

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра соціальної психології

ДИПЛОМНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему:

**«ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ В УЧНІВ»**

Студентки 4 курсу 1 групи
спеціальності 053 «Психологія»
Максименко Марина Ігорівна

Науковий керівник:
Доцент кафедри соціальної психології
Кандидат психологічних наук, доцент
Дубровинський Георгій Ревмирович

Київ – 2021 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ.....		5
1.1. Поняття емоційного інтелекту в психології.....		5
1.2. Поняття особистісної тривожності		18
1.3. Психологічні особливості впливу особистісної тривожності на емоційний інтелект		22
Висновки до розділу 1.....		32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ		34
2.1. Методи та методики емпіричного дослідження..		34
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....		39
Висновки до розділу 2.....		57
ВИСНОВКИ.....		58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....		61

ВСТУП

Актуальність дослідження. Відповідно до сучасних досліджень інтелект не є єдиною пізнавальною здатністю. Особливо увагу психологів зосереджено на емоційному і соціальному інтелекті. Взаємовідносини в сім'ї, адаптація в суспільстві, успіхи в школі обумовлені не стільки когнітивним функціонуванням підлітка, як емоційною сферою особистості і можливістю орієнтуватися в соціальних взаємодіях. Низький рівень емоційного і соціального інтелекту тісно пов'язаний з дезадаптацією і може призводити до афективних розладів, а для деяких видів поведінки, що відхиляється від норми. Сучасне суспільство потребує компетентних фахівців, які здатні самостійно приймати рішення, готові брати на себе відповідальність за їх здійснення, які вміють правильно будувати взаємини з іншими людьми і працювати в команді.

Сьогодні особливо гостро стоїть проблема афективних невротичних розладів у підлітків. Цей життєвий етап характеризується якісними змінами, пов'язаними з входженням у доросле життя і статевим дозріванням, тому психіка вразлива в цей період.

Рівень емоційного інтелекту визначає характер взаємодії людей в групі, особливу важливість це набуває при взаємодії лідера і послідовників. Лідеру необхідно вміти направляти емоції колективу в потрібне русло – створювати позитивну атмосферу і боротися з негативними настроями, а також контролювати власні емоції, беручи до уваги ефект резонансу.

Проблемою зв'язку емоційного інтелекту з феноменом тривожності займалися такі вчені, як Д. Гоулмен, Д. Джордж, С. Вольф, Дж. Келлетт, С. Заккар, Б. Бас, Р. Стернберг, Р. Л. Кричевський, Р. Бар-Он, К. Кеннон, Л. Моріс, Е. Оріолі, А. Хілл, Ф. Чізен, М. Наумбург, Г. Гід, К. Гольдштейн, А. Менегетті, Е. П. Холландер, А. Н. Леонт'єв, Л. С. Виготський, А. Венгер, Д. Б. Ельконін, Г. Г. Гарскова, І. М. Андрєєва, Д. В. Люсин, Е. Л. Носенко,

Н. В. Коврига, О. І. Власова, Г. В. Юсупов, Т. А. Кононова, А. С. Ковалевич та інші.

Мета дослідження: теоретичний аналіз і емпіричне дослідження психологічних особливостей впливу тривожності на емоційний інтелект. З огляду на сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми, для досягнення сформованої мети були поставлені такі завдання:

1. На основі теоретичного аналізу літератури систематизувати та поглибити знання з питання особливостей зв'язку емоційного інтелекту та тривожності.

2. Підібрати психодіагностичні методики для дослідження особливостей прояву тривожності та рівня розвитку емоційного інтелекту у підлітків (рання юність).

3. Емпірично дослідити особливості впливу особистісної тривожності на емоційний інтелект підлітків.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект.

Предмет дослідження: особливості впливу особистої тривожності на емоційний інтелект підлітків.

Методи дослідження: теоретичні – елементи аналізу, узагальнення, систематизації дослідних даних, емпіричні – бесіда; спостереження; тестування, методи математичної та статистичної обробки даних.

Обсяг і структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (76 найменувань). Загальний обсяг роботи – 97 сторінок.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

1.1 Поняття емоційного інтелекту в психології

Одним з перших учених, хто почав висловлювати думку про неспроможність виділення одного, сумарного виду інтелекту був американський психолог Г. Гарднер [15]. Він сумнівався в можливості описати однією цифрою здатності вправного мореплавця, який може за зірками зрозуміти своє місце розташування і відправитися в потрібному напрямку, релігійного лідера, який досконало знає Святе Письмо і комп'ютерного генія, з легкістю може зламати зашифровані сайти і пише музику для різних музичних інструментів. А коефіцієнт інтелекту, як раз, так і визначається - людині задається ряд питань, далі все показники підсумовуються, і виставляється одне значення.

Г. Гарднер пропонує свою модель, яка включає в себе кілька видів інтелекту, виділених з опорою на кілька наукових дисциплін, замість єдиної базової інтелектуальної спроможності, фактора «g». Г. Гарднер вказує на те, що певні ділянки головного мозку відповідають за певні функції: «... нервова система складається з функціональних одиниць, які обіймають керівні посади мікроскопічними здібностями і розташовуються в стовпчиках сенсорної і лобової часток головного мозку людини ... Це є передумовою для існування біологічної основи різних видів інтелекту» [15, с. 158]. Тим самим Г. Гарднер бачить основу для безлічі інтелектів вже в анатомії і фізіології людського мозку. Інтелект по Г. Гарднеру «здатність до вирішення завдань або створення продуктів, обумовлена конкретними культурними особливостями або соціальним середовищем» [15, с.174].

Виділення типів інтелекту в теорії Г. Гарднера не є уможливленим - він виділяє певні критерії, що лежать в основі виділення інтелектів. Перерахуємо ці критерії:

1. потенційна ізоляція в результаті мозкової травми;
2. існування розумово відсталих, вундеркіндів і інших незвичайних індивідів;
3. помітний набір основних операцій;
4. особлива історія розвитку та відмітний набір «кінцевих» характеристик;
5. еволюційна історія і еволюційна пластичність;
6. підтримка з боку експериментальної психології;
7. підтримка з боку психометрії;
8. сприйнятливості до розшифровки символічних систем.

Виходячи з даних критеріїв, Г. Гарднер виділяє 6 інтелектів, 6 систем, які працюють в мозку як самостійні модулі.

1. Лінгвістичний (вербальний) інтелект. Під цим інтелектом Г. Гарднер бачив здатність до вимови мови. У цьому інтелекті працюють механізми, відповідальні за фонетичну, смислове, граматичну складові мови, а також за використання мови в різних ситуаціях (прагматична складова).

2. Музичний інтелект. Під даним видом інтелекту Г. Гарднер розумів здатність до створення, передачі і розуміння смислів, закладених в звуках. Сюди включені механізми, завдяки яким ми можемо сприймати висоту, ритм і тембр (якісні характеристики) звуку.

3. Логіко-математичний інтелект. Цей вид інтелекту якраз оцінюється тестами IQ. Це здатність використовувати і оцінювати зв'язку між діями або об'єктами, яких в реальності немає, іншими словами це здатність до абстрактного мислення.

4. Просторовий інтелект. Цей вид інтелекту дозволяє сприймати зорові образи, а також просторову інформацію, змінювати її, а також відтворювати

зорів образи без звернення до вихідних стимулам. завдяки просторовій інтелекту ми можемо збирати образи в тривимірному вимірюванні, а також подумки їх переміщати, обертати і змінювати.

5. Тілесно-кінестетичний інтелект. Даний вид інтелекту відповідає за вирішення завдань і створення продуктів, використовуючи при цьому всі частини свого тіла. Сюди включається тонка і груба моторика, а також здатність маніпулювати зовнішніми об'єктами, що не відносяться до тілу.

6. Особистісні інтелекти. В цей вид інтелекту Г. Гарднер включає два типи: внутрішньо особистісний і міжособистісний інтелекти.

Внутрішньо особистісний інтелект відповідає за розпізнавання своїх власних почуттів, намірів і мотивів. міжособистісний інтелект відповідає за розпізнавання почуттів, поглядів і намірів інших людей, а також на здатність проводити відмінності між різними почуттями у інших людей. Якраз цей вид інтелекту (особистісний) являє для нас більший інтерес. По суті, Г. Гарднер під особистісним інтелектом описав емоційний інтелект.

У своїй книзі «Структура розуму» [15] Г. Гарднер докладно описує розвиток кожного інтелекту, а також підкреслює, що окремий вид інтелекту виділяється виходячи з біологічного базису, про який ми вже писали вище.

Як критики автори виділяють наступні пункти:

1. Визначення «інтелекту» Г. Гарднера є дуже широким, а різні інтелекти, по суті, являють собою таланти, риси особистості і здібності.

2. У теорії Г. Гарднера занадто мало досліджень, що підтверджують її.

Емоційний інтелект (EQ) – це здатність людини розуміти і керувати емоціями, які відчуває вона сама та люди, які її оточують. Люди, у яких вищий рівень EQ, досягають кращих результатів у житті та в кар'єрі: вони краще приймають рішення і вміють брати відповідальність за себе та свої вчинки. Окрім того, це допомагає налагодити контакти з іншими людьми і отримувати більше задоволення від спілкування з ними. Успіхи у кар'єрі можна пояснити тим, що коли людина здатна вчасно розпізнати певну

емоцію співробітника – вона може вирішити проблему ще на етапі її формування. K.Fund Media розповідає, з чого складається EQ і на що варто звертати увагу.

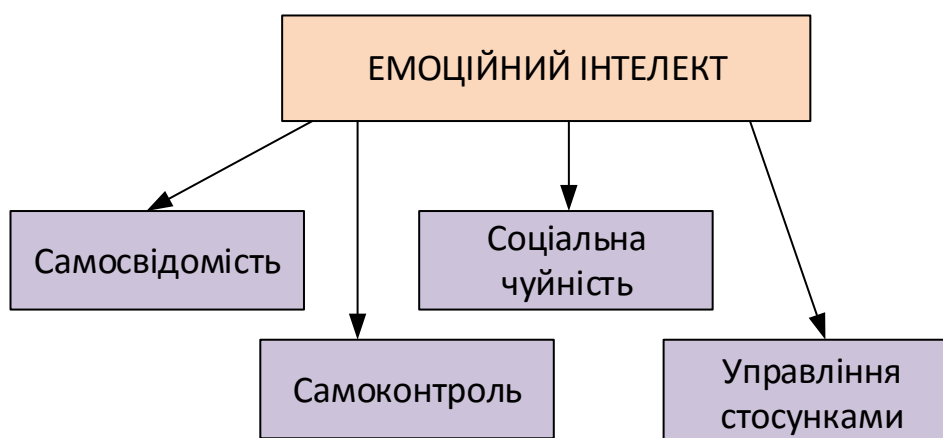


Рис. 1.1. Емоційний інтелект

Високий рівень емоційного інтелекту може стати в нагоді людям з великими професійними амбіціями. Як мінімум це необхідно, щоб стримувати свої емоції, які іноді не вчасно яскраво виражаються.

Замислюватися про емоційний інтелект люди розпочали досить давно, адже ще в Древній Греції філософ Платон приділяв велику увагу тому, що емоції відіграють важливу роль у процесі навчання.

На початку ХХ століття американський психолог і педагог Едвард Торндайк ввів поняття так званого соціального інтелекту, яке він визначив як «здатність розуміти людей, чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, уміння поводитися з людьми і розумно діяти у відносинах з людьми». У 60-тих роках минулого століття почалася систематизація знань Торндайка та інших вчених, що займалися даною проблематикою.

Так виникло єдине поняття емоційного інтелекту. Чітких метрик для оцінки EQ (по аналогії з IQ) поки що немає. Але є певний набір характеристик особистості, який допомагає визначити приблизний рівень.

Емоційний інтелект (EQ) розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає в себе здатність спостерігати за власними емоціями і

емоціями інших людей, відрізнати їх одну від одної і використовувати це знання для управління мисленням і своїми діями [68, с. 71]. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язок з поведінкою особистості і взаємодією з реальністю.

Навичка розуміння емоцій і управління ними дуже тісно пов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, тобто з зацікавленістю людини у внутрішньому світу, як власного так і оточуючих людей. Також це тісно пов'язано з тенденцією до психологічного аналізу поведінки, з цінностями, що приписуються емоційним переживанням. Тому емоційний інтелект можна відобразити у вигляді конструкту, який має подвійну природу і пов'язаний як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками.

Емоційний інтелект – це психологічне утворення, що формується протягом життя людини під впливом багатьох різних факторів, які впливають на його рівень і специфічні індивідуальні особливості [49, с. 111].

Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішення, яке приймається на основі відображення та усвідомлення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс. В кінцевому рахунку, емоційний інтелект знаходиться в основі емоційної саморегуляції [55**Error! Reference source not found.**, с. 12].

Дослідження емоційного інтелекту було офіційно розпочато в 1937 році, коли Роберт Торндайк видав роботу про соціальний інтелект з однойменною назвою.

У 1940 році видатний психолог Девід Векслер відкрив наступний етап статтею, присвяченою інтелектуальним і неінтелектуальним компонентам. Він вказав, що «не інтелектуальні компоненти навіть важливіші для соціальної адаптації, ніж інтелектуальні» [62**Error! Reference source not**

found., с. 5]. Саме з цих вчених розпочалося серйозне дослідження даного явища.

Важливою віхою стали також 1983 рік, коли Говард Гарднер почав говорити про множинний інтелект та 1990-й, коли американські психологи Джон Меєр і Пітер Селовеї почали вперше використовувати термін «емоційний інтелект» та розпочали дослідницьку програму по його виміру.

В 1995 році, вийшла книга Денієла Гоулмана «Емоційний інтелект»: незважаючи на те що термін був введений не ним, саме завдяки його книзі поняття емоційного інтелекту набуло загального поширення [16**Error! Reference source not found.**, с. 5].

Д. І. Гоулман сформулював свою модель на основі ранніх робіт Селовеї і Меєра. Він додав до компонентів когнітивних здібностей, які вони виділяли в своїх роботах, ще й особистісні характеристики, такі як: «емоційна самосвідомість, точна самооцінка, приборкання емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм, ділова обізнаність, люб'язність, наснага, вплив, ентузіазм і наполегливість» [58**Error! Reference source not found.**, с. 35].

В своїй моделі Б. Бар-Он взагалі відмовляється відносити до EQ когнітивні здібності. Він визначає EQ як: «всі не когнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями» [50, с. 83].

Бар-Он виділив п'ять компонентів, складових емоційного інтелекту:



1. Пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, впевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність.



2. Навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність.



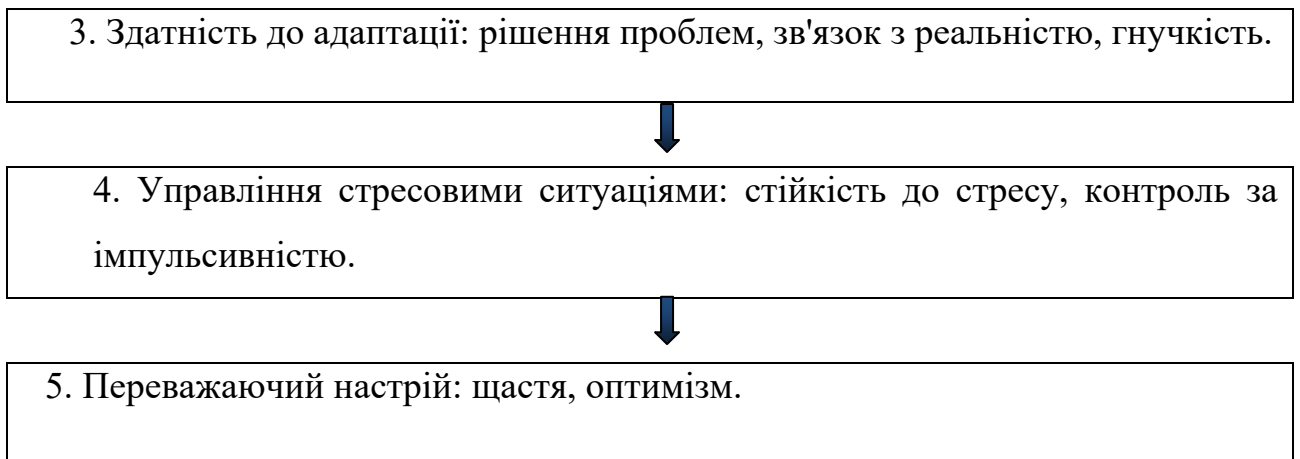


Рис. 1.2 П'ять компонентів, складових емоційного інтелекту.

Розглядали ідеї єдності афекту та інтелекту такі вітчизняні психологи, як Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв.

Л. С. Виготський прийшов до висновку, що «існує динамічна смислова система, яка являє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів» [73Error! Reference source not found., с. 28]. На думку класика психології, вона виявляється:

- у взаємозв'язку та взаємовпливі цих сторін психіки на всіх шляхах розвитку;
- в тому, що цей зв'язок є динамічним, причому, будь-яка ступінь в розвитку мислення має відповідну ступінь в розвитку афекту [27, с. 28].

Розвивав ідеї Виготського С. Л. Рубінштейн, він відзначав, що «єдністю емоційного і раціонального є мислення» [51, с. 83].

Однак підходи до розуміння єдності емоційної та інтелектуальної сфери в процесі розвитку людини, намічені Л. С. Виготським, поки не отримали належної розробки. Підтвердженням цього можуть стати слова Д. Б. Ельконіна: «до теперішнього часу істотним недоліком розгляду психічного розвитку дитини є розрив між процесами розумового розвитку та розвитку особистості (в тому числі і емоційного)» [50, с. 79].

На основі існуючих концепцій, Д. В. Люсін створив власну модель EQ. До цього він вже давав своє визначення EQ як «здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними» [65, с. 57]. Для більш точного розуміння

цього визначення слід детальніше розглянути, що автор розумів під здатністю до розуміння і управління емоціями.

Здатність до розуміння емоцій означає, що людина:

1. може виокремити емоцію, тобто встановити сам факт переживання певної емоції іншою людиною або у себе;
2. може ідентифікувати емоцію, тобто визначити, яка емоція переживається нею самою або іншою людиною, і її назвати;
3. усвідомлює причини, що сприяли виникненню цієї емоції, та наслідки, до яких вона може призвести [19**Error! Reference source not found.**, с. 87].

Людині, яка здатна розуміти емоції і управляти ними, характерна загальна спрямованість особистості на емоційну сферу, тобто інтерес до свого внутрішнього світу та до внутрішнього світу оточуючих, в неї є схильність до психологічного аналізу поведінки, а також їй притаманні цінності, що приписуються емоційним переживанням. Тому емоціональний інтелект можна вважати конструктом, що має подвійну природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого боку – з особистісними характеристиками [16**Error! Reference source not found.**, с. 88].

Було проведено багато психологічних досліджень, в яких дослідники намагалися виявити закономірності емоційного становлення людини як важливого аспекту формування її свідомості, активності та її когнітивного розвитку, а також особистості загалом. П. Лафренье вважає, що в основі емоційного становлення особистості лежить взаємодія біологічних та соціальних факторів [63**Error! Reference source not found.**, с. 7]. Дж. Боулби вказує на те, що важливу роль в емоційному становленні відіграє початкова особистісна прихильність, симпатія [53 **Error! Reference source not found.**, с. 61]. Х. Вайсбах робить акцент на тому, що саме міжособистісна взаємодія людини в сім'ї, з однолітками, та з соціумом загалом, має велике значення [56, с. 20], а П. М. Якобсон наполягає, що важливе значення має провідна

пізнавальна діяльність та активна позиція особистості в ній [76**Error! Reference source not found.**, с. 29].

Не беручи до уваги те, що в основі різних концепцій та теорій емоційного розвитку лежать різні критерії, спільним для них є положення про тісну взаємодію та взаємовплив емоційних та когнітивних компонентів в формуванні особистості.

Л. М. Новикова, узагальнюючи все вище зазначене робить висновок, що зміна змісту емоційної сфери людини пов'язана з розширенням пізнавальної діяльності, з розвитком когнітивних функцій психіки. Становлення емоційної сфери це процес ускладнення емоційних проявів: спочатку емоційна сфера складається з більш простих відчуттів задоволення / незадоволення, а потім доповнюється глибокими почуттями співчуття, емпатії. Емоційний розвиток розглядається як закономірний процес формування певних емоційних новоутворень на різних етапах життя людини в процесі поповнення її життєвого досвіду[67].

Основними складовими емоційного інтелекту є:

1 самосвідомість

Саме вона може вважатися основою емоційного інтелекту. Це вміння людини усвідомлювати свої емоції, вміти аналізувати і правильно їх тлумачити.

2 володіння собою

Мається на увазі вміння зберігати емоційний баланс, не піддаватися сильним емоціям, особливо це є важливим критичних ситуаціях. Важливо розуміти, що володіння своїми емоціями не означає пригнічення їх в собі. Тут ключовим є те, що людина здатна відчутти і усвідомити свій емоційний стан і відповідно до цього приймати рішення та діяти.

3 соціальна свідомість

Простіше кажучи, це - розуміння оточуючих. Враховуючи їх емоційний стан, надавати їм певну допомогу, підтримку.

4 управління взаємовідносинами

Це навичка будувати стосунки та взаємодіяти з людьми, враховуючи емоційний стан не якоїсь конкретної особистості, а групи людей.

Зараз є безліч психодіагностичних методів та методик і характеристик для встановлення в себе певного рівня емоційного інтелекту.

Людам з низьким рівнем емоційного інтелекту характерна невпевненість у всіх проявах, надмірна критика по відношенню до себе і невміння будувати відносини з людьми, що їх оточують.

Людам з високим рівнем емоційного інтелекту характерні такі риси характеру як самодисциплінованість, відповідальність, здатність до швидкої адаптації до навколишнього середовища.

Тобто, важливим є розвивати рівень свого емоційного інтелекту. Це може значно полегшити життя та спонукати росту по кар'єрній драбині. Про те, як можна розвинути EQ, зазначено у схемі нижче.

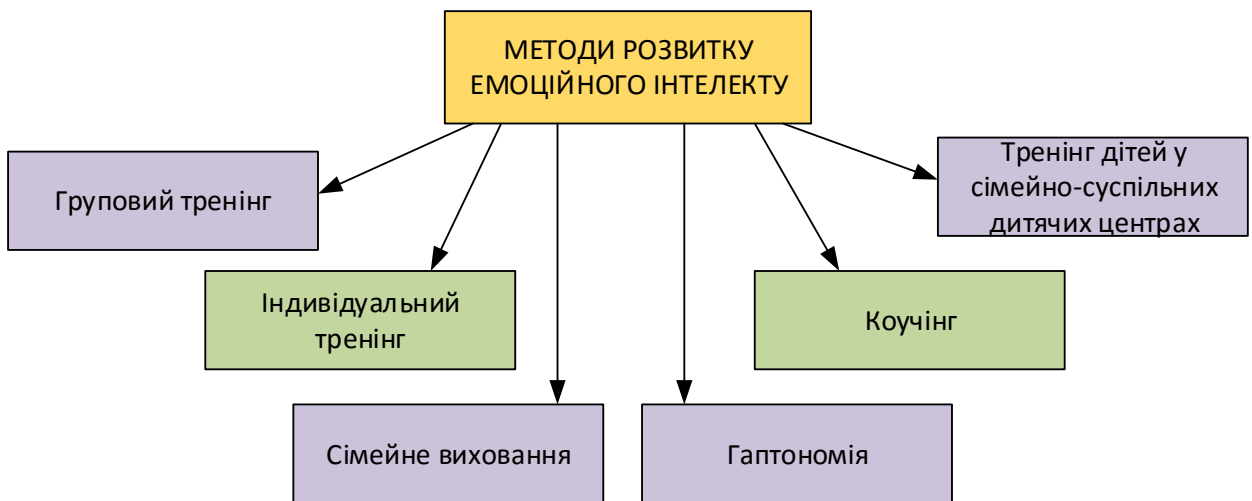


Рис. 1.3 Методи розвитку емоційного інтелекту

Підлітковий вік (рання юність) – це період бурхливого росту й розвитку організму. При першому погляді на підлітка можна відзначити деякі його зовнішні особливості, які впадають в око: нескладність,

непропорційність частин тіла, незграбність рухів. Особливо помітне збільшення й витягування його кінцівок [1].

Ці особливості фізичного розвитку накладають свій відбиток на всю зовнішню поведінку й на характер рухів підлітка: часто проявляє незручність, різкість у рухах, не вміючи розміряти, координувати їх, що приносить багато занепокоєння і йому й навколишнім, причому це відбувається випадково, зненацька для нього самого.

Одночасно підлітки зустрічаються й із численними психологічними проблемами: вони стають незалежними від батьків, вчать правильно розбудовувати свої відносини з однолітками, розроблюють для себе комплекс етичних принципів, розвиваються інтелектуально, здобувають почуття індивідуальної й колективної відповідальності. Також, оформлюються стійкі форми поведінки, риси характеру й способи емоційного реагування, які надалі багато в чому визначають життя дорослої людини, його фізичне й психічне здоров'я, суспільну й особисту зрілість.

Підліток починає активний пошук власної унікальної сутності, свого власного «Я». Він прагне знайти себе як особистість і саме на цьому етапі свого дорослішання дитина найбільшим образом прагне до незалежності, що в подальшому породжує нові форми відносин з дорослими. З'являється потреба у відчуженні від усіх тих, хто звично, рік у рік виявляв на нього вплив, і в першу чергу це ставиться до батьківської родини [3].

Серед проблем, що виникають у підлітків, значне місце займає проблема взаємин з батьками. Складність відносин між підлітками і їх батьками також визначається своєю асиметричністю інтересів дітей і батьків. Останні цікавляться всіма сторонами життя їх дітей, у той час як підлітки, у чинність відсутності в них життєвого досвіду й внаслідок вікового егоцентризму, мало цікавляться тими аспектами життя батьків, які виходять за межі життя родини [2].

I.3. Кін, Ф. Райс і інші вчені визначили, що для підлітка батьки виступають як [7]:

1. Джерело емоційного тепла й підтримки. Дитина-підліток стає дуже вразливою, з нестійкою самооцінкою, і саме тому батьки грають більшу роль на становлення особистості й упевненості у своїх чинностях підлітка, тому що саме вони можуть забезпечити почуття безпеки, підтримуючи свою дитину й будучи основним джерелом оптимізму й підтримки.

2. «Верховна влада». Від батьків залежить значне задоволення потреб підлітка – матеріальне забезпечення, здійснення інших життєвих благ, покарань і заохочень. Батьками оцінюється «що добре, а що - погано» і від цього залежить, чи буде підліток схвалений і заохочений або його поведінка буде оцінена як незадовільна, і він буде покараний або позбавлений заохочень за свої вчинки.

3. Приклад або зразок для наслідування. У підлітковому віці роль батьків як приклад для наслідування слабшає. Як приклад для вибудовування лінії поведінки все частіше застосовуються зразки поведінки інших людей, а вчинки батьків оцінюються дуже критично. Але, проте, багато підлітків прагнуть бачити своїх батьків як людей, якими б вони могли пишатися.

4. Джерело життєвого досвіду. Дитина, вступаючи в підлітковий вік, вже має більш широке коло соціальних контактів і спілкування, яке постійно розширюється. І незважаючи на самостійність, що збільшується, підлітки все-таки мають гостру потребу в тому, щоб у вирішенні складних проблем і ситуацій одержувати підтримку (інформацію й оцінку ситуацій) з боку старших, насамперед, батьків.

У підлітка виникає прагнення уникнути дитячої залежності від батьків. Це період емансипації дитини від батьків, досягнення певного рівня автономії, незалежності від батьків.

Відсторонення від родини зовні виражається в негативізмі - у прагненні протидіяти будь-яким пропозиціям, думкам, почуттям тих, на кого

спрямоване відчуження. Підліток починає чинити активний супротив відносно вимог з боку батьків, активніше відстоювати свої права на автономність та незалежність, що ототожнюється в їхньому розумінні з дорослістю. Вони болісно реагують на реальні або гадані обмеження у своїх правах, намагаються обмежити вимоги дорослих відносно себе. Права дорослих підліток обмежує, а свої розширює й претендує на повагу його особистості й людської гідності, на довіру й надання самостійності, тобто на рівноправність із дорослими, і намагається добитися визнання ними цієї рівноправності. Різні форми протесту й непокори підлітка – це засіб змінити колишній тип відносин з дорослими на новий, специфічний для спілкування до-рослих. Поява у підлітка почуття власної дорослості й потреби в її визнанні навколишніми народжує зовсім нову проблему прав дорослого й підлітка у стосунках один з одним.

Ф. Райс виділяє три види емансипації підлітків:

1. Емоційна емансипація - перебудова всієї системи емоційних відносин підлітка, рятування від дитячої емоційної залежності від батьків, поява значимих емоційних відносин з іншими людьми.

2. Нормативна емансипація - формування в дітей власної системи норм і цінностей, що часто може відрізнитися від тих, які притримуються їхні батьки.

3. Поведінкова емансипація - бажання уникнути контролю батьків, вони починають відстоювати свої права на прийняття власних рішень з відсутністю контролю ззовні[6].

Але бажання поведінкової й нормативної автономії в цьому віці має відносний характер. Підлітки в дійсності й не прагнуть до повної волі, оскільки повна воля, надана їм занадто швидко, сприймається ними як відторгнення від родини. Вони прагнуть мати право робити власний вибір, проявляти свою незалежність, сперечатися зі старшими й відповідати за свої

слова і вчинки, однак повна воля їм не потрібна. Ті з них, кому дається повна воля, відчувають почуття тривоги, тому що не можуть нею користуватися [8].

У підлітка з'являється почуття дорослості. Як говорив Ф. Райс, «вага цього положення обумовлена тим, що з однієї сторони підліток прагне одержати самостійність, зростає його потреба в незалежності, а з іншого, дитина однаково залежить від своїх батьків», що приводить до криз і конфліктам.

Конфліктна поведінка підлітків виникає тоді, коли не враховуються індивідуальні особливості, вікові зміни в психіці, коли не міняються форма й утримування спілкування дорослих.

1.2 Поняття особистісної тривожності

Виділяють різні види тривожності: тривожність як емоційний стан (ситуативна тривожність) і як стійку рису характеру, індивідуальну психологічну особливість, яка проявляється у вигляді до постійних та сильних переживань стану тривоги (особистісна тривожність).

Виділяють також стійку тривожність в будь – якій сфері (міжособистісна, екологічна та ін.) – її прийнято позначати як специфічну, окрему, – і загальну, генералізовану тривожність, коли людина може вільно змінювати об'єкти залежно від зміни їх значущості для людини.

Специфіка прояву і причини виникнення тривожності у дошкільнят і школярів. Проаналізуємо особливості прояву тривожності і причини її виникнення.

Характерними проявами тривожності у дітей є наступні (рис. 1.1):

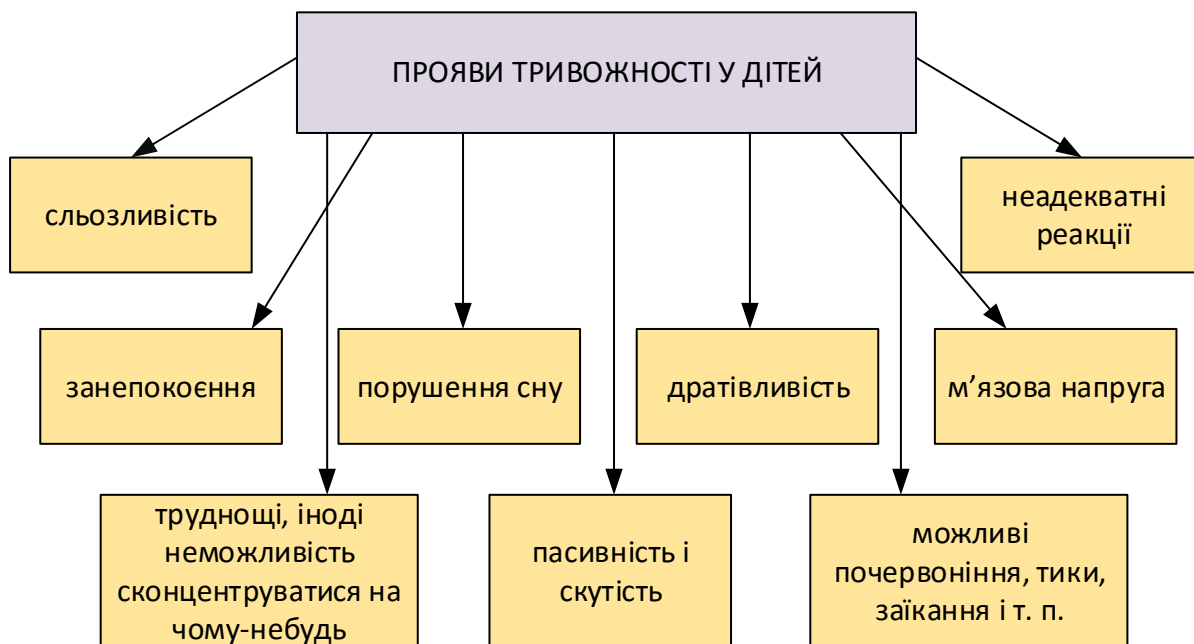


Рис. 1.4 Прояви тривожності у дітей

Психологи називають такі ознаки прояву шкільної тривожності:

- хвилювання, підвищене занепокоєння в навчальних ситуаціях;
- очікування поганого ставлення до них педагогів і однолітків;
- очікування отримати негативну оцінку з боку вчителів і однокласників.

