

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІВАНОВА ЄВГЕНІЯ ОЛЕГІВНА

УДК 159.922.73

ДИСЕРТАЦІЯ

**СІМЕЙНІ СТОСУНКИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Є. О. Іванова

Науковий керівник – *Васьківська Світлана Василівна*, кандидат
психологічних наук, доцент

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Іванова Є. О. Сімейні стосунки як чинник розвитку емоційного інтелекту підлітків. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ. – 2017.

Дослідження за темою дисертації виконувались протягом 2013 – 2016 років в межах наукового напрямку досліджень факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти» (номер державної реєстрації 0114U003481).

У результаті теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що зміни в пізнавальній та емоційній сферах у підлітковому віці стимулюють динаміку розвитку ЕІ, що відбуваються під впливом міжособистісної взаємодії в сім'ї в процесі розвитку особистості. В підлітковому віці відбувається ряд змін та специфічних особливостей в емоційній сфері. Зокрема, з розвитком емоційно-вольової сфери особистості пов'язані: виникнення рефлексії (що веде до розвитку самоаналізу), поява особливого інтересу до своїх переживань, незадоволеність зовнішнім світом, переживання почуття винятковості, прагнення до самоствердження, протиставлення себе оточуючим, збільшення кількості конфліктів з ними (І. С. Булах, Е. Еріксон, В. Ф. Моргун, К. В. Сєдих та ін.). ЕІ є тією інтегральною властивістю особистості, яка дозволяє диференціювати власні емоції й емоції інших людей. У підлітковому віці, коли розвиток пізнавальної та емоційної сфер стимулює безліч новоутворень цього вікового періоду, відбуваються помітні зміни в ЕІ.

Сім'я зумовлює еталони емоційного досвіду, а специфіка сімейних стосунків формує навички емоційної успішності дитини в соціумі. У сучасній нуклеарній сім'ї основними є стосунки між подружжям (подружні стосунки), стосунки між батьками і дітьми, при цьому можна виділити дві складові подібних відносин: ставлення

батьків до дітей і ставлення дітей до батьків. З'ясовано притаманні двом типам сімей, характер впливу яких можна розділити на сприятливий для розвитку ЕІ підлітка, що зростає в ній, і перешкоджаючий його розвитку (емоційно диференційовані та емоційно недиференційовані сім'ї відповідно). Йдеться про такі параметри: комунікація, самооцінка, норми сімейної системи, соціальні зв'язки, присутність в «тут і тепер», позиція дитини в сімейній системі тощо. Діагностуючи ці умови в сім'ях досліджуваних підлітків можна очікувати, що в емоційно диференційованих сім'ях рівень ЕІ в підлітків буде вищим.

З метою відбору найбільш чутливого психодіагностичного інструментарію та перевірки надійності та валідності опитувальника MSCEIT V2.0, щоб мати можливість його використання на вибірці підлітків було проведено пілотажне дослідження. Наявність великої кількості моделей і концепцій ЕІ, відкриває питання методик дослідження цього явища. Незважаючи на протиріччя, наявні в різних моделях ЕІ, незаперечними залишаються такі його складові компоненти: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Для охоплення якомога більше фасетів розвитку ЕІ, обрано тестові завдання (тест MSCEIT V2.0 (адаптація І. І. Ветрова, О. О. Сергієнко) в поєднанні з самооцінним опитувальником («Опитувальник емоційного інтелекту» (ОЕІ) (К. Барчард).

З урахуванням цього, розроблено програму дослідження ЕІ в підлітків. Адаптовано методику для вимірювання ЕІ на вибірці українських підлітків; встановлено норми розвитку компонентів ЕІ в підлітковому віці. Підтверджено, що такі компоненти ЕІ як позитивна експресія, увага до емоцій, фасилітація мислення, прийняття рішень на основі емоцій активно розвиваються та призводять до психологічних новоутворень саме в підлітковому віці. Виявлено, що тенденція особистості приймати рішення на основі емоцій з віком стає слабшою – підліток навчається розуміти та контролювати власні емоції, використовуючи їх не тільки в імпульсивних вчинках та реакціях, а й мисленнєвій, аналітичній діяльності.

Статеві відмінності в розвитку ЕІ у підлітків свідчать, що в дівчат ЕІ краще

розвинений за проявами позитивної експресії, негативної експресії, уваги до емоцій і співпереживання нещастя. Водночас, у хлопців ЕІ за більшістю компонентів нижчий, ніж у дівчат, окрім співпереживання нещастю та емпатії. Показник співпереживання нещастю є достатньо низьким як у хлопців, так і в дівчат. Це свідчить про те, що ця якість у підлітків є недостатньо розвиненою і їм складніше виявити співчуття в проблемних ситуаціях. Компонент ЕІ – позитивна експресія також ще недостатньо розвинутий, що свідчить про те, що підлітки тільки навчаються регулювати поведінку таким чином, щоб своєчасно і адекватно висловлювати власні емоційні стани. Водночас, складові емпатії і співпереживання радості, в підлітків краще розвинуті ніж інші складові ЕІ. Емоційна експресивність ще недостатньо врегульована у поведінці підлітка, проте, емпатія вже є добре розвиненою.

Емпірично досліджено зв'язок між характеристиками сімейних стосунків та проявом ЕІ у підлітків. Виявлено, що повага до дитини, її схвалення та прийняття позитивно впливають на розвиток у неї здатності ідентифікувати, розуміти та адекватно виражати свої емоційні переживання. Підліткам з різним рівнем розвитку ЕІ притаманні специфічні характеристики сімейних стосунків. Визначено, що батьківський контроль є необхідною умовою для розвитку ЕІ підлітка, однак цього недостатньо для його формування на високому рівні. Це можливо тільки за умови емоційного прийняття батьками дитини, емоційної близькості і згоди з ними.

Розроблено програму оптимізації розвитку ЕІ підлітків та їхніх стосунків у сім'ї. Враховуючи, що сімейні стосунки є чинником розвитку ЕІ, програма включала роботу з підлітками та їхніми батьками. Зокрема, виявлено позитивну динаміку показників ЕІ та характеру сімейних стосунків в експериментальній групі: вдосконалення вміння вербалізації та демонстрації своїх негативних та позитивних переживань, приймати рішення при відповідній оцінці своїх переживань та й загалом здатність співпереживати іншим; підвищення рівня емоційного прийняття своїми батьками та їхнього прагнення до співпраці з ними; ефективна спроба матерів поділу відповідальності у стосунках, визнання ними (матерями) прав,

можливостей та самостійних досягнень дитини; зменшилася кількість тих, хто відчуває себе незначущим та неважливим в сім'ї.

В результаті дисертаційної роботи виявлено, що ЕІ має психологічні особливості становлення у підлітковому віці і особливо важливий для формування соціально активної особистості. Встановлено зв'язок між характеристиками сімейних стосунків та розвитком ЕІ у підлітків. Повага до дитини, її схвалення та прийняття позитивно впливають на розвиток у неї здатності ідентифікувати, розуміти та коректно виражати свої емоційні переживання. Рівні розвитку ЕІ підлітків пов'язані зі специфічними характеристиками сімейних стосунків.

Емпірично визначено характеристики сімейних стосунків, які є чинниками розвитку ЕІ підлітків. Формування ЕІ високого рівня можливе здебільшого за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними. У сім'ях з ознаками емоційної недиференційованості, характерний низький рівень загального сімейного благополуччя, прийняття і узгодженості дитини з батьками, з одночасно високим рівнем суворості і контролю (за оцінками підлітків).

Результати апробації розвивальної програми підтверджують розвиток ЕІ підлітків та соціально-психологічної рефлексії емоційних переживань у підлітків та їхніх батьків, що проявляється в усвідомленому їх перетворенні та вираженні у поведінковій сфері. Розроблена експериментальна програма сприяє розвитку ЕІ підлітків та соціально-психологічній рефлексії емоційних переживань підлітками та їхніми батьками, що проявляється в усвідомленому їх перетворенні та вираженні у поведінковій сфері. За результатами апробації програми було підтверджено вплив сімейних стосунків на розвиток емоційного інтелекту підлітка.

Ключові слова: емоційний інтелект, підлітковий вік, сімейні стосунки, програма оптимізації розвитку ЕІ.

SUMMARY

Ivanova E. O. The family relations as a factor of the development of emotional intelligence of adolescents. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for Candidate degree in Psychological Sciences on a specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. – Taras Shevchenko National University of Kyiv of the MES of Ukraine. – Kyiv, 2017.

The research after the theme of the dissertation was executed during the period of 2013 - 2016 within the scientific direction of research of the faculty of Psychology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv «Development of the integral personality in the context of social changes: social, psychological and pedagogical aspects» (state registration number 0114U003481).

As a result of the theoretical analysis of the problem, it was found that changes in the cognitive and emotional spheres in adolescence stimulate the dynamics of the development of the EI, which occur under the influence of interpersonal interaction in the family in the process of personality development. In adolescence there is a series of changes and specific features in the emotional sphere. In particular, the development of the emotional-volitional sphere of the personality are connected: origin of reflection (leading to the development of self-examination), appearance of a special interest in their experiences, dissatisfaction with the outside world, experiencing a sense of exclusivity, the desire to self-affirmation, contrasting themselves with others, increasing the number of conflicts with others (I. S. Bulakh, E. Erickson, V. F. Morgun, K. V. Sedih, etc.).

EI is that integral property of personality, that allows to differentiate own emotions and emotions of other people. In adolescence, when development of cognitive and emotional spheres stimulates the enormous amount of new formations of this age-old period, there are noticeable changes in EI.

Family predetermines the standards of emotional experience, and the specific of family relationships forms skills of emotional success of the child in society. In modern cellular family basic are relations between the married couples (matrimonial relations), relations between parents and children, it is here possible to distinguish two constituents of similar relations: attitude of parents toward children and relation of children to the parents. The inherent to two types of families are found out, character of influence of that can be

divided into friendly to development of EI of adolescent that grows in her, and impedimental to his development (emotionally differentiated and emotionally undifferentiated families accordingly). It is about such parameters: communication, self-esteem, family system norms, social connections, presence in "here and now", the position of the child in the family system, etc. Diagnosing these conditions in the families of the studied adolescents, it can be expected that in the emotionally differentiated families the level of EI in adolescents will be higher.

In order to select the most sensitive psychodiagnostic toolkit and validate the reliability and validity of the MSCEIT V2.0 questionnaire, a pilotage study was conducted to allow it to be used on a sample of adolescents. The presence of a large number of models and concepts of EI, opens the question of the methods of studying this phenomenon. Despite the contradictions that exist in the various models of the EI, the following components are indisputable: emotional awareness, managing the emotions, empathy, recognizing the emotions of other people. In order to reach as many as possible aspects of the development of the EI, test assignments were selected (MSCEIT V2.0 test (adaptation of I. I. Vetrova, O. O. Sergienko) in conjunction with a self-assessing questionnaire (Questionnaire of Emotional Intelligence (QEI) (K. Barchard).

Taking into account it, a program of research EI in adolescents has been developed. Adapted a methodology for measuring EI on a sample of Ukrainian adolescents; the norms of development of components of EI in adolescence are established. It is confirmed that such components of the EI as positive expression, attention to emotions, facilitation of thinking, decision-making on the basis of emotions are actively developing and lead to psychological new formations in adolescence. It is revealed that the person's tendency to make decisions on the basis of emotions with the age becomes weaker – the teenager learns to understand and control his emotions, using them not only in impulsive actions and reactions, but also in thinking, analytical activity.

Sexual differences in the development of EI in adolescents show that girls have EI better developed by manifestations of positive expression, negative expression, attention to emotions and empathy of misfortune. At the same time, boys have the EI lower than most

girls, except empathy with misery and empathy. Indicator of empathy with misery is quite low both for boys and girls. This indicates that this quality in adolescents is not well developed and it is more difficult for them to identify sympathy in problem situations. Component EI - positive expression is also not well developed, which suggests that teens are only learning to regulate behavior in such a way as to timely and adequately express their own emotional states. At the same time, the components of empathy and the empathy of joy, in adolescents are better developed than other components of the EI. Emotional expressiveness is still not sufficiently regulated in the behavior of the adolescent, however, the empathy is already well-developed.

The relationship between the characteristics of family relationships and the manifestation of EI in adolescents is empirically investigated. It has been found that respect for the child, its approval and acceptance positively influence the development of ability to identify, understand and adequately express emotional experiences. For adolescents with different levels of development, the specific characteristics of family relationships are inherent.

The program for optimizing the development of EI adolescents and their family relationships has been developed. Taking into account that family relationships are a factor in the development of the EI, the program included work with adolescents and their parents. In particular, the positive dynamics of the EI indicators and the nature of family relationships in the experimental group were identified: improving the ability to verbalize and demonstrating their negative and positive experiences, make decisions with appropriate assessment of their experiences and, in general, the ability to empathize with others; increase the level of emotional acceptance by their parents and their desire to cooperate with them; an effective attempt by mothers to share responsibilities in relationships, recognize them (mothers) of rights, opportunities and independent achievements of the child; the number of those who feel insignificant and unimportant in the family has decreased.

As a result of the dissertation, it was discovered that the EI has psychological peculiarities of becoming in adolescence and is especially important for the formation of a

socially active personality. The connection between the characteristics of family relationships and the development of EI in adolescents is established. Respect for the child, its approval and acceptance positively affects the development of her ability to identify, understand and correctly express her emotional experiences. Levels of development of EI teenagers are related to the specific characteristics of family relationships.

The characteristics of family relationships, which are factors of the development of EI among adolescents, are empirically determined. Formation of high level EI is possible mainly in the case of emotional acceptance by parents, emotional closeness and agreement with them. Families with signs of emotional undifferentiation, characterized by a low level of general family welfare, adoption and coherence of the child with their parents, with a high degree of severity and control (as assessed by adolescents).

The results of approbation of the developmental program confirm the development of the EI of adolescents and the socio-psychological reflection of emotional experiences in adolescents and their parents, which manifests itself in a conscious transformation and expression in the behavioral field. The developed experimental program contributes to the development of EI teenagers and the socio-psychological reflection of emotional experiences of adolescents and their parents, which manifests itself in a conscious transformation and expression in the behavioral field. According to the results of the approbation of the program, the influence of family relationships on the development of the emotional intelligence of the adolescent was confirmed.

Keywords: emotional intelligence, adolescence, family relationships, program for optimization of EI development.

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Іванова Є. О. Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – № 1 (22) 2014. – С. 97–103.

2. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці в зв'язку з адаптаційними розладами / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К., 2014. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 11, Ч. 1. – С. 326–333.

3. Іванова Є. О. Системні процеси сім'ї як чинник розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2015. – № 1 (26) 2015. – С. 57–66.

4. Іванова Є. О. Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка/ Є. О. Іванова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Психологія 1 (3). – К., 2015. – С. 54–58.

5. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2015. – № 3 (28) 2015. – С. 18–26.

Статті в інших виданнях

6. Іванова Є. О. Емоційний інтелект людини як передумова сталого розвитку / Є. О. Іванова // Warsaw Management University Sustainable development – scientific debut 2013. – Warszawa, 2014. – С. 310–320.

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

7. Іванова Є. О. Суб'єктивне відчуття емоційної близькості як предиктор формування емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 29. – С. 276–286.

8. Іванова Є. О. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Український психологічний журнал: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2017. – №2 (4). – С. 23–37.

Тези наукових доповідей

9. Бурдюг Є. О. Емоційний інтелект як індикатор проблем в спілкуванні підлітків / Є. О. Бурдюг // Зб. наук. праць XI Міжнародної наукової дисциплінарної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (18–22 березня 2013 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Вип. XI, Ч. 2. – К.: Прінт-Сервіс, 2013. – С. 312–313.

10. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту як адаптаційного чинника в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез XV Міжнародної конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (18–19 квітня 2013 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка / За ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко. – Київ : ОВС, 2013. – С. 21–23.

11. Іванова Є. О. Адаптаційні розлади в підлітковому віці як наслідок порушень емоційного інтелекту / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників

Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (7–8 березня 2014 р., м. Київ, Україна). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 68–71.

12. Іванова Є. О. Рівень емоційного інтелекту підлітка як чинник адаптації в сучасному суспільстві / Є. О. Іванова // Зб. наук. праць XII Міжнародної наукової дисциплінарної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (25–28 березня 2014 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Вип. XII, Ч. 1. – К.: Прінт–Сервіс, 2014. – С. 166–168.

13. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (25–26 липня 2014 р., м. Львів, Україна). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 10–12.

14. Іванова Є. О. Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Зб. тез VI Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ре соціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (7–9 листопада 2014 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – С. 60–61.

15. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (23–24 жовтня 2015 р., м. Львів, Україна). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 7–9.

16. Іванова Є. О. Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати

минулого і сучасні теорії» (16–17 жовтня 2015 р., м. Одеса, Україна). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. – С. 5–8.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ.....	21
1.1. Емоційний інтелект як феномен психологічної науки	21
1.1.1. Емоційний інтелект в сучасних зарубіжних дослідженнях	22
1.1.2. Емоційний інтелект в сучасних вітчизняних дослідженнях.....	29
1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці	43
1.3. Сімейні стосунки як детермінанта розвитку емоційного інтелекту підлітків.....	54
Висновки до розділу 1.....	75
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ ТА СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ ЯК ЧИННИКУ ЙОГО РОЗВИТКУ	78
2.1. Дизайн дослідження: програма, план та методики.....	78
2.2. Пілотажне дослідження емоційного інтелекту підлітків	87
Висновки до розділу 2.....	98
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ ТА СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗВИТКУ.....	100
3.1. Аналіз результатів емпіричного дослідження емоційного інтелекту підлітків.....	100
3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження сімейних стосунків як чиннику розвитку емоційного інтелекту підлітків	114
3.3. Аналіз значущих факторів розвитку емоційного інтелекту підлітків	134
3.4. Програма розвитку емоційного інтелекту підлітків та оцінка її ефективності.....	146
3.4.1. Результати впровадження програми розвитку емоційного інтелекту підлітків	161
Висновки до розділу 3.....	170
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176

ДОДАТКИ195

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інформатизація суспільства спричинила динамічний розвиток соціальних зв'язків в усіх сферах людської діяльності. Водночас, це зумовило нові вимоги до емоційного світу особистості. Емоційний інтелект (ЕІ) є тією інтегральною властивістю особистості, яка дозволяє диференціювати власні емоції й емоції інших людей. У підлітковому віці, коли розвиток пізнавальної та емоційної сфер стимулює безліч новоутворень цього вікового періоду, відбуваються помітні зміни в ЕІ. Емоційні реакції, поведінка підлітків пов'язані як зі зрушеннями гормонального порядку, так і з соціальними факторами. Одне з важливих місць посідає емоційно-психологічна атмосфера та характер стосунків у сім'ї. Сім'я зумовлює еталони емоційного досвіду, а специфіка сімейних стосунків формує навички емоційної успішності дитини в соціумі.

Розробки проблеми ЕІ спрямовані на: операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І. М. Андрєєва, О. І. Власова, Г. Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. В. Люсин, Дж. Меєр, Е. Л. Носенко, Р. Робертс, П. Селовей); виявлення зв'язків між складовими ЕІ та лідерськими, управлінськими рисами (Д. Д. Гастелло, Д. Гоулман, В. М. Єрмаков, А. В. Мітлош, А. С. Петровська); розвиток ЕІ та його складових (М. О. Манойлова, М. А. Нгуен, О. М. Приймаченко, К. Саарні); з'ясування його адаптивних функцій та потенціалу (І. Ф. Аршава, Р. Бар-Он, М. А. Бреккет, Н. В. Коврига, Т. М. Кумскова, В. В. Овсянникова, Г. В. Юсупова); використання ЕІ у сфері освіти (Е. Аронсон, М. О. Манойлова); з'ясування його ролі в успішності того або іншого виду діяльності (С. П. Дерев'янка, В. В. Зарицька, А. В. Карпов, А. С. Петровська, І. В. Плужніков); встановлення взаємозв'язків з особистісними особливостями, можливостями розвитку (І. М. Андрєєва, О. І. Власова, Г. Г. Гарскова, Н. В. Коврига, Д. В. Люсин, Е. Л. Носенко) тощо.

Попри чималу кількість досліджень, у більшості з них, йдеться про специфіку ЕІ у дорослих і недостатньо вивченим залишається питання його розвитку у

дитячому, зокрема, у підлітковому віці. Також недостатньо розробленим є діагностичний інструментарій та методологічні обґрунтування програм з цілеспрямованого розвитку ЕІ у дітей з метою ефективною оптимізації стосунків особи з найближчим оточенням, зокрема, у сім'ї. Усе це зумовило вибір теми дослідження – «Сімейні стосунки як чинник розвитку емоційного інтелекту підлітків».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах наукового напрямку досліджень факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти» (0114U003481). Тему дисертації затверджено (протокол № 6 від 16 січня 2013 року) та уточнено (протокол № 8 від 21 квітня 2015 року) на засіданні Вченої ради факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мета роботи полягає у розкритті психологічних особливостей сімейних стосунків як чинника розвитку ЕІ підлітків, розробці та апробації діагностичного інструментарію й програми з його розвитку у підлітків.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань дослідження:**

1. На основі узагальнення основних вітчизняних та зарубіжних підходів до вивчення ЕІ описати психологічні особливості його становлення в підлітковому віці та з'ясувати ті особливості сімейних стосунків, які впливають на його розвиток у підлітка.

2. Виявити характеристики, які зумовлюють рівень розвитку компонентів ЕІ та встановити особливості їх прояву у дівчат та хлопців підліткового віку.

3. Встановити чинники сімейних стосунків підлітка, які пов'язані з формуванням його ЕІ.

4. Розробити та апробувати програму розвитку ЕІ підлітків та оптимізації їхніх стосунків у сім'ї.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект особистості.

Предмет дослідження: особливості сімейних стосунків, які визначають розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають положення психологічних теорій і концепцій, в яких йдеться про: становлення пізнавальної та емоційної сфер у процесі розвитку особистості (Л. І. Божович, І. С. Булах, Л. С. Виготський, Е. Еріксон, І. Ю. Кулагіна, Ж. Піаже та ін.); моделі ЕІ (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. В. Люсін, Дж. Меєр, П. Селовей та ін.); вплив ЕІ на успішність діяльності (С. П. Дерев'янка, І. Є. Єгоров, А. С. Петровська); особливості та чинники соціального сприймання та пізнання (Г. М. Андрєєва, О. І. Власова); структуру і методи вивчення ЕІ (І. Н. Андрєєва, Н. В. Коврига, Д. В. Люсін, М. О. Манойлова, Е. Л. Носенко, В. Д. Шадріков та ін.); концепції емоційної системи сім'ї, диференційованість Я, триангуляцію, парентифікацію (М. Боуен, К. Бейкер, П. Тайтельман) та ін.

Відповідно до поставлених завдань у роботі використано такі **методи** дослідження: *а) теоретичні* – аналіз, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових даних стосовно ЕІ та його розвитку у підлітковому віці; сімейних стосунків, їхнього впливу на розвиток ЕІ дитини; *б) емпіричні* – методики: тест MSCEIT V2.0 (адаптація І. І. Вєтрова, О. О. Сергієнко) для визначення рівня ЕІ; «Опитувальник емоційного інтелекту» (ОЕІ) (К. Барчард); «Взаємодія батько-дитина» (І. М. Марковська) – для встановлення специфіки особливостей взаємодії у підлітків і батьків; «Сімейна соціограма» (Е. Г. Ейдемільер, О. В. Черемисін) – для виявлення місця підлітка в системі міжособистісних відносин і визначення характеру комунікацій в сім'ї; «Питальник батьківського ставлення» (А. Я. Варга, В. В. Столін) – для виявлення ставлення батьків і їхніх почуттів по відношенню до підлітків, а також особливостей виховання, розуміння батьками характеру, особистості та вчинків підлітка; «Аналіз сімейних стосунків» (АСВ) (Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстицькіс) – для визначення характеру впливу членів сім'ї одне на одного, порушень у виконанні сімейних ролей, перешкод для цілісності

родини; «Питальник задоволеності шлюбом» (В. В. Столін, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко) – для встановлення емоційного і морально-психологічного стану батьків, що перебувають у шлюбі; в) *математично-статистичної обробки даних* – знаходження середніх величин, кореляційний, факторний, кластерний аналізи, U-критерій Манна-Уїтні.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- *з'ясовано* рівні розвитку ЕІ (низький, середній, високий) в підлітковому віці та особливості сімейних стосунків, які їх зумовлюють;
- *розкрито зміст* сімейних стосунків, які сприяють та перешкоджають розвитку ЕІ підлітків;
- *уточнено* вікові норми розвитку ЕІ в підлітковому віці;
- *поглиблено* уявлення про динаміку розвитку компонентів ЕІ та про статеві відмінності у розвитку компонентів ЕІ в підлітковому віці;
- *розроблено* програму розвитку ЕІ підлітків, що передбачає роботу із дітьми та оптимізацію сімейних стосунків, шляхом групової взаємодії з їхніми батьками;
- *адаптовано* опитувальник MSCEIT V2.0 для використання на вибірці підлітків.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у розробці програм розвитку ЕІ з оптимізації дитячо-батьківських стосунків, гармонійного розвитку підлітків у сім'ї, профілактики дисгармонійних сімейних стосунків. Результати дисертаційної роботи можуть бути використані при викладанні дисциплін «Вікова психологія», «Соціальна психологія» для студентів, що навчаються за спеціальністю «Психологія».

Результати дослідження **впроваджено** в роботу практичного психолога в СЗШ №104 ім. О. Ольжича міста Києва (довідка № 57 від 3 жовтня 2016 року); ЩДС «Перлина» (довідка № 79 від 3 жовтня 2017 року); ДНЗ №563 (довідка № 90 від 4 жовтня 2017 року); ДНЗ № 482 «Витоки» (довідка № 164 від 9 жовтня 2017 року); ЗНЗ № 243 (довідка № 57 від 17 жовтня 2017 року).

Надійність та достовірність результатів дослідження забезпечується репрезентативністю вибірки, теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень, використанням надійних і валідних діагностичних методик, застосуванням коректно дібраних методів математично-статистичної обробки даних.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися на конференціях: XI Науковій міждисциплінарній конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (Київ, 2013); XV Міжнародній конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 2013, 2014);

Міжнародній науково-практичній конференції: «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (Київ, 2014); Міжнародно-практичній конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2014); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2015); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2015).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження опубліковані в 16 наукових працях, серед яких 5 статей у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, 2 статті у фахових виданнях, включених до наукометричного переліку, 1 стаття в іншому науковому виданні, 8 тез наукових доповідей у збірках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертаційної роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків; списку використаних джерел, що містить 190 найменувань (із них 37 – іноземною мовою). Основний обсяг дисертації викладено на 175 сторінках. Робота містить 39 таблиць (на 16 сторінках), 9 рисунків (на 4 сторінках) та додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

1.1. Емоційний інтелект як феномен психологічної науки

Емоційний інтелект є необхідною складовою для успішного функціонування особистості. Дослідження феномену емоційного інтелекту пов'язано з проблемою взаємодії емоційних та пізнавальних процесів у психічному житті особистості. Як науковий конструкт поняття «емоційного інтелекту» з'явилося у психологічній літературі в монографії Г. Гарднера «Frames of mind» в 1983 р. Виділенню цього нового аспекту, що стосується відмінності в керуванні емоційними явищами, в їх використанні як зазначає Г. М. Бреслав, передувала зміна підходу до співвідношення емоційних і пізнавальних процесів [40].

Водночас, існує думка, що вперше цей термін був запропонований ще в 1966 році Б. Лейнером [171] у публікації «Емоційний інтелект та емансипація». Звісно, популярністю концепція емоційного інтелекту зобов'язана роботам Деніела Гоулмана (Daniel Goleman), зокрема його монографії 1995 року - «Емоційний інтелект» [170].

Проблема емоційного інтелекту набуває особливого масштабу в науці в 1990х роках, з появою результатів досліджень Пітера Селовея (Peter Salovey) і Джона Меєра (John Mayer) які засвідчили, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється і опосередковується особистістю. З'являється уявлення про наявність деякого комплексу індивідуальних здібностей або рис, «відповідального» за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини [174; 175; 184; 181].

Тож, виникла потреба в новому підході до оцінки успішності особистості. Відповіддю на практичний запит і стала концепція емоційного інтелекту, яка активно розвивається в рамках зарубіжної та вітчизняної психології.

1.1.1. Емоційний інтелект в сучасних зарубіжних дослідженнях

У сучасній психології феномен емоційного інтелекту досліджується дуже активно [177, 155, 22, 178 та ін.], це пов'язано, передусім, з переглядом чинників, що впливають на ефективність особистості в різних видах соціальної активності. Успішність соціального пізнання, поведінки і взаємодії виявилася залежною не стільки від загального інтелекту, скільки від емоційної культури особистості [13, 128].

Емоції, що представляються в якості особливого знання, вимагають певної системи здібностей, яка б переробляла емоційну інформацію. Такою системою й виступає емоційний інтелект. У найзагальнішому вигляді емоційний інтелект визначається, як здатність до упізнання, розуміння емоцій і управління ними [104]. Емоційний інтелект розглядається дослідниками [140], як підструктура соціального. На відміну від загального інтелекту, що відбиває закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відбиває світ внутрішній. За допомогою емоційного інтелекту індивід пізнає і використовує власні емоції і емоції інших для регуляції поведінки [181].

На сьогодні у зарубіжній психології можна виділити наступні моделі емоційного інтелекту: модель емоційно-інтелектуальних здібностей, Д. Карузо, Дж. Меєра, П. Селовея, та змішані моделі емоційного інтелекту Р. Бар-Она і Д. Гоулмана. Окремі дослідження емоційного інтелекту, його ролі в успішності того або іншого виду діяльності, взаємозв'язок з особистісними особливостями, можливості розвитку вивчають такі вчені, як Р. Бояцис, Дж. Мет'юз, М. Зайднер, Р. Д. Робертс та ін. [28, 93].

Модель емоційно-інтелектуальних здібностей представляє емоційний інтелект як сукупність інтелектуальних здібностей, які забезпечують розуміння емоційних станів і управління ними [10]. Дж. Меєр і П. Селовей визначають емоційний інтелект як сукупність здібностей, здатність відчувати і висловлювати емоції, пов'язувати емоції і думки, розуміти причину емоцій, регулювати емоції в собі та

інших. Автори першими запропонували своє визначення і розробили модель цього конструкту. Вони описали наступні три здатності емоційного інтелекту: оцінка і вираження емоцій (може бути спрямована на себе і на іншого; вербально / невербально); регулювання емоцій (власних та емоцій інших людей); використання емоцій в мисленні і діяльності (творче мислення, гнучке планування, управління увагою і мотивацією) [184].

Продовжуючи дослідження концепту емоційний інтелект, вони поглиблювали і видозмінювали початкові припущення [174 - 176]. Так, доповнена структура емоційного інтелекту включала у себе наступні здібності: сприйняття, оцінка і вираження емоцій або ж ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності; розуміння і аналіз емоцій; свідоме управління емоціями для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків [174].

Нова модель емоційного інтелекту ще більше підкреслює його когнітивну природу, емоційний інтелект представлений як здатність переробляти інформацію, яка міститься в емоціях. Описані компоненти емоційного інтелекту розглядаються Дж. Меєром і П. Селовеєм [190], як ієрархічно організовані і такі, що розвиваються послідовно в онтогенезі. Кожен компонент торкається як власних емоцій людини, так і емоцій інших людей.

Перший компонент – прийняття, оцінка і вираження емоцій або ж ідентифікація емоцій описується авторами моделі, як перший, базовий етап процесу переробки емоційної інформації. Дослідники відмічають [179, 185], що дитина вчиться ідентифікувати власні емоції у фізичному стані, відчуттях, взаємодіючи з дорослим, невербальні емоційні прояви якого вона сприймає і вчиться розрізняти. Надалі на основі здатності точно сприймати емоції в міміці і голосі інших людей розвивається здатність розуміти складніші емоції в мові, поведінці і інших людських проявах [136]. Цей компонент емоційного інтелекту пов'язаний із здатністю до емпатії. Д. Карузо, Дж. Меєр, П. Селовеї відмічають [175], що можливість ідентифікувати переживання іншої людини, відчувати емоції у відповідь і будувати

подальшу взаємодію на основі отриманого досвіду, ґрунтується на здатності оцінити і виразити емоції.

Наступний компонент – використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності. Ця здатність емоційного інтелекту може бути описана як породження емоцій в цілях рішення практичних завдань. Емоції мають мотивуючу силу, за допомогою емоцій можна направити мислення на пріоритетні завдання [26, 162]. Дж. Меєр і П. Селовей відмічають [186], що різні завдання вимагають для свого вирішення різні емоції: позитивні емоції сприяють творчим рішенням, негативні допомагають побачити безліч можливих варіантів. Емоції, що не відповідають ситуації, можуть істотно понизити ефективність рішення поставленої задачі.

Третій компонент – це здатність до розуміння і аналізу емоцій, що включає здатність розуміти комплекс почуттів, зміни емоцій, причинно-наслідкові зв'язки цих змін, розрізняти близькі за змістом емоції, вербалізувати емоції. Поява цього компонента в переглянутій моделі емоційного інтелекту пов'язана з тим, що переживання емоції і її визначення – це різні феномени.

Останній компонент - здатність свідомо управляти емоціями для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків, - включає здатність управляти емоціями, не пригнічуючи інформації, яку вони несуть, свідомо знижувати неприємні емоції і посилювати приємні, притягати емоції і відволікатися від них залежно від потреби, здатність залишатися відкритим по відношенню до різних емоцій [180].

Представники моделі здібностей Д. Карузо, Дж. Меєр, П. Селовей стверджують [12], що емоційний інтелект кардинально не відрізняється від когнітивного інтелекту, а тісно з ним взаємозв'язаний. Це розумова здатність, що оброблює, інтерпретує і використовує емоційну інформацію. Д. Карузо підкреслював [106], що емоційний інтелект не є протилежністю інтелекту, більше того, емоційний інтелект, це не перемога розуму над почуттями, а перетин емоційних і інтелектуальних процесів психіки. За визначенням Дж. Меєра,

П. Селовея, емоційний інтелект включає здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції, спроможність розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню [176].

Ця здібність відповідає традиційним критеріям інтелекту:

- емоційний інтелект має конкретні операції як будь-яка інтелектуальна здібність;
- корелює з іншими видами інтелекту;
- емоційний інтелект виявляє залежність від віку, зростаючи між раннім підлітковим віком і ранньою дорослістю;
- в основі емоційного інтелекту лежать наступні механізми: емоційність, управління емоціями, центральні механізми [9].

П. Гудмен визнає емоції когнітивними засобами, що виступають унікальними посланнями про стан поля організм/середовище, інтелект слугує для усвідомлення цих послань [119]. Комплекс здібностей усвідомлювати сенс емоцій, а також використати ці знання, щоб знайти причини проблем і розв'язати їх, і є емоційним інтелектом [48, 98].

Таким чином, модель здібностей розглядає емоційний інтелект, як сукупність когнітивних здібностей, один з видів інтелекту, який обробляє інформацію особливого роду – емоційну. Емоційний інтелект включає наступні ментальні здібності: сприйняття, оцінка і вираження емоцій або ж ідентифікація емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності, розуміння і аналіз емоцій, свідоме управління емоціями для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків.

До наступної групи – змішаних моделей – відносять теорії емоційного інтелекту, що представляють його в якості складного психічного конструкта, який поєднує когнітивні здібності з особистісними і мотиваційними рисами. Змішані моделі різноманітні, вони відрізняються тим, які саме особистісні особливості включають [155].

Найбільш авторитетною є теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана, згідно якої здібності, які складають емоційний інтелект – це самовладання, прагнення і здатність мотивувати себе. Створена ним модель включає п'ять широких сфер: знання емоцій, управління емоціями, мотивація, розпізнавання емоцій інших і управління відносинами з іншими. Мотивація в моделі Д. Гоулмана включає використання емоцій для досягнення мети, відтермінований вияв радості та придушення імпульсивності [45; 168].

Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана [44] складається з чотирьох компонентів: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність, управління взаємовідносинами. Кожен компонент включає ряд когнітивних навичок і особистісних рис, які з ними взаємопов'язані.

Перша складова емоційного інтелекту – самосвідомість включає:

1) емоційну самосвідомість (аналіз власних емоцій і розуміння чиненої ними дії, опора на інтуїцію в ухваленні рішення). Розвинена емоційна самосвідомість припускає щирість, здатність відкрито говорити про емоційні переживання;

2) точну самооцінку (адекватне уявлення про власні сильні і слабкі сторони). Точна самооцінка сприяє прийняттю критики і готовності навчатися новому;

3) упевненість в собі. Дозволяє ефективно використати сильні сторони, братися за важкі завдання.

Друга складова – самоконтроль, включає наступні навички і риси:

1) приборкування емоцій (контроль руйнівних емоцій). Здатність контролювати емоції дозволяє зберігати розсудливість в проблемних ситуаціях і стресових умовах;

2) відкритість (чесність з собою і оточенням). Відкритість сприяє визнанню своїх помилок;

3) адаптивність (гнучкість, толерантність до невизначеності);

4) воля до перемоги (прагнення до вдосконалення);

5) ініціативність (активність, відкритість новим можливостям);

б) оптимізм (позитивний погляд на речі). Дозволяє побачити можливості в проблемній ситуації, позитивно сприймати інших людей.

Соціальна чуйність, третій компонент емоційного інтелекту в моделі Д. Гоулмана включає:

1) співпереживання (чутливість до чужих переживань, співчутливість до проблем інших людей). Розвинена здатність до співпереживання припускає уміння розуміти невисловлені емоції і поставити себе на місце іншого. Цю здатність можна розглядати, як емпатію;

2) ділова обізнаність (розуміння специфіки соціальної взаємодії). Відповідає за прийняття цінностей і негласних правил соціальних груп;

3) запобігливість (визнання потреб оточення).

Управління стосунками, четвертий компонент емоційного інтелекту включає наступні навички і риси:

1) натхнення (здатність захопити і вести за собою інших людей);

2) вплив (уміння вибирати тактику переконання);

3) допомога в самоудосконаленні (підтримка і заохочення розвитку);

4) сприяння змінам (здатність ініціювати перетворення);

5) врегулювання конфліктів (здатність прийняти різні позиції учасників конфлікту і знайти їх точку зіткнення);

б) командна робота і співпраця (створення атмосфери спільності і єдності).

В основі теорії емоційного інтелекту Д. Гоулмана лежить перша модель Дж. Меєра і П. Селовея, яку дослідник доповнив особистісними характеристиками [170, 179]. До структури емоційного інтелекту Д. Гоулмана, окрім когнітивних здібностей, увійшли емоційні знання, уміння і навички, що формуються в процесі життєдіяльності.

Критика моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана зводиться в основному до її популізму, однак на наш погляд він був необхідний для залучення загальної уваги до цієї проблеми. У своїх працях 1998 року Д. Гоулман, прислухаючись до критики, представляє емоційний інтелект, як набір здібностей, що базується на компетенціях,

інтегруючий як афективні, так і когнітивні навички. Дослідники [78] ставлять під сумнів модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана і стверджують, що вона відноситься до такого психологічного конструкту, як емоційна компетентність. Спірним залишається питання про виділення емоційного інтелекту в якості єдиного важливого чинника, передбачаючого успіх у професійній діяльності. Нам видається, що емоційний інтелект безумовно відіграє важливу роль у житті людини, але далеко не вирішальну.

Крайнім вираженням змішаних моделей є некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она [153], який запропонував разом з традиційним коефіцієнтом IQ, позначення EQ, що означає коефіцієнт емоційності.

У моделі Р. Бар-Она емоційний інтелект – це множинність некогнітивних здібностей та компетенцій, навичок, які впливають на здатність справитися з вимогами і впливами середовища і досягти успіху. [156, 154]. Р. Бар-Он виділяє [153] п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких складається з ряду навичок:

1) самопізнання: усвідомлення власних емоцій, самовпевненість (здатність виражати свої почуття і думки відкрито), самоповага (здатність приймати себе цілісно, з достоїнствами і недоліками), незалежність, самореалізація (у професійній, особистій і соціальній сферах);

2) навички міжособистісного спілкування: емпатія, соціальна відповідальність (здатність до співпраці з оточуючими людьми), міжособистісні взаємовідносини (уміння створювати і підтримувати продуктивні стосунки);

3) здатність до адаптації: адекватна оцінка реальності (здатність сприймати дійсність об'єктивно), рішення проблем (уміння зрозуміти проблему і ефективно її розв'язати), гнучкість (здатність пристосовуватися до умов, що змінюються);

4) управління стресом: толерантність до стресу (здатність зберігати спокій і діяти конструктивно в складних ситуаціях), контроль імпульсивності;

5) загальний настрій: оптимізм (реалістична позитивна установка), щасливий стан (задоволеність життям, уміння отримувати задоволення і радувати інших).

Концепція Р. Бар-Она критикується такими дослідниками емоційного інтелекту, як І. М. Андрєєва, М. Зайднер, Д. В. Люсін, Дж. Меттьюс, Р. Д. Робертс [83], які вказують, що використання поняття «інтелект» не виправдано в теорії Р. Бар-Она, який трактує емоційний інтелект, як некогнітивну, особистісну характеристику. Як відмічає Д. Люсін, модель Р. Бар-Она є крайнім вираженням тенденції трактувати поняття емоційного інтелекту шляхом підсилення ролі особистісних характеристик. Автор цієї моделі взагалі відмовляється відносити до емоційного інтелекту когнітивні здібності, що робить поняття емоційного інтелекту повністю метафоричним [81].

Проте, погляди Р. Бар-Она на емоційний інтелект збагатили наукові уявлення про цей конструкт. Р. Бар-Он першим припустив і довів експериментально [165] зв'язок емоційного інтелекту з пристосованістю і суб'єктивним відчуттям благополуччя, його роль у виборі ефективної стратегії опанування себе, спрямованої на рішення проблеми.

Таким чином, змішані моделі емоційного інтелекту акцентують увагу на його значенні в адаптації особистості і соціальній успішності. Не дивлячись на значну критику з боку дослідників, що розглядають емоційний інтелект, виключно як здатність до пізнання власної емоційної сфери і соціальних стосунків, змішані моделі істотно вплинули на уявлення про емоційний інтелект, поставили питання про співвідношення емоційного інтелекту з емоційною і соціальною компетентністю, особистісними особливостями.

1.1.2. Емоційний інтелект в сучасних вітчизняних дослідженнях

У вітчизняній психології дослідження емоційного інтелекту, його ролі в успішності того або іншого виду діяльності, взаємозв'язок з особистісними особливостями, можливості розвитку тощо представлені роботами таких вчених, як І. М. Андрєєва, О. І. Власова, Г. Г. Гарскова, С. П. Дерев'янка, В. В. Зарицька,

А. В. Карпов, Н. В. Коврига, Д. В. Люсін, М. О. Манойлова, Е. Л. Носенко, К. Г. Параскевова, А. С. Петровська, І. В. Плужніков та ін.

Як зазначалося вище, раніше інтелектуальна сторона життя людини протиставлялася емоційній складовій особистості. В даний час визнається, що емоція, як особливий тип знання, може дати людині можливість успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища і співвідноситься з категорією інтелект. Емоції та інтелект здатні об'єднатися у своїй практичній спрямованості. Дана інтеграція необхідна для гармонійного розвитку особистості.

Л. С. Виготський встановив зв'язок між емоціями людини і його мисленням. Задовго до зарубіжних авторів він вказав на спільну роботу інтелектуальних і емоційно-вольових сфер особистості людини щодо забезпечення успішного функціонування і адаптації людини в довкіллі [36].

Як відмічає І. Н. Андрєєва феномен емоційного інтелекту почав досліджуватися в психологічній науці в зв'язку з досягненням у суміжних галузях знань. Так, наприклад, в дослідженнях мозку починають виділяти взаємозв'язки між емоціями та когніціями. В розробках штучного інтелекту активно вивчають можливості комп'ютера розрізняти і пояснювати емоційні аспекти розповідей [8].

Таким чином, традиційний погляд на емоції, як на дезорганізуюче начало, що не має свідомої мети, змінився уявленнями про емоції, як про особливий тип знання, що фокусує когнітивну активність [151], мотивує поведінку індивіда [107]. Стало відомо, що нездатність зрозуміти свої емоції приводить до розростання їх фізіологічного компонента [13], що проблеми з емоційним самоконтролем перешкоджають нормальній діяльності і спілкуванню [42].

Аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження виявив, що чимало позицій вітчизняних науковців можна співвіднести як із моделлю емоційно-інтелектуальних здібностей Д. Карузо, Дж. Меєра та П. Селовея, її окремими аспектами, так і змішаними моделями Д. Гоулмена та Р. Бар-Она.

Наприклад, Дж. Меєр і П. Селовея відмічають, що емоції торкаються багатьох психологічних підсистем: фізіологічної, когнітивної, мотиваційної, емпіричної.

Дослідники підкреслюють адаптивність емоцій, їх важливе значення як для персонального досвіду, так і для соціальної взаємодії [181].

У свою чергу, О. К. Тихомиров підкреслює [136], що емоції не є «рядовим» регулятором, разом з потребами, мотивами, цілями. Сенс регуляції емоцій полягає в «координації виникнення і функціонування» інших психічних утворень, що регулюють діяльність. Емоції забезпечують гнучкість і, одночасно, стійкість, цілеспрямованість розумової діяльності.

А. Б. Холмогорова розглядає визначення емоції в якості результату трансформації отриманих перцептивних переживань у внутрішній досвід [141]. Існують індивідуальні відмінності не лише в здатності розпізнавати і виражати емоції за допомогою міміки, але і в здатності виражати емоції за допомогою слів. Якщо нездатність ідентифікувати емоції свідчить про низький рівень емпатії, то нездатність вербалізувати емоції властива особам з вираженою алекситемією [5].

Щодо регулятивної складової емоційного інтелекту, то початковий етап управління емоціями описується О. Ш. Тхостовим [138], як відділення почуття від суб'єкта, що переживає його, і від навколишнього світу. Ця інтелектуальна операція дозволяє оперувати почуттям, як окремим об'єктом. На наступному етапі суб'єкт може свідомо розширити або обмежити потік емоційної інформації, бути відкритим емоційному досвіду або обмежити його. Відкритість своїм переживанням сприяє підтримці фізичного і психічного здоров'я, обмеження потоку емоційної інформації має значення для створення і підтримки необхідної мотивації [169].

Особливе значення для міжособистісних стосунків має контроль емоційної експресії. Як емоційна стриманість, так і нездатність контролювати експресію ускладнює міжособистісне спілкування [172, 113]. Розвинена здатність свідомо управляти емоціями припускає, на думку А. С. Петровської [110], наявність антиципації, уміння передбачати розвиток емоцій в стосунках з іншими людьми, врахувати різні варіанти і зробити відповідний вибір.

Здатність розпізнавати і виражати емоції і здатність використати емоції в рішенні конкретних завдань описуються Д. Карузо, Дж. Меєром і П. Селовеєм

[159], як «дослідний» домен. Здатність розуміти емоційну інформацію і свідомо регулювати емоції для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків є «стратегічним» доменом. Водночас, Д. В. Люсін підкреслює [118], що здатність розпізнавати і виражати емоції є основою для формування здатності використовувати емоції. Ці два компоненти емоційного інтелекту мають процедурний характер. На них ґрунтується декларативна здатність розуміти емоції. Регуляція власних емоцій і емоцій інших базується на попередніх трьох здібностях.

Дослідники Е. Л. Носенко і Н. В. Коврига характеризують ЕІ як «розумність» і припустили, що феномен емоційного інтелекту правомірно відносити до когнітивної сфери особистості [101]. Автори уточнили інтелектуальну складову емоційного інтелекту і довели, що завдяки механізму динамічної взаємодії емоційного компонента з інтелектуальним забезпечується єдність внутрішнього і зовнішнього в детермінації характеру емоційного реагування. Вони розмежовують у феномені емоційного інтелекту «зовнішнє» і «внутрішнє» як компоненти психічного. Інтелектуальну складову емоційного інтелекту можна розглядати як внутрішнє, а емоційну – як зовнішнє. Наприклад, уявлення людини про адекватність тієї чи іншої форми поведінки, – можна вважати внутрішнім в емоційному інтелекті, а самі характеристики перебігу емоційної поведінки (її зміст, якісні та кількісні ознаки) – зовнішнім. Автори вважають емоційний інтелект людини головним аспектом відображення реальності і, відповідно до цього, проводячи паралель з психологічними механізмами, стратегіями і тактиками способу життя індивіда, які не є іманентними, а формуються і закріплюються протягом життя людини, емоційний інтелект теж не є іманентним і може розвиватися, вдосконалюватися, зростати.

Важливим для нашого подальшого дослідження є виявлення авторами монографії того, що інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант емоційного інтелекту у свідомості людини можна вважати почуття психологічного благополуччя в якому фіксується позитивне ставлення індивідуума до себе як суб'єкта життєдіяльності.

Як зазначають Е. Л. Носенко і Н. В. Коврига, однією з найважливіших функцій інтелекту є адаптивна функція і наявність високого рівня емоційного інтелекту надає перевагу в орієнтації та активності в житті. Вони детально дослідили стресозахисну та адаптивну функції емоційного інтелекту, визначивши ієрархічну структуру рівнів сформованості емоційного інтелекту, яка виявляється залежно від характеру його внутрішніх опосередковуючих компонентів.

Аналізуючи ієрархічну структуру емоційного інтелекту, Е. Л. Носенко припускає [102], що низький рівень емоційного інтелекту обумовлює полезалежність, реактивність. Середній рівень характеризується довільністю, інтелектуальним контролем, переважанням активності над реактивністю, здатністю приймати негативні емоції. Високий рівень емоційного інтелекту припускає розвинений внутрішній світ, полenezалежність, емоційну стабільність, вільний вибір форм реагування.

Кожному з рівнів емоційного інтелекту відповідно притаманний певний рівень реагування на ситуацію. Чим вищий рівень емоційного інтелекту в особистості, тим повніше реалізуються стресозахисна і адаптивна функції, а особистість діє на підставі переконань, соціальних навичок, контролюючи афективні стани. Автори також встановили, що розбіжності у рівнях сформованості емоційного інтелекту найконтрастніше виявляються в показниках, що характеризують ставлення людини до себе як суб'єкта життєдіяльності; на другому місці у цій ієрархії знаходяться розбіжності, що виявляються у ставленні суб'єкта до інших як партнерів по спілкуванню і взаємодії; найменш істотно люди різняться за своїм ставленням до світу та оцінюванням подій цього світу [101, 102].

Результати дослідження С. П. Дерев'янка підтверджують, що в сфері емоційних переживань емоційного інтелекту відіграє переважно регулюючу роль, сприяє підвищенню рівня емоційного комфорту особистості шляхом мотиваційно-вольової саморегуляції і когнітивного переопрацювання емоційних стимулів. Значну увагу в своїх роботах автор приділяє теоретичним аспектам розвитку емоційного інтелекту засобами сучасних технологій, що передбачає актуалізацію здатності до

розуміння емоцій, навчання ефективним прийомам управління емоційними станами [49].

С. П. Деревя'янку, виходячи із структури емоційного інтелекту, виводить наступні його характеристики: інтроспективність (рефлексія, аналіз емоційних переживань), інструментальність (використання отриманих емоційних знань), імпліцированість (доступність емоцій для самостереження) [47].

Г. Г. Гарскова [41] визначає емоційний інтелект, як «здатність розуміти стосунки особистості, що репрезентуються в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу». Г. Г. Гарскова вважає, що «кінцевим продуктом емоційного інтелекту є ухвалення рішень на основі відображення і осмислення емоцій» [41]. Таким чином, емоційний інтелект є основою емоційної регуляції.

Схожої точки зору, дотримується А. С. Петровська [68], яка розглядає емоційний інтелект, як інтегральне утворення, що поєднує когнітивні і регулятивні процеси.

В загальному, модель здібностей як підхід до вивчення емоційного інтелекту відповідає навіть поглядам Л. С. Виготського [122], який постулював єдність афекту і інтелекту, що є динамічною смисловою системою. Л. С. Виготський стверджував, що не лише мислення впливає на афект, але вірно і зворотнє: афект впливає на мислення. Думка не виникає без мотивації і містить в собі перероблене емоційне ставлення особистості до дійсності.

Цікавою є думка В. К. Гаврилькевича [37], який розглядає емоційний інтелект в якості найвищого рівня емоційної регуляції, свідомої і смислової. Емоційна регуляція вищого рівня спрямована на рішення внутрішнього потребово-мотиваційного конфлікту. Для вирішення подібного конфлікту необхідно уміти розпізнати і описати словами свої емоційні переживання, усвідомити потреби, що ховаються за емоціями, побачити сенс в негативних переживаннях.

Спробу узгодити різні підходи до розуміння емоційного інтелекту знаходимо у двокомпонентній моделі емоційного інтелекту, що розробляється Д. В. Люсінім.

Дослідник розглядає емоційний інтелект в якості здатності розуміти емоції і управляти ними. Згідно з уявленнями Дж. Меєра і П. Селовея, здібності емоційного інтелекту в концепції Д. В. Люсіна можуть бути спрямовані як на власні емоції, так і на емоції інших людей. Відповідно структура емоційного інтелекту складається з двох компонентів:

- внутрішньоособистісний емоційний інтелект, що включає здатність розуміти власні емоції і управляти ними;
- міжособистісний емоційний інтелект, що включає здатність розуміти емоції інших людей і управляти ними [83].

Здатність до розуміння емоцій характеризується Д. В. Люсіним, як уміння розпізнати емоційне переживання по фізичному стану, вербальній і невербальній поведінці, ідентифікувати наявну емоцію, вербалізувати емоційне переживання, зрозуміти причини виникнення емоції і її наслідки. Крім того, ця здатність включає уміння виділяти базові емоції із складу складних емоційних переживань, усвідомлювати зміну емоцій і їх інтенсивності.

Здатність до управління емоціями описується дослідником [82], як уміння контролювати силу емоцій, справлятися з сильними емоційними переживаннями, контроль експресії, уміння довільно активізувати необхідні емоції, міняти емоційний стан інших людей за допомогою вербальної і невербальної поведінки.

Компоненти емоційного інтелекту, згідно з поглядами Д. В. Люсіна, залежать від різних когнітивних процесів, але тісно взаємозв'язані [83]. Дослідник стверджує, що проводити пряму аналогію між емоційним інтелектом і традиційним вербально-логічним інтелектом неправомірно. Він вважає, що емоційний інтелект відповідає за спрямованість особистості на сферу емоцій, визначає інтерес до власного внутрішнього світу і внутрішнього світу інших людей, формує ціннісне ставлення до емоційних переживань, прагнення розуміти мотиви поведінки [81].

На відміну від уявлень про емоційний інтелект в змішаних моделях, в моделі Д. В. Люсіна [81] емоційний інтелект не містить особистісні характеристики, що корелюють із здібностями розуміти емоції і управляти ними. Емоційний інтелект

можна представити як конструкт, що має двоїсту природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками. Конструкт містить ті особистісні характеристики, які формують емоційний інтелект, а саме: когнітивні здібності (точність і швидкість переробки емоційної інформації), уявлення про емоції, як про джерело інформації про себе і про оточуючих людей, особливості емоційності (стійкість, чутливість і тому подібне). Індивідуальні відмінності цих характеристик призводять до різного рівня емоційного інтелекту і обумовлюють його особливості у кожної конкретної особистості.

Автор відмічає принципову відмінність запропонованої ним моделі від змішаних тим, що в конструкт не вводяться особистісні характеристики, які є корелятами здібності до розуміння і управління емоціями [81].

О. І. Савенков, говорячи про когнітивний аспект емоційного інтелекту, описує кристалізовані знання [123]. Незважаючи на відсутність у концепції вченого власне когнітивних здібностей, його положення про кристалізовані знання відповідає представленню Д. В. Люсіна про такі особистісні характеристики емоційного інтелекту, як уявлення про емоції. Дослідник підкреслює, що знання про емоції можуть мати експліцитний і імпліцитний характер. Експліцитні знання Д. В. Люсін співвідносить з декларативними знаннями про емоційну сферу, імпліцитні – з кристалізованими знаннями і навичками. Прикладом подібного роду навичок, пов'язаних з емоційним інтелектом, є вміння підтримати іншу людину, коли вона хвилюється або засмучена.

Близькі до уявлень про емоційний інтелект Д. В. Люсіна погляди О. А. Айгунової. Дослідниця також виділяє внутрішньоособистісну і міжособистісну спрямованість емоційного інтелекту. У його структуру О. А. Айгунова включає когнітивні здібності, пов'язані з переробкою емоційної інформації, і особистісні характеристики, які складаються з двох компонентів: поведінкового і емоційного. Поведінковий компонент є навичками емоційної регуляції, емоційний компонент складається з чутливості, емпатії, емоційної виразності, а також загального позитивного настрою [3].

О. І. Власова в структурі соціальних здібностей особистості виділяє складову емоційного потенціалу, що включає емоційний потенціал адекватного переживання, сприйняття, вираження, управління, трансформації емоцій (атракція, емпатія, емоційна ідентифікація, формування соціально продуктивних установок особистості, приязного ставлення до людей). Автор окреслила загальну схему розвитку соціально-емоційного потенціалу в онтогенезі: емоційна реактивність, емпатія та засвоєння емоційних еталонів (дошкільний вік); диференціація емоційної міміки (молодший шкільний вік); здатність до розпізнавання емоцій інших (підлітковий вік); диференціація власних емоцій (юнацький вік) [33].

У концептуальну модель соціальних здібностей О. І. Власової входять наступні підсистеми:

- інтраособистісна підсистема емоційних здібностей (соціальні емоції як регулятивні здібності; здатність до розрізнення, адекватного вираження та управління власними емоційними переживаннями, прийняття відповідальності за їхній позитивний модус та відповідність суспільно виробленим моральним еталонам);

- інтерособистісна підсистема соціально-перцептивних здібностей (спроможність до адекватного сприйняття вербальної й невербальної інформації соціального змісту; можливість передбачення як апперцепція розвитку соціальних подій з урахуванням їхньої контекстуальної обумовленості та попередніх результатів розгортання);

- метаособистісна підсистема соціально-креативних здібностей (соціально-адаптивний та соціально-продуктивний потенціал), що забезпечує нормативність, етикетність поведінки особистості у групі, адекватне виконання нею прийнятих соціальних ролей, відповідно до особливостей індивідуального стилю активності; - соціально-продуктивний потенціал (креативна властивість людини як здатність до проблематизації й діалектичного синтезу часто суперечливих внутрішньо- та міжособистісних елементів соціальної ситуації [32].

О. І. Власова визначає емоційний інтелект, як «здатність до розрізнення, адекватного вираження і управління власними емоціями, переживаннями, прийняття відповідальності за їх позитивний модус і відповідність суспільно виробленим еталонам» [33]. Емоційний інтелект включає: емоційну сенситивність, здатність управляти емоціями і емоційну грамотність.

Дані дослідження О. А. Льошенко засвідчують, що на розвиток емоційної компетентності впливає не лише рівень розвитку загальної емоційної самосвідомості, але і особистісні властивості, а також рівень розвитку самосвідомості особистості, її інтереси та тенденції. Автором встановлено неспівпадіння між чинниками емоційної компетентності і чинниками емоційного інтелекту. Для емоційного інтелекту незалежно від рівня самоактуалізації вагомим чинником виступає прив'язаність як особистісна характеристика [78].

Концепція Д. В. Люсіна перетинається з уявленнями Г. Гарднера, який у своїй концепції множинного інтелекту, разом з інтелектом вербальним, логіко-математичним, музичним, просторовим і тілесно-кінестетичним виділив інтерперсональний і інтраперсональний види інтелекту. Інтерперсональний інтелект описується дослідником, як «доступ до власного емоційного життя», «здатність миттєво розрізняти почуття, називати їх, переводити в символічні коди і використати в якості засобів для розуміння і управління власною поведінкою» [166]. Інтраперсональний інтелект є здатністю розуміти емоції інших людей і використати знання про емоції, щоб прогнозувати поведінку [167].

Схожу модель емоційного інтелекту пропонує М. О. Манойлова. Структура емоційного інтелекту, запропонована дослідницею, також містить два компоненти: внутрішньоособистісний емоційний інтелект і міжособистісний (соціальний) емоційний інтелект [87]. Проте наповнені ці компоненти іншими складовими. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект включає усвідомлення власних почуттів, самоконтроль, самооцінку, самовпевненість, активність, відкритість новому досвіду, відповідальність, мотивацію досягнення, терпимість, оптимізм, гнучкість, активність. Міжособистісний, або соціальний, емоційний інтелект

включає здатність управляти стосунками, прогнозувати їх, відкритість, уміння працювати в команді, комунікабельність, повагу до людей, емпатію, уміння враховувати інтереси іншої особистості.

Таким чином, двокомпонентну модель емоційного інтелекту можна описати, як компроміс між моделлю емоційно-інтелектуальних здібностей і змішаними моделями емоційного інтелекту. Двокомпонентна модель представляє емоційний інтелект в якості конструкта, який має подвійну природу. Емоційний інтелект згідно Д. В. Люсіну пов'язаний, як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками. Подальша розробка емоційно-інтелектуального конструкта, як єдності когнітивних здібностей і особистісних характеристик, представлена синтетичною теорією емоційного інтелекту І. М. Андрєєвої.

І. М. Андрєєва визначає емоційний інтелект, як «системний прояв інтелектуальних здібностей до аналізу, обробки і використання емоційної інформації» [11]. Дослідниця пропонує ієрархічну структуру емоційного інтелекту, що відповідає рівням інтелекту В. Д. Шадрікова [145]: емоційний інтелект індивіда, емоційний інтелект суб'єкта діяльності, емоційний інтелект особистості.

Інтелект індивіда є природним інтелектом, біологічними здібностями, які існують в якості можливості, потенціалу особистості, який може проявитися в діяльності. Інтелект суб'єкта діяльності є культурним інтелектом, втіленими здібностями, що проявляються в конкретній діяльності. Третій рівень є індивідуально-психологічними особливостями особистості, які забезпечують соціальну успішність, соціальне пізнання. Ці компоненти емоційного інтелекту наповнені наступним змістом:

1. Емоційний інтелект індивіда: когнітивні здібності, які переробляють, емоційну інформацію, що проявляються в активності, стійкості і побіжності емоційних процесів, екстраверсії, сенситивності і емоційності. Результатами розвитку цього рівня емоційного інтелекту є уміння розпізнавати і розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей, управляти власним і чужим емоційним станом. Це рівень природних природжених можливостей, які утілюються в реальній

практиці особистості, флюїдний емоційний інтелект. Цей рівень емоційного інтелекту розробляється в моделі емоційно-інтелектуальних здібностей.

2. Емоційний інтелект суб'єкта діяльності: емоційна компетентність, що проявляється в емоційній грамотності, широті і різноманітності словника емоційних переживань, ефективності регуляції і здатності до фасилітації мислення. Результатом розвитку емоційного інтелекту суб'єкта діяльності є ефективність міжособистісних взаємовідносин і успішність професійної діяльності в системі «людина-людина». Цей рівень емоційного інтелекту формується в процесі життя, представлений емоційними знаннями, навичками і вміннями.

3. Емоційний інтелект особистості: риса особистості або емоційна креативність, що проявляється в прийнятті відповідальності за особисте емоційне благополуччя, відповідності ментальних уявлень реальним емоційним явищам, як зовнішнім, так і внутрішнім. Результатом розвитку емоційного інтелекту особистості є самоприйняття, адаптивність, інтернальні цінності, відкритість досвіду. Цей рівень є вершиною розвитку емоційних здібностей. Емоційна креативність надбудовується над природженими емоційними здібностями, в результаті заломлення через структуру особистості і осмислення власного емоційного досвіду.

Емоційна компетентність і емоційна креативність є кристалічним інтелектом, який формується в процесі життєдіяльності особистості. Ці два рівні емоційного інтелекту вивчаються прибічниками змішаних моделей емоційного інтелекту [12].

Таким чином, І. М. Андрєєва представляє емоційний інтелект, як властивість особистості, складову її інтелектуальної сфери. Як системне утворення, емоційний інтелект включає не лише розумові здібності до переробки емоційної інформації, але також знання, навички і вміння, що стосуються емоційної сфери особистості. Синтетична теорія емоційного інтелекту об'єднує компоненти емоційного інтелекту, які присутні в різних моделях в розрізненому виді.

У своєму дослідженні І. Н. Андрєєва розглядає феномен емоційного інтелекту серед чинників, які сприяють адаптації особистості. В своїх наукових працях

І. Н. Андрєєва висвітлила гендерні відмінності у взаємозв'язку емоційного інтелекту з показниками соціально-психологічної адаптації особистості в осіб юнацького віку. Результати дослідження виявили, що високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту сприяє адаптивності, схильності до самоприйняття і переживання емоційного благополуччя. Високий рівень внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту виявляється у відповідальності за себе і свої погляди [7; 9].

О. О. Сергієнко, І. І. Ветрова дійшли висновку, що моделі здібностей і змішані моделі певним чином збігаються з іншими моделями. Існують концепції, які переважно пов'язані з моделлю здібностей емоційного інтелекту. Деякі з них акцентують увагу на одній зі специфічних навичок, наприклад, невербальному сприйманні (Buck, 1984; Rosenthal, 1979) чи ступеню емпатії (Ickes, 1997). Інші подібні концепції схожі або доповнюють теорію емоційного інтелекту. Вони вважають, що модель ментальних здібностей більшою мірою може називатись емоційним інтелектом, оскільки значною мірою спирається на інтеграцію емоційних та інтелектуальних здібностей [127].

Аналізуючи різні концепції емоційного інтелекту, і розглядаючи цей конструкт, як системне інтеграційне утворення, О. М. Собченко описує [131] наступні функції емоційного інтелекту: інтерпретативну, регулятивну, адаптивну (стресозахисну) і активізуючу.

1. Інтерпретативна функція ґрунтується на когнітивних здібностях до ідентифікації, розуміння і аналізу емоційної інформації. Інтерпретативна функція емоційного інтелекту дозволяє розшифровувати емоційну інформацію (мімічні і пантомімічні емоційні прояви, інтонації і тому подібне). В результаті накопичуються емоційні знання, формується індивідуальний досвід.

2. Регулятивна функція ґрунтується на здібностях до управління емоціями. Регулятивна функція емоційного інтелекту дозволяє підтримувати позитивний емоційний тон, адекватно виражати власні емоції, забезпечує відчуття емоційного благополуччя.

3. Адаптивна або стресозахисна функція ґрунтується на здатності контролювати емоції в стресових ситуаціях і навичках самомотивації. Адаптивна (стресозахисна) функція емоційного інтелекту дозволяє задіяти психологічні ресурси особистості в складних ситуаціях, використати найбільш ефективні стратегії опанування, викликати і підтримувати необхідні для конкретної діяльності емоційні переживання.

4. Активізуюча функція ґрунтується на емпатії і здатності регулювати емоції інших людей. Активізуюча функція емоційного інтелекту дозволяє впливати на емоційні переживання інших людей, сприяє гнучкості і толерантності в міжособистісних стосунках.

Таким чином, емоційний інтелект лежить в основі психологічної культури особистості, оскільки є інтеграційною її властивістю, що регулює психологічні стани особистості і взаємовідношення з оточуючими людьми.

Водночас, з приводу можливості розвитку емоційного інтелекту в психології існують дві відмінних думки. Ряд вчених, які притримуються позиції, що емоційний інтелект є філогенетичною рисою, стверджують, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це стійка здібність. В той же час емоційні знання – вид інформації, якою емоційний інтелект оперує, - відносно легко набуваються, в тому числі і в процесі навчання. Їх опоненти, представники змішаних моделей, вважають, що емоційний інтелект можна і потрібно розвивати. Тобто, незважаючи на велику розробленість концепту, емоційний інтелект залишається, по-перше, протиріччя між природою цього психологічного феномену; по-друге, зумовлене цим протиріччям питання, яким чином можна впливати і розвивати цю здібність/рису в людини. Чи є фактори, які можуть перешкоджати розвитку емоційного інтелекту, залишається недослідженим. Ми притримуємося думки, що емоційний інтелект є змішаним конструктом. Оптимізувати рівень емоційного інтелекту можливо шляхом набуття емоційних знань та підвищивши емоційну грамотність. Враховуючи те, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з особистісними характеристиками, які формуються в ході життя людини під впливом певних факторів, чинник соціального

середовища в якому зростає дитина, зумовлює його рівень та індивідуальні особливості.

1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці

Проблема емоційного інтелекту в підлітковому віці у сучасних дослідженнях висвітлена недостатньо. Переважна більшість досліджень висвітлює проблему емоційного інтелекту дорослих людей. Однак, у підлітковому віці спостерігаються суттєві зміни в інтелектуальній, емоційній та мотиваційній сферах особистості, які вимагають адекватного психологічного супроводу, корекції та цілеспрямованого розвитку.

Підлітковий вік має ряд специфічних особливостей. Перерахуємо ті, які пов'язані з розвитком емоційно-вольової сфери особистості: виникнення рефлексії, що веде до розвитку самоаналізу, поява особливого інтересу до своїх переживань, незадоволеність зовнішнім світом, відхід у себе, поява почуття винятковості, прагнення до самоствердження, протиставлення себе оточуючим, збільшення числа конфліктів з ними.

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини, зокрема емоційного інтелекту. Ці зміни стосуються фізіології організму, з'являється можливість рефлексувати свої емоції і диференціювати емоційні стани, що створює передумови для розвитку емоційного інтелекту, яких не було на попередніх вікових стадіях [19].

У підлітковому віці організм дитини зазнає значних змін, які суттєво впливають на всі сторони біологічного, психологічного та соціального розвитку. Цей період супроводжується емоційною нестабільністю, швидкою втомлюваністю і зниженням шкільної успішності. Необхідність підтримувати академічну успішність, відповідати вимогам дорослих, у випадках, коли підліток не може з цим справитись, послаблює його організм і знижує рівень стресостійкості. Недостатня допомога від

дорослих у період формування в підлітків світоглядних установок може призвести до тяжких особистісних криз: втрати смислу життя, «метафізичної інтоксикації» (А. Є. Лічко). Значну роль у формуванні особистісних порушень традиційно відводиться помилкам у сімейному вихованні (Е. Г. Ейдемільер, В. В. Москаленко, М. І. Буянова та ін.) [1; 76].

Для підлітка «зона найближчого розвитку» - це співпраця з дорослим у просторі проблем самосвідомості, особистісної самоорганізації і саморегуляції, інтелектуальної та особистісної рефлексії (І. В. Дубровіна, 1995). Саме в цей період формуються переконання і моральні цінності, життєві плани і перспективи, відбувається усвідомлення самого себе, власних можливостей і здібностей, формуються загальні погляди на життя і на відносини між людьми, життя набуває певного сенсу. Тобто, формується підґрунтя для формування основних компонентів емоційного інтелекту, якого немає в більш ранньому віці [116].

Істотна особливість підліткового віку полягає в тому, що тепер «в драму розвитку вступає нова діюча особа, новий якісно своєрідний чинник - особистість самого підлітка. У зв'язку з виникненням самосвідомості для підлітка стає можливим і незмірно більш глибоке і широке розуміння інших людей. соціальний розвиток, що призводить до утворення особистості, набуває у самосвідомості опору для свого подальшого розвитку» (Л. С. Виготський, 1984, т.4, с.238). Головними новоутвореннями підліткового віку, за Е. Шпрангером, є відкриття «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності і її властивостей; поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя; поступове вростання в різні сфери життя. Процес цей йде зсередини зовні; від відкриття «Я» до практичного включення до різних видів життєдіяльності [35].

Дослідження показали, що підлітки переживають з приводу різноманітних життєвих подій більш яскраво і інтенсивно порівняно не тільки з дорослими, але і з дітьми. Це стосується як позитивних, так і негативних емоцій. Ці стани нестримної радості і глибокого відчаю можуть швидко змінювати одне одного, переважно декілька разів протягом дня [102]. Таке насичене емоційне життя підлітків багато

авторів передусім пов'язують з балансом двох основних видів нервових процесів - збудження і гальмування. У підлітковому віці, порівняно з «середнім дитинством» (віком 7-11 років) і з дорослістю, загальне збудження наростає, а всі види гальмування - слабшають. Таким чином, виходить, що одні й ті ж життєві події викликають у підлітків більш яскравий емоційний відгук і заспокоїтися їм набагато складніше. При цьому, емоції і почуття підлітків більшою мірою стосуються їх внутрішніх переживань. Зовні ж вони виражаються в меншій мірі, ніж у дітей [74].

Також важливою особливістю емоційної сфери підлітків є можливість співіснування емоцій і почуттів протилежної спрямованості. Наприклад, молоді люди можуть любити і ненавидіти когось одночасно і при цьому обидва почуття можуть бути абсолютно щирими. На думку Є. П. Ільїна, підлітки більш схильні до прояву радості, ніж гніву, страху і смутку. Схильність до гніву виражена більш яскраво, ніж до страху і смутку [67].

Поряд з позитивними і негативними емоціями існує і стан так званого «емоційного нуля» - нудьга. Небезпека цього стану полягає в тому, що його легко замінюють негативні емоції і, рідко, позитивні. Якщо підліток, якому стало нудно, не знайде для себе захоплюючої справи, то його нудьга посилиться роздратуванням, злістю чи тугою. Інтенсивне переживання стану нудьги може спричинити агресивні дії, що вражають своєю безглуздістю. Саме незайнятість підлітка і наявність вільного часу призводить до початкових форм делінквентної поведінки (спроба алкоголю чи наркотиків; протиправні дії) [112]. Відзначимо, що крім посилення емоцій і почуттів в підлітковому віці розвиваються здібності до їх саморегуляції. Підліток, здатний до інтенсивних і різноманітних емоцій, так само стає здатним до їх гальмування вольовими зусиллями. Враховуючи, що зазначений вік характеризується підвищеною емоційністю, що проявляється в легкій збудливості, мінливості настрою, поєднанні полярних якостей, в підлітків у цей період життя часто наявна підвищена тривожність, агресивність, різні страхи і переживання [17].

Цей віковий період характеризується переживанням підліткової кризи, пов'язаної зі змінами в особистості підлітка. Варто зазначити, що негативних

проявів вікової кризи підліткового віку можна уникнути. Це залежить від прийняття батьками змін, які відбуваються з підлітком. Головний зміст цієї кризи: самопізнання, самовираження і самоствердження. Посилюється потяг бути дорослим, а батьки ігнорують це, що призводить до сімейних конфліктів. Головна тенденція - переорієнтація у спілкуванні з батьків і вчителів на однолітків [51].

В. М. Корх конкретизувала загальні соціально-психологічні особливості розвитку механізмів соціальної перцепції у підлітковому віці і виявила недостатній розвиток емпатійних та ідентифікаційних якостей, несформоване сприймання емоційного стану партнера по взаємодії, знижену соціальну рефлексивність, що впливає на процес міжособистісного сприймання і пізнання [72].

І. М. Коган (2005) в своєму дослідженні емпатії виявила, що в підлітковому віці на перше місце виходять моральні якості особистості: доброта, піклування, здатність допомагати іншим. Проаналізувавши їх висловлювання, вона виявила, що підлітки описують ментальні й емоційні властивості та процеси, моральну та конвенціональну поведінку людини [71].

У контексті соціальної взаємодії підлітка для нього важливим стає можливість спілкуватися з однолітками. Це виявляється в наступних змінах:

- розвивається вміння орієнтуватися на вимоги товаришів, враховувати їх;
- з'являється схильність встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками, триває пошук друга;
- починається вияв інтересу до однолітків протилежної статі. Це сприяє розвитку вибіркової спостережливості: помічаються навіть незначні зміни у поведінці, настроях, переживаннях та реакціях людини, яка подобається [19].

Суб'єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками істотно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями (С. К. Масгутова). Підлітки вважають свої переживання з цього приводу найбільш типовими й суттєвими, тоді як учителі думають, що для підлітків найважливішими є стосунки з ними, а батьки приписують таке ж значення взаєминам у сім'ї. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відтісняє на другий

план і навчання, і навіть стосунки з рідними. Однією з головних причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афективних переживань є невдоволення підлітків своїми стосунками з однолітками, що часто не усвідомлюється ні дорослими, ні самими підлітками [89].

У період підліткового віку продовжується формування соціальних емоцій. А саме переживання людиною свого ставлення до оточуючих людей. Ці емоції виникають, формуються і проявляються в системі міжособистісних відносин. Розвиток соціальних емоцій передбачає не тільки оволодіння певним обсягом знань (норм поведінки, оціночними категоріями, культурними символами), але і формування ставлення до цих знань, які можуть бути названі емоційними еталонами. Підлітки починають прагнути спілкування зі своїми однолітками і такі відносини провокують нову міжособистісну стадію емоційного розвитку, яка характеризується появою здатності до емоційної децентрації. Тобто, підліток навчається абстрагуватися від власних емоційних переживань, сприймати емоції, емоційні стани іншої людини [1; 43].

Е. Л. Носенко і Н. В. Коврига в своїй монографії наводять приклади спостереження особливостей виявлення емоційного інтелекту в різних ситуаціях життєдіяльності. Так, вони наводять результати дослідження Л. Броді та Д. Голл, які вивчали гендерні розбіжності в емоційних реакціях. Дослідники встановили, що у віці 10 років хлопці та дівчата не відрізняються істотно щодо виявлення агресивної поведінки. Коли вони відчують емоцію гніву, вони демонструють фізичну агресію стосовно один одного. Однак уже у віці 13 років різниця між представниками жіночої і чоловічої статі стає помітнішою. Дівчата набувають значно кращих навичок, ніж хлопці в тактиці вербального та невербального висловлення емоцій, а хлопці продовжують здійснювати фізичні акти як засіб виявлення гніву [101]. Також дослідження Ф. Райс підтверджують, що емоційний розвиток хлопчиків-підлітків відрізняється від розвитку дівчаток [114].

О. І. Власова у своїх дослідженнях простежує загальну лінію розвитку емоційного потенціалу соціальних здібностей особистості, орієнтованого спочатку

назовні, а потім оберненого на себе має наступну послідовність становлення: виражена емоційна реактивність, розвиток емпатійних властивостей та засвоєння емоційних еталонів (дошкільне дитинство), диференціація емоційної міміки людського обличчя (початково-шкільне дитинство), системна діагностика емоцій на основі засвоєних відповідних еталонів (підлітковий вік) [33].

О. І. Власова окреслила загальну схему розвитку соціально-емоційного потенціалу: емоційна реактивність, емпатія та засвоєння емоційних еталонів (дошкільний вік) – диференціація емоційної міміки (молодший шкільний вік) – здатність до розпізнавання емоцій інших (підлітковий вік) – диференціація власних емоцій (юнацький вік) [33].

Як суттєву відмінність розвитку емоційних здібностей у підлітковому віці порівняно з дитинством у науковій літературі виокремлюють істотне розширення сфер соціальної активності особистості й зміні їхньої значущості для неї. Спілкування з рівними за віком, але різними за особистісними якостями людьми, основним осередком якого найчастіше стає класний колектив, сприяє подальшому розвитку самосвідомості підлітка, провідним механізмом якого виступає соціальне порівняння, що істотно прискорює формування соціальних здібностей його особистості.

У віковій періодизації Е. Еріксона у віці 11-18 років проходить стадія за «ідентичність – рольовий безлад». Підліток стикається з різноманітними соціальними вимогами і новими ролями. Задача, з якою стикаються підлітки, полягає в тому, щоб зібрати разом всі наявні знання про себе (які вони сини чи дочки, студенти, спортсмени і т.д.) інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність, яка являє усвідомлення як минулого, так і майбутнього, яке логічно витікає з нього. Почуття его-ідентичності являє собою впевненість індивіда в тому, що його здатність зберігати внутрішню цілісність (психологічне значення его) узгоджується з оцінкою його цілісності, наданої іншими. Це означає, що:

1. Молоді хлопці та дівчата мають постійно сприймати себе «внутрішньо тотожними собі». В цьому випадку в індивідуума має сформуватися образ себе, який склався в минулому і поєднується з майбутнім.

2. Значимі інші люди також мають бачити «тотожність і цілісність» в індивідуумі. Це значить, що їм потрібна впевненість, що їх раніше створена внутрішня цілісність буде прийнята іншими. Інакше можуть виникнути сумніви, сором'язливість і апатія [149].

Важливу роль у соціальній адаптації підлітків відіграють не лише засвоєння соціально-нормативних шаблонів поведінки та оцінки інших людей, а й загальна установка школярів цього віку на активну комунікацію з однолітками, відкритість соціальному досвіду. Серед гендерних особливостей підлітків в окремих дослідження виділяють відмінності проявів соціального потенціалу учнів, а саме вміння ідентифікувати емоції за виразом обличчя.

За результатами порівняння показників емоційного інтелекту в різних вікових групах, Дж. Меєр та П. Селовей виявили, що рівень емоційного інтелекту в дорослих вищий, ніж у підлітків, що свідчить про вікові особливості його динаміки [173].

І. С. Булах, Л. М. Кулагіна виокремлюють соціальні перешкоди як негативні чинники, які стають на заваді самореалізації розвитку підлітків з вираженим потенціалом соціально-креативних здібностей. Окрім того, автори стверджують, що оскільки соціальні здібності необхідно досліджувати насамперед генетично, то критеріями їх успішного формування мають стати не лише кількісно-якісна екстраординарність результатів соціальної активності носіїв, глибина та тривалість позитивних перетворень в об'єктах їхнього впливу, а насамперед прискорений відносно вікової норми темп розвитку індивідуального потенціалу здібностей соціально обдарованих особистостей. Автори визначили психологічні особливості вікових моделей нормативного та прискореного розвитку соціальних здібностей на різних шаблонах онтогенезу [20; 76].

Дослідники О. Я. Чебикін та І. Г. Павлова на основі результатів емпіричного дослідження виокремили основні етапи становлення емоційної зрілості в юнацькому віці. Вони здійснили спробу створити типологічну модель емоційної зрілості особистості, підставою для якої стало уявлення про становлення емоційної зрілості як про процес засвоєння особистістю стереотипів соціального реагування, що формуються в конкретному соціокультурному оточенні на основі індивідуальних особливостей і вроджених механізмів саморегуляції. Відповідно з домінуючими компонентами у її структурі вони визначили сім типів емоційної зрілості: експресивний, саморегуляційний, емпатійний, гармонійний, саморегуляційно-емпатійний, експресивно-емпатійний і експресивно-саморегуляційний. Дослідники виділили гендерні відмінності в рівні проявів емоційної зрілості, не зважаючи на те, що в підлітковому і юнацькому віці в осіб чоловічої і жіночої статі загальні показники емоційної зрілості суттєво не відрізняються. В дівчаток найбільш активно розвивається співчуття і співпереживання, розуміння емоційного стану і мотивів поведінки партнера, а в хлопчиків - регуляція власних емоцій [143].

Зміни пізнавальних процесів підлітка відіграють значну роль у розвитку емоційного інтелекту, оскільки з'являються особливості пізнавальної сфери, яких немає у дітей молодшого шкільного віку, вказаний зв'язок проаналізовано нами в таблиці «Зміни пізнавальних процесів підлітка та емоційного інтелекту» (Додаток А).

Враховуючи зміни в емоційній сфері підлітка стосовно соціальних відносин з однолітками, ми припускаємо, що вона пов'язана зі змінами в емоційному інтелекті підлітка наступним чином, як представлено в таблиці 1.1. Звернемо увагу на те, що розвиток пізнавальних здібностей підлітка дозволяє розвинути відповідні навички емоційного інтелекту, проте чи дійсно відповідатиме розвиток пізнавальної сфери навичкам, потрібним для високого або середнього рівня емоційного інтелекту, ми можемо пересвідчитися тільки дослідивши рівень розвитку емоційного інтелекту і визначивши вікові особливості його розвитку.

Трансформації в комунікації підлітка та емоційного інтелекту

Зміни у взаємодії підлітка з іншими	Зв'язок з навичками ЕІ
Схильність встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками, триває пошук друга.	Розвиток міжособистісних навичок; емоційна взаємодія з іншими.
Розвиток вміння орієнтуватися на вимоги товаришів, враховувати їх.	Вміння інтерпретувати значення зміни емоцій; розпізнавання неочікуваної зміни емоцій.
Пізнання самого себе в спілкуванні з однолітками.	Емоційна самосвідомість.
Розвиток уміння порівнювати, аналізувати та узагальнювати причини власних вчинків та іншого.	Здатність до адаптації; соціальна відповідальність.
Зміни в самооцінці.	Рефлексія своїх переживань.
Інтерес до однолітків протилежної статі.	Розпізнавання емоцій іншого; емпатія.

У своїх дослідженнях І. В. Ветрова вивчила розвиток контролю поведінки, оволодіння собою та психологічних захистів в підлітковому віці. Згідно результатів дослідження, в контексті емоційного інтелекту контроль поведінки як феномен саморегуляції, заснований на ресурсах індивідуальності (когнітивних, емоційних, вольових якостей) та їх інтегративності, – створює індивідуальний патерн саморегуляції. І. В. Ветрова вказує на те, що в рамках емоційного інтелекту існує нерозривність контролю поведінки, оволодіння собою та психологічних захистів [30].

Ю. В. Давидова досліджувала сутнісні ознаки, структуру і особливості емоційного інтелекту в підлітковому віці і виявила, емоційний інтелект в

підлітковому віці є стійкою гетерогенної категорією, функціями якої є забезпечення успішності діяльності, оптимізація та гармонізація процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії. Автор зазначає, що розвиток емоційного інтелекту і його сутнісних ознак носить кількісний характер: до старшого підліткового віку більшість дітей демонструють високу здатність розпізнавати емоції інших людей і виявляти емпатію [46, С. 114].

У своєму дослідженні Ю. В. Давидова отримала дані про здібності підлітків керувати своїми емоціями. У підлітковому віці в цілому відзначається обмежена здатність дітей до високих вольовим напруженням, брак витримки і самовладання, що виражається в нестриманість, нетерплячість, різкості. Результати дослідження виявили у хлопчиків більш низький розвиток здатності керувати своїми емоційними станами порівнянні з дівчатками.

Ряд дослідників І. М. Андрєєва, А. А. Александрова, Ю. В. Давидова у своїх роботах вказують на гендерні відмінності у вираженості компонентів емоційного інтелекту у підлітків. Автори єдині в думці, що у хлопчиків у порівнянні з дівчатками, рівень емоційного інтелекту в цілому нижчий. На думку І. М. Андрєєвої, у дівчат загальний рівень емоційного інтелекту пов'язаний в першу чергу з когнітивними процесами розуміння і осмислення емоцій, а у юнаків – більшою мірою з якістю міжособистісних зв'язків [7].

У підлітковому віці відмінності у різних показниках емоційного інтелекту виражені найбільшою формі. За результатами дослідження А. А. Александрової у підлітків 12-13 років низький рівень емоційного інтелекту і високий рівень емпатії. Це може свідчити про нездатність більшості підлітків 12-13 років висловлювати пережиті почуття, пов'язувати невербальні або жестові символи з почуттями. Причому, у дівчаток більш виражена здатність співчувати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, випробовувати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з іншими. Більша різноманітність способів прояву емоцій у дівчаток, можливо, пояснюється тим, що у дівчаток здатність до вербалізації емоцій розвивається раніше і формується швидше, ніж у хлопчиків [84].

Вищий рівень розвитку емоційного інтелекту дівчаток пов'язаний з тим, що ознаки емоційного інтелекту, що навантажують фактор «розуміння емоцій» (емоційна обізнаність, емпатія і розпізнавання емоцій інших людей) у дівчаток вище, ніж у хлопчиків. Отримані результати можуть бути пояснені тим, що зазначені ознаки емоційного інтелекту, будучи соціально детермінованими, в нашому суспільстві більше зв'язуються з проявом жіночих соціальних ролей. Дівчатка раніше і більше дізнаються про свої емоції та почуття і почуття інших людей, а також, дотримуючись материнському інстинкту, з дитинства розвивають у собі здатність до емпатії, співпереживання, співчуття – тим якостям, які вважаються споконвічно жіночими. Це відмінність зберігається протягом усього підліткового періоду [84].

Враховуючи те, що багатьма дослідниками емоційного інтелекту розглядався як адаптаційний чинник (Р. Бар-Он, Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига, С. П. Дерев'янку), ми не могли не розглянути зв'язок розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці з його адаптаційними можливостями. Адже саме емоційний інтелект впливає на загальну здатність індивіда ефективно справлятися з вимогами і тиском оточуючого середовища. Маючи недостатньо розвинутий емоційний інтелект, підліток матиме складнощі в соціальній адаптації.

Найбільш уразливі до розладів адаптації діти в період вікових криз. Глибокі фізичні, гормональні, психологічні і соціальні зміни, які відбуваються в пубертатний період, також часто супроводжуються розладами адаптації [92].

Порушення адаптації у підлітків виявляється на фоні розладів соціальної поведінки. Неблагополуччя в родині, школі часто пов'язане з характерологічними особливостями підлітка, з часом, і призводять до порушення адаптації підлітка до оточуючого світу. Адаптаційні розлади в підлітка супроводжуються: - зміною настрою (тривога, занепокоєність, іноді депресивні прояви); - відчуттям нездатності справитися з ситуацією, пристосуватися до неї; - зниженням в тій, чи іншій мірі продуктивності в повсякденній діяльності; - схильністю до агресії і делінквентних форм поведінки [86].

Соціальна підтримка задовольняє специфічні потреби в близькості, захисті, інформації, практичній допомозі, розрядці, заспокоєнні і т.д. (Veiel H.O., Ihle M., 1993). Знання і впевненість у тому, що при важких життєвих подіях людина отримає підтримку (когнітивна, емоційна підтримка і підтримка самооцінки), а також наявність релевантних осіб, які підтримують під час складних ситуацій, сприяє зниженню негативних наслідків стресу і складних життєвих ситуацій.

Емоційні труднощі в підлітків із затримкою розвитку пов'язують з індивідуальними та інтерперсональними чинниками. Так, підлітки 12-13 років із затримкою розвитку сприймають підтримку однокласників недостатньою, проте порівняно з іншими однокласниками не відчують меншої підтримки від батьків та вчителів [157; 183].

Таким чином, підлітковий вік є сензитивним до впливів середовища, адже саме в цей період відбувається активне формування особистості як суб'єкта. Вивчення особливостей емоційного інтелекту підлітків дозволить зрозуміти і створити передумови для мінімізації дезадаптивних форм поведінки підлітків і використовувати отримані дані для профілактики дезадаптації підростаючого покоління в цілому.

1.3. Сімейні стосунки як детермінанта розвитку емоційного інтелекту підлітків

Розвиток емоційного інтелекту відбувається в процесі розвитку особистості. Сім'я виступає першим еталоном емоційного досвіду і умови, які склалися в сім'ї, формують навички емоційної успішності дитини в соціумі. Підліток потребує емоційної підтримки і виховання, коли саме батьки навчають справлятися з труднощами, реагуючи на явища життя адекватно і ефективно. І, якщо навіть розвиток пізнавальних здібностей підлітка дозволяє розвинути відповідні навички емоційного інтелекту, це ще не означає, що відбудеться розвиток цієї здібності. Це пов'язано з чинниками, які, в першу чергу, стосуються оточення підлітка.

Побудова дослідження, що ставить за мету виявити взаємозв'язок сімейних стосунків із емоційним інтелектом дітей, неможливо без аналізу накопиченого попередниками матеріалу не тільки по проблемі детермінації здібностей, але також і без аналізу сформованих на сьогоднішній день уявлень про структуру сімейних стосунків і тих компонентів структури, які мають першорядне значення для психічного розвитку дитини.

Вплив сімейного середовища на розвиток дитини є багатофакторним. Різні змінні в їх складних взаємозв'язках і взаїмозалежностях справляють певний вплив на її психічний розвиток протягом життя.

Серед таких чинників особливо виокремлюються внутрішньосімейні стосунки, оскільки формування ставлення дитини до зовнішнього світу, інших людей, самої себе складається із взаємин зі значущими іншими.

Через систему емоційних оцінок сім'я конструє в дитини образ соціального світу. Згідно з П. Бергером і Т. Лукманом (1996), на стадії ранньої соціалізації світ для дитини починає сповнюватися смислом. Виникає уявлення про соціальні ролі і стосунки і перші навички спілкування. Крім того, родина виступає як перша група приналежності зі своїми власними цінностями, а також транслює норми і цінності суспільства. Тим самим закладається тип інтерпретації соціального світу дитини. В інтерпретацію соціального світу як важливий компонент входить саме адекватне вираження своїх емоцій і розуміння емоцій інших. Як підкреслює Г. М. Андреева, всі способи роботи з соціальною інформацією так чи інакше закладаються в дитинстві в умовах сім'ї [6; 9].

Вивчення структури сімейних відносин ускладнене прихованістю подібної структури від зовнішнього спостереження, а також нерозробленістю критеріїв, що дозволяють розмежувати порушення сімейних стосунків від їх «норми».

На думку Р. С. Кочарян, О. С. Кочарян «відбувається формування нового розуміння норми - норми здорової сім'ї, яка являє собою інтеграцію фізіологічної, психічної та соціальних норм. За рахунок вираженого інтерактивного аспекту норма здорової сім'ї нерідко вироджується в норму взаємної пристосованості, а терапія в

цих випадках зводиться до взаємної «підгонки» (психологічної, сексуальної тощо) членів подружжя один до одного» [73, с. 115].

Складність вивчення пояснюється також невизначеністю самого поняття «порушення сімейних стосунків», термінологічної строкатістю для позначення сімейного неблагополуччя («нестабільна», «проблемна», «конфліктна», «дисфункційна», «дисгармоничная сім'я» - ось неповний перелік термінів, що використовуються різними авторами для визначення сімейних відносин з ознаками неблагополуччя).

Наприклад, Джон Бредшоу виділяє наступні ознаки дисфункційної сім'ї [160]:

1. Заперечення проблем і підтримка ілюзій;
2. вакуум інтимності;
3. заморожені правила і ролі;
4. конфліктні взаємини;
5. недиференційованість «Я» кожного члена («Якщо мама сердиться, то сердяться всі»);
6. межі особистості або змішані, або наглухо розділені невидимими стінами;
7. всі тримають секрети сім'ї, всі підтримують фасад псевдоблагополуччя;
8. схильність до полярності почуттів і суджень;
9. закритість системи;
10. абсолютизування волі, контролю.

За виділеними ознаками ми можемо спостерігати прямий зв'язок з компонентами емоційного інтелекту, які під впливом дисфункційного середовища будуть недостатньо розвинутими. Недиференційованість «Я» членів сім'ї призводить до того, що підліток погано відокремлює власні почуття від переживань іншої людини. Так само, він може просто не розуміти, що відчуває, тому що недостатньо відокремлений від інших і краще відчуває їх стан, ніж власний.

Дисфункційна родина породжує неадаптивну, деструктивну поведінку одного або кількох її членів. У таких сім'ях існують умови, що перешкоджають їх особистісному зростанню.

Ознаки дисфункційної або проблемної сім'ї:

- Людям, що живуть в дисфункційних сім'ях, буває важко визнати право на те, що можна бути іншим. У таких сім'ях відрізнятись - значить бути поганим. А це вже привід, щоб тебе не любили.

- Не помічають розбіжностей або «замовчують» їх. Розбіжності як такі видаються членам сім'ї чимось поганим.

- Недовіра і страх не дозволяє членам сім'ї відкрито ділитися з іншими своїми думками і почуттями.

- Розмови про задоволення часто так само важкі, як і розмови про біль.

- В дисфункційних сім'ях роблять вигляд, що проблем немає [158; 161].

Виховання в дисфункційній сім'ї підпорядковується певним правилам.

Наведемо основні з них:

1. Дорослі - господарі дитини.

2. Лише дорослі визначають, що правильно, а що – ні.

3. Дитина відповідає за гнів дорослих.

4. Батьки тримають емоційну дистанцію.

5. Воля дитини, розцінена як упертість, повинна бути зломлена і якомога швидше.

Щоб вижити і відчувати себе в безпеці, дитина до підліткового віку вірить, що батьки хороші, всі правила і приписи батьків заковтує без критики. Ніщо не може переконати дитину, що батьки погані.

Правила дисфункційної сім'ї - це правило трьох «не»: не говори, не відчувай, не довіряй.

Діти навчаються захищати себе в подібних сім'ях за допомогою вбудованих в усіх нас механізмів психологічного захисту (захист Его). Діти придушують свої почуття, заперечують те, що відбувається, проєктують гнів і ненависть на предмети або на друзів. Створюють ілюзію любові і прихильності. Ідеалізують і мінімізують, затуманюють свої почуття і свідомість. І врешті-решт можуть взагалі нічого не відчувати.

Ознаки здорової сім'ї за Джоном Бредшоу:

- Члени сім'ї розуміють, що всі вони різні і кожен з них - особистість.

- Члени здорових сімей усвідомлюють, що між членами сім'ї можуть бути відмінності. Одна і та ж картина може здаватися гарною одним, і потворною іншим. Один і той же вчинок може бути оцінений по-різному.

- Члени сім'ї відверті один з одним. Відкрито говорять, чого хочуть, що думають, відчувають. Говорять вголос про розбіжності. Посилають один одному чіткі, однозначні сигнали про те, чого хочуть від інших. Члени сім'ї знають, що приносить їм радість і задоволення і говорять про це зі своїми близькими. Обговорюють існуючі проблеми і намагаються їх вирішити [164].

Незважаючи на перераховані вище труднощі, дослідники роблять активні спроби розробити систему критеріїв, на основі яких стане можливим вивчати структуру сімейних стосунків.

Виявити структуру сімейних стосунків, на думку В. М. Дружиніна, можна, використовуючи наступні критерії: ієрархію стосунків панування - підпорядкування, розподілу відповідальності в родині, емоційну близькість - відстороненість [50].

За словами К. Вітакера, не має сенсу говорити про індивідуум як про якусь самодостатню цілісність: всі ми являємо собою ніби фрагменти сімейних систем, що намагаються прожити життя, індивідуальна і соціальна патологія якої має міжособистісну, а тому, насамперед, внутрішньосімейну природу [31]. «Сім'я - організм у всіх сенсах цього слова... Немає такого явища, як особистість, особистість - це не більш ніж фрагмент сім'ї» [31, с. 104].

Сімейні підсистеми являють собою диференційовану сукупність сімейних ролей, які дозволяють вибірково виконувати певні сімейні функції, забезпечувати життєдіяльність сім'ї. Один із членів сім'ї може бути учасником кількох підсистем - батьківської, подружньої, дитячого, чоловічого, жіночого і т. д. [147]. Межі між підсистемами це правила, які визначають, хто і яким чином виконує сімейні функції - функціональних (здорових) сім'ях вони чітко окреслені і проникні, у дисгармонійних сім'ях вони або розмиті, або жорстко фіксовані. Крім того, функціональна сім'я характеризується гнучкою ієрархічною структурою влади, ясно сформульованими сімейними правилами, сильною батьківською коаліцією [146].

Таким чином, структура внутрішньосімейних відносин включає різного роду зв'язки між членами сім'ї, які утворюються як по вертикалі (між поколіннями), так і по горизонталі (серед одного покоління).

Аналіз літературних джерел дозволив виокремити в сучасній нуклеарній сім'ї стосунки між подружжям (подружні стосунки); стосунки між батьками і дітьми. В останніх можна виокремити два типи відносин: ставлення батьків до дітей (батьківське ставлення) і ставлення дітей до батьків (дитячо-батьківські стосунки). При цьому слід враховувати стосунки з прабатьками, які роблять свій внесок в сімейну систему. Ці стосунки опосередковано впливають на членів сім'ї.

Низка досліджень підтверджує наше припущення щодо впливу основних підструктур сім'ї на психічний розвиток дитини (В. І. Сікорова, П. К. Кериг, В. Я. Титаренко). Підструктура подружньої підсистеми впливає на формування в дитини моделі інтимних взаємин під час повсякденної взаємодії. Засвоєння емоційних установок і моделі батьків відбувається несвідомо. Ці установки дитина переносить у майбутнє на побудову власних подружніх відносин, а також транслює у взаємодії з іншими людьми поза сімейною системою [94; 100].

У дослідженні В. Я. Титаренко підтвержене припущення автора, що насамперед від характеру і стану подружніх взаємин залежить морально-емоційний клімат сім'ї, і, отже, її виховні можливості [135, с. 39]. Наприклад, виявлені значущі кореляції зв'язки відповідального ставлення до навчання, дисциплінованості, працьовитості і чуйності з відсутністю серйозних конфліктів між батьками.

В роботі В. І. Сікорової [130], дослідниця висуває припущення, що почуття безпеки та психологічного комфорту в соціальних контактах в дитини, формуються завдяки доброзичливим подружнім стосункам між батьками в поєднанні з просоціальною спрямованістю сім'ї.

Варто зазначити, що є дослідники, які вважають, що якість подружніх стосунків впливає на виконання подружжям своїх батьківських обов'язків. Зокрема, П. К. Кериг стверджує, що задоволеність подружніми стосунками позначається на стосунках з дітьми в тому, що батьки виявляють більше теплоти до дітей, вживають

експресивне та недирективне мовлення. Таке ставлення, відповідно зумовлює теплоту і прихильність з боку дитини. В дослідженні П. К. Керига виявлено, що поведінка батьків незадоволених своїм шлюбом більш директивна, ніж в матерів. При цьому поведінка батьків відрізняється по відношенню до дітей різної статті. Так, батьки, незадоволені шлюбними стосунками, надають донькам більше вказівок і при цьому виявляють менше чуйності в спілкуванні, порівняно з батьками, задоволеними шлюбними стосунками. Також, автор стверджує, що якість сімейних стосунків загалом позначається на батьківському ставленні, що, в свою чергу, впливає на емоційний і когнітивний розвиток дитини [69].

Отже, зважаючи на проаналізовані дослідження, можна стверджувати, що якість подружніх стосунків безпосередньо та опосередковано впливає на психічний розвиток дитини та розвиток її особистісних якостей. Незадоволеність шлюбними стосунками та порушення в подружніх стосунках, впливає на стосунки в сімейній системі загалом. Не зважаючи на те, що стосунки між батьками і дітьми є достатньо вивченими, основні дослідження присвячені цій проблемі висвітлюють аспект батьківського ставлення. Дитячо-батьківські стосунки та особливості сприйняття батьків очима дітей залишаються нечисленними.

Під батьківським ставленням зазвичай розуміється «система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з ним, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини та її вчинків» [121, с. 328].

Уявлення про дитину і ставлення до неї батьків є внутрішньою основою типу виховання, що реалізується через виховні впливи і способи поводження з дитиною. У зв'язку з цим, в літературі терміни «батьківське ставлення» і «стиль сімейного виховання» часто використовуються як синоніми [15; 50; 132].

На формування батьківського ставлення до дитини впливає, як особистість дитини, так і клініко-психологічні особливості сімейних взаємостосунків, культурні чинники [126].

Батьківське ставлення впливає на формування дитячої особистості, цей вплив можна розподілити на позитивний і негативний (амбівалентний). Аналіз вітчизняної літератури дозволив виокремити в структурі батьківських ставлень наступні складові: емоційну, когнітивну і поведінкову [15; 25; 38]. Емоційний компонент – визначає особливості прояву батьківського ставлення, поєднує переживання, пов'язані з дитиною, наприклад, прийняття – неприйняття дитини; взаємодію – уникнення контактів; визнання свободи дій – надмірну вимогливість. Цей компонент містить оцінки та судження щодо різних типів батьківського ставлення, а також емоційний тон поведінкового прояву батьківського ставлення [133].

Когнітивний компонент включає уявлення про різні способи та форми взаємодії з дитиною, знання про мету виховання та розвиток дитини, про її потреби та інтереси. Уявлення батьків може бути адекватним і неадекватним. Адекватне уявлення - найбільш повне та об'єктивне знання психічних і характерологічних особливостей дитини, її інтересів, захоплень, схильностей, урахування індивідуальної своєрідності дитини. Неадекватне уявлення містить різні нав'язані ролі та якості дитини, які не відповідають дійсності: інвалідизація (заниження її психофізичних показників); інфантилізація (уявлення про надмірну залежність від батьків та несамостійність); соціальна інвалідизація (заниження статусу дитини серед однолітків, приписування девіантної поведінки) [25].

Поведінковий компонент включає форми та способи підтримки контакту з дитиною, контролю, виховання взаємин. Цей компонент має два крайні полюси – батьківське домінування та автономія дитини, а між ними існують такі типи взаємодії як кооперація батьків з дитиною і батьківське потурання [25].

Зарубіжними та вітчизняними психологами виокремлені і описані різноманітні типи батьківських ставлень [15, С.51-52]. Більшість класифікацій відображає опис аномальних стилів сімейного виховання, що згубно впливають на психічний розвиток дитини. Крім того, кожен дослідник будує типологію, виходячи із своїх наукових поглядів, в якості основи для створення класифікацій беруться емоційні компоненти виховання, способи впливу на дитину, форми контролю, батьківські

позиції тощо. Вживання різних понять і відсутність єдиного принципу при побудові класифікацій ускладнює їх порівняння.

Разом з тим, різні типології мають між собою багато схожого (часто за різними назвами ховається опис однієї і тієї ж психічної реальності), в основному не суперечать, а доповнюють одна одну (кожен дослідник може робити акцент на одній зі сторін взаємодії батька та дитини), що дає можливість зіставлення певного числа класифікацій. Дослідники Ф. Кован і К. Кован визначають, що для розвитку особистості дитини є дві пари ознак, які визначають поведінку батьків: прийняття (тепло, любов) – неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків, і терпимість (самостійність, воля) – стримування (контроль), що визначають переважаючий у сім'ї тип контролю і дисципліни. За віссю «прийняття – неприйняття», в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення; батьки орієнтовані на виокремлення позитивних якостей дитини, задоволені спілкуванням з нею, сприймають її такою, якою вона є. У другому випадку основними засобами виховання є суворість і покарання; батьки не сприймають своїх дітей (виокремлюють у них, насамперед, негативні риси), не відчують задоволення від спілкування з ними, часом виявляючи ворожість [164].

Недоброзичливість або неухважність, більш того, жорстоке поводження батьків із дітьми викликає в останніх неусвідомлювану ворожість, що спрямовується назовні. Наприклад, трансформується в агресивні дії не тільки проти батьків, а й проти сторонніх людей, або всередину і виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі [189].

Д. Гоулман виділяє три найбільш розповсюджені емоційно не прийнятні типи батьківської поведінки:

- Повне ігнорування почуттів. Ставляться до емоційних розладів дитини як до чогось несуттєвого. Не здатні використати емоційні моменти як можливість стати ближчими до дитини чи допомогти засвоїти навички емоційної компетентності.

- Надто пасивна позиція. Батьки помічають, що відчуває дитина, але не втручаються в ситуацію, щоб навчити її альтернативній емоційній реакції.

- Демонстрація неповаги до почуттів дитини, байдужість. Виявляють суворість у критиці і покараннях. Можуть заборонити дитині взагалі проявляти гнів і застосовують покарання за найменших ознак роздратування [45].

У дослідженнях D. Osampo, P. Palos виділено дві форми батьківського контролю: поведінковий і психологічний. Підтверджено, що останній чинить більший вплив на наявні емоційні і поведінкові проблеми підлітка, спричиняючи такі поведінкові порушення, як агресивна поведінка та вживання алкоголю і наркотичних речовин [182].

Важливим моментом, що викликає появу образи, озлобленості, які можуть проявитись в агресивній емоційній реакції, є нехтування дорослими інтересів, прагнень, всієї особистості підлітка (Якобсон П. М., 1976). Райс Ф. вважає, що емоційна якість стосунків у сім'ї підлітка пов'язана з високим рівнем самооцінки. Самооцінка підлітків залежить від готовності батьків надати їм самостійність, прийняти їх, від гнучкості батьків, характеру спілкування з ними і задоволення від спільної діяльності, а також від батьківської підтримки, участі і керівництва [114].

Надлишок емоційного тепла призводить до ускладнень у формуванні внутрішньої автономії і породжує стійку потребу в опіці, залежність як рису характеру (Кон І.С., 1989).

А. Б. Холмогорова та Н. Г. Гаранян (1999) виокремлюють специфічні психологічні чинники, які стають причинами емоційних розладів, а саме, особливі ціннісні установки, що заохочуються в соціумі та культивуються в багатьох сім'ях. В індивідуальній свідомості ці установки створюють психологічну схильність до емоційних розладів, таких як переживання негативних емоцій, депресивних і тривожних станів. Цьому сприяє також культ сили та раціоналізму, що веде до заборони на переживання і вираження негативних емоцій. Заборона на емоції призводить до витіснення їх зі свідомості, а розплата за це – неможливість їх психологічної переробки і розростання фізіологічного компонента у вигляді болів і неприємних відчуттів різної локалізації [141].

Е. Еріксон розглядає переживання сорому в дитини як подібне до гніву, спрямованого на самого себе, коли дитині не дозволяють розвивати власну автономію і самоконтроль. Якщо батьки постійно опікають дитину чи залишаються байдужими до її потреб, в неї з'являється або переважаюче почуття сорому, або сумніви у власній здатності контролювати оточуючий світ і керувати собою [149].

За теорією Е. Берна людські взаємини постають у трьох Я-станах: «дорослого», «батька» і «дитини». Кожен з нас може бути в одному з цих станів залежно від життєвої ситуації, психологічного стану, амбіцій, очікувань і поведінки партнера. Проте, можна провести цікаву паралель між кожним з цих Я-станів і проявом емоційного інтелекту. Так, людина в стані «дитини» знаходиться під впливом емоцій і почуттів, а не логічних міркувань і зважених рішень. Якості притаманні цьому стану: імпульсивність, наївність, інфантильність, безвідповідальність. В стані «батько» людина спирається на загальноприйняті правила і закони суспільства, морального устрою, від яких не відступає ні на крок. Це виявляється у формі емоційної і поведінкової ригідності. Тобто, замість того, щоб реагувати відповідно ситуації, поведінка скеровується установками «ти повинен», «так правильно», «треба робити так». У стані «дорослого» людина орієнтується на знання, отримані з власного досвіду, відповідає за свої вчинки, вміє приймати рішення, здатна до самоаналізу і самокритики. Отже, саме цей стан відповідає високому рівню емоційного інтелекту і виявляється в емоційній гнучкості і контакті з «тут і тепер», своїми емоційними станами та станами іншої людини [18].

Емоційний розрив між дітьми і батьками також виступає передумовою розвитку дезадаптивної поведінки підлітка. Проаналізувавши сучасні тенденції розвитку і існування сім'ї, було виявлено, що проблема неповних сімей через розлучення батьків має наслідком такий емоційний розрив [53, 54, 55]. Останній може спричинити поведінкові розлади в дітей, які тривалий час зростають в дисфункціональній сімейній системі. Як відмічає А. Я. Варга, в наш час відсутнє єдине уявлення про виховання дітей. Система виховання не спроможна

запропонувати конкретних дій: існує багато необґрунтованих заборон; відсутні послідовні вимоги, система заохочень і покарань. Це призводить до дезорієнтації дітей і батьків, у зв'язку з чим зростає рівень батьківської тривоги. Розповсюджені деструктивні засоби зниження тривоги в сім'ї, такі як неадекватне прив'язування дитини шляхом гіперопікання, інфантилізації, інвалідізації, негнучка близька дистанція з нею [23; 24].

С. Е. Медведєв у своєму дослідженні підтвердив, що більш суттєвий вплив на формування схильності до маніфестації і розвитку психічного захворювання, порівняно з порушенням діадних процесів у батьківській сім'ї пацієнта, чинять саме трансгенераційні процеси. Тривалий емоційний розрив в декількох поколіннях зазвичай призводить до формування емоційних, соціальних чи фізичних симптомів у деяких представників наступних поколінь. Ці симптоми можуть бути різноманітними, проте, всі вони пов'язані з розривом як із засобом управління тривогою в сім'ях [91].

М. Чіксентміхаї характеризує сімейну ситуацію, яка стимулює розвиток здатності досягати потокового стану, п'ятьма характеристиками [144]. Ці характеристики збігаються з умовами, які сприяють розвитку емоційного інтелекту, тому що так само сприяють розвитку в підлітка рефлексії, стимулюють зосередження на власних емоційних станах і прямому вираженню своїх емоцій та почуттів. Тому ми вважаємо за доцільне спиратися на ці характеристики сім'ї, щоб дослідити їх вплив на формування емоційного інтелекту підлітка:

1. Прозорість у стосунках. Підлітки точно знають, чого очікують від них батьки, зворотній зв'язок в сім'ї має однозначний характер.

2. Інтерес батьків до того, що робить і відчуває їхня дитина в даний момент, а не занепокоєність тим, в який коледж вона вступить чи вдасться їй отримати добре оплачувану роботу. Тобто ця особливість стосунків в родині стимулює в підлітка знаходитись в теперішньому моменті, а отже, бути в контакті зі своєю сферою почуттів тут і тепер. Усвідомлювати комфортно їй в даній ситуації чи ні, що вона з цього приводу відчуває. Оскільки батьки безпосередньо цікавляться станом

підлітка, то він вчиться вербалізувати і висловлювати свої почуття з приводу того, що відбувається в даний момент, в конкретній ситуації.

3. Підліткам надається можливість вибору: вони відчують, що можуть вчиняти на свій розсуд, в тому числі і порушувати правила батьків, якщо вони готові мати справу з наслідками. Простежити рівень свободи підлітка у власних виборах ми можемо за допомогою опитувальника сімейної тривоги.

4. Почуття приналежності та довіри між усіма членами сім'ї, що дозволяє підлітку відкинути психологічний захист і зануритись у цікаві для нього заняття. Ця характеристика надає можливість всім членам сім'ї відкрито висловлювати свої почуття і обговорювати ситуації, які викликають змішані почуття або певний негатив. Обговорення емоційних станів всіх членів сім'ї дозволяє підлітку розвинути навички розуміння емоцій інших і розуміння своїх емоційних переживань

5. Батьки мають забезпечити дітям задачі, складність яких постійно зростає, створюючи тим самим можливості для самовдосконалення [144].

Ми об'єднали параметри, притаманні двом типам сімей, характер впливу яких можна розділити на сприятливий для розвитку емоційного інтелекту підлітка, що зростає в ній, і перешкоджаючий розвитку емоційного інтелекту підлітка (Додаток Б). Ці параметри є наступними: комунікація, самооцінка, норми сімейної системи, соціальні зв'язки, рівень особистісної тривоги членів сім'ї, присутність в теперішній момент, рівень конфліктності в сім'ї, позиція дитини в сімейній системі.

Проаналізувавши ці характеристики сімейної взаємодії та батьківського впливу на розвиток особистості підлітка, ми поділили сім'ї на емоційно диференційовані (таблиця 1.2) та емоційно недиференційовані (таблиця 1.3). Тобто, за сімейними параметрами емоційно диференційовані та недиференційовані сім'ї помітно відрізняються, демонструючи сприятливі та несприятливі умови для розвитку емоційного інтелекту підлітка.

Діагностуючи ці умови в сім'ях досліджуваних підлітків можна очікувати, що в емоційно диференційованих сім'ях рівень емоційного інтелекту в підлітків буде вищим.

Емоційно диференційовані сім'ї мають наступні ознаки:

Таблиця 1.2

Ознаки емоційно диференційованих сімей

Параметри сім'ї	Емоційно диференційовані сім'ї
Комунікація	Чесна, відкрита, ясна, пряма.
Самооцінка	Висока/нормальна
Сімейна норми	Правила гнучкі, змінюються при необхідності; повна свобода будь-яких обговорень, допускається автономність
Соціальні зв'язки	Різноманіття соціальних зв'язків, відкритість сімейної системи.
Рівень тривоги	Нормальний рівень
Присутність в теперішньому	Зважання на потреби дитини в теперішньому.
Конфліктність	Нормальний рівень.
Позиція дитини в сімейній системі	Рівень дитини, коли задовольняються її потреби.

Водночас, емоційно недиференційовані сім'ї характеризуються наступними ознаками:

Таблиця 1.3

Ознаки емоційно недиференційованих сімей

Параметри сім'ї	Емоційно недиференційовані сім'ї
Комунікація	Нечесна, заплутана, невизначена, неадекватна.
Самооцінка	Низька/неадекватна/ викривлена/завищена
Сімейні норми	Правила приховані, жорстокі, незмінні, дріб'язкова опіка

Продовж. табл. 1.3

Параметри сім'ї	Емоційно недиференційовані сім'ї
Соціальні зв'язки	Страх перед соціумом, закритість, відсутність соціальних зв'язків (або загравання з соціумом).
Рівень тривоги	Високий рівень
Присутність в теперішньому	Ігнорування нагальних потреб дитини, спрямованість в минуле або майбутнє.
Конфліктність	Високий рівень.
Позиція дитини в сімейній системі	Позиція в ролі одного з батьків (парентифікація або триангуляція).

Емоційна система сім'ї – це система, що включає всі механізми, які сім'я використовує в процесі життєдіяльності. Емоційні процеси проявляються в тому, що люди займають різні функціональні позиції в родині. Теорію сімейних процесів розробляли М. Боуен, його послідовники П. Тайтельман, К. Бейкер та ін. В теорії сімейних систем виокремлюють такі основні концепції: диференційованість / недиференційованість Я – універсальна характеристика, яка може описати всіх людей в межах певного континууму; емоційна триангуляція; емоційні процеси ядерної родини (Bowen M. 1957). У контексті емоційної системи родини постає питання диференційованості Я її членів. Рівень диференційованості Я дозволяє не підпадати під вплив деструктивних емоцій, які продукуються іншими членами сім'ї.

М. Боуен вивів поняття диференційованості Я з ідеї поділу клітин в біології. Воно включає як окремість/автономію, так і зв'язок/кооперацію близько пов'язаних між собою одиниць. У найзагальнішому сенсі поняття диференційованості означає здатність індивіда визначати власні думки і почуття в контексті близьких, емоційно напружених взаємовідносин. Диференціація Я також показує здатність індивіда

бути одночасно окремо і разом. Це міра емоційної зрілості, яка відображає здатність людини поводитись відповідально, знаходячись в близьких взаємовідносинах. Всі інші поняття теорії Боуена пов'язані через поняття диференціації Я, оскільки воно визначає поведінку людини. Мета концепції емоційної системи полягає в тому, що вона легко може бути виведена за межі індивіда і розширена до розгляду системи відносин. Коли емоційна інтенсивність в системі надто велика і тяжіння до злиття (а отже, недиференційованості Я) надто сильне, члени сім'ї намагаються взагалі розірвати стосунки. Розрив стосунків шляхом збільшення емоційної чи фізичної дистанції не припиняє емоційного процесу, а може навіть навпаки підсилувати його [134].

Як підкреслює О. В. Черніков, якщо хтось розриває стосунки з власними батьками чи сиблінгами, емоційні переживання і важкість таких стосунків стає ще більш сильною і підштовхує людину до нових стосунків з власною парою чи дітьми, які стануть місцем пошуку термінового рішення. Нові стосунки будуть ставати все більш проблемними під таким тиском, що призведе до наступного дистанціювання чи розриву [148].

Концепція емоційної системи сім'ї тісно пов'язана з поняттям диференційованості/недиференційованості Я таким чином, що тенденції в емоційній системі сім'ї поглинання, захоплення її членів заважають їм вибудувати чіткі межі емоційного простору; тенденція відчуження, емоційної дистанційованості і холодності може так само вплинути на те, що людина не матиме доступу до своїх емоційних проявів, що буде виявлятися в неконгруентності до своїх емоційних станів. Це так само свідчить про недиференційованість Я людини.

М. Боуен встановив, що емоційне функціонування індивіда не визначається ступенем його автономії і пропонує розглядати сім'ю через поняття емоційної одиниці та емоційного поля. Люди в родині займають певні функціональні позиції, які впливають на велику кількість аспектів їх біологічного, психологічного і соціального функціонування. Процес стосунків у сімейній системі забезпечується завдяки емоційній реактивності людей, якій вони навчаються під час системної

взаємодії. Емоційне заряджене функціонування членів сім'ї створює певне «поле», яке в свою чергу впливає на функціонування кожного з них. Емоційний процес виявляється в тому, що люди займають різні функціональні позиції в сім'ї. Реципрокність у функціонуванні та взаємовплив внутрішніх процесів і системи зовнішніх відносин є важливими аспектами діяльності емоційної системи. Варто зазначити, що визначальними для цієї системи є боротьба між індивідуалізацією і сумісністю. Отже, перед індивідом постає питання як зберегти свої емоційні переживання і почуття власного Я, але при цьому не відокремитися від системи сім'ї настільки, щоб вийти за її межі. Відповідь на це питання М. Боуен дає через визначення поняття диференційованості / недиференційованості Я. Ступінь непропрацьованості емоційної прив'язаності еквівалентна ступеню недиференційованості. Емоційний розрив проявляється головним чином у запереченні гостроти стану не пропрацьованої емоційної прив'язаності до батьків, у діях та намірах, спрямованих на те, щоб бути більш незалежним ніж на даний момент, в існуванні емоційної дистанції, досягнутої за допомогою внутрішнього чи фізичного дистанціювання. Важливим для нашого дослідження є те, що саме поведінка дитини в підлітковому віці є яскравим прикладом диференційованості/недиференційованості Я. В теорії сімейних систем вважається, що добре диференційований підліток, який з раннього дитинства поступово дорослішає і віддаляється від своїх батьків, так само правильно буде дорослішати під час підліткового періоду. Добре диференційований підліток зосередить свою увагу на прийнятті відповідальності за себе, а боротьба з батьками в нього відійде на другий план. Тобто, одним з індикаторів недиференційованості підлітка буде саме його конфліктна поведінка стосовно батьків [134].

Одним з найефективніших способів боротьби з тривогою в сімейній системі є система відкритих стосунків в сім'ї, що є протилежністю емоційному розриву. Відкрита система – це така система, в якій її члени мають задовільний ступінь емоційного контакту один з одним. Якщо в емоційному полі сім'ї підтримується

високий рівень тривоги, то рівень диференційованості її членів буде поступово знижуватися.

Родина як система впливає на кожний свій елемент і якщо вона має певні дисфункції, то це може спричинити емоційні розлади в її членів. За Е. Г. Ейдемлером, життєдіяльність сім'ї, безпосередньо пов'язана із задоволенням певних потреб її членів, називається функцією сім'ї. Сімейна система описується великою кількістю параметрів, головні з яких: характер емоційних зв'язків у сім'ї, її рольова структура, особливості міжособистісної комунікації, способи вирішення конфліктів, згуртованість і суб'єктивна задоволеність шлюбом [148].

Олсон виокремлює чотири рівні згуртованості (показують рівень емоційних стосунків в родині): низький - роз'єднаний тип сім'ї, розділений – помірний до низького, об'єднаний – помірний до високого та заплутаний – занадто високий рівень. Сімейна гнучкість визначається як кількість змін в сімейному керівництві, сімейних ролях і правилах, регулюючих стосунки. Виділяють також чотири рівня: від ригідного – дуже низького, структурованого - помірний до низького, гнучкого – помірний, до дуже високого – хаотичного типу сімейної системи. За моделлю Олсона постулюється, що центральні рівні згуртованості (розділений і об'єднаний) і за гнучкістю (структурований і гнучкий) є збалансованими і забезпечують оптимальне сімейне функціонування, в той час як крайні значення за цими шкалами (роз'єднаний, заплутаний, ригідний, хаотичний типи) є проблемними. Головною відмінністю збалансованих сімей від незбалансованих є наявність між їх членами розвинених навичок спілкування. Які в свою чергу, тісно пов'язані з розвитком емоційного інтелекту. Підліток вчиться на прикладі батьків вмінню пред'являти свої інтереси; висловлювати критичні оцінки стосовно поведінки інших, а не особистості в цілому; активному слуханню; здатності розуміти почуття іншого.

Однією з гіпотез висунутих Д. Олсоном на основі циркулярної моделі виступає положення, що позитивні комунікативні навички (емпатія, вміння слухати, навички саморозкриття, ведення переговорів і т.д.) допомагають підтримувати рівновагу між параметрами гнучкості і згуртованості сім'ї, тобто, відповідати

критеріям збалансованої сім'ї. Крайні типи систем, які є незбалансованими, мають бідну комунікацію і проблеми в емоційних проявах. Інші дослідження також підтверджують гіпотезу, що збалансовані сім'ї мають більше позитивних комунікативних навичок (Rodick, Henggler, Hanson) [148].

За результатами дослідження А. Г. Лідерса, рівень згуртованості впливає на особливості дитячо-батьківської взаємодії (в більшій мірі на стосунки з матір'ю, ніж з батьком). Незбалансовані сім'ї характеризуються суворістю, контролем, послідовністю у вихованні, емоційною дистантністю, не приймаючою поведінкою матерів. З підвищенням збалансованості за критерієм згуртованості поступово збільшується емоційна близькість з матерями, прийняття ними дітей, збільшується авторитарність матерів і задоволеність стосунками з ними. Збалансовані сім'ї характеризуються співпрацею, згодою, послідовністю у вихованні, авторитетністю батьків і високим рівнем задоволеності стосунками з обох сторін [77].

Системна модель Д. Н. Оудсхорна дозволяє подолати протиріччя індивід – система та інтегрувати різні теоретичні підходи як такі, що стосуються до різних рівнів глобальної системи. Для нашого подальшого дослідження важливо те, що модель, запропонована Д. Н. Оудсхорном, враховує системний підхід М. Боуена, а саме зусилля щодо адаптації членів сім'ї. Ці зусилля відображаються на багатьох рівнях глобальної системи – від біологічного до інтрапсихічного і до інтерперсонального рівнів. На інтерперсональному рівні розташований конструкт диференціації Я, який є індикатором емоційної сформованості конкретного члена сім'ї. Для нашого дослідження є важливою робота на рівнях: проблеми в сімейній системі; когнітивні та поведінкові проблеми; емоційні конфлікти з аспектом несвідомого. Спираючись на модель Д. Оудсхорна, ми можемо припустити, що адаптаційні порушення в підлітка можуть бути проявами симптоматичної поведінки, а саме реакцією на незбалансованість сімейної системи. Симптоматична поведінка – широкий клас порушень, які включають психічні, а також будь-яку поведінку, яка відповідає таким умовам:

1. Поведінка пацієнта чинить порівняно сильний вплив на інших людей.

2. Ця поведінка мимовільна і не піддається контролю з боку пацієнта.

Крім цього, симптоматична поведінка часто закріплюється оточенням, і пацієнт набуває в тій чи іншій формі вторинне захворювання [77].

На думку багатьох дослідників, фаза стабілізації сім'ї є найскладнішою і проблемною для всіх членів сім'ї, що зумовлено, з одного боку, кризою середнього віку батьків, а з іншого – кризою підліткового віку дітей. Гострота кризи багато в чому визначається тим, наскільки успішно були вирішені проблеми на попередніх фазах життєвого циклу сім'ї. Якщо ці проблеми не були вирішені, стосунки в сім'ї на цій фазі можуть характеризуватися недостатньою згуртованістю, емоційною близькістю, неадекватних способів взаємодії між собою і дітьми.

Сімейна соціалізація не зводиться до безпосередньої взаємодії дитини і батьків. Наприклад, ефект ідентифікації може нейтралізуватись механізмом рольової взаємодоповнюваності. Механізм психологічної протидії, коли дитина, волю якої жорстоко обмежували, може виявити підвищений потяг до самостійності, а дитина, якій усе дозволяли, може вирости несамостійною [126]. Подібний ефект виявляється і у формуванні ЕІ дитини. Так, Д. Гоулман наводить наступні дані. Якщо дитина зростає в ситуації емоційної занедбаності, то це може відобразитись, що такі діти в дорослому житті не зможуть налаштуватися на інших. Ця риса відрізняє злочинців, які скоїли найтяжчі і найжорстокіші злочини від інших злочинців. Однак, хоча емоційна занедбаність, вочевидь, притуплює емпатію, інтенсивне тривале емоційне насилля, яке включає жорстокі, садистські погрози, приниження і відверта підлість, призводять до парадоксального результату. Діти, які потрапляють під таке насилля, можуть стати занадто налаштованими на емоції оточуючих їх людей, що призводить до посттравматичної вігільності (здатність зосереджувати увагу на нових враженнях, спостережливість) по відношенню до сигналів небезпеки. Така нав'язлива зайнятість почуттями інших людей типова для дітей, які пережили психологічно жорстоке ставлення. В дорослому житті вони схильні до сильних емоційних коливань, які іноді діагностують як «пограничний розлад особистості» [44, 45].

Будь-яка сімейна система обов'язково виконує ряд функцій. В контексті нашого дослідження нас найбільше цікавить виховна і комунікативна функції, так як саме вони відповідають за те, який приклад налагодження і побудови взаємодії бачить підліток у своїй родині. На нашу думку, для розвитку емоційного інтелекту найважливішу роль відіграють комунікативна і виховна функції сім'ї. Саме сімейна комунікація задовольняє потреби членів сім'ї у спілкуванні і взаємодії один з одним і соціумом. Виховна функція реалізується в трьох аспектах – первинна соціалізація дитини, постійний вплив батьків на дітей, а також систематичний вплив сімейної групи на кожного члена, що включає в себе батьківський контроль. Батьківський контроль, в свою чергу, можна розподілити на психологічний і поведінковий. Ми припускаємо, що батьківські установки можуть створювати сприятливі умови або, навпаки, заважати розвитку емоційного інтелекту підлітка.

Батьківські установки – це система чи сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини. Наше припущення базується на дослідженні Д. Баумрінд, яка дослідила сукупність рис дитини, які пов'язані з чинником батьківського контролю. Вона підтвердила, що батьківський стиль впливає на те, яким чином дитина адаптується в життєвих ситуаціях. Цей стиль включає чотири параметри зміни батьківської поведінки, які відповідають за патерни дитячих рис. Це батьківський контроль, вимогливість, виховне спілкування і емоційна підтримка. Останній параметр полягає в тому, що батьки здатні висловлювати співчуття і любов, їх дії і емоційне ставлення спрямовані на сприяння фізичному і духовному зростанню дитини. Вона довела, що формування компетентних і ініціативних дітей базується на цих параметрах зміни батьківської поведінки. Відмінності в групах досліджуваних дітей були за параметрами настрою, рівнем самоконтролю і поведінкою в нових ситуаціях. Комплекс рис компетентних дітей відповідає наявності в батьківському відношенні до них всіх чотирьох вимірів. Компетентні діти є найбільш адаптивними.

Дослідження підлітків з девіантною поведінкою свідчать, ситуація, коли до дитини ставляться суперечливі вимоги, а устої і традиції в сім'ї відсутні, й норми

поведінки мінливі, є найбільш небезпечною для формування особистості дитини. Альтернуюче виховання включає в себе нестійке емоційне ставлення, нечіткість висунення вимог і різну міру контролю за дитиною з боку батьків. У цьому разі наявна непослідовність, невмотивованість виховних дій та емоційних виявів, коли схвалення або нарікання залежать від настрою батьків, а не від об'єктивної (гарної чи поганої) поведінки дитини. Неконгруентність, тобто невідповідність слів батьків, інтонації та міміці, часто спостерігається в разі прихованого емоційного відторгнення дитини [89].

Отже, незважаючи на велику кількість досліджень, деякі питання залишаються невирішеними. Зокрема, сімейні стосунки та їхній вплив на різні сторони розвитку дитини розглядаються переважно у підсистемі «батьки – дитина», набагато рідше і у зворотній проєкції («діти – батьки»). Усі підсистеми в комплексі у емпіричних дослідженнях практично не аналізуються. Крім того, зазвичай, об'єктом досліджень стає сім'я конфліктна, з порушеною системою і залишається поза увагою, як специфічна організація сімейних стосунків впливає на той чи той аспект розвитку дитини.

Висновки до розділу 1

1. У зарубіжній психології найбільш поширеними є такі моделі емоційного інтелекту, як модель емоційно-інтелектуальних здібностей (Д. Карузо, Дж. Меєра, П. Селовея) та змішані моделі емоційного інтелекту (Р. Бар-Она і Д. Гоулмана). Перша розглядає емоційний інтелект, як сукупність когнітивних здібностей, один з видів інтелекту, який оброблює інформацію особливого роду – емоційну. Емоційний інтелект, згідно цього підходу, включає здібності сприйняття, оцінки і вираження емоцій/ ідентифікації емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності, розуміння і аналіз емоцій, свідоме управління емоціями для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків тощо. Другі,

змішані моделі емоційного інтелекту, акцентують увагу на його значенні в адаптації особистості і соціальній успішності і поставили питання про співвідношення емоційного інтелекту з емоційною і соціальною компетентністю, особистісними особливостями.

2. Чимало позицій вітчизняних науковців можна співвіднести як із моделлю емоційно-інтелектуальних здібностей, її окремими аспектами, так і змішаними моделями. Спробу узгодити різні підходи до розуміння емоційного інтелекту знаходимо у двокомпонентній моделі емоційного інтелекту (Д. В. Люсін), згідно якої емоційний інтелект є здатністю розуміти емоції і управляти ними, причому такі здібності можуть бути спрямовані як на власні емоції, так і на емоції інших людей, а також пов'язаний, як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками. Подальша розробка емоційно-інтелектуального конструкта, як єдності когнітивних здібностей і особистісних характеристик, представлена синтетичною теорією емоційного інтелекту (І. М. Андрєєвої).

3. Здійснений теоретичний аналіз дозволяє нам розглядати емоційний інтелект як змішаний конструкт. Враховуючи те, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з особистісними характеристиками, які формуються в ході життя людини під впливом певних факторів, чинник соціального середовища в якому зростає дитина, зумовлює його рівень та індивідуальні особливості.

4. Більшість сучасних досліджень висвітлює проблему емоційного інтелекту дорослих людей, а питання емоційного інтелекту в підлітковому віці висвітлене недостатньо. Підлітковий вік є сензитивним до впливів середовища, адже саме в цей період відбувається активне формування особистості як суб'єкта. Вивчення особливостей емоційного інтелекту підлітків дозволить зрозуміти і створити передумови для мінімізації дезадаптивних форм поведінки підлітків і використовувати отримані дані для профілактики дезадаптації підростаючого покоління в цілому.

Розвиток емоційного інтелекту відбувається в процесі розвитку особистості. Сім'я виступає першим еталоном емоційного досвіду і умови, які склалися в сім'ї,

формують навички емоційної успішності дитини в соціумі. Аналіз літературних джерел дозволив виокремити в сучасній нуклеарній сім'ї стосунки між подружжям (подружні стосунки); стосунки між батьками і дітьми. В останніх можна виокремити два типи відносин: ставлення батьків до дітей (батьківське ставлення) і ставлення дітей до батьків (дитячо-батьківські стосунки). При цьому слід враховувати стосунки з прабабками, які роблять свій внесок в сімейну систему. Ці стосунки опосередковано впливають на всіх членів сім'ї.

5. Ми об'єднали параметри, притаманні двом типам сімей, характер впливу яких можна розділити на сприятливий для розвитку емоційного інтелекту підлітка, що зростає в ній, і перешкоджаючий розвитку емоційного інтелекту підлітка (Додаток Б). Проаналізувавши ці характеристики сімейної взаємодії (комунікація, самооцінка, норми сімейної системи, соціальні зв'язки, присутність в теперішньому моменті, позиція дитини в сімейній системі тощо) та батьківського впливу на розвиток особистості підлітка, ми поділили сім'ї на емоційно диференційовані та емоційно недиференційовані, що демонструють сприятливі та несприятливі умови для розвитку емоційного інтелекту підлітка. Діагностуючи ці умови в сім'ях досліджуваних підлітків можна очікувати, що в емоційно диференційованих сім'ях рівень емоційного інтелекту в підлітків буде вищим.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ ТА СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗВИТКУ

2.1. Дизайн дослідження: програма, план та методики

Зважаючи на те, що за основу власного емпіричного дослідження ми беремо погляди на емоційний інтелект І. Н. Андрєєвої, О. І. Власової, С. П. Дерев'янка, Н. В. Ковриги, Е. Л. Носенко, це дозволяє нам охопити емоційний інтелект одночасно і як інтелектуальну компоненту, і як один з аспектів вияву внутрішнього світу особи, виявити ті аспекти єдності зовнішнього і внутрішнього у психіці людини, що зумовлюють більш-менш розумну регуляцію нею власних емоцій у процесі життєдіяльності.

Наявність великої кількості моделей і концепцій емоційного інтелекту, відкриває питання методик дослідження цього явища. Незважаючи на протиріччя, наявні в різних моделях емоційного інтелекту, незаперечними залишаються такі його складові компоненти: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей тощо. Автори різних концепцій можуть виділяти додаткові критерії визначення емоційного інтелекту, проте ці характеристики залишаються незмінними. Тому, враховуючи вищезазначене, щоб охопити якомога більше фасетів розвитку емоційного інтелекту, краще використовувати тестові завдання в поєднанні з самооцінними опитувальниками чи оцінкою інших людей.

Зважаючи на це, були відібрані відповідні методики для вивчення емоційного інтелекту підлітків (тест MSCEIT V2.0; опитувальник емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард).

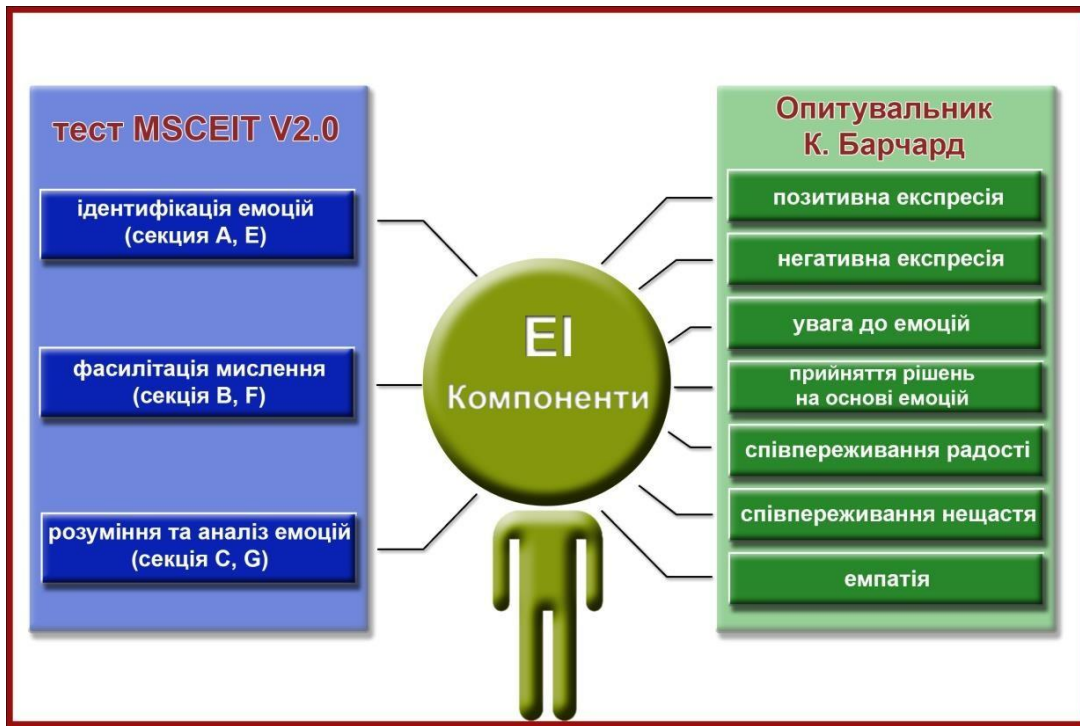


Рис. 2.1 Досліджувані складові емоційного інтелекту як інтелектуальної та внутрішньоособистісної компоненти.

Описана нами вище в межах теоретичного аналізу структура сімейних стосунків визначила особливості їх емпіричного вивчення. Нагадаємо, що в сучасній нуклеарній сім'ї в якості основних ми розглядаємо стосунки між подружжям (подружні стосунки), стосунки між батьками і дітьми, при цьому можна виокремити дві складові подібних стосунків: ставлення батьків до дітей (батьківське ставлення) і ставлення дітей до батьків (дитячо-батьківські стосунки) (рис. 2.2.). Крім того, кожна з цих підсистем відображає емоційний, когнітивний та поведінковий аспекти сімейних стосунків.

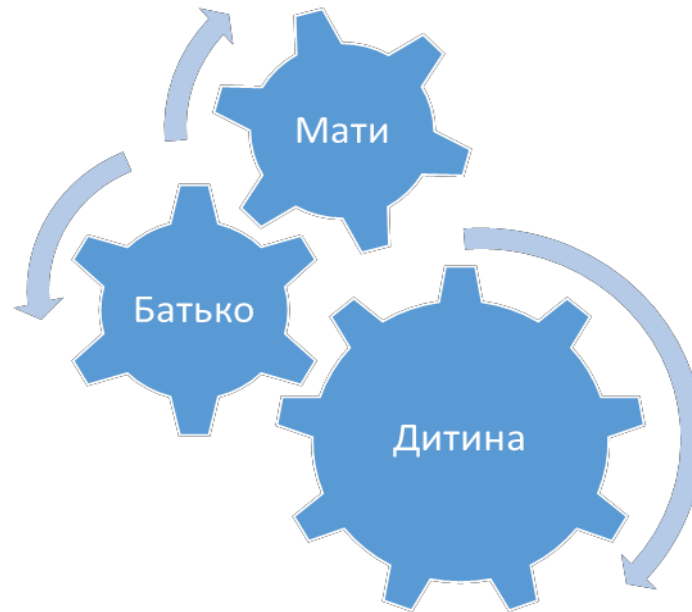


Рис. 2.2. Структура сімейних стосунків нуклеарної сім'ї

Зокрема, визначення особливостей сімейних стосунків включало у себе аналіз:

- Батьківського ставлення до дитини (Методика дослідження взаємодії «батько–дитина» І. М. Марковської (варіант для батьків); питальник «Аналіз сімейних стосунків» (АСВ) Е. Г. Ейдемільер – В. В. Юстицькіс);
- Ставлення дитини до батьків (Методика дослідження взаємодії «батько–дитина» І. М. Марковської (варіант для підлітків)) ;
- Задоволеність членів подружжя своїми стосунками (питальник «Аналіз сімейних стосунків» (АСВ) Е. Г. Ейдемільер – В. В. Юстицькіс; питальник задоволеності шлюбом (В. В. Столін, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко).

Розглянемо характеристики методик та критерії їх вибору більш детально.

Тест MSCEITV2.0 базується на моделі оцінки ЕІ як здібності, розробленій Дж. Меєром, П. Селовеєм та Д. Карузо. Методика дослідження змінювалась разом із уявленнями вчених про модель концепту. В 2002 р. був створений MSCEIT, V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) - стандартизований тест для вимірювання емоційного інтелекту. Тест MSCEIT V2.0 складається з 8 секцій. Кожному компоненту моделі емоційного інтелекту Дж. Меєра, П. Селовея та Д. Карузо відповідає по 2 секції. Проте, 4 компонент на цьому віковому етапі буде

досліджуватися опосередковано через особистісні опитувальники. Це пов'язано з тим, що субтести MSCEIT V2.0, призначені для оцінки цього компоненту, виявилися не зрозумілими для підлітків, їм було складно уявити себе в ситуаціях запропонованих в тесті. Завдання секції D (вимір уміння управляти своїми емоціями, 5 історій) та H (вміння управляти емоціями інших, 3 ситуації) не були включені саме з цієї причини. Запропоновані ситуації стосуються проблем дорослих людей (наприклад, виплат за борги, зламане авто, стосунків з колегами). Через те, що в них відсутній реальний досвід проживання подібних ситуацій, ми вирішили не використовувати результати цього субтесту. Ми виявили неможливість оцінки 4 секції тесту на етапі пілотажного дослідження. Всі інші завдання є можливими для оцінки підлітками. В методиці є завдання на вияв кожного із виокремлених компонентів емоційного інтелекту:

1. Сприймання, оцінка та експресія емоцій або ж ідентифікація емоцій – секції A (вимір сприймання облич, по 4 фотографії) та E (вимір сприймання картинок, 6 стимульних матеріалів).

2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності – секції B (вимір вмінь асимілювати свій досвід, описувати свої почуття по відношенню до конкретної людини, 5 завдань) та F (вимір вміння описувати свої емоції, 5 задач).

3. Розуміння та аналіз емоцій – секції C (вимір розуміння тривалості емоцій, а також розуміння того, як емоції змінюються одна за одною, 20 описів) та G (вимір здатності розпізнавати змішані та складні почуття, 20 стверджень).

Через теоретичну невідповідність емоційного інтелекту тільки особистісному чи тільки когнітивному інтелекту конструкт емоційного інтелекту не має чітких меж. Тому, ми також використали самооціночну методику «Опитувальник емоційного інтелекту» (ОЕІ) Барчард. Ця методика, яка базується на самозвіті і суб'єктивній оцінці особистістю своїх якостей. Проте, ОЕІ охоплює більшість описаних в літературі складових емоційного інтелекту. Опитувальник має 7 шкал: 1. Позитивна експресивність. 2. Негативна експресивність. 3. Увага до емоцій.

4. Прийняття рішень на основі емоцій. 5. Співпереживання радості.
6. Співпереживання нещастю. 7. Емпатія.

Питальник задоволеності шлюбом В. В. Століна, Т. Л. Романової, Г. П. Бутенко [121, с. 364-368] призначений для діагностики міри задоволеності – незадоволеності шлюбом, а також міри узгодженості – неузгодженості задоволеності шлюбом у тої чи тої соціальної групи. При розробці опитувальника автори виходили з тези про те, що «основним чинником, що скріплює подружні союзи, є емоційні узи — любов, емоційна прив'язаність». У відповідності з цим вони припустили, що «суб'єктивна задоволеність/незадоволеність шлюбом за своєю природою скоріше є узагальненою емоцією, генералізованим переживанням, ніж наслідком раціональної оцінки успішності шлюбу за тим чи тим параметрам» [там само, с. 54].

При розробці вихідного набору тверджень для опитувальника автори виходили з уявлення про задоволеність шлюбом як про досить стійке емоційне явище — почуття, яке може проявлятися як безпосередньо в емоціях, які виникають у різних ситуаціях, так і в різноманітних думках, оцінках, порівняннях.

Питальник представлений у вигляді одномірної шкали, яка включає у себе 24 твердження, що стосуються різних сфер: сприйняття себе та партнера, думки, оцінки, установки тощо. Можливий діапазон отриманих тестових балів (від) до 48) був поділений на три рівні: низький (0 – 16 балів), середній (17 – 32 бали) та високий (33 – 48 балів) рівні задоволеності шлюбом.

Для дослідження стосунків батьків та дитини було використано *методику дослідження взаємодії «батько–дитина»* І. М. Марковської. Ця методика дозволяє виявити особливості емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів батьківського ставлення до дитини та оцінити особливості батьківського ставлення з точки зору самої дитини, адже опитувальник має два варіанти: для батьків та їхніх дітей. Методика спрямована на дослідження таких параметрів взаємодії «батько–дитина»: невимогливість – вимогливість; м'якість – строгість одного з батьків (матері, батька); автономність – контроль по відношенню до дитини; емоційна

дистанція – емоційна близькість дитини із батьком (матір'ю); відторгнення – прийняття дитини батьком (матір'ю); відсутність співпраці – співпраця; незгода – згода між дитиною і батьком (матір'ю); непослідовність – послідовність батька (матері); авторитетність батька (матері); задоволеність стосунками дитини з батьком (матір'ю). Особливо нас цікавлять параметри емоційної дистанції – емоційної близькості дитини до батьків та неприйняття – прийняття дитини батьками. Емоційна дистанція відображує уявлення дитини про близькість з батьками. За допомогою цих даних можна визначити, чи має дитина можливості та бажання ділитися найпотаємнішим і найважливішим з батьками. Як було проаналізовано раніше, емоційний інтелект безпосередньо пов'язаний з висловленням і розумінням власних емоційних станів. Якщо в родині наявна велика дистанція між підлітком і батьками, він немає такої можливості в сімейному колі. Параметр прийняття дитини батьками відображує, як сприймає підліток батьківське ставлення до нього, чи відчуває він їх прийняття, чи, навпаки, заперечення своїх особистісних і поведінкових проявів. Прийняття дитини як особистості є важливою умовою її благополучного розвитку та самооцінки. Батьківська поведінка може сприйматися дитиною як приймаюча чи не приймаюча.

Питальник батьківського ставлення А. Я. Варги, В. В. Століна являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення осіб, що звертаються за психологічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними.. Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що проявляються у спілкуванні з нею, особливості сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків; це педагогічна та соціальна установка щодо дітей, яка включає раціональний, емоційний і поведінковий компоненти. Опитувальник складається з 61 питання, кожне з яких орієнтоване на одну з п'яти шкал: «прийняття-відторгнення», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

Проективна методика «Сімейна соціограма» (Е. Г. Ейдемлера і О. В. Черемисіна) дозволяє визначити місце підлітка в сім'ї й те, як він сприймає себе в ній. За цим тестом можна виявити положення суб'єкта в системі міжособистісних стосунків і визначити характер комунікацій в сім'ї. Методика дає можливість екстерналізації несвідомого контексту взаємовідносин між членами сім'ї, що робить її ефективним інструментом діагностики. Оцінка результатів тестування відбувається за такими критеріями: число членів сім'ї, що потрапили в площину кола; величина кружків; розташування кружечків відносно одне одного; дистанція між ними.

За допомогою цієї методики можна визначити позицію підлітка в його сімейній системі. Ця «Позиція Я» може мати один з трьох вимірів: «Влада і відповідальність», «Задоволення потреб» і «Емоційна залежність».

Інший параметр, який вимірює ця методика, - це самооцінка досліджуваного, яка визначається через розмір фігури самопозначення. Ця фігура має три розміри: маленький кружечок означає низький рівень самооцінки; середній кружечок – нормальний або високий рівень самооцінки; великий кружечок – завищену самооцінку.

Ми досліджували самооцінку підлітка опосередковано, а не за допомогою опитувальників (таких, наприклад, як тест-опитувальник В. В. Століна, С. Р. Пантеєлєєва) через те, що підліток може декларувати високу самооцінку, а насправді відчувати себе маленьким, непотрібним, незначним. Проективні методики мають доступ до несвідомого, до того ж «Сімейна соціограма» як раз досліджує те, як відчуває себе підліток саме в сімейній системі.

Визначені нами мета та завдання дослідження зумовило виділення декількох його основних етапів:

1. *Перший етап (2013-2014 р.).* Вивчення наукової психологічної літератури вітчизняних та зарубіжних вчених з проблематики емоційного інтелекту, його особливостей на різних вікових етапах, зокрема, у підлітковому віці, психологічних особливостей підліткового віку та сімейних стосунків. Результатом

теоретичного аналізу стало узагальнення основних підходів, що висвітлено у розділі 1 цієї роботи. На даному етапі формувалися завдання дослідження; розроблявся план емпіричного дослідження; підбиралися психодіагностичні методики для його здійснення.

2. *Другий етап (2014-2015 р.).* Проведено пілотажне дослідження, що було спрямоване на відбір адекватних методик дослідження та перевірку надійності та валідності тестової методики - опитувальника MSCEIT V2.0 - для її подальшого використання на вибірці підлітків.

3. *Третій етап (2014-2015 р.).* Проведено констатувальний експеримент, що був спрямований на дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту у підлітків залежно від характеру сімейних стосунків. Здійснено кількісний і якісний аналізи результатів.

4. *Четвертий етап (2015-2016 р.).* Розроблено та описано програму розвитку емоційного інтелекту підлітків. Здійснено апробацію програми та доведено її ефективність.

Вибірку нашого дослідження склали підлітки ЗНЗ №243, ЗНЗ №104 міста Києва.

На другому етапі (пілотажного) дослідження взяли участь 65 підлітків віком від 12 до 14 років включно, з них 37 – хлопців, 28 - дівчат.

На третьому етапі - 115 підлітків віком від 12 до 14 років включно (67 хлопців та 48 дівчат) та 164 їхніх батьків.

Показник повної/неповної родини також був врахований під час статистичного аналізу даних. У нашу вибірку ввійшло 57,4 % респондентів з повної сім'ї та 42,6 % з неповної.

Відповідно, кількість досліджуваних в обох типах сімей майже однакова, що дозволило охопити сім'ї підлітків з різного сімейного середовища.

В повні сім'ї ми також віднесли ті родини підлітків, батьки яких проживають в громадянському шлюбі, а також, якщо мати/батько (в залежності від того, з ким

проживає підліток) знову одружена/одружений і досліджуваний має вітчима або мачуху.

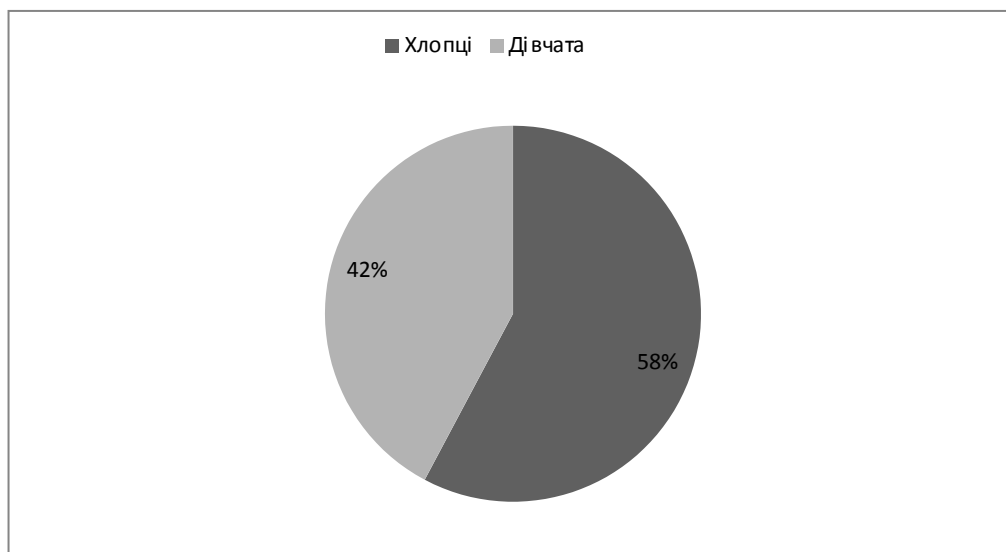


Рис. 2.3. Розподіл загальної вибірки за статтю

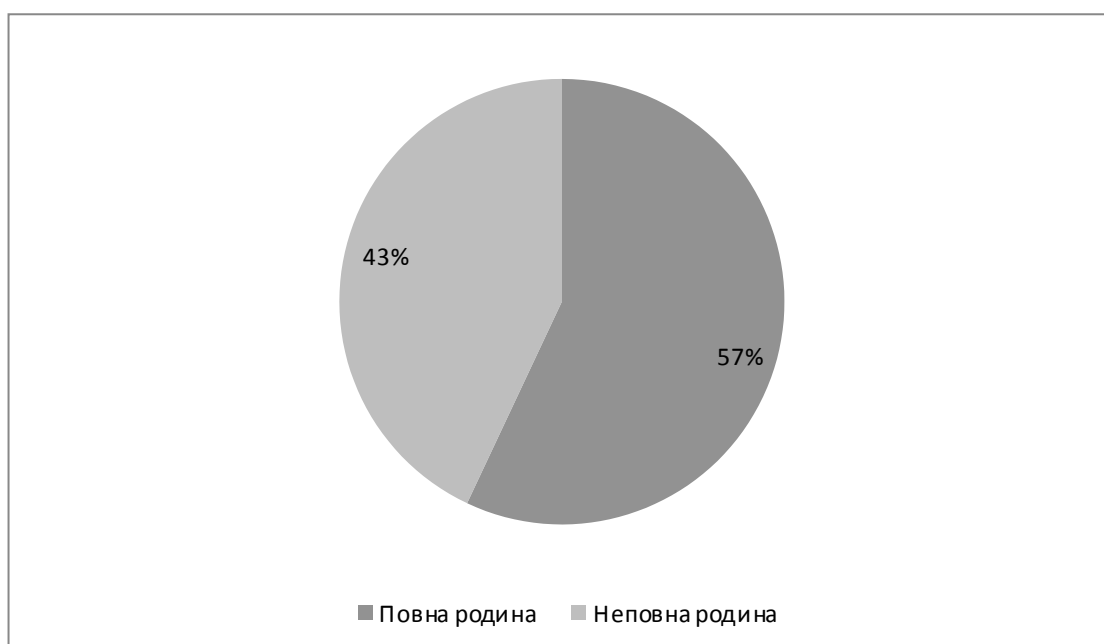


Рис. 2.4. Розподіл загальної вибірки за ознакою повна чи неповна сім'я

Репрезентативність вибірки забезпечується тим, що досліджувані підлітки одного віку, навчаються в загальноосвітніх закладах, їх родини є соціально благополучними, діти не мають порушень психічного розвитку.

Варто також зазначити, що методики дослідження емоційного інтелекту, використані в дослідженні, адаптовані тільки в російськомовних версіях, тому перш ніж запропонувати їх респондентам, ми впевнились, що в них немає труднощів у розумінні російської мови. Тестування досліджуваних відбувалося під час навчального року в ході роботи практичного психолога.

2.2. Пілотажне дослідження емоційного інтелекту підлітків

Як вже зазначалося вище, другий етап нашого дослідження передбачав проведення пілотажного дослідження. Основною його метою було не лише відбір найбільш чутливого психодіагностичного інструментарію, але й перевірка надійності та валідності опитувальника MSCEIT V2.0, щоб мати можливість його використання на вибірці підлітків [21, 59]. Саме ці результати ми представляємо нижче.

Перевірка надійності надає нам змогу стверджувати, що пункти, які складаються в шкалу, дійсно вимірюють одну і ту ж характеристику чи явище. Вона дозволяє перевірити, чи дійсно характер зв'язку між пунктами, що входять в одну шкалу, відповідає авторській версії тесту. Також перевірка надійності надає змогу виключити з аналізу ті пункти, які мають зворотню або слабку кореляцію з іншими пунктами шкали.

Перевірка валідності дозволяє нам перевірити відповідність результатів опитувальника теоретичній моделі, іноді використовуючи для цього інші, незалежні від цього опитувальника, психодіагностичні методики.

Для того, щоб дослідити емоційного інтелекту підлітка нам потрібно було відштовхнутися від стандартизованої процедури підрахунку балів. Для аналізу отриманих результатів за тестом MSCEIT V2.0 ми скористалися наступною

процедурою підрахунку балів. Кожній відповіді приписується бал, який базується на частотності загальної вибірки. Наприклад, якщо певну відповідь обирають 35% респондентів, то їй приписується код 0,35. Після чого розраховується середній бал за кожною секцією та підраховується середній бал за кожною гілкою тесту (тобто середнє між балами за розділами). Ця процедура виконується для того, щоб визначити середній рівень емоційного інтелекту у вибірці, спираючись на частоту виборів [5].

За методикою MSCEIT V2.0. було отримано такі середні показники по основних компонентах. Дані представлені в таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Середні показники EI за тестом MSCEIT V2.0.

Шкали	Всі досліджувані (n=65)	Хлопці (n=37)	Дівчата (n=28)
Ідентифікація емоцій	0,34	0,34	0,35
Фасилітація мислення	0,34	0,34	0,34
Розуміння та аналіз емоцій	0,34	0,33	0,35

Для подальшої обробки даних за процедурою стандартизації методики, необхідно було перевірити інструментарій на нормальність розподілу балів за всіма шкалами (дані представлені в Табл. 2.2).

Як ми бачимо, відхилення від нормального розподілу не виявилися значущими за шкалою А (статистична значущість (2-сторіння) = 0,22), шкалою Б (статистична значущість (2-сторіння) = 0,19), шкалою В (статистична значущість (2-сторіння) = 0,54) та шкалою Ж (статистична значущість (2-сторіння) = 0,4). Такі

показники підтверджують доречність використання багатьох методів статистичного аналізу даних.

Таблиця 2.2

Перевірка нормальності розподілу шкал А, Б, В та Ж

Блок питань	Z Колмогорова-Смірнова	Статистична значущість (2-сторіння)
А	1,05	0,22
Б	1,09	0,19
В	0,81	0,54
Ж	0,89	0,4

Як ми бачимо, відхилення від нормального розподілу не виявилися значущими за шкалою А (статистична значущість (2-сторіння) = 0,22), шкалою Б (статистична значущість (2-сторіння) = 0,19), шкалою В (статистична значущість (2-сторіння) = 0,54) та шкалою Ж (статистична значущість (2-сторіння) = 0,4). Такі показники підтверджують доречність використання багатьох методів статистичного аналізу даних.

Для перевірки узгодженості (надійності) тесту, всіх питань у кожній із шкал, ми скористалися коефіцієнтом Альфа Кронбаха та середнім показником кореляцій між пунктами шкали. З їх допомогою ми можемо перевірити гіпотезу про те, що пункти та шкали опитувальника працюють саме так, як на вибірці дорослих.

Отже, за шкалою А ми отримали такі показники (табл. 2.3). Як ми бачимо, шкала А має добру узгодженість пунктів між собою (показник Альфа Кронбаха = 0,75). Це підтверджується наявністю слабкої середньої кореляції між пунктами, навіть без видалення пунктів (середній показник кореляції між пунктами = 0,33). При порівнянні показника Альфа Кронбаха на вибірці підлітків та на вибірці

дорослих (показник Альфа Кронбаха = 0,74) ми бачимо, що показник, отриманий нами, навіть більше, ніж отриманий на вибірці дорослих.

Таблиця 2.3

Показники узгодженості пунктів для шкали А

Показник	Значення
Альфа Кронбаха (підлітки)	0,75
Альфа Кронбаха (дорослі)	0,74
Середній показник кореляції між пунктами (підлітки)	0,33

Показник Альфа Кронбаха підлітків дає нам змогу використовувати шкалу А без видалення пунктів, тому що така узгодженість пунктів є більш ніж достатньою.

За шкалою Б показники узгодженості виявилися такими (Табл. 2.4):

Таблиця 2.4

Показники узгодженості пунктів для шкали Б

Показник	Значення
Альфа Кронбаха (підлітки)	0,61
Альфа Кронбаха (дорослі)	0,54
Середній показник кореляції між пунктами (підлітки)	0,25

Шкала Б, на відміну від шкали А, має невисоку узгодженість пунктів між собою (показник Альфа Кронбаха = 0,61). Але, як ми бачимо, цей показник більше, ніж отриманий на вибірці дорослих (показник Альфа Кронбаха = 0,54). До того ж він не є достатньо низьким, щоб стверджувати про неузгодженість пунктів шкали між собою. Також варто звернути увагу на середній показник кореляцій між пунктами (середній показник кореляції між пунктами = 0,25) – він не є високим, але свідчить про наявність слабкої кореляції між пунктами, тобто про присутній між ними зв'язок.

Шкала Б вимірює фасилітацію мислення. Варто зауважити, що за результатами пілотажного дослідження фасилітація мислення виявилась єдиною навичкою емоційного інтелекту, яка не пов'язана кореляційними зв'язками з особливостями сімейних взаємовідносин підлітка.

За шкалою В показники узгодженості виявилися такими (Табл. 2.5). Шкала В також має невисоку узгодженість питань між собою (показник Альфа Кронбаха = 0,6) – її показник трохи нижче, ніж у дорослих (показник Альфа Кронбаха = 0,61). До того ж він не є достатньо низьким, щоб стверджувати про неузгодженість пунктів шкали між собою. Слабкий показник кореляції між шкалами підтверджує те, що зв'язок між пунктами шкали В існує (середній показник кореляції між пунктами = 0,23).

Таблиця 2.5

Показники узгодженості пунктів для шкали В

Показник	Значення
Альфа Кронбаха (підлітки)	0,6
Альфа Кронбаха (дорослі)	0,61
Середній показник кореляції між пунктами (підлітки)	0,23

Показники узгодженості за шкалою Ж представлені в Табл. 2.6. Як ми бачимо, показники узгодженості за шкалою Ж досить низькі (показник Альфа Кронбаха = 0,45), схожий показник узгодженості був також отриманий при адаптації на виборці дорослих (показник Альфа Кронбаха = 0,49). Кореляційні зв'язки також дуже слабкі (середній показник кореляції між пунктами = 0,2). Це говорить про деяку невідповідність пунктів шкали Ж теоретичному змісту цієї шкали.

Таблиця 2.6

Показники узгодженості пунктів для шкали Ж

Показник	Значення
Альфа Кронбаха (підлітки)	0,45
Альфа Кронбаха (дорослі)	0,49
Середній показник кореляції між пунктами (підлітки)	0,2

Як ми бачимо, показники узгодженості за шкалою Ж досить низькі (показник Альфа Кронбаха = 0,45), схожий показник узгодженості був також отриманий при адаптації на виборці дорослих (показник Альфа Кронбаха = 0,49). Кореляційні зв'язки також дуже слабкі (середній показник кореляції між пунктами = 0,2). Це говорить про деяку невідповідність пунктів шкали Ж теоретичному змісту цієї шкали.

Але варто зазначити, що автори методики рекомендують аналізувати результати опитувальника не за результатами блоків (А, Б, В і т.д.), а за змістовними шкалами («Сприйняття та ідентифікація емоцій», «Фасилітація мислення» тощо). Саме змістовні шкали повинні надавати найбільш повну інформацію щодо здібностей емоційного інтелекту. Тому ми перевірили узгодженість питань за

шкалою «Розуміння та аналіз емоцій», яку складають саме ті змістовні блоки, за котрими узгодженість опинилася недостатньо високою.

Кожна шкала опитувальника має свій унікальний формат питань. Шкали В та Ж також не є виключеннями. Тому ми не можемо досліджувати узгодженість шкали «Розуміння та аналіз емоцій» за допомогою критерію Альфа Кронбаха – для шкал, що містять різні типи питань зазвичай використовують метод підрахування розщепленої надійності (Split-half).

Таблиця 2.7

Показники узгодженості пунктів для шкали Ж

Показник надійності (Split-half)	Значення
Показник надійності (підлітки)	0,65
Показник надійності (дорослі)	0,67
Альфа Кронбаха (підлітки)	0,63

Як ми бачимо, показник надійності (Split-half), що вираховується методом розщеплення питань на дві частини випадковим способом (або ж за принципом «парні/непарні»), при поєднанні двох блоків у шкалу опинився достатньо високим (показник Split-half = 0,65). Цей показник також досить схожий на той, що був отриманий на виборці дорослих (показник Split-half = 0,67), що свідчить про деяку схожість та правильність процедури адаптації тестування. Також ми бачимо, що при об'єднанні двох шкал був трохи підвищений і показник Альфа Кронбаха (показник Альфа Кронбаха = 0,63). Тобто ми бачимо, що, не дивлячись на низьку узгодженість шкали Ж, змістовна шкала «Розуміння та аналіз емоцій», в яку вона входить, має досить високу узгодженість.

Для перевірки валідності тесту, відповідності результатів опитувальника теоретичним основам емоційного інтелекту, ми використали аналіз кореляційних

зв'язків між опитувальником К. Барчарда та адаптованим для підлітків опитувальником MSCEIT V2.0.

Простежити, які складові емоційного інтелекту розвинені у підлітків можна на рис. 2.3:

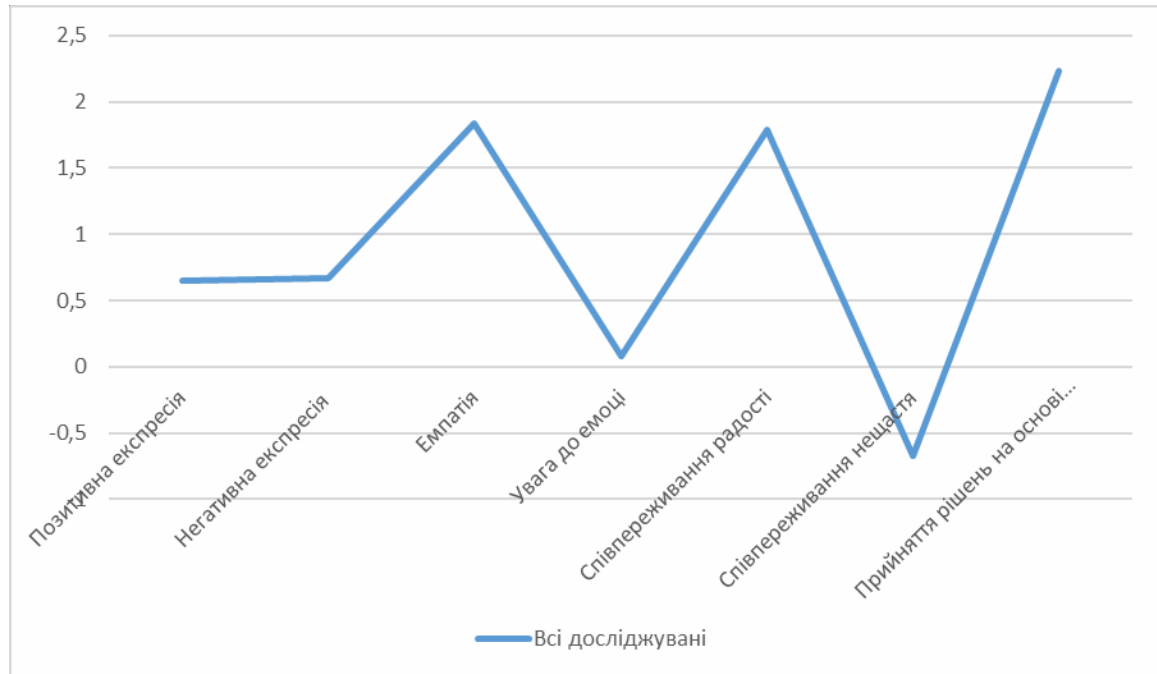


Рис. 2.3. Показники складових емоційного інтелекту за методикою К.Барчарда у вибірці підлітків (пілотажне дослідження)

У таблиці 2.8 відображено ті складові опитувальника К. Барчарда, які мають значимі кореляційні зв'язки з компонентами тесту MSCEIT V2.0. [58, 60].

Для того, щоб переконатися, що отримані результати за цими методиками не суперечать між собою, ми порівняли результати досліджуваних за обома методиками. Спочатку ми провели кореляційний аналіз Пірсона і виявили три значимих кореляції. Щоб порівняти шкали цих методик ми перевели показники за методиками в стени, а саме в бали від 1 до 10. Виявлено наступні кореляційні зв'язки: зворотна кореляція між шкалою «негативна експресія» та секціями А і С (-, 180); зворотна кореляція між шкалою «увага до емоцій» та секціями А і С

(-, 222); пряма кореляція між шкалою «прийняття рішень на основі емоцій» та секціями А і С (, 214).

Таблиця 2.8

Значущі кореляційні зв'язки між показниками тесту MSCEIT V2 і опитувальника емоційного інтелекту (ОЕІ) К.Барчарда (коефіцієнт рангової кореляції Пірсона)

Показники	Позитивна експресія	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання нещастю
Секція В Ідентифікація емоцій	-0,054	-0,011	-,237*
Секція С Розуміння та аналіз емоцій	0,211	,324**	0,026
Секція G Розуміння та аналіз емоцій	,379**	-0,118	-0,076

Як видно з таблиці 2.8, дані за шкалою «прийняття рішень на основі емоцій» позитивно корелюють з можливістю розуміти та аналізувати емоції (,324**). Це можна пояснити тим, що підлітки не завжди можуть зрозуміти, що вони відчувають і правильно відреагувати. Наприклад, не зрозумівши, що відчувають образу, відреагувати агресивно на всіх оточуючих. Разом з тим, розуміння власних емоцій надає змогу приймати рішення на їх основі, надає впевненості в діях та можливості спиратися на власні переживання, роблячи той чи інший вчинок.

Позитивний кореляційний зв'язок між показником «співпереживання нещастю» і складовою емоційного інтелекту «розуміння та аналіз емоцій» (,324**) свідчить про те, що ті підлітки, які добре розрізняють емоції інших, можуть

співпереживати їм в ситуаціях переживання нещастя. Це також підтверджує зворотна кореляція між показниками «ідентифікація емоцій» і «співпереживання нещастю» (-,237*). Також наявний значущий кореляційний зв'язок між показниками «позитивна експресія» і «розуміння та аналіз емоцій». Тобто ми бачимо, що погляд на емоційний інтелект як ряд здібностей та погляд на емоційний інтелект як набір особистісних рис насправді перетинаються один з одним. Внутрішні здібності та вміння стають певною базою для особистісних проявів у поведінці підлітка з іншими, формуючи здатність співпереживати іншим та виражати власну експресію [61, 62].

Також нами було виявлено когнітивну ознаку, виділену В. Холодною «схильність до полярності почуттів і суджень». Ця ознака привернула до себе увагу тим, що в нашій вибірці за тестом MSCEIT V2. в секції А, секції В, секції D, де завдання побудовані за принципом семантичного диференціалу від найменшої вираженості ознаки до найбільшої, обирали тільки крайні варіанти.

Наприклад:

1. Відсутність щастя 1 2 3 4 5 Величезне щастя.

Досліджувані обирали або 1 або 5. Тому ми поділили нашу вибірку за принципом полярних відповідей і тих, які давали відповіді за нормальним розподілом. Після чого ми проведено кореляційний аналіз, отримані результати стосуються ознак сім'ї підлітка, тому будуть проаналізовані в розділі III.

Звертаємо увагу на те, що таку полярність у відповідях можна пояснити когнітивним стилем досліджуваних. Так, параметр «когнітивна простота – когнітивна складність» може відповідати за це. Конструкт – це біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала, яка реалізує одразу дві функції: узагальнення (встановлення подібності) і протиставлення (встановлення відмінностей). Наприклад, конструкти «добродушний – злісний», «розумний – дурний», «легко спілкуватися – важко спілкуватися» і т.д. Конструкти, являючись засобом диференціації об'єктів, можуть бути застосовані до оцінки іншої людини, яка знаходиться в тій чи іншій рольовій позиції, самого себе, конкретних ситуацій,

реальних об'єктів. Високий ступінь складності конструктивної системи означає, що дана людина створює багатовимірну модель реальності і виділяє в ній безліч взаємопов'язаних сторін. Низький ступінь складності конструктивної системи свідчить про те, що розуміння і інтерпретація, які відбуваються у свідомості даної людини здійснюються в спрощеній формі на основі фіксації обмеженого набору відомостей [142].

За Гарднером «когнітивні стилі» описують когнітивні утворення організуючого порядку, які пов'язують функціонування пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті) одне з одним і які обмежують і опосередковують мотиваційні впливи, таким чином виконуючи в структурі індивідуальності функцію контролюючої інстанції і забезпечуючи реалістично-адаптивні форми активності. Таким чином, якщо когнітивний стиль відповідає «когнітивна простота – когнітивна складність», то підліток, який скеровується таким утворенням, сприймає і оцінює емоційні стани в площині «добрий – злий» без проміжних відтінків. Це може свідчити про те, що це від такого сприйняття певні емоційні стимули, які є недостатньо чіткими або є слабкими погано розрізняються і не надають достатньої інформації [32].

Підлітки з полярними відповідями становлять меншу частину вибірки (але не набагато - 37%), але ми відстежили їх показники емоційного інтелекту і вони відповідають або середньому, або низькому рівням емоційного інтелекту.

Досліджувані за отриманими результатами були розподілені нами на три групи: ті, які отримали низькі показники за методиками (від 1-3 стенів); ті, які отримали середні показники (4-6 стени); ті, які отримали високі показники (7-10 стенів). Ми визначили рівень кожного з респондентів для того, щоб прослідкувати, які з учнів отримали високі рейтинги за обома методиками. Як було виявлено, серед тих учнів, у яких високі показники за шкалою «позитивної експресії», багато таких, в яких низькі результати в секції В, так само як і з показниками «негативної експресії». Проте, за іншими шкалами (де виявлено значимі кореляційні зв'язки), як

ми і припускали, в учнів, які продемонстрували високі показники за тестом MSCEIT V2.0, спостерігаються високі показники за опитувальником ОЕІ К. Барчарда.

Варто зазначити, що пілотажне дослідження допомогло нам визначити, які шкали тесту MSCEIT V2.0 ми не можемо використовувати для підлітків - це секції, які досліджують компонент «Свідоме управління емоціями для особистісного зросту і покращення міжособистісних відносин» (№4). Це пов'язано з тим, що ці завдання не є адаптованими для цієї вікової категорії. Ситуації створені для людей, які вже мають статус дорослої людини (наприклад, наведені ситуації про проблеми з виплатами, стосунки з колегами). Всі інші завдання виявилися придатними для оцінки емоційного інтелекту підлітків [57].

Висновки до розділу 2

1. Велика кількість моделей і концепцій емоційного інтелекту ставить питання пошуку адекватних меті методик дослідження цього явища. Автори різних концепцій виділяти різні критерії визначення емоційного інтелекту, проте до головних характеристик, складових емоційного інтелекту, які залишаються серед них незмінними, можна віднести емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей тощо. З огляду на це, щоб охопити якомога більше фасетів розвитку емоційного інтелекту, ми обираємо шлях використання тестових завдань в поєднанні з самооцінними опитувальниками чи оцінкою інших людей.

2. Описана в межах теоретичного аналізу структура сімейних стосунків визначила особливості їх емпіричного вивчення. Зокрема, в якості основних ми розглядаємо стосунки між подружжям, стосунки між батьками і дітьми: ставлення батьків до дітей (батьківське ставлення) і ставлення дітей до батьків (дитячо-батьківські стосунки). Кожна з цих підсистем відображає емоційний, когнітивний та поведінковий аспекти сімейних стосунків.

3. У ході пілотажного дослідження було не лише відібрано найбільш чутливий психодіагностичний інструментарій, але й здійснена перевірка надійності та валідності опитувальника MSCEIT V2.0 для його використання на вибірці підлітків. Нами було визначено, що секції тесту MSCEIT V2.0, які досліджують компонент «Свідоме управління емоціями для особистісного зросту і покращення міжособистісних відносин» (№4), - ми не можемо використовувати для підлітків, адже ці завдання не є адаптованими для досліджуваної нами вікової категорії. Ситуації створені для людей, які вже мають статус дорослої людини (наприклад, наведені ситуації про проблеми з виплатами, стосунки з колегами). Всі інші завдання виявилися придатними для оцінки емоційного інтелекту підлітків.

4. Досліджувані за отриманими результатами були розподілені нами на три групи (ті, які отримали низькі, середні та високі показники за методиками) для того, щоб прослідкувати, які з учнів отримали високі рейтинги за обома методиками. Як ми і припускали, в учнів, які продемонстрували високі показники за тестом MSCEIT V2.0, спостерігаються високі показники за опитувальником ОЕІ К. Барчарда (виключення становлять від'ємні зв'язки шкали позитивної та негативної експресії із секцією В).

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ ТА СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗВИТКУ

3. 1. Аналіз результатів емпіричного дослідження емоційного інтелекту підлітків

Одним з основних завдань нашого дисертаційного дослідження є з'ясування рівня сформованості та особливостей прояву емоційного інтелекту підлітків. Однією з методик, яка дозволила нам виконати це завдання, є тест MSCEIT V2.0 - адаптована методика, яка відповідає критеріям надійності та валідності для нашої вибірки підлітків за результатами проведеного пілотажного дослідження. Тепер можемо звернутись до аналізу результатів, отриманих у загальній вибірці досліджуваних, тобто, отримані нами середні показники за компонентами емоційного інтелекту «ідентифікація емоцій», «фасилітація мислення» та «розуміння та аналіз емоцій» серед підлітків віком 12-14 років.

Для виведення норм ми скористалися процедурою підрахунку T-балів за допомогою формули:

$$50 + (10 * Z\text{-бал за цією шкалою})$$

У результаті ми отримали такі норми для підлітків (дані представлені в Табл. 3.1.). Як ми бачимо, за шкалою «Ідентифікації емоцій» ми отримали норми для підлітків: показники до 0,23 сирих балів є дуже низькими, від 0,24 до 0,29 сирих балів є низькими, від 0,3 до 0,34 – середніми, від 0,35 до 0,41 – високими та від 0,42 – дуже високими. Як виявилось, найбільша кількість досліджуваних підлітків має середній рівень ідентифікації емоцій (39,4%), трохи менша кількість досліджуваних (35,6%) - високий рівень, ще менша (16,3%) – низький рівень [53, 54, 58]. Показово, що серед досліджуваних не виявилось підлітків з дуже високим рівнем «Ідентифікації емоцій». Це може свідчити про те, що в підлітковому віці людина навчається ідентифікувати власні емоції та емоції інших. Тому їм іноді так важко

розуміти себе та регулювати власні прояви, іноді вони навіть поводять себе достатньо імпульсивно. Деякі підлітки вважають, що їх ніхто не розуміє, особливо батьки.

Таблиця 3.1

Норми для підлітків за шкалою «Ідентифікація емоцій», отримані в результаті адаптації опитувальника MSCEIT V2.0

Рівень	T-бали	Сирі бали	Частка досліджуваних, що отримали цей рівень за шкалою
Дуже низький	до 34	До 0,23	8,7%
Низький	35-44	0,24-0,29	16,3%
Середній	45-54	0,3-0,34	39,4%
Високий	55-64	0,35-0,41	35,6%
Дуже високий	від 65	від 0,42	0%

До того ж, в нашій культурі не є прийнятим навчати дитину ідентифікувати власні та чужі емоційні прояви. Саме тому підліткам іноді може бути важко виявляти власні емоції, вони нібито залишаються «сам на сам» зі станом, який вони не завжди можуть навіть назвати.

Також ми отримали норми за шкалою «Фасилітації мислення» (Табл. 3.2). Отже, за шкалою «Фасилітації мислення» ми отримали інші норми для підлітків: показники до 0,24 сирих балів є дуже низькими, від 0,25 до 0,3 балів – низькими, від 0,31 до 0,36 балів – середніми, від 0,37 до 0,42 балів – високими та від 0,43 балів – дуже високими.

Таблиця 3.2

**Норми для підлітків за шкалою «Фасилітація мислення», отримані в
результаті адаптації опитувальника MSCEIT V2.0**

Рівень	T-бали	Сирі бали	Частка досліджуваних, що отримали цей рівень за шкалою
Дуже низький	до 34	До 0,24	7,7%
Низький	35-44	0,25-0,3	16,0%
Середній	45-54	0,31-0,36	26,9%
Високий	55-64	0,37-0,42	35,6%
Дуже високий	від 65	від 0,43	3,8%

Серед цієї вибірки більшість підлітків (35,6%) мають високий рівень фасилітації мислення, трохи менше (26,9%) – середній, ще менше (16,0%) – низький.

Таблиця 3.3

**Норми для підлітків за шкалою «Розуміння емоцій», отримані в
результаті адаптації опитувальника MSCEIT V2.0**

Рівень	T-бали	Сирі бали	Частка досліджуваних, що отримали цей рівень за шкалою
Дуже низький	до 34	До 0,25	5,8%
Низький	35-44	0,26-0,3	24,0%
Середній	45-54	0,31-0,35	41,3%

Продовж. табл.3.3.

Рівень	T-бали	Сирі бали	Частка досліджуваних, що отримали цей рівень за шкалою
Високий	55-64	0,36-0,38	22,1%
Дуже високий	від 65	від 0,39	6,7%

Для того, щоб виявити динаміку розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці, ми скористалися аналізом за допомогою критерію Мана Уїтні. В результаті ми дійсно отримали відмінності в рівні розвитку здібностей та особистісних властивостей, що є складовими емоційного інтелекту, між підлітками 11-12 років та підлітками 13-14 років.

Отже, в результаті дослідження ми отримали такі відмінності між цими складовими емоційного інтелекту (Додаток В). Значущі відмінності між підлітками різного віку наявні лише за шкалою Фасилітації мислення (значущість (2-сторіння) = 0,049): у підлітків 13-14 років її рівень значуще вище, ніж у підлітків 11-12 років. Це говорить про те, що за декілька років навички фасилітації мислення у підлітків розвиваються до більш високого рівня. Тобто підлітки більш старшого віку краще вміють використовувати власні емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності. Ми можемо припустити, що навчання фасилітації мислення є однією з ключових функцій підліткового віку 11-14 років, яка інтенсивно реалізується саме в цей період.

Варто зазначити, що значущої різниці між розвитком інших навичок інтелекту, таких як ідентифікація емоцій (значущість (2-сторіння) = 0,182) та розуміння емоцій (значущість (2-сторіння) = 0,507), виявлено не було.

Також ми отримали відмінності між деякими особистісними властивостями, що є складовими емоційного інтелекту (Додаток Д). Тож, значущі відмінності між підлітками 11-12 років та підлітками 13-14 років виявилися за показниками позитивної експресії (значущість (2-сторіння) = 0), уваги до емоцій (значущість (2-сторіння) = 0,001) та прийняття рішень на основі емоцій (значущість (2-сторіння) = 0,046). Тобто підліткам старшого віку властива більш позитивна експресія, схильність більше приділяти увагу емоціям та вони менш схильні приймати рішення на основі емоцій, порівняно з підлітками 11-12 років. Як ми бачимо, з віком підлітки навчаються виражати власні позитивні емоції, бути більш уважними до власного емоційного фону та змін настрою. Це ще раз підтверджує нашу гіпотезу про те, що деякі компоненти емоційного інтелекту активно розвиваються та призводять до психологічних новоутворень саме в підлітковому віці. Також цікаво, що тенденція особистості приймати рішення на основі емоцій з віком стає слабшою – підліток навчається розуміти та контролювати власні емоції, використовувати їх не тільки для імпульсивних вчинків та реакцій, а і для мисленневих та аналітичних процесів.

Варто зазначити також те, що за рівнем більшої частини шкал, що вимірюють ці особистісні якості, відмінності не були виявлені: це такі шкали, як негативна експресія, співпереживання радості, співпереживання нещастя та емпатія.

Отже, ми можемо зробити висновок, що за декілька років підліткового періоду емоційний інтелект набуває певних змін: розвивається фасилітація мислення, позитивна експресія та увага до емоцій, підліток менше приймає рішення на основі емоцій.

Окрім того, для виявлення динаміки розвитку емоційного інтелекту ми порівняли отримані дані дослідження емоційного інтелекту підлітків з даними І. Н. Андрєєвої на вибірці дорослих 18-24 років. Ми використали непараметричний статистичний U-критерій Манна-Уїтні. Цей критерій використовують для порівняння двох незалежних вибірок за рівнем будь-якої ознаки, яку кількісно виміряли. U-критерій на відміну від t-критерію Ст'юдента не потребує наявності нормального розподілу порівнюваних сукупностей. U-критерій підходить для

порівняння малих вибірок, у кожній з яких має бути не менше трьох значень ознаки [75].

Ми порівнювали не високе/середнє/низьке значення шкал, а їх середні. Середні значення 4 шкал (А, Б, В, Ж) з проведеного тесту MSCEIT V2.0 порівняли за допомогою U-критерію з середніми значеннями відповідних шкал в І. Н. Андрєєвої. Для цього ми не переводили отримані бали в стени через те, що стени І. Н. Андрєєва переводились вже за компонентами, а не за шкалами. Завдяки порівнянню, ми отримали рівень значущості 0,017 за U-критерієм Манна-Уїтні після проведення цієї процедури.

Таблиця 3.4

Значущість тесту U-критерію Манна-Уїтні

	Середні тесту MSCEITV2.0
U-критерій Манна-Уїтні	0
Критерій Вілкоксона	10
Z	-2,381
Значущість (2-tailed)	0,017
Значущість[2*(1-tailed)]	0,029

Це свідчить про значущу відмінність між даними нашої вибірки підлітків і даними вибірки дорослих І. Н. Андрєєвої. Дані, наведені в таблицях 2.24 та 2.25, підтверджують значущу відмінність в показниках, отриманих на вибірці дорослих та підлітків. Відмінності в шкалах емоційного інтелекту наявні в трьох випадках. За шкалою Б різниці практично немає: 0,34 у вибірці дорослих і 0,33 у вибірці підлітків.

Отже, отримані результати дослідження емоційного інтелекту підлітків мають значущі відмінності з дорослими за шкалами А, В, Ж. В таблиці 3.5. нами зведено

результати нашого дослідження на вибірці підлітків і даних, отриманих І. Н. Андрєєвою на вибірці студентів віком 18-24 років.

Таблиця 3.5

Порівняння середніх значень за шкалами тесту MSCEITV2.0 двох вибірок за U-критерієм Манна-Уїтні.

Група	Кількість шкал	Середнє за шкалами	Сумарне за шкалами
Підлітки	4	2,5	10
Дорослі	4	6,5	26
Всього	8		

Так як нами було використано таку саму процедуру підрахунку балів за тестом як і в І. Н. Андрєєвої, ми можемо порівняти середні значення нашої вибірки з нормами, що виведені для вікової групи 18-24 років [5]. Цікавою для нашого дослідження є відмінність у показниках емоційного інтелекту в різних вікових вибірках (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Відмінності значення середніх у вибірці дорослих і підлітків

Шкали тесту MSCEIT V2.0	Середні значення за шкалами в дорослих	Середні значення за шкалами в підлітків
(А) ІЕ	0,44	0,32
(Б) ФМ	0,34	0,33
(В) РЕ	0,45	0,33
(Ж) РЕ	0,44	0,33

*ІЕ - ідентифікація емоцій, *ФМ – фасилітація мислення, *РЕ - розуміння емоцій.

Отже, наше припущення з приводу того, що ця здібність у підлітків продовжує формуватися, є вірним. Динаміку розвитку емоційного інтелекту відображено на рис. 3.1:

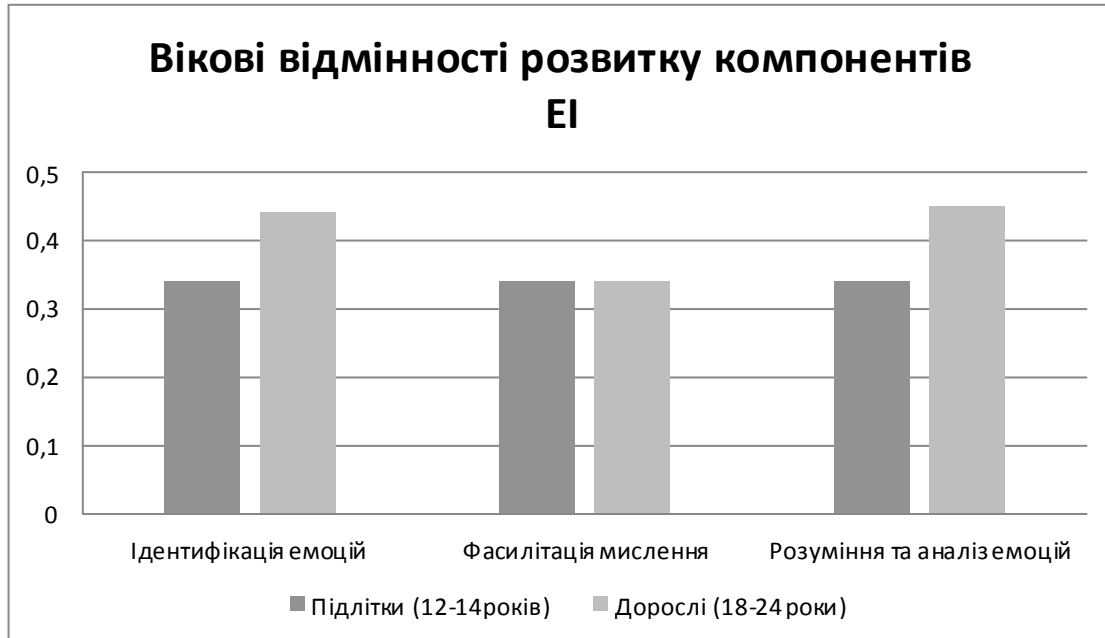


Рис.3.1. Показники компонентів емоційного інтелекту серед підлітків різного віку

У таблиці 3.7 нами зведено середні норми тесту MSCEIT V2.0. для вибірки підлітків та дорослих.

Таблиця 3.7

Середні норми тесту MSCEIT V2.0.

Вік	Змінні		
	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння та аналіз емоцій
12-14 років	0,34	0,34	0,34
18-24 роки	0,38-0,48	0,30 – 0,38	0,41-0,49

Як видно з таблиці 3.7, наша вікова вибірка 12-14 років за шкалами «ідентифікація емоцій» і «розуміння та аналіз емоцій» демонструє значно нижчі показники емоційного інтелекту. Це свідчить про те, що в підлітковому віці ці складові є ще недостатньо розвинуті, порівняно з особами старшого віку. За шкалою «фасилітація мислення» досліджувані підліткового віку демонструють середній рівень. Ми можемо зробити висновок, що цей компонент, який допомагає мотивувати себе до діяльності і сприяє мисленню в підлітків вже достатньо розвинутий. Отже, ми можемо припустити, що показники, які ми отримали в нашій вибірці підлітків, з досягненням віку 18-24 років підвищаться [62]. Проте, в компоненті «фасилітація мислення» значного зростання не відбудеться, оскільки він вже досяг середніх значень норми дорослої людини.

Пояснити відмінності за тестом MSCEIT V2.0 в різних вікових групах можна також тим, що за переживанням і розумінням твору мистецтва, ситуації, стоїть переживання цінності. Цінність перш за все потрібно не зрозуміти, а відчутти. Вони призводять до рушійних змін переживаючого суб'єкта. Цінності – це впливи предметів і духовних змістів, які чуттєво рухають людину і викликають емоції. Кожній цінності, яку ми сприймаємо, відповідає почуття. Переживання цінності можливе лише за певних умов. Людина має бути здібною до переживання і бути духовно відкритою [80]. Різним поколінням притаманні власні цінності, тому, наприклад, у підлітків і в дорослих 18-24 років будуть відрізнятися розуміння завдань тесту, які включають фото та картини для оцінювання.

Також цікаво, що за результатами проаналізованого раніше пілотажного дослідження, шкала «Фасилітації мислення» опинилася єдиною з опитувальника MSCEIT V2.0, яка не мала значущих зв'язків зі специфікою сімейних стосунків підлітка. Ми можемо припустити, що фасилітація мислення пов'язана скоріше з загальним рівнем інтелекту, оскільки для того, щоб інтегрувати емоційний досвід у діяльність, необхідний достатній рівень загального інтелекту, здатність до

асиміляції нового досвіду. Тобто здатність до фасилітації мислення не має такої залежності від вікового періоду та сімейного клімату підлітка, як здатність до ідентифікації та розуміння стосунків.

У ході дослідження нами також було виявлено статеві відмінності в розвитку емоційного інтелекту за обома методиками: тестом MSCEIT V2.0 і опитувальником К. Барчарда. Для виявлення відмінностей ми скористалися критерієм Мана-Уїтні.

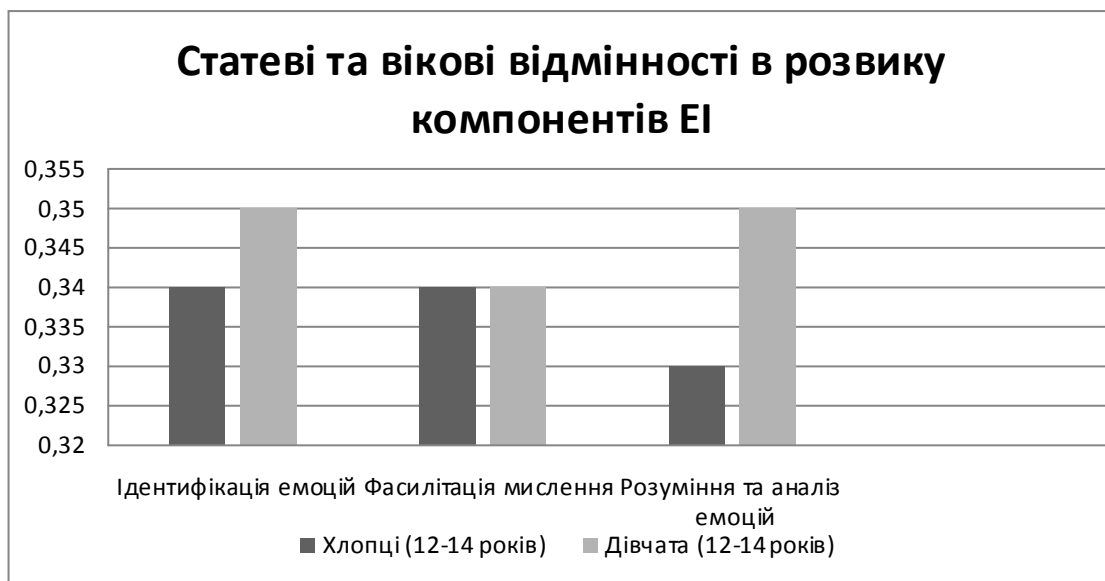


Рис. 3.2 Статеві відмінності в розвитку компонентів емоційного інтелекту

На рис. 3.2 відображена тенденція переважання двох показників емоційного інтелекту у дівчат порівняно з хлопцями. Ця перевага є помітною і можна припустити, що в жіночій статі емоційний інтелект, починаючи з підліткового віку, розвивається активніше, ніж у чоловіків. У результаті порівняння отриманих даних за статевими відмінностями за середнім балом шкал «ідентифікація емоцій» (0,34 в хлопців та 0,35 в дівчат) і «розуміння та аналіз емоцій» (0,33 в хлопців та 0,35 в дівчат), за шкалою теста це значима перевага показників емоційного інтелекту у вибірці дівчат.

Отримані дані за опитувальником тестом MSCEIT V2.0 між групами хлопців та дівчат представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Статеві відмінності емоційного інтелекту за тестом MSCEIT V2.0.

Шкали	Дівчата 12-14 років (n=48)	Хлопці 12-14 років (n=67)	Значущість (2-стороння)
ІЕ	0,35	0,34	0,04
ФМ	0,34	0,34	0,29
РЕ	0,35	0,33	0,003

*ІЕ - ідентифікація емоцій, *ФМ – фасилітація мислення, *РЕ - розуміння емоцій.

За опитувальником (ОЕІ) К.Барчарда виявлено наступні відмінності між групами хлопців та дівчат і це відображено в таблиці 3.9. Як видно з таблиці 3.9, у підлітків спостерігаються значущі відмінності середніх за статевою ознакою, за більшістю шкал.

Таблиця 3.9

Середні показники емоційного інтелекту за опитувальником ОЕІ

К. Барчарда

Показники	Всі досліджувані (n=115)	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=48)
ІЕ	0,65	-0,56	2,12
ІН	0,67	0,10	1,35
УЕ	0,08	-0,10	0,29
ІРНОЕ	2,23	2,17	2,29

Продовж. табл. 3.9

Показники	Всі досліджувані (n=115)	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=48)
CP	1,79	1,66	1,94
CH	-0,67	-0,49	-0,88
E	1,84	1,95	1,71

*ПЕ - позитивна експресія, *НЕ – негативна експресія, *УЕ – увага до емоцій,
*ПРНОЕ – прийняття рішень на основі емоцій, *CP – співпереживання радості, *CH
– співпереживання нещастю, *E – емпатія.

У дівчат вищі показники за компонентами «позитивна експресія» (2,12, у хлопців -0,56), «негативна експресія» (1,35, у хлопців 0,10), «увага до емоцій» (0,29, у хлопців -0,10), «співпереживання радості» (1,94, у хлопців 1,66) та «прийняття рішень на основі емоцій» (2,29, у хлопців 2,17), Водночас, у хлопців показники за більшістю шкал нижчі, ніж у дівчат, окрім «співпереживання нещастю» (-0,67, у дівчат -0,88) та «емпатії» (1,95, у дівчат 1,71).

На нашій вибірці за шкалою «прийняття рішень на основі емоцій» середні значення в досліджуваних є вищими, ніж за всіма іншими шкалами. Це можна пояснити суспільною установкою, що в діях потрібно керуватися розумом, а не емоціями.

Як було помічено Г. Князевим [2], що значення всіх шкал за цим опитувальником вищі у жінок, ніж у чоловіків, так само вийшло в дівчат порівняно з хлопцями, окрім показника емпатії, який вищий в хлопців.

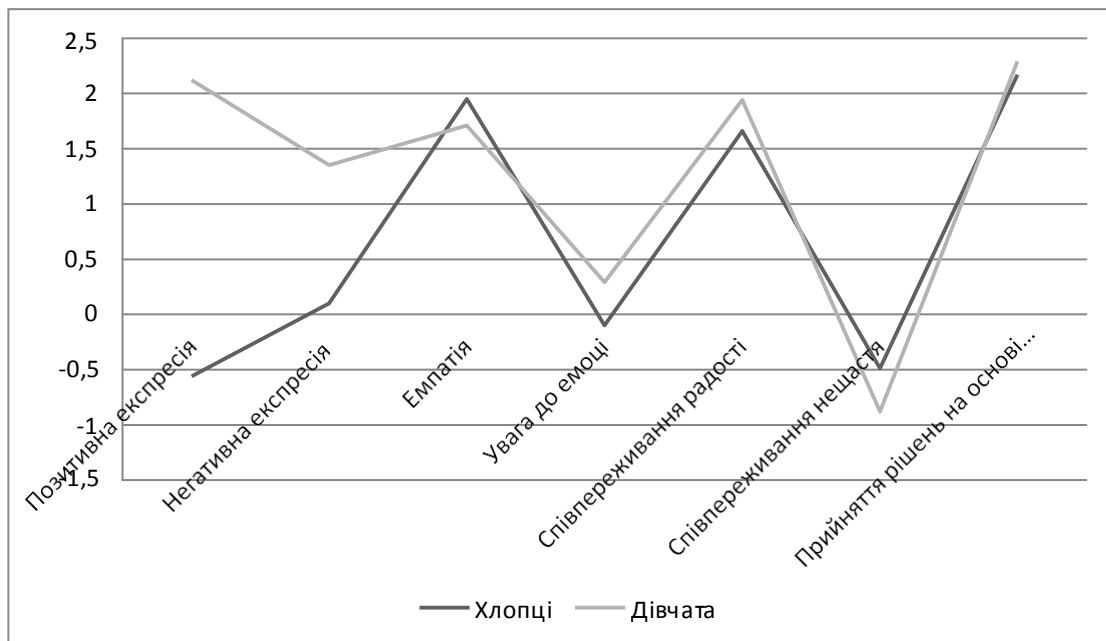


Рис. 3.3. Середні значення за опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард у хлопців і дівчат

Як видно з рис. 3.3, в підлітків спостерігаються значущі відмінності в проявах емоційного інтелекту за статевою ознакою. В дівчат вищі показники за компонентами «позитивна експресія», «негативна експресія», «увага до емоцій», «співпереживання радості» та «прийняття рішень на основі емоцій». Водночас, як у хлопців показники за більшістю шкал нижчі ніж у дівчат, окрім «співпереживання нещастю» та «емпатії».

Варто зазначити, що шкали OEI К. Барчард демонструють достовірні значення коефіцієнтів кореляції з особистісними змінними. Екстраверсія пов'язана з позитивними, а нейротизм – з негативними емоціями [2]. Цікавим є те, що в нашій вибірці за обома шкалами вищі показники продемонстрували дівчата. Показник співпереживання нещастя є достатньо низьким як у хлопців, так і в дівчат. Це свідчить про те, що ця якість в підлітків є ще недостатньо розвиненою і їм складніше виявити співчуття в проблемних ситуаціях. У цілому, можна стверджувати, що дівчата мають вищий рівень розвитку більшості складових емоційного інтелекту за OEI К. Барчард, ніж хлопці.

Наші результати можна співвіднести з результатами емпіричного дослідження О. Я. Чебикіна та І. Г. Павлової, які виділили основні етапи становлення емоційної зрілості в юнацькому віці. В період 11 - 13 років вони відзначили тенденцію до послаблення саморегуляційного і емпатійного компонентів, а також підвищення емоційної експресивності. Дослідники називають цей етап домінування експресивності в емоційній зрілості. Очікується, що у віці 14-15 років у підлітків відбудеться зниження експресивності і одночасне зростання довільної емоційної саморегуляції. Це період ослаблення ролі експресивної регуляції поведінки, який характеризується несвідомим (інтуїтивним) рівнем організації адекватного емоційного реагування і підвищенням значущості свідомої регуляції як власних емоцій, так і поведінки оточуючих [143].

Наша вибірка продемонструвала, що компоненти позитивної експресії і негативної експресії ще недостатньо розвинуті, що свідчить про те, що підлітки тільки навчаються регулювати поведінку таким чином, щоб своєчасно і адекватно висловлювати власні емоційні стани. Водночас, за показниками емпатії і співпереживання радості, в нашій групі наявні вищі показники, ніж за всіма іншими шкалами емоційного інтелекту. Емоційна експресивність ще недостатньо врегульована у поведінці підлітка, проте, емпатія вже є добре розвиненою.

Варто зазначити, що за шкалами методики встановлено достовірні кореляції з особистісними змінними. Екстраверсія пов'язана з позитивними, а нейротизм – з негативними емоціями. За обома шкалами вищі показники мають дівчата. Показник співпереживання нещастю є достатньо низьким як у хлопців, так і в дівчат. Це свідчить про те, що ця якість у підлітків є недостатньо розвиненою і їм складніше виявити співчуття в проблемних ситуаціях.

Отже, показники тесту MSCEIT V.2.0. відповідають вимогам надійності та валідності. Тому ця методика може використовуватися в якості психодіагностичного інструменту для виявлення рівня емоційного інтелекту підлітків у різних сферах психологічної практики та в дослідницьких цілях.

3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження сімейних стосунків як чинника розвитку емоційного інтелекту підлітків

За результатами нашого теоретичного дослідження суттєвим предиктором формування емоційного інтелекту є не просто характеристики сімейної системи, а й те, як оцінює і сприймає підліток сімейну ситуацію та своє місце в ній. З огляду на це, ми можемо припустити, що такі характеристики сім'ї, як низька самооцінка членів родини; опосередковане, нечітке спілкування; жорсткі, безапеляційні правила; соціальні зв'язки, які здійснюються з позиції страху, звинувачень або підлецування будуть заважати розвитку емоційного інтелекту в підлітка, що зростає в такій сім'ї. І навпаки, якщо сім'я має такі ознаки, як висока самооцінка членів родини; пряме, відверте, конкретне спілкування; гнучкі правила, які відповідають обставинам; відкриті, повні довіри, соціальні зв'язки – це буде сприяти розвитку емоційного інтелекту підлітка. Тобто, якщо сім'я виступає як відкрита система, то її члени мають задовільний рівень емоційного контакту один з одним. У протилежному випадку - в емоційному полі сім'ї підтримується високий рівень тривоги і рівень диференційованості її членів поступово знижується.

Подібну специфіку у подружніх стосунках ми вивчали за допомогою «Опитувальника задоволеності шлюбом» В. В. Століна, Т. Л. Романової, Г. П. Бутенко. Зокрема, було виявлено, що більшість досліджуваних нами подружніх пар задоволені своїми шлюбними стосунками, адже отриманий середній показник – 34,3 – свідчить про високий рівень задоволеності шлюбом. Це підтверджують також дані частотного аналізу даних, згідно з якими 67 % пар високого оцінили свою задоволеність стосунками, 25% відповідей – відповідають середньому і 8 % - низькому рівню задоволеності шлюбом. Таким чином, більшість досліджуваних сімей є стабільними, благополучними, не відмічають хронічні конфлікти у подружній взаємодії, адже частка пар, які високо оцінили якість свого

шлюбу, статистично вища, ніж частка пар, посередньо задоволених (3,122; $p \leq 0,01$) або ж незадоволених (3,284; $p \leq 0,01$) своїм шлюбом,

Водночас, отримані дані дозволяють охарактеризувати відмінності в оцінці своїх стосунків з партнером у чоловіків та жінок (рис. 3.4.).

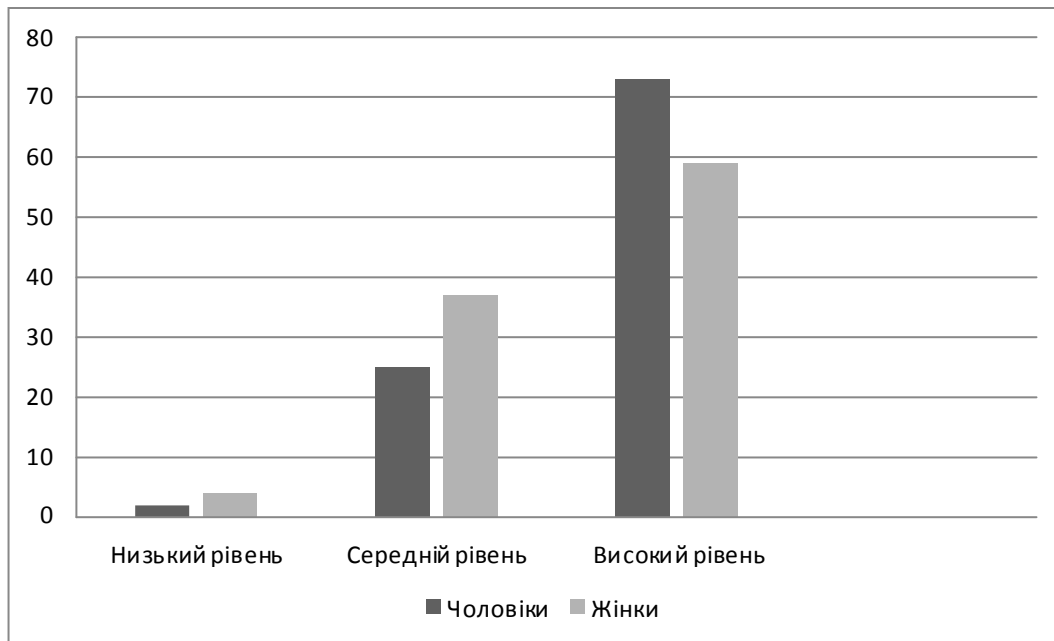


Рис. 3.4. Показники рівнів задоволеності шлюбом серед чоловіків та жінок за «Опитувальником задоволеності шлюбом» В. В. Століна, Т. Л. Романової, Г. П. Бутенко (у %)

Як ілюструє рис. 3.4., чоловіки більш схильні до високих оцінок своїх подружніх стосунків порівняно з жінками (73% та 59%). Якщо серед чоловіків переважає висока задоволеність шлюбом ($p \leq 0,01$), то серед жінок статистично значущих відмінностей між високим та середнім рівнем задоволеності шлюбом виявлено не було. Ми схильні це пояснювати відмінностями у суб'єктивному сприйнятті та оцінці шлюбу, в основі яких лежать гендерні особливості жінок, а також певні об'єктивні обставини. Зокрема, емоційність жінок та їхня більша орієнтованість на сферу міжособистісних взаємин може як слугувати основою для адекватнішої оцінки стосунків, так і причиною фіксації на окремих негативних моментах подружньої взаємодії. Водночас, більшість господарських функцій, а

також виховання, догляд за дітьми тощо, зазвичай, входить до кола обов'язків саме жінок, що не може не позначатися на їхній загальній оцінці задоволеності шлюбом. Статистично значуще в обох групах досліджуваних відрізняються показники між високим та середнім, і низьким рівнями задоволеності шлюбом (на рівні $p \leq 0,01$).

Варто зазначити, що за результатами кореляційного аналізу (за критерієм Пірсона) виявлено значущі взаємозв'язки між показниками рівня задоволеності шлюбом у батьків та окремими показниками складових емоційного інтелекту у підлітків. Зокрема, задоволеність шлюбом як у жінок, так і чоловіків пов'язана із підвищеним рівнем емпатії (0,64, $t < 0,001$; 0,47, $t < 0,005$) та увагою до емоцій у дітей (0,46, $t < 0,005$; 0,44, $t < 0,005$). Крім того, задоволеність шлюбом у жінок позитивно корелює із здатністю дітей ідентифікувати та розуміти емоції (0,41, $t < 0,005$; 0,31, $t < 0,005$). Ми схильні це пояснювати загальним емоційним тоном стосунків у таких сім'ях, адже, як зазначає Дж. Бредшоу [160] члени таких сімей обговорюють існуючі проблеми з метою їх вирішення, знають, що приносить їм радість і задоволення, і говорять про це із своїми рідними.

Підсистему дитячо-батьківських стосунків у сім'ї ми вивчали за допомогою методики І. М. Марковської. У результаті статистичного аналізу отриманих даних підраховано середні значення показників у групах досліджуваних батьків та підлітків за основними шкалами методики, які є полярними, а максимальне значення може сягати 25 балів. Отримані результати свідчать, що батьки та підлітки по-різному сприймають виховну ситуацію у сім'ї та особливості ставлення матері та батька до себе (див. табл. 3.10. – 3.13).

Зокрема, виявилось, що досліджувані нами матері приймають особистісні якості та поведінкові прояви своїх дітей, що є важливою умовою сприятливого розвитку дитини, її самооцінки.

Таблиця 3.10.

Середні показники досліджуваних за опитувальником «Взаємодія батько-дитина (мати)».

	Середнє значення	Рівень вираженості
Взаємодія дитина-батьки (мати)		
1.Невимогливість вимогливість.	- 13,85	Нижче середнього
2.М'якість - строгість.	10,86	Вище середнього
3. Автономність - контроль.	17,22	Вище середнього
4.Емоційна дистанція - близькість.	- 19,39	Середній
5. Відторгнення - прийняття.	18,16	Високий
6.Відсутність співпраці - співпраця.	- 18,84	Середній
7.Незгода - згода.	14,96	Середній
8.Непослідовність - послідовність.	- 17,72	Середній
9.Авторитетність батьків	17,57	Вище середнього
10.Задоволеність стосунками	20,27	Середній

Вони оцінюють себе як достатньо (але не занадто) строгими, такими, які контролюють та опікують. Також вважають себе досить авторитетними у впливі на дитину, її думки та вчинки.

Показово, що більшість показників саме емоційної складової сімейних стосунків (емоційної близькості, згоди, міри задоволеності стосунками тощо) матері оцінюють посередньо. Водночас, вони відмічають недостатню вимогливість у своїй поведінці по відношенню до підлітків, тобто очікують від них більшої відповідальності.

Таблиця 3.11.

**Середні показники досліджуваних за опитувальником «Взаємодія дитина
- батьки (батько)»**

	Середнє значення	Рівень вираженості
Взаємодія дитина-батьки (батько)		
1.Невимогливість - вимогливість	13,98	Нижче середнього
2.М'якість - строгість	12,27	Вище середнього
3. Автономність - контроль	18,02	Вище середнього
4.Емоційна дистанція – близькість	17,87	Середній
5. Відторгнення - прийняття	18,13	Високий
6.Відсутність співпраці – співпраця	17,88	Середній
7.Незгода - згода	15,17	Середній
8.Непоследовність - последовність	16,88	Середній
9.Авторитетність батьків	17,86	Високий
10.Задоволеність стосунками	20,15	Середній

За свідченням даних табл. 3.11, у групі досліджуваних батьків виявлені схожі тенденції. Загалом, можна відмітити загальну подібність, узгодженість в оцінках та суб'єктивному сприйнятті своїх стосунків із дітьми серед обох груп батьків. Так, батьки, як і матері, відмічають високий рівень прийняття дитини, її якостей особистості та поведінки.

Водночас, якщо міру своєї строгості та контролю по відношенню до дитини вони оцінюють так само (досить високо, але не надто, на їхню думку), то, вочевидь, свій авторитет в очах підлітка оцінюють вище. Батьки також вважають себе не достатньо вимогливими та очікують прояву більшої відповідальності у поведінці дитини. Знову ж таки, рівень емоційної близькості, згоди, співпраці, последовності,

загальної задоволеності стосунками дитини з ними, батьки також вважають вираженими посередньо.

Таблиця 3.12.

Середні показники досліджуваних за опитувальником «Взаємодія дитина-батьки (мати)»

Таблиця	Середнє значення	Рівень вираженості
Взаємодія дитина-батьки (мати)		
1.Невимогливість – вимогливість	15,32	Вище середнього
2.М'якість – строгість	11,21	Середній
3. Автономність - контроль	17,10	Високий
4.Емоційна дистанція - близькість	18,79	Високий
5. Заперечення - прийняття	17,80	Вище середнього
6.Відсутність співпраці - співпраця	16,58	Високий
7.Незгода - згода	15,27	Високий
8.Непослідовність - послідовність	17,18	Високий
9.Авторитетність батьків	17,29	Вище середнього
10.Задоволеність стосунками	20,35	Високий

Важливим для нас було з'ясувати, як оцінюють свої стосунки з батьками самі підлітки. Результати таких суб'єктивних оцінок представлені в Табл. 3.12 -3.13.

Як ми бачимо, досліджувані підлітки відмічають високий рівень близькості, послідовності та задоволеності стосунками з матір'ю. Це говорить про те, що згідно з суб'єктивною думкою підлітків, загалом вони оцінюють стосунки з матір'ю як досить близькі, стабільні та з високим рівнем загальної задоволеності стосунками. Це ще раз підтверджує той факт, що в цілому вибірка підлітків складалася з досить благополучних сімей.

Підлітки, що увійшли у вибірку, сприймають свою матір як досить контролюючу, нав'язливу та обмежуючу. Вона досить авторитетна та впливова, на думку підлітків. При цьому підлітки сприймають матір як здатну до співпраці та навіть згоди. Такі показники, з одного боку, відображають тенденції, які характерні для взаємостосунків підлітків з батьками (контроль, авторитетність). З іншого ж боку, стосунки можуть стати кращими, оскільки наявна здатність до співпраці та згоди.

В середньому матері підлітків вдало балансують між м'якістю та строгістю і між відторгненням та прийняттям. Тож, якщо перший баланс є деякою оптимальною стратегією виховання, то другий - показником недостатнього прийняття матір'ю в очах дитини. Це може слугувати відображенням певних процесів сепарації, що відбуваються в підлітковому віці.

За даними опитувальника «Взаємодія дитина-батьки (батько)» можна побачити відмінності у сприйнятті підлітком стосунків з батьком і матір'ю. Результати представлені в таблиці 3.13. На відміну від стосунків з матір'ю, досліджувані сприймають стосунки з батьком як менш теплі та емоційно близькі. Ці відмінності наявні за показниками опитувальника «авторитетність батька» та «загальна задоволеність стосунками», «строгість», «близькість», «співпраця», «згода», «рівень прийняття». Тобто, загалом, досліджувані підлітки сприймають батька як контролюючого, нав'язливого та дріб'язкового. Він дуже стабільний в своїх вимогах, ставленні до дитини та використанні покарань і винагород. Такі батьки мають вплив на дитину, їх думки, вчинки та дії є авторитетними для дитини. Як ми бачимо, показники контролю та строгості в батьків вищі, ніж у матерів. Такі показники підкреслюють специфіку ролі батька в вихованні підлітків та відрізняють її від материнської.

На думку підлітків, їхні батьки досить вимогливі, суворі та схильні встановлювати жорсткі правила. Але при цьому вони недостатньо емоційно близькі, хоч і схильні до співпраці та згоди. Вони досить включені до взаємодії з дитиною, може ділитися з ним сокровенним та важливим для неї. У стосунках батька та

дитини можлива згода. Порівняно з матерями, батьки більш строгі, але менш близькі. Вони трохи менше здатні до співпраці та згоди, на думку досліджуваних нами підлітків.

Таблиця 3.13.

Середні показники досліджуваних за опитувальником «Взаємодія дитина-батьки (батько)»

Таблиця	Середнє значення	Рівень вираженості
Взаємодія дитина-батьки (батько)		
1.Невимогливість - вимогливість	15,03	Вище середнього
2. М'якість - строгість	13,94	Високий
3. Автономність - контроль	16,88	Високий
4. Емоційна дистанція - близькість	14,81	Середній
5. Заперечення - прийняття	17,36	Середній
6. Відсутність співпраці - співпраця	15,76	Вище середнього
7. Незгода - згода	14,69	Вище середнього
8. Непослідовність – послідовність	16,61	Високий
9. Авторитетність батьків	19,31	Високий
10. Задоволеність стосунками	19,68	Високий

Середній рівень прийняття говорить про те, що, на думку досліджуваних підлітків, батьки в деяких ситуаціях можуть не приймати власну дитину.

У зв'язку з цим показово, що за результатами порівняння підлітки схильні недооцінювати емоційну включеність та загальне прийняття своєї особистості та поведінки саме батьком ($p \leq 0,05$). Отже, в результаті порівняння показників за цією шкалою за оцінками підлітків та їхніх батьків, виявилась невідповідність, згідно з якою в системі «батьки–дитина» на емоційному рівні тіснішими за оцінками

підлітків є взаємостосунки із матір'ю, хоча об'єктивно обидва з батьків приймають дитину як особистість.

Також встановлено, що існує значуща різниця між середніми значеннями за деякими шкалами, як за оцінкою підлітків, так і за оцінкою самих батьків. Батьки (мати та батько) значуще недооцінюють ($p \leq 0,01$) рівень співпраці, згоди та послідовності у своїй поведінці з дитиною. Мати нижче оцінює емоційну близькість ($p \leq 0,05$), мати та батько - загальний рівень задоволеності стосунками з підлітком ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$), рівень послідовності є значуще вищим за оцінкою підлітків, а не батьків ($p \leq 0,01$), показники вимогливості, строгості, контролю є вищими за оцінкою дитини ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$).

Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що батьки підлітків використовують змішаний тип сімейного виховання. Вираженість емоційного компонента батьківського ставлення вказує на прийняття підлітка, емоційну близькість з ним та прагнення батьків до співпраці. Також вираженим є поведінковий компонент, що відображається у високому контролі за поведінкою підлітка, прагненні до досягнення згоди у взаємостосунках з ним, використанням послідовних методів контролю поведінки та виховання дитини. На когнітивному рівні простежується високий рівнем задоволеності стосунками підлітків з обома батьками та рівнем авторитетності обох батьків при заниженій оцінці цих параметрів самими батьками.

Підлітки по-різному сприймають ставлення і стиль виховання матері та батька. Мати сприймається підлітками менш строгою порівняно з батьком, з нижчим рівнем жорсткості правил, з високим прийняттям та задоволеністю стосунками. Батько сприймається послідовним у своїх виховних прийомах; впевненим у вірності прийнятої стратегії виховання; з прагненням контролювати події, що пов'язані із сім'єю; домінуючим, вимогливим та строгим; таким, що жорстко притримується правил, встановлених у взаємостосунках з дитиною.

Результати кореляційного аналізу між отриманими у групі досліджуваних показниками за цією методикою та показниками емоційного інтелекту підлітків представлені у таблиці 3.14. – 3.15.

Таблиця 3.14.

Кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту підлітків та оцінкою ними дитячо-батьківських стосунків у сім'ї за допомогою методики

І.М.Марковської

Взаємодія дитина – мати	Показники емоційного інтелекту									
	Позитивна експресія	Негативна експресія	Увага до емоцій	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання радості	Співпереживання нещастю	Емпатія	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння емоцій
Невимогливість - вимогливість				0,55**			0,35*	-0,29*		
М'якість – строгість					- 0,78**					
Автономність – контроль									0,59**	
Емоційна дистанція - близькість	0,81**	0,62**								
Відторгнення - прийняття	0,50**	0,71**							0,65**	
Відсутність співпраці - співпраця		0,39**		- 0,50**	0,60**		- 0,44**			
Незгода - згода								0,31*		

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ ** та $T < 0,005$ *

Продовж. табл. 3.14.

Взаємодія дитина – мати	Показники емоційного інтелекту									
	Позитивна експресія	Негативна експресія	Увага до емоцій	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання радості	Співпереживання нещастю	Емпатія	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння емоцій
Непоследовність - последовність										
Авторитетність батьків		0,43**	0,67**				0,31*	0,65**		
Задоволеність стосунками										

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001^{**}$ та $T < 0,005^*$.

Згідно з даними, що містяться в таблиці 3.14, із позитивною експресією та прийняттям рішення на основі емоцій безпосередньо пов'язані відчуття та усвідомлення дитиною емоційної близькості з батьками, її повним прийняттям ними. Адже, виражаючи емоції в сприятливому для цього середовищі, ми маємо змогу краще їх дослідити, а потім використати знання в прийнятті рішень. Це виглядає як певні етапи емоційної саморегуляції, які є досить важливими для подальшого розвитку підлітка.

Для того, щоб мати можливість ділитися власними емоціями з іншими, необхідна внутрішня атмосфера прийяття та певна довіра між людьми в родині. Тому там, де присутній високий рівень тривоги та є певна недовірливість у стосунках, процес розвитку позитивної експресії уповільнюється.

В Табл. 3.14 - 3.15 можна побачити, чим визначається формування негативної експресії. Більш за все на неї впливає міра прийяття та емоційної близькості з батьками, адже за сприятливих умов сімейного спілкування підліток навчається

виражати позитивні емоції, а при несприятливих – негативні, оскільки рівень його дискомфорту та агресивності стає вищим, а підтримки батьків недостатньо. Це також часто супроводжується напруженістю та ворожістю як супутниками такого соціально-психологічного клімату в сім'ї.

Показово також, що формуванню негативної експресії також сприяють близькість батька, але відсутність співпраці з ним та авторитетність матері при наявності співпраці з нею. Можливо, це пов'язане з тим, що тісніша взаємодія з матір'ю сприяє вираженню емоцій в цілому, оскільки саме жінки є більш емоційними та мають статистично вищий, ніж у чоловіків, рівень емоційного інтелекту.

Таблиця 3.15.

Кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту підлітків та оцінкою ними дитячо-батьківських стосунків у сім'ї за допомогою методики

І.М.Марковської

Взаємодія дитина - батько	Показники емоційного інтелекту									
	Позитивна експресія	Негативна експресія	Увага до емоцій	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання радості	Співпереживання нещастю	Емпатія	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння емоцій
Невимогливість - вимогливість							0,40**			
М'якість - строгість								0,44*	0,25*	
Автономність - контроль			-0,33**							

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ ** та $T < 0,005$ *.

Взаємодія дитина - батько	Показники емоційного інтелекту									
	Позитивна експресія	Негативна експресія	Увага до емоцій	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання радіості	Співпереживання нещастю	Емпатія	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння емоцій
Емоційна дистанція - близькість		0,49**	0,39**	0,47**				-0,56**		
Відторгнення - прийняття	0,61**	0,63**		0,53**			-0,35*	-0,42**		
Відсутність співпраці - співпраця		-0,37*								
Незгода - згода							0,34*		0,38*	
Непоследовність - последовність			0,69**							
Авторитетність батьків			0,66*				0,51**			
Задоволеність стосунками				-0,33*						

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ ** та $T < 0,005$ *.

Розвиток уваги до емоцій залежить від наступних особливостей сімейної системи та ставлення підлітка до взаєностосунків з батьками. Так, значний вплив на формування уваги до емоцій має позиція Я батька, одночасно із його емоційною

близькістю до дитини. Тобто чим більша у батька влади, авторитету, тим більш підліток схильний бути уважними до власних емоцій. Можливо це пов'язано з тим, що деякий час батьки слугують, певною мірою, «зовнішнім регулятором» емоційних проявів дітей та навчають їх це робити. Також цікаво, що увага до емоцій пов'язана ще з послідовністю виховання батька та автономністю, яку він надає власній дитині. Тобто для розвитку цього компоненту також важливий баланс між авторитарним та ліберальним стилем, важлива повага до батька та визнання його авторитету. Гіпотеза підтверджується також значущістю авторитету матері для формування цього компоненту.

Розвиток вміння приймати рішення на основі емоцій залежить від вимогливості матері та відсутності співпраці з нею, прийняття батька та близькості з ним. Також на розвиток цього компоненту емоційного інтелекту впливає низька задоволеність стосунками з батьком.

Найбільший вплив на розвиток здатності до співпереживання радості має строгість матері. Тобто, чим менш строгою є матір в очах дитини, тим більше підліток навчається співпереживати радості. Можливо, це пов'язано з можливістю самовиражатися, коли мати не є авторитарною та не забороняє особистісні прояви дитини. Також варто зазначити, що цей показник пов'язаний зі співпрацею з матір'ю, тобто з тим, наскільки мати здатна взаємодіяти з дитиною на рівних.

Найбільший внесок у розвиток емпатії мають авторитетність матері та батька – чим вищий їхній авторитет, тим вищий рівень емпатії. Можна припустити, що саме у стосунках з батьками дитина навчається емпатії, тож, чим більше значення мають батьки для неї, тим швидше вона вчиться співпереживати їм. Також емпатія пов'язана з вимогливістю матері та батька, низькою співпрацею з матір'ю, згодою батька з позицією підлітка та неприйняттям дитини. Можливо, така дистанція з батьками нашоухує підлітка на намагання зрозуміти їх, тим самим розвиваючи емпатію.

Чим менше матір авторитарна, чим значніше місце займає вона в сім'ї, тим краще дитина може визначати емоції свої та інших. Можливо, це пов'язано з

необхідністю гнучкого контролю з боку батьків для розвитку підлітка, оскільки важливими для розвитку цих навичок виявилися також емоційна дистанція, строгість та неприйняття батька. З іншого ж боку, розвитку ідентифікації емоцій сприяє згода та невимогливість матері. Виглядає так, ніби на прикладі батька і матері підліток спостерігає різні емоційні фони та стилі виховання, що надає змогу навчатися.

Фасилітація мислення пов'язана з контролем матері та строгістю батька, які, у свою чергу, поєднуються з прийняттям матері та згодою батька. Це є так званою «ідеальною формулою виховання підлітка», оскільки, з одного боку, їм ще необхідний контроль, їм важко регулювати власну поведінку та гальмувати емоційні процеси. З іншого ж боку, щира зацікавленість життям підлітка пом'якшує контроль та допомагає налагодити емоційний зв'язок з підлітком, підтримувати його в нелегкому процесі дорослішання.

Показові результати були отримані нами також за методикою «Опитувальник батьківського ставлення» А. Я. Варги, В. В. Століна (табл. 3.16).

Таблиця 3.16.

**Розподіл показників стилів батьківського ставлення до дитини
(у %)**

Стилі батьківського ставлення	Рівні прояву					
	Низький		Середній		Високий	
	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько
Прийняття- відторгнення	14	20	19	19	67	61
Кооперація	22	32	33	37	45	31
Симбіоз	4	8	36	33	60	59

Продовження табл. 3.16.

Стилі батьківського ставлення	Рівні прояву					
	Низький		Середній		Високий	
	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько
Авторитарна гіперсоціалізація	20	19	12	16	68	65
Маленький невдаха	4	4	25	31	71	65

Аналогічно до показників попередньої методики, дані, представлені у табл. 3.16, свідчать про узгодженість у ставленні і батьків, і матерів до підлітків. Зокрема, більшість батьків отримали високі бали за шкалою «прийняття - відторгнення», що свідчить про симпатію та повагу до дитини, прагнення проводити з нею більше часу, повагу та схвалення її інтересів. Це підтверджує наявність статистично значущих відмінностей між показниками між різними рівнями за цією шкалою (матері - $p \leq 0,01$; батьки - $p \leq 0,05$).

Прагнення обох батьків до симбіотичних стосунків із підлітком, що супроводжується бажанням оберігати його від усіх негараздів та труднощів, ілюструють високі бали за шкалою «симбіоз» ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,05$).

Водночас, переважання високих балів за шкалами «авторитарна гіперсоціалізація» ($p \leq 0,01$) та «маленький невдаха» ($p \leq 0,01$) свідчать про прагнення батьків контролювати підлітка, очікування від нього послуху та підконтрольності, дисциплінованості. Це поєднується із деякою неадекватністю у сприйманні дитини та ставленні як до незрілої, недостатньо дорослої, недовіри до неї.

Показники за шкалою «кооперація» розподілились більш-менш рівномірно, статистично значущих відмінностей у рівні її прояву виявлено не було.

Таким, чином, отримані дані підтверджують, що у підсистемі ставлення до дитини у досліджуваних батьків ми діагностували загальне емоційне прийняття та емоційну близькість. Водночас, батьки проявляють авторитаризм (поведінковий аспект) та неадекватне сприймання дитини (когнітивний аспект), що призводить до суперечливого стилю батьківського ставлення та виховання: з одного боку, підлітки поважають та приймають, з іншого – апелюють до його незрілості, намагаються відгородити від труднощів, контролюють його соціальні досягнення та бояться невдач.

Можливі ефекти подібного впливу ілюструють значення коефіцієнтів кореляції, отримані між показниками вираженості стилів батьківського ставлення та компонентів емоційного інтелекту підлітків, що відображено у табл. 3.17.

Отримані дані підтверджують описані раніше результати, згідно з якими повага до дитини, її схвалення та прийняття позитивно впливають на розвиток в неї здатності ідентифікувати, розуміти та адекватно виражати свої емоційні переживання, причому, не тільки позитивні, а й негативні.

Водночас, прагнення дорослих до співпраці з дитиною, проведення з нею більше часу надає їй змогу навчатися усвідомлювати власні стани, закладати їх в основу конкретних вчинків, використовувати власні емоційні прояви в контексті певної ситуації.

Зв'язки, отримані за шкалою «симбіоз», є досить суперечливими, адже, з одного боку, такі симбіотичні стосунки батьків із дитиною зумовлюють прояв у них таких компонентів як співпереживання радості та нещастю, а з іншого, - нівелюють розвиток в них емпатії як такої. Це можна пояснити тим, що, якщо звернутись до тесту К. Барчард, змістом показників співпереживання радості/нещастя є емоційна вразливість. Тобто, симбіотичні стосунки з підлітками, бажання їх оберігати від усіх труднощів супроводжується їхньою підвищеною емоційною вразливістю (це, наприклад, можна проілюструвати такими твердженнями, як «Страждаю, якщо хтось поруч сумує», «На мене сильно діють нещастя інших осіб» тощо), але

пригнічує самостійність дитини, і, як наслідок, увагу до своїх переживань, що унеможлиблює процес ототожнення чужих емоційних переживань із власними.

Таблиця 3.17.

Кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту підлітків та вираженістю стилів батьківського виховання

Стилі батьківського ставлення	Показники емоційного інтелекту									
	Позитивна експресія	Негативна експресія	Увага до емоцій	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання радості	Співпереживання нещастю	Емпатія	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння емоцій
Прийняття-відторгнення	0,39*	0,28*						0,24*		0,37*
Кооперація				- 0,52**					0,39*	
Симбіоз					0,46*	0,43*	- 0,37*			
Авторитарна гіперсоціалізація						0,55**				
Маленький невдаха	- 0,51*					0,30*		- 0,48 *	- 0,53*	

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ ** та $T < 0,005$ *.

На противагу, при переважанні такого батьківського ставлення, як «авторитарна гіперсоціалізація» або «маленький невдаха», у дитини наявні умови для розвитку емпатійних здібностей, хоча, як нам здається, вони більше пов'язані із необхідністю дитини відповідати очікуванням батьків, їхнім вимогам, бажанням

уникнути осуду, покарання через непослідовність батьків у своїх виховних діях, недовірою до дитини, очікуванням від неї підконтрольності.

За методикою «Сімейна соціограма» ми отримали такі результати (табл. 3.18., 3.19):

Таблиця 3.18.

«Позиція Я» досліджуваного за методикою «Сімейна соціограма»

(у %)

Тип	Відсоток
Влада і відповідальність	23,7
Той, чий потреби задовольняють	53,9
Емоційне підкорення	22,4

Як ми бачимо, більше половини підлітків займають позицію «того, чий потреби задовольняють» (53,9%). Інші позиції займає приблизно однакова кількість досліджуваних: «влада і відповідальність» - 23,7% та «емоційне підкорення» - 22,4%. Це говорить про те, що більшість підлітків знаходиться в проміжній позиції між владою та емоційним підкоренням в точці, в якій і має бути підліток в більш-менш здоровому сімейному середовищі.

Дані за параметром «Розмір об'єкта» представлені в Табл. 3.19. За цим параметром найбільший середній показник досліджуваних теж займає проміжну позицію – 48,7% підлітків позначили себе в сімейних стосунках на однаковому рівні (або колом середнього розміру) порівняно з іншими членами сім'ї. Найменшими в сімейній системі намалювали себе 40,8% підлітків, а найбільшими – лише 10,5%. Тобто дуже мало підлітків відчувають себе занадто значущими та важливими в сім'ї.

Таблиця 3.19.

**«Розмір об'єкта» досліджуваного за методикою «Сімейна соціограма»
(у %)**

Тип	Відсоток
Найбільший	10,5
Середній, на рівні з іншими	48,7
Найменший	40,8

Кореляційні зв'язки, виявлені між показниками цієї методики, лише підтверджують виявлені загальні тенденції. Зокрема, чим більший розмір об'єкта, який малювали підлітки, тобто, чим більш значущими та важливими вони себе у сім'ї почувають, тим уважніші вони до сфери власних емоцій (0,64, $t < 0,001$), тим більше вони здатні до вираження позитивної експресії (0,37, $t < 0,005$). Тобто здатність підлітка ділитися з іншими власними позитивними емоціями прямо пов'язана з соціальною активністю, комунікабельністю та імпульсивністю того середовища, в якому він знаходився в ранньому віці.

Показник «неблагополучне соціальне становище» (найменший розмір об'єкта) зворотно впливає на розвиток навичок ідентифікації емоцій ($r = -0,234$, $t < 0,005$). Людина, що має часто виражене напруження в соціальних відносинах та має труднощі в адаптації, ймовірно, буде мати недостатньо розвинуті навички ідентифікації емоцій. Можна припустити, що несприятливе тло соціального становища та чинників зовнішнього середовища може затримувати розвиток навичок сприйняття та ідентифікації емоцій. Неблагополучне соціальне становище може зменшувати коло спілкування підлітка, тим самим зменшуючи можливість навчатися розуміти себе та інших.

Здатність приймати рішення на основі емоцій прямо пов'язана з позицією Я досліджуваного у його сім'ї. Якщо у процесі взаємодії з іншими членами сім'ї, коли потреби дитини задовольняються, вона навчається довіряти власним емоціям, перевіряючи, як інші реагують на їх емоційні прояви (0,26, $t < 0,005$), то позиції «влади» або «підкорення» зумовлюють нездатність встановлювати та підтримувати соціальні контакти, проблеми з розкриттям себе перед іншими та унеможливають здатність слухати власні емоції (0,37, $t < 0,005$; 0,43, $t < 0,005$). Соціальне становище також впливає на вміння розуміти власні емоції у підлітка (0,41, $t < 0,001$). Тобто достатня соціальна адаптивність у сім'ї, незначне напруження у взаємодії з іншими благополучно впливає на розуміння емоцій. Коли дитина розвивається в середовищі взаємоповаги, достатньої свободи та можливості виражати власні емоції, вона починає краще їх розуміти, разом з тим, краще адаптується до середовища однолітків, школи та інших.

Для глибшого розкриття системи взаємозв'язків між емоційним інтелектом підлітків та особливостями сімейних стосунків, до яких вони включені, додатково використовувалися кластерний та факторний аналізи отриманих даних, результати якого представлені нижче.

3.3. Аналіз значущих факторів розвитку емоційного інтелекту підлітків

Для того, щоб побачити, які відмінності існують у проявах різних складових емоційного інтелекту серед досліджуваних підлітків, ми використали процедуру кластерного аналізу. Попередньо проведена процедура ієрархічного кластерного аналізу дозволила визначити оптимальне рішення з трьома кластерами. Результати кластерізації отриманих показників методом К-середніх дозволили розподілити досліджуваних на три групи, які відповідають різним рівням прояву емоційного інтелекту. Найбільша кількість досліджуваних увійшла до кластерної групи, показники якої відповідають середньому рівню прояву емоційного інтелекту (див. табл. 3.20.). Значно менша кількість увійшла до кластерної групи із низькими

показниками, а найменша – до групи із показниками, що відповідають високому рівню прояву емоційного інтелекту.

Таблиця 3.20.

Кластерні групи досліджуваних за показниками емоційного інтелекту

Показники	Кластери		
	1	2	3
Ідентифікація емоцій	0,33	0,28	0,36
Фасилітація мислення	0,34	0,3	0,37
Розуміння емоцій	0,31	0,26	0,38
Позитивна експресія	1,35	0,94	2,12
Негативна експресія	0,56	0,10	0,67
Емпатія	1,91	1,69	1,95
Увага до емоцій	1,78	1,67	1,94
Співпереживання радості	1,69	1,54	1,88
Співпереживання нещастю	0,67	0,48	0,9
Прийняття рішень на основі емоцій	2,23	2,29	2,17
Кількість спостережень у кластері	49	37	29
Розподіл у %	42,6	32,2	25,2

Загалом, отримані нами показники відповідають нормованим показникам за обраними методиками, наведених у п. 2.2. Рівень значущості розбіжностей між кластерами за середніми показниками оцінювався за t-критерієм Стьюдента. Більшість розбіжностей між кластерами статистично значущі на рівні 0,05%.

Водночас, отримані показники підтверджують отримані вище дані, що емоційний інтелект підлітків є недостатньо сформованим: з 115 опитаних осіб лише 29 досліджуваних були віднесені до кластерної групи із високим рівнем прояву

емоційного інтелекту, решта – до кластерних груп із середнім або ж низьким рівнем прояву емоційного інтелекту (49 та 37 осіб відповідно).

На наступному етапі ми визначали, як саме пов'язані показники емоційного інтелекту підлітків із особливостями стосунків у їхніх сім'ях. Для цього нами був проведений факторний аналіз даних методом головних компонент шляхом Varimax-обертання по кожній з виділених кластерних груп. В якості змінних було виділено такі показники, як: показники емоційного інтелекту (за тестом MSCEIT V2.0 та за опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К. Барчарда), рівень задоволеності шлюбом («Опитувальник задоволеності шлюбом» В. В. Століна, Т. Л. Романової, Г. П. Бутенко), показники батьківського ставлення (підсистеми «батько-дитина», «мати-дитина» за допомогою методики І. М. Марковської, варіант для батьків, а також за методикою «Опитувальника батьківського ставлення» А. Я. Варги, В. В. Століна) та дитячо-батьківських стосунків (підсистема «дитина - мати», «дитина - батько» за допомогою методики І. М. Марковської, варіант для підлітків), показник позиції Я підлітка у сім'ї (за методикою «Сімейна соціограма»).

Таким чином, розподіл факторних навантажень між зазначеними змінними в першій кластерній групі із середнім рівнем емоційного інтелекту представлено у табл. 3. 21.

Виокремлені фактори пояснюють 64% загальної дисперсії даних.

Перший фактор «Сприятливе сімейне середовище» (19 % сумарної дисперсії) містить емоційну близькість матері (0,796), відчуття дитиною прийняття матір'ю (0,788) та задоволеність стосунками із нею (0,616), прийняття дитини обома батьками (0,771; 0,698), авторитетність батька в очах дитини (0,588), уникнення емоційного підкорення (-0,563). Представлена полярність навантажень дозволяє говорити про зв'язок між здатністю підлітків задовольняти свої емоційні потреби та переважаючими сприятливими умовами сімейного середовища.

Таблиця 3.21

Розподіл факторних навантажень між показниками стосунків у сім'ях підлітків із середнім рівнем прояву емоційного інтелекту (n=49)

Змінні	Фактори			
	1	2	3	4
Близькість матері (М)	0,796			
Прийняття матері (Д)	0,788			
Прийняття (М)	0,771		0,572	
Прийняття (Б)	0,698			
Ідентифікація емоцій	0,650			
Задоволеність стосунками з матір'ю (Д)	0,616			
Авторитарність батька (Д)	0,588			
Підкорення	-0,563			
Емпатія		0,673		
Співпереживання нещастю		0,620		
Увага до емоцій		0,570		
Розмір об'єкта		-0,519		
Прийняття – відторгнення (М)		0,516	0,687	
Симбіоз (М)			0,584	
Близькість з матір'ю (Д)			0,564	
Контроль матері (Д)			0,486	
Позитивна експресія				0,622
Строгість батька (Д)				0,611
Контроль батька (Д)				0,544
Згода з матір'ю (Д)				0,496

Другий фактор «Розуміння емоцій інших» (17 %) включає дескриптори рівня розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту підлітків: емпатія (0,673),

співпереживання нещастю (0,620), увага до емоцій (0,570), що виступають в єдності із прийняттям їх батьками (0,516), але, водночас, зниженим рівнем відчуття себе важливим та значущим у сім'ї (-0,519) .

Третій фактор «Емоційне злиття» (15 %) містить такі дескриптори, як: прийняття дитини батьками (0,687; 0,572), симбіотичний тип ставлення матері до дитини (0,584), близькість дитини з матір'ю (0,564) та відчуття її контролю (0,486). Цей фактор описує емоційне злиття з одним із батьків (переважно з матір'ю).

Четвертий фактор «Очікування контролю» (13 %) включає одночасно здатність підлітків до позитивної експресії (0,622) та строгість батька в очах підлітків (0,611), його контроль (0,544), згоду досліджуваних із матір'ю (0,496).

Сукупність наведених вище даних дозволяє визначити деякі особливості емоційного інтелекту досліджуваних підлітків кластерної групи із середнім рівнем показників. Зокрема, підлітки з цієї групи відрізняються від інших наявністю середнього рівня емоційного інтелекту, оскільки не всі його складові є добре розвиненими. При цьому, окремі компоненти емоційного інтелекту, такі як емпатія та співпереживання нещастю в них вищі, ніж в іншій частині вибірки. Помічено, що в цій групі досліджуваних емоційний інтелект розвивається за якимось одним з компонентів, а всі інші розвинуті недостатньо. Наприклад, в них переважає міжособистісна спрямованість емоційних переживань, що призводить, на нашу думку, до послаблення контролю та усвідомлення власних емоцій, тобто зниження рівня емоційних переживань внутрішньоособистісної спрямованості. Таким чином, акцентування своєї уваги та заглиблення в емоційні переживання інших знижує рівень власної емоційної саморегуляції.

Подібні особливості безпосередньо пов'язані із характером стосунків у їхніх сім'ях. Результати факторизації свідчать про наявність суперечностей: при загальному позитивному ставленні членів сім'ї один до одного і до дитини, зокрема, існують розбіжності в оцінці цих стосунків батьками, з одного боку, та підлітками, - з іншого. Батьки схильні до переоцінки своєї емоційної близькості із дитиною порівняно з такою ж оцінкою дітьми. Для досліджуваних цього кластеру

притаманне емоційне злиття, симбіотичні стосунки з одним із батьків, переважно із матір'ю та очікуванням контролю з боку батька. З огляду на це, підлітки здатні ідентифікувати емоції, розрізняти їх, але це, зазвичай, емоції одного з членів сім'ї (батьків), а не їхні власні емоційні переживання. І, хоча, підлітки цієї групи намагаються уникати ситуацій емоційного підпорядкування, вони не відчують себе достатньо важливими та рівноцінними членами сім'ї. Варто зазначити, що емоційна близькість, прийняття підлітків виступає важливою умовою прояву у них такої складової емоційного інтелекту, як увага до емоцій, проте, описана вище специфіка поєднання емоційного ставлення матері і батька формує бажаність вияву підлітками переважно позитивних емоцій (прояв позитивної експресії).

Аналіз матриці факторних навантажень за даними дослідження підлітків із низькими показниками рівня розвитку емоційного інтелекту виявив меншу кількість взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та характером стосунків у їхніх сім'ях (табл. 3.22.). Як свідчать дані таблиці 3.22, вдалося виділити три компоненти, які разом описують 72 % загальної дисперсії досліджуваних показників.

Перший фактор отримав назву «Блокування емоцій» (47% дисперсії) і включає у себе такі дескриптори, як здатність розрізняти емоції (0,678), співпереживати нещастю інших (0,788), але складністю виражати власні негативні переживання (-0,789), бажанням зацентрувати увагу членів сім'ї на своїй особі (0,751), що виступають у поєднанні із оцінкою підлітками батьківського ставлення, зокрема, батьківської строгості (0,599) та материнського контролю (0,196).

Зміст другого фактору (14%) склали виключно оцінки досліджуваними підлітками цього кластеру особливостей батьківського ставлення: прийняття їх матір'ю (0,868), її строгість (0,422), визнання авторитету (0,766) та контролю батька (0,512) при відсутності відчуття близькості (-0,558) та згоди із ним (-0,288). Цей фактор отримав умовну назву «Відсутність довіри у стосунках».

Таблиця 3.22

**Розподіл факторних навантажень між показниками стосунків у сім'ях
підлітків із низьким рівнем прояву ЕІ (n=37)**

Змінні	Фактори		
	1	2	3
Негативна експресія	-0,789		
Співпереживання нещастю	0,788		
Розмір об'єкта	0,751		
Ідентифікація емоцій	0,678		
Строгість батька (Д)	0,559		
Контроль матері (Д)	0,196		
Прийняття матері (Д)		0,868	
Авторитетність батька (Д)		0,766	
Близькість із батьком (Д)		-0,558	
Контроль батька (Д)		0,512	
Строгість матері (Д)		0,422	
Згода з батьком (Д)		-0,288	
Підкорення			0,725
Емпатія			0,664
Малий невдаха (М)			0,587
Позитивна експресія			0,573
Увага до емоцій			0,554
Симбіоз (М)			0,544

Останній, третій фактор «Тип сімейного виховання» (11%) включає найбільше показників емоційного інтелекту, зокрема, емпатію (0,664), здатність до позитивної експресії (0,573), загальну увагу підлітків до емоцій (0,554), які виступають у тандемі із такими типами взаємин матері та дитини, як «симбіоз» (0,544) або ж

«малий невдаха»; у сімейних стосунках такого типу підлітки цієї групи схильні до емоційного підкорення (0,725).

Загалом, результати кластерного та факторного аналізів дозволяють стверджувати, що підлітки цієї групи характеризуються низьким рівнем емоційного інтелекту та таких його окремих показників, як «негативна експресія» та «співпереживання нещастю». Такі підлітки здатні зчитувати переживання інших, проте відчують труднощі у вербалізації та демонстрації власних емоцій з цього проводу і наданні відповідної емоційної підтримки; у них слабо розвинені навички негативної експресії, які б дозволили їм повідомити іншим про свої переживання. Показовими для цієї групи підлітків, як нам видається, є результати соціометрії, згідно з якими у більшості випадків рівень самооцінки в цих підлітків завищений (розмір і позиція Я в сімейній соціограмі). Ми вважаємо, що це є скоріше проявом їхньої демонстративності та активного прагнення привернути до себе увагу оточуючих, особливо батьків. Як наслідок, саме цій групі досліджуваних підлітків, на нашу думку, найбільш притаманна конфліктна поведінка, проте, внаслідок недостатнього рівня розвитку емоційного інтелекту, в ситуації реального конфлікту, вони схильні до емоційного підкорення. У поєднанні із показниками переважаючих типів батьківського ставлення, можемо припустити, що в ситуації сімейного конфлікту підліток керується не власними мотивами, а бере участь у ньому в коаліції з кимось з батьків (згідно отриманих даних, - це, зазвичай, мати) проти іншого члена родини, тому, він змушений стати на чийсь бік у сварці.

Можна стверджувати, що в сім'ях цих підлітків не створено умов для розвитку емпатії і немає достатньо безпечних умов, щоб проявити свої емоційні переживання. В цих сім'ях батьки надто тиснуть на дитину і намагаються контролювати її почуття і погляди, або втягують у власні конфлікти з іншим членом подружжя. Тому, підлітки реагують на такі втручання емоційними проблемами. Ці втручання у внутрішній світ підлітка можуть мати вигляд надмірної критики, шантажу і провокування почуття провини.

Аналіз змісту факторів показав наявність комплексу суттєвих взаємозв'язків між розумінням, проявом і управлінням власними емоціями та особливим характером сімейних стосунків у кластерній групі досліджуваних підлітків із високим рівнем розвитку емоційного інтелекту (табл. 3.23). Структура із чотирьох факторів розкриває 59 % сумісної варіації цих показників. Розглянемо зміст отриманих факторів.

Таблиця 3.23

Розподіл факторних навантажень між показниками стосунків у сім'ях підлітків із високим рівнем прояву емоційного інтелекту (n=29)

Змінні	Фактори			
	1	2	3	4
Прийняття – відторгнення (М)	0,725			
Розуміння емоцій	0,664			
Увага до емоцій	0,587			
Співпраця з батьком (Д)	0,554			
Згода з батьком (Д)	0,544			
Прийняття матір'ю (М)	0,442			
Прийняття батька (Б)	0,288			
Позитивна експресія		0,868		
Ідентифікація емоцій		0,766		
Емпатія		0,558		
Негативна експресія		0,535		
Гіперсоцілізація (М)			0,862	
Розмір об'єкта			0,585	
Влада і відповідальність			0,535	
Близькість з матір'ю (М)				0,841
Контроль батька (Д)				0,604
Задоволення потреб				0,573

Перший фактор «Ефективна взаємодія» розкриває 21% дисперсії та містить показники: увага та розуміння емоцій (0,587; 0,664) прийняття матір'ю (0,725; 0,442), а також співпраця та згода із батьком за оцінкою дитини (0,554; 0,544).

Другий фактор «Варіативність емоційних проявів» (18% дисперсії) включає у себе показники складових емоційного інтелекту: позитивна експресія (0,868), ідентифікація емоцій (0,766), емпатія (0,558) та негативна експресія (0,535).

Третій фактор розкриває 12% дисперсії та отримав назву «Позиція Я у сім'ї», адже, окрім переважаючого типу материнського ставлення – гіперсоціалізації (0,862), включає у себе такі дескриптори, як позиція влади та відповідальності у сім'ї (0,535) та відчуття своєї значущості та важливості у ній (0,585).

Четвертий фактор «Реципрокність стосунків» (8% дисперсії) відображає взаємні оцінки дітей та батьків, зокрема, близькості (0,841) та контролю (0,604) при загальному сприятливому сімейному середовищі, за якого потреби підлітка задовольняються (0,573).

Загалом, середні значення усіх компонентів емоційного інтелекту в підлітків з цієї групи вищі, ніж в інших кластерах. Особливістю розвитку емоційного інтелекту досліджуваних цього кластеру є також те, що в них більшою мірою сформовані навички адекватного прояву своїх емоційних переживань та станів (причому, як позитивних, так і негативних) порівняно із досліджуваними попередніх двох груп. Цьому, як ми бачимо, сприяють відповідні умови сімейного виховання та характер міжособистісних стосунків у їхніх сім'ях: окрім виявленого і в першому кластері загального емоційного прийняття батьками, також констатація підлітками співробітництва, узгодженості з ними, особливо із батьком.

Хоча «егоцентричність» була зафіксована нами і серед досліджуваних другої кластерної групи, у поєднанні із більш розвиненими компонентами емоційного інтелекту та сприятливим сімейним середовищем, у третій кластерній групі це приводить досліджуваних до інтернальної лінії поведінки, спрямованої на формування власної самоцінності та прийняття відповідальності.

Досліджувані з цього кластеру підлітки не відчують неповноцінності в сім'ї і можуть сперечатися з батьками та виявляти свої почуття. Вони демонструють те, що відбувається зазвичай під час проходження підліткової кризи: в цей період конфлікти з батьками, висловлювання протесту і непокори, відстоювання власної думки є нормальною поведінкою. Сім'я дає можливість підлітку захищати свої межі, відчуті їх, при цьому не вдаючись до дезадаптивної поведінки. Сім'я не відштовхує емоції підлітка, незважаючи на його поведінку, і в нього залишається відчуття емоційного зв'язку з батьками. Це можна пояснити як надання підлітку дозволу бути собою без небезпеки втратити емоційний контакт з родиною.

Зауважимо, що зі стилів сімейного виховання найчастіше в цьому кластері зустрічається стиль гіперпротекції. І хоча він у близький за деякими характеристиками до виявленого у попередній групі стилю «маленький невдаха», проте в сукупності з іншими показниками має, на нашу думку, зовсім іншу спрямованість (мотивація до успіху/ до уникнення невдач; самоцінність/ зневіра у власних силах; відчуття захищеності/ підпорядкування тощо).

Таким чином, розподіл за кластерами виявив суттєві відмінності, що характеризують різні групи сімейних умов, у яких зростають підлітки з різним рівнем сформованості емоційного інтелекту. Нескладно помітити, що досліджувані першої та третьої груп мають багато спільних характеристик як емоційного інтелекту, так і сімейних стосунків, до яких вони включені. Зокрема, їхні сім'ї в цілому можна назвати емоційно диференційованими (див.п.1.3), адже характеризуються досить високими загальними показниками «сімейного благополуччя», узгодженості з батьками», високим рівнем прийняття і узгодженості дитини з матір'ю. Для них характерні високі показники «емоційної близькості», «прийняття», «співпраці» та «узгодженості» з батьком, а показники «емоційного прийняття» матір'ю та батьком дитини визначають достатній рівень емоційного інтелекту підлітків.

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що формування емоційного інтелекту високого рівня можливе тільки за умови емоційного

прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними.

На противагу, у другому кластері, до якого увійшли досліджувані із найнижчими показниками рівня розвитку емоційного інтелекту, характеристики сімейних стосунків більше відповідають описаним у п.1.3 ознакам емоційно недиференційованих сімей, таким, як наприклад, високий рівень сімейної тривоги. Саме тривога, зазвичай, виступає тим чинником, що створює тло, яке заважає зрозуміти, що насправді відчуваєш в теперішньому моменті. Вона виступає бар'єром у сприйнятті власних емоційних станів і станів оточуючих. Саме у цій кластерній групі виявлено найнижчий рівень загального сімейного благополуччя, показників «прийняття» і «узгодженості» з батьками при одночасно високому рівні суворості і контролю за оцінками підлітків.

Варто зазначити, що в усіх групах досліджуваних наявний достатній рівень батьківського контролю. Проте, у першому та третьому кластерах виявлено високі показники емоційного контакту з батьками і поваги до них. Такий стиль сімейного виховання є сприятливішим для розвитку особистості та носить назву демократичного.

Крім того, в усіх кластерах діагностується наявність батьківського контролю, але перший і третій кластери відрізняє наявність емоційного прийняття і близькості. У підлітків, які потрапили в зазначені два кластери, вищі за середні показники емоційного інтелекту, порівняно з підлітками, що увійшли до другого кластеру. Батьківський контроль є необхідною умовою для розвитку емоційного інтелекту підлітка, однак цього недостатньо для формування емоційного інтелекту високого рівня. В групі, де наявні високі показники емоційного прийняття батьками - емоційний інтелект підлітків є високим. Тобто, в диференційованих сім'ях батьки не тільки формально контролюють, наприклад, щоб підліток вчасно повернувся додому чи мав високі оцінки, але мають при цьому емоційний контакт, їхні стосунки є більш гнучкими. Наприклад, якщо підліток запізниться, він зможе пояснити, чому так сталося і не отримає за це покарання. В емоційно недиференційованих сім'ях підліток, скоріше за все, буде покараний за недотримання встановлених правил у

родині без з'ясування причин. Отже, формування емоційного інтелекту високого рівня можливо тільки за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними.

Хочемо окремо звернути увагу на важливість батьківської фігури: авторитет батька є важливим в усіх групах, але при цьому емоційно тепліші стосунки між ним і підлітком були виявлені саме у третьому кластері. Якщо проаналізувати стосунки підлітка з батьками, то стосунки з матір'ю не вимагають високого рівня емоційного інтелекту (в усіх кластерах зустрічаються показники емоційного прийняття та близькості з боку матері). Це можна пояснити тим, що з самого народження рівень розуміння між матір'ю і дитиною є вищим, ніж з батьком. Матір намагається зрозуміти найменші зміни настрою в дитини і емоційний контакт встановлюється з раннього дитинства. Батько, водночас, вимагає від дитини певного пристосування, що потребує емоційної чутливості, передбачає розуміння його емоційних станів. Це стосується і вігчима, який представляє для підлітка соціум. Отже, можна стверджувати, що батько є більш значущою фігурою для формування емоційного інтелекту підлітка [63, 64].

Таким чином, здійснений аналіз даних дозволяє нам стверджувати, що особливості сімейних стосунків підлітка мають значний вплив на розвиток у нього більшості компонентів емоційного інтелекту. Ці особливості ми намагались максимально врахувати при розробці та перевірці ефективності останнього, формувального етапу нашого дослідження.

3.4. Програма розвитку емоційного інтелекту підлітків та оцінка її ефективності

Підвищення емоційної грамотності є одним з перших кроків в розвитку емоційного інтелекту. Також одним зі структурних компонентів є здатність усвідомлювати та висловлювати почуття, так само як і розуміти емоції інших [4].

Таким чином, відповідно до визначення поняття «культура», емоційна культура особистості являє собою вихованість емоцій; рівень розвитку емоцій, який передбачає емпатію та відповідальність за свої переживання перед собою і оточуючими, сприяє успішній соціальній адаптації та емоційному благополуччю. Емоційна культура базується на емоційній грамотності - здатності до вербального вираження емоцій на основі розвиненого емоційного тезауруса. Коли мова йде про емоційну культуру, то акцент робиться на гуманістичній спрямованості. Якщо емоційно компетентна особистість може використовувати свої вміння з метою маніпулювання іншими людьми, то емоційна культура у виборі стратегії емоційного реагування передбачає опору на вищі моральні цінності.

Передусім, необхідно детально розглянути можливості і шляхи розвитку емоційного інтелекту, відносно яких серед дослідників існують діаметрально протилежні погляди. В рамках моделі емоційно-інтелектуальних здібностей [90] здібності емоційного інтелекту розглядаються як константа, зміни якої маловірогідні. Проте емоційні знання можуть накопичуватися в процесі навчання.

Іншої точки зору дотримуються дослідники, які працюють в рамках змішаної моделі [44, 48], якої ми і дотримуємось. Вони стверджують, що емоційний інтелект можна розвивати. У літературі вже представлено результати досліджень, які засвідчують продуктивність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту [87; 118; 187; 188], довільне підвищення рівня окремих складових емоційного інтелекту [70; 96; 117; 139] шляхом організації зовнішнього (тренінгового) впливу. Вченими наводяться, також, характеристики фаз тренінгового розвитку емоційного інтелекту, запропоновано методи розвитку [163]. В якості однієї з найбільш перспективних областей розвитку емоційного інтелекту виокремлюється сфера освіти [118].

Ефективність тренінгу в якості практичного засобу для розвитку здібностей емоційного інтелекту обумовлена, передусім, активною позицією учасників тренінгу, які залучаються до вправ, ігор, обговорень, мають можливість спостерігати за діями і реакціями інших людей, отримувати зворотний зв'язок. Занурення у власні емоції, емоційна включеність учасників дозволяє вийти за рамки

звичного досвіду, усвідомити власні переживання і таким чином їх об'єктивувати, щоб навчитися управляти ними. Отже, тренінг створює умови для особистісного зростання і самоудосконалення [27, 111].

Для підвищення емоційної компетентності і поліпшення емоційного самоконтролю дослідники вважають за необхідне «удосконалювати процес сприйняття і емоційну оцінку дійсності» [150], розвивати навички «соціально-психологічної рефлексії і соціально-психологічної перцепції» [99], освоювати психологічні механізми управління емоційним станом [115]. Отже, тренінгова робота має бути спрямована на усвідомлення власних переживань, що сприяє розширенню діапазону переживань, на осмислення переживань інших людей в процесі міжособистісної взаємодії і на формування навичок довільної регуляції емоцій.

Спираючись на цілі тренінгу розвитку емоційного інтелекту, можна в загальному вигляді виділити наступні завдання:

1) навчитися розуміти власні емоції і емоції інших людей (сприймати емоції, ідентифікувати їх і осмислювати емоційний досвід);

2) опанувати способи усвідомленого регулювання власних емоцій і емоцій інших людей:

- вміти виражати власні емоції (адекватно виражати і імітувати емоції за мімічною і пантомімічною експресією);
- навчитися управляти своїм емоційним станом та емоціями інших;
- розвинути навички фасилітації власного мислення і мислення іншої людини (викликати емоції для вирішення розумових завдань).

І. М. Андрєєва відмічає [10], що початковим етапом розуміння емоцій є усвідомлення себе в якості суб'єкта переживання, а самого переживання в якості об'єкту. Ідентифікація емоцій невід'ємна від називання (визначення) емоції, вербалізація дозволяє перцептивним переживанням трансформуватися у внутрішній досвід, емоція усвідомлюється. Саме вербалізація знижує інтенсивність емоції, не дає розростатися її фізіологічному компоненту, відкриваючи шляхи управління

емоційним станом [140]. Після рефлексії, усвідомлення власних емоцій стає можливою активізація, вибір стратегій і прийомів для регуляції власного стану.

Розвиток емоційного інтелекту необхідно супроводжується підвищенням «афективної толерантності». Уміння приймати негативні переживання, замість того, щоб боятися їх і уникати, зростає з усвідомленням цінності кожної емоції, її функціональності і необхідності, а також з поліпшенням навичок самоконтролю. О. О. Новак [99] відмічає, що краще розуміння своїх емоцій, прийняття власних різноманітних емоційних проявів покращує також терпимість по відношенню до емоцій іншої людини. Приймаючи свої емоції, особистість починає без засудження і упереджень сприймати емоції інших людей.

Основні принципи розвитку емоційного інтелекту потрібно враховувати в сімейному вихованні, тому в полі зору мають стояти стосунки в сім'ї. Сім'я – це замкнута система, ми можемо їй допомогти лише опосередковано, закликаючи батьків до просвітництва. З огляду на це, нами були заплановані:

1. Психологічні лекторії для батьків, які спрямовані на розуміння, оцінку, корекцію взаємин, організацію комунікації в родині. Основну мету психологічних лекторіїв ми вбачали у наданні інформаційної підтримки батькам, усвідомленні ними власного ставлення до дитини, та за потреби формування більш адекватного та позитивного батьківського ставлення. Перелік тем, які ми пропонували на вибір для батьків, представлений у програмі.

2. Психологічне консультування з питань виховання та емоційної обізнаності (за запитом). Цей вид робіт з батьками був побудований за принципами сімейного консультування, що висвітлені в працях Ю. М. Ємельянова, Ю. Б. Гіппенрейтер, Ю. Є. Альошиної, Г. С. Абрамової, Р.-А. Б. Кочюнаса, П. П. Горностая, С. В. Васьківської, С. А. Капустіна, М. М. Обозова та ін.

3. Тренінгова робота, спрямована на розвиток емоційного інтелекту (для підлітків) та рефлексію дитячо-батьківських стосунків (для батьків).

Основою тренінгу для підлітків стали апробовані раніше тренінгові програми розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту, запропоновані

С. П. Дерев'янку [49] та К. Г. Параскевовою [109]. Мета програми для підлітків - оптимізація розвитку емоційного інтелекту. Структура програми включала у себе декілька блоків:

I. Діагностичний блок передбачав визначення емоційної близькості між батьками та підлітками. Також до цього блоку нами включено вправи на знання емоцій і вміння до вербального вираження емоцій.

II. Розвиваючий блок спрямований на актуалізацію здібностей до розуміння та управління емоційними станами. Оволодінню навичками управління емоційною поведінкою та експресивним реагуванням. Також зроблено акцент на налагодження внутрішньосімейної взаємодії, діалогу між підлітком і батьками.

III. Закріплюючий блок передбачає повторення отриманого досвіду і включає підбиття підсумків і рефлексію, що змінилося за час проходження тренінгу.

Структура групового заняття з розвитку емоційного інтелекту наступна:

- 1) розминка – нетривала вправа, що створює робочу атмосферу в групі;
- 2) кульмінація – виконання основного завдання зайняття: фасилітація, міні-лекція, дискусія з теми, вправи;
- 3) обговорення – зворотний зв'язок від учасників тренінгу і ведучого, який дозволяє отримати інформацію про результати навчання, контролювати процеси, що відбуваються в групі і з кожним учасником;
- 4) завершення – створення позитивного настрою.

У процесі обговорень ведучий також навчає учасників тренінгу навичкам конгруентної комунікації, які базуються на ідеях і принципах гуманістичної психології (Р. Дрейкус, А. Маслоу, К. Роджерс), шляхом особистого прикладу і коригувань спілкування усередині групи:

- 1) підтримує ті акти комунікації, які спрямовані на зміцнення самоприйняття, формування позитивного образу «Я»;
- 2) стежить, щоб спілкування в групі було безоцінним, коригує висловлювання, що оцінюють особистість і характер учасників тренінгу;

3) акцентує увагу кожного конкретного учасника і усієї групи на емоційному аспекті комунікації і діяльності;

4) стимулює комунікативну активність і ініціативність, прагнення до співпраці для розв'язання проблемних ситуацій в учасників тренінгової програми.

Групова робота для батьків включала вправи, що спрямовані на рефлексію, усвідомлення своїх сильних та слабких сторін у взаємодії з дитиною; визнання дитини як дорослої, самостійної особистості, яка сама за себе відповідає тощо. У роботі з батьками ми намагались охопити не тільки емоційний, але й когнітивний, поведінковий компоненти їхнього ставлення до підлітків. Тож, у ній також можна виокремити наступні змістовні блоки:

I - рефлексія та саморефлексії, що відображаються в усвідомленні власних переживань, пов'язаних з дитиною та характером стосунків із нею.

II – аналіз переважаючого стилю/стилів поведінки з дитиною, що сприяють оптимізації та гармонізації стосунків; оптимальний вибір форм покарання та заохочення, рівня вимогливості, контролю за поведінкою дитини тощо;

III - формування кращого розуміння та прийняття своєї дитини, її потреб та бажань.

Таким чином, на основі емпірично отриманих даних нами було розроблено методичні рекомендації щодо підвищення емоційної грамотності в підлітків і батьків, а також запропоновано шляхи покращення внутрішньосімейних стосунків, розвитку емоційного інтелекту, що дозволяє управляти стосунками, розвиває здатність до фасилітативного впливу.

Групи формувалися за принципом добровільної участі, тож респондентами стали підлітки із різними показниками розвитку емоційного інтелекту: експериментальна (25 осіб, з них 13 дівчат, 12 хлопців) та контрольна (12 осіб) групи. Програма тренінгу розрахована на 28 годин – 14 занять по 2 години.

Групи батьків також формувались на умовах добровільної участі, проте, в подальшому, аналізувались лише емпіричні дані тих батьків, чиї діти увійшли до експериментальної та контрольної групи нашої вибірки. На цьому етапі роботи

взяли участь 22 батьків (з них 18 – матері, 4 - батьки). Варто зауважити, що кількість батьків, які брали участь у запропонованих видах роботи, була непостійна. Найбільш зручною, за їхніми твердженнями, формою взаємодії для них виявилися лекторії. Звісно, це можна пояснити комплексом об'єктивних причин, які зазвичай ними вказувались (наявність часу і можливості, наприклад), проте, за результатами наших спостережень під час нетривалої роботи, здебільшого це зумовлено відчуттями ніяковості, дискомфорту, страхом довіри, що супроводжували неформальні, активні групові форми взаємодії. Внаслідок цього, наша фактична робота з батьками тривала 17 год. і включала у себе 6 год. активної групової взаємодії (3 заняття по 2 години), 5 годин консультативної роботи та 6 годин інформативної роботи (3 лекторії).

Критеріями ефективності програми розвитку емоційного інтелекту підлітків та оптимізації їхніх стосунків з батьками є суб'єктивна і об'єктивна оцінка. Об'єктивним критерієм є використання тестових завдань: психологічних тестів, що спрямовані на дослідження змін у психічному стані учасників, порівняння і оцінка результатів первинної і завершальної діагностики, порівняння результатів експериментальної та контрольної групи [95, с. 114].

Суб'єктивний критерій ефективності тренінгу передбачав оцінку самих підлітків та батьків. Отримання зