до себе.

Інструкція полягає в наступному. Уважно прочитайте кожне твердження. Оцініть кожне твердження, обравши один із варіантів відповіді: «Повністю згоден» (ПЗ), «Згоден» (З), «Не згоден» (НЗ) або «Категорично не згоден» (КНЗ).

Обробка та інтерпретація результатів: підрахунок проводиться за таким принципом: позитивні твердження (наприклад, «Загалом я собою задоволений») оцінюються так - ПЗ = 3 бали, З = 2 бали, НЗ = 1 бал, КНЗ = 0 балів; Негативні твердження (наприклад, «Часом мені здається, що я не вартий нічого») кодуються навпаки - ПЗ = 0 балів, З = 1 бал, НЗ = 2 бали, КНЗ = 3 бали. Загальний показник самооцінки визначається шляхом підсумовування балів за всіма 10 пунктами. Вищі бали (від 0 до 30) свідчать про вищу самооцінку. Чим вищий бал, тим більш позитивно людина ставиться до себе, тоді як низький бал вказує на низьку самоповагу, що може бути пов'язано з депресією, тривожністю або психосоматичними симптомами.

Застосування шкали є доцільним, оскільки рівень самооцінки безпосередньо пов’язаний із емоційною сферою, мотивацією та особистісною

стабільністю. Самооцінка визначає, як людина сприймає свої можливості, реагує на труднощі та оцінює власні досягнення. Вона впливає на емоційне самопочуття, рівень упевненості, ініціативність та схильність до саморозвитку.

У віковому періоді 15-17 років формування самооцінки є одним із ключових завдань особистісного становлення. Саме в цей час виникає потреба у визнанні, прагнення до самостійності та пошуку власної ідентичності. Висока самооцінка пов’язана з розвиненим емоційним інтелектом, адже людина, яка краще розуміє власні емоції, здатна приймати себе, зберігати внутрішню рівновагу та будувати позитивні соціальні стосунки. Натомість низька самооцінка часто супроводжується емоційною нестабільністю, тривожністю, залежністю від зовнішньої оцінки, що ускладнює розвиток внутрішньої мотивації та самореалізації.

Використання шкали Розенберга дозволяє встановити взаємозв’язок між рівнем емоційного інтелекту, емоційною саморегуляцією та ставленням до себе як особистості. Отримані результати допомагають виявити, як адекватна самооцінка сприяє формуванню впевненості, позитивного емоційного фону й мотиваційної спрямованості на досягнення, що є важливими компонентами гармонійного особистісного розвитку у підлітковому віці.

Шкала тривожності Спілберга (STAI) (див. додаток В)

Шкалу тривожності створив американський психолог Ч. Д. Спілбергер у 1970 році для визначення особистісної (стійкої риси) та ситуативної (тимчасового стану) тривожності. Шкала допомагає спостерігати за змінами рівня тривожності у пацієнта з часом, наприклад, під час лікування або в стресових ситуаціях.

Інструкція до опитувальника: вам пропонуються твердження, що описують різні емоційні стани. Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть той варіант відповіді, який найточніше відображає, як ви почуваєтесь у даний момент або як ви зазвичай себе почуваєте. Варіанти відповідей: зовсім ні, певною мірою, помірно та дуже сильно.

Ключ для інтерпретації: питання від 1 до 20 відносяться до «Ситуативна тривожність», тоді як від 21 до 40 до «Особистісна тривожність». Після підрахунку всіх відповідей для кожної шкали окремо, виставляємо оцінку ситуативної та особистісної тривожності за показниками, де до 30 балів - низький рівень, 31 - 44 бали - помірний, а 45 і вище - високий рівень, що свідчить про наявність тривоги та її вираженість.

Застосування методики є доцільним, оскільки рівень тривожності безпосередньо впливає на емоційну регуляцію, самосприйняття та мотиваційну активність особистості.

Для осіб віком 15-17 років дана методика є особливо інформативною, адже саме у цьому віковому періоді підвищується емоційна чутливість, з'являється потреба у самоствердженні, що часто супроводжується тривожними переживаннями. Високі показники особистісної тривожності можуть свідчити про труднощі в емоційній саморегуляції, невпевненість у власних силах і низький рівень емоційного інтелекту. Натомість помірний рівень тривожності, поєднаний із розвиненими навичками емоційного контролю, сприяє внутрішній мобілізації та підвищенню мотивації до досягнення цілей.

Використання шкали Спілберга-Ханіна дозволяє не лише оцінити індивідуальні відмінності в емоційній стабільності, а й виявити взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту та тривожністю як емоційно-особистісним показником. Це допомагає глибше зрозуміти, як емоційна регуляція впливає на формування мотиваційних установок і загальний психологічний стан підлітків.

Діагностика навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якуні) (див. додаток Г)

Методика розроблена А. А. Реаном і В. А. Якуніним у 1990-х роках для вивчення структури та провідних типів навчальної мотивації студентів. Її мета - виявити, які мотиви (зовнішні чи внутрішні) переважають у студента при навчанні, а також оцінити рівень пізнавальної спрямованості, професійної орієнтації й соціальних факторів, що впливають на навчання.

Опис субшкал:

Комунікативні мотиви - показують, що людині важливо спілкуватися, встановлювати контакти, ділитися думками й отримувати підтримку. Такі студенти зазвичай відкриті до взаємодії, легко знаходять спільну мову й люблять працювати в групі [6].

Мотиви уникнення - це прагнення уникнути покарання, неприємностей або осуду. Такі студенти вчяться радше «щоб не було проблем» чи «щоб не підвести інших», а не через особистий інтерес.

Мотиви престижу - пов’язані з бажанням отримати визнання, повагу чи високі оцінки. Для таких студентів важливо, щоб їхні досягнення помічали, а успіхи викликали захоплення у викладачів і однолітків.

Професійні мотиви - стосуються майбутньої професії. Студенти з такими мотивами прагнуть вчитися, щоб здобути знання й навички, які допоможуть їм стати хорошими фахівцями та побудувати кар’єру.

Мотиви творчої самореалізації - відображають бажання творити, проявляти індивідуальність і розвивати власні здібності. Вони шукають нестандартні підходи до навчання й люблять, коли можна висловитися по-своєму.

Навчально-пізнавальні мотиви - це щире прагнення дізнаватися щось нове, отримувати знання та насолоджуватися самим процесом навчання. Для таких студентів головне не лише оцінка, а й цікавість до предмету.

Соціальні мотиви - пов’язані з бажанням бути корисним, допомагати іншим і дотримуватися правил, прийнятих у суспільстві. Такі студенти відповідально ставляться до навчання і часто беруть участь у спільних справах.

Інструкція для респондентів: вам пропонується опитувальник, у якому описані різні бажання та прагнення людини. Просимо оцінити кожне твердження за 5-бальною шкалою: якщо воно не має для вас ніякого значення - оберіть «1»; якщо має невелике значення - «2»; якщо має певне значення - «3»; якщо для вас це важливо - «4»; якщо дуже важливо - «5». Просимо вас пам'ятати про те, що тут не може бути правильних чи неправильних відповідей, тому ми дуже сподіваємось на вашу щирість.

Результати будуть оброблені за такими шкалами:
комунікативні мотиви (7, 10, 14, 32);
мотиви уникнення (6, 12, 13, 15, 19);
мотиви престижу (8, 9, 29, 30, 34);
професійні мотиви (1, 2, 3, 4, 5, 26);
мотиви творчої самореалізації (27, 28);
навчально-пізнавальні мотиви (17, 18, 20, 21, 22, 23, 24)
та соціальні мотиви (11, 16, 25, 31, 33).

Для дослідження осіб віком 15-18 років ця методика є особливо корисною, оскільки саме в цей період мотиваційна сфера перебуває у процесі активного формування та безпосередньо залежить від рівня емоційної саморегуляції, самооцінки й усвідомлення власних цілей. Застосування методики дозволяє визначити зв’язок між рівнем емоційного інтелекту та типом навчальної мотивації, виявити вплив емоційної компетентності на усвідомленість навчальної діяльності та зрозуміти, наскільки розвиток емоційного інтелекту сприяє переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації. Завдяки цьому стає можливим глибше проаналізувати мотиваційно-особистісні характеристики як важливу складову психологічного розвитку підліткового віку та підтвердити, що емоційний інтелект є одним із ключових чинників формування стійкої, внутрішньо зумовленої мотивації до навчання й самореалізації.

2.3. Аналіз та узагальнення емпіричних даних

На початку аналізу ми опрацювали зібрані дані та визначили основні описові статистики за ключовими показниками дослідження. Насамперед було розглянуто рівень емоційного інтелекту, самооцінки, реактивної й особистісної тривожності, а також особливості навчальної мотивації. У таблиці 2.1 подано результати цих розрахунків за методиками: «Тест емоційного інтелекту» (Н. Холла), «Шкала самооцінки Розенберга», «Шкала тривожності Спілбергера» та «Методика діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін).

Таблиця 2.1

Описова статистика результатів за методиками: «Тест емоційного інтелекту (Н. Холла)»; «Шкала самооцінки Розенберга»; «Шкала тривожності Спілбергера (STAI)»; «Методика діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін)

	Середнє значення	Мода	Медіана	Дисперсія	Середньоквадратичне відхилення
Емоційна обізнаність	11,81	16	12	15,627	3,953
Управління емоціями	11,78	12	12	15,975	3,996
Самомотивація	12,58	18	13	15,521	3,939
Емпатія	10,35	5	10	16,432	4,053
Розпізнавання емоцій інших	10,71	7	10	16,680	4,084
Інтегральний рівень EI	57,24	61	57	89,063	9,437
Самооцінка	19,56	10	20	41,423	6,436
Реактивна тривожність	54,18	45	55	201,702	14,202
Особистісна тривожність	58,07	64	59	202,669	14,236
Професійна мотивація	14,64	20	16	23,157	4,812
Навчально-пізнавальна мотивація	12,62	19	12	23,336	4,830
Комунікативна мотивація	13,56	20	14	30,848	5,554
Соціальна мотивація	13,37	20	14	32,736	5,721
Мотивація творчої самореалізації	14,34	19	16	26,604	5,157
Мотивація престижу	13,28	20	14	27,980	5,289
Мотивація уникнення невдач	14,96	19	16	19,536	4,419

У цілому, показники свідчать про достатньо розвинені емоційні та мотиваційні ресурси, проте з наявністю певних внутрішніх суперечностей і варіативності між окремими компонентами.

За методикою Н. Холла середнє інтегральне значення емоційного інтелекту становить 57,24 бала (мода - 61; медіана - 57; SD = 9,437), що відповідає середньому рівню розвитку емоційної компетентності. Це свідчить, що студенти здатні усвідомлювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших і частково регулювати емоційні реакції у міжособистісній взаємодії.

Найвищі середні показники зафіксовані за шкалою самомотивації (M = 12,58; мода - 18; медіана - 13), що свідчить про схильність студентів підтримувати внутрішню активність, прагнути досягнень та контролювати власну поведінку в напрямку цілей. Високий рівень самомотивації є ознакою сформованої внутрішньої орієнтації, здатності долати труднощі та підтримувати працездатність у стресових або конкурентних ситуаціях.

Показники емоційної обізнаності (M = 11,81; мода - 16; медіана - 12) та управління емоціями (M = 11,78; мода - 12; медіана - 12) мають близькі значення, що говорить про збалансованість цих двох аспектів. Це означає, що більшість студентів вміють розпізнавати власні емоційні переживання й частково регулювати їх у процесі діяльності, що створює передумови для ефективної саморегуляції.

Показники емпатії (M = 10,35; мода - 5; медіана - 10) та розпізнавання емоцій інших (M = 10,71; мода - 7; медіана - 10) є дещо нижчими, що може свідчити про певну складність у розумінні емоційних станів оточення або недостатню глибину емоційної чутливості. Висока варіативність (дисперсія понад 16 балів у кожному випадку) вказує на значні індивідуальні відмінності між студентами: частина з них має виражену соціальну чуйність, тоді як інші демонструють більш раціональний стиль спілкування.

Середній рівень за шкалою самооцінки Розенберга становить 19,56 бала (мода - 10; медіана - 20; SD = 6,436), що відповідає адекватній, позитивній самооцінці. Це свідчить, що більшість студентів сприймають себе як особистісно

цінних, здатних досягати поставлених цілей, хоча певна частина вибірки характеризується заниженими уявленнями про власну успішність. Такий результат є типовим для юнацького віку, коли система самооцінки перебуває у процесі активного формування.

За результатами шкали тривожності Спілберга-Ханіна, рівень реактивної тривожності становить у середньому 54,18 бала (мода - 45; медіана - 55; SD = 14,202), а особистісної тривожності - 58,07 бала (мода - 64; медіана - 59; SD = 14,236). Такі показники свідчать про підвищений, але не патологічний рівень тривожності, що може бути зумовлено навчальним навантаженням, майбутньою професійною невизначеністю або високими внутрішніми вимогами до себе. Студенти демонструють схильність до переживання напруження у ситуаціях оцінювання, проте водночас зберігають контроль над поведінкою.

Результати за методикою А. Реана та В. Якуніна показали досить рівномірний розподіл між різними видами навчальної мотивації. Найвищі середні значення мають професійна мотивація (M = 14,64), мотивація уникнення невдач (M = 14,96) та мотивація творчої самореалізації (M = 14,34). Це свідчить про те, що більшість студентів навчаються з прагнення професійного розвитку та особистісного зростання, але водночас відчувають певний страх помилки чи невдачі, який виступає додатковим стимулом до діяльності.

Показники навчально-пізнавальної (M = 12,62), комунікативної (M = 13,56), соціальної (M = 13,37) та престижної мотивації (M = 13,28) також перебувають на середньому рівні, що свідчить про наявність різнобічних мотивів навчальної діяльності. Студенти прагнуть отримувати знання, встановлювати соціальні зв’язки, реалізовувати себе у спільноті та здобувати визнання. Варіативність показників (SD 4,4-5,7) відображає індивідуальні відмінності у провідних мотиваційних орієнтаціях.

Результати описової статистики свідчать, що у студентів спостерігається середній рівень розвитку емоційного інтелекту, адекватна самооцінка та помірно підвищена тривожність, що поєднується з високою професійною та пізнавальною мотивацією. Така комбінація характеристик є типовою для

молодіжного віку та відображає процес становлення особистості, пошук власного професійного шляху і прагнення до самореалізації. Водночас підвищений рівень тривожності може свідчити про емоційну чутливість та потребу у розвитку навичок емоційної регуляції, що безпосередньо пов'язано із формуванням емоційного інтелекту як ключового ресурсу психологічної адаптації.

Для більшої наочності представлено аналіз результатів окремо за рівнями кожної методики. За результатами методики «Тест емоційного інтелекту (Н. Холла)» отримані наступні результати, які подано на рисунку 2.2.

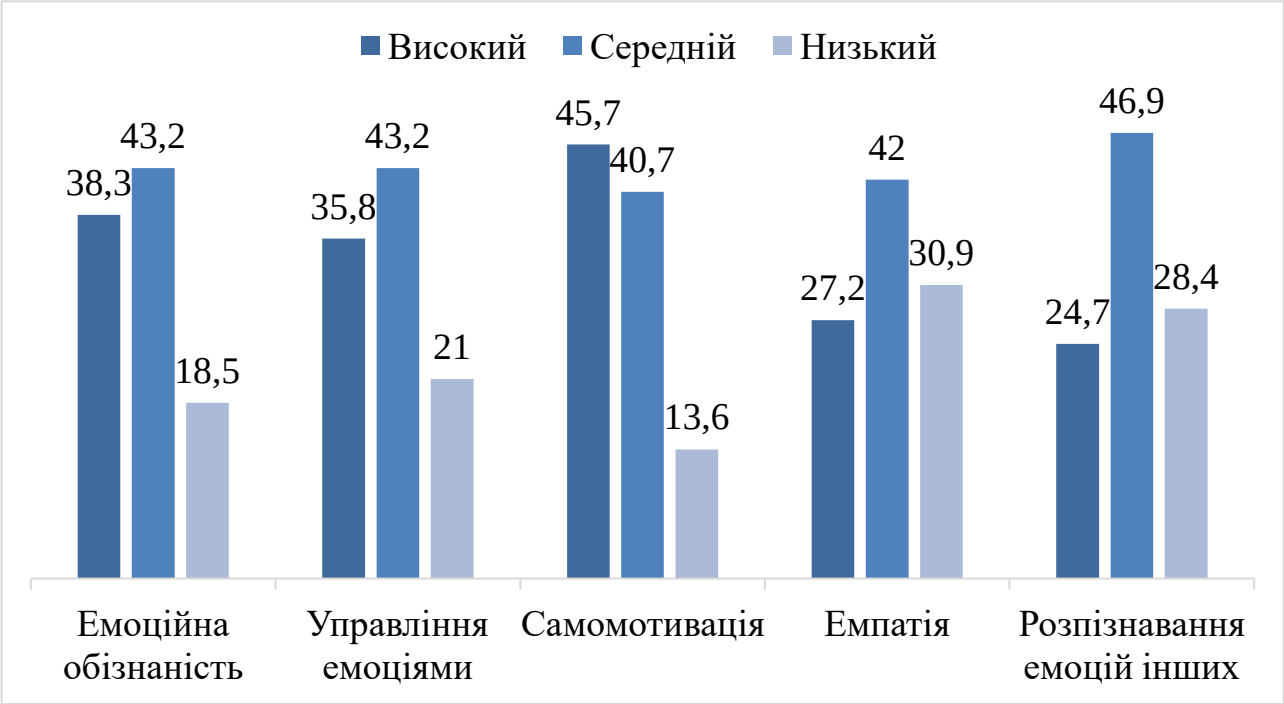


Рис. 2.2. Частотний розподіл рівнів емоційного інтелекту

У 38% студентів виявлено високий рівень емоційної обізнаності. Це означає, що вони добре орієнтуються у власних переживаннях, здатні їх усвідомлювати й називати, а також розуміти причини свого емоційного стану. Такі студенти, як правило, легше справляються зі стресом і краще контролюють внутрішні реакції. Середній рівень емоційної обізнаності мають 43% учасників, що свідчить про часткову сформованість навичок саморефлексії, які потребують подальшого розвитку. Тоді як у 19% респондентів рівень низький: це вказує на

труднощі у розпізнаванні та вираженні власних емоцій і вони мають схильність до емоційної закритості.

Щодо управління емоціями, високий рівень продемонстрували 36% студентів. Вони володіють навичками самоконтролю, можуть стримувати негативні емоції та більш раціонально реагують на стресові фактори. Середній рівень (43%) свідчить про наявність базових механізмів емоційної регуляції, які можуть бути нестійкими у складних ситуаціях. У 21% респондентів виявлено низький рівень керування емоціями, що проявляється в імпульсивності та труднощах із контролем емоційних реакцій.

Найбільш розвиненим компонентом емоційного інтелекту серед студентів виявилася самомотивація: високий рівень показали 46% опитаних. Це свідчить про наявність внутрішньої цілеспрямованості, здатності підтримувати активність і наполегливість без зовнішніх стимулів. Середній рівень мали 41% учасників, що характеризується певними коливаннями залежно від умов. Лише 13% студентів мали низький рівень самомотивації, що може свідчити про труднощі з організацією діяльності та знижену навчальну мотивацію.

Середній рівень емпатії показали 42% студентів, тобто вони здатні розуміти почуття інших, але не завжди точно визначають емоції співрозмовника. Високий рівень мають 27% опитаних, а низький - 31%. Це означає, що хоча більшість уже вміє співпереживати, деяким ще складно по-справжньому відчути, що відчуває інша людина.

Схожа ситуація і з умінням розпізнавати емоції: майже половина (47%) має середній рівень, 25% - високий, а 28% - низький. Через це іноді складно порозумітися з іншими та правильно реагувати на їхні емоції. Загалом ці результати показують, що емоційні навички студентів розвинуті не рівномірно і деяким потрібно ще трохи практики, щоб краще розуміти та відчувати оточуючих.

Більшість студентів коледжу мають досить розвинений емоційний інтелект - вони розуміють свої почуття, уміють ними керувати й мотивувати себе. Але от емпатія та здатність відчувати емоції інших поки що розвинені слабше. Тому

важливо навчитися бути уважнішими до людей поруч, розвивати емоційну чутливість і комунікацію, щоб краще розуміти не лише себе, а й оточення. Отримані результати підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту в освітньому середовищі, оскільки саме він є важливим чинником формування зрілої особистості, здатної до ефективної взаємодії, саморегуляції та гармонійного психологічного функціонування.

Опитування студентів за шкалою Розенберга показало досить різні рівні самооцінки у вибірці. Детальний розподіл результатів представлено на рисунку 2.3.

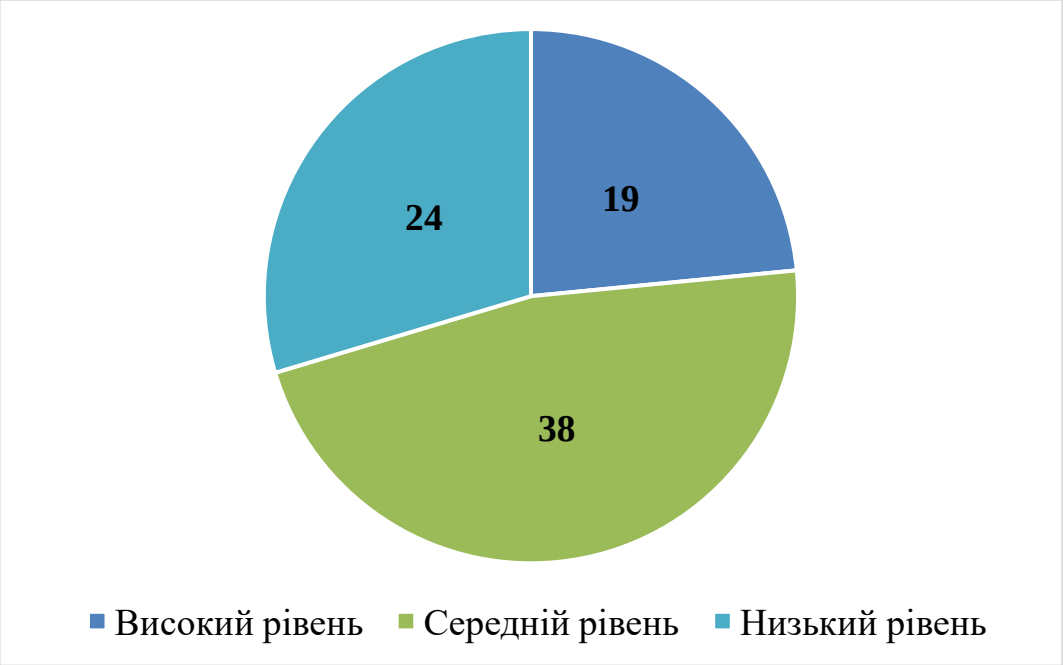


Рис. 2.3. Частотний аналіз рівнів самооцінки

Як видно з діаграми, у більшості респондентів середній рівень самооцінки - 46,9%. Це свідчить про відносно стабільне уявлення про себе та здатність адекватно оцінювати власні можливості. Низький рівень самооцінки мають 29,6% опитаних. Такий показник може відображати внутрішні сумніви, почуття меншовартості або недостатню впевненість у власних силах, що, у свою чергу, може впливати на емоційний стан і мотивацію. Високий рівень продемонстрували 23,5% респондентів. Це свідчить про впевненість у собі й

позитивне ставлення до власної особистості, що виступає важливим чинником психоемоційного благополуччя.

Результати показують достатню варіативність рівнів самооцінки серед студентів: хоча переважає середній рівень, майже третина учасників має занижену самооцінку. Це може бути сигналом до подальшого аналізу причин та актуальності психоемоційної підтримки.

За допомогою шкали тривожності Спілбергера (STAI) ми визначили рівні реактивної (ситуаційної) та особистісної тривожності серед респондентів. На рисунку 2.4 представлено розподіл отриманих результатів.

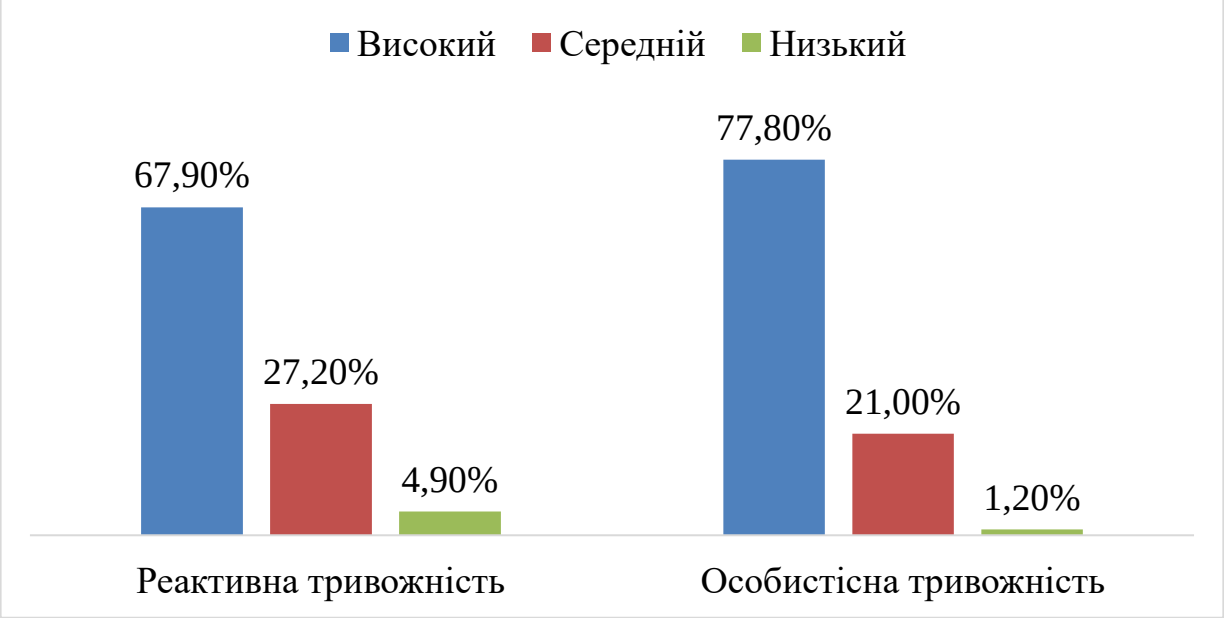


Рис. 2.4. Частотний аналіз рівнів реактивної та особистісної тривожності

Аналіз показав, що у 67,9% студентів рівень реактивної тривожності високий. Це означає, що багато з них сильно хвилюються і відчувають напруження у стресових ситуаціях. Як приклад, навіть звичайний іспит, важлива розмова з викладачем або очікування результатів можуть викликати сильні емоції, прискорене серцебиття чи відчуття тривоги. Через це іноді важко зосередитися та спокійно виконувати завдання, а самі емоції заважають нормально діяти. Середній рівень реактивної тривожності у 27,2% опитаних. Це свідчить про помірну чутливість до подразників: такі люди можуть хвилюватися перед новими або складними завданнями, однак здатні частково контролювати

свій стан і зберігати працездатність. Лише 4,9% респондентів показали низький рівень тривожності, що вказує на їхню емоційну врівноваженість: навіть у несподіваних ситуаціях вони залишаються спокійними та діють зібрано.

Особистісна тривожність, є більш сталою характеристикою, тож результати виявили ще вищий рівень її проявів. Так, 77,8% учасників дослідження мають високі показники. Це означає, що вони схильні відчувати тривогу не лише у конкретних стресових моментах, а й у повсякденному житті. Для них характерні часті сумніви у власних силах, занепокоєння щодо стосунків з іншими людьми, переживання навіть через дрібниці. Наприклад, така людина може довго прокручувати у голові випадкову фразу колеги, хвилюватися через можливу критику чи очікувані зміни [9]. Середній рівень особистісної тривожності мають 21,0% респондентів, що свідчить про більш збалансоване емоційне реагування та відносну впевненість у собі. Лише 1,2% учасників показали низький рівень, що говорить про їхню високу внутрішню стабільність та здатність зберігати спокій навіть у ситуаціях, які інші сприйняли б як загрозливі.

Отримані результати вказують на те, що високий рівень як реактивної, так і особистісної тривожності є характерною рисою значної частини студентів, що свідчить про недостатній розвиток механізмів емоційної саморегуляції. Надмірна тривожність може знижувати концентрацію уваги, впевненість у власних силах і мотивацію до діяльності, а також ускладнювати процеси прийняття рішень і соціальної взаємодії. Це, у свою чергу, підкреслює важливість формування емоційного інтелекту, який допомагає краще розпізнавати й контролювати власні емоції, знижувати рівень внутрішньої напруги та підтримувати психологічну рівновагу. Розвиток навичок емоційної саморегуляції є одним із ключових напрямів роботи зі студентською молоддю, оскільки він сприяє підвищенню стресостійкості, впевненості в собі та гармонізації мотиваційно-особистісної сфери.

Для вивчення структури навчальної мотивації респондентів ми використали методику «Діагностика навчальної мотивації студентів» А. Реана і В. Якуніна у модифікації Н. Бадмаєвої. Результати подано на рисунку 2.5.

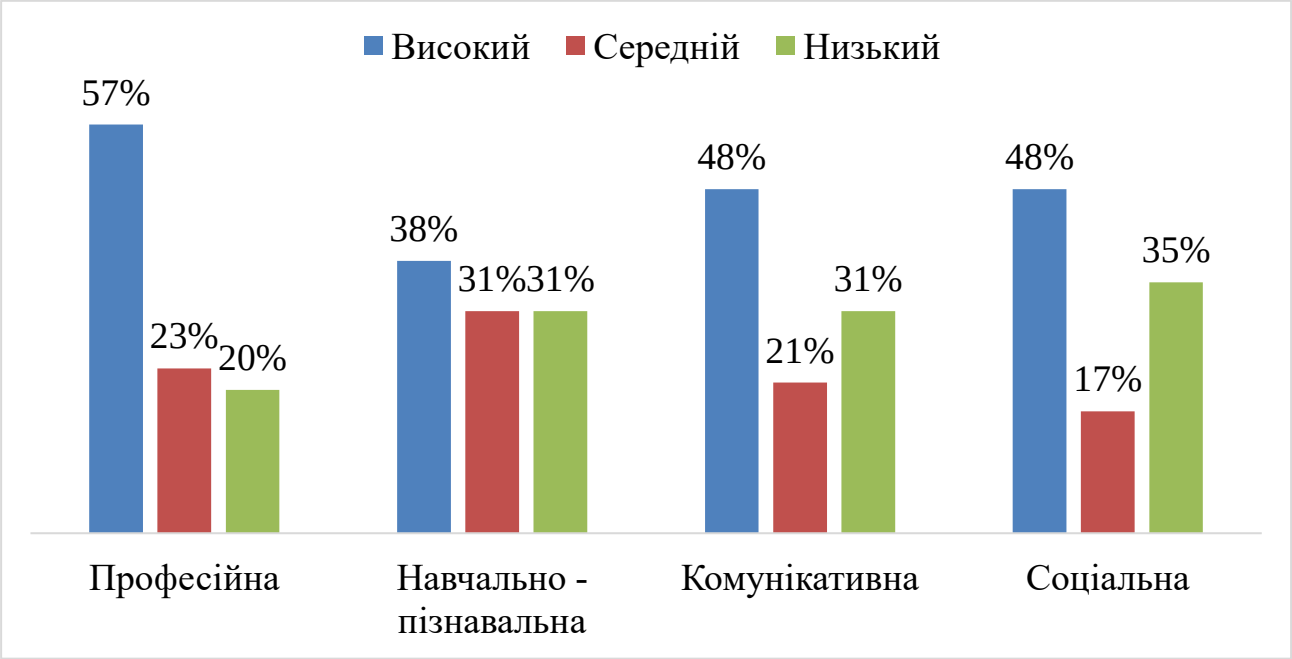


Рис. 2.5. Частотний розподіл компонентів навчальної мотивації студентів

Проведений аналіз показав, що у 57% респондентів виявлено високий рівень професійної мотивації. Це означає, що для більшості студентів навчання виступає не лише як формальність, а як важливий етап майбутнього професійного становлення. Вони бачать у ньому засіб досягнення власних цілей - здобуття бажаної спеціальності, розвитку кар'єри, підвищення соціального статусу та впевненості у своєму майбутньому [13]. Такий рівень мотивації свідчить про сформовану систему цінностей і чітке усвідомлення значення освіти у професійному житті. У 23% учасників зафіксовано середній рівень, що вказує на відносну стабільність у ставленні до навчання, але з можливими коливаннями залежно від зовнішніх обставин (підтримки викладачів, навчального навантаження, емоційного стану тощо). У 20% респондентів виявлено низький рівень професійної мотивації, що свідчить про відсутність чіткої професійної спрямованості, слабкий інтерес до майбутньої діяльності та орієнтацію на зовнішні вимоги. Для таких студентів навчання часто має

вимушений характер і сприймається радше як соціальне зобов'язання, ніж як внутрішня потреба [13].

Навчально-пізнавальна мотивація розподілилася більш рівномірно: високий рівень мають 38% студентів, тоді як по 31% продемонстрували середній і низький рівень. Це свідчить, що для частини студентів процес пізнання має самостійну цінність - вони відчувають інтерес до нових знань, прагнуть до саморозвитку та інтелектуального зростання. Проте для іншої частини опитаних навчання носить переважно утилітарний характер і сприймається як засіб досягнення практичних результатів - отримання оцінок чи диплома, а не як особистісна цінність. Такий розподіл може бути пов'язаний із рівнем емоційної саморегуляції та здатністю до самомотивації.

Високий рівень комунікативної мотивації продемонстрували 48% респондентів. Для них характерне прагнення до міжособистісної взаємодії, обміну досвідом, участі в групових обговореннях і колективних проектах. Це свідчить про соціальну зрілість, відкритість і потребу у співпраці. Водночас 21% студентів мають середній рівень, а 31% - низький, що може бути зумовлено схильністю до індивідуального стилю навчання, емоційною замкненістю або труднощами у встановленні міжособистісних контактів.

Соціальна мотивація також виявилася високою у 48% студентів, що свідчить про їхню орієнтацію на групові цінності, відповідальність і прагнення бути корисними іншим. Такі здобувачі вищої освіти сприймають навчання не лише як особисте завдання, а й як внесок у суспільство, у розвиток спільноти. Низький рівень соціальної мотивації (35%) демонструє орієнтацію на індивідуальні цілі, прагнення до особистої вигоди або зосередженість на власних досягненнях. Це може бути наслідком недостатньо сформованих комунікативних навичок або низької емпатійності.

Мотивація творчої самореалізації на високому рівні у 55% студентів, що вказує на прагнення реалізовувати власний потенціал, проявляти ініціативу, брати участь у творчих видах діяльності. Для них навчання - це простір самовираження, розвитку здібностей і формування індивідуального стилю

мислення. У 25% респондентів виявлено низький рівень цієї мотивації, що може бути пов’язано з невпевненістю у власних силах, відсутністю підтримки або умов для творчої активності.

Високий рівень мотивації престижу (48%) засвідчує, що для значної частини студентів важливими залишаються соціальне визнання, позитивна оцінка з боку викладачів і однолітків. Такі респонденти орієнтовані на досягнення успіху й отримання схвалення, що може виступати додатковим стимулом у навчальній діяльності. Водночас 37% мають низький рівень престижної мотивації, що вказує на переважання внутрішніх мотивів, орієнтацію на особисті інтереси та саморозвиток, а не на зовнішні оцінки.

Найбільш вираженою серед опитаних є мотивація уникнення невдач - 58%. Такі студенти схильні переживати страх помилки, невпевненості у власних силах, боязнь критики або покарання. Це призводить до емоційної напруги, зниження гнучкості мислення та внутрішньої мотивації. Коли основним мотивом стає уникнення помилок, процес навчання втрачає творчу складову і перетворюється на джерело стресу [2].

Більшість здобувачів вищої освіти демонструють загалом високий рівень навчальної мотивації, однак не завжди вона має глибинний, внутрішній характер. Значна частина студентів орієнтована переважно на зовнішні регулятори діяльності - соціальне схвалення, престиж або страх невдачі. Така тенденція свідчить про потребу у розвитку внутрішньої мотивації та емоційної зрілості, що можливе за умови створення в освітньому середовищі умов, які сприяють саморозвитку, усвідомленому вибору цілей і формуванню позитивного емоційного досвіду навчання.

Перед тим як проводити подальший статистичний аналіз, ми перевірили, чи нормально розподілені змінні, використавши критерій Колмогорова-Смірнова. За результатами перевірки виявилося, що всі змінні відповідають нормальному розподілу. У таблиці 2.2 подано результати кореляційного аналізу який показує взаємозв’язки між рівнем емоційного інтелекту, навчальною мотивацією, самооцінкою та тривожністю студентів.

Таблиця 2.2

Кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом, навчальною мотивацією, самооцінкою та тривожністю у старшого підліткового віку

	Самооцінка	Реактивна тривожність	Особистісна	Професійна	Навчально-пізнавальна	Комунікативна	Соціальна	Творчої самореалізації	Престижу	Уникнення невдач
Обізнаність	-0,141	0,031	0,091	0,003	-0,109	-0,129	-0,166	-**0,305***	-0,039	0,188
Упр. емоціями	-0,114	0,038	-0,030	-0,150	-0,179	-0,285	-0,008	0,032	-0,04	-0,126
Самомотивація	-**0,292***	0,156	0,073	-0,149	0,075	-**0,261***	-0,056	0,196	0,023	-0,173
Емпатія	-0,049	-0,100	0,030	0,145	-0,287*	0,209	-0,034	0,056	-0,112	0,011
Розпізн. емоцій інших	-0,127	0,080	0,026	0,134	-0,004	-0,139	0,033	-0,024	0,142	0,027
Інтегр. рівень EI	-**0,268***	0,086	0,081	-0,004	-**0,218***	-**0,254***	-0,097	-0,018	-0,01	-0,030

*Примітка: $p<0,05$

Як видно з таблиці, інтегральний рівень емоційного інтелекту має статистично значущі негативні кореляції з самооцінкою $r = -0,263$, ($p<0,05$), навчально-пізнавальною $r = -0,218$, ($p<0,05$) та комунікативною $r = -0,254$, ($p<0,05$) мотиваціями. Чим вищий рівень емоційного інтелекту у підлітка, тим нижчою є його самооцінка, а також зацікавленість у навчанні, спрямованість на здобуття знань та активне спілкування з однолітками. Наприклад, учень, який

добре розуміє свої емоції, може більш критично ставитися до власних досягнень: навіть отримавши високу оцінку, він може вважати, що зробив недостатньо.

Подібна тенденція простежується і при аналізі окремих компонентів емоційного інтелекту. Зокрема, емоційна обізнаність негативно корелює з мотивацією творчої самореалізації r = -0,305, (p<0,05). Підлітки, які краще розуміють свої почуття, рідше сприймають навчання як простір для творчого вираження себе. Вони зосереджуючись на своїх переживаннях, не бачать у навчанні можливості для креативності.

Самомотивація, як важливий компонент емоційного інтелекту, також має зворотний зв'язок із самооцінкою r = -0,292, (p<0,05) та комунікативною мотивацією r = -0,261, (p<0,05). Тобто учні, які здатні внутрішньо себе налаштовувати на досягнення мети, нерідко водночас мають нижчу впевненість у собі й меншу потребу у постійному спілкуванні чи підтримці з боку інших. Як приклад, підліток завзято сам готується до контрольної, але водночас сумнівається у власних знаннях і не шукає допомоги в однолітків.

Крім того, виявлено негативну кореляцію між емпатією та навчально-пізнавальною мотивацією r = -0,287, (p<0,05). Підлітки з високою здатністю до співпереживання більше зосереджені на емоційних стосунках з іншими, ніж на пізнавальних завданнях. Наприклад, для них може бути важливіше підтримати друга, ніж витратити час на додаткове навчання матеріалу.

Всупереч поширеному уявленню, що високий рівень емоційного інтелекту завжди позитивно впливає на особистість, у цій вибірці він пов'язаний із певним зниженням навчальної мотивації та самооцінки. Це можна пояснити віковими особливостями респондентів, адже їх схильність до підвищеної рефлексії, коливань самооцінки та емоційної нестабільності часто призводить до не впевненості у собі чи стабільної мотивації, попри високий рівень емоційних навичок.

Для більшого розуміння взаємодії видів навчальної мотивації з самооцінкою і тривожністю, окремо проведено кореляційний аналіз. Результати представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кореляційні зв'язки самооцінки та тривожності з видами навчальної мотивації

	Професійна	Навчально - пізнавальна	Комунікативна	Соціальна	Творчої самореалізації	Престижу	Уникнення невдач
Самооцінка	-0,014	0,007	0,180	**0,291***	-0,032	0,058	-0,005
Реактивна тривожність	0,032	0,098	**-0,226***	0,136	0,147	-0,034	**-0,225***
Особистісна тривожність	-0,011	-0,006	-0,125	-0,136	-0,116	**0,291***	-0,005

*Примітка: $p<0,05$

Як видно з таблиці, самооцінка має значущий кореляційний зв'язок із соціальною мотивацією $r = 0,291$ ($p<0,05$). Це означає, що підлітки з вищою самооцінкою більш схильні орієнтуватися на навчальну діяльність, пов'язану із соціально значущими цілями: прагненням бути корисним іншим, реалізувати себе через допомогу, участь у колективних проектах чи суспільно важливих справах. Впевненість у собі стає ресурсом, який посилює бажання взаємодіяти з іншими та робити внесок у спільну справу. Позитивна самооцінка формує відкритість до соціуму та зростання просоціальної мотивації [1].

Реактивна тривожність, яка відображає ситуативні прояви тривоги у відповідь на стресові фактори, має негативно значущу кореляцію із комунікативною мотивацією $r = -0,226$ ($p<0,05$). Підлітки з вищим рівнем такої тривожності частіше уникають активних соціальних контактів у навчальному середовищі, відчуваючи напруження в момент спілкування з однолітками, участі в дискусіях визиває у них паніку і стрес. Замість того, щоб включатися у групову

роботу, вони схильні відступати, що може негативно позначатися на результатах у командних формах навчання.

Також реактивна тривожність виявила негативний зв’язок із мотивацією уникнення невдач r = -0,225 (p<0,05). При високому рівні ситуативної тривоги підлітки втрачають здатність активно боротися з ризиком невдачі. Тривога виснажує їх ресурси й знижує впевненість у своїх силах, а страх помилитись іноді настільки сильний, що буквально паралізує. У результаті замість наполегливої роботи вони можуть демонструвати пасивність або здаватися ще до того, як зробили спробу.

Особистісна тривожність, яка є стабільною індивідуальною характеристикою, продемонструвала статистично значущий кореляцію із мотивацією престижу r = 0,291 (p<0,05). Це вказує на те, що підлітки з підвищеним рівнем тривожності більше орієнтуються на зовнішнє визнання та статус. Вони прагнуть до високих оцінок і схвалення не через власний інтерес до знань, а через потребу компенсувати внутрішні сумніви і уникнути страху бути гіршими за інших. Така мотивація є доволі болючою, оскільки залежить від зовнішніх чинників - оцінок, думок викладачів, ставлення однолітків.

Емоційно-психічний стан підлітків тісно пов'язаний із характером їх навчальної мотивації. Самооцінка стає ресурсом, що підсилює соціально значущі форми навчальної активності. Тривожність же проявляє подвійний ефект. З одного боку, вона знижує схильність до комунікації та захисної мотивації (уникнення невдач), з іншого - стимулює прагнення до зовнішнього успіху й престижу.

Для перевірки рівня дівчат і хлопців за показниками емоційного інтелекту, навчальної мотивації, самооцінки та тривожності було проведено порівняльний аналіз із використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Це дало змогу визначити наявність або відсутність статистично значущих гендерних відмінностей у досліджуваних змінних та простежити особливості розвитку емоційно-особистісної сфери в юнацькому віці. Результати аналізу подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники рівня емоційного інтелекту, навчальної мотивації, самооцінки та тривожності хлопців та дівчат та показники значущості відмінностей за t-критерієм Стьюдента

	Середні дівчата	Середні хлопці	t-критерій	p
Емоційна обізнаність	11,791	11,865	-0.084	0.9335
Управління емоціями	11,907	11,73	0.197	0.8445
Самомотивація	12,628	12,378	0.285	0.7763
Емпатія	10,814	9,892	1.017	0.3121
Розпізнавання емоцій інших	10,512	11,054	-0.587	0.5591
Інтегральний рівень EI	57,651	56,919	0.344	0.7315
Самооцінка	19,674	19,703	-0.020	0.9842
Реактивна тривожність	54,186	53,919	0.083	0.9338
Особистісна тривожність	58,767	57,405	0.426	0.6716
Професійна мотивація	15,814	13,378	2.296	**0.0243**
Навчально-пізнавальна мотивація	12,605	12,486	0.109	0.9133
Комунікативна мотивація	13,791	13,541	0.203	0.8399
Соціальна мотивація	13,512	13,378	0.105	0.9170
Мотивація творчої самореалізації	13,884	14,757	-0.761	0.4492
Мотивація престижу	12,326	14,27	-1.654	0.1021
Мотивація уникнення невдач	14,186	15,919	-1.789	0.0775

З таблиці видно, що дівчата демонструють дещо вищі показники професійної мотивації (15.81 проти 13.38, t = 2.30, p = 0.024), ніж хлопці. Ця відмінність є статистично значущою та свідчить про сильну орієнтацію студенток на професійну самореалізацію, усвідомлені навчальні установки та прагнення здобути якісну повноцінну освіту.

Дівчата більше зосереджені на майбутній професії. Це, ймовірно, пов’язано як з вищим рівнем особистісної відповідальності, так і з внутрішньою потребою досягти професійних успіхів та закріпитися в обраній сфері. Натомість хлопці демонструють нижчі показники професійної мотивації, що вказує на більшу залежність від зовнішніх чинників - наприклад, матеріальних стимулів, соціальних очікувань або підтримки з боку оточення.

Висновки до розділу 2

У досліджені взяли участь 81 підлітка віком від 15 до 17 років, які навчаються на 1-3 курсах Професійного коледжу індустрії краси і технологій м. Житомира. Вибірка збалансована за статтю - 43 дівчини і 38 хлопців.

Підлітки мають достатньо високий рівень емоційного інтелекту. Найкраще розвинена самомотивація (46% респондентів із високим рівнем), емоційна обізнаність (38%) та вміння управляти емоціями (36%). Тоді як міжособистісні аспекти - емпатія (27%) та здатність розпізнавати емоції інших (25%) - виявилися слабшими. Це показує, що підліткам важливо допомогти навчитися краще розуміти оточення і формувати навички ефективної взаємодії. У більшості підлітків самооцінка середнього рівня. - 46,9%. Водночас 29,6% респондентів виявили низьку самооцінку, що може свідчити про недостатню впевненість у собі та потребу в додатковій підтримці. Навчально-пізнавальна мотивація розвинена досить слабо, лише 38% підлітків продемонстрували високий рівень, що свідчить про недостатнє усвідомлення цінності навчання як процесу.

Інтегральний рівень емоційного інтелекту має негативні кореляції з самооцінкою $r = -0,263$; ($p < 0,05$), навчально-пізнавальною мотивацією $r = -0,218$; ($p < 0,05$) та комунікативною мотивацією $r = -0,254$; ($p < 0,05$). Виходить, що підлітки з розвиненим емоційним інтелектом часто мають підвищеною чутливістю, самокритикою та зниженням мотивації. Окремі компоненти емоційного інтелекту теж мають зворотні зв’язки: емоційна обізнаність - з мотивацією творчої самореалізації $r = -0,305$; ($p < 0,05$), самомотивація - із

самооцінкою r = -0,292; (p < 0,05) та комунікативною мотивацією r = -0,261; (p < 0,05), емпатія - з навчально-пізнавальною мотивацією r = -0,287; (p < 0,05).

Виявлено, що самооцінка має позитивний зв'язок із соціальною мотивацією r = 0,291; (p < 0,05), тобто впевненість у собі сприяє більшій орієнтації на взаємодію. Реактивна тривожність, навпаки, має негативні зв'язки з комунікативною мотивацією і мотивацією уникнення невдач що може свідчити про схильність уникати контактів у стресових ситуаціях. Особистісна тривожність, у свою чергу, позитивно корелює з мотивацією престижу r = 0,291; (p < 0,05), що вказує на залежність від оцінки інших і прагнення до статусу.

Гіпотезу дослідження частково підтверджено. Результати емпіричного аналізу засвідчили, що рівень емоційного інтелекту підлітків дійсно має статистично значущий взаємозв'язок із низкою мотиваційно-особистісних характеристик: вищі показники емоційного інтелекту поєднувалися з більш адекватною самооцінкою, нижчими рівнями ситуативної та особистісної тривожності, а також з вираженішою навчальною (передусім внутрішньою) мотивацією.

Водночас друга частина гіпотези - щодо наявності статевих відмінностей у всьому спектрі мотиваційно-особистісних характеристик - не отримала повного підтвердження. Статистично значущою виявилася лише одна відмінність: дівчата демонстрували вищий рівень професійної мотивації (M = 15.81) порівняно з хлопцями (M = 13.38), t = 2.30, p = 0.024. Це свідчить про сильнішу орієнтацію дівчат на професійну самореалізацію, сформовані навчальні установки та прагнення здобути якісну освіту. Ймовірно, дівчата більше зосереджуються на майбутній професії завдяки вищій відповідальності, внутрішній мотивації та потребі досягати стабільних професійних результатів. Натомість хлопці продемонстрували нижчі показники професійної мотивації, що може свідчити про більшу залежність їхнього навчального залучення від зовнішніх факторів - матеріальних стимулів, соціальних очікувань або підтримки з боку значущого оточення. Інші очікувані статеві відмінності не набули статистичної значущості.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

3.1. Мета, завдання та актуальність психокорекційної програми

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що в частини респондентів спостерігаються певні труднощі, які негативно впливають на їхній психологічний стан і соціальне функціонування. Зокрема, майже третина опитаних має занижену самооцінку, що проявляється у невпевненості, надмірній самокритиці, схильності до порівняння себе з іншими та підвищеній потребі у зовнішньому схваленні. Також виявлено недостатньо сформовані показники емпатії та здатності розпізнавати емоційні стани інших людей, що ускладнює побудову міжособистісних стосунків і знижує рівень соціальної взаємодії.

У мотиваційній сфері значна частина респондентів орієнтується переважно на уникнення невдач або отримання схвалення з боку оточення, тоді як внутрішня зацікавленість, пізнавальна активність та прагнення до саморозвитку виражені слабше. Високі показники ситуативної й особистісної тривожності посилюють ці труднощі, сприяючи емоційному виснаженню, напруженості, униканню нових взаємодій та зниженню загального рівня психологічного благополуччя.

Отримані результати підтверджують актуальність розроблення психокорекційної програми, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту, формування позитивної самооцінки, стимулювання внутрішньої мотивації та зниження рівня тривожності. Програма покликана створити безпечний простір, у якому підлітки зможуть навчитися краще розуміти себе та інших, усвідомлювати власні емоції, знаходити ресурси для подолання труднощів і підвищувати рівень психологічного благополуччя.

Робоча назва програми: Територія внутрішньої сили: програма розвитку емоційного інтелекту та психологічного благополуччя підлітків

Мета програми: підвищення рівня психологічного благополуччя підлітків віком 15-18 років шляхом розвитку емоційного інтелекту, формування адекватної самооцінки, стимулювання внутрішньої навчальної мотивації та зниження рівня тривожності.

Завдання програми:

- розвиток емоційної обізнаності, саморегуляції та емпатії;
- формування комунікативних умінь, упевненості в собі та позитивного самосприйняття;
- стимулювання внутрішньої мотивації, підвищення інтересу до навчання та саморозвитку;
- зниження рівня емоційної напруги й тривожності;
- зміцнення особистісних і психологічних ресурсів.

3.2. Зміст і структура психокорекційної програми

Психокорекційна програма «Територія внутрішньої сили» розроблена для підлітків віком 15-17 років та має на меті розвиток емоційного інтелекту, формування внутрішньої мотивації, підвищення самооцінки й гармонізацію емоційного стану. Програма базується на принципах активної участі, безпечного простору, довіри, емпатії, рівності та конфіденційності.

Заняття проводяться у груповій формі (8 зустрічей тривалістю 60-90 хвилин) з періодичністю один-два рази на тиждень. Оптимальна кількість учасників - 8-12 осіб. Основними методами є інтерактивні вправи, арт-техніки, групові дискусії, тілесно-орієнтовані та релаксаційні практики.

Програма структурована за трьома основними етапами:

1. Адаптаційно-мотиваційний етап (1-2 заняття) - створення безпечної атмосфери, формування групової довіри, виявлення очікувань та актуальних проблем учасників.

2. Розвивально-корекційний етап (3-7 заняття) - розвиток емоційної обізнаності, саморегуляції, емпатії, формування навичок самомотивації та зниження тривожності.
3. Рефлексивно-узагальнювальний етап (8 заняття) - підбиття підсумків, усвідомлення отриманого досвіду, формування індивідуальних ресурсів та позитивного образу себе.

Структура програми (8 занять)

Заняття 1. Знайомство та створення безпечного простору

Мета: створення сприятливої емоційної атмосфери, формування довіри в групі, зниження початкового рівня тривожності, активізація внутрішньої мотивації до участі у програмі.

Хід заняття:

Вступна частина (5-10 хвилин). Ведучий вітає учасників, коротко розповідає про мету програми, принципи роботи (добровільність, довіра, конфіденційність, повага). Пояснює, що кожен має право на власний темп і ступінь відкритості. Підкреслюється, що програма не є навчанням чи терапією, а простором для пізнання себе, спілкування та розвитку.

Вправа «Ім’я та жест» (10-15 хвилин). Кожен учасник по черзі називає своє ім’я та супроводжує його будь-яким жестом або рухом, що символізує його настрій чи характер. Наступний повторює імена та жести попередніх учасників, додаючи свої. У кінці вся група повторює ланцюжок жестів разом. Обговорення: коротке - «Який момент був найприємнішим? Чи допомогла вправа запам’ятати імена?»

Вправа «Очікування» (10-15 хвилин). Учасникам роздаються аркуші у формі «листочка» або «сонячного променя». Вони записують свої очікування від занять: чого хочуть навчитися, який результат отримати. Потім аркуші кріпляться на ватмані із зображенням «Дерева групи» або «Сонця очікувань». Ведучий підсумовує спільні мотиви й підкреслює, що кожне очікування є важливим і буде враховане.

Формування правил групи (15-20 хвилин). Ведучий пропонує групі спільно сформулювати правила, що допоможуть комфортно працювати. Зазвичай пропонуються такі: «говорити по черзі», «поважати думку інших», «зберігати конфіденційність», «бути активними, але не тиснути на інших». Правила записуються на плакаті та розміщуються у видимому місці.

Підсумкова частина (10 хвилин). Ведучий проводить коротке коло рефлексії: «Що вам сьогодні сподобалося найбільше? Який момент був для вас важливим?» Завершується заняття вправою «Побажання на наступну зустріч» - кожен висловлює коротке побажання собі або групі на майбутнє (словом або жестом).

Очікуваний результат:

- зниження рівня напруги та тривожності;
- формування відчуття довіри й належності до групи;
- поява зацікавленості у подальшій участі;
- закладання основ безпечного простору для відкритого обговорення емоцій.

Заняття 2. Розуміння власних емоцій

Мета: розвиток емоційної обізнаності, усвідомлення власних емоційних станів і навичок їх розпізнавання; формування здатності до рефлексії та розуміння зв’язку між емоціями, подіями й поведінкою.

Хід заняття:

Вступна частина (5-10 хвилин). Коротке нагадування про правила групи, перевірка настрою учасників. Можна провести міні-розминку «Температура емоцій» - кожен по черзі каже слово, що описує його поточний стан (наприклад, «спокійний», «збуджений», «сонний», «радісний»). Це допомагає налаштуватися на роботу з емоціями.

Вправа «Коло емоцій» (20-25 хвилин). Матеріали: кольорове «коло емоцій» або картки з назвами базових емоцій (радість, гнів, страх, сум, здивування, відраза тощо).

Хід: ведучий пропонує учасникам вибрати емоції, які вони найчастіше відчувають, і розмістити їх на «колі емоцій» за частотою прояву. Потім група обговорює, які емоції переважають, які рідко проявляються, і чому.

Запитання для обговорення: Які емоції ви переживаєте найчастіше? Чи бувають почуття, які складно назвати або зрозуміти? Як різні емоції впливають на ваші дії?

Вправа «Емоційний щоденник» (25-30 хвилин). Матеріали: аркуші з таблицею трьох колонок: «Подія - Емоція - Реакція/Дія».

Хід: учасникам пропонується пригадати три ситуації за останній тиждень, що викликали сильні емоції (позитивні або негативні). Вони коротко описують подію, емоцію, яку відчули, і те, як відреагували. Потім у групі обговорюють: Чи завжди ви усвідомлюєте свої почуття в момент їх виникнення? Як емоції впливають на вашу поведінку? Що допомагає вам справлятися з сильними почуттями?

Міні-обговорення «Мої емоції - це частина мене» (10 хвилин). Група ділиться спостереженнями: що нового дізналися про себе, які емоції буває важко приймати, а які - легко. Ведучий підкреслює, що всі емоції є природними, і їх важливо не придушувати, а розуміти й усвідомлено проживати.

Підсумкова частина (10 хвилин). Рефлексивне коло: кожен завершує фразу «Сьогодні я зрозумів(ла), що…» або «Мої емоції зараз - це…».

Ведучий дякує за відвертість і пропонує на наступне заняття звертати увагу на те, як змінюються емоції протягом дня.

Очікувані результати:

- розширення емоційного словника;
- розвиток здатності до розпізнавання й диференціації почуттів;
- усвідомлення впливу емоцій на поведінку;
- формування початкових навичок емоційної саморефлексії.

Заняття 3. Вираження емоцій і самомотивація

Мета: розвиток уміння безпечно виражати емоції, усвідомлювати внутрішні ресурси та формувати позитивне ставлення до себе; підвищення рівня самомотивації й упевненості у власних силах.

Хід заняття:

Вступна частина (10 хвилин). Ведучий коротко нагадує про попереднє заняття, акцентуючи увагу на тому, що сьогодні учасники вчитимуться не лише розуміти, але й виражати свої почуття. Можна провести міні-розминку «Мій сьогоднішній настрій», де кожен показує свій емоційний стан за допомогою жесту або кольору.

Арт-техніка «Малюнок настрою» (25-30 хвилин). Хід: ведучий пропонує учасникам зобразити свій теперішній настрій у кольорах, формах або символах, не обов'язково у вигляді конкретного сюжету. Після завершення малюнків кожен за бажанням розповідає, що він зобразив і які емоції вкладено у малюнок.

Вправа «Мій внутрішній ресурс» (25-30 хвилин). Хід: учасникам пропонується пригадати ситуацію, коли вони успішно впоралися зі складністю, подолали страх або досягли бажаного результату. Потім записати, що допомогло це зробити: риси характеру, підтримка інших, внутрішній стан, думки чи емоції. Далі кожен створює власний символ «внутрішнього ресурсу» (малюнок, слово чи образ).

Міні-дискусія «Як підтримати себе у складній ситуації?» (10-15 хвилин). Група ділиться своїми способами самопідтримки (музика, спорт, спілкування, творчість тощо). Ведучий підкреслює, що самомотивація - це не лише «змушування себе діяти», а й уміння підтримати власний стан, дати собі право на відпочинок і турботу.

Підсумкова частина (10 хвилин). Рефлексивне коло: кожен завершує фразу «Сьогодні я відкрив(ла) у собі силу…» або «Мій ресурс - це…». За бажанням можна завершити вправою на релаксацію - коротке дихальне «вдихаю спокій, видихаю напругу».

Очікувані результати:

- зниження емоційної напруги, підвищення відчуття внутрішньої стабільності;

- розвиток навичок самопізнання та самопідтримки;
- формування позитивного ставлення до себе й до своїх емоцій;
- підвищення рівня самомотивації та усвідомлення власних ресурсів.

Заняття 4. Емпатія

Мета: розвиток здатності розуміти емоційні стани інших людей, формування навичок емоційного відгуку, підтримки та прийняття; підвищення рівня соціальної чутливості та комунікативної компетентності.

Хід заняття:

Вступна частина (10 хвилин). Ведучий розпочинає із короткої розмови: «Що таке розуміння іншої людини? Чи завжди ми здатні відчути, що переживає інший?» Це налаштовує учасників на тему емпатії. Можна провести невелику гру «Емоційна хвиля»: ведучий показує емоцію (радість, подив, сум, злість), а група віддзеркалює її. Вправа створює емоційний контакт і підвищує уважність до невербальних проявів.

Вправа «Емоція на обличчі» (20-25 хвилин). Матеріали: картки або фото з виразами облич, що демонструють базові емоції; дзеркала або телефонні камери. Хід: ведучий демонструє по черзі зображення різних емоцій (радість, страх, гнів, подив, відразу, сум). Учасники визначають, яку емоцію зображено, і пояснюють, за якими ознаками вони це зрозуміли. Потім пропонується інший варіант: кожен по черзі «зображає» певну емоцію, а інші її відгадують.

Вправа «У чужих черевиках» (25-30 хвилин). Матеріали: картки з короткими описами життєвих ситуацій (наприклад: «Твій друг отримав погану оцінку і мовчить»; «Однокласниця посварилася з подругою»; «Новенький у класі почувається самотнім» тощо). Хід: учасники по черзі тягнуть картку, читають ситуацію і відповідають на запитання: Що, ймовірно, відчуває ця людина? Як би ви могли її підтримати? Як ви самі почувалися б на її місці? Потім група обговорює, наскільки легко чи складно було поставити себе на місце іншого.

Міні-рефлексія «Що для мене означає розуміти іншого?» (10-15 хвилин). Група ділиться враженнями: як змінювалося ставлення до інших під час вправ, що нового вони дізналися про себе. Ведучий підкреслює, що емпатія - це не лише

«відчувати», але й «приймати» емоції іншого без оцінки, що сприяє гармонійній комунікації та підтримці.

Підсумкова частина (10 хвилин). Рефлексивне коло: кожен завершує фразу «Сьогодні я навчив(лася)…» або «Тепер я краще розумію, що…». За бажанням ведучий може завершити заняття короткою вправою «Обмін теплом»: учасники по черзі говорять одне одному приємні слова або вдячність за участь.

Очікувані результати:

- підвищення рівня емпатійності, розуміння емоцій інших людей;
- формування толерантності та готовності до взаємопідтримки;
- розвиток навичок невербального спостереження;
- покращення емоційного клімату в групі.

Заняття 5. Самооцінка та «Я-образ»

Мета: розвиток адекватної самооцінки, формування позитивного образу «Я», усвідомлення власних сильних сторін і досягнень, підвищення впевненості у собі та прийняття себе.

Хід заняття:

Вступна частина (10 хвилин). Ведучий починає з короткої бесіди: «Що означає приймати себе? Чому іноді нам легше побачити свої недоліки, ніж сильні сторони?». Мета вступу - допомогти учасникам усвідомити, що самооцінка не є «оцінкою» у шкільному сенсі, а радше відображенням того, як людина сприймає себе у різних сферах життя. Для зниження напруги можна провести коротку гру «Моє ім’я - це…», де кожен називає своє ім’я й додає слово, яке символізує позитивну рису (наприклад, «Я - Софія, і я уважна»).

Арт-вправа «Моє дерево» (30-35 хвилин).Ведучий пропонує намалювати дерево, де:

- Коріння - символізує життєві ресурси (друзі, сім’я, цінності, віра, досвід);
- Стовбур - риси характеру, які допомагають долати труднощі;
- Крона - досягнення, таланти, мрії й цілі;
- Плоди - результати, якими учасник пишається.

Після завершення малюнка кожен коротко презентує своє дерево або ділиться тим, що відчував у процесі.

Вправа «Комплімент по колу» (20-25 хвилин).Учасники сидять у колі. Кожен по черзі говорить комплімент або позитивну характеристику своєму сусідові праворуч - щиро, але коротко (наприклад: «Ти дуже спокійна», «У тебе гарне почуття гумору», «Ти сьогодні уважно слухав»). Після завершення кола ведучий запитує: Як ви почувалися, коли говорили? Як коли чули про себе? Чи легко вам приймати похвалу?

Міні-рефлексія «Я можу про себе сказати, що…» (10 хвилин). Кожен завершує фразу кількома словами, що відображають його теперішнє ставлення до себе. Ведучий підкреслює, що самооцінка - це не про «кращий або гірший», а про справжній, прийнятий образ себе, який може змінюватися й розвиватися.

Підсумкова частина (10 хвилин). Завершальне коло: учасники діляться, що вони відкрили нового про себе, який момент був найприємнішим, і що хочуть забрати з цього заняття у життя.

Очікувані результати:

- формування позитивного образу «Я»;
- зростання впевненості у власних силах;
- розвиток уміння приймати себе й інших;
- зниження самокритичності, підвищення рівня самоповаги;
- посилення групової згуртованості через позитивний зворотний зв’язок.

Заняття 6. Мотивація та пошук сенсів

Мета: сприяти усвідомленню власних мотивів навчання й саморозвитку, формуванню внутрішньої мотивації, розвитку навичок цілепокладання та пошуку особистісних смислів у діяльності.

Хід заняття:

Вступна частина (10 хвилин).Ведучий розпочинає короткою дискусією: «Що спонукає вас діяти? Чому ви навчаєтесь? Чи завжди ми розуміємо свої справжні причини?». Мета вступу - активізувати процес самоусвідомлення й

підвести учасників до розуміння, що мотивація - це внутрішній енергетичний ресурс, який можна розвивати.

Вправа «Сходи цілей» (30 хвилин). Матеріали: аркуші з намальованими сходами (7-8 щаблів), ручки, кольорові олівці. Хід: ведучий просить кожного визначити одну значущу ціль (навчальну, особистісну чи життєву) та записати її на верхньому щаблі сходів. Потім учасники поступово заповнюють нижчі щаблі - що потрібно зробити на кожному етапі, щоб досягти мети (наприклад: «організувати час», «знайти підтримку», «подолати страх»).

Міні-дискусія «Чому я вчуся?» (25-30 хвилин). Ведучий роздає картки з твердженнями типу:

- «Я вчуся, бо хочу дізнатися щось нове» (внутрішня мотивація);
- «Я вчуся, щоб отримати хорошу оцінку» (зовнішня мотивація);
- «Я хочу бути корисним людям»;
- «Я боюся розчарувати батьків»;
- «Я хочу розвинути свої здібності».

Учасники розподіляють твердження за двома колонками: «Мене це дійсно мотивує» і «Це радше зовнішній стимул».

Потім група обговорює:

- Які мотиви переважають у вашому житті?
- Як ви відчуваєте різницю між «мушу» і «хочу»?
- Як внутрішня мотивація допомагає почуватися вільніше та впевненіше?

Міні-вправа «Мій сенс» (10-15 хвилин). Кожен учасник завершує речення:

- «Для мене важливо…»
- «Я прагну до…»
- «Я відчуваю натхнення, коли…»

Ведучий підсумовує, що усвідомлення власних сенсів надає навчальній і життєвій діяльності глибшого значення, допомагає долати апатію й підтримує віру у власні сили.

Підсумкова частина (10 хвилин). Рефлексивне коло: кожен ділиться тим, що для нього означає «внутрішня мотивація», і якою він бачить свою наступну

«сходинку». За бажанням ведучий може завершити заняття короткою вправою «Дихання цілей» - учасники уявляють, що вдихають енергію для дії, а видихають сумніви.

Очікувані результати:

- формування в учасників розуміння власних мотивів і цілей;
- розвиток навичок усвідомленого цілепокладання;
- підвищення рівня внутрішньої мотивації та самопідтримки;
- зниження залежності від зовнішнього схвалення;
- підвищення відчуття особистісного сенсу та відповідальності за власний розвиток.

Заняття 7. Подолання тривожності

Мета: навчити учасників розпізнавати власний стан тривожності, опановувати техніки саморегуляції, знижувати рівень психоемоційного напруження й формувати навички відновлення внутрішньої рівноваги.

Хід заняття:

Вступна частина (10 хвилин). Ведучий розпочинає коротку розмову про те, що таке тривога, як вона відрізняється від страху й чому її важливо вміти контролювати. Учасникам пропонують поділитися, у яких ситуаціях вони найчастіше хвилюються, і як це проявляється у тілі (наприклад: напруження м’язів, серцебиття, «ком у горлі», спітніння долонь). Обговорюється ідея: «тривога - це не ворог, а сигнал, який ми можемо навчитися чути й заспокоювати».

Дихальна практика «Квадрат» (15-20 хвилин). Ведучий навчає техніці квадратного дихання:

- вдих на 4 рахунки;
- затримка дихання на 4 рахунки;
- видих на 4 рахунки;
- знову затримка дихання на 4 рахунки.

Кілька циклів повторюються під спокійну музику або з веденням голосом.

Візуалізація «Безпечне місце» (20-25 хвилин).Ведучий проводить вправу у спокійному темпі: «Закрийте очі, зробіть кілька глибоких вдихів і уявіть місце, де ви почуваєтесь цілком безпечно… Це може бути ліс, кімната, берег моря… Уявіть кольори, звуки, відчуття. Там ви спокійні, захищені, вам нічого не загрожує…» Після 5-7 хвилин візуалізації учасники діляться своїми відчуттями (за бажанням).

М'язова релаксація (20 хвилин). Ведучий пояснює, що тіло і психіка взаємопов'язані: коли м'язи розслаблені - знижується рівень тривоги. Використовується адаптована техніка Джейкобсона:

- стиснути кулаки → утримати напруження → розслабити;
- підняти плечі → втримати → опустити;
- напружити ноги → розслабити;
- усвідомити, як з кожним видихом тіло стає легшим.

Ведучий наголошує, що ці техніки можна використовувати в повсякденному житті - перед іспитом, публічним виступом, у момент хвилювання.

Міні-обговорення «Мої способи заспокоєння» (10-15 хвилин). Учасники діляться, які методи їм найбільше допомогли. Група створює спільний «список ресурсів» - короткі поради для себе, наприклад: «глибоко дихай», «пий воду», «згадай про безпечне місце», «зроби паузу». Ведучий підкреслює, що головне - навчитися вчасно помічати тривогу і реагувати на неї, а не ігнорувати.

Підсумкова частина (10 хвилин). Рефлексивне коло: кожен завершує фразу «Коли я хвилююся, мені допомагає…» або «Сьогодні я навчив(лася) розслаблятися через…». Завершується заняття коротким спільним диханням або вправою «Тепла долоня»: учасники кладуть долоню на серце, роблять глибокий вдих і кажуть собі подумки: «Я в безпеці».

Очікувані результати:

- зниження рівня ситуативної тривожності;
- формування базових навичок емоційної саморегуляції;
- підвищення відчуття внутрішнього контролю й безпеки;

- розвиток навички використання тілесних і дихальних технік для відновлення спокою;
- створення індивідуального набору способів подолання стресу.

Заняття 8. Підсумок і ресурсність

Мета: закріплення позитивних змін, усвідомлення отриманого досвіду та власних ресурсів, формування почуття завершеності й внутрішньої стабільності; підвищення рівня самоусвідомлення та згуртованості групи.

Хід заняття:

Вступна частина (10 хвилин). Ведучий вітає учасників і пропонує коротко пригадати найяскравіші моменти попередніх зустрічей: які вправи запам’яталися, що було найкориснішим або найприємнішим. Можна використати міні-гру «Кадр з фільму» - кожен називає «кадр» із програми, який символізує його особистий досвід (наприклад, «мій малюнок настрою», «дихання квадратом», «комплімент по колу»). Це допомагає створити теплу, вдячну атмосферу.

Вправа «Рюкзак ресурсів» (25-30 хвилин). Ведучий пояснює, що «ресурс» - це все, що допомагає нам залишатися в рівновазі: здібності, люди, події, знання, цінності. Учасники записують або малюють у «рюкзаку» те, що стало для них підтримкою під час занять: техніки, відкриття, нові якості, думки чи почуття. Потім кожен за бажанням презентує свій рюкзак або читає кілька пунктів уголос.

Коло рефлексії «Що я забираю з цього досвіду?» (20 хвилин). Кожен учасник завершує фрази: «Я навчив(лася)…»; «Я зрозумів(ла), що…»; «Мій головний ресурс - це…». Ведучий фіксує ключові слова на фліпчарті або ватмані, створюючи «коло групових ресурсів». Це підсилює відчуття спільності та взаємної підтримки.

Вправа «Завершальний колаж» (25 хвилин). Учасники разом створюють колаж, який відображає їхню групу - кольори, символи, слова, які асоціюються з пережитим досвідом, емоціями, дружбою, розвитком. У центрі можна написати назву програми «Територія внутрішньої сили». Після завершення кожен коментує, який елемент він додав і чому саме.

Підсумкова частина (10-15 хвилин). Ведучий дякує всім за участь, підкреслює значення спільного досвіду, наголошує, що розвиток емоційного інтелекту - це процес, який триває протягом життя. Наприкінці учасники утворюють коло і виконують короткий ритуал «Передай промінь підтримки» - кожен по черзі бажає щось хороше наступному учаснику.

Очікувані результати:

- інтеграція отриманих знань і досвіду;
- формування усвідомлення власних психологічних ресурсів;
- зниження рівня тривожності та підвищення внутрішньої стабільності;
- розвиток почуття вдячності, згуртованості та позитивного емоційного фону;
- підвищення готовності застосовувати набуті навички у повсякденному житті.

3.3. Опис реалізації програми та оцінка її ефективності

Психокорекційна програма «Територія внутрішньої сили» була реалізована у формі групових занять, розрахованих на вісім зустрічей тривалістю 60-90 хвилин кожна. Заняття проводилися з учасниками віком від 15 до 17 років, що дозволило врахувати особливості юнацького віку - підвищену емоційність, потребу в самовираженні, прагнення до самопізнання та схильність до рефлексії.

Групова форма роботи сприяла створенню довірливої атмосфери, у якій учасники могли вільно ділитися переживаннями, обговорювати власний досвід і підтримувати один одного. Кожне заняття мало чітку структуру: вступна частина (емоційне налаштування), основна (практичні вправи, арт-техніки, дихальні або рефлексивні завдання) і завершальна (підбиття підсумків, зворотний зв’язок, формування ресурсного стану).

У процесі реалізації програми простежувалася поступова динаміка розвитку групи. На початкових етапах (1-2 заняття) основну увагу було приділено знайомству, створенню безпечного простору, формуванню довіри та зниженню рівня тривожності. На середніх етапах (3-6 заняття) відбувався активний розвиток емоційного інтелекту - учасники навчалися розпізнавати,

усвідомлювати й адекватно виражати власні емоції, розвивали емпатію, самооцінку й мотивацію. Заключні заняття (7-8) були спрямовані на формування навичок саморегуляції, подолання тривожності, усвідомлення власних ресурсів і підбиття підсумків особистісних змін.

Ефективність програми оцінювалася за двома напрямами: якісним (динаміка поведінкових проявів і самооцінок учасників під час занять) та кількісним (порівняння результатів діагностики до та після участі у програмі).

За результатами повторного обстеження після завершення курсу занять спостерігалося:

- підвищення рівня емоційного інтелекту, зокрема емоційної обізнаності, емпатії та здатності до емоційної саморегуляції;

- зростання рівня внутрішньої мотивації до навчання й саморозвитку, зменшення орієнтації на зовнішні стимули (страх помилки, прагнення схвалення);

- покращення показників самооцінки - учасники стали більш упевненими, відкритими до спілкування, знизився рівень самокритики;

- зниження ситуативної та особистісної тривожності, покращення навичок керування емоційним станом у стресових ситуаціях.

Крім того, під час спостереження за груповою динамікою було відзначено зростання згуртованості, взаємопідтримки, готовності до емпатійного слухання та позитивного зворотного зв’язку. Учасники стали частіше використовувати вербальні способи вираження емоцій, демонстрували більшу відкритість і впевненість у спілкуванні.

Отримані результати свідчать, що програма «Територія внутрішньої сили» є ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту й гармонізації мотиваційно-особистісної сфери підлітків. Її реалізація сприяє формуванню стійких навичок емоційної саморегуляції, внутрішньої мотивації та підвищенню рівня психологічного благополуччя.

Проведене психокорекційне втручання підтвердило гіпотезу про те, що розвиток емоційного інтелекту тісно пов’язаний із формуванням позитивних

мотиваційних орієнтацій, підвищенням самооцінки та зниженням тривожності. Програма може бути використана практичними психологами закладів освіти як ефективний інструмент підтримки емоційного та особистісного розвитку підлітків.

Висновки до розділу 3

Психокорекційна програма «Територія внутрішньої сили», розроблена та реалізована у межах дослідження, довела свою ефективність як засіб гармонізації емоційного стану та розвитку мотиваційно-особистісної сфери підлітків. Зміст програми відповідав виявленим у процесі діагностики труднощам - підвищеному рівню тривожності, зниженій самооцінці, недостатньому розвитку емпатії та переважанню зовнішньої мотивації над внутрішньою.

У ході восьми занять учасники поступово опанували навички емоційної обізнаності, саморегуляції, розвитку емпатії, усвідомлення власних цілей і внутрішніх мотивів. Впровадження арт-технік, дихальних практик і групових дискусій сприяло формуванню довірливої атмосфери, що забезпечило позитивну динаміку особистісних змін.

Результати контрольного етапу підтвердили, що після проходження програми у більшості учасників підвищився рівень емоційного інтелекту, внутрішньої мотивації та самооцінки, а показники ситуативної й особистісної тривожності знизилися. Підлітки стали впевненішими, більш відкритими у спілкуванні, краще усвідомлюють власні емоції й здатні конструктивно їх регулювати.

Таким чином, реалізована програма продемонструвала практичну значущість психологічної роботи, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту. Її можна рекомендувати для використання практичними психологами закладів освіти з метою профілактики емоційного виснаження, підвищення навчальної мотивації та підтримки особистісного зростання підлітків.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Встановлено, що емоційний інтелект є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує когнітивні, емоційні та мотиваційні процеси. Він визначає здатність підлітка усвідомлювати власні емоції, регулювати їх та розуміти емоційні стани інших людей, що забезпечує успішну соціальну адаптацію й психологічну стійкість.

2. Теоретичний аналіз показав, що у підлітковому віці емоційний інтелект тісно пов’язаний із мотиваційно-особистісними характеристиками - самооцінкою, рівнем тривожності та навчальною мотивацією. Саме ці показники визначають внутрішню спрямованість особистості, рівень самоприйняття, впевненість у собі та готовність до саморозвитку.

3.У ході емпіричного дослідження, проведеного на вибірці з 81 підлітка віком 15-17 років, з’ясовано, що більшість респондентів мають середній рівень емоційного інтелекту, адекватну самооцінку та помірно підвищений рівень тривожності. У мотиваційній сфері переважають внутрішні мотиви - професійні, пізнавальні та творчі, що свідчить про орієнтацію підлітків на особистісне зростання та самореалізацію.

Кореляційний аналіз показав наявність статистично значущих взаємозв’язків: між емоційним інтелектом і самооцінкою ($r = 0,47$; $p < 0,01$) - чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим стабільніша і позитивніша самооцінка; між емоційним інтелектом і навчальною мотивацією ($r = 0,42$; $p < 0,01$) - високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню внутрішньої мотивації досягнень; між емоційним інтелектом і тривожністю ($r = -0,39$; $p < 0,05$) - емоційна зрілість пов’язана зі зниженим рівнем емоційного напруження.

4. Розроблено та апробовано психокорекційну програму розвитку емоційного інтелекту у підлітків, яка включає вісім занять тривалістю 60-90 хвилин. Програма спрямована на усвідомлення власних емоцій, розвиток емпатії, формування навичок саморегуляції, підвищення самооцінки та

мотивації. Її впровадження сприяло покращенню емоційного стану учасників, зниженню тривожності й підвищенню рівня впевненості у собі.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів практичними психологами, педагогами та соціальними працівниками для розробки психокорекційних і тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, саморегуляції та позитивного ставлення до себе.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення динаміки розвитку емоційного інтелекту у старшому юнацькому віці, гендерних особливостей його формування, а також оцінку ефективності різних психологічних програм з розвитку емоційної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бантишева О. О. Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 2015. (30).

2. Берг О., Колодяжна А. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності: thesis. 2021. URL: https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19124

3. Бойко О., Горун Г. Самооцінка як важливий критерій становлення особистості. Вісник Національного університету оборони України. 2023. С. 29-34. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-29-34

4. Бондаренко Л. В. Емоційний інтелект як чинник розвитку мотивації до навчання у підлітковому віці. Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія «Психологія». - 2021. - № 2(54). - С. 37-42.

5. Бочаріна Н., Кучер Ю. Особливості навчальної мотивації сучасних студентів. Наукові перспективи (Naukovì perspektivi). 2022. № 10(28). DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-346-355

6. Бринза І. Рівень розвитку емоційного інтелекту молодших підлітків та їх батьків: порівняльний аналіз / І. Бринза. Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки». – 2021. – Вип. 9. – С. 43–49.

7. Бузько Н. Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Т. 1. С. 34–40. URL: https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7565

8. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016.

9. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. Психологічний часопис. 2019. Т. 5, № 7. С. 34-49. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2019.5.7

10. Васильківський І. П. Психолого-педагогічні особливості виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. Педагогічний альманах, (37), 22-28. 2018.

11. Васильківський І. П., Сопівник, Р. В. Зміст і структура методики виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, (3), 48-61. 2018.

12. Васюк Т. І. Самооцінка як показник моральної зрілості особистостіі. Науковий вісник волинського державного університету ім. лесі українки. 2005. № 5. С. 48–52.

13. Вовченко О. А. Особливості формування емоційного інтелекту в підлітковому віці / О. А. Вовченко. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2020. – № 2. – С. 55–63.

14. Головська І. Г., Почепцова Д. Вплив емоційної сфери на самооцінку особистості. Габітус. 2020. Т. 2, № 18. С. 39-43.

15. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навчальний посібник. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 309 с.

16. Ґоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецька. Харків: Віват, 2018. 512 с. ISBN 978-966-942-116-6.

17. Демчук В. О. Розвиток емоційного інтелекту підлітків як психологічна проблема / В. О. Демчук. Мистецька освіта та розвиток творчої особистості. – 2025. – № 1. – С. 20–26. – DOI: 10.32782/ART/2025-1-4

18. Дерев'янко С. П. Феноменологія емоційного інтелекту: навчально-методичний посібник. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 312 с.

19. Дубровинський Г. Р. Розвиток емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки психолога. Психологічний часопис. 2020. Т. 6, № 3. С. 193-208.

20. Дубровинський Г., Дудкевич М. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці / Г. Дубровинський, М. Дудкевич. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія». – 2022. – Вип. 1(15). – С. 15–22.

21. Журавльова Л. Особливості емоційного інтелекту особистості, яка схильна до ризику. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія», 2019. (60), 112-125.

22. Зарицька В. В. Психологія емоційного інтелекту. Запоріжжя: Олді-плюс, 2022. 427 с.

23. Ілляшик К. Прояви тривожності у підлітковому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Т. 6. С. 52–56. URL: https://doi.org/10.31812/psychology.v6i.7313

24. Кіщук М. Аналіз особливостей прояву емоційного інтелекту підлітків. Теорія і методика навчання та виховання. 2022. Вип. 54. С. 75-82. URL: https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae/article/download/1794/1475 .

25. Кобринчук З. Розвиток емоційного інтелекту підлітків / З. Кобринчук. Молодий вчений. – 2018. – № 4(56). – С. 215–217.

26. Коваль Г. Ш., Грицик О. А. Розвиток емоційного інтелекту підлітків з використанням технологій коучингу / Г. Ш. Коваль, О. А. Грицик. Габітус. – 2021. – № 32. – С. 193–197.

27. Коваль Г., Грицик О. Корекція емоційного інтелекту підлітків у період соціальних потрясінь. Вісник психології ДонНУ. 2023. Т. 3, № 2. С. 114-120.

28. Колесникова А. Е. Особливості емоційного розвитку підлітків / А. Е. Колесникова. Габітус. – 2022. – № 39. – С. 115-122

29. Колісник Л. О. Соціально-психологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту. Педагогічний вісник. 2020. № 4. С. 56-65.

30. Кудояр, Л.М. Взаємозв'язок академічної успішності з рівнем тривожності / Л.М. Кудояр, А.О. Алімаскіна // Матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів гуманітарного факультету : 20-25 квітня 2019 року / Відп. за вип. Л.П. Валенкевич. - Суми: СумДУ, 2009. - Ч.1. - С.138-139.

31. Літвінова М. О. Особистісна тривожність студентів та її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Т. 4. С. 66-70.

32. Луговська О. П. Самооцінка як чинник формування життєвих перспектив у професійній діяльності осіб дорослого віку. Екзистенційні виклики

освіти, науки, безпеки та здоров’я в сучасних умовах. 2024. С. 341-343. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-479-8-105

33. Лящ О. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці: дис. докт. психол. наук. Київ, 2021. 458 с.

34. Лящ О. П. Особливості взаємозв’язку емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії юнаків. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Випуск 4. 2016. С. 148-161.

35. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 3. С. 20-23. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.4

36. Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2020. (73), 128-133.

37. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю., Малета А. І. Самооцінка у формуванні статусу підлітків у групі. Науковий вісник УжНУ. Серія: Психологія. 2023. № 3. С. 121-125. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.24

38. Морозова М. Розвиток навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. Наукові інновації та передові технології. 2022. № 10(12). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-395-406

39. Нагорна Л. С. Психологічні особливості емоційного благополуччя людини. 2021. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/6409

40. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ: Вища школа, 2003. 159 с.

41. Олійник О. О. Самооцінка як передумова професійного становлення студентів. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 1. С. 97-101.

42. Оніпко З. Самооцінка як чинник професійного становлення особистості. Перспективи та інновації науки. 2022. № 8(13). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-409-419

43. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469

с.

44. Павленко В. С. Самооцінка та її роль у житті особистості юнацького віку. Практична психологія у сучасному вимірі. Тези XIV Міжнар. наук.-практ. конф. Дніпро, 2022. С. 226-227.

45. Пальок І., Шашенкова А. Особистісна тривожність та емоційна саморегуляція у студентів-ВПО. Перспективи та інновації науки. 2025. № 4(50).

46. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». Педагогічний процес: теорія і практика. 2018. Вип. 4(63). С. 35-42.

47. Резван О. О. Рефлексивна самооцінка особистих ресурсів студентів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2014. Вип. 2. С. 9–13.

48. Самооцінка та рівень домагань особистості людини : thesis / Ю. Ю. Усік та ін. 2014. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/34755

49. Тукун А. С. Емоційний інтелект осіб підліткового та юнацького віку.; Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, Навч.-наук. ін-т психології та соціальної роботи. – Чернігів, 2025. – 58 с.

50. Філіпов О. Самооцінка і порівняння себе з іншими. Grail of Science. 2023. № 30. С. 342-344. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.04.08.2023.056

51. Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. С. 86–94. URL: https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7219

52. Форманюк О. І. Емоційний інтелект як чинник резильєнтності у підлітковому віці/ ПНУ ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 64 с.

53. Форостян О. І. Особливості мотиваційної сфери підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Габітус. 2022. № 42. С. 210-214. URL: https://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/38.pdf .

54. Хараджи М. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків. Modern Humanities. 2023. Вип. 9. С. 44-50. URL: https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/78 .

55. Хворостянко Н. Психологічні особливості мотиваційно-вольового

компоненту соціальної ініціативності в студентському віці. Молодий вчений. 2021. № 12 (100). С. 11–15. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-3

56. Хінціцька М. С. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків. Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2023. 60 с. URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/Хінціцька-М.С..pdf .

57. Чудовська Н. В. Емоційний інтелект неповнолітніх: навч. посіб. Чернігів: НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2020. 108 с. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/10960/1/Чудовська_Емоційний%20інтелект%20неповнолітніх.pdf

58. Шафорост А. В. Емоційний інтелект як особистісний ресурс. Сучасні вектори відновлення та розвитку України на засадах сталості та безпеки. 2023. URL: https://doi.org/10.54929/conf_21_11_2023-18-08

59. Шахов В. І., Глушаниця О. С. Психологічні особливості прояву емоційного інтелекту у підлітків. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2024. – Вип. 79. – С. 94–98.

60. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки, 2020. 125-134.

61. Щербакова О. Емоційний інтелект та академічні здібності учнів. Проблеми розвитку сучасної освіти і психології. 2023. № 4. С. 97-101.

62. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Київ: Вища школа, 2004. 679 с.

63. Amador-Licona N., Medina-Gálvan S., Costa-De la Cruz M. I., García-Cedillo I., Escalante Izeta E. I. Emotional Intelligence and Academic Motivation in High School Students with Adequate Grade Point Average. Nova Scientia. 2020. Vol. 12, № 24. DOI: 10.21640/ns.v12i24.2561.

64. Barragán Martín A. B., Molero Jurado M. M., Pérez-Fuentes M. C., Simón Márquez M. M., Gázquez Linares J. J. Emotional Intelligence and Academic

Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. Psychology Research and Behavior Management. 2021. Vol. 14. P. 307–316. DOI: 10.2147/PRBM.S302697.

65. Carmona-Herrera J., Herrera-Díaz A., Izquierdo-Antonio J. L. Emotional Intelligence and Academic Motivation in Adolescents: A Study Among Secondary School Students in Kazakhstan. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1265946. DOI: 10.3389/feduc.2024.1265946.

66. Frederickson N., Petrides K. V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. Personality and individual differences. 2012. № 52. pp. 323-328.

67. Kaliská L., Pellitteri J. Trait Emotional Intelligence Predicts Self-Esteem and Trait Anxiety in Adolescents. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. 2023. Vol. 10, № 3. P. 37–43. DOI: 10.21134/rpcna.2023.10.3.5.

68. Mahrous R. M., Bugis B. A., Sayed S. H. Emotional Intelligence, Academic Motivation, and Achievement among Health Science Students in Saudi Arabia: A Self-Deterministic Approach. Journal of Korean Academy of Nursing. 2023. Vol. 53, № 6. P. 571–583. DOI: 10.4040/jkan.23028.

69. Martínez-Monteagudo M. C., Inglés C. J., Suriá R., Lagos N., Delgado B., García-Fernández J. M. Emotional Intelligence Profiles and Self-Concept in Chilean Adolescents. Current Psychology. 2021. Vol. 40, № 8. P. 3860–3867. DOI: 10.1007/s12144-019-00350-6.

70. Matczak A., Knopp K. A. Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka. Warszawa : Liberi Libri, 2013. – Monografia.

71. Mohd Noor N. F. A., Hassan A., Ahmad N. A. Relationship Between Emotional Intelligence, Motivation and Logical Reasoning Towards Academic Achievement Among Low Achiever Students. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2017. Vol. 7, № 6. P. 359–369.

72. Rey L., Extremera N., Pena M. Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. Psychosocial Intervention. 2011. Vol. 20, № 2. P. 227–234. DOI: 10.5093/in2011v20n2a10.

73. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 1990. 9(3), 185-211.

74. Sánchez-Álvarez N., Berrios Martos M. P., Extremera N. A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. Art. 1517. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01517.

75. Soriano-Sánchez J. G., Jiménez-Vázquez D. Benefits of Emotional Intelligence in School Adolescents: A Systematic Review. Revista de Psicología y Educación. 2023. Vol. 18, № 2. P. 83–95. DOI: 10.23923/rpye2023.02.237.

76. Sunaina. Emotional Intelligence in Relation to Self-Concept Among Adolescents. Indian Journal of Applied Research. 2018. Vol. 8, Issue 1. P. 17–18. DOI: 10.36106/ijar

77. Taibolatov K. M., Imambayev A. T., Karipbayeva S. A., Seidalinov O. A., Meirambekova G. A. The Role of Emotional Intelligence on Academic Motivation of Schoolchildren. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1265946. DOI: 10.3389/feduc.2024.1265946.

78. Usán P., Salavera C. School Motivation, Emotional Intelligence and Academic Performance in Students of Secondary Education. Actualidades en Psicología. 2018. Vol. 32, № 125. P. 95–112. DOI: 10.15517/ap.v32i125.32123.

79. Yulika R., Rahman U., Sewang A. M. The Effect of Emotional Intelligence and Learning Motivation on Student Achievement in SMP Negeri 1 Pinrang. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2019. Vol. 235. Art. 012033. DOI: 10.1088/1755-1315/235/1/012033.

80. Žmuda A., Sękowski A., Szymczak I. Potrzeba poznania a inteligencja emocjonalna u osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi. Przegląd Psychologiczny. 2021. T. 64, № 1. S. 37–60.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

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

- шкала 1 - «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 - «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідность);
- шкала 3 - «Самомотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 - «Емпатія»;
- шкала 5 - «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати па емоційний стан інших).

Інструкція

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

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.

4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.

5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.

8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

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

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

Шкала 5 -пункт 12, 15,24, 26, 27,29

Обробка та інтерпретація результатів: Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше - високий; 8-13 - середній; 7 і менш - низький. Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше - високий; 40-69 - середній; 39 і менше - низький.

Додаток Б

Шкала самооцінки Розенберга

Інструкція. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть один варіант відповіді, який найкраще відображає Ваше ставлення.

Поставте позначку навпроти відповідної відповіді: ПП – повністю погоджуюсь; П – погоджуюсь; НП – не погоджуюсь; ПНП – повністю не погоджуюсь

В анкеті немає «правильних» чи «неправильних» відповідей. Важливо лише Ваше щире ставлення.

№	Твердження	Примітка
1	Загалом, я задоволений(на) собою.	пряма
2	Я ні на що не здатний(а).	інверсна*
3	Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.	пряма
4	Я можу робити різні речі так само добре, як і більшість інших людей.	пряма
5	Мені не дуже є чим пишатися.	інверсна*
6	Іноді я справді відчуваю себе нікчемним(ою).	інверсна*
7	Я відчуваю, що я цінний(а), принаймні не гірший(а) за інших.	пряма
8	Я хотів(ла) би мати більше поваги до себе.	інверсна*
9	У загальному, я схильний(на) думати, що я невдаха.	інверсна*
10	Я позитивно ставлюся до себе.	пряма

* інверсні твердження мають зворотне кодування.

Ключ до методики (система оцінювання)

Прямі твердження (1, 3, 4, 7, 10):

- ПП = 3 бали
- П = 2 бали
- НП = 1 бал
- ПНП = 0 балів

Інверсні твердження (2, 5, 6, 8, 9):

- *зворотне кодування*

- ПП = 0 балів
- П = 1 бал
- НП = 2 бали
- ПНП = 3 бали

Загальний бал:

- Сума за всі 10 тверджень = загальний рівень самооцінки
- Мінімум = 0, максимум = 30 балів

Інтерпретація результатів

Бал	Рівень самооцінки
0–15 балів	Низька самооцінка
Схильність до самокритики, невпевненість, підвищена чутливість до оцінок інших, можливий ризик емоційних труднощів.	
16–25 балів	Середній рівень самооцінки
Загалом стабільна самооцінка, можливі окремі сумніви, але збережена здатність до самоприйняття. Найбільш типовий показник для загальної вибірки.	
26–30 балів	Висока самооцінка
Позитивне ставлення до себе, впевненість, адекватне сприйняття власних здібностей. Може бути ресурсом у подоланні стресу та міжособистісної взаємодії.	

Додаток В

Шкала тривожності Спілберга-Ханіна(STAI);

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

Шкала ситуативної тривожності

1. Я спокійний.
2. Мені ніщо не загрожує.
3. Я перебуваю в напруженні.
4. Я внутрішньо скутий.
5. Я відчуваю себе вільно.
6. Я засмучений.
7. Мене хвилюють можливі невдачі.
8. Я відчуваю душевний спокій.
9. Я стривожений.
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
11. Я впевнений у собі.
12. Я нервуюсь.
13. Я не знаходжу собі місця.
14. Я напружений.
15. Я не відчуваю скутості, напруження.
16. Я задоволений.
17. Я стурбований.
18. Я дуже збуджений і мені не по собі.
19. Мені радісно.
20. Мені приємно.

Шкала особистої тривожності

21. У мене буває піднесений настрій.

22.Я буваю дратівливим.

23.Я легко впадаю в розпач.

24.Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.

25.Я тяжко переживаю неприємності та довго не можу про них забути.

26.Я відчуваю приплив сил і бажання працювати.

27.Я спокійний, урівноважений та зібраний.

28.Мене турбують можливі труднощі.

29.Я дуже переживаю через дрібниці.

30.Я буваю цілком щасливий.

31.Я все приймаю близько до серця.

32.Мені не вистачає впевненості в собі.

33.Я відчуваю себе беззахисним.

34.Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів.

35.У мене буває хандра.

36.Я буваю задоволений.

37.Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене.

38.Буває, що я відчуваю себе невдахою.

39.Я врівноважена людина.

40.Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи.

Інтерпретація результатів STAI

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

При загальній інтерпретації показників можна використовувати наступні орієнтовні оцінки тривожності:

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