Розглянемо причини тривожності.

Причини, що викликають тривогу:

Суб'єктивні (інформаційні) причини	Об'єктивні причини
невірне уявлення про результат майбутньої події	екстремальні умови
завищення суб'єктивної значущості майбутньої події	ситуації, пов'язані з невизначеністю результату
	стомлення
	занепокоєння з приводу здоров'я
	порушення психіки
	вплив фармакологічних засобів та інших препаратів

Причини виникнення тривожності:

- тривожність обумовлена багато в чому психо-динамічними властивостями, частіше тривожність виявляють дошкільнята і школярі з меланхолійним і холеричним типом темпераменту;
- тривогу породжує і власний досвід невдач, це може призводити до того, що навіть успіх дитина розцінює не як результат власних дій, а як везіння;
- тривожність може виникати і у дітей з хорошою результативністю, високим становищем в групі однолітків, в класному колективі, тут тривога обумовлюється надмірними претензіями дошкільника і одночасно острахом виявитися не на висоті своїх вимог;
- тривожність може формуватися під впливом типу сімейного виховання, характеру взаємин з однолітками і дорослими, іншими словами, несприятлива психологічна атмосфера стимулює появу невпевненості в собі і тривожності.

Шкільний колектив – це велика група людей, куди входять не тільки учні та педагоги, а й батьки, і директор, і завучі, і інші працівники установи. Тому без спірних моментів тут не обійтися. Найпоширенішими типами таких зіткнень є:

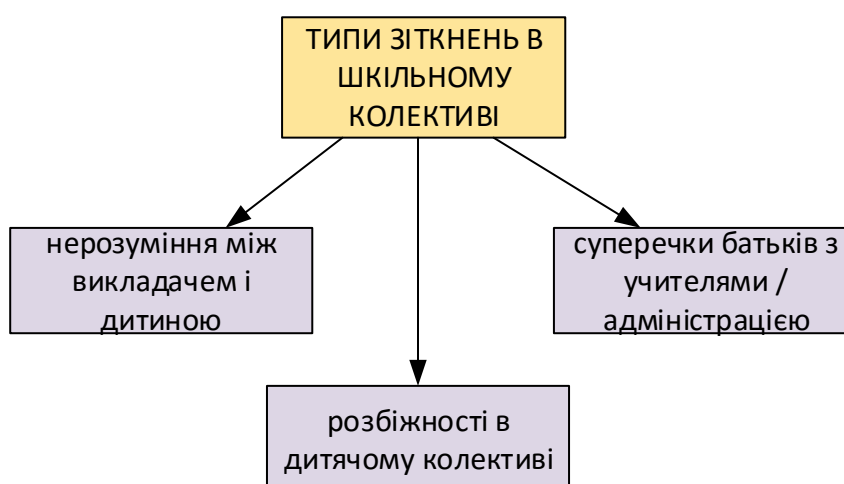


Рис. 1.5 Типи зіткнень в шкільному колективі

Зупинимося детальніше на характеристиці типів сімейного виховання, які найбільш сприяють розвитку стійкої тривожності у дітей. Цікавим, на наш погляд, є підхід Є. В. Кучерової. Вчений виділяє такі типи сімей, що мають дітей із стійкою тривогою:

Перший тип виховання був притаманний сім'ям, в яких мати виховує дитину одна, без батька, або батько рідко контактує з дитиною, оскільки має іншу сім'ю. У сім'ях подібного типу відзначається підвищена тривожність у матерів, яка шляхом емоційного зараження переноситься на дитину. Мама в такій сім'ї не надає дитині елементарної свободи дій. У дорослого в такій родині не рідко виникають всілякі, часом необґрунтовані побоювання щодо дитячого здоров'я, поведінки. Такими мамами в спілкуванні з дитиною ставляться перешкоди для самостійності і активності. Перший тип виховання характеризується також тим, що роль лідера в виховних питаннях завжди належить матері. Інші члени родини перебувають на «другорядних» ролях при здійсненні виховних впливів.

Другу групу сімей відрізняє підхід до процесу виховання як до ізольованого процесу розв'язання педагогічних завдань. Спілкування з дитиною зводиться до нав'язування ролі «слухняного» дитини. У сім'ях подібного типу найбільш часто зустрічається відсутність єдності вимог до дитини. Невпевненість дитини зумовлена тим, що він не може пристосуватися або погано пристосовується в силу особливостей нервової системи до суперечливі вимогам дорослих. Зазвичай, роль суворого непохитного батька виконує батько, а роль «захисника» - мати. Спілкування з дитиною направлено на те, щоб привчити до корисної справи, змусити займатися і т. п.

Третя група сімей близька до другої, але характеризується тим, що лідером виховного процесу є представник першого покоління родини: дідусь чи бабуся як диктує глава сім'ї. Батьки дитини є залежними від старших

членів родини. Вони знаходяться на положенні «дорослих» дітей. Приховані розбіжності, боротьба за лідерство і незалежність, невміння будувати взаємини - всі ці фактори надають атмосфері в сім'ях третього типу характер напруги і занепокоєння, що складається на загальному емоційному стані дитини.

Четвертому типу сімейного виховання тривожних дітей властивий підхід до здійснення ділового одностороннього впливу на дитину, обмеження спілкування з дитиною гігієнічним доглядом за ним. Часто такий тип виховання властивий сім'ям, де тривожний дитина є дитиною від першого шлюбу або позашлюбним дитиною. У дорослих у сім'ях подібного типу є присутнім недовіра до можливостей дитини, до того, що дитина може себе проявити як самостійна особистість. Для дітей особливо характерно відчуття пригніченості, переважання песимістичного настрою, невластивого дошкільнятам.

Поряд зі специфічними рисами при характеристиці чотирьох типів сімейного виховання Є.В. Кучерова виділяє наступні загальні риси: в таких сім'ях прояву ініціативи, активності дітей не викликає заохочення. У дорослих з усіх чотирьох типів сімей присутній недооцінка або ігнорування дитячої діяльності, в тому числі ігри. Спільна з дитиною діяльність носить епізодичний і емоційно ненасичений характер. Дитина є або пасивним учасником – виконавцем, або підлеглою особою, виконуючим вказівки дорослого. В цілому, дорослі не надають особливого значення фактам спільної з дитиною діяльності.

1.3. Психологічні особливості впливу особистісної тривожності на емоційний інтелект

Першою і найбільш відомою у психології модель емоційного інтелекту була сформована П. Селовеєм та Дж Мейєром у 1990 р. Вони ввели у

психологію термін «емоційний інтелект». Ці наукоці визначили емоційний інтелект як «здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для того, щоб спрямовувати своє мислення та дії» [7].

Передумови їх концепції були закладені в роботах Р. Торндайка [15] про «соціальний інтелект»; працях Д. Векслера [7], в яких виокремлено інтелектуальні та неінтелектуальні компоненти психіки (афективні, особистісні та соціальні); Г. Гарднера [7] про множинний (внутрішньоособистісний та міжособистісний) інтелект, Р. Бар-Он [9] про емоційну культуру особистості тощо.

Зараз немає однозначного трактування емоційного інтелекту. Деякі вчені розглядають його як частину соціального інтелекту [6; 13] або інтелекту загалом як багатоаспектного конструкту [17; 17]. Однак інші дослідники розглядають його інакше: емоційний інтелект розглядають як ширше поняття, а соціальний інтелект – як одну з його частин [13, с. 7–11; 14, с. 31–35].

Так, Дж. Мейєр відносить емоційний інтелект разом із соціальним до так званих «гарячих», оперативних видів інтелекту, які оперують соціальною, практичною, особистісною та емоційною інформацією; а емоційний інтелект розглядається як частина міжособистісного інтелекту» (цит. за [15]).

У своїй моделі емоційного інтелекту Дж. Мейєр і П. Селовей визначають його як «групу ментальних здібностей, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих» [7].

Дослідники виокремлюють чотири складові, які носять рівнево-ієрархічний характер і поетапно розвиваються в житті людини.

Йдеться про:

- 1) сприйняття, оцінку та вираження (ідентифікацію) емоцій;
- 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності;

3) розуміння й аналіз емоцій;

4) свідоме управління емоціями для особистісного росту й оптимізації стосунків з оточуючими.

Отже, емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, яка дає змогу осмислити стосунки з іншими людьми на основі усвідомлення та адекватної регуляції емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію своєї активності в потрібному руслі, що, в подальшому, призводить до максимально комфортного співіснування в суспільстві та допомагає досягати заданих цілей в ході конструктивної взаємодії з іншими людьми [9, с. 26].

Учені виявили, що емоційний інтелект дає можливість опрацьовувати всі види інформації, які пов'язані з емоціями; застосовувати власні емоції для полегшення різних когнітивних процесів, таких, як мислення та вирішення проблем, використовувати зміни свого настрою, задля вирішення тих чи інших завдань, які є актуальними на даний момент; проявляти більшу уважність до найдрібніших змін свого внутрішнього стану і навколо; управляти власними емоціями, тобто регулювати як власні емоції, так само як і емоції, що характерні іншим. Таким чином, людина з високим рівнем емоційного інтелекту може користуватися емоціями, навіть негативними, у власних цілях і керувати ними для досягнення заданої цілі [7].

Емоційний інтелект, за Д. Гоулманом, являє собою сукупність факторів, які дозволяють людині відчувати, мотивувати себе, регулювати свій емоційний стан, контролювати спонтанні прояви, імпульси, утримувати себе від фрустрації і таким чином досягати успіхів у повсякденному житті; інакше проявити свій інтелект. Учений називає емоційний інтелект основною інтуїцією і цитує Аристотеля: «гніватися на того, хто на це заслуговує, причому до відомих меж, у належний час, з належною метою і належним чином – це є рідкісне емоційне вміння» [8, с. 37]. Слід зазначити, що сам Аристотель багато часу присвятив розгляду емоцій у своїй праці - «Нікомахова етика», де визначив як одне з своїх основних завдань навчити

людей управляти емоційним життям за допомогою інтелекту. «У наших пристрастях, що правильно використовуються, є мудрість: вони направляють наше мислення, визначають наші цінності, керують нашим виживанням. Але їм нічого не вартує збитися з правильного шляху, що вони занадто часто й роблять» (цит. за [6]). Як вважав Аристотель, справа не в емоціях як таких, а в їх доречності та їх вираженні [6].

На думку Н. Холла, американського психолога, емоційний інтелект – це вміння розрізняти відмінності між позитивними і негативними емоціями і навіть між різними позитивними емоціями, що допомагає будувати та покращувати конструктивний діалог і стосунки з людьми [7; 8]. Складовими емоційного інтелекту він називає: емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, здатність до розпізнавання емоцій інших людей тощо.

Ще один сучасний вчений, що досліджував це питання, ізраїльський психолог Р. Бар-Он, стверджував, що емоційний інтелект – це «сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища» (цит. за [19]). Він виокремлює п'ять складових емоційного інтелекту:

- 1) пізнання себе, усвідомлення власних емоцій і пов'язані з цим упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, автономність);
- 2) навички спілкування з оточуючими на основі емпатії та соціальної відповідальності;
- 3) здатність до пристосування, гнучкість реагування, конструктивне вирішення проблемних питань;
- 4) управління стресогенними ситуаціями, контроль за імпульсивністю, стійкість до стресу;
- 5) переважаючий позитивний настрій, щастя, оптимізм [5].

Схожу думку має й українська дослідниця О. Власова, яка визначає емоційний інтелект як емоційно-когнітивну здатність, що полягає в емоційній чутливості, обізнаності та здатності до регулювання своїх емоцій, які дозволяють людині контролювати почуття психічного здоров'я, внутрішню гармонію та високу якість особистого життя [6].

Інші науковці (Д. Люсін [], Е. Носенко [], О. Яковлева [] та ін.) стверджують, що емоційний інтелект – це форма прояву позитивного ставлення людини:

1) до світу (оцінювання його як такого, в якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність);

2) до інших людей (що заслуговують на доброзичливе ставлення);

3) до себе (навичка самостійно формулювати цілі в процесі власної життєдіяльності, активно їх досягати та мати високу самоповагу). Це дає можливість взаємодіяти з внутрішнім світом своїх відчуттів та потягів, або, іншими словами, можливість розуміти свої та чужі емоції та їх регулювати.

При цьому здатність до розуміння емоцій означає:

1) людина може виділяти емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоції в себе та інших людей, з якими вона контактує;

2) може ідентифікувати емоцію, тобто чітко визначити, яку саме емоцію переживає зараз вона сама або хтось інший, і правильно її назвати;

3) усвідомлює причини, що сприяли виникненню цієї емоції, і наслідки, до яких вона може призвести.

Здатність до управління емоціями означає:

1) людина може контролювати силу емоційного переживання, зменшуючи надмірно інтенсивні емоції;

2) може контролювати зовнішній прояв своїх емоцій;

3) може за бажанням довільно викликати певну емоцію тощо [13].

Узагальнюючи дані підходи, можна припустити, що індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються вираженими здібностями до

розуміння емоцій (власних та інших людей), прояву емоцій та управління емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та діяльності [].

Як наслідок, в особи з розвиненим емоційним інтелектом з'являється внутрішня гармонія та висока стресостійкість, здатність будувати та підтримувати відносини, конструктивна позиція при вирішенні конфліктів тощо. Розвиваються навички переконання та впливу на інших, здатність ефективно працювати у команді та керувати нею, незалежність від чужої похвали, здатність протистояти маніпуляціям.

У зв'язку з цим П. Селовей та Дж. Мейер зазначають, що людина, яка підвищує рівень свого емоційного інтелекту, підвищує рівень життя, роблячи його більш комфортним, спілкування з іншими людьми більш продуктивним, а досягнення своїх цілей більш реальним. Вони указують на те, що розвиток емоційного інтелекту має починатися з самого дитинства, коли психіка є найбільш пластичною та сензитивною. «Дитина, чиї емоції та почуття отримують адекватне відображення з боку дорослих – виростає здатною до розуміння своїх емоцій і «зчитування емоцій» оточуючих. Вона являтиме собою людину впевнену, що знає чого хоче і здатну цього домогтися».

Якщо ж почуття будуть переважати над розумом, тоді це може стати початком для розвитку проблем різного роду. Адже не просто так ще за 100 років до нашої ери римський мімічний поет і філософ Публій Сір сказав: «Керуйте вашими почуттями, поки ваші почуття не почали керувати вами» [9].

Цікавий та важливий при розгляді даної теми дослідження також такий елемент у концепції емоційного інтелекту як усвідомлена регуляція емоцій. Емоціями неможна управляти на пряму, проте це можна зробити опосередковано: через об'єкт, потребу, знак. Початковим моментом управління почуттями є розщеплення монолітного недиференційованого афекту (Я-почуття) на суб'єкта та його почуття, точніше кажучи, це

розділення почуття в якості окремого об'єкта, а не властивості зовнішнього світу («Я відчуваю страх або задоволення», а не «Світ страшний або приємний») [7].

Управління емоціями, на думку Дж. Мейєра [21], полягає в розширенні або зменшенні потоку емоційної інформації, зокрема, використовуючи контролюючі думки.

Варто зазначити, що ще Л. Виготський акцентував увагу на проблемі єдності емоцій та інтелекту, піддаючи критиці спроби відокремити мислення від емоційної сфери, наголошуючи на тому, що вони взаємопов'язані і впливають один на одного на всіх етапах психічного розвитку особистості [7]. Асиміляція емоцій у мислення (використання емоцій для підвищення якості розумової активності), розуміння єдності раціонального та емоційного підтверджується й даними клінічних експериментів, які описали Дж. Мейєр та П. Селовей, згідно з результатами яких здійснення ефективного або задовільного процесу прийняття рішення неможливо, якщо думка позбавлена емоційного підкріплення. Тому кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний смисл. Таким чином, емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції [3].

У контексті теми даного дослідження принципове значення має розгляд чинників розвитку емоційного інтелекту. За результатами теоретичного аналізу літератури можна виокремити чинники, що впливають на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту:

- біологічні (рівень емоційного інтелекту батьків; спадкові задатки емоційної здатності; властивості темпераменту)
- соціальні (ступінь розвитку самосвідомості, самоствавлення та самооцінки; рівень освіти батьків та сімейного доходу; емоційно благополучні відносини між батьками; гендерні особливості виховання та ін.).

Властивості темпераменту можна віднести до вроджених задатків емоційної сприйнятливості, а емоційність разом із активністю є базовим параметром темпераменту, який забезпечує когнітивний аналіз емоційної інформації, що надходить з довкілля [1].

Щодо соціально-психологічних чинників важливе значення відіграють емоційні реакції найближчого оточення на дії дитини, які є орієнтирами для самосвідомості, самоставлення та розвитку самооцінки. Основи реалістичного сприйняття себе та самоприйняття закладаються на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись початковим прийняттям дитини з боку батьків [11]. У зв'язку з цим А. Бандура зазначає [20], що процеси самооцінки та саморегуляції лежать в основі впевненості у своїй емоційній компетентності (тобто, в основі уявлень людини про те, чи може вона розуміти емоції, керувати ними та міжособистісними взаємодіями). Даний конструкт залежить від образу Я [17], що формується в ході соціального навчання.

Результати теоретичного аналізу літератури також свідчать, що рівень емоційного інтелекту пов'язаний із рівнем освіти батьків та сімейного доходу: чим вище ці показники, тим вищим є у юнаків рівень емоційного інтелекту [13, с. 7–11]. Пояснюючи цей факт, Д. Гоулман [9] припускає, що досягнення батьками кар'єрних і матеріальних успіхів є наслідком високого рівня емоційного інтелекту; при цьому відповідні задатки можуть успадковуватися їх дітьми. Водночас, ймовірно, що люди з більш високим рівнем освіти можуть віддавати більше часу самопізнанню та саморозвитку, при цьому їх діти розвиваються в більш емоційно та інтелектуально збагаченому середовищі, ніж нащадки неосвічених.

Створення оптимальних умов для емоційного розвитку дитини залежить від рівня емоційного благополуччя у взаєминах між батьками, того, наскільки вони задоволені сімейним життям [1].

Емоційний клімат у сім'ї є дуже важливий для особи будь-якого віку, особливо – юнака, котрий знаходиться у постійному пошуку себе. У сім'ях, де батьки обговорюють зі своїми дітьми різні емоційні стани, діти більш успішно адаптуються до емоційних проявів інших людей [1].

Як наслідок, у юнака може виникнути так звана «синтонність» (інстинктивне співзвуччя з оточенням), коли він мимоволі переживає емоції, що збігаються з емоціями інших людей, з якими перебуває у безпосередньому контакті [3]. Результати досліджень свідчать про те, що становленню синтонності перешкоджає, по-перше, гіперопіка та переоцінка дитини батьками. В умовах постійної турботи батьків, їх надмірної любові у дитини немає необхідності прагнути до встановлення емоційного контакту з дорослими, внаслідок чого механізми, що дозволяють це зробити, не формуються. По-друге, розвиток синтонності блокується, якщо дитина, яка потенційно здатна до встановлення емоційного контакту, позбавляється можливості його встановлення через байдужість або ворожість оточення.

Асинтонність ускладнює процес вираження емоцій людини та її розуміння партнерів по спілкуванню [13, с. 7–11].

Позначаються на рівні емоційного інтелекту й гендерні особливості виховання. Андрогінність, як чинник емоційного інтелекту, може формуватися в результаті певної стратегії виховання в сім'ї, за якої в дівчаток заохочуються самоконтроль та витримка, в той час як прояви співпереживання та ніжних почуттів у хлопчиків не зустрічають засудження у дорослих [9].

Відомий психолог Є. Ільїн вказував, що у чоловіків та жінок різне вираження певних емоцій: те, що «пристойно» для жінок (плакати, сентиментальничати, боятися та ін.), «непристойно» для чоловіків, та навпаки, те, що «пристойно» для чоловіків (проявляти гнів та агресію), «непристойно» для жінок [9, с. 106]. Це пояснюється різними підходами до

виховання. Згідно К. Юнга, у чоловіка в процесі виховання почуття придушуються, у той час як у дівчаток – вони домінують [20].

Але відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості; у свою чергу, неможливість психологічного опрацювання емоцій сприяє емоційним негараздам. У сучасному цивілізованому суспільстві постійно зростає число людей, які страждають неврозами. З особливою силою та виразністю емоційні проблеми проявляються у людей зі зниженим рівнем самоконтролю. Вийшовши з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я [5].

Крім того, результати останніх широкомасштабних досліджень свідчать про зв'язок емоційного інтелекту з фізичним і психологічним здоров'ям особистості [9].

Щодо специфіки емоційного інтелекту в юнацькому віці слід зазначити, що його називають «серцевиною розвитку емоційного інтелекту», оскільки, за І. Андрєєвою, емоційний інтелект зростає саме в юнацькому віці [9, с. 51]. У цьому віці, як указує І. Кон [11], значно розширюється коло чинників, здатних викликати емоційний відгук; способи вираження емоцій стають більш гнучкими і різноманітними; збільшується тривалість емоційних реакцій тощо.

Юнацькому віку властиві більша, в порівнянні з підлітковим, диференційованість емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, підвищення значущості їх самоконтролю й саморегуляції. Юність характеризується і розширенням кола особистісно-значущих відносин, які завжди емоційно забарвлені (морально-етичні почуття, потреба в дружбі й любові та ін.). Саме в цьому віці відбувається встановлення внутрішніх норм поведінки, порушення яких супроводжується сильними переживаннями й почуттям провини [11].

Висновки до розділу 1

Отже, розвиток емоційного інтелекту набуває в юнацькому віці особливого значення, пов'язаного зі змінами у житті людини у цьому віці: формування його самооцінки, усвідомлення власної унікальності, власних особливостей та прагнення до побудови конструктивних взаємин з оточуючими морально-етичних почуттів, властивих даному віку.

В ході теоретичного аналізу літератури було проаналізовано основні підходи до визначення емоційного інтелекту. Спільним моментом у цих підходах є розуміння емоційного інтелекту як здатності особистості ідентифікувати й розуміти (осмислювати) емоції й управляти ними завдяки єдності афекту й інтелекту.

Визначено сутність емоційного інтелекту осіб юнацького віку як особистісного утворення, що забезпечує значне розширення кола чинників, здатних викликати емоційний відгук; емоційну забарвленість особистіснозначущих відносин між дівчатами та хлопцями (морально-етичних почуттів, потреби в дружбі й любові), підвищення значущості їх самоконтролю й саморегуляції тощо.

Особистість з розвиненим рівнем емоційного інтелекту здатна адекватно розпізнавати, виражати та контролювати емоції і тим самими, гармонійно інтегруватись в суспільство та може будувати адекватні людські взаємини. У разі низького емоційного інтелекту йдеться про нездатність правильно розуміти як власні емоції, так і інших людей і, як наслідок, неможливість побудувати конструктивні стосунки з оточуючими, що, в свою чергу, спричинює девіації у поведінці.

Взаємозв'язок емоційного інтелекту і тривожності зумовлюється тим, що людям з вищим рівнем емоційного інтелекту властиво більше розуміти власні емоції і почуття оточуючих. Вони вміють управляти власною сферою

емоцій, і тому краще адаптуються в соціумі та при взаємодії з іншими, що й зумовлює в них більш низький рівень тривожності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

2.1. Методи та методики емпіричного дослідження

Одним з пріоритетних напрямків роботи шкільного психолога є процес супроводу 5-6 класів, так як перехід дітей з середньої в старшу ланку школи вважається одним з найбільш складних шкільних періодів. В лютому-березні 2021 року було проведено психодіагностичне обстеження учнів 5-6-х класів. Метою обстеження цих учнів було вивчення ступеня і особливостей пристосування учнів до нових соціально-педагогічних умов навчання, виявлення актуальних труднощів дітей.

Завдання дослідження:

1. Вивчення шкільної мотивації і пізнавальної активності дітей;
2. Вивчення актуального психоемоційного стану та комфортності навчання;
3. Виявлення найбільш актуальних для дітей труднощів для подальшого надання їм педагогічної і психологічної допомоги;
4. Підготовка рекомендацій для вчителів і батьків по створенню оптимальних соціально-педагогічних умов для успішного навчання та адаптації.

В ході обстеження були застосовані наступні діагностичні методики:

1. Тест на емоційний інтелект Люсіна
2. Шкала особистісної тривожності Спілбергера
3. Тест на темперамент Айзенка
4. Тест тривожності Тейлора
5. Тест шкільної тривожності Філіпса

1. Тест на емоційний інтелект Люсіна

Тест (опитувальник) емоційного інтелекту Люсіна – психодіагностична методика, заснована на самозвіті, призначена для вимірювання емоційного інтелекту (EQ) відповідно до теоретичних уявлень автора.

В остаточному вигляді опитувальник Емінем складається з 46 тверджень, по відношенню до яких випробуваний повинен висловити ступінь своєї згоди, використовуючи чотирибальною шкалу (зовсім не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, повністю згоден). Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

MEI Міжособистісний емоційний інтелект

VEI Внутрішньособистісний емоційний інтелект

PE Розуміння емоцій

MP Розуміння чужих емоцій

VP Розуміння своїх емоцій

UE Управління емоціями

MU Управління чужими емоціями

VU Управління своїми емоціями;

VE контроль експресії

2. Шкала особистісної тривожності Спілбергера

Емоційна стійкість і її внутрішні мотиви визначаються за допомогою тестів Спілбергера - Ханіна та Ізарда. Тест Спілбергера - Ханіна призначений для визначення ситуативної та особистісної тривожності.

Ситуативна тривожність – це почуття занепокоєння, яке виникає у людини в даній ситуації., Висока ситуативна тривожність заважає студенту в навчальній діяльності, може викликати почуття страху.

Особистісна тривожність виступає як характерологічна властивість людини, яку вона повинна знати і себе психологічно готувати до складних ситуацій. Для студентів найбільш сприятливі поєднання середньої особистісної тривожності з помірною ситуативної тривожністю.

Якщо рівень реактивної тривожності не перевищує 30, то, особа, яку опитували, не відчуває особливої тривоги, то це означає, що у неї на момент проходження дослідження виявляється низька тривожність. Якщо сума знаходиться в інтервалі 31-45, то це означає середній рівень тривожності. При 46 і більше – рівень тривожності високий.

Дуже висока тривожність (> 46) прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями.

Низька тривожність (<12), навпаки, характеризує стан як депресивний, ареаактивний, з низьким рівнем мотивацій. Але іноді дуже низький рівень тривожності у показниках тесту є результатом активного витіснення особою високої тривоги з метою показати себе в "кращому світлі".

Для даного дослідження була обрана шкала особистісної тривожності, оскільки вона вказує саме на особистісну рису людини, а не на рівень ситуативної тривожності, який не є постійним і залежить від багатьох факторів, що не впливають на показник її емоційного інтелекту.

3. Тест на темперамент Айзенка

Опис. Г. Айзенк опублікував у 1963 році опитувальник під назвою «особистісний опитувальник Айзенка» (Eysenck Personality Inventory, або EPI), який призначений для вивчення індивідуально-психологічних рис

особистості з метою діагностики ступеня вираженості властивостей, висунутих в якості істотних компонентів особистості: нейротизма, екстра-інтроверсії . Також в нього включена «шкала брехні». Опитувальник містить 57 питань (за шкалою нейротизму - 24, за шкалою екстра-інтроверсії - 24, по «шкалі неправди» - 9).

Розроблено варіант опитувальника для обстеження дітей і підлітків (від 7 до 15 років).

Коефіцієнти надійності ретестової (місячний інтервал) опитувальника в різних групах за шкалою екстра-інтроверсії - 0,80-0,92, за шкалою нейротизму - 0,74-0,92, за шкалою "брехні" - 0,61-0,90. розроблено варіант опитувальника для обстеження дітей і підлітків (від 7 до 15 років).

5. Тест шкільної тривожності Філіпса

В ході проведення даного дослідження був використаний тест на виявлення шкільної тривожності Філіпса. Цей тест призначений для вимірювання рівня і характеру тривожності, яка пов'язана зі шкільним життям дітей.

Дана методика була обрана через те, що вона надає можливість більш глибоко і суттєво виміряти не лише рівень загальної тривожності у дитини в стінах школи, але й такі фактори:

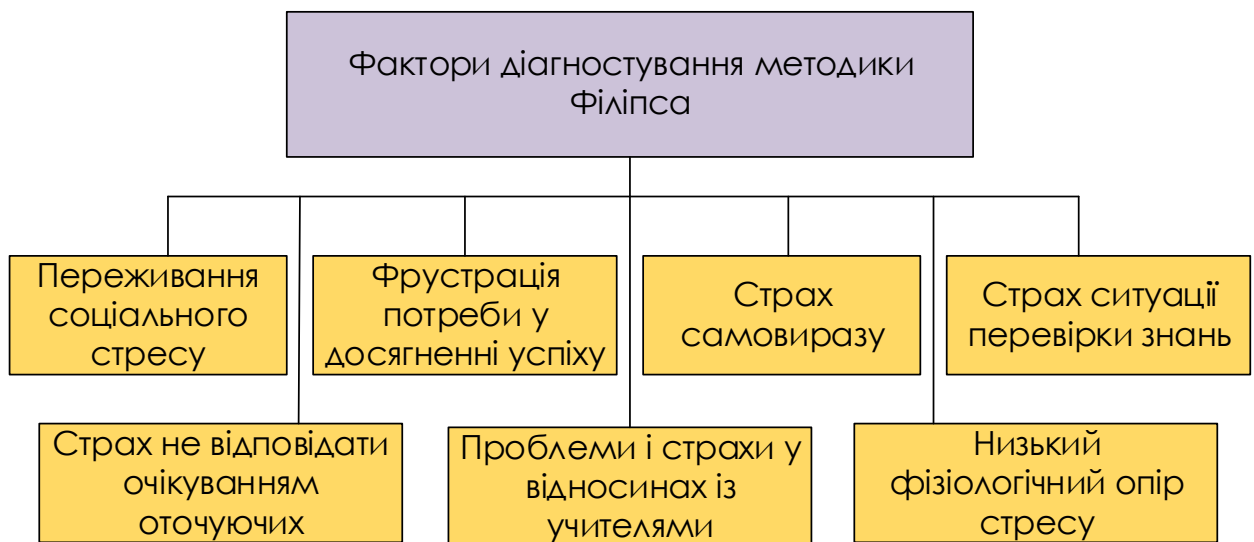


Рис. 2.1 Фактори діагностування методики Філіпса

Тест містить в собі 58 питань, на які діти мали відповісти. На кожне питання потрібно було однозначно відповісти так "+" чи ні "-".

В ході анкетування дітям була надана така анкета:

Анкета

Вік -

Стать –

Хобі –

1. Ви виховувалися :

А) у повній сім'ї,

Г) сирота,

Б) з матір'ю,

Д) інше.

В) з батьком,

2. Чи хворіли Ви на ковід ?

А) Так

Б) Ні

3. Чи хворіли на ковід Ваші батьки ?

А) Так

Б)

Ні

4. Як Ви відносите до дистанційної освіти ?

А) Позитивно

Б) Негативно

5. Яким видом спорту займаєтесь (не займаюсь) --

6. Багато друзів маєте у класі ?

А) Так

Б) Ні

Ні

7. Чи мали Ви конфлікти чи бійку з кимось з Вашого класу ?

А) Так

Б) Ні

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Дослідження проводилося на учнях 5-6 класів НВК «Домінанта» віком від 10 до 12 років. В даному дослідженні прийняло участь 100 учнів.

За допомогою методики «Емоційний інтелект Люсіна» був виміряний емоційний інтелект учнів. Дані отримані в ході даного дослідження представлені у вигляді графіків.

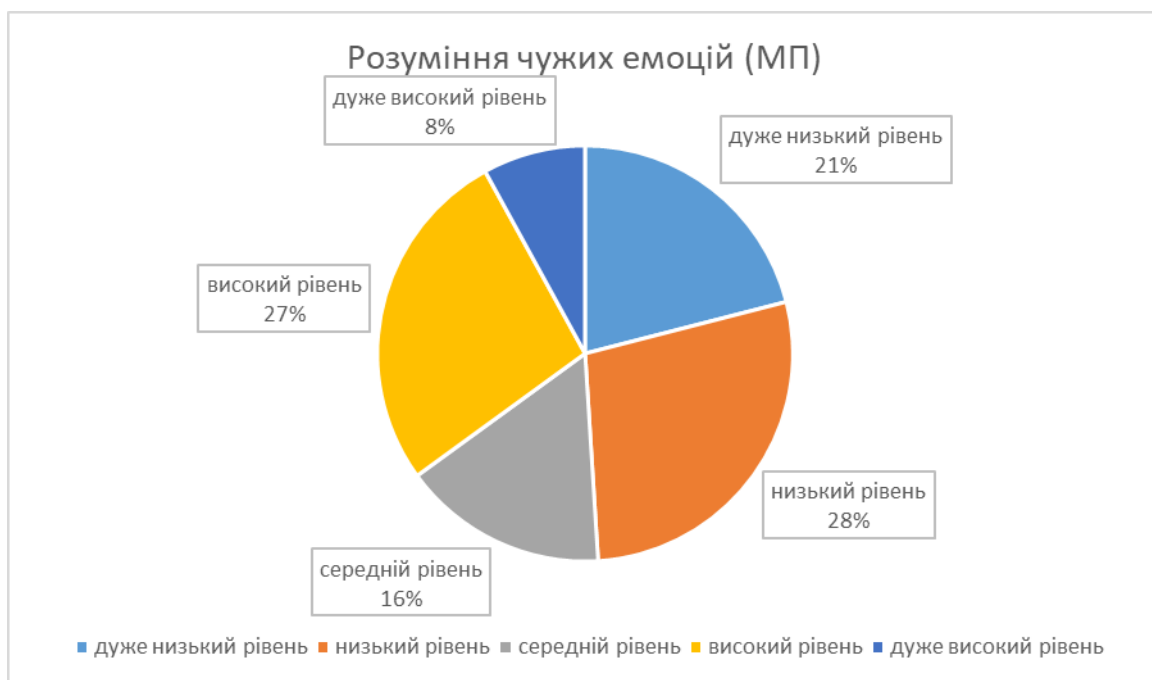


Рис. 2.2. Розуміння чужих емоцій

З даного графіка (Рис. 2.2) видно, що дуже низький рівень розуміння чужих емоцій був виявлений у 21% учнів, низький рівень – у 28%, середній – у 16%, високий у 27%, а дуже високий рівень – у 8% учнів.

За шкалою «Управління чужими емоціями» були отримані такі результати (Рис. 2.3): у 17% учнів був виявлений дуже низький рівень

управління чужими емоціями, у 26% - низький рівень. Найбільший відсоток учнів мав середній рівень цього показника – 32%. У 23% учнів був виявлений високий рівень і лише у 2% - дуже високий рівень.

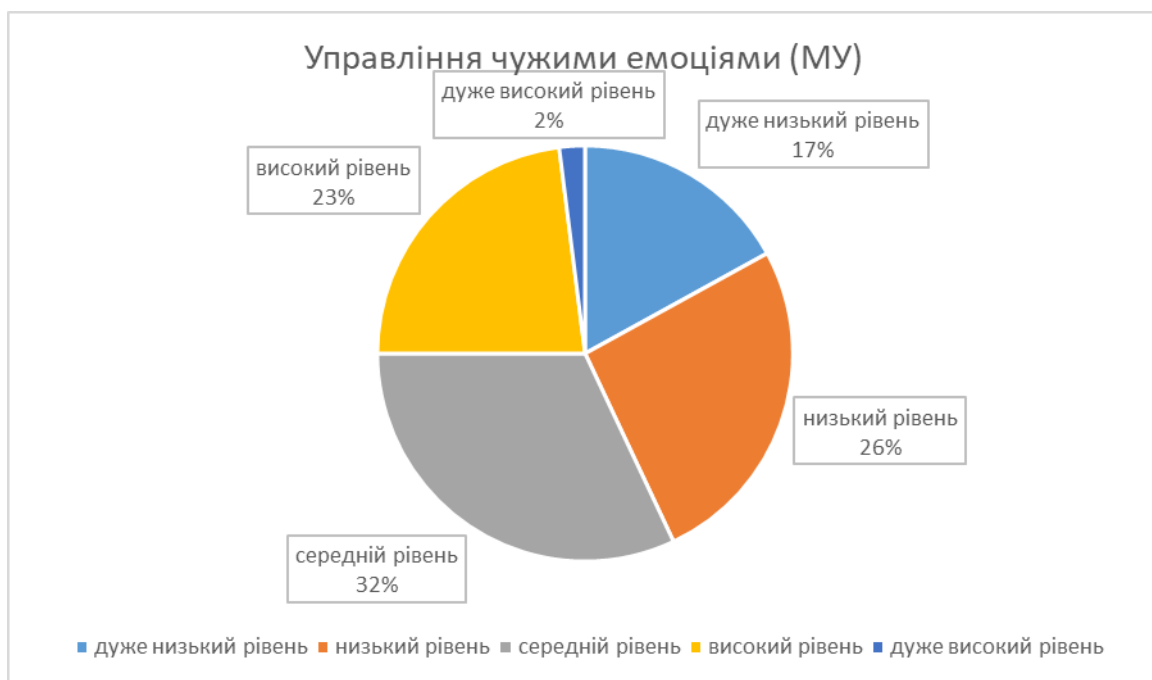


Рис. 2.3 Управління чужими емоціями

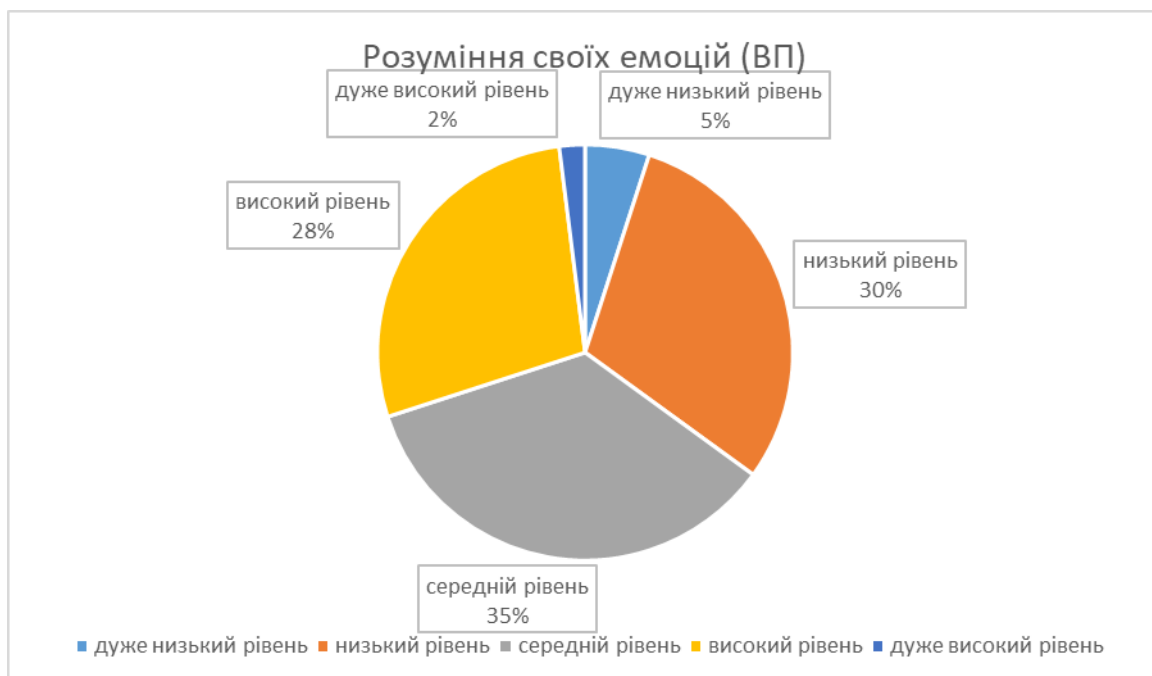


Рис. 2.4 Розуміння своїх емоцій (ВП)

За шкалою «Розуміння своїх емоцій» були отримані наступні результати (Рис. 2.4): лише 2% учнів мають дуже високий рівень розуміння власних емоцій та лише 5% - дуже низький рівень. У 28% учнів був виявлений високий рівень розуміння своїх емоцій. Низький рівень мають 30% учнів, а найбільший відсоток учнів (35%) мають середній рівень даного показника.

Порівнюючи показники отримані за шкалами: «Розуміння своїх емоцій» та «Розуміння чужих емоцій», можна помітити, що навичка розуміти власні емоції в них розвинена більше.

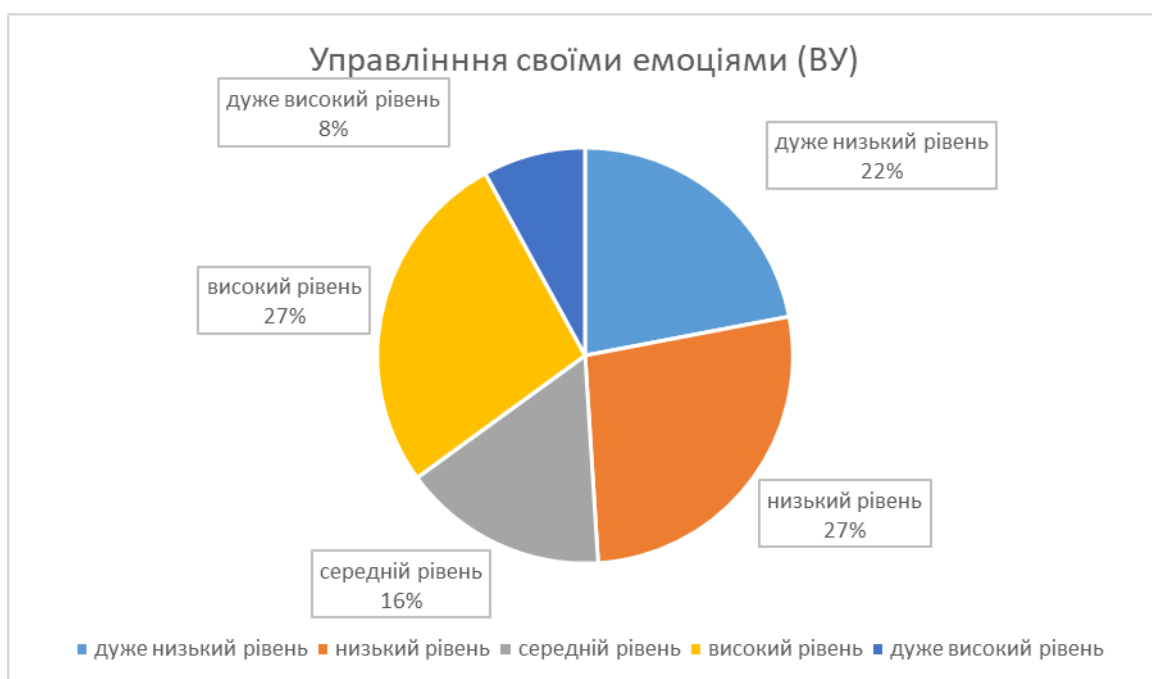


Рис. 2.5 Управління своїми емоціями

За шкалою «Управління своїми емоціями» були отримані наступні результати (Рис. 2.5): лише 8% учнів мають дуже високий рівень управління власними емоціями проте 22% - дуже низький рівень. У 27% учнів був виявлений високий рівень управління своїми емоціями та стільки ж відсотків учнів мають низький рівень цього показника. У 16% учнів був виявлений середній рівень управління власними емоціями.

За шкалою «Контроль експресії» були отримані такі результати (Рис. 2.6): 10% учнів мають дуже низький рівень контролю експресії та 18% - низький рівень. У 17% учнів був виявлений дуже високий рівень контролю за експресією. Високий рівень мають 21% учнів, а найбільший відсоток учнів (34%) мають середній рівень даного показника.

Порівнюючи дані отримані за допомогою двох останніх шкал, можна помітити, що контроль за вираженням власних емоцій у дітей розвинений більше, ніж навичка управляти власними емоціями.

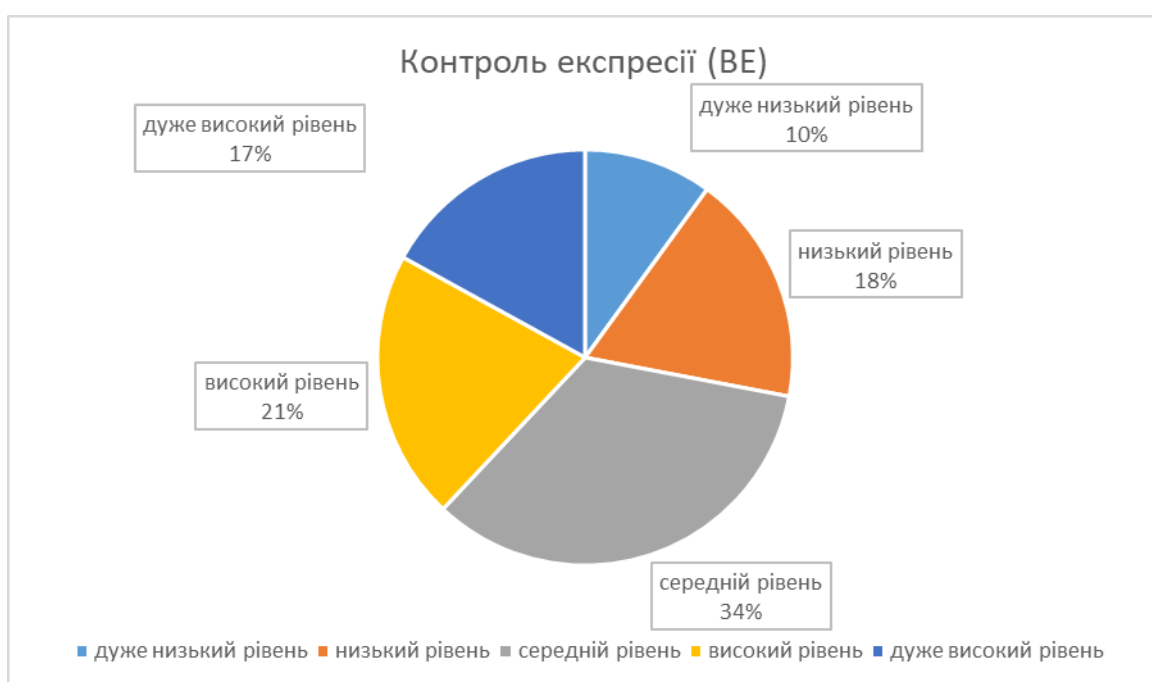


Рис. 2.6. Контроль експресії

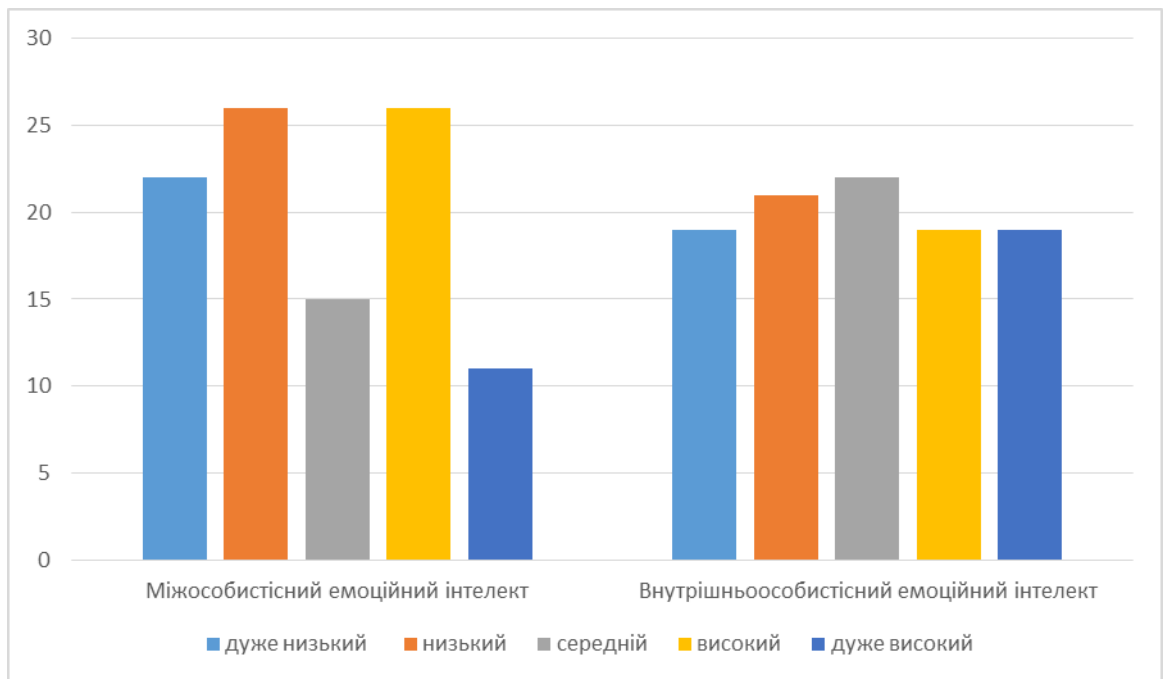


Рис. 2.7. Порівняльний аналіз між міжособистісним та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом

Порівняльний аналіз між міжособистісним та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом (Рис. 2.7) демонструє нам, що у більшій кількості дітей дуже низький рівень міжособистісного емоційного інтелекту зустрічається частіше, ніж дуже низький рівень міжособистісного емоційного інтелекту. Це свідчить про те, що діти гірше розуміють та управляють чужими емоціями, ніж власними. Про це також свідчить те, що показник дуже високого внутрішньоособистісного інтелекту зустрічається суттєво частіше, ніж дуже високий показник міжособистісного емоційного інтелекту. Важливо також відмітити, що розподіл між рівнями розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту не є досить вираженим.

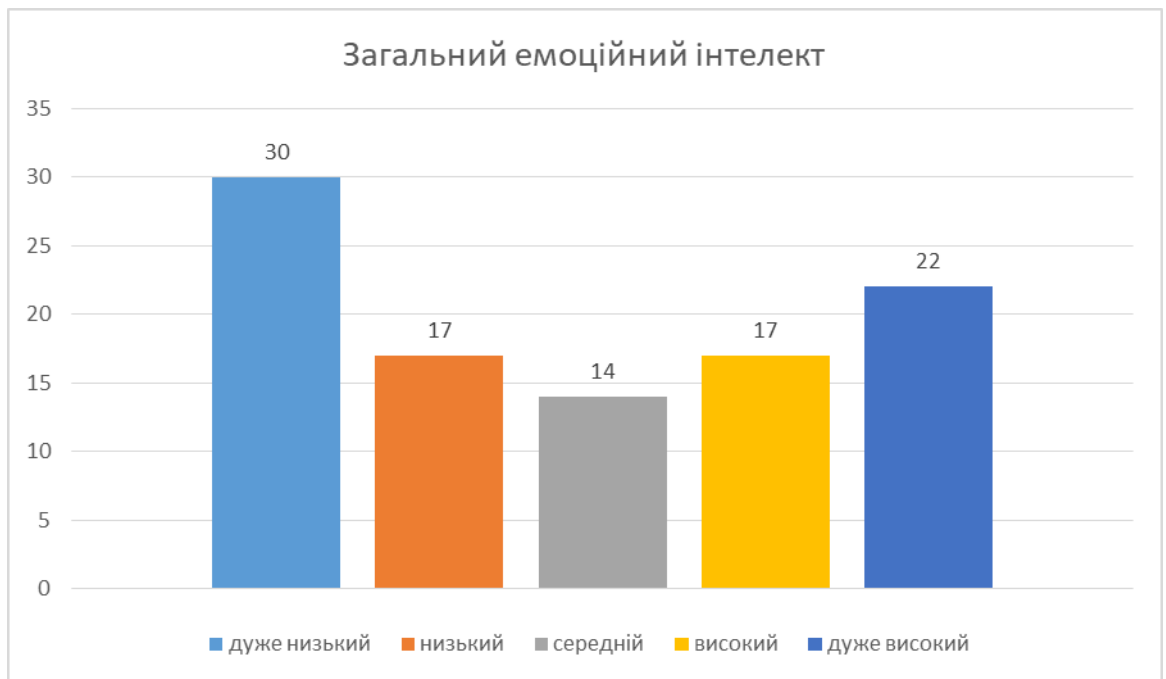


Рис. 2.8 Загальний емоційний інтелект

Загальний рівень емоційного інтелекту досліджених є достатньо низьким. Майже третина усіх опитаних (30%) мають дуже низький рівень емоційного інтелекту. Проте варто відмітити, що рівень дуже високого емоційного інтелекту (22%) зустрічається у даній вибірці частіше, ніж показник високого емоційного інтелекту (17%).



Рис. 2.9 Особистісна тривожність Спілбергера

В ході проведення методики на визначення особистісної тривожності Спілбергера були виявлені такі результати (Рис. 2.9): низький рівень особистісної тривожності був виявлений у 19% опитаних, середній – 75%, а високий рівень властивий лише 6% досліджуваних.

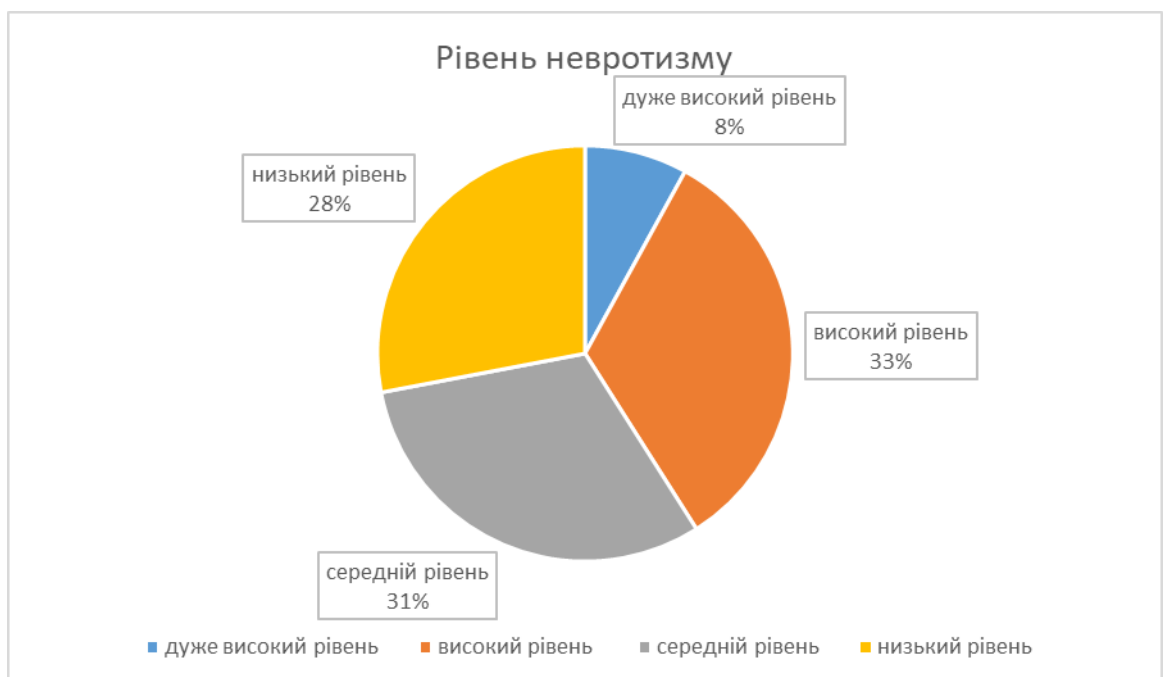


Рис. 2.10 Рівень невротизму

За допомогою методики Айзенка було виявлено, що у 33% учнів високий рівень невротизму, при цьому дуже високий рівень притаманний лише 8% опитаних. Низький рівень невротизму був виявлений у 28%, а середній рівень - у 31% (Рис. 2.10).

За іншою шкалою даної методики було встановлено, що лише 1% учнів є глибоким інтровертом, 17% - інтроверти, 26% - мають схильність до інтроверсії, а схильність до екстраверсії притаманна 39% учнів, 13% опитаних є екстравертами, а лише 4% опитаних – яскраві екстраверти.

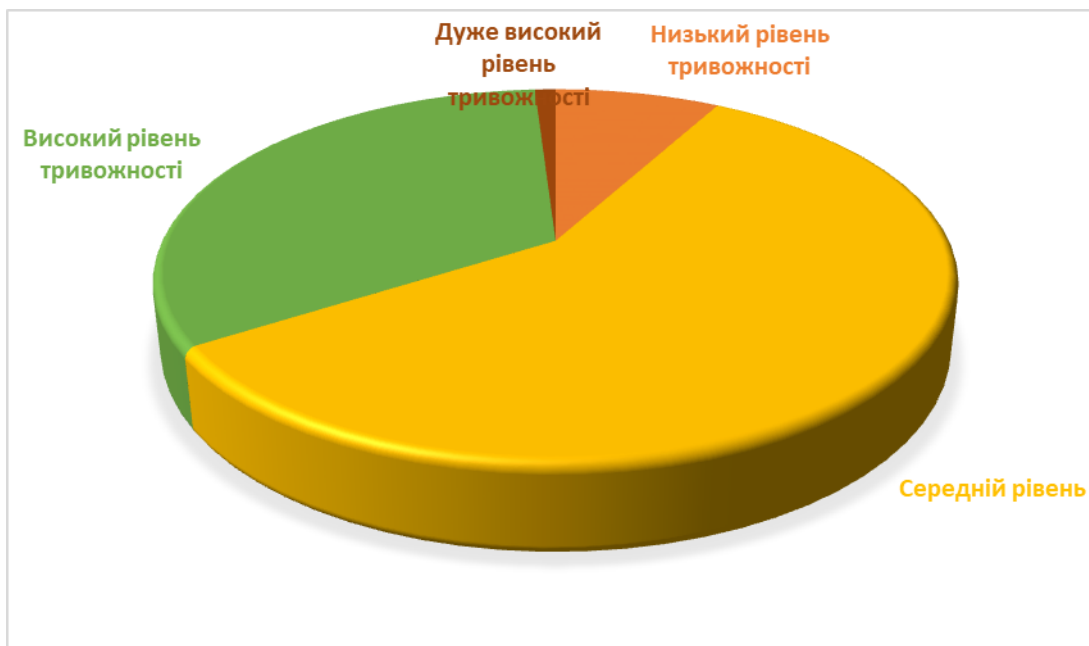


Рис 2.11 Рівень тривожності Тейлора

Дані отримані за допомогою методики «Тест тривожності Тейлора» можна побачити у вигляді графіку (Рис. 2.11). З даного графіка видно, що лише у 1 % учнів був виявлений дуже високий рівень особистісної тривожності. Високий рівень тривожності був виявлений у 33% учнів. Середній рівень тривожності наявний у 58% учнів, а низький – у 8%.

Емоційний стрес (тривожність) є більш характерним для дисгармонійних, конфліктних, лабільних особистостей. Людям гармонійним, зі стійкою волею тривожність як стійка особистісна якість не властива.

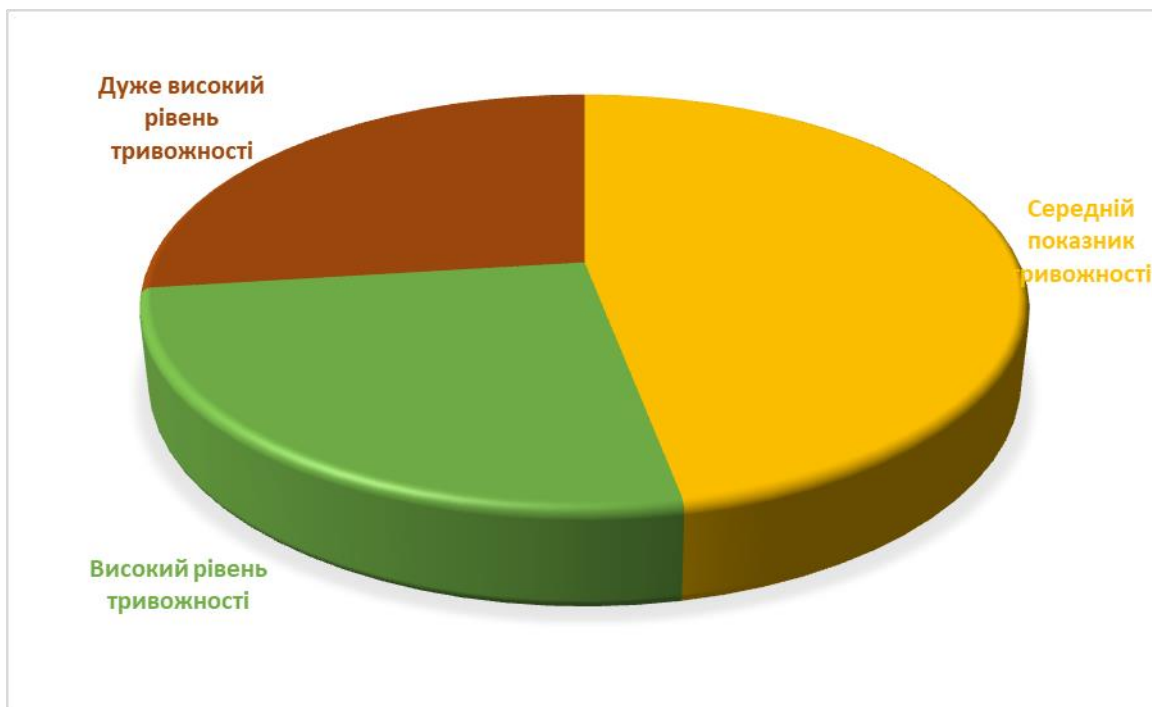


Рис. 2.12. Рівень тривожності за Філіпсом

Дані отримані за допомогою даної методики відображені у вигляді діаграми (Рис. 2.12). З даного графіка видно, що 47% учнів, тобто трохи менше половини, мають середній рівень шкільної тривожності. Високий рівень тривожності був виявлений у 26% учнів, а дуже високий – у 27% учнів.

Також була проведена анкета

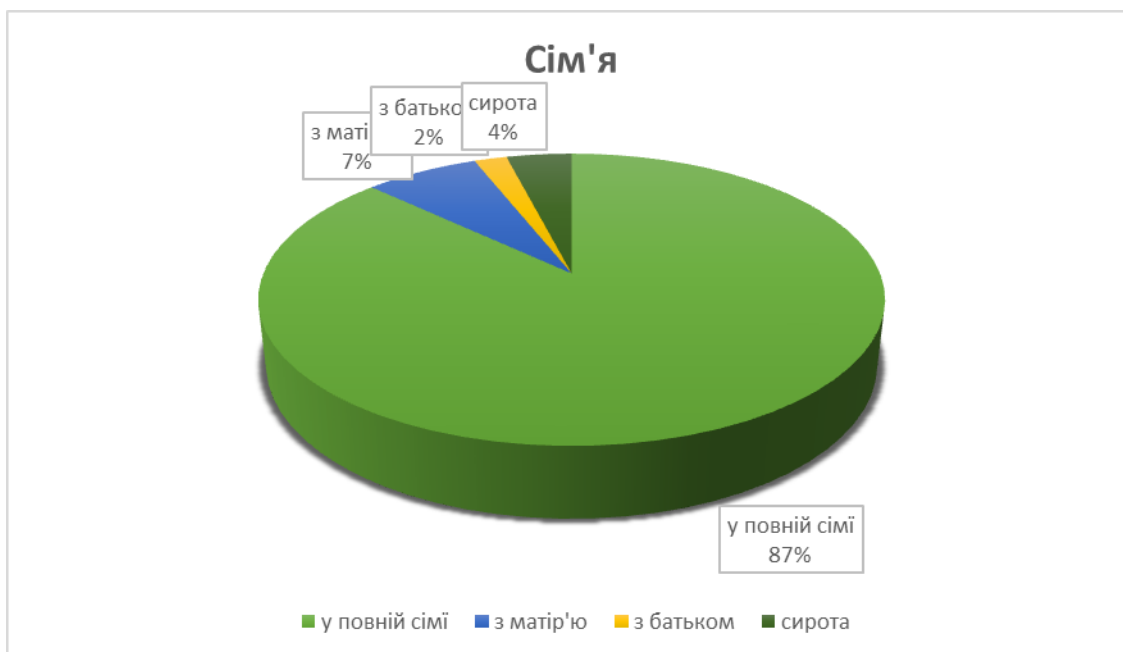


Рис. 2.13. В якій сім'ї ви виховувалися?

З наведеного вище графіка видно, що 87% учнів виховуються у повній родині, тоді як 9% виховуються лише з одним з батьків (з матір'ю – 7%, з батьком – 2%). При цьому 4% є сиротами.

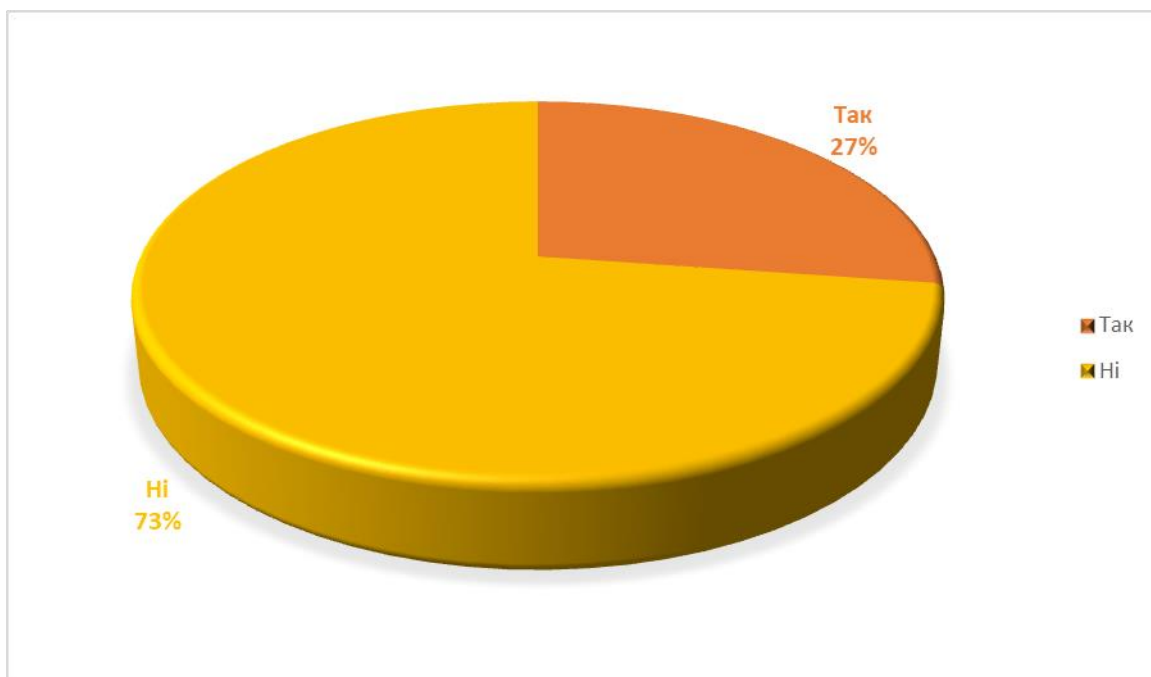


Рис. 2.14. Чи хворіли Ви на Covid-19?

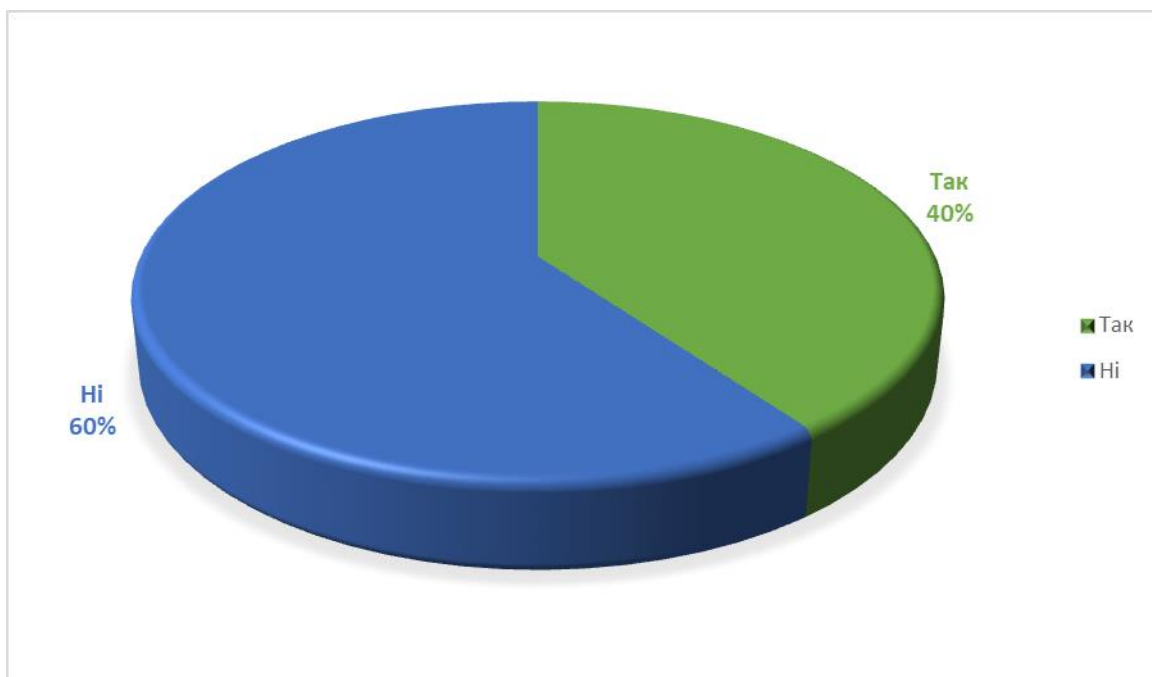


Рис. 2.15. Чи хворіли на Covid Ваші батьки?

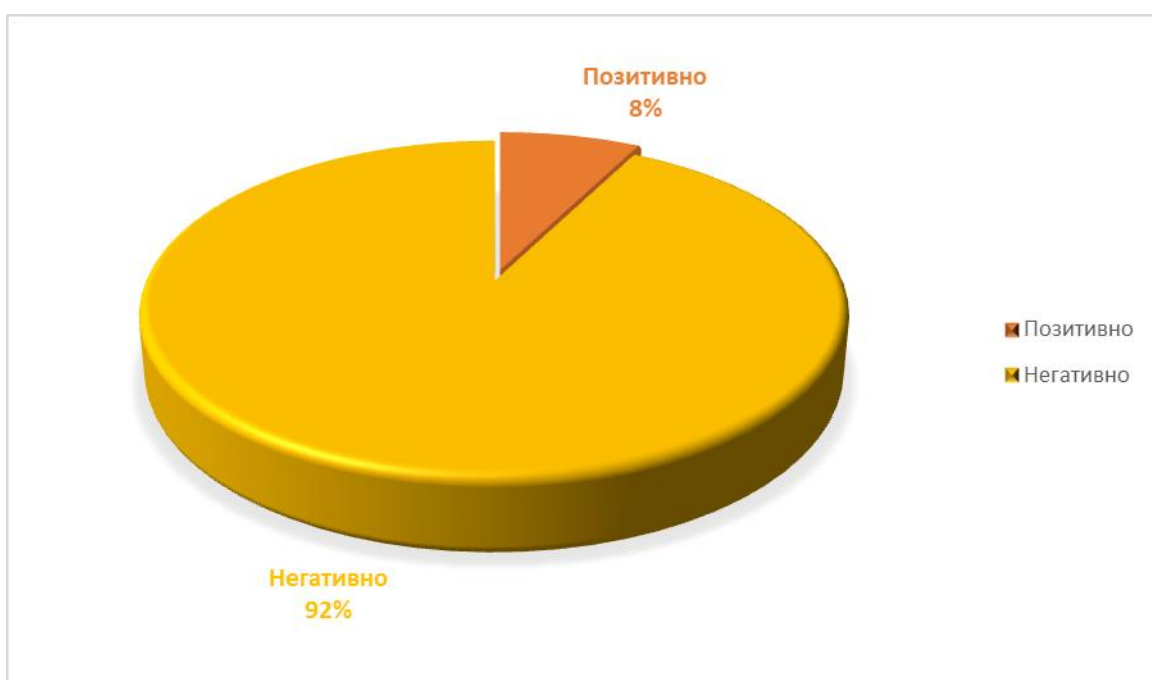


Рис. 2.16. Як Ви відносите до дистанційної освіти?

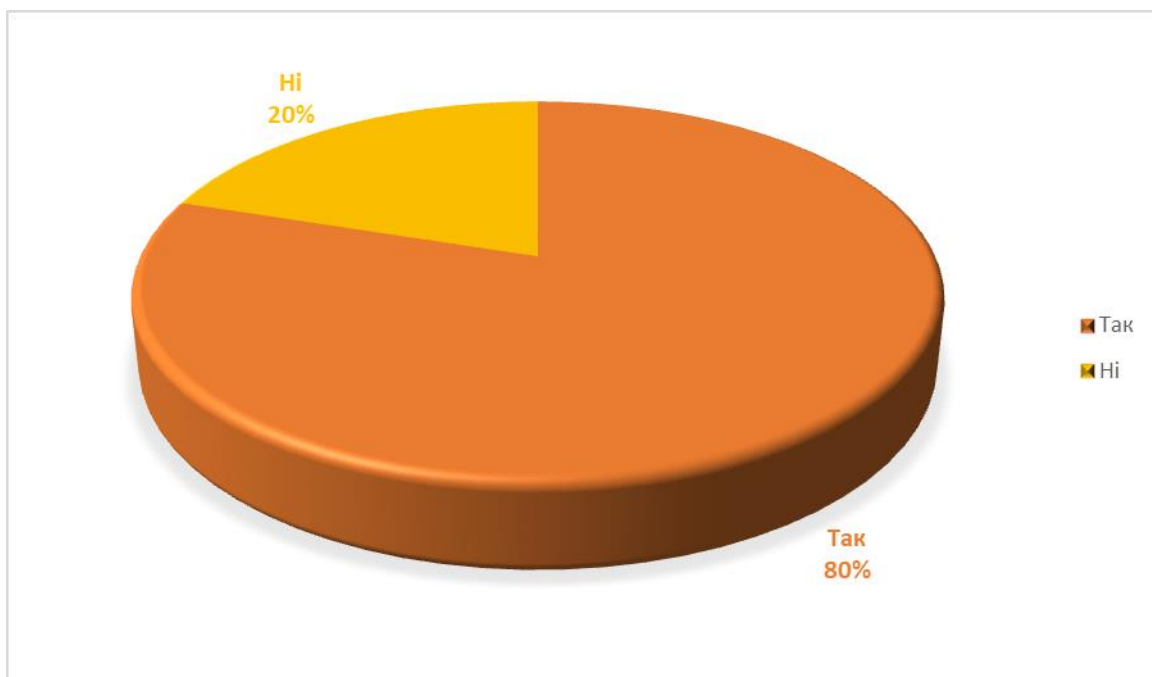


Рис. 2.17. Багато друзів маєте у класі?

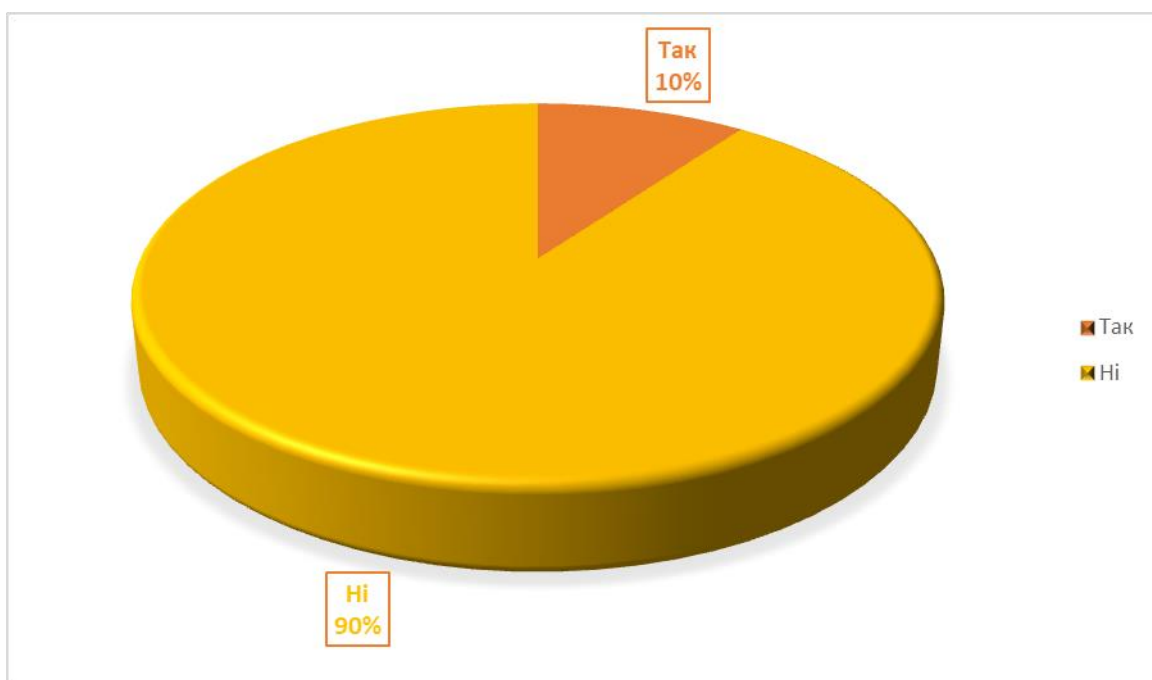


Рис. 2.18. Чи мали Ви конфлікти чи бійку з кимось з Вашого класу?

Метричні показники між методиками: «Шкала особистісної тривожності Спілбергера», «Тест тривожності Тейлора», «Тест шкільної тривожності Філіпса» та «Тест на темперамент Айзенка» були

прокорельовані за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона з різними шкалами методики «Тест на емоційний інтелект Люсіна».

В результаті проведення кореляційного аналізу були виявлені статистично значущі кореляції між різними змінними. Так між шкалою «Розуміння чужих емоцій (МП)» був виявлений статистично значущий обернений кореляційний зв'язок з шкалою «Страх самовираження» теста шкільної тривожності Філіпса ($r=-0,512$, $p<0.05$) (Табл.2.1).

		МП	Страх_самовираження_4
МП	Pearson Correlation	1	-,512**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Страх_самовираження_4	Pearson Correlation	-,512**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табл. 2.1 Кореляція між шкалою «Розуміння чужих емоцій (МП)» та шкалою «Страх самовираження»

Цей зв'язок є достатньо сильним та оберненим, тобто чим гірше у людини розвинене розуміння чужих емоцій, тим більше вона буде боятися якимось чином себе проявити. Це можна пояснити тим, що така людина не знає чого вона може очікувати від оточуючих, не може передбачити їх реакцію на певну свою діяльність.

Також був виявлений статистично значущий кореляційний зв'язок між шкалою «Управління чужими емоціями (МУ)» та шкалами «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» ($r=-0,425$, $p<0.05$) та «Проблеми і страхи у відношеннях з вчителями» ($r=-0,472$, $p<0.05$) (Табл. 2.2). Обидва ці зв'язки є оберненими та достатньо сильними. Це означає, що чим гірше у людини розвинена навичка управління чужими емоціями, тим більше в неї будуть виражені дані страхи.

Correlations

		МУ	Страх_очікувань оточ_6	Страх_вчителів _8
МУ	Pearson Correlation	1	-,425**	-,472**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	100	100	100
Страх_очікувань_оточ_6	Pearson Correlation	-,425**	1	,175
	Sig. (2-tailed)	,000		,081
	N	100	100	100
Страх_вчителів_8	Pearson Correlation	-,472**	,175	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,081	
	N	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табл. 2.2 Кореляція між шкалою «Управління чужими емоціями (МУ)» та шкалами «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» та «Проблеми і страхи у відношеннях з вчителями»

Зв'язок між управлінням чужими емоціями та страхом не відповідати очікуванням оточуючих можна пояснити тим, що людина, яка не вміє впливати на емоції інших, боїться реакції оточуючих на її певні вчинки, бо не зможе контролювати цю реакцію.

Зв'язок між управлінням чужими емоціями та проблемами і страхами у відносинах з вчителями пояснюється тим, що дитина вміє впливати на емоції вчителів, не може зрозуміти, спрогнозувати певні реакції і тому боїться вчителя чи його певних дій.

Також кореляційний зв'язок був виявлений між шкалою «Розуміння своїх емоцій (ВП)» та методикою «Тест тривожності Тейлора» ($r=-0,328$, $p<0.05$), шкалою особистісної тривожності Спілбергера ($r=-0,377$, $p<0.05$) та шкалою «Невротизм» ($r=-0,357$, $p<0.05$) (Табл. 2.3). Ці зв'язки є статистично значущими та оберненими. Тобто чим менше людина розуміє власні емоції, тим більше в неї рівень тривожності та невротизму, що є цілком логічно, оскільки розуміння власних емоцій необхідне для їх подальшого контролю і відповідно, якщо людина розуміє свої емоції вона може їх в подальшому контролювати, тобто не тривожитись.

		Correlations			
		ВП	ОТ_Спілбергера	ТР_Тейлора	Невротизм
ВП	Pearson Correlation	1	-,377**	-,328**	-,357**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000
	N	100	100	100	100
ОТ_Спілбергера	Pearson Correlation	-,377**	1	,417**	,121
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,232
	N	100	100	100	100
ТР_Тейлора	Pearson Correlation	-,328**	,417**	1	,231*
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,021
	N	100	100	100	100
Невротизм	Pearson Correlation	-,357**	,121	,231*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,232	,021	
	N	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табл. 2.3 Кореляція між шкалою «Розуміння своїх емоцій (ВП)» та методикою «Тест тривожності Тейлора», шкалою особистісної тривожності Спілбергера та шкалою «Невротизм»

		Correlations	
		BE	Низька_опір_стресу_7
BE	Pearson Correlation	1	-,486**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Низька_опір_стресу_7	Pearson Correlation	-,486**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табл. 2.4 Кореляція виявлених між шкалою «Контроль експресії (BE)» та шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу»

Також статистично значущий кореляційний зв'язок був виявлений між шкалою «Контроль експресії (BE)» та шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу» ($r=-0,486$, $p<0.05$) (Табл. 2.4). Отримані дані свідчать про те, що якщо в дитини є певні особливості психічної організації, які не

дозволяють їй швидко адаптуватися до стресової ситуації, то в такої дитини вірогідніше буде гірше розвинена навичка контролювати прояв своїх емоцій.

Кореляційні зв'язки були виявлені між шкалою «Управління своїми емоціями (ВУ)» та шкалою «Переживання соціального стресу» ($r=-0,533$, $p<0.05$), шкалою «Страх перевірки знань» ($r=-0,489$, $p<0.05$) та шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» ($r=-0,325$, $p<0.05$) (Табл. 2.5). Ці зв'язки є також оберненими.

		Correlations			
		ВУ	Переживання_с оц стресу 2	Страх_перевірк и знань 5	Стах_очікувань _оточ 6
ВУ	Pearson Correlation	1	-,533**	-,489**	-,325**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001
	N	100	100	100	100
Переживання_соц_стресу_ 2	Pearson Correlation	-,533**	1	,283**	,207 [†]
	Sig. (2-tailed)	,000		,004	,039
	N	100	100	100	100
Страх_перевірки_знань_5	Pearson Correlation	-,489**	,283**	1	,206 [†]
	Sig. (2-tailed)	,000	,004		,040
	N	100	100	100	100
Стах_очікувань_оточ_6	Pearson Correlation	-,325**	,207 [†]	,206 [†]	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,039	,040	
	N	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

† . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табл. 2.5 Кореляція між шкалою «Управління своїми емоціями (ВУ)» та шкалою «Переживання соціального стресу», шкалою «Страх перевірки знань» та шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих»

Наявність виявленого зв'язку вказує на те, що невміння управляти власними емоціями пов'язане з виникненням у людини різних страхів та переживання стресу. Це є цілком зрозуміло, оскільки стрес та страх є також нашими емоціями.

Для виявлення впливу тривожності на емоційний інтелект був проведений регресійний аналіз.

Введенные/удаленные переменные^а

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	1_Загальна тривожність у школі		Пошаговый (критерий: Вероятность F для включения $\leq ,050$, Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
2	OT_Спілбергер а		Пошаговый (критерий: Вероятность F для включения $\leq ,050$, Вероятность F для исключения $\geq ,100$).

а. Зависимая переменная: OEI

Табл. 2.6 Регресійні моделі

В ході проведення регресійного аналізу було побудовано дві регресійні моделі.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,891 ^а	,795	,792	8,3881
2	,896 ^б	,803	,799	8,2526

а. Предикторы: (константа), 1_Загальна тривожність у школі

б. Предикторы: (константа), 1_Загальна тривожність у школі, OT_Спілбергера

Табл. 2.7 Якість регресійних моделей

Дана таблиця (Табл. 2.7) відображає якість моделей. Можна помітити, що найкращішою можна вважати останню модель, оскільки показники R, R-квадрат та скоригований R-квадрат є достатньо високими.

Показник R вказує на загальну силу лінійного зв'язку між змінними у даній моделі, у даному випадку значення є досить високим. Показник R-квадрату вказує на те, яка частка сукупності варіацій залежної змінної характеризується незалежною змінною, тобто скільки випадків залежної змінної описується впливом незалежних змінних. У даному випадку це 80% випадків, тобто більше половини випадків високих показників емоційного інтелекту можна описати через вплив обраних незалежних змінних, тобто рівнем особистісної тривожності та рівнем тривожності у школі.

Коэффициенты^а

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
	B	Стандартная Ошибка	Бета		
1 (Константа)	38,112	2,564		14,863	,000
1_Загальна тривожність у школі	-3,848	,198	-,891	-19,471	,000
2 (Константа)	49,325	6,000		8,221	,000
1_Загальна тривожність у школі	-3,726	,203	-,863	-18,328	,000
OT_Спілбергера	-,271	,131	-,097	-2,060	,042

а. Зависимая переменная: OEI

Табл. 2.8 Значимість регресійних моделей

З даної таблиці (Табл. 2.8) видно, що вплив незалежних змінних є статистично значущими, оскільки показник p, зазначений в останній колонці даної таблиці, менше, ніж 0,05. Також з цієї таблиці видно, що найбільший вплив на емоційний інтелект має така незалежна змінна як «Загальна тривожність у школі» (-3,726), а несуттєвий вплив має незалежна змінна «Особистісна тривожність Спілбергера» (-0,271). Знак мінус перед даними показниками свідчить про те, що чим більша у дитини тривожність у школі та загальна особистісна тривожність, тим менше в неї буде рівень емоційного інтелекту.

Висновки до розділу 2.

1. В ході проведення кореляційного аналізу було встановлено статистично значущі обернені зв'язки. Був виявлений кореляційний зв'язок між шкалою «Розуміння чужих емоцій (МП)» та шкалою «Страх самовираження». Також кореляційний зв'язок був виявлений між шкалою «Управління чужими емоціями (МУ)» та шкалами «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» та «Проблеми і страхи у відношеннях з вчителями». Ще один обернений кореляційний зв'язок встановлено між шкалою «Контроль експресії (ВЕ)» та шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу». Також обернені кореляційні зв'язки були виявлені між шкалою «Розуміння своїх емоцій (ВП)» та методикою «Тест тривожності Тейлора», шкалою особистісної тривожності Спілбергера та шкалою «Невротизм». Також статистично значущі обернені кореляційні зв'язки були виявлені між шкалою «Управління своїми емоціями (ВУ)» та шкалою «Переживання соціального стресу», шкалою «Страх перевірки знань» та шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих».
2. В ході проведення регресійного аналізу була побудована регресійна модель, в якій на залежну змінну – «Загальний емоційний інтелект (ОЕІ)», має найбільший вплив змінна «Загальна тривожність у школі» та невеликий вплив має змінна «Особистісна тривожність Спілбергера».
3. За допомогою методики Люсіна на емоційний інтелект було виявлено, що досліджувані діти гірше розуміють та управляють чужими емоціями, ніж власними. Також виходячи з отриманих даних, можна зробити висновок, що контроль за вираженням власних емоцій у дітей розвинений більше, ніж навичка управляти власними емоціями.

ВИСНОВКИ

1. Грунтуючись на результатах теоретичного аналізу можна зробити висновок, що емоційний інтелект — це психологічне утворення, що формується протягом життя людини під впливом багатьох факторів, і складається з чотирьох компонентів: точність оцінки та вираження емоцій, використання емоцій у розумовій діяльності, розуміння емоцій, управління емоціями. Різні вчені виділяють різні компоненти емоційного інтелекту.
2. Підлітковий вік є одним з найважливіших етапів у житті людини. Саме від цього етапу залежить подальший розвиток особистості. Цей вік є нестабільним, вразливим, важким і виявляється, що він більше, ніж інші етапи життя, залежить від оточення. Існують різні класифікації підліткового віку. Підлітковий вік є особливо значущим для розвитку емоційної сфери особистості. Вважається, що це «кризовий» вік, оскільки в цей період «закладаються основи емоційного життя людини в зрілі роки».
3. В даному дослідженні ми дотримувались моделі емоційного інтелекту Д. Люсіна, згідно з якою здатність до розуміння емоцій означає, що людина володіє наступними можливостями: може розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію переживає вона сама або інша людина, і її назвати; розуміє причини, що сприяли виникненню цієї емоції, і наслідки, до яких вона може призвести. Здатність до управління емоціями означає можливість людини: контролювати інтенсивність емоцій (насамперед йдеться про здатність пригнічувати досить сильні емоції); контролювати зовнішні прояви емоцій, тобто експресію; при необхідності викликати ту чи іншу

емоцію. Оскільки здатність до розуміння емоцій та до управління ними може бути спрямована на власну емоційну сферу й емоційну сферу інших людей, то можна говорити про внутрішньо особистісний і міжособистісний емоційний інтелект. Отже, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати свої почуття та емоції, доносити і використовувати їх, управляти ними, і на основі цих навичок взаємодіяти з іншими людьми та оточуючим середовищем.

4. Взаємозв'язок емоційного інтелекту і тривожності зумовлюється тим, що людям з вищим рівнем емоційного інтелекту властиво більше розуміти власні емоції і почуття оточуючих. Вони вміють управляти власною сферою емоцій, і тому краще адаптуються в соціумі та при взаємодії з іншими, що й зумовлює в них більш низький рівень тривожності.
5. В ході проведення кореляційного аналізу було встановлено статистично значущі обернені зв'язки. Був виявлений кореляційний зв'язок між шкалою «Розуміння чужих емоцій (МП)» та шкалою «Страх самовираження». Також кореляційний зв'язок був виявлений між шкалою «Управління чужими емоціями (МУ)» та шкалами «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» та «Проблеми і страхи у відношеннях з вчителями». Ще один обернений кореляційний зв'язок встановлено між шкалою «Контроль експресії (ВЕ)» та шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу». Також обернені кореляційні зв'язки були виявлені між шкалою «Розуміння своїх емоцій (ВП)» та методикою «Тест тривожності Тейлора», шкалою особистісної тривожності Спілбергера та шкалою «Невротизм». Також статистично значущі обернені кореляційні зв'язки були виявлені між шкалою «Управління своїми емоціями (ВУ)» та шкалою «Переживання соціального стресу», шкалою

«Страх перевірки знань» та шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих». Виявлені зв'язки свідчать про стійкий зв'язок між такими двома явищами як тривожність та емоційний інтелект.

6. В ході проведення регресійного аналізу була побудована регресійна модель, в якій на залежну змінну – «Загальний емоційний інтелект (ОЕІ)», має найбільший вплив змінна «Загальна тривожність у школі» та невеликий вплив має змінна «Особистісна тривожність Спілбергера». Отримані дані свідчать про те, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з іншими компонентами емоційної сфери, зокрема з тривожністю.
7. Гіпотеза про наявність впливу особистісної тривожності на емоційний інтелект в ході проведення дослідження була підтверджена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин В. А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. Вып. 42. С. 60–65.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков. Санкт-Петербург: Изд. В. А. Михайлова, 1998. 379 с.
3. Адлер А. Наука жить. Київ : Port-Royal, 1997. 288 с.
4. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд. Вопросы психологии. 1995. Вып. 1. С. 111–129.
5. Аксіопсихологічні засади позитивної психокорекції духовного розвитку особистості / Є. В. Карпенко // Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави : кол. монографія / за заг. ред. З. Ковальчук. Львів : Ліга-Прес, 2015. С. 276–300.
6. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. Психологический журнал. 1985. Вып. 6. С. 107–115.
7. Амплєєва О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2013. 20 с.
8. Амплєєва О. М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту з різними напрямками практичної психології. Молодий вчений. 2019. Вип. 2 (1). С. 145–149.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва : Наука, 1977. 380 с.
10. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СанктПетербург : ВНУ, 2012. 288 с.
11. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2009. Вып. 4. С. 131–141.
12. Андреева И. Н. О новой теории эмоционального интеллекта. Весник БДУ. Серия 3. 2010. Вып. 3. С. 48–51.

13. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2008. Вып. 5. С. 83–95.
14. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. Вопросы психологии. 2007. Вып. 5. С. 57–65.
15. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. Народное образование. 2006. Вып. 2. С. 216–223.
16. Андреева И. Н. Эмоциональная креативность и ее отличия от эмоционального интеллекта. Вісник Чернігівського державного педагогічного
17. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект в структуре индивидуальности. Философия и социальные науки. 2010. Вып. 3. С. 8–12.
18. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
19. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. Вопросы психологии. 2006. Вып. 3. С. 78–86.
20. Аргайл М. Психология счастья. Москва : Прогресс, 336 с.
21. Арнц А., Якоб Г. Схема-терапия: модель работы с частками. Львів :
22. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический
23. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. Теория метафор : сборник / вступлен. и сост. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. Москва : Прогресс,
24. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Донецьк : Вид. ДНУ, 2006. 336 с.
25. Байсара Л. І. Множинність прояву видів інтелекту. Донецьк: РВВ ДНУ, 2010. 96 с.
26. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу в психології. Психологія і суспільство. 2004. Вып. 4. С. 60–74.
27. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.

28. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 20 с.
29. Барретт Л. Ф. Як народжуються емоції : Таємне життя мозку / пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 480 с.
30. Батраченко І. Г. Основи психологічної теорії антиципації: монографія. Донецьк : Вид. ДНУ, 2012. 252 с.
31. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.
32. Белоконь О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2008. 22 с.
33. Беляев И. А. Целостность человека в аспекте взаимосвязи его способностей и потребностей: опыт типологизации : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13. Челябинск, 2012. 40 с.
34. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. Москва : «Медиум» 1995. 323 с.
35. Березовская Т. П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников. Когнитивная психология : сборник статей / ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. Минск : БГПУ, 2006. С. 16–20.
36. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2008. С. 20–23.
37. Біблер В. Діалог культур. Київ : Дух і Літера, 2018. 368 с.
38. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
39. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Изд. 2-е, стереотипное / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж : МОДЭК, 1997. 352 с.

40. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других. Москва : Филинь, 1996. 470 с.
41. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 52–69.
42. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
43. Бреслав Г. М. Психология эмоций. Москва : Академия, 2004. 544 с.
44. 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.
45. Брунер Дж. Жизнь как нарратив. Постнеклассическая психология. 2005. Т. 1. (2). С. 9–29.
46. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной
47. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). – Psicothema, 2006. – Vol. 18, supl. – pp. 13-25. Oviedo (Spain); <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>.
48. George G. Emotions and leadership: The role of emotional intelligence/ G. George // Human Relations. – 2000. – Vol. 53. – P. 1027–1055.
49. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии – 1995. – №1. – С. 111 – 131.
50. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопр. Психол, 2006. – № 3. – С. 78-86.
51. Андреева І. М. Про історію розвитку поняття «емоційний інтелект» / І. М. Андреева // Питання психології. – 2008. – №5. – С.83.
52. Бендас Т. В. Психология лидерства: Учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб: Питер, 2009. – 448 с.

53. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби // Пер. с англ. В.В. Старовойтова – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2004 г – 232 с.
54. Бояцис Р. Резонансное лидерство: Самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии / Р. Бояцис, Э. Макки. – М., 2007. – 292 с.
55. Бреслав Г. М. Эмоциональные процессы: Учебное пособие / Г. М. Бреслав – Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1984 – 370 с.
56. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, В. Дакс.– М.: Лик Пресс, 1998 г – 247 с.
57. Врис М. Кетс де. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 312 с.
58. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман // перевод с английского А.П. Исаевой – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013 – 560 с.
59. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки // Пер с англ. – 3 изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
60. Загурська С. Феномен та функції лідерства [Текст] / С. Загурська // Соціальні науки. – 2011. – №2. – С. 15-18.
- информации. Москва : Прогресс, 1977. 412 с.
61. Кричевский Р. Л. Психология лидерства / Р. Л. Кричевский. – М., 2007. – 544 с.
62. Ландсберг М. Лидерство. Видение, вдохновение и энергия / М. Ландсберг. – М. : ЭКСМО, 2004. – 215 с.
63. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье – СПб.: прайм – Еврознак, 2004 – 256 с.
64. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами / Б. Лемберг – СПб.: Вектор, 2013 – 62 с.

65. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова – М.: Ин-т психологии РАН, 2004 – С. 50 – 61.
66. Менегетти А. Психология лидера / А. Менегетти. – пер. с итал. – 4-е изд. – М.: ННБФ Онтопсихология, 2004. – 256 с.
67. Новикова Л. М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей [Электронный ресурс] / Л. М. Новикова // Открытый урок. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://festival.1september.ru/articles/211278/>.
68. Островская А. Е. Эмоциональный интеллект / А. Е. Островская // Бюджетный учет.- 2010. – N 12 (72). – С.71–75.
69. Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство / Б. Д. Парыгин. – М., 1973. – 248 с.
70. Первитская А. М. Лидерство как особый вид деятельности / А. М. Первитская // Аспирант и соискатель. – 2006. – N 5. – С. 118-120.
71. Первитская А. М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте: Автореф. Дисс. канд. псих. Наук / А. М. Первитская. – Екатеринбург, 2007. – 27 с.
- Свічадо, 2014. 264 с.
- словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
- Т. 1. С. 13–15.
72. Татенко В. Типології лідерства[Текст] / В. Татенко // Психолог. – 2006. – №34. – С.12-13.
- університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. 2006. Вип. 41.
73. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004. – 248 с.

74. Чугунова Э. С. Психология лидерства. Стили руководства. учебная программа к специальному курсу / Э. С. Чугунова. – Екатеринбург , 2007. – 23 с.
75. Шейнов В. П. Психология лидерства, влияния, власти / В. П. Шейнов. – СПб.: Харвест, 2008. – 656 с.
76. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк) / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966 – 303 с.