

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Рівень вищої освіти

СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності


Шифр 19014

номер ІНП

Виконала: здобувачка V курсу, групи ППЗ-19  Валерія БУЗІВСЬКА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник: доктор філософ. наук, професор  Валентина АФАНАСЕНКО

науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор



Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

10 червня 2024 р.

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень Перший (бакалаврський)


Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки


Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 14 грудня 2023 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ Валерії БУЗІВСЬКОЇ

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Соціально – психологічні особливості емоційного інтелекту в підлітковому віці»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Валентина АФАНАСЕНКО, доктор філософських наук, професор

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 15 лютого 2024 р. № 8

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 10 червня 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, Методика діагностики емоційного інтелекту MEI М. Манойлової, Методика діагностики соціального інтелекту застосовувалася Дж. Гілфорда.

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 Теоретичні та методологічні аспекти вивчення емоційного інтелекту, емоційний інтелект у структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості, наукові підходи до розуміння сутності, структури емоційного інтелекту, особливості інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сфери підлітків, висновки до першого розділу; розділ 2 Емпіричні аспекти вивчення емоційного інтелекту підлітків, програма і методи вивчення емоційного інтелекту підлітків, аналіз психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків, практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту підлітків, висновки до другого розділу; висновки, перелік джерел посилання.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень)

3 рисунки, 3 таблиці.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи


Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 14 грудня 2023 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної дипломної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01.10. 2023 р.	виконано
2	Визначення теоретико- методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 01.12. 2023 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.02. 2024 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.03. 2024 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.04. 2024 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01.05. 2024 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.06. 2024 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної дипломної роботи.	<u>23</u> травня 2024 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної дипломної роботи (відповідно графіку)	<u>19</u> червня 2024 р.	виконано

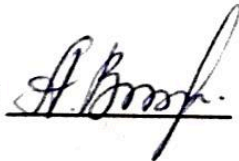
Здобувач



Валерія БУЗІВСЬКА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи



Валентина АФАНАСЕНКО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи «Соціально – психологічні особливості емоційного інтелекту в підлітковому віці»

Здобувач Валерія БУЗІВСЬКА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Валентина АФАНАСЕНКО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна дипломна робота включає 57 сторінок, Зрисунки, 3 таблиці, перелік джерел посилення складає 60 найменувань.

Ключові слова: емоції, інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, особистість, адаптація, соціально-психологічна адаптація, розвиток, девіантна поведінка тривожність, вікові новоутворення, підлітки, підлітковий вік.

Об'єкт дослідження - емоційний інтелект як інтегральна категорія у структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості.

Предмет дослідження – структура, сутнісні ознаки, функції та особливості прояву емоційного інтелекту у підлітковому віці.

За результатами дослідження вивчено структуру емоційного інтелекту в підлітковому віці, особливості його прояву та розвитку, емпірично обґрунтовано загальне та специфічне у соціальному та емоційному інтелекті молодшого підлітка і на цій основі розроблено практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту підлітків для педагогів, шкільних психологів та батьків

Одержані результати можуть бути використані в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Дипломник  Валерія БУЗІВСЬКА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної дипломної роботи до захисту 10 червня 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	10
1.1. Емоційний інтелект у структурі інтелектуальної та емоційно- вольової сфери особистості	10
1.2. Наукові підходи до розуміння сутності, структури емоційного інтелекту	19
1.3. Особливості інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сфери підлітків	27
Висновки до першого розділу	36
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ	38
2.1. Програма і методи вивчення емоційного інтелекту підлітків	38
2.2. Аналіз психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків	44
2.4. Практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту підлітків	49
Висновки до другого розділу	56
ВИСНОВКИ	57
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	59
ДОДАТКИ	65
Додаток А Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла	65
Додаток Б Методика діагностики емоційного інтелекту МЕІ (М. Манойлової)	68

ВСТУП

Актуальність дослідження. Феномен емоційного інтелекту визнається у всьому світі все більшим числом дослідників. Важливість і необхідність розвитку складових емоційного інтелекту як факторів, що сприяють особистісному та професійному зростанню індивіда і впливають на його успішність у житті, також незаперечні. Інтелектуальні тести, популярні на початку ХХ століття, в даний час все рідше застосовуються з метою відбору претендентів на певну роботу або школярів у відповідні спеціалізовані класи, хоча спочатку були створені саме для цього. Виникла потреба у новому підході до оцінки успішності особистості. Відповіддю на практичний запит стала концепція емоційного інтелекту, яка активно розвивається у рамках зарубіжної та вітчизняної психології.

Раніше інтелектуальна сторона життя протиставлялася емоційної складової особистості. В даний час визнається, що емоція як особливий тип знання може дати людині можливість успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища і співвідноситься з категорією інтелект. Емоції та інтелект здатні об'єднатися у своїй практичній спрямованості. Ця інтеграція необхідна гармонійного розвитку особистості.

Велику розробленість проблема емоційного інтелекту отримала у рамках зарубіжної психології. Теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо, теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена, некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она представляють цікаві рішення багатьох теоретичних та практичних проблем емоційного інтелекту.

Проблема дослідження зводиться до недостатньої вивченості структури емоційного інтелекту у підлітковому віці, а також ролі соціальних факторів у прояві його особливостей. Нині більшість робіт присвячено вивченню емоційного інтелекту вже здійсненої, зрілої особистості, чи особистості юнацького віку. Однак у підлітковому віці спостерігаються суттєві зміни в інтелектуально - емоційній та мотиваційній сферах особистості, які потребують адекватного психологічного супроводу, корекції та цілеспрямованого розвитку.

Мета дослідження - виявити сутність емоційного інтелекту в підлітковому віці, його ознаки, функції та особливості прояву.

Об'єкт дослідження - емоційний інтелект як інтегральна категорія у структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості.

Предмет дослідження – структура, сутнісні ознаки, функції та особливості прояву емоційного інтелекту у підлітковому віці.

Гіпотези дослідження полягають у припущеннях про те, що:

- емоційний інтелект як інтегральна категорія у структурі особистості оформляється до підліткового віку;

- особливість прояву емоційного інтелекту в підлітковому віці виявляється у стійкості та гетерогенності його структури, наявності статево-рольових відмінностей як у загальному показнику, так і в ознаках емоційного інтелекту;

Поставлена мета та висунуті гіпотези визначили необхідність вирішення наступних завдань:

1. Виявити загальне та специфічне у підходах вчених до категорії емоційний інтелект у вітчизняній та зарубіжній психології: розглянути емоційний інтелект особистості, його сутнісні ознаки, функції.

2. Вивчити структуру емоційного інтелекту в підлітковому віці, особливості його прояву та розвитку.

3. Емпірично обґрунтувати загальне та специфічне у соціальному та емоційному інтелекті молодшого підлітка.

4. Розробити практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Методи дослідження. Комплекс методів дослідження визначається багатоплановим характером поставлених завдань. Використовувалися загальнонаукові методи і психологічні:

- методи теоретичного дослідження: аналіз першоджерел з проблеми дослідження; порівняння, абстрагування, систематизація, аналогія та класифікація позицій різних дослідників, представників різних наукових шкіл; узагальнення та інтерпретація наукових даних;

– методи емпіричного дослідження: опитування, тестування. З метою діагностики емоційного інтелекту застосовувалася методика Н. Холла, Методика діагностики емоційного інтелекту МЕІ (М. Манойлової), з метою діагностики соціального інтелекту застосовувалася методика Дж. Гілфорда;

Практичне значення дослідження виявляється в можливості використанні матеріалів кваліфікаційного дослідження в системі підготовки майбутніх фахівців психологічної сфери, зокрема, в дисциплінах «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Психологія творчості», при проведенні соціально-психологічної практики студентів.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі НВК №9 м. Хмельницького. В ньому взяли участь 54 учні 6-8 класів підліткового віку.

Апробація результатів дослідження відбувалась шляхом публікації статті на тему: «Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці» в збірнику матеріалів XXVI міжнародна науково-практична конференція «Theoretical and practical aspects of modern research» 5 - 7 червня 2024 р., Оттава, Канада.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (60 найменування) та двох додатків. Загальний обсяг дипломної роботи – 67 сторінок машинописного тексту (основна частина – 57 сторінок).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Емоційний інтелект у структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості

Інтерес вчених до категорії інтелекту з'явився давно. Існує безліч підходів до розуміння того, що таке інтелект, якою є його природа і структура. Вчені, які розробили перші тести на інтелект – Binet, Simon – розглядали цю властивість широко. На їхню думку, людина, яка має інтелект, – це така, яка правильно оцінює, розуміє та розмірковує і яка завдяки своєму «здоровому глузду» та «ініціативності» може «приспособуватися до обставин життя».

Д. Векслер, який створив першу шкалу інтелекту для дорослих – «Wechsler-Bellevue Intelligence Scale», мислив у тому ж ключі, і згідно Векслеру, інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життям.

Нині більшість психологів згодні саме з цим підходом до розуміння інтелекту, який розглядається як здатність індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. Визначення це досить широке, однак, залишається дивовижним той факт, що вчені й надалі при розробці своїх тестів інтелекту фактично зводять це поняття до швидкості виконання певних завдань. Самі завдання теж відрізнялися в різних авторів, оскільки сильно залежали від того, як кожен дослідник уявляв цю властивість особистості.

Було розроблено багато концепцій структури інтелекту, наприклад, концепція Ч.Е. Спірмена, Л.Т. Терстоуна чи кубічна модель Дж.П. Гілфорда [9], однак, яким би не був підхід, всі вчені дійшли висновку, що інтелект не є однорідним і єдиним.

Однак деякі автори пішли іншим шляхом. Наприклад, Томсон не став зупинятися на аналізі факторів чи здібностей, завдяки яким вирішуються ті чи інші завдання. Він зайнявся вивченням самих завдань і тих чинників, які

необхідні їх вирішення. Він дійшов висновку, що такі чинники зазвичай специфічні, розвиток їх індивідуальний, вони схильні до впливу накопиченого людиною досвіду та особливостей мислення та дії, які у свою чергу можуть бути вродженими і набутими. Звідси видно, що виміряти чи порівняти між собою такі різноманітні й індивідуальні здібності складно, часом і неможливо.

На перший погляд здається, що напрямок, який задав Томсон тупиковий. Проте орієнтація завдання відкрило перед дослідниками нові можливості. Виходячи зі специфіки завдань стало можливим поділити інтелект на практичний та абстрактний [44].

За допомогою абстрактного інтелекту ми оперуємо словами та поняттями, що можна віднести до рівня когнітивних здібностей. Практичний інтелект допомагає вирішувати повсякденні проблеми та орієнтуватися у взаєминах з різними предметами, що можна віднести до рівня асоціативних здібностей, що дозволяють використовувати певні знання, уміння та навички. На думку Єнсена, співвідношення між двома рівнями інтелекту визначається спадковими факторами.

В одній зі своїх останніх робіт, Роберт Стернберг [59], відповідаючи на запитання, що ж таке успішний інтелект і яке визначення пише, що інтелект визначається в термінах здатності людини досягати успіху в житті з позиції його індивідуальних стандартів, в рамках його соціокультурного контексту. Там же він показує, що інтелект більше співвідноситься з індивідуальними цілями, аніж з набором деяких стандартизованих, штучно створених цілей для абстрактної більшості. Тобто він виділяє роль самої особистості у досягненні успіху.

Очевидно, що у повсякденному житті ми відчуваємо різницю між двома рівнями інтелекту. Часто можна зустріти людей, які поряд з високим показником інтелекту, що тестується (стандартизована «мета») відзначають суттєві труднощі соціальної взаємодії (не відповідність своїм індивідуальним стандартам). І є люди з низьким показником інтелектуального розвитку, які легко контактують з іншими людьми, товариські і зрештою досягають непоганого місця в житті.

Справа в тому, що завдання, які ставить перед нами життя, як правило, не мають нічого спільного з тими завданнями, яким нас навчають у школі. У житті

важко зустріти завдання з певними постійними умовами та єдиною правильною відповіддю. Практично це неможливо. Тим більше складно уявити собі життєву ситуацію, в якій, зіткнувшись із якоюсь проблемою, ми діяли б абсолютно відсторонено, не емоційно. Академічні завдання не передбачають емоційної реакції під час вирішення та щодо результату. Але на практиці, емоції людини вносять свої зміни у хід вирішення завдання. Спроба закрити на це очі є непробачною помилкою.

Р. Стернберг вважає, що життєвий успіх забезпечується сильними сторонами особистості, з яких вона має максимум вигоди, і коригування тих слабкостей, які в неї є. Люди з інтелектом, який можна назвати успішним, чудово усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, розглядають їх як даність, проте можуть їх успішно застосувати у певний час у певному місці. Іншими словами, успішна людина може як змінити себе, підлаштовуючись під завдання довкілля, так і змінити елементи навколишнього середовища, щоб ті були вигідні для неї. Р. Стернберг [59] дійшов висновку, що успіх можливий за наявності балансу як аналітичних здібностей людини, так і її творчих і практичних навичок. Аналітичні здібності використовуються в цьому випадку для аналізу, оцінки, порівняння, зіставлення та прийняття рішення; творчі здібності для створення, відкриття та дослідження нового, а практичні навички для застосування всього цього у житті.

Встановлений зв'язок між емоціями людини та її мисленням. Ми починаємо розуміти, що мислення саме виникає лише на інстинктивній та емоційній базі і спрямовується саме силами останньої. Встановлення емоційного та активного характеру мислення представляє чи не найважливіше завоювання психології останніх десятиліть. З особливою наполегливістю висувається і підкреслюється обставина, що думка завжди означає надзвичайну зацікавленість організму в тому чи іншому явищі, що мисленню притаманний активний і вольовий характер, що у своїй течії думки підкоряються не механічним законам асоціації та не логічним законам достовірності, але психологічним.

Раніше інтелектуальна сторона життя протиставлялася емоційній складовій особистості. В даний час визнається, що емоція як особливий тип

знання може дати людині можливість успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища і співвідноситься з категорією інтелекту. Емоції та інтелект здатні об'єднатися у своїй практичній спрямованості. Ця інтеграція необхідна для гармонійного розвитку особистості.

Інтелектуальні тести популярні на початку ХХ століття в даний час все рідше застосовуються з метою відбору дорослих на певну роботу або школярів у відповідні класи, хоча вони спочатку були створені саме для цього. Виникла потреба у новому підході до оцінки успішності особистості. Відповіддю на практичний запит стала концепція емоційного інтелекту, яка активно розвивається у рамках зарубіжної та вітчизняної психології.

Проблема емоційного інтелекту вкоренилася в науці в 1990 році з появою терміну «емоційний інтелект», який було запропоновано Пітером Саловеєм (Peter Salovey) та Джоном Майєром (John Mayer). Проте існує думка, що вперше цей термін було запропоновано ще 1966 року Б. Лейнер (Leuner) у публікації «Емоційний інтелект та емансипація». Популярністю концепція повинна роботам Деніела Гоулмена (Daniel Goleman). У 1995 виходить монографія «Емоційний інтелект», завдання якої – популяризація поняття, а також загальний огляд проведених на той час досліджень у цій галузі [24].

Велику розробленість проблема емоційного інтелекту отримала у рамках зарубіжної психології. Аналіз зарубіжних джерел дозволив латвійському вченому Гершону Бреславу зробити висновок, що вже наприкінці ХХ століття відбулася зміна підходу до співвідношення емоційних та пізнавальних процесів. Він посилається на статтю Дж. Майєра і П. Саловея, де вони говорять про те, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється та опосередковується особистістю. З'являється уявлення про наявність деякого комплексу індивідуальних здібностей чи рис, «що відповідає» за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини.

Томсон [14], досліджуючи інтелект особистості, не став аналізувати фактори чи здібності, які допомагають вирішувати ті чи інші завдання, сфокусувавши увагу на самих завданнях і тих факторах, які необхідні для їх

вирішення. Виходячи з аналізу специфіки завдань, стало можливим поділ інтелекту на практичний (конкретний) та академічний (абстрактний) [44]. За допомогою абстрактного інтелекту ми оперуємо словами та поняттями, що можна віднести до рівня когнітивних здібностей. Практичний інтелект допомагає вирішувати повсякденні проблеми та орієнтуватися у взаєминах з різними предметами, що можна віднести до рівня асоціативних здібностей, що дозволяють використовувати певні знання, уміння та навички. На думку Єнсена, співвідношення між двома рівнями інтелекту визначається спадковими факторами.

Концепція соціального інтелекту має більш тривалу історію розробки, ніж концепція емоційного інтелекту. Запропонував у 1920 році концепцію соціального інтелекту Е. Торндайк [14] розумів його як «загальну здатність розуміти інших і діяти і чинити мудро щодо інших». Згідно з Торндайком, існує три види інтелекту:

- абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи та робити з ними будь-які дії;
- конкретний інтелект як здатність розуміти речі та предмети матеріального світу та робити з ними якісь дії;
- соціальний інтелект як здатність розуміти інших людей, діяти чи чинити мудро щодо інших [14]:

Відносячи соціальний інтелект до виду загального інтелекту, Е. Торндайк не визначив зв'язки між ним та іншими видами інтелекту. На його думку, основною функцією соціального інтелекту є прогнозування поведінки.

У різні часи прибічники різних психологічних шкіл по-своєму трактували поняття «соціальний інтелект»: як здатність уживатися коїться з іншими; як здатність мати справу з оточуючими [37]; знання людей [41]; здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє становище, ставити себе на місце іншого [49]; здатність критично та правильно оцінювати почуття, настрої та мотивацію вчинків інших людей [36]. Підсумовуючи ці уявлення, американський психолог Девід Векслер запропонував визначати соціальний інтелект як пристосованість індивіда до людського буття [45].

Існують інші трактування цього поняття. С. Космітський та О.П. Джон [58] спробували усунути наявні протиріччя і виділили сім складових, якими вважали за важливий для розуміння категорії соціальний інтелект. Серед них когнітивні складові: оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість щодо оточуючих, а також такі поведінкові складові, як: здатність мати справу з людьми, соціальну пристосовність, теплоту в міжособистісних відносинах. Відкритою залишається проблема межі соціального інтелекту та його відокремлення від академічного чи абстрактного.

Г. Айзенк [14] так вирішував проблему співвідношення інтелектів існує три відносно самостійні концепції інтелекту, пов'язані між собою. Біологічний інтелект – вроджені задані здібності до обробки інформації, пов'язані зі структурами та функціями кори головного мозку. Це базовий, найбільш фундаментальний аспект інтелекту, який є генетичної, фізіологічної, нейрологічної, біохімічної та гормональної основою пізнавальної поведінки, тобто. пов'язаний в основному зі структурами та функціями кори головного мозку. Без них неможлива жодна осмислена поведінка. Д. Векслер [24] стверджує, що «будь-яке визначення інтелекту, що працює, має в основі своїй бути біологічним».

Психометричний інтелект – своєрідна зв'язувальна ланка між біологічним інтелектом та соціальним, те, що проявляється досліднику і що Спірмен [14] назвав загальним інтелектом. Це той інтелект, який вимірюється тестами інтелекту.

Соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується в ході його соціалізації, під впливом умов певного соціального середовища.

Дж. Гілфорд, творець першого надійного тесту для виміру соціального інтелекту, розглядав його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту та пов'язаних, перш за все, із пізнанням поведінкової інформації. Можливість виміру соціального інтелекту впливала із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда [9].

Модель інтелекту Дж. Гілфорда дозволяє виділити 120 факторів інтелекту, які класифікуються відповідно до наступних трьох незалежних змінних, що характеризують процес переробки інформації:

- зміст інформації, що пред'являється (характер стимульного матеріалу);
- операції з обробки інформації (розумові дії);
- результати опрацювання інформації.

Кожна інтелектуальна здатність описується в термінах конкретного змісту, операцій, результату та позначається поєднанням трьох індексів. Розглянемо параметри кожної з трьох змінних із зазначенням відповідного буквеного індексу.

Зміст інформації, що пред'являється

1. Образи (B) – зорові, слухові, пропріоцептивні та інші образи, що відбивають фізичні характеристики об'єкта.

2. Символи (S) – формальні знаки: літери, цифри, ноти, кодові позначення тощо.

3. Семантика (M) – концептуальна інформація, найчастіше словесна; вербальні ідеї та поняття; зміст, що передається за допомогою слів чи зображень.

4. Поведінка (B) – інформація, що відображає процес міжособистісного спілкування: мотиви, потреби, настрої, думки, установки, що визначають поведінку людей.

Операції з переробки інформації:

1. Пізнання (C) – виявлення, впізнавання, усвідомлення, розуміння інформації.

2. Пам'ять (M) – запам'ятовування та зберігання інформації.

3. Дивергентне мислення (O) - освіта безлічі різноманітних альтернатив, логічно пов'язаних з інформацією, що пред'являється, багатоваріантний пошук вирішення проблеми.

4. Конвергентне мислення (I) – отримання єдино логічного слідства з інформації, що пред'являється, пошук одного правильного вирішення проблеми.

5. Оцінювання (E) – порівняння та оцінка інформації за певним критерієм.

Результати обробки інформації:

1. Елементи (II) – окремі одиниці інформації, поодинокі відомості.
2. Класи (C) – підстави віднесення об'єктів до одного класу, угруповання відомостей відповідно до загальних елементів або властивостей.
3. Відносини (I.) – встановлення відносин між одиницями інформації, зв'язку між об'єктами.
4. Системи (B) – згруповані системи інформаційних одиниць, комплекси взаємопов'язаних частин, інформаційні блоки, цілісні мережі, складені з елементів.
5. Трансформації (T) – перетворення, модифікація, переформулювання інформації.
6. Імплікації (I) – результати, висновки, що логічно пов'язані з цією інформацією, але виходять за її межі.

Таким чином, класифікаційна схема Д. Гілфорда описує 120 інтелектуальних факторів (здібностей): $5 \times 4 \times 6 = 120$. Кожній інтелектуальній здатності відповідає невеликий кубик, утворений трьома осями координат: зміст, операції, результати. Висока практична цінність моделі Д. Гілфорда для психології, педагогіки, медицини та психодіагностики відзначалася багатьма великими авторитетами в цих областях: А. Анастасі, Ж. Годфруа, Б. Кулагін [14].

Відповідно до концепції Дж. Гілфорда [34], соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від чинників загального інтелекту. Ці можливості, як і загально інтелектуальні, можуть бути описані у просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив одну операцію - пізнання (C) - і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки (CB). Ця здатність включає 6 факторів:

Пізнання елементів поведінки (CBU) – здатність виділяти з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки (здатність близька до здатності виділяти «фігуру з фону» в гештальтпсихології).

Пізнання класів поведінки (CBC) – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.

Пізнання відносин поведінки (CBR) – здатність розуміти відносини між одиницями інформації про поведінку.

Пізнання систем поведінки (CBS) – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їхньої поведінки у цих ситуаціях.

Пізнання перетворень поведінки (CBT) – здатність розуміти зміни значення подібної поведінки (вербальної чи невербальної) у різних ситуаційних контекстах.

Пізнання результатів поведінки (CBI) – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Першими спробами виділити будь-який параметр, що відповідає соціальному інтелекту, були дослідження Торндайка (1936) та Вудроу (1939). Спочатку вони, провівши факторний аналіз «George Washington Social Intelligence Test», не змогли цього зробити. Причина, на їхню думку, полягала в тому, що цей тест соціального інтелекту був насичений вербальними та мнемічними факторами. Після цього Уедек (1947) створив стимульний матеріал, що дозволяв виділити серед чинників загального і вербального інтелекту чинник «психологічної здібності», що стала прообразом соціального інтелекту. Ці дослідження довели необхідність використання невербального матеріалу для діагностики соціального інтелекту.

Л. Виготський [14] одним із перших встановив зв'язок між емоціями людини та її мисленням, стверджуючи, що мислення саме виникає тільки на інстинктивній та емоційній базі, а думки у своїй течії підпорядковуються не механічним законам асоціації та не логічним законам достовірності, але психологічним законам емоцій. Він вказав на спільну роботу інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості людини щодо забезпечення успішного функціонування та адаптації людини у навколишньому середовищі.

У низці сучасних зарубіжних та вітчизняних теорій емоція сприймається як особливий тип знання. Відповідно до даного підходу до розуміння емоцій і стала можливою поява такої категорії, як «емоційний інтелект», яку також можна віднести до практичних видів інтелекту.

К. Джонс та Дж. Д.Дей [44] відзначили схожість таких понять, як соціальний інтелект та емоційний інтелект. Ці види інтелекту мають практичну спрямованість, реалізуючись у спілкуванні та взаємодії з іншими. Соціальний інтелект визначає рівень адекватності та успішності соціальної взаємодії, соціальну адаптацію. Емоційний інтелект – рівень успішності діяльності, процесів внутрішньо особистісної та міжособистісної взаємодії.

Нами пропонується уточнене та модифіковане визначення категорії «емоційний інтелект»: емоційний інтелект – інтегральна категорія в структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості, що визначає успішність діяльності, а також процесів внутрішньо особистісної та міжособистісної взаємодії, що є сукупністю таких та управлінню власними емоціями та емоціями інших людей, емоційну поінформованість, емпатію (співпереживання), здатність до самомотивації.

До соціального інтелекту ряд авторів включає складові, які мають багато спільного з компонентами емоційного інтелекту. Наприклад, Дж. Гілфорд і М. О. Салліван визначають соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, до яких входить здатність виділяти загальні суттєві ознаки в різних невербальних реакціях людини, що схоже зі здатністю впізнавати емоційні реакції інших людей (у тому числі і невербальне) їх прояв), що відноситься до сфери емоційного інтелекту. Дж. Гілфорд також визначає сферою соціального інтелекту знання почуттів, настроїв та бажань інших людей і себе, що безпосередньо співвідноситься з такими складовими емоційного інтелекту, як усвідомлення своїх емоцій та почуттів, а також розпізнавання емоцій інших людей.

Проте взаємопов'язаність конструктів емоційного та соціального інтелекту оцінюється сучасними вченими неоднозначно. Як зазначає С. Дерев'янка [5] «в окремих роботах емоційний інтелект розглядається у контекстуальних межах соціального інтелекту; в інших дослідженнях здатності до соціальної взаємодії ґрунтуються на попередньому розвитку окремих структурних компонентів емоційного інтелекту (Д. Гоулмен)».

С. Дерев'янку [5] виділяє «спілкування» як об'єднуючу категорію для цих двох форм інтелекту, зв'язку з тим, що і соціальний та емоційний інтелект виявляються у соціальній взаємодії та комунікації. Автор бачить як у соціальному, і у емоційному інтелектах реалізацію здібностей до розпізнавання та інтерпретації емоційних станів інших людей.

Деякі вітчизняні автори, як ми вказали вище, також бачать загальне у реалізації здібностей до емпатії та управління емоційними станами.

Нам видається, що як об'єднуюча категорія для цих двох форм інтелекту виступає «пізнання» (розуміння). І соціальний, і емоційний інтелект припускають постійне пізнання зовнішнього та внутрішнього світу з погляду інформації про соціальні процеси та емоції. Обидві форми інтелекту містять у своїй структурі компоненти, відповідальні за знання та усвідомлення ситуації взаємодії, знання соціальних норм спілкування та взаємодії, специфіки культурного середовища. Об'єднуючою категорією цих форм інтелекту також виступає «діяльність»: як соціальний, і емоційний інтелект виявляються, реалізуються, і розвиваються у діяльності, у взаємодії коїться з іншими людьми.

1.2. Наукові підходи до розуміння сутності, структури емоційного інтелекту

Існує дві основні моделі емоційного інтелекту, між якими виявляються суттєві відмінності у розумінні сутності емоційного інтелекту. Модель здібностей – це уявлення про емоційний інтелект як перетин емоцій і пізнання. У межах таких моделей емоційний інтелект вимірюється набором тестів здібностей. Змішана модель пояснює категорію емоційний інтелект, як поєднання розумових та персональних рис, властивих кожній конкретній людині. Емоційний інтелект у межах цих моделей вимірюється різними опитувальниками.

Д. Гоулмен, як і інші дослідники (Gardner; Sternberg), довів, що тести на рівень IQ та подібні до них, наприклад Тести шкільних оцінок (SATs), не можуть точно передбачити, хто доб'ється в житті великих успіхів. Він висунув

припущення, що близько 80% успіху, що не визначається тестами на IQ, зумовлено іншими властивостями, одним із яких є емоційний інтелект. Під ним він розумів «такі здібності, як само мотивація і стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами та вміння відмовлятися від задовольень, регулювання настрою та вміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати та сподіватися» [4].

Цікавим є обґрунтування концепції з анатомічної та фізіологічної точки зору, яке описав автор. У своїй роботі він показує, що нейронні системи, які відповідають за інтелект та емоції, хоч і розділені, але тісно взаємопов'язані. Посилаючись роботи Джозефа Ле Докса з дослідження зорового аналізатора, Д. Гоулмен так схематично описує нейронну основу емоційного інтелекту. Дослідження показали, що сенсорний сигнал від сітківки ока йде спочатку в таламус, а потім, через єдиний синапс у мигдалеподібне тіло (мигдалина). Другий сигнал з таламуса слідує в неокортекс – мозок, що думає. Це розгалуження дозволяє мигдалику почати відповідь раніше неокортексу, який обробляє інформацію, що надійшла ще в декількох областях мозку до такого стану, коли вона буде повністю сприйнята і усвідомлена і на неї буде вироблена відповідна відповідь. Така сама схема аналізу інформації спостерігається не тільки при впливі на зоровий аналізатор людини, а й на слуховий, тактильний.

Д. Гоулмен у своїй монографії стверджує, що це відкриття Дж. Ле Докса воістину революційне розуміння емоційного життя, оскільки відкрило нейронний шлях емоцій, який випереджає і, власне, ігнорує неокортекс, тобто, мислення мозок. Раніше передбачалося, що існує єдиний шлях для подразників: через таламус у неокортекс, який витрачає час на компіляцію сигналів, потім у лімбічний мозок, а звідти відповідь на подразник поширюється на мозок і по тілу. Відкриття короткого шляху для сигналів, в обхід неокортексу, затвердило наявність первинної відповіді на зовнішні подразники і підірвало уявлення про те, що емоційний відгук, який формує мигдалеподібне тіло, повністю залежить від роботи неокортексу. Ті почуття, що виникають, проходячи через мигдалину, є найсильнішими та примітивнішими. Виявлений обхідний шлях емоцій пояснив чому емоції мають таку силу і з легкістю придушують раціональний початок у

людині. Він вказав на характерні ознаки емоційного інтелекту, наприклад, співпереживання і гнучкість у ставленні до самого себе, наявність яких і обумовлює відмінність емоційного інтелекту від рівня IQ.

На його думку, емоційний інтелект складається з наступних компонентів: особистої компетентності та соціальної компетентності. Під особистою компетентністю він передбачав розуміння себе, саморегуляцію та мотивацію, під соціальною – успішність у встановленні взаємовідносин та емпатію. Як ознаки емоційного інтелекту він виділяє: розуміння своїх емоцій і почуттів, саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та управління відносинами з іншими.

Маючи роботи Гоулмена, Девіс, Станков і Роберте [41] використовували його шкалу визначення рівня емоційного інтелекту, де учасники тестування оцінювали гіпотетичні ситуації. Критики схильні сприймати результати їх дослідження як експериментальні у зв'язку з тим, що Гоулмен не розробляв свою шкалу як інструмент емпіричних досліджень.

Критика моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмена зводиться переважно до її популярності. У своїх роботах 1998 року Д. Гоулмен, прислухаючись до критики, представляє емоційний інтелект як набір здібностей, що ґрунтується на компетенціях, що інтегрує як афективні, так і когнітивні навички.

Вагомий внесок у розробку проблеми емоційного інтелекту зробив Ровен Бар-Он [34], основна заслуга якого – створення доступного, комерційного опитувальника оцінки емоційного інтелекту. У розумінні сутності емоційного інтелекту, він як і Д. Гоулмен, спирається на особистісні особливості людини (наприклад, оптимізм), поєднуючи їх із знаннями і навичками, визначеними як розумові здібності (тобто. здатності вирішувати завдання). Це з'єднання породжує змішану модель емоційного інтелекту. Р. Бар-Он характеризує емоційний інтелект як «сукупність когнітивних здібностей, знань і навичок, що впливають на здатність успішно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища».

Сконструйований за принципом самозвіту інструмент для оцінки кожної з цих компонентів, що лежать в основі концепції, опитувальник Емоційний Коефіцієнт (EQ-i or Emotional Quotient Inventory) забезпечує засіб більш повного

розуміння моделі емоційного інтелекту автора. Дослідницька робота Р. Бар-Она націлилася майже виключно на валідацію цього інструменту, поступившись цим іншим критеріям.

Опитувальник оцінює п'ять підтипів емоційного інтелекту. Кожен із цих компонентів вищого порядку вимірюється різноманітними субкомпонентами. Вчений виділив тринадцять, підписав, які відповідали різним навичкам та знанням, включеним у модель Р. Бар-Она. Субкомпоненти пізніше підсумовуються, щоб створити кожен із конструктів вищого порядку.

Перший конструкт – внутрішньоособистісний інтелект (пізнання власної особистості), що складається з емоційної поінформованості, впевненості у собі, самоповаги, самореалізації, незалежності. Другий – міжособистісний інтелект (навички міжособистісного спілкування), який включає емпатію, міжособистісні взаємини і соціальну відповідальність. Третім конструктом вищого порядку є здатність до адаптації, яка поділяється на вирішення завдань, дослідження реальності та гнучкість. Четвертий – управління стресовими станами (уміння справлятися зі стресом), який включає толерантність і контроль імпульсів. І, нарешті, EQ-і включає міру загального настрою, що складається з почуття щастя і оптимізму. Здається, бажаючи заплутати користувачів свого інструменту, Р. Бар-Он нещодавно [Reuven Bar-On 2000] аргументував, що останній фінальний компонент має розглядатися як «носій» емоційного інтелекту, а не конструкт вищого порядку, який забезпечує розуміння емоційного інтелекту.

Проте, не озброєним поглядом видно, що останній компонент справді вибивається з ряду попередніх компонентів.

Р. Бар-Он повідомляє про серію досить вражаючих за масштабом досліджень валідності його тесту. EQ-і був нормований на великій різнобічній північноамериканській вибірці (кількість учасників 3831 людина), і шкали видаються статистично достовірними у Північній Америці та інших вибірках по всьому світу. Це корелює з широким діапазоном існуючих особистісних властивостей та іншими теоретично значущими конструктами, такими як коупинг (вміння та навички справлятися з важкими ситуаціями). Також є факти окремих досліджень, що EQ-і прогнозує інші критерії, такі як академічний успіх

студентів університетів, наявність клінічних розладів та відгук на лікування алкоголізму.

Прогностична валідність EQ-і видається багатообіцяючою, проте Дж. Метьюс та інші зарубіжні автори (Gerald Matthews, Moshe Zeidner, Richard D. Roberts) критично оцінюють роботу Р. Бар-Она, як і раніше посилаючись на невалідність методики. Вони відзначають, що є можливість потенційної проблеми збігу концепції Р. Бар-Она, відображеної в його методиці, з вже існуючими конструктами індивідуальності, з добре обґрунтованими і особистими опитувальниками, що твердо встановилися. Наприклад, широко використовуваний Каліфорнійський Психологічний Опитувальник (California Psychological Inventory or CPI) включає вимірювання за такими шкалами, серед інших особистісних конструктів, як відповідальність, толерантність, емпатія, гнучкість, самоконтроль, інтелектуальна продуктивність (ефективність), психологічна, самоприйняття та соціальна презентація (здатність справляти хороше враження). Отже, авторам не зрозуміло, чи EQ-і вимірює якийсь конструкт, який ще не охоплений у існуючих методах дослідження особистості (індивідуальності). Прогностична валідність може бути, на їхню думку, просто результатом функціонування EQ-і як оцінки особистості. Якщо це так, це абсолютно неприпустимо у психологічній науці. З іншого боку, вчені залишають надію, що EQ-і може дійсно оцінювати якості за межами особистості, як нині розуміється.

Як зазначає Р. Дж. Стернберг [Sternberg 2002] із співавторами було виявлено, що підрахунки в рамках тесту Р. Бар-Она негативно корелюють з показниками негативних впливів, що фіксуються списком депресій Бека та шкалою депресії самооцінки Занга, та позитивно корелюють з вимірами позитивних такими, як емоційна стабільність та екстравертність. Р. Бар-Он зазначив також, що його підрахунки несуттєво співвідносилися із тестуванням загального інтелекту у рамках WAIS-R (Wechsler).

Р. Дж. Стернберг звертає увагу, що оскільки вимір емоційного інтелекту по Бар-Ону проводиться на основі самооцінки, то важко сказати, наскільки достовірні отримані результати при оцінці поведінки.

Пітер Саловей і Джон Майер [47] в 1990 році ввели в психологію термін емоційний інтелект, говорячи про людей з розвиненим емоційним інтелектом як про людей, стурбованих не тільки тим, скільки вони досягнуть у своїй кар'єрі, скільки тим, наскільки вони в своїй кар'єрі будуть щасливі.

На початку своєї роботи автори пов'язували емоційний інтелект з такими особистісними чинниками, як теплота і чуйність, довівши разом з тим, що, незважаючи на зв'язок, персональні фактори не виявляють сутності емоційного інтелекту. На першому етапі емоційний інтелект представлявся здатністю усвідомлювати сенс емоцій та використовувати ці знання, щоб з'ясувати причини виникнення проблем та вирішувати ці проблеми. У 1997 році вони визначають емоційний інтелект, як «здатність точно сприймати, оцінювати та виражати емоції, здатність отримувати доступ та/або генерувати почуття, коли вони допомагають мисленню, здатність до розуміння емоцій та емоційного знання та здатність генерувати емоції заради емоційного переживання та інтелекту» Розуміння сутності емоційного інтелекту як сукупності здібностей, які задіяні в адаптивній обробці емоційної інформації, виміряти які можна за допомогою тестів, що містять правильні та неправильні відповіді, відносить концепцію емоційного інтелекту П. Саловея та Дж. Майєра до моделей здібностей.

На першому етапі автори виділяли в структурі емоційного інтелекту наступні три компоненти, що включають такі ознаки, на основі яких створили першу шкалу вимірювання емоційного інтелекту.

Далі їхня схема продовжила свій розвиток і стала чотиричленною, охоплюючи такі типи здібностей, які означають:

1) точність оцінки та вираження емоцій як самого індивіда, так і оточуючих його людей (ідентифікація емоційних явищ);

2) когнітивну асиміляцію емоційного досвіду, тобто, посилення мислення з допомогою емоцій;

3) розпізнавання, розуміння та осмислення емоцій, здатність переходити з одного емоційного стану до іншого;

4) адаптивну регуляцію емоцій індивіда та оточуючих людей, тобто. управління емоціями [47].

П. Саловей та Дж. Майер припустили зв'язок емоційного інтелекту з розумовими здібностями, оскільки, емоції можуть збільшувати продуктивність процесу мислення та звертати увагу на конкретні завдання; ефективне регулювання емоцій може співвідноситися зі здібностями до співпереживання та відвертості; наявність факту алексетимії (нездатності оцінювати і вербально виражати емоції) підтверджує єдність мислення та емоцій у вигляді об'єктивно вимірюваного можливого відсутність взаємозв'язку між областями мозку, що забезпечують гармонійне функціонування.

П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, модифікувавши перший тест рівня емоційного інтелекту, створили шкалу мультифакторного емоційного інтелекту (ME18), як результат теоретичної та емпіричної роботи. Цей тест передбачає вимірювання 12 видів здібностей, які згруповані відповідно до чотирьох основних типів: сприйняття, асиміляція, розуміння емоцій та управління ними (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2 Типи здібностей, що вимірюються шкалою мультифакторного емоційного інтелекту (МЕГБ)

Сприйняття	Оцінка різних стимулів (зображення осіб, абстрактні образи, музику, оповідання).
Асиміляція	Оцінка синестезії (опис емоційних відчуттів та ставлення до інших модальностей почуттів). Оцінка переважання почуттів (оцінка того, які почуття відчують окремі люди стосовно уявної особистості).
Розуміння емоцій	Оцінка здатності змішувати емоції у складні емоційні переживання.

	<p>Оцінка розуміння розвитку емоційної реакції з часом.</p> <p>Оцінка розуміння відносності емоційного переживання з прикладу конфліктних ситуацій.</p> <p>Оцінка розуміння того, як емоційний настрій передається від однієї людини до іншої</p>
Управління емоціями	<p>Щодо самих себе, по епізодах, що відтворюють можливі особисті емоційні проблеми.</p> <p>Щодо інших за участю вигаданих персонажів, яким була потрібна допомога</p>

Достовірність результатів досягається за рахунок великої вибірки піддослідних: 503 дорослих і 229 підлітків. Факторний аналіз результатів MEIS дозволив говорити про три фактори: сприйняття, розуміння та управління емоціями. Генеральний фактор отримав назву емоційного інтелекту (gei), його показники суттєво корелювали з оцінками вербального інтелекту, з балами за шкалою словникового запасу армії Альфа (Yerkes) та з самооцінкою здібностей до співпереживання (Caruso & Mayer). Автори встановили, що рівень емоційного інтелекту у дорослих людей вищий, ніж у підлітків, що свідчить про його зміну віком.

З вербальним інтелектом більшою мірою корелює розуміння емоцій, потім керування емоціями і нарешті сприйняття емоцій. Показники, що вимірюються за допомогою MEIS, змінюються залежно від віку, як і показники інших стандартних тестів визначення інтелекту. Такі результати дозволяють говорити, що емоційний інтелект до певної міри перетинається до інтелектом у традиційному осмисленні, тобто. абстрактний інтелект.

Інші підходи до діагностики емоційного інтелекту Шутте та його колеги, спираючись на модель Соловей та Майєра, розробили свою систему вимірювання емоційного інтелекту. Опитувальник Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT) складається з 33 положень, згрупованих у 3 шкали: 1) оцінка та вираження емоцій; 2) регулювання емоцій; 3) використання емоцій під

час вирішення проблем. Результати показали кореляцію з 8 теоретично розробленими моделями, включаючи розуміння емоцій, знання життя, пригнічений настрій, здатність регулювати емоції та імпульсивність. Дослідники виявили відмінності результатів у людей, які мають різний рівень емоційного інтелекту (наприклад, психотерапевти та ув'язнені, чоловіки та жінки). Автори вказали, що величина індексу емоційного інтелекту може бути передбачена за результатами тестування після закінчення навчального року серед новачків коледжу GPA, проте ніяк не пов'язана з результатами тестів SAГ або АСТ.

Р. Бойаріс у співавторстві з Д. Гоулменом розробили опитувальник емоційної компетенції (ЕСІ), який оцінює 20 компетенцій, згрупований у 4 групи:

1. самосвідомість: самосвідомість, точність самооцінки, самовпевненість;
2. самоврядування: самоконтроль, адаптивність, довіра, сумлінність, ініціативність, цілеспрямованість;
3. соціальна свідомість: емпатія, орієнтація обслуговування, організаційні знання;
4. соціальні навички: лідерство, впливом геть інших, розвиток інших, ініціювання змін, комунікабельність, управління конфліктами, налагодження зв'язків, робота у команді.

1.3. Особливості інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сфери підлітків

Більшість досліджень емоційного інтелекту, як зарубіжних, і вітчизняних, проводяться або на дорослих людях або на студентах юнацького віку. Досліджень особливостей емоційного інтелекту у підлітковий період значно менше. Однак, саме у підлітковому віці спостерігаються суттєві зміни в інтелектуальній, емоційній та мотиваційній сфері особистості, які часто потребують адекватного психологічного супроводу та, можливо, корекції та розвитку. Практичний запит походить як від самих підлітків, які саме в цей період свого життя починають цікавитися своїм внутрішнім світом, так і від їхніх

вчителів, батьків, вихователів, тренерів, які просять пояснити особливості, які вони спостерігають у дітей. З появою шкільних психологів стала можлива психологічна робота з підлітками, проте часто вона виявляється безсистемною і від цього менш ефективною.

У сучасному суспільстві велика увага приділяється шкільному вихованню. Певною мірою можна говорити про філософію школоцентризму, тому що практично з народження дітей починають готувати до школи, а час шкільного навчання розглядається як дітьми, так і батьками як унікальна цінність, що впливає на формування та зростання особистості. Школа, будучи складним соціальним інститутом, який відвідують діти різного віку, статі та часто різної етнічної приналежності, здатна закласти в дитини більш адекватну картину світу, а також дати досвід спілкування і взаємодії, який складно отримати тільки в рамках сім'ї.

Нам також є важливим той факт, що провідною діяльністю в підлітковому віці стає спілкування. Спілкуючись у сфері своїх інтересів, підлітки об'єднуються у різні малі групи, які стають референтними. У такій підлітковій групі, як правило, дуже суворо дотримуються групових норм, прагнуть відповідати груповим очікуванням і наслідувати свою групову роль, яскраво виражені тендерні стереотипи поведінки, які підлітки жадібно вбирають. У підлітковому віці приналежність до певної соціальної групи особливо важлива для підлітка, а сама референтна група помітно впливає на формування особистості та внутрішньої позиції підлітка.

Для підлітка особливою референтною соціальною групою часто його навчальний клас, який залишається більш-менш незмінним за складом протягом усього часу навчання дитини на школі. В даний час в школі діти проводять більшу частину свого часу, враховуючи, що багато шкіл пропонують своїм учням не тільки освітні програми, встановлені державним стандартом, а й різноманітні спортивні гуртки та творчі майстерні. Багато шкіл спеціалізуються на різних дисциплінах, забезпечуючи їх поглиблене вивчення всіма вихованцями школи, або формують класи дітей, до навчальної або освітньої програми яких включено додаткові заняття. Часто школу в цілому або її окремі класи становлять діти не

тільки одного віку та інтелектуального розвитку, а й ті, що мають певну схожу сімейну ситуацію (класи дітей із соціально неблагополучних дітей), діти мають спільні духовні цінності (православні гімназії), інтереси (класи дітей-спортсменів), дітей-музикантів).

Підлітковий вік це період органічного, статевого та соціального дозрівання. У середньому це період із 10-11 років по 14-15 і посідає навчання дитини середніх класах школи. Це, мабуть, найсуперечливіший віковий період. Усі відповідно називають його віком статевого дозрівання, але водночас це вік дозрівання особистості та світогляду. Це вік соціалізації, обертання світ людської культури, суспільних цінностей, відносин, з другого боку — вік індивідуалізації, тобто. відкриття та затвердження свого унікального та неповторного «Я».

Психологічний портрет підлітка складається з наступних основних моментів:

- виникнення інтроспекції, що веде до самоаналізу, до самопоглиблення, появи особливого інтересу до своїх переживань; незадоволення зовнішнім світом, відхід у собі, що виявляється у замкнутості, схильності до самотності, схильності вдаватися до мрій;
- поява почуття винятковості, прагнення самоствердження, протиставлення себе оточуючим, конфлікти із нею.

Симптоми підліткової кризи за Л.Виготському припадають на 13 років. Це впертість, негативізм, норовливість, бунт проти дорослих, прагнення незалежності. Проте, як зазначає автор, криза необхідна формування особистості і що яскравіше, енергійніше і гостріше він протікає, тим продуктивніше йде процес формування особистості.

Психологічними новоутвореннями цього періоду є:

- Мислення. Продовжує розвиватися теоретичне рефлексивне мислення, операції стають формально логічними. Л.Виготський і Ж. Піаже особливу увагу звертають на оволодіння підлітком процесом утворення понять, що веде до вищої форми інтелектуальної діяльності та нових способів поведінки. Підліток

міркує про ідеали, майбутнє, створює свої теорії, набуває глибшого погляду світ, формуються основи світогляду.

- Пам'ять та сприйняття також інтелектуалізуються.
- Уява, зближуючись із теоретичним мисленням, дає імпульс творчості.
- Особистісна нестабільність, тобто. постійна боротьба протилежних рис, прагнень, тенденцій, що визначає суперечливість характеру та поведінки.
- Почуття дорослості: ставлення підлітка до себе, як до дорослого, це центральне новоутворення. Підліток претендує на рівноправність у відносинах зі старшими, йде на конфлікти, виявляє прагнення самостійності.

Розвиток рефлексії, і її основи – самосвідомості. Л.Виготський, зазначає, що розвиток рефлексії у підлітка не обмежується лише внутрішніми змінами самої особистості, у зв'язку з виникненням самосвідомості для підлітка стає можливим і незмірно глибше та ширше розуміння інших людей.

Як ми бачимо, новоутворення підліткового віку дають нам право говорити про появу в цей період категорії емоційний інтелект, бурхливий розвиток його ознак. Вони ставлять перед дослідниками питання про структуру та особливості цієї категорії в даний віковий період.

Мотиваційна сфера підлітків. У підлітковий період у мотиваційній сфері людини відбуваються кардинальні зміни як кількісні, і якісні за своїм характером. Вибудовується ієрархічна структура мотивів: одні мотиви та цілі актуалізуються частіше, інші - рідше. Мотиви змінюються та якісно у зв'язку з розвитком процесів самосвідомості. Інтереси набувають характеру стійкого захоплення. Мотиви виникають на основі свідомо поставленої мети.

Головне завдання підліткового віку – набуття дорослості як у фізіологічному, так і в соціальному плані. Формування почуття особистої ідентичності (тілесної, професійної, ідеологічної та моральної) – одне з найважливіших новоутворень у підлітків. У пошуках своєї ідентичності підліток прагне відокремитися від батьків. Набуття автономії в перехідному віці передбачає:

- емоційну незалежність, тобто, звільнення від зв'язків емоційних відносин, які утворилися в ранньому дитинстві;

- формування інтелектуальної незалежності, тобто. здібності мислити самостійно, критично, самостійно приймати рішення;
- поведінкову автономію, яка проявляється як у виборі кола спілкування, індивідуального стилю, варіантів проведення часу, професійного самовизначення.

Вольова сфера підлітка. Вольові прояви в дітей віком підліткового віку різко від таких у молодших школярів, але мають серйозні недоліки: обмежена здатність до високим вольовим напружень, брак витримки і самовладання, що виявляється у нестриманості, нетерплячості, різкості. Має місце недисциплінованість, небажання доводити справу до кінця, прояв негативізму – прагнення чинити розріз з вимогами дорослих тощо. підлітки не завжди правильно розуміють сутність окремих вольових якостей, не завжди відрізняють наполегливість від упертості, рішучість від квапливості, сміливість від лихацтва тощо. Водночас цей вік найсприятливіший для виховання вольових якостей, особливо сміливості, рішучості, ініціативності.

Емоційна сфера підлітків. Одним із важливих моментів у розвитку підлітка є формування у нього самоусвідомлення, виникнення потреби усвідомити себе як особистість. У підлітка виникає інтерес до себе та якостей своєї особистості, свого внутрішнього світу, до своїх емоційних переживань. Він гостро відчуває потребу самооцінки, постійно зіставляючи себе коїться з іншими людьми.

Емоції відіграють важливу роль міжособистісних відносинах підлітків, у період дуже яскраво проявляється емоційне прагнення спілкування, що стає провідною діяльністю. Розвиток підлітка у цій галузі залежатиме від того, наскільки хороші умови для спілкування представлені йому в сім'ї. На ранніх етапах розвитку важливими є взаємодії дитини зі своїми близькими. Взаємини підлітка з батьками, і навіть із братами і сестрами є йому важливими засобами пробного використання власних уявлень та опрацювання відносин із іншими. Спілкування у сім'ї дозволяє виробляти власні погляди, норми, установки та ідеї. У цьому важлива як вербальна, а й невербальна сторона спілкування.

У підлітковому віці відбувається переорієнтація спілкування з позиції «підліток-дорослий (вчитель, старший)» на позицію «підліток-підліток» та

«підліток-група». Потреба спілкуванні з однолітками важлива, як специфічний, вид міжособистісних відносин. Також це спілкування є особливим видом емоційного контакту. У свідомості групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги як полегшує підлітку автономізацію від дорослих, а й дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного добробуту і стійкості

У підлітковому віці відзначається підвищена емоційна збудливість та реактивність, які мають у своїй природі біологічну передумову. Фізіологічні та гормональні перебудови, що відбуваються в цьому віці, надають серйозний вплив на перебіг емоційних процесів у психіці підлітка. У цей період кардинально перебудовуються відразу три системи: гормональна, кровоносна та кістково-м'язова. У цьому виражена нерівномірність дозрівання різних органічних систем. Нові гормони стрімко викидаються в кров, надаючи збуджуючий вплив на центральну нервову систему. Ці зміни призводять до того, що майже в 811 разів підвищується стомлюваність, збудливість, дратівливість, негативізм, забіякуватість підлітків.

Багато авторів відзначають, що розвиток емоційної компетентності в підлітковому віці обумовлено вираженою потребою в емоційному благополуччі та включає розвиток здатності до емпатії, вміння диференціювати власні емоції та емоції інших людей, самоконтролю та самомотивації. Ці можливості є складовими емоційного інтелекту.

Проблема девіантної поведінки є вкрай важливою і актуальною нині, враховуючи загальносистемну кризу нашого суспільства. Напружена, нестійка соціальна, економічна, екологічна, ідеологічна обстановка, що склалася останнім часом у суспільстві, обумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку та поведінці зростаючих людей. Розмитість норм, ослаблення соціального регулювання спотворює культурні та духовні підвалини. Особливу тривогу викликають не тільки прогресуюча відчуженість дітей, але й їх цинізм, жорстокість, агресивність. Таким чином, період не період. юнацького віку сьогодні – один із найбільш складних у соціальному та психологічному відношенні.

Тому особливий інтерес як для психологів-дослідників, так і для психологів-практиків представляє вивчення девіантної поведінки підлітків. Це з тим, що підлітковий вік є періодом високої сензитивності до змін соціокультурної ситуації та соціальної ситуації розвитку. Саме в цьому віці девіації поведінки дитини виходять за рамки сім'ї та шкільного колективу та вперше починають представляти проблему, а іноді й загрозу для суспільства.

Девіантною називають поведінку, що відхиляється від чинних соціальних норм. Його визначають як систему вчинків чи окремі вчинки, що суперечать прийнятним у суспільстві нормам і проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів самоактуалізації чи відхилення від морального чи естетичного контролю за власною поведінкою. Це визначення охоплює широке коло розладів: асоціальні дії (злочинство тощо), постійні конфлікти, брехливість, відходи з дому, бродяжництво, гомосексуалізм, наркоманія, злочини, пов'язані з насильством тощо.

Залежно від походження виділяють кілька форм девіантної поведінки:

1. Девіантна поведінка внаслідок поганого виховання
2. Девіантність внаслідок тимчасового порушення рівноваги, що вже й так нестійкого («балансова девіантність»):

- ситуативна, соціальна, обумовлена освітою
- внаслідок тимчасової «занедбаності»

3. Первинна пубертатна девіантність
4. Девіантність внаслідок грубого інтелектуального дефекту, легастенії, органічних захворювань та інших уражень головного мозку
5. Девіантна поведінка як симптом соматичних захворювань
6. Девіантність у межах психозу
7. Девіантність у рамках неврозу (невротична)

Девіантні розлади внаслідок поганого виховання та грубого інтелектуального дефекту протікають в основному хронічно, і терапевтичні заходи у цих випадках недостатньо ефективні; на відміну від них розлади внаслідок тимчасового порушення рівноваги та первинна пубертатна девіантність, краще піддаються терапії.

Причини поведінки, що відхиляється. У дослідженні відхиляється значне місце відводиться вивченню його мотивів, причин і умов, що сприяють його розвитку, можливостей його попередження та подолання. Термін «мотивація» використовується в сучасній психології в подвійному сенсі: як позначає систему факторів, що детермінують поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення та багато іншого), і як характеристика процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність певному рівні. Мотивацію, таким чином, можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість та активність. У походження відхиляється велику роль грають дефекти правової та моральної свідомості, зміст потреб особистості, особливості характеру, емоційно-вольової сфери. Перші прояви поведінки, що відхиляється іноді спостерігаються в дитячому та підлітковому віці і пояснюються відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку, незавершеністю розвитку особистості, негативним впливом сім'ї та найближчого оточення, залежністю від вимог групи та прийнятих у ній ціннісних орієнтацій. У дітей і підлітків така поведінка нерідко служить засобом самоствердження, виражає протест проти дійсної або несправедливості дорослих.

З позиції концепції соціалізації девіантна поведінка формується у людей в середовищі, де як соціальне норми подано такі чинники, як насильство, аморальність, пияцтво, наркоманія. Під впливом цих чинників відбувається соціалізація дітей та підлітків, які пізніше некритично відтворюють зразки цієї поведінки.

Отже, як основні психологічні причини девіантної поведінки виділяють причини, пов'язані з психічними та психофізіологічними розладами, причини соціального та психологічного характеру, причини, зумовлені віковими кризами. Особливе місце у поясненні виникнення та розвитку девіантної поведінки займає мотивація підлітка.

Мотиваційна сфера девіантних підлітків. Характерними рисами мотивації девіантної поведінки підлітків є:

- 1) ослаблення комплексу соціально корисних потреб;

- 2) штучний, збочений чи примітивний характер деяких потреб;
- 3) порушення рівноваги між різними видами потреб;
- 4) поширеність потреби у самоствердженні, що нерідко має збочений характер (мотиви хибної престижності, мотиви корисливих злочинів, прагнення виділитися серед оточуючих іноді в чисто зовнішніх, смішних або навіть потворних формах, хуліганські мотиви).

Мотивація девіантної поведінки неповнолітніх відрізняється від мотивації правомірної поведінки не за формою, а за змістом механізму, що характеризується наявністю у девіантної особистості глибокої морально-правової деформації. Основу цієї деформації становлять порушення у системі потреб. Мотивація девіантної поведінки – це така система цілей, потреб і мотивів, яка характеризується дисгармонічністю, суперечливістю, деформованістю її компонентів, які спонукають до асоціальних дій та вчинків. Сутність мотиваційної сфери підлітка з девіантною поведінкою полягає, по-перше, у специфічному складі та співвідношенні цілей, потреб та мотивів (наявність мотивів асоціальної поведінки, потреб у самоствердженні за рахунок протиправних дій, у домінуванні аморальних цінностей), по-друге, у кореляційних зв'язках компонентів мотивації девіантної поведінки з компонентами емоційної, вольової, екзистенційної сфер та сфери саморегуляції. Деформованість мотивації поведінки, з одного боку, викликає деформованість у прояві названих сфер, а з іншого, – обумовлена асоціальною спрямованістю компонентів цих сфер.

Дослідження в рамках педагогіки та психології, соціології та медицини визначили та класифікували фактори, що сприятливо та несприятливо впливають на мотивацію поведінки девіантного підлітка:

- соціальний чинник (соціально-економічні, культурні, політичні умови життя);
- психолого-педагогічний фактор (сімейне, шкільне, професійне, додаткове тощо);
- індивідуальний та особистісний фактор (психологічні передумови, що ускладнюють соціальну адаптацію індивіда).

Емоційна сфера девіантних підлітків. Підлітки з поведінкою, що відхиляється від діючих соціальних норм, у своїй емоційній сфері схильні до емоційної лабільності, часто такі підлітки нестійкі у своїх емоційних станах, у них відбувається швидка зміна одних емоцій іншими. Девіантним підліткам властива низька фрустраційна толерантність, тобто, їм важко виробити стійкі форми емоційного реагування, перебуваючи у фрустраційної ситуації. Також такі підлітки схильні до швидкого виникнення тривоги і депресії.

Інтелектуальна сфера девіантних підлітків. Поняття «інтелект» можна охарактеризувати як загальні здібності до пізнання, розуміння та вирішення проблем, тобто. це, перш за все, цілепокладання, планування ресурсів та побудова стратегії досягнення мети.

В інтелектуальній сфері девіантних підлітків спостерігається порушення побудови висновків, наявність «глобальних» висновків, формування висновків за відсутності доводів на їх підтримку та перфекціонізм. Підліток виявляє недостатньо розвинені здібності зосереджуватися і перемикається.

Характеристика девіантних підлітків: Недисципліновані. Розгальмовані. Імпульсивні. Проблеми у поведінці можуть бути зумовлені психічним недорозвиненням дітей. Через порушення мислення недостатньо добре розуміють ситуацію. Не вміють змінювати поведінку, залежно від неї. Деяко знижено критичне ставлення до себе та оточуючих. За особливостями поведінки ці діти неоднорідні – одні збудливі, імпульсивні, інші – мляві, загальмовані, зустрічаються діти із затримкою психічного розвитку. Примхливі. Дратівливі. Плаксиві.

Висновки до першого розділу

Емоційний інтелект розглядається як сукупність емоційно-когнітивних здібностей до соціально-психологічної адаптації особистості. У сфері емоційних переживань емоційний інтелект виконує регулюючу роль, сприяючи підвищенню рівня емоційного комфорту; у сфері суб'єкт-суб'єктних відносин - стимулюючу роль, сприяючи прийняттю себе та інших. Емоційний інтелект є

передумовою психічного та фізичного здоров'я, умовою ефективної комунікації та соціальної інтеракції.

Нині у психології емоційного інтелекту виділяються кілька провідних концепцій і єдиного погляду на зміст цього поняття немає: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она.

Змістовною характеристикою емоційного інтелекту, що об'єднує перелічені теорії, є сукупність здібностей до розуміння (усвідомлення своїх емоцій) та управління власними емоціями (саморегуляція та самомотивація), розуміння (розпізнавання емоцій інших людей та емпатія) та управління емоціями інших людей (емоцій).

Люди з недостатньо розвиненим або деформованим у ході розвитку емоційним інтелектом виявляються нездатними зорієнтуватися в незнайомій чи стресовій ситуації, не можуть швидко прийняти рішення, або їх дії виявляються неефективними. Щоб почуватися повноцінно і ефективно жити, людині потрібен добре розвинений емоційний інтелект.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

2.1. Програма і методи вивчення емоційного інтелекту підлітків

Дане дослідження можна охарактеризувати як теоретико-прикладне. Воно поєднує низку досліджень емоційного інтелекту підлітків. Дослідження спрямоване все більш глибоке і всебічне дослідження емоційного інтелекту підлітків різних соціальних груп. У дослідженні акцент зроблено як на вивчення можливої динаміки розвитку емоційного інтелекту та його ознак у підлітковому віці, так і на статево-рольові та соціальні особливості його розвитку. Інтерпретація та пояснення отриманих даних орієнтована на вирішення проблеми успішності підлітка у спілкуванні та навчальній діяльності. Практичні рекомендації спрямовані на оптимізацію психологічної підтримки школяра у підлітковому віці з урахуванням соціального оточення.

Проблема емоційного інтелекту зводиться до недостатньої вивченості структури емоційного інтелекту в підлітковому віці, а також ролі соціальних факторів у прояві його особливостей. Нині більшість робіт присвячено вивченню емоційного інтелекту вже здійсненої, зрілої особистості, чи особистості юнацького віку. Однак у підлітковому віці спостерігаються суттєві зміни в інтелектуальній, емоційній та мотиваційній сферах особистості, які потребують адекватного психологічного супроводу, корекції та цілеспрямованого розвитку. Гносеологічна сторона проблеми бачиться у комплексному дослідженні емоційного інтелекту та його складових. Предметна сторона проблеми - у розкритті сутності явища з урахуванням внутрішніх та зовнішніх факторів, що впливають на особливості розвитку та прояви емоційного інтелекту у підлітковому віці.

Мета дослідження – вивчити емоційний інтелект та його особливості у підлітковому віці, враховуючи зовнішні (соціальне оточення) та внутрішні чинники (статеві), що впливають на його розвиток у ході дослідження (6-8 клас),

а також низки зрізових досліджень підлітків різних соціальних груп . Завдання дослідження:

виміряти емоційний інтелект підлітків за методикою Н. Холла та М.А. Манойлової;

виміряти соціальний інтелект підлітків за методикою Дж. Гілфорда;

вироблення практичних рекомендацій, які з даного емпіричного дослідження.

Гіпотезою емпіричного дослідження стало припущення, що емоційний інтелект як інтегральна категорія у структурі особистості оформляється до підліткового віку; особливість прояву емоційного інтелекту в підлітковому віці виявляється у стійкості та гетерогенності його структури, наявності статево-рольових відмінностей як у загальному показнику, так і в ознаках емоційного інтелекту; існують загальне та специфічне у соціальному та емоційному інтелекті молодшого підлітка; підлітки, що належать до різних соціальних груп, демонструють особливості розвитку окремих ознак емоційного інтелекту.

Основні процедури та методи дослідження

У цьому емпіричному дослідженні ми використали опитувальник Н. Холла, який дав можливість виявити розуміння підлітками емоційного інтелекту та її складових. Опитування випробуваних проводилося наприкінці навчального року. Було використано методику оцінки емоційного інтелекту (опитувальник ЕО). Методика розрахована на виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Ця методика добре зарекомендувала себе як діагностична методика визначення емоційного інтелекту підлітків через свою компактність і доступність розуміння формулювань підлітками. Випробувані не ставили уточнюючих питань, що розкривають нерозуміння суті питання.

Методика Холла складається з 30 тверджень (див. додаток) та містить 5 шкал:

- 1) емоційна поінформованість;
- 2) управління своїми емоціями (скоріше емоційна відходливість);
- 3) самомотивація;

- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей.

Інструкція: Нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, що так чи інакше відображають сторони Вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки Ваших відповідей:

- * Повністю не згоден (-3 бали);
- * В основному не згоден (-2 бали);
- * Почасті не згоден (-1 бал);
- * Почасті згоден (1 бал);
- * В основному згоден (2 бали); Повністю згоден (3 бали).

Як результати нами були отримані бали за кожною зі шкал, які відповідають п'яти складовим емоційного інтелекту та сумарний бал за всіма шкалами, який відповідає загальному показнику емоційного інтелекту випробуваного. Далі з кожним з піддослідних було проведено бесіду, яка дала можливість уточнити отримані результати.

Також у дослідженні застосовувалася методика діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової. Розроблена методика діагностики є опитувальником, що складається з 40 питань-тверджень. Випробуванним пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою.

Інструкція: Уважно прочитайте наступні 40 тверджень і оцініть їх за п'ятибальною шкалою. Кожному твердженню надавайте бал, який найбільше підходить особисто Вам, за наступною шкалою: 5- завжди; 4 – найчастіше; 3 – іноді; 2 – рідко; 1 – ніколи. Опитувальник містить 4 субшкали:

- I. Усвідомлення своїх почуттів та емоцій;
- II. Управління своїми почуттями та емоціями;
- III. Усвідомлення почуттів та емоцій інших людей;
- IV. Управління почуттями та емоціями інших людей;

та 3 інтегральних індекси: загального рівня емоційного інтелекту, вираженості внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту.

Слід зазначити, деякі питання методики викликали незрозуміння в піддослідних, тому були дещо змінені з адаптації для підлітків. Це питання під номерами: 12, 15, 16, 18, 22. Змінені слова виділені курсивом. Авторський текст питань представлений у дужках.

Як результати нами, були отримані бали за кожною зі шкал; бали, що показують ступінь виразності внутрішньо особистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту та сумарний бал, що відповідає загальному показнику емоційного інтелекту випробуваного. Далі, з кожним із піддослідних було проведено розмову, яка дала можливість уточнити отримані результати.

Для вимірювання загального рівня розвитку соціального інтелекту ми використали методику Дж. Гілфорда, яка дала можливість діагностувати приватні здібності пізнання поведінки у структурі соціального інтелекту (додаток 2).

Тест складається із чотирьох субтестів.

Перший субтест «Історії із завершенням» вимірює чинник пізнання результатів поведінки, тобто. діагностика здатності передбачати подальші вчинки людей на основі реальних життєвих ситуацій спілкування, передбачати події. Розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації.

Другий субтест «Групи експресії» вимірює чинник пізнання сласів поведінки, тобто, оцінка правильного сприйняття та інтерпретування невербальної поведінки. Здатність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх та порівнювати з вербальними.

Третій субтест «Вербальна експресія» вимірює чинник пізнання перетворень поведінки, тобто, здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуації, що викликала їх. Виявлення вміння розумітися на мовній експресії.

Четвертий субтест «Історії з доповненням» вимірює фактор пізнання систем поведінки, а саме аналіз міжособистісної взаємодії та орієнтація у міжособистісному спілкуванні. Здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей у цих ситуаціях.

Після завершення процедури обробки результатів нами отримано стандартні бали щодо кожного субтесту, що відображають рівень розвитку відповідних здібностей у структурі соціального інтелекту, а також було виділено композитну оцінку, що визначає загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегрального фактору пізнання поведінки).

Крім того, з кожним із піддослідних було проведено бесіду, яка дала можливість уточнити отримані результати. Протягом усієї роботи проводилося приховане польове спостереження за піддослідними, яке дало змогу виявити прояв досліджуваних характеристик, уточнити інформацію, отриману опитуванням.

Таблиця 2.1 – Вікові показники складових емоційного інтелекту підлітків

Ознаки емоційного інтелекту	6 клас		7 клас		8 клас	
	1 фактор	2 фактор	1 фактор	2 фактор	1 фактор	2 фактор
Емоційна поінформованість	7,63	1,78	8,63	1,63	7,08	2,9
Управління емоціями	0,4	9,38	1,29	8,8	0,93	9,1
Самомотивація	3,88	7,98	2,01	8,65	3,69	7,97
Емпатія	9,1	0,81	8,6	2,13	8,36	2,21
Розпізнавання емоцій	7,5	3,76	7,79	3,94	8,41	1,16

Отримані результати свідчать, що структура емоційного інтелекту незмінна протягом усього підліткового віку та є гетерогенною за своєю суттю. Складові емоційного інтелекту склали два фактори, умовно можна назвати «емоційна саморегуляція» - 2 фактор та «розуміння емоцій» - 1 фактор.

Крок: 4. Визначення взаємозв'язку між двома формами інтелекту: соціальним та емоційним.

Для визначення взаємозв'язку між двома формами інтелекту ми використали факторний аналіз. Як вихідні дані ми використовували показники загального рівня соціального інтелекту і загального рівня емоційного інтелекту у підлітків 6-х класів загальноосвітньої школи Хмельницького за двома методиками Холла і Гілфорда.

Таблиця 2.2. – Результати діагностики двох форм інтелекту.

	Розуміння емоцій	Емоційна саморегуляція
Емоційний інтелект	9,42	9,95
Соціальний інтелект	9,95	9,36

Отримані результати свідчать про незалежні чинники цих змінних, отже, можна говорити, що немає зв'язку між двома формами інтелекту. Таким чином і соціальний і емоційний інтелекти виступають як самостійні категорії. У цьому полягає їхня специфічність.

Ці взаємозв'язки були інтерпретовані наступним чином: чим вищий рівень самомотивації, тим більшою мірою розвинена здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей у цих ситуаціях;

що вище розвинена емпатія, то більше вписувалося здатність читати невербальні сигнали іншу людину, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними;

що краще людина розпізнає емоції, то більшою мірою розвинене розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації.

Обґрунтовано, що існує спільне між окремими ознаками у структурі соціального та емоційного інтелекту у підлітків.

2.2. Аналіз психологічних особливостей емоційного інтелекту підлітків

На підставі проведеного дослідження емоційного інтелекту у підлітковому віці можна зробити висновок про відсутність розвитку загального показника та окремих його ознак, проте спостерігаються деякі кількісні зміни на рівні розвитку тих чи інших емоційних здібностей. Також було знайдено статеворольові відмінності у сфері емоційного інтелекту.

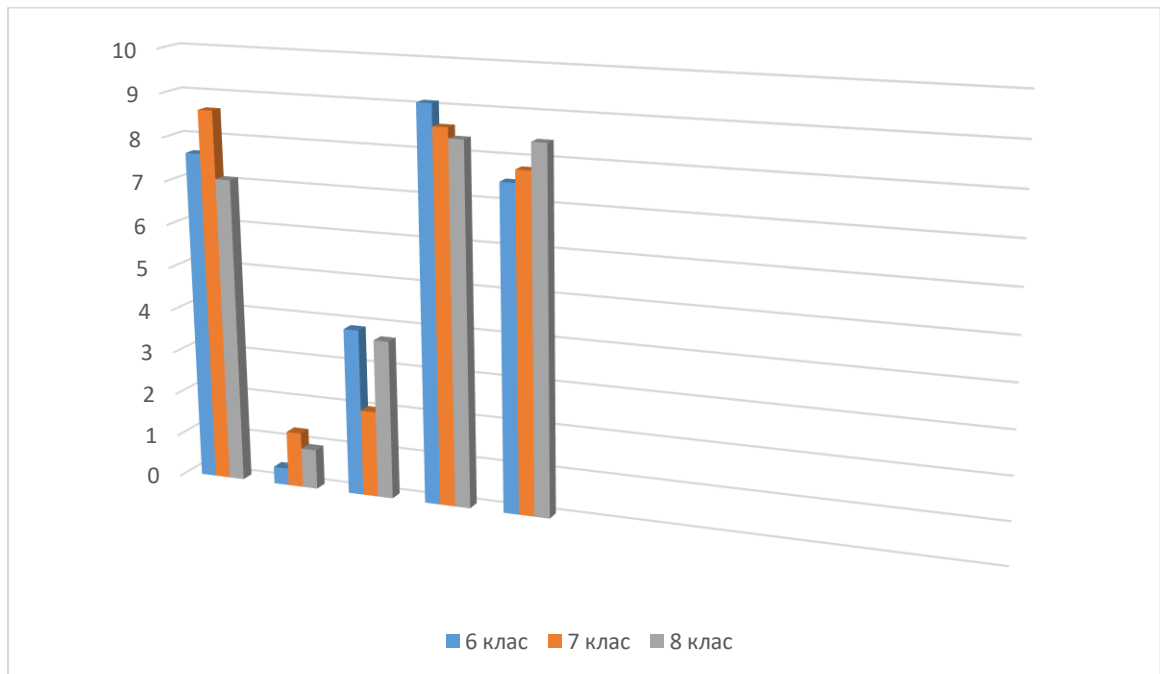
Сама структура емоційного інтелекту залишається стабільною протягом усього підліткового періоду. Складові емоційного інтелекту групуються у 2 фактори, можна умовно назвати «емоційна саморегуляція» (управління емоціями та самомотивація) та «розуміння емоцій» (емоційна поінформованість, емпатія та розпізнавання інших) людей). Дані дозволяють зробити висновок, що емоційний інтелект і в підлітковому віці, і на початку юнацького, є категорією стійкою та гетерогенною. Виділені чинники, мабуть, мають різну природу. Чинник «емоційна саморегуляція» швидше базується на біологічних, можливо, темпераментальних особливостях. Фактор «розуміння емоцій» соціально забарвлений, більш схильний до впливу ззовні. За тими складовими емоційного інтелекту, що увійшли до цього чинника (емпатія і розпізнавання емоцій інших людей), нами було отримано статистично достовірне зростання значень у піддослідних у період дослідження, що свідчить про тенденції до розвитку емоційного інтелекту надалі. Також виділені чинники, можна назвати «зовнішнім» і «внутрішнім» аспектом емоційного інтелекту, враховуючи природу, що впливає розвиток складових, які входять у відповідні чинники.

Явище кількісної такої сутнісної ознаки емоційного інтелекту, як емпатія свідчить про тенденції природного розвитку у підлітковому віці здатності правильно сприймати, оцінювати емоційний стан співрозмовника та співпереживати йому.

Ці зміни є кількісними. Це означає, що до старшого підліткового віку більша кількість школярів демонструють кращий розвиток здатності до емпатії. Кількісне зростання показника говорить про тенденцію до якісного стрибка

(спостерігається тенденція зростання відмінностей між значеннями медіани рівня емпатії).

Рисунок 2.1. – Динаміка вікових показників емоційного інтелекту підлітків



Цікавим виявився факт особливо інтенсивного зростання здатності правильно сприймати, оцінювати емоційний стан співрозмовника та співпереживати йому в період першого року дослідження (6-7 клас). Результати пов'язується нами з віковими особливостями підлітків, імовірно з піком підліткової кризи, яка припадає на 13 років, тобто, 7 клас.

Аналогічно розвивається здатність розпізнавати емоції інших людей. Більшість підлітків наприкінці дослідження показали кращий розвиток цієї ознаки, ніж на початку дослідження. Основний стрибок зростання також спостерігався у перший рік дослідження. Так як обидві ознаки входять у фактор «розуміння емоцій» і мають постійний зв'язок між собою, ми можемо говорити про тенденцію розвитку.

Для вивчення питання статевих відмінностей у розвитку емоційного інтелекту та його ознак було проведено аналіз змін показників окремо за групами

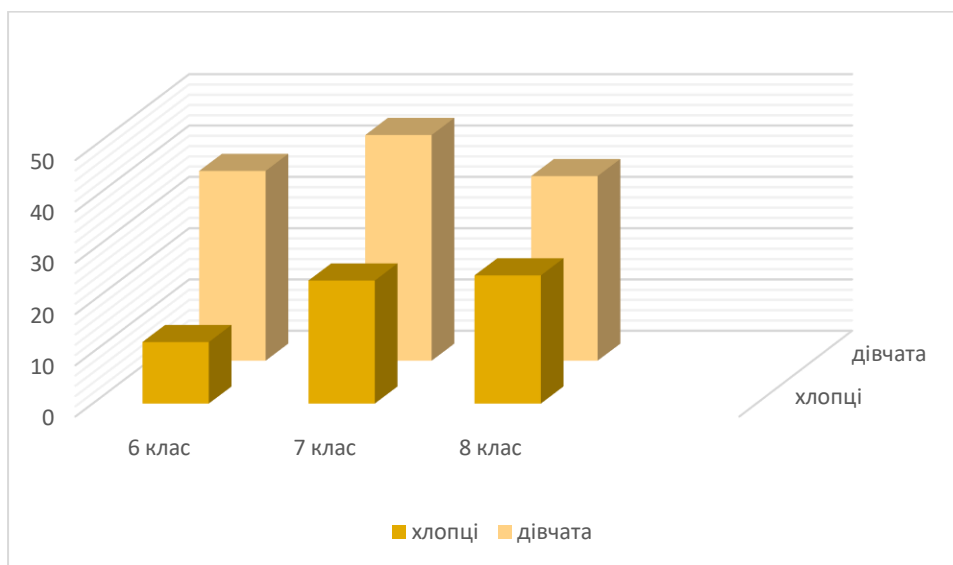
хлопчиків та дівчаток. Зафіксовано статистично достовірне погіршення здатності дівчаток до управління своїми емоціями.

Дівчатка демонстрували значне зниження цієї можливості за останній рік дослідження (7-8 клас). Це погіршення кількісного показника. Дана ознака емоційного інтелекту входить у фактор «емоційна саморегуляція», який більше схильний до біологічного впливу. Результати пояснюються підлітковою кризою, яка супроводжується емоційною нестабільністю, що яскраво виражена на тлі потужної гормональної перебудови організму в період статевого дозрівання. Симптоми підліткової кризи, а також період статевого дозрівання дівчатка починають раніше.

Одночасно з цим, у дівчаток, знайдено статистично достовірне зростання здатності розпізнавати емоції інших людей за перший рік дослідження (6-7 клас).

Отримані результати підтверджують відсутність суттєвих статевих відмінностей у сфері розвитку емоційного інтелекту. У дівчаток відзначаються лише кількісні зміни, що не призводять до якісної зміни показників. У хлопчиків немає жодних статистично значущих змін у значеннях загального показника емоційного інтелекту чи його ознак. Емоційний інтелект у підлітковому віці не розвивається без спеціального навчання. Для вивчення питання статево-рольових відмінностей емоційного інтелекту та його ознак проведено порівняння показників хлопчиків та дівчаток. Загальний показник емоційного інтелекту у дівчаток вищий, ніж у хлопчиків, і ця відмінність зберігається весь підлітковий період.

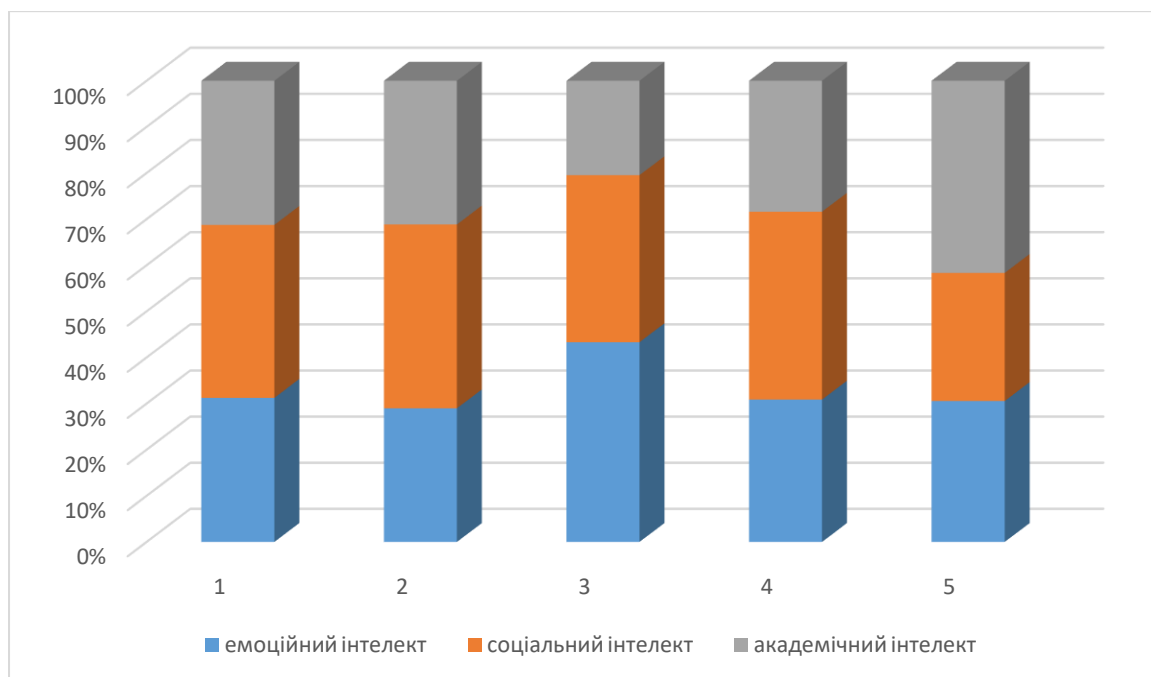
Рисунок 2.2 – Статеворольові відмінності рівня емоційного інтелекту у підлітковому віці.



Вищий рівень розвитку емоційного інтелекту дівчаток пов'язані з тим, що ознаки емоційного інтелекту, навантажують чинник «розуміння емоцій» (емоційна поінформованість, емпатія і розпізнавання емоцій інших людей) в дівчат вище, ніж в хлопчиків. Отримані результати можна пояснити тим, що зазначені ознаки емоційного інтелекту, будучи соціально детермінованими, у суспільстві більше пов'язуються з проявом жіночих соціальних ролей. Дівчатка раніше й більше дізнаються про свої емоції та почуття та почуття інших людей, а також, за материнським інстинктом, з дитинства розвивають у собі здатність до емпатії, співпереживання, співчуття – тих якостей, які вважаються споконвічно жіночими.

Низький рівень розвитку навичок управління емоціями показали підлітки із соціально неблагополучних сімей, що пов'язується з негативним емоційним досвідом, отриманим підлітками в сім'ї.

Рисунок 2.3 – Співвідношення видів інтелекту у різних груп підлітків



Рівень оволодіння навичкою управляти емоціями за групами підлітків, де 1 - православні підлітки (п=38), 2 - підлітки із загальноосвітньої школи (п=60), 3 - девіантні підлітки (п=12), 4 - підлітки-спортсмени з футбольного клубу (п=30), 5 - підлітки із соціально неблагополучних сімей (п=30).

Найвищий рівень розвитку здатності керувати своїми емоціями демонструють девіантні підлітки. Це може бути пов'язано з тими корекційними заняттями, що проводяться з ними в рамках спецшколи, а також загальною підвищеною увагою девіантних підлітків до розвитку цієї здібності. Однак деяке зниження критичного мислення стосовно себе у девіантних підлітків, відзначене педагогами та психологами, змушує нас обережно ставитися до інтерпретації даних результатів.

Найвищі показники самомотивації продемонстрували підлітки-спортсмени та девіантні підлітки.

У групі підлітків з футбольного клубу такі результати можуть бути пов'язані з особливостями підготовки спортсменів-футболістів, роботою тренера з емоційної підготовки спортсменів до гри, а також особистісними особливостями дітей. Високий рівень розвитку цієї ознаки емоційного інтелекту групи девіантних підлітків пояснити однозначно досить складно. Такий рівень

самомотивації може бути пов'язаний з бажанням виправити свою поведінку, можливо наслідком розвиненої здатності керувати своїми емоціями та результатом корекційних занять.

2.3 Практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту підлітків

В даний час спостерігається відродження інтересу до православної культури. Діти, а особливо підлітки, які ростуть у сім'ях, що підтримують православну культуру, а також відвідують спеціалізовані гімназії, де на рівні з предметами шкільної програми даються основи православної культури, на думку педагогів та батьків, відрізняються від дітей, що ростуть у руслі іншого духовного виховання. Тому в нашій роботі ми вирішили розглянути, як впливає православна культура на формування особистості підлітка, на його емоційно-вольову сферу і, зокрема, на розвиток його емоційного інтелекту. Для цього розглянемо докладніше аспекти виховання у православній культурі, які формують те специфічне, що відрізняє підлітка, який зростає у руслі цього духовного виховання від підлітків світських шкіл.

Аспекти виховання у православній культурі. Усвідомлюючи сутність православної культури, слід враховувати, перш за все, те, що саме православ'я є історикоутворюючим, культуротворчим, сенсотворчим елементом життя народу. Православ'я відіграло вагому роль у життєустрої нашої держави, суспільства, сім'ї та людини, нашої духовності та моральності, нашої культури та виховання. Сучасна людина, навіть якщо вона сповідує принциповий атеїзм або абсолютно байдужа до релігії, включена до православної культури і постійно взаємодіє з нею. Це доводиться постійно враховувати у процесі виховання та навчання, у процесі державного, культурного, економічного будівництва.

У зв'язку з глобальними перетвореннями, що відбуваються в соціокультурній і духовній сфері сучасного суспільства, проблема духовного виховання підростаючого покоління набуває особливої актуальності. Сучасну соціально-психологічну ситуацію, що склалася в суспільстві, можна

характеризувати своєрідною кризою особистості, яка проявляється як криза духовності та моральності особистості. Ми схильні бачити причину такої ситуації у втраті духовно-моральних цінностей, і особливо гостро криза проявляється у молодіжному середовищі, у зв'язку з тим, що у підлітковому та юнацькому віці зростає роль соціального фактору, що впливає на становлення та розвиток особистості. Завдання духовного виховання бачиться у допомозі людині обрати і побудувати ту ієрархію цінностей, яка служила б на користь не тільки особистості, а й суспільству, можливо тому на православне виховання спрямовані надії щодо виведення суспільства з кризи.

Досвід побудови цілісної несуперечливої педагогічної системи принципів, прийомів та технологій є в католицтві. Однак, на відміну від православ'я, яке ґрунтується на догматі духу, католицька педагогіка спирається на душу. Педагогіка до ХУШ-1Х століття спиралася на православну антропологію як методологію, проте наприкінці ХІХ на початку ХХ століття була перервана вольовим запровадженням метафізично-натуралістичної методології, яка обмежувала особистість тілом і свідомістю з повним запереченням трансцендентальних тенденцій. Спроба внести у педагогіку ідеї творчого потенціалу особистості стала першим кроком до релігійної педагогіки, яка спирається на антропологію, філософію, релігію.

Духовне виховання може бути одним із аспектів розвитку особистості, що не виключає, а доповнює інші елементи виховання, формування світогляду особистості. Специфіка кінцевої мети духовного виховання - формування гармонійно розвиненої особистості через активацію творчих здібностей людини та підвищення її загальної культури.

Принципи православної педагогіки формують завдання виховання дитини, як розкриття її особистості в лініях внутрішньої ієрархічності в людині, спираючись на принцип цілісності. На загальнотеоретичному плані духовне виховання – це естетичне, моральне становлення особистості людини, яке виховується через музику, театр, живопис, архітектуру, релігію тощо. Тому в сучасному суспільстві православне виховання набуває особливої актуальності.

На думку освітян, «духовність – це інтегральна властивість особистості, що виявляється у потребі жити, творчо; бачити відповідно до, з ідеалами істини, добра, краси, – постає як показник рівня – людських відносин, почуттів, морально-естетичної громадянської; позиції, здібності до співпереживання, співчуття та милосердя. Ця здатність співвідноситься з такими, ознаками емоційного інтелекту, як, емпатія розпізнавання емоцій інших людей і емоційна поінформованість.

У сучасній науковій практиці існують різні уявлення про рівень розвиненості особистості та духовності. Пропонується як критерії моральної та духовної вихованості: доброзичливість, наявність ціннісних орієнтацій та мотивацій вчинку, терпимість і такт, почуття справедливості та гуманізму, здатність щиро висловлювати свої почуття. Деякі з критеріїв виступають з погляду ролі ознак емоційного інтелекту.

Можна припустити, що підлітки, виховані у руслі духовного православного виховання, повинні мати добре розвинений емоційний інтелект. оскільки розвитку емоційно-вольової сфери підлітків приділяється особлива увага. Це забезпечується такими головними завданнями, як виховання «серця» та заходи любові.

Розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини в їх гармонії, виховання її волі має бути підпорядковане найпершому та найважливішому завданню духовно-морального виховання – вихованню серця, вихованню любові. Для духовної істоти людини, її душі, серця є не просто осередком почуттів, переживань, настроїв, а таким центром, проходячи через який ці переживання, настрої, почуття змінюються, набувають певної «зabarвленості», світлішають або, навпаки, затьмарюються, темніють залежно від «сили серця в любові», цього найвищого, самого глибокого та напруженого потаємного людського почуття.

Багато видатних педагогів (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) висловлювалися про важливу роль людського серця (безумовно, метафорично), як центру, що спрямовує всі інші бажання, прагнення, почуття завдяки своїй вищій здатності - відчувати почуття любові.

Саме з вихованням «серця» пов'язане виховання мотивів до тієї чи іншої діяльності. Е. Фромм зазначав, що й схильності людини до добра і зла, що він розрізняє «серцем» перебувають у рівновазі, лише цьому випадку особистість вільна робити вибір.

Друге завдання – виховання міри любові та міри всіх почуттів, які б підкорялися головній емоції серця. Цікаво, що в цьому випадку будь-які інші емоції та почуття, крім кохання, сприймаються як нижчі. Філософи виділяють три основні «заходи» любові-виховання у дитини почуття сорому, жалості та благоговіння або «страху Божого». На цю думку, ці почуття сприяють моральному ставленню людини до себе, до інших і до Бога. Такий підхід до сутності людських емоційних переживань неспроможна позначитися на особливостях прояви емоційного інтелекту людей, вихованих у руслі православної педагогіки.

Християнські педагоги та вчителі Церкви дають наступні рекомендації щодо того, яким чином можна «виховати серце»:

1. Розвивати, емоційну сферу дитини, її інтуїцію як початкове вміння «почуттям пізнавати життя».

2. Привчати відчувати благоговіння (страх Божий) до того, що вище за людину; ставитися з розумінням (співчуттям, жалістю) до інших людей, які рівні людині; відчувати сором до природи загалом і людської природи зокрема, оскільки вони нижчі за людину.

3. Правильно формувати уявлення про предмети любові, оскільки від цього залежить сила її стійкості.

4. Привчати дітей адекватно висловлювати свої почуття, оскільки вільне вираження посилює почуття, а стриманий їхній прояв сприяє регуляції сили переживання того чи іншого почуття.

5. Перш ніж вимагати вищеописане від дитини, педагог повинен сам перейнятися благоговінням до святих, розумінням і співчуттям до людей про те, щоб стати гідним прикладом для наслідування дітей, які здатні відокремити абстрактні моральні поняття від особистості педагога. Підкоряючись здібності людини відчувати на собі почуття та настрої іншої людини, педагог повинен

взяти на себе відповідальність за кожен свій вчинок, жест, погляд, слово, адресоване учневі.

6. Пам'ятаючи про схильність дитини до наслідування, велику роль у вихованні, поряд з образом педагога, відводять образам благочестивих і святих, які сприяють виробленню повного і живого морального ідеалу особистості.

7. Виховуючи «серце» дітей варто брати до уваги успадкування від батьків як інтелектуальних, а й емоційних особливостей, і навіть схильностей до тієї чи іншої діяльності. Так підкреслюється роль сім'ї у духовному розвитку дитини.

8. Розвиток дитини має спиратися як на словесні образи, а й у музичні, драматичні, живописні, архітектурні, тобто, будь-які художні образи святості, оскільки вони рахунок емоційного поля підвищують ефективність виховання. Важливо правильно підібрати уявлення і враження, що ними надаються, задіяю всі модальності при духовно-моральному вихованні дитини.

9. Важливо ретельно продумувати набір виховних засобів, і навіть місце, час і доречність їх застосування з метою досягнення необхідного виховного ефекту.

10. Для «розпалювання вогню серця» потрібно розвивати в дітях молитовність, яка захищає від поганих думок, навчає зібраності та зосередженості, наставляє на добре

11. Для підтримки «вогню серця» слід приділяти увагу вихованню любові у всіх її проявах: через кохання з природою, твариною, мистецтвом тощо.

12. Виховання сорому, як природного почуття людини, зводиться до перешкоджання його згасання через чуттєвість, що прокидається. Зміцнення сором'язливості сприяє підвищенню моральності та розвитку любові.

13. Важливо зміцнювати волю людини. Навчіть дитину обмежувати свої бажання та потреби, і поступово домагайтеся від неї вміння підкоряти свою волю волі батьків, педагогів, старших.

З усіх цих рекомендацій особливо важливим для розвитку емоційної сфери загалом та емоційного інтелекту зокрема є рекомендації: вчити дітей адекватного вираження своїх почуттів, що відноситься до таких ознак емоційного інтелекту, як емоційна поінформованість та управління своїми емоціями; і рекомендація

відноситься до інших людей з жалістю, співчуттям та розумінням, що відповідає ознакам емоційного інтелекту - емпатія, усвідомлення та розпізнавання почуттів та емоцій інших людей. З іншого боку положення про примат любові над іншими почуттями і про сором, як спосіб управління емоційною сферою, викликають глибокі сумніви в доцільності та ефективності. Цікавим є з погляду підхід до зміцнення волі людини. З огляду на підхід М. Манойлової про роль волі, як інтегруючого компонента емоційного інтелекту, розвиток емоційного інтелекту особистості, вихованої у руслі православної педагогіки, переважно має залежати від соціального оточення особистості.

Загальні практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту підлітків можуть мати такий вигляд:

Робота з розвитку соціального та емоційного інтелектів доцільна саме у підлітковому віці, який відрізняється високою сензитивністю та гнучкістю всіх психічних процесів у дітей. Цей період також сприятливий через глибокий інтерес підлітків до сфери свого внутрішнього світу.

Як показали результати нашого дослідження, емоційний інтелект у підлітковому віці не розвивається самостійно, тому цілеспрямовані заняття щодо розвитку емоційної компетенції особливо вітаються. Розвиваючи навички спілкування, самоврядування, самосвідомості, ми сприяємо розвитку емоційного, соціального та практичного інтелекту підлітка.

Так як деякі складові у структурі соціального та емоційного інтелектів взаємопов'язані, можливо складати навчальні програми, націлені на розвиток обох форм інтелекту.

Розвиваючи такі якості у школяра, як емоційну стійкість, позитивне ставлення до себе, внутрішній локус контролю (готовність бачити причину подій, що відбуваються в собі, а не в навколишніх людях і випадкових факторах) і емпатію, можна підвищити рівень його емоційного інтелекту.

Особливу увагу потрібно приділити розвитку навичок міжособистісної взаємодії, стимулювати здатність читати невербальні сигнали іншої людини,

навчити передбачати вчинки людей у різних ситуаціях вдома та у школі, тим самим розвиваючи соціальний інтелект у дітей.

Необхідно приділити особливу увагу групі складових емоційного інтелекту, які утворюють чинник «розуміння емоцій». Це складові емоційна поінформованість, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Як показало наше дослідження, ці складові добре піддаються впливу ззовні та базуються на процесі утворення понять, оволодіння якими діти починають саме у підлітковому віці. До цього віку розвиток цих складових не є можливим через відсутність інтелектуальної бази. Однак, у підлітковому віці, на тлі сензитивного періоду, розвиток цих складових є вкрай актуальним та перспективним. Особливу увагу варто звернути на розвиток цих складових у хлопчиків, які демонструють найгірший розвиток цих складових емоційного інтелекту.

Рекомендовано організацію роботи окремо з дівчатками щодо розвитку навичок саморегуляції. Ця робота повинна мати швидше консультативно-терапевтичний, ніж корекційний ухил, зважаючи на ті зміни, що відбуваються з дівчатками-підлітками в даний період. Проте залишати поза увагою питання управління емоційними станами годі було, оскільки підлітки гостро потребують підтримки та психологічного супроводу в даний період.

Не дивлячись на те, що нами не було виявлено відмінностей загального показника емоційного інтелекту у підлітків різних соціальних груп, отримані дані щодо емоційного інтелекту дозволяють дати наступні рекомендації:

- девіантним підліткам, поряд з роботою над емоційно-вольовою сферою, слід включати до плану занять роботу над розвитком критичного мислення;
- особливу увагу педагогам та психологам слід приділити групі підлітків із соціально-неблагополучних сімей та розвитку у них навичок емоційної саморегуляції та управлінню емоціями, оскільки перебуваючи у несприятливій соціальній ситуації, вони не можуть отримати необхідний емоційний досвід у сім'ї;
- підлітки, які виховуються в руслі православної культури, потребують більшої поінформованості про емоційне життя людини, рекомендується

розвивати їхню здатність отримувати досвід із негативних переживань, безоціночно ставитися до емоцій, що переживаються.

Розвиток емоційного інтелекту підлітків має проводитися систематично і комплексно, включати в себе як висвітлення теоретичних аспектів емоційного життя людини, так і можливість практично відпрацювати навички саморегуляції, управління емоційними станами з метою самомотивації, навички емпатичного слухання та сприйняття емоцій інших людей, що передаються вербуванням.

Висновки до другого розділу

На підставі проведеного дослідження емоційного інтелекту у підлітковому віці можна зробити висновок про відсутність розвитку загального показника та окремих його ознак, проте спостерігаються деякі кількісні зміни на рівні розвитку тих чи інших емоційних здібностей. Також було знайдено статево-рольові відмінності у сфері емоційного інтелекту.

Сама структура емоційного інтелекту залишається стабільною протягом усього підліткового періоду. Складові емоційного інтелекту групуються у 2 фактори, можна умовно назвати «емоційна саморегуляція» (управління емоціями та самомотивація) та «розуміння емоцій» (емоційна поінформованість, емпатія та розпізнавання інших) людей). Дані дозволяють зробити висновок, що емоційний інтелект і в підлітковому віці, і на початку юнацького, є категорією стійкою та гетерогенною. З усіх цих рекомендацій особливо важливим для розвитку емоційної сфери загалом та емоційного інтелекту зокрема є рекомендації: вчити дітей адекватного вираження своїх почуттів, що відноситься до таких ознак емоційного інтелекту, як емоційна поінформованість та управління своїми емоціями; і рекомендація відноситься до інших людей з жалістю, співчуттям та розумінням, що відповідає ознакам емоційного інтелекту - емпатія, усвідомлення та розпізнавання почуттів та емоцій інших людей. З іншого боку положення про примат любові над іншими почуттями і про сором, як спосіб управління емоційною сферою, викликають глибокі сумніви в доцільності та ефективності.

ВИСНОВОК

В результаті проведеного теоретичного та емпіричного вивчення сутності емоційного інтелекту, його ознак, структури, функцій та особливостей прояву в підлітковому віці з урахуванням окремих зовнішніх та внутрішніх факторів були сформульовані такі висновки, що підтверджують гіпотези дослідження.

Емоційний інтелект можна співвіднести з такими поняттями, як «інтелект» та «емоції» та подати в структурі інтелектуально-емоційної сфери особистості людини як інтегральну категорію. У підлітковому віці емоційний інтелект має складну структуру, сутнісні ознаки стійко групуються у два фактори: зовнішній аспект, або «розуміння емоцій», та внутрішній аспект, або «емоційна саморегуляція». Основні функції емоційного інтелекту бачаться у забезпеченні успішності діяльності, а також гармонізації процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії.

Існують статево-рольові особливості емоційного інтелекту, які пов'язані з соціальними ролями, груповими очікуваннями, соціальними нормами та тендерними установками. Лонгітудне дослідження підтвердило, що загальний показник емоційного інтелекту у дівчаток вищий, ніж у хлопчиків, і ця відмінність зберігається весь підлітковий період. Більш високий рівень розвитку емоційного інтелекту у дівчаток пов'язаний з тим, що ознаки емоційного інтелекту, що навантажують фактор «розуміння емоцій» (емоційна поінформованість, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей), у дівчаток розвинені краще. Розвиток емоційного інтелекту у підлітковому віці має кількісний характер. Так, розвиток емпатії та навички розпізнавати емоції інших людей у підлітковому віці проявляється збільшенням числа піддослідних, які показали велику міру виразності цієї ознаки емоційного інтелекту. Дівчатка також демонструють статистично достовірне погіршення здатності керувати своїми емоціями. Серед хлопчиків не виявлено жодних статистично значущих змін у значеннях загального показника емоційного інтелекту. Емоційний інтелект у підлітковому віці потребує цілеспрямованого розвитку.

У молодшому підлітковому віці емоційний інтелект має низку зв'язків із соціальним інтелектом. Як об'єднуючі категорії виступають «спілкування», «пізнання» (розуміння) і «діяльність».

Вивчення ролі включеності підлітка до певної соціальної групи у прояві особливостей емоційного інтелекту на прикладі п'яти соціальних груп підлітків: підлітків із релігійних сімей, підлітків із ї загальноосвітньої школи, девіантних підлітків, підлітків-спортсменів із футбольного клубу засвідчили, що загальний рівень розвитку емоційного інтелекту підлітків подібний, незважаючи на відмінності за деякими ознаками.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бреус Ю.В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с.
3. Гацько А.Ф., Смігунова О.В. (2016) Емоційний інтелект як стратегічний важіль лідерства. Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка. Вип. 177. С. 61-67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkhdtusg_2016_177_10
4. Гоулман Д. (2018) Емоційний інтелект. Харків: Віват, 512с.
5. Дерев'янку С.П. Емоційний інтелект як чинник соціальнопсихологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2009. 20 с.
6. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 303 с.
7. Зарицька, В.В. Ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості. Вісник Дніпропетровського університету, 19(21), с 74–79. Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2013_21_19_12
8. Карпенко Є.В. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії. Психологія особистості. 2014. Вип. 1 (5). С. 90–97. 358
9. Карпенко Є.В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.
10. Кічук А.В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів і факторах, які їх зумовлюють при карантинних обмеженнях. Теоретичні і

- прикладні проблеми психології. 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 5–18.
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-53-3-5-18>.
11. Козлова В. (2018) Технологія EQ – BOOST. Як використовувати емоційний інтелект у бізнесі і житті. Львів: Видавництво Старого Лева. 176с.
 12. Лелюх-Степанчук О. О. Емоційний інтелект як проблема психологічної науки. 2017. С. 83-92. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i31/11.pdf>
 13. Лящ О. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці: дис. ... док. наук з псих.: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2021. 458 с.
 14. Лящ О.П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 458 с.
 15. Лящ О.П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. Проблеми сучасної психології. 2013. № 22. С. 324–335.
 16. Мазоха І. Аналіз проблеми емоційного інтелекту як особистісного ресурсу. Сучасна психологія: проблеми та перспективи. 2020. С. 100–104.
 17. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : ПГПИ, 2004. 60 с.
 18. Передало Х.С. (2020) Емоційний інтелект та його роль в підприємницькій сфері. Управління соціально-економічними трансформаціями господарських процесів: реалії та виклики, Мукачєво, 6-7 квітня 2020р. С. 189-191
 19. Подофеї С. О. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. 2019. № 1. С. 260-265. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-43>
 20. Ровенська В.В., Кліндух Г.М., Ракитянська Н.А. (2018). Емоційна компетенція керівників як один з інструментів управління трудовим потенціалом підприємства. Економічний вісник Донбасу. №1 (51). URL <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/130478/18-Rovenska.pdf?sequence=1>

21. Савчук Р. М. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. Ефективна економіка. 2017. № 5. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5608> (дата звернення: 05.04.2023).
22. Синельникова І. Дослідження розвитку емоційного інтелекту. Психолог. 2011. № 32. С. 19–25.
23. Стасюк М.М. Програма розвитку емоційного інтелекту методами гештальт-терапії. Науковий журнал «Габітус». Вип. 13. Т. 2. 2020. С. 139–147. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.13-2.23>.
24. Стасюк М.М. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей : дис. д-ра філософії: 053 Психологія. Львів, 2020. 346 с.
25. Толочко С.В. (2018) Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. ScienceRise: Pedagogical Education». №5. С. 36-42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2018_5_10
26. Челало С. (2015) Емоційний інтелект у контексті розвитку особистості. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/en/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-1/3519-emotsiynnyu-intelekt-u-konteksti-rozvytku-osobystosti>
27. Чернуша О.С. (2017) Відмінності між поняттями «компетенція» та «компетентність» в управлінні підприємством. Сучасні підходи до управління підприємством. URL <http://conf.management.fmm.kpi.ua/proc/article/view/101>
28. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2015. 20 с.
29. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І.С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 125–134. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).12)

30. Arias-Chávez D., Vera-Buitrón M. P., Ramos-Quispe T., PérezSaavedra S. Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósi Represent.* 2020. Vol. 8. P. 423.
31. Austin E. J., et al. Associations of the managing the emotions of others (MEOS) scale with personality, the Dark Triad and trait EI. *Personal. Individ. Differ.* 2014. 65. P. 8-13.
32. Austin E. J., et al. Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personal. Individ. Differ.* 2007. 43. P. 179-189.
33. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*; Worth Publishers: New York, NY, USA, 2016. P. 446.
34. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema.* 2006. Vol. 18. P. 13–25.
35. Barragán Martín A. B., Pérez-Fuentes M. D. C., Molero Jurado M. D. M., Martos Martínez Á., Simón Márquez M. D. M., Sisto M., Gázquez Linares J. J. Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. 2021. Vol. 14. P. 307-316.
36. Gardner, H. *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books. 1993.
37. Goleman, Daniel. *Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama* Bantam Books, 2003. P. 448.
38. Goleman, Daniel. *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books, 1995. P. 359.
39. Goleman, Daniel. *The Emotionally Intelligent Workplace.* Jossey- Bass. 2001. P. 384.
40. Goleman, Daniel. *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books, 1998. P. 384.
41. Harrod, N.R. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics / N.R. Harrod, S.D. Sheer // *Adolescence*, Fall, 2005. [Electronic resource]. Mode of access: [http:// www.findarticles.com/p/articles.html](http://www.findarticles.com/p/articles.html). — Date of access: 14.05.2005.
42. Intelligence: Knowns and Unknowns / U. Neisser et all // *American Psychologist.* 1996. - Vol. 51. №2. P. 77-101.
43. Ivcevic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 2007. 75, 199-235.
44. Jones, K. & Day, J. D. Discrimination of two aspects of cognitive?social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 1997. P. 89, 486-497.

45. Lopes P.N. et al. Emotional intelligence and social interaction // Pers. and Soc. Psychol. Bull. 2004. V. 30. P. 1018-1034.
46. Matthews, Gerald. Emotional intelligence: science and myth / Gerald Matthews, Moshe Zeidner, and Richard D. Roberts, 2002. P. 697.
47. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence//J.Pers. Assessment. 1990. V. 54. N 3, 4. P.772-781.
48. Mayer, J. D. & Ciarrochi, J. Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.) Emotional intelligence and everyday life. New York: Psychology Press. 2006. pp. 261-267.
49. Mayer, J. D. A new field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.) Emotional intelligence and everyday life. New York: Psychology Press. 2006. pp. 3-26.
50. Mayer, J. D., Barsade, S. G., & Roberts, R. D. Human abilities: Emotional intelligence. Annual Review of Psychology, 2008. 59, 507-536.
51. Mayer, J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267-298.
52. Mayer, J. D., Salovey, P. What is emotional intelligence // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York : 1997. Basic. P. 435.
53. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 2008. 63, 503-517.
54. Peter Salovey and David A. Pizarro. The Value of Emotional Intelligence // Models of intelligence: international perspectives / edited by Robert J. Sternberg, Jaques Lautrey, and Todd I. Lubart. Washington, DC: American Psychological Association, c. 2003, page 263-278.
55. Peter Salovey, John D. Mayer & David Caruso. The positive Psychology of Emotional Intelligence // Handbook of positive psychology / edited by C.R. Snyder, Shane J. Lopez. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002, page 159-171.
56. Philip Carter. The complete dppk of intelligence tests. / Published by John Wiley & Sons Ltd. The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex P019 8SQ, England, 2005, Page 114-143.

57. Robert J. Sternberg. Construct Validity of the Theory of Successful Intelligence // Models of intelligence: international perspectives / edited by Robert J. Sternberg, Jaques Lautrey, and Todd I. Lubart. Washington, DC: American Psychological Association, c. 2003, page 55-67.
58. The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace / Reuven Bar-On, James D.A. Parker, editors. San Francisco, CA: Jossey-Bass, c 2000. P. 528.
59. The key ingredients of emotional intelligence interventions: Similarities and differences. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.). Improving Emotional Intelligence: A Practical Guide . Philadelphia, PA: Psychology Press. 2007. pp. 144-156
60. The wisdom in filling: psychological processes in emotional intelligence / edited by Lisa Feldman Barrett, Peter Salovey; foreword by John D. Mayer. New York: Guilford Press, c. 2002. P.444.

ДОДАТКИ ДОДАТОК А

Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла.

Вкажіть, будь ласка, Ваші: Прізвище, Ім'я

Інструкції.

Нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, які, так чи інакше, відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, відзначте зірочкою або будь-яким іншим знаком той стовпець з відповідним балом праворуч, який найбільше відображає ступінь Вашої згоди з висловлюванням.

Позначення балів:

Повністю не згоден (-3 бали).

В основному не згоден (-2 бали).

Почасти не згоден (-1 бал).

Почасти згоден (+1 бал).

В основному згоден (+2 бали).

Повністю згоден (+3 бали).

ЗАПИТАННЯ

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

2 Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я маю змінити в моєму житті.

3 Я спокійний, коли відчуваю тиск зі сторони. і і п

4 Я можу спостерігати зміну своїх почуттів.

5 Якщо потрібно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

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

7 Я стежу за ним, як я відчуваюся. |

- 8 Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
- 9 Я можу вислуховувати проблеми інших людей.
- 10 Я не зациклююсь на негативних емоціях.
- 11 Я чутливий до емоційних потреб інших.
- 12 Я можу діяти заспокійливо іншим людям. |
- 13 Я можу змусити себе знову і знову стати перед перешкодою.
- 14 Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.
- 15 Я адекватно реагую на настрої, спонукання та бажання інших людей.
- 16 Я можу легко входити у стан спокою, готовності та зосередженості.
- 17 Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і знаюся на чому.
- 18 Я здатний швидко заспокоїтись після несподіваного засмучення.
- 19 Знання моїх справжніх почуттів є важливими для підтримки «хорошої форми».
- 20 Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
- 21 Я добре можу розпізнавати емоції виразу обличчя.
- 22 Я можу легко відкинути негативні почуття, коли потрібно діяти.
- 23 Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.
- 24 Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
- 25 Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.
- 26 Я можу покращити настрій інших людей.
- 27 Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
- 28 Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
- 29 Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
- 30 Я можу легко вимкнутись від переживання неприємностей

ШКАЛИ

ШКАЛИ	БАЛИ
Шкала «Емоційна поінформованість»	
Шкала «Управління своїми емоціями»	
Шкала «Самомотивація»	
Шкала «Емпатія»	
Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»	
Інтегративний рівень:	

Ключ до методики Н. Холла на емоційний інтелект.

Шкала «Емоційна поінформованість» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30. , 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Підрахунок результатів. За кожною шкалою вираховується сума балів з урахуванням відповідного знака (+ або -). Чим більша плюсова сума балів, тим більше виражений цей емоційний прояв.

ДОДАТОК В

Методика діагностики емоційного інтелекту

МЕІ (М.А. Манойлової).

Інструкція: Уважно прочитайте наступні 40 тверджень і оцініть їх за п'ятибальною шкалою. Кожному твердженню надавайте бал, який найбільше підходить особисто Вам, за наступною шкалою: 5- завжди; 4 – найчастіше; 3 - іноді; 2 - рідко; 1 - ніколи.

1. Я чітко усвідомлюю свої почуття та емоції.
2. У моїх публічних виступах відсутні емоції.
3. Моя спонтанна поведінка не заважає мені досягати поставленої мети.
4. У конфліктних ситуаціях я приховую свої емоції, почуття.
5. Я уважно вислуховую партнерів зі спілкування.
6. Приймати рішення у конфліктній ситуації необхідно одразу.
7. Я намагаюся менше впливати на вчинки та почуття інших людей.
8. Я волю контролювати людей.
9. Я однаково усвідомлюю свою ранимість і силу.
10. Мені важлива думка людей, якщо я дав волю почуттям.
11. Мені вдається контролювати свої почуття, навіть коли я сердитий або засмучений
12. При спілкуванні з вчителями я гублюсь і думаю тільки про те, щоб швидше закінчилася розмова. (При спілкуванні з начальством я гублюся і думаю тільки про те, щоб швидше закінчилася розмова).
13. Я зосереджений на почуттях інших.
- М. Розбіжності, я намагаюся, усувати одразу, як їх виявив.
15. Я дозволяю іншим взяти на себе роль організатора і при цьому їх не контролюю. (Я дозволяю іншим взяти на себе мою роль керівника і при цьому їх не контролюю).
16. Мені властиво використовувати владу, яку я маю. (Мені властиво використати владу, що належить за посадою).

17. Мені вдається приховувати неприязнь до поганої людини.
18. У спілкуванні з товаришами я можу думати про щось своє. (У спілкуванні з колегами я можу думати про щось своє).
19. У всіх ситуаціях я відкрито висловлюю свої почуття
20. Поломка телевізора (побутової техніки) може змусити мене розгубитися, впасти у відчай.
21. Я спілкуюся з іншими так, щоб вони пишалися своїми успіхами.
22. Я не звертаю уваги на психологічні стани товаришів при досягненні спільних цілей. (Я не звертаю уваги на психологічні стани колег при досягненні спільних цілей).
23. Я допомагаю іншим краще зрозуміти себе.
24. У спілкуванні я зосереджуюсь на цілі, а не на почуттях.
25. Я легко висловлюю симпатію до іншої людини.
26. Близькі люди смикають мене: розслабся.
27. Я вільно висловлюю свої почуття.
28. Я відчуваю невпевненість у спілкуванні з людьми.
29. Я розумію чужі почуття, навіть якщо дискусія відбувається на підвищених тонах.
30. Мені байдужі почуття інших, що виникають у ході спільної роботи.
31. Я підбадьорюю інших, щоб вони робили роботу краще.
32. Мені важко висловитися прямо про поведінку іншої людини, яка мені заважає.
33. Я довіряю своїм почуттям під час прийняття серйозних рішень.
34. Мені важко дивитися просто в очі малознайомій людині.
35. Я щирий, коли говорю про свої почуття та наміри з іншими.
36. Коли я висловлюю партнерові емоційну підтримку, він цього не сприймає, не відчуває.
37. Мені важливо, які почуття та емоції призвели до конфлікту.
38. Мені однаково, що відчуває неприємна мені людина.
39. Своєю позою, очима, інтонацією я показую своє ставлення до іншої людини.

40. Мені складно вести критичну розмову, щоб співрозмовник не образився, прийняв критику.

Обробка результатів:

Відповідно до ключа розраховується сума балів за «прямими» та «зворотним» питанням. Потім для кожної шкали розраховується індекс за формулою $A-B$, де A - сума балів з "прямих" питань, B - за зворотним. Тобто, із суми балів із «прямих» питань необхідно відняти суму балів із «зворотних» питань.

Інтегральні індекси:

1. Внутрішньо особистісний аспект емоційного інтелекту (здатність до усвідомлення та прийняття своїх почуттів, самоконтроль): сума балів за 1 та 2 шкалами
2. Міжособистісний аспект емоційного інтелекту (здатність до розпізнавання, розуміння та зміни емоційних станів інших людей): сума балів за 3 та 4 шкалами.