



ISSN 2450-6486

www.ehs-ss.pl

DOI: 10.38014/ehs-ss.2020.2.06



Світлана МОГИЛЯСТА

Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження

Постановка наукової проблеми. Проблема емоційного інтелекту загалом і зокрема його розвитку в період становлення особистості в юнацькому віці, починаючи з кінця 20 сторіччя і до наших днів, викликає стійкий інтерес у науковців і практиків, про що свідчить зростання кількості відповідних досліджень та публікацій. Різні аспекти феномена емоційного інтелекту активно розглядались зарубіжними (Р. Бар-Он, Х. Вейсінгер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж. Мейєр, П. Селовей, Р. Стернберг) та вітчизняними дослідниками (О.І. Власова, С.П. Дерев'янко, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Е.А. Носенко та ін).

Досліджено й описано, що емоційний інтелект впливає на: фізичний і психічний стан людини (С. Андерсон, М. А. Брекет, Р. М. Ворнер, Ф. П. Дін, В. Петридіс, В. Ю. Стрельников, Л. С. Тараєвська, Е. Фернхем та ін.); успішність особистості (Д. Гоулман, Х. Вейсінгер, К. Коган, А. Саваф та ін.); освітній процес (Е. Аронсон, В. Зелюк,

І.О. Калініченко, В.Ф. Калошин, М.О. Манойлова, Л. Московець, О.О. Новак, Є. Штонда та ін.); процес міжособистісної взаємодії та соціалізації в цілому (О.І. Власова, Ю.В. Давидова, Н.В. Коврига, Д.В. Люсін, М. Манойлова, В.В. Овсяннікова, Г.В. Юсупова та ін.). У працях дослідників показаний тісний зв'язок: з лідерськими, управлінськими якостями (Т.П. Березовська, Д. Гоулман, В.М. Єрмаков, А.С. Петровська, Ф. Слейтер, І.С. Степанов та ін.); із адаптаційним потенціалом (Р. Бар-Он, М.А. Бреккет, С.П. Дерев'янка та ін.); з моральністю, емоційним самоконтролем (І.Ф. Аршава, В.І. Житарюк, М.А. Кузнецов, Т.А. Пашко та ін.).

Позаяк сучасний конкурентно орієнтований соціум в Україні висуває певні вимоги до старшокласника, які класична пострадянська освіта не може повністю задовольнити, акцентуючись переважно на розвитку логічного мислення, підготовці до тестів і вступі до вищих навчальних закладів, то емоційний інтелект набуває значущості і в контексті реформування української освітньої системи, створення сприятливого навчального середовища для розкриття та реалізації особистісного потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу, і в контексті сприяння оптимізації світоглядно-диспозиційного самовизначення сучасного старшокласника, його гармонійного розвитку та формування змістовної основи спрямованості особистості.

У підлітковому та юнацькому віці, тобто у період навчання в старших класах закладів середньої освіти, психолого-педагогічні засоби розвитку ЕІ старшокласника можуть стати ефективною частиною індивідуально-психологічних і соціальних детермінант навчально-виховного процесу, що своєю чергою уможливить формування успішного, життєдіяльного, психологічно благополучного старшокласника. Для впровадження психолого-педагогічних засобів розвитку ЕІ необхідними є уявлення про модель емоційного інтелекту старшокласника та діагностика складових цієї моделі.

Аналіз досліджень проблеми. Термін «емоційний інтелект», яким нині послуговуються науковці й практики, а також описання його моделі вперше було запропоноване у 1990-му році американськими психологами Джоном Меєром та Пітером Селовеем. Дослідники розуміють емоційний інтелект як здатність сприймати й виражати емоції, асимілювати емоції й думки, розуміти та пояснювати емоції, регулювати власні емоції й емоції інших [12]. Тоді ж – у 90-х роках

минулого сторіччя – вчені розпочали роботу зі створення методики для дослідження емоційного інтелекту. У 2002 році була створена MSCEIT, V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) – стандартизований тест для вимірювання емоційного інтелекту.

Так звані змішані моделі (Р. Бар-Он, Д. Гоулман) визначають емоційний інтелект як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, й особистісну природу і допомагає людині успішно діяти за будь-яких життєвих обставин [1; 10]. Модель об'єднує знання і навички, які визначають і розумові здібності, й особистісні особливості, тому саме через таке поєднання й отримала свою назву – змішана модель.

Модель емоційного інтелекту або емоційної самоєфективності К.В. Петридіса та Е. Фернхема представлена її авторами як модель характеристик/рис [11]. У межах цієї моделі автори розглядають емоційний інтелект як сукупність рис особистості і поведінки, яка пов'язана з емоціями.

Запропонована Д.В. Люсіним двокомпонентна структура ЕІ передбачає здатність до розуміння своїх і чужих емоцій, управління ними. Автор вводить поняття внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту: міжособистісний емоційний інтелект дозволяє розуміти емоції інших людей та управляти ними, відповідно, внутрішньоособистісний емоційний інтелект – розуміти власні емоції та управляти ними. На думку Д.В. Люсіна, можна говорити про внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект, які мають бути взаємопов'язаними, хоча актуалізують різні когнітивні процеси [5].

Теоретичний аналіз основних досліджень і публікацій щодо емоційного інтелекту дозволяє об'єднати всі існуючі моделі ЕІ у три групи: моделі здібностей, моделі характеристик/рис, змішані моделі. Своєю чергою теоретичний аналіз існуючих наразі моделей ЕІ уможливорює створення експериментальної моделі емоційного інтелекту старшокласника та на її основі – побудову стратегії дослідження складових цієї моделі.

Мета та завдання статті – теоретичне обґрунтування експериментальної моделі розвитку емоційного інтелекту старшокласника; емпіричне дослідження компонентів моделі розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

Методи та методики. Експериментальне дослідження проводилося у загальноосвітніх закладах середньої освіти. Вибірку

нашого дослідження склали учні 10-го (20 осіб) й 11-го (19 осіб) класів Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» міста Києва, які склали експериментальну групу та учні 10-го (19 осіб) і 11-го (21 особа) класів Кривоозерської ЗОШ № 2 села Криве Озеро, Миколаївської області, які склали контрольну групу. Відповідно, для участі у констатувальному етапі дослідження було відібрано 79 старшокласників, з яких 39 осіб увійшли до експериментальної групи, а 40 осіб – до контрольної групи.

Для досягнення мети і реалізації завдань наукового дослідження застосовувалися наступні методи: експеримент, спостереження, бесіда, анкетне опитування, метод експертних оцінок, тестування, метод інтерв'ю, математичні методи обробки емпіричних даних – описові статистики для узагальнення результатів дослідження та перевірки статистичних гіпотез, U-критерій Манна-Уїтні (для порівняння незалежних вибірок), а також параметричний тест t-критерій Стьюдента (для виявлення відмінностей результатів в експериментальній та контрольній групах), кореляційний аналіз (ранговий коефіцієнт кореляції r Пірсона) для визначення взаємозв'язків між показниками когнітивного, емоційного, адаптивного і регулятивного компонентів структурно-функціональної моделі емоційного інтелекту старшокласників.

В експериментальному дослідженні були використані наступні стандартизовані психодіагностичні методики: 1) *опитувальник «Емоційний інтелект» (ЕМІн) Д. Люсіна* (для визначення здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними) [4]; 2) *методика Н. Холла* (для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників: емоційної обізнаності, здатності до управління своїми емоціями, самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій інших людей) [8]; 3) *експрес-тест «Дерево, люди, життя» (Pir Wilson)* (для визначення емоційного стану, почуттів і прагнень старшокласників) [9]; 4) *тест емоційного інтелекту MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)* (для дослідження здатності: до сприйняття, оцінки і вираження емоцій, до емоційної фасилітації мислення; до розуміння й аналізу емоційної інформації та до рефлексивної регуляції емоцій). Нами було використано проєктивні частини методики: *секцію А* (для вимірювання сприйняття облич) та *секцію Е* (для вимірювання сприйняття малюнків) [3]; 5) *методика шкалової самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна* (для дослідження таких його складових у старшокласників: самопочуття,

активності, настрою, працездатності, стану здоров'я, життєвої задоволеності, зацікавленості в навчанні, задоволеності від навчання, бажання навчатися) [2]; 6) *тест «Дослідження вольової саморегуляції»* А.В. Зверькова і Е.В. Ейдмана для визначення рівня розвитку вольової саморегуляції старшокласників та пов'язаних із нею таких властивостей характеру, як настирливість і самоконтроль [7]; 7) *тест «Емоційна врівноваженість»* (для визначення емоційного стану старшокласників і здатності до емоційної врівноваженості) [6].

Укладений банк методик дозволив створити цілісну картину сформованості у старшокласників емоційного інтелекту, який постає як структурний феномен, до якого входять наступні компоненти: когнітивний (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), емоційний (почуття і прагнення), адаптаційний (адаптаційні здібності) та регулятивний (вольова саморегуляція, управління емоціями), які й утворюють структурно-функціональну модель ЕІ старшокласника.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Емпіричне дослідження проводилось із застосуванням вищезазначених діагностичних методик з наступною обробкою й аналізом результатів.

Було визначено, що в учнів 10-го класу ліцею «Лідер» (навчаються у місті) за методикою ЕМІн показники низького рівня спостерігаються у: 35,0 % – за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 25,0 % – за шкалою «управління чужими емоціями»; по 30,0 % – за шкалами «розуміння своїх емоцій», «управління своїми емоціями», «контроль експресії» і «міжособистісний емоційний інтелект»; 25,0% – за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 45,0 % – за шкалою «розуміння емоцій»; 35,0 % – за шкалою «управління емоціями»; 25,0 % – за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту». А в учнів 11 класу ліцею «Лідер» за цією методикою низький рівень показників спостерігається у: 31,6 % – за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 26,3 % – за шкалою «управління чужими емоціями»; 36,9 % – за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 31,6 % – за шкалою «управління своїми емоціями»; 10,5 % – за шкалою «контроль експресії»; 15,8 % – за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 21,0 % – за шкалами «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «управління емоціями» і «загальний рівень емоційного інтелекту»; 21,1 % – за шкалою «розуміння емоцій».

Отже, як ми бачимо на рис. 1, в учнів, які навчаються у місті в 11-му класі, на відміну від 10-го класу, показники розуміння чужих емоцій, контролю експресії, міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями і загальний рівень емоційного інтелекту є вищими. За іншими показниками, навпаки, показники є нижчими, що потребує врахування під час розробки психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

В учнів 10-го класу, які навчаються у селі, за методикою ЕмІн низький рівень показників спостерігається у: 57,9 % – за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 36,85% – за шкалою «управління чужими емоціями»; 68,4 % – за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 47,35 % – за шкалою «управління своїми емоціями»; 21,1 % – за шкалою «контроль експресії»; 57,85 % – за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 47,3 % – за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 78,9 % – за шкалою «розуміння емоцій»; 42,1 % – за шкалою «управління емоціями»; 47,4 % – за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту».

А в учнів 11-го класу, які навчаються у селі, за методикою ЕмІн низький рівень показників спостерігається у: 47,65 % – за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 38,05 % – за шкалою «управління чужими емоціями»; 57,2 % – за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 28,55 % – за шкалою «управління своїми емоціями»; 28,6 % – за



Рис.1. Кількісні показники (%) складових когнітивного компоненту емоційного інтелекту учнів 10-го й 11-го класів за опитувальником «Емоційний інтелект» (ЕмІн) Д.В. Люсіна

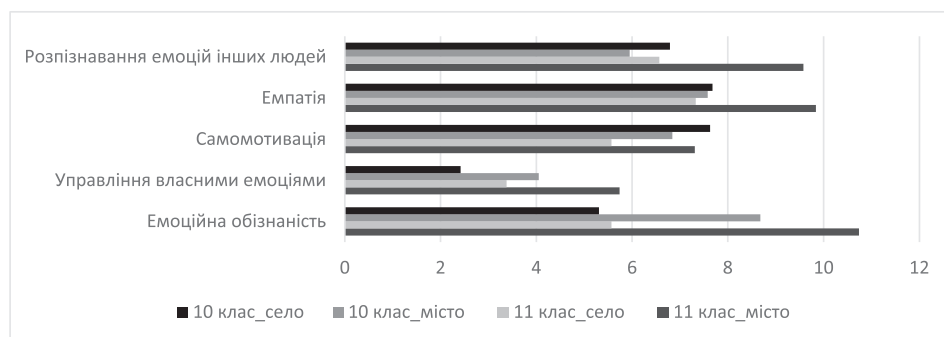


Рис. 2. Кількісні показники (%) складових когнітивного компоненту емоційного інтелекту учнів 10-го й 11-го класів за тестом Холла

шкалою «контроль експресії»; 47,5 % – за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 42,8 % – за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 61,9 % – за шкалою «розуміння емоцій»; 28,55 % – за шкалою «управління емоціями»; 42,8 % – за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту».

Причому в учнів, які навчаються у селі, в 11-му класі, на відміну від учнів, які навчаються в 10-му класі, показники за шкалами «розуміння чужих і своїх емоцій», «управління своїми емоціями», «міжособистісний емоційний інтелект», «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «загальний рівень емоційного інтелекту» є вищими.

Тобто, динаміка підвищення показників в учнів, які навчаються у селі, є нижчою, ніж в учнів, які навчаються в місті. За іншими показниками, навпаки, спостерігається зниження показників, що потребує врахування під час розробки програми розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

Відтак, ми можемо спостерігати те, що майже за всіма шкалами методики ЕмІн, показники в учнів, які навчаються у місті, є вищими ніж в учнів, які навчаються в селі.

Як видно з рис.2, учні і 10-го, й 11-го класів, що навчаються у місті, є обізнанішими в емоціях, порівняно з учнями, що навчаються у селі. Також учні 11-го класу, які навчаються у місті, більш здатні до управління власними емоціями. А от серед 10-х класів самотивація є вищою в учнів, що навчаються у селі. А серед учнів 11-х класів самотивація є вищою в тих, що навчаються у місті. Емпатія

є вищою в учнів 10-го класу, що навчаються у селі, а в 11-му класі вона є вищою в учнів, що навчаються у місті. Схожою є тенденція і за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей». Ці результати також потрібно врахувати під час розробки психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

Можна зробити висновок, що в учнів нашої вибірки є певні труднощі в розпізнаванні власних і чужих емоцій, відтак вони не завжди можуть адекватно реагувати на емоційні прояви оточення, їм складно контролювати інтенсивність і зовнішній прояв власних емоцій. Також недостатньо розвиненим є вміння гармонійно «входити» в систему міжособистісних взаємовідносин, адекватно інтерпретувати емоції оточення, проявляти толерантність і соціальну адаптивність, досягати гармонії свого внутрішнього світу, власної автентичності.

Використання U-критерію Манна-Уїтні уможливило визначення відмінностей складових когнітивного компоненту емоційного інтелекту в учнів 10-го й 11-го класів всієї вибірки. А саме: в учнів 10-х класів, що навчаються у місті, є значно вищими показники за шкалами «розуміння своїх емоцій», «міжособистісний емоційний інтелект» та «розуміння емоцій» ($p \leq 0,05$) порівняно з учнями 10-х класів, що навчаються у селі. А в учнів 11-х класів, що навчаються у місті, вищі показники за шкалою «розуміння своїх емоцій» ($p \leq 0,05$) порівняно з учнями 11-х класів, що навчаються у селі.

Після проведення кореляційного аналізу було виявлено, що в учнів 11-го класу, що навчаються в місті, показники самомотивації пов'язані прямими кореляційними зв'язками із показниками розуміння й управління своїми і чужими емоціями та з показниками внутрішньоособистісного і міжособистісного емоційного інтелекту, а також із загальним рівнем емоційного інтелекту. А показники управління власними емоціями пов'язані тісними кореляційними зв'язками із показниками внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, вмінням управляти чужими емоціями і розумінням емоцій. Показники емпатії пов'язані із показниками внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

В учнів 10-го класу (місто), показники емоційної обізнаності пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками розуміння чужих емоцій і міжособистісного емоційного інтелекту. А здатність управляти власними емоціями пов'язана значущими зв'язками із показниками внутрішньоособистісного емоційного

інтелекту, розумінням емоцій і загальним рівнем емоційного інтелекту. Показники емпатії мають тісний кореляційний зв'язок із показниками розуміння чужих емоцій і міжособистісного емоційного інтелекту. А показники розпізнавання емоцій інших людей пов'язані із показниками розуміння своїх і чужих емоцій, міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розумінням емоцій і загальним рівнем емоційного інтелекту.

В учнів 11-го класу (село), показники управління власними емоціями пов'язані тісними кореляційними зв'язками із показниками здатності управляти емоціями і загального рівня емоційного інтелекту. Показники самомотивації пов'язані із здатністю управляти чужими емоціями, управлінням емоціями, міжособистісним емоційним інтелектом і загальним рівнем емоційного інтелекту. А показники емпатії пов'язані із показниками розуміння чужих емоцій і міжособистісного емоційного інтелекту. Показники розпізнавання емоцій інших людей пов'язані із показниками здатності до управління емоціями й управлінням чужими емоціями, міжособистісного емоційного інтелекту та загального рівня емоційного інтелекту.

А в учнів 10-го класу (село), показники емоційної обізнаності пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками розвитку здатності до управління емоціями. Показники управління власними емоціями пов'язані із показниками здатності до управління емоціями, розуміння емоцій, міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Показники ж самомотивації пов'язані із показниками здатності управляти емоціями, розпізнавання емоцій інших людей та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розумінням емоцій і здатності управляти емоціями.

Проведення експрес-тесту «Дерево, люди, життя» (Pip Wilson) дало наступні результати: 45,0 % учнів 10-го класу (місто), відчують себе комфортно, вони є добре адаптованими до життя; 30,0 % учнів мають завищену самооцінку і лідерські амбіції; 10,0 % відчують себе замкнутими і закритими для спілкування, їх щось турбує або засмучує, а тому вони не бажають підпускати інших близько до себе; 5,0 % відчують себе товариськими і доброзичливими людьми, завжди готові прийти на допомогу і підставити плече іншим; 5,0 % відчують себе дуже цілеспрямованими і стійкими, вони не бояться труднощів і перешкод; у 5,0 % учнів спостерігається не найкращий період в житті, ці учні відчують себе втомленими, слабкими й апатичними;

30,0 % учнів прагнуть бути людьми з високою самооцінкою, прагнуть до лідерства і хочуть, щоб до їхньої думки прислухалися інші; 25,0 % прагнуть до комфорту і нормальної адаптації до життя; 25,0 % хочуть бути товаришескими і доброзичливими людьми, завжди готовими прийти на допомогу і підставити плече іншим; 10,0 % хочуть бути цілеспрямованими і стійкими, не боятися труднощів і перешкод. А от 5,0 % учнів цілком задовольняє перспектива бути замкнутими і закритими для спілкування. А 5,0 % учнів відчувають страх, розгубленість і невідомість.

Серед учнів 11-го класу (місто), 42,1 % відчувають себе комфортно і добре, в них нормальна адаптація до життя; 15,8 % відчувають себе цілеспрямованими і стійкими, такими, що не боятися труднощів і перешкод; 15,8 % є товаришескими і доброзичливими людьми, завжди готовими прийти на допомогу і підставити плече іншим; 10,4 % мають високу самооцінку, прагнуть до лідерства, їм важливо, щоб оточення прислухалось до їхньої думки; 5,3 % розцінюють себе як людину, що приділяє увагу іншим; ще у 5,3 % спостерігається внутрішня криза, вони немов падають у прірву. Тому і почуття у них відповідні: страх, розгубленість і невідомість; 5,3 % відчувають себе втомленими, тому що доводиться тягнути на собі непосильний тягар опіки або підтримки іншої людини. А от 47,4 % учнів прагнуть мати високу самооцінку і бути лідерами, щоб оточення прислухалось до їхньої думки; 36,8 % прагнуть до комфорту і нормальної адаптації до життя; 15,8 % хочуть бути цілеспрямованими і стійкими, не боятися нового, труднощів і перешкод.

Серед учнів 10-го класу (село), 21,0 % відчувають себе комфортно і добре, мають нормальну адаптацію до життя; 15,8 % – цілеспрямовані і стійкі, не боятися труднощів і перешкод та починати нове; 15,8% – товаришескі, комунікабельні і доброзичливі, завжди готові прийти на допомогу і підставити плече іншій людині; 15,8% учнів мають високу самооцінку, вони хочуть вести за собою інших і лідирувати, та щоб оточення прислухалось до їхньої думки; 10,5 % схильні розцінювати себе як людину, що приділяє увагу іншим; 5,3% є інтровертами, люблять побути на самоті, зануритися в себе, у свій світ та в свої думки; 15,8 % замкнуті і закриті для спілкування, люблять усамітнення і страждають від внутрішньої тривоги. Серед них 57,9% прагнуть мати високу самооцінку; 15,8% прагнуть відчувати себе комфортно і добре, мати нормальну адаптацію до життя; 10,5 % обирають бути товаришескими, комунікабельними і доброзичливими, завжди

готовими прийти на допомогу і підставити плече іншій людині; 5,3% прагнуть бути цілеспрямованими і стійкими, не боятися починати нове, не боятися труднощів і перешкод; а 10,5% переживають внутрішню кризу.

Серед учнів 11-го класу (село), 28,6% обирають товариські, комунікабельні і доброзичливі відносини з іншими, завжди готові прийти на допомогу і підставити плече іншій людині; 28,6% відчують себе комфортно і добре, в них нормальна адаптація до життя; 28,6% мають завищену самооцінку; 4,8% є інтровертами, люблять побути на самоті, зануритися в себе, свій світ і свої думки; 9,4% є замкнутими і закритими для спілкування. А 23,8% прагнуть до відчуття комфорту, до нормальної адаптації до життя; 23,8% прагнуть мати завищену самооцінку; 14,3% хочуть бути цілеспрямованими і стійкими, не боятися починати нове, не боятися труднощів і перешкод; 14,3% хочуть бути товариськими, комунікабельними і доброзичливими; 4,8% схильні розцінювати себе як людину, що приділяє увагу іншим; 9,4% погоджуються бути людиною зі стійкою життєвою позицією, яка однак не бажає докладати зусиль для досягнення вершин; 4,8% відчують втому, слабкість, стомленість й апатію; 4,8% відчують себе стомленими від необхідності підтримувати когось.

Результати, отримані за методикою шкалою самооцінки психофізіологічного стану, наведені на рисунку 3. Ми бачимо, що за такими шкалами, як «бажання навчатися», «задоволеність від навчання» та «зацікавленість у навчанні» вищими є показники в учнів

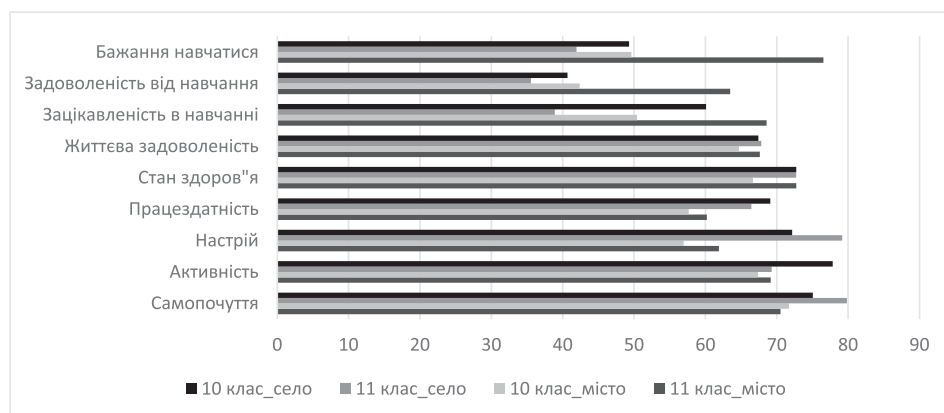


Рис. 3. Результати дослідження, отримані за методикою шкалою самооцінки психофізіологічного стану

11-го класу (місто). А за шкалою «активність» показники є вищими в учнів 10-го класу (село). За шкалами «настрій» і «самопочуття» показники є вищими в учнів, які навчаються в селі в 11-му класі.

Тест «Дослідження вольової саморегуляції» показав, що учні 11-го класу (місто) мають найвищі показники рівня загальної вольової саморегуляції. Також достатньо високі показники за цією шкалою мають учні 10-го класу (село). Найнижчі показники порівняно з іншими учнями нашої вибірки мають учні, які навчаються в місті у 10-му класі. За шкалами «самоконтроль» і «настирливість» найвищі показники також виявились в учнів, що навчаються у місті в 11-му класі.

Дослідження за тестом «Емоційна врівноваженість» показало, що найвищі показники мають учні, що навчаються у місті в 10-му й 11-му класах.

Результати кореляційного аналізу (ранговий коефіцієнт кореляції r Пірсона) дозволили визначити взаємозв'язки між показниками когнітивного, емоційного, адаптивного і регулятивного компонентів структурно-функціональної моделі емоційного інтелекту старшокласника.

Так, показники шкали «розуміння чужих емоцій» пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками когнітивного компоненту емоційного інтелекту: «емоційна врівноваженість» ($r=0,326$; $p=0,043$) та показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,343$; $p=0,029$), «активність» ($r=0,348$; $p=0,030$),

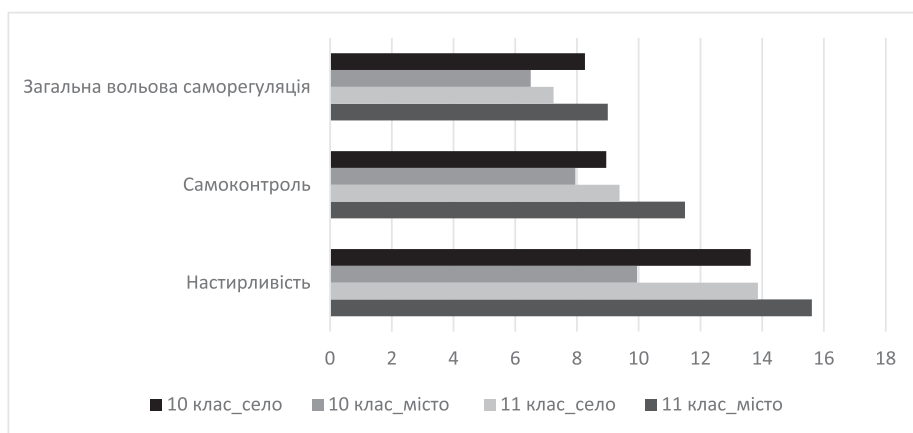


Рис. 4. Результати дослідження, отримані за тестом «Дослідження вольової саморегуляції»

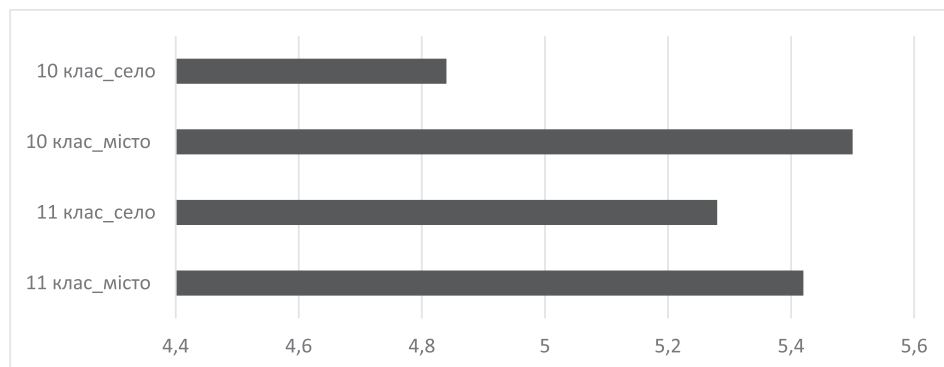


Рис. 5. Результати дослідження, отримані за тестом «Емоційна рівноваженість»

«бажання навчатися» ($r=0,328$; $p=0,041$). Показники шкали «управління чужими емоціями» мають тісні кореляційні зв'язки із показниками адаптаційного компоненту: «активність» ($r=0,444$; $p=0,005$), «працездатність» ($r=0,464$; $p=0,003$), «зацікавленість у навчанні» ($r=0,382$; $p=0,016$), «задоволеність від навчання» ($r=0,345$; $p=0,032$), «бажання навчатися» ($r=0,399$; $p=0,012$). Показники шкали «розуміння власних емоцій» мають значущі кореляційні зв'язки із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,559$; $p=0,000$), «активність» ($r=0,327$; $p=0,042$), «настрій» ($r=0,555$; $p=0,000$), «життєва задоволеність» ($r=0,351$; $p=0,028$). Показники за шкалою «управління власними емоціями» пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,352$; $p=0,028$), «настрій» ($r=0,389$; $p=0,014$), «працездатність» ($r=0,341$; $p=0,033$), «зацікавленість у навчанні» ($r=0,327$; $p=0,042$) та «задоволеність від навчання» ($r=0,403$; $p=0,011$). Показники за шкалою «контроль експресії» пов'язані із показником адаптаційного компоненту «задоволеність від навчання» ($r=0,401$; $p=0,011$).

Тобто, старшокласники, які є емоційно врівноваженішими, добре себе відчувають, активні та мають бажання навчатися, здатні краще розуміти чужі емоції. Також ті старшокласники, які є активнішими, працездатними, зацікавленими у навчанні, задоволеними від навчання та мають бажання навчатися, є здатними до управління чужими емоціями. А ті старшокласники, які мають гарне самопочуття, є активними, мають гарний настрій і задоволені життям, мають схильність до розуміння власних емоцій. Ті ж старшокласники,

які мають гарне самопочуття, настрій, працездатність, зацікавлені у навчанні та задоволені ним, є більше здатними до управління власними емоціями. Також задоволені навчанням старшокласники є більш здатними до контролю експресії, тобто до контролю зовнішніх проявів своїх емоцій.

Також були виявлені значущі кореляційні зв'язки між показниками за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект» та показниками адаптаційного компоненту емоційного інтелекту: «активність» ($r=0,352$; $p=0,028$); показниками шкали «внутрішньоособистісний інтелект» та показниками шкал: «самопочуття» ($r=0,489$; $p=0,002$), «настрій» ($r=0,443$; $p=0,005$), «працездатність» ($r=0,359$; $p=0,025$). Показники шкали «розуміння емоцій» пов'язані тісними кореляційними зв'язками із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,419$; $p=0,008$), «активність» ($r=0,424$; $p=0,007$) та «настрій» ($r=0,386$; $p=0,015$). Показники шкали «загальний рівень емоційного інтелекту» мають значущі кореляційні зв'язки із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,433$; $p=0,006$), «активність» ($r=0,362$; $p=0,024$), «настрій» ($r=0,390$; $p=0,014$) та «працездатність» ($r=0,321$; $p=0,046$). Тобто, такі показники адаптаційного компоненту, як самопочуття, активність, настрій, впливають на рівень розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, на здатність до розуміння емоцій та на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту.

Показники шкали «управління власними емоціями» мають значущі кореляційні зв'язки із показниками регулятивного компоненту емоційного інтелекту: «настирливість» ($r=0,328$; $p=0,041$), «самоконтроль» ($r=0,323$; $p=0,045$), «вольова саморегуляція» ($r=0,366$; $p=0,038$). Показники шкали «самотивація» пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками регулятивного компоненту: «настирливість» ($r=0,413$; $p=0,009$), «самоконтроль» ($r=0,422$; $p=0,007$) та «вольова саморегуляція» ($R=0,422$; $p=0,007$). Таким чином, такі показники регулятивного компоненту, як настирливість, самоконтроль та вольова саморегуляція, впливають на розвиток здатності управляти власними емоціями та на самотивацію старшокласників.

Висновки перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз проблеми дозволив окреслити сутність емоційного інтелекту старшокласника. Емоційний інтелект старшокласника – це структурний феномен, складові якого утворюють структурно-функціональну модель ЕІ старшокласника.

Експериментальне дослідження із застосуванням спеціально підібраних методик уможливило створення цілісної картини сформованості у старшокласника емоційного інтелекту, який постає саме як структурний феномен і містить такі компоненти: когнітивний (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), емоційний (почуття і прагнення), адаптаційний (адаптаційні здібності) та регулятивний (вольова саморегуляція, управління емоціями).

Аналіз результатів емпіричного дослідження дає розуміння їхньої корисності стосовно впровадження у шкільний навчально-виховний процес задля оптимізації розвитку емоційного інтелекту старшокласника та оптимізації стратегії вибору ним подальшого життєвого та професійного шляху.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці на основі результатів здійсненого дослідження програми розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

Результати кореляційного аналізу (ранговий коефіцієнт кореляції r Пірсона) дозволили визначити взаємозв'язки між показниками когнітивного, емоційного, адаптивного і регулятивного компонентів структурно-функціональної моделі емоційного інтелекту старшокласника.

Так, показники шкали «розуміння чужих емоцій» пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками когнітивного компоненту емоційного інтелекту: «емоційна врівноваженість» ($r=0,326$; $p=0,043$) та показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,343$; $p=0,029$), «активність» ($r=0,348$; $p=0,030$), «бажання навчатися» ($r=0,328$; $p=0,041$). Показники шкали «управління чужими емоціями» мають тісні кореляційні зв'язки із показниками адаптаційного компоненту: «активність» ($r=0,444$; $p=0,005$), «працездатність» ($r=0,464$; $p=0,003$), «зацікавленість у навчанні» ($r=0,382$; $p=0,016$), «задоволеність від навчання» ($r=0,345$; $p=0,032$), «бажання навчатися» ($r=0,399$; $p=0,012$). Показники шкали «розуміння власних емоцій» мають значущі кореляційні зв'язки із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,559$; $p=0,000$), «активність» ($r=0,327$; $p=0,042$), «настрій» ($r=0,555$; $p=0,000$), «життєва задоволеність» ($r=0,351$; $p=0,028$). Показники за шкалою «управління власними емоціями» пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,352$; $p=0,028$), «настрій» ($r=0,389$; $p=0,014$), «працездатність» ($r=0,341$; $p=0,033$), «зацікавленість у

навчанні» ($r=0,327$; $p=0,042$) та «задоволеність від навчання» ($r=0,403$; $p=0,011$). Показники за шкалою «контроль експресії» пов'язані із показником адаптаційного компоненту «задоволеність від навчання» ($r=0,401$; $p=0,011$).

Тобто, старшокласники, які є емоційно врівноваженішими, добре себе почувають, активні та мають бажання навчатися, здатні краще розуміти чужі емоції. Також ті старшокласники, які є активнішими, працездатними, зацікавленими у навчанні, задоволеними від навчання та мають бажання навчатися, є здатними до управління чужими емоціями. А ті старшокласники, які мають гарне самопочуття, є активними, мають гарний настрій і задоволені життям, мають схильність до розуміння власних емоцій. Ті ж старшокласники, які мають гарне самопочуття, настрої, працездатність, зацікавлені у навчанні та задоволені ним, є більше здатними до управління власними емоціями. Також задоволені навчанням старшокласники є більш здатними до контролю експресії, тобто до контролю зовнішніх проявів своїх емоцій.

Також були виявлені значущі кореляційні зв'язки між показниками за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект» та показниками адаптаційного компоненту емоційного інтелекту: «активність» ($r=0,352$; $p=0,028$); показниками шкали «внутрішньоособистісний інтелект» та показниками шкал: «самопочуття» ($r=0,489$; $p=0,002$), «настрій» ($r=0,443$; $p=0,005$), «працездатність» ($r=0,359$; $p=0,025$). Показники шкали «розуміння емоцій» пов'язані тісними кореляційними зв'язками із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,419$; $p=0,008$), «активність» ($r=0,424$; $p=0,007$) та «настрій» ($r=0,386$; $p=0,015$). Показники шкали «загальний рівень емоційного інтелекту» мають значущі кореляційні зв'язки із показниками адаптаційного компоненту: «самопочуття» ($r=0,433$; $p=0,006$), «активність» ($r=0,362$; $p=0,024$), «настрій» ($r=0,390$; $p=0,014$) та «працездатність» ($r=0,321$; $p=0,046$). Тобто, такі показники адаптаційного компоненту, як самопочуття, активність, настрої, впливають на рівень розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, на здатність до розуміння емоцій та на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту.

Показники шкали «управління власними емоціями» мають значущі кореляційні зв'язки із показниками регулятивного компоненту емоційного інтелекту: «настирливість» ($r=0,328$; $p=0,041$), «самоконтроль» ($r=0,323$; $p=0,045$), «вольова саморегуляція»

($r=0,366$; $p=0,038$). Показники шкали «самотивація» пов'язані значущими кореляційними зв'язками із показниками регулятивного компоненту: «настирливість» ($r=0,413$; $p=0,009$), «самоконтроль» ($r=0,422$; $p=0,007$). та «вольова саморегуляція» ($R=0,422$; $p=0,007$). Таким чином, такі показники регулятивного компоненту, як настирливість, самоконтроль та вольова саморегуляція, впливають на розвиток здатності управляти власними емоціями та на самотивацію старшокласників.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз проблеми дозволив окреслити сутність емоційного інтелекту старшокласника. Емоційний інтелект старшокласника – це структурний феномен, складові якого утворюють структурно-функціональну модель ЕІ старшокласника.

Експериментальне дослідження із застосуванням спеціально підібраних методик уможливило створення цілісної картини сформованості у старшокласника емоційного інтелекту, який постає саме як структурний феномен і містить такі компоненти: когнітивний (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), емоційний (почуття і прагнення), адаптаційний (адаптаційні здібності) та регулятивний (вольова саморегуляція, управління емоціями).

Аналіз результатів емпіричного дослідження дає розуміння їхньої корисності стосовно впровадження у шкільний навчально-виховний процес задля оптимізації розвитку емоційного інтелекту старшокласника та оптимізації стратегії вибору ним подальшого життєвого та професійного шляху.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці на основі результатів здійсненого дослідження програми розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

References:

1. Гоулман Д. (2009) Эмоциональный интеллект. пер. с англ. А.П. Исаевой, Москва: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 478 с.
2. Кокун О.М. (2004) Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: Методичні рекомендації, К.: Міленіум, С.12.
3. Куценко Я.М. (2011) Емоційний інтелект: проблеми діагностики. Проблеми сучасної психології, № 14, С. 32-38.
4. Люсин Д.В. (2006) Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Психологическая диагностика. № 4, С. 3-22.
5. Люсин Д.В. (2000) Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты. Социальное познание в эпоху быстрых политических

- и экономических перемен, под ред. Г.А. Емельянова, Москва: Смысл, С. 38-48.
6. Немов Р.С. (1995) Психология: Пособие для учащихся 10-11-х кл. Москва: Просвещение, 238 с.
 7. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. (1996) Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов (учебное пособие). Москва: Издательство "Институт практической психологии", 177 с.
 8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. (2002) Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 490 с.
 9. Челик Ю.И., Мицкевич С.В. (2008) Психологическая гостиная для учащейся молодежи: методическое пособие. Минск, 60 с.
 10. Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) *Psicothema*, № 18, pp. 13-25.
 11. Petrides K.V. (2010) Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, № 3, pp. 136-139.
 12. Salovey P., Mayer J.D. (1990) Emotional intelligence. *magination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.

Transliteration of References:

1. Goulman D. (2009) Emocional'nyj intellekt. per. s angl. A.P. Isaevoy, Moskva: ACT MOSKVA; Vladimir: VKT. [in Russian].
2. Kokun O.M. (2004) Optimizacija adaptacijnih mozhlivostej uchniv ta studentiv: Metodichni rekomendacii, K.: Milenium. [in Ukraininan].
3. Kucenko Ja.M. (2011) Emocijnij intelekt: problemy diagnostyky. "Problemy suchasnoi psykhologii". (14). 32-38. [in Ukraininan].
4. Ljusin D.V. (2006) Novaja metodika dlja izmerenija emocional'nogo intelekta: oprosnik JemIn. "Psihologicheskaja diagnostika". (4). 3-22. [in Russian].
5. Ljusin D.V. (2000) Sposobnost' k ponimaniju emocij: Psihometricheskij i kognitivnyj aspekty. Social'noe poznanie v jepohu bystryh politicheskikh i ekonomicheskikh peremen, pod red. G.A. Emel'janova, Moskva: Smysl. 38-48. [in Russian].
6. Nemov R.S. (1995) Psihologija: Posobie dlja uchashhihsja 10-11-h kl. Moskva: Prosveshhenie. [in Russian].
7. Pashukova T.J., Dopira A.J., D'jakonov G.V. (1996) Psihologicheskie issledovanija. Praktikum po obshhej psihologii dlja studentov pedagogicheskikh vuzov (uchebnoe posobie). Moskva: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psihologii". [in Russian].
8. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. (2002) Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. Moskva: Izd-vo Instituta Psihoterapii. [in Russian].
9. Chelik Ju.I., Mickevich S.V. (2008) Psihologicheskaja gostinaja dlja uchashhejsja

- molodezhi: metodicheskoe posobie. Minsk. [in Russian].
10. Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) *Psicothema*, (18), 13-25.
 11. Petrides K.V. (2010) Trait Emotional Intelligence Theory. "Industrial and Organizational Psychology", (3). 136-139.
 12. Salovey P., Mayer J.D. (1990) Emotional intelligence. "Imagination, Cognition and Personality", (9), 185-211.

The Author

Mohyliasta Svitlana
G.S. Kostyuk Institute of Psychology,
NAPN of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
E-mail: svetababur@ukr.net

Abstracts

MOHYLASTA SWITŁANA. Rozwój emocjonalnej inteligencji ucznia starszej szkoły: metody i wyniki badań. W całej szkole aktywnie kształtuje się osobowość ucznia, zdeterminowana procesem edukacyjno-wychowawczym. A w starszej szkole uczeń boryka się również z trudnymi problemami związanymi z wyborem nie tylko drogi zawodowej, ale także ze znalezieniem strategii życiowej samorealizacji. Zrozumienie i rozwiązywanie tych ważnych problemów życiowych uczniów starszej szkoły zależy zarówno od poziomu inteligencji psychometrycznej (IQ), jak i od poziomu rozwoju inteligencji emocjonalnej (EI). Inteligencja emocjonalna jest obecnie uznawana za kluczowy czynnik w osiągnięciu osobistego sukcesu, ważniejszy niż wysoki poziom IQ, ponieważ EI jest nie tylko elementem sukcesu w nauce, ale także częścią przyszłego rozwoju zawodowego. Na podstawie teoretycznej analizy podejść do badania inteligencji emocjonalnej ustalono, że inteligencja emocjonalna jest zjawiskiem strukturalnym zawierającym następujące elementy: poznawczy, emocjonalny, adaptacyjny i regulacyjny, które tworzą strukturalno-funkcjonalny model EI ucznia starszej szkoły. Artykuł przedstawia ogólną strategię badań empirycznych rozwoju inteligencji emocjonalnej uczniów szkół starszych, opisuje narzędzia diagnostyczne i analizuje wyniki badań empirycznych, które są przydatne pod kątem wprowadzenia ich do szkolnego procesu wychowawczo-edukacyjnego w celu optymalizacji rozwoju inteligencji emocjonalnej uczniów starszych szkół i optymalizacji strategii wyboru przez nich dalszej

drogi życiowej i zawodowej. Perspektywy dalszych badań to opracowanie programu rozwoju inteligencji emocjonalnej uczniów starszych szkół.

Słowa kluczowe: uczeń starszej szkoły, inteligencja emocjonalna, rozwój inteligencji emocjonalnej, model inteligencji emocjonalnej, metody badań inteligencji emocjonalnej.

МОГИЛЯСТА СВІТЛАНА. Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження. Упродовж всього навчання в школі відбувається активне становлення особистості учня, детерміноване навчально-виховним процесом. А в старшій школі перед старшокласником постають ще й складні проблеми визначення не тільки професійного шляху, а й пошуку стратегії життєвої самореалізації загалом. Осягнення і вирішення старшокласником цих важливих життєвих проблем залежить і від рівня психометричного інтелекту (IQ), і від рівня розвитку емоційного інтелекту (EI). Емоційний інтелект наразі визнано ключовим чинником досягнення успіху особистістю, істотнішим, ніж високий рівень IQ, оскільки EI є складовою не тільки успішності в навчанні, але й складовою майбутнього професійного становлення. На основі теоретичного аналізу підходів до вивчення емоційного інтелекту було визначено, що емоційний інтелект – це структурний феномен, що містить наступні компоненти: когнітивний, емоційний, адаптаційний та регулятивний, які й утворюють структурно-функціональну модель EI старшокласника. У статті представлена загальна стратегія емпіричного дослідження розвитку емоційного інтелекту старшокласника, описаний діагностичний інструментарій та проаналізовані результати емпіричного дослідження, які є корисними з точки зору впровадження їх у шкільний навчально-виховний процес задля оптимізації розвитку емоційного інтелекту старшокласника та оптимізації стратегії вибору ним подальшого життєвого та професійного шляху. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми розвитку емоційного інтелекту старшокласника.

Ключові слова: старшокласник, емоційний інтелект, розвиток емоційного інтелекту, модель емоційного інтелекту, методи дослідження емоційного інтелекту.

МОГИЛЯСТАЯ СВЕТЛАНА. Развитие эмоционального интеллекта старшеклассника: методика и результаты исследования. Во время обучения в школе происходит активное становление личности, детерминированное учебно-воспитательным

процессом. Перед старшеклассником в школе возникают еще и сложные проблемы определения не только профессионального пути, но и поиска стратегий жизненной самореализации в целом. Осознание и решение старшеклассником этих важных жизненных проблем зависит и от уровня психометрического интеллекта (IQ), и от уровня развития эмоционального интеллекта (ЭИ). Эмоциональный интеллект сегодня признан ключевым фактором достижения успеха личностью, более существенным, чем высокий уровень IQ, поскольку ЭИ является составной частью не только успеваемости в учебе, но и составной частью будущего профессионального становления. Исходя из теоретического анализа подходов к изучению эмоционального интеллекта было определено, что эмоциональный интеллект – это структурный феномен, содержащий следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, адаптационный и регулятивный, которые и образуют структурно-функциональную модель ЭИ старшеклассника. В статье представлена общая стратегия эмпирического исследования развития эмоционального интеллекта старшеклассника, описан диагностический инструментарий и проанализированы результаты эмпирического исследования, которые являются полезными с точки зрения внедрения их в учебно-воспитательный процесс в школе для оптимизации развития эмоционального интеллекта старшеклассника и оптимизации стратегии выбора им дальнейшего жизненного и профессионального пути. Перспективы дальнейших исследований состоят в разработке программы развития эмоционального интеллекта старшеклассника.

Ключевые слова: старшеклассник, эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, модель эмоционального интеллекта, методы исследования эмоционального интеллекта.

MOHYLIASTA SVITLANA. Development of high school students emotional intelligence: methodology and research results.

Throughout the period of studying at school, there is an active process of a student personality formation determined by the educational process. When young people are in high school they also face difficult problems of identifying not only through a professional way, but generally in the way of searching strategies of life self-realization. Realizing and solve these important life problems by high school students also depend on the level of psychometric intelligence (IQ), and the level of emotional intelligence (EI). Nowadays emotional intelligence is declared the key factor of the person success which is more significant than high level IQ, due to EI is not only

a part of academic achievement, but also a component of future professional development. A theoretical approach to the study of emotional intelligence determined that emotional intelligence is a structural phenomenon that contains the following components: cognitive, emotional, adaptive, and regulative which form a function-structural model of high school students EI. In this article there is an overall strategy of empirical research on development of high school students emotional intelligence, the diagnostic tools are described and the results of empirical research are analyzed which are useful for introducing into the school educational process to optimize the development of high school student emotional intelligence and optimizing the strategy for choosing their own future life and professional activities. The prospects for further research are to develop a program of developing emotional intelligence of high school students.

Keywords: *high school students, emotional intelligence, development of emotional intelligence, a model of emotional intelligence, research methods of emotional intelligence.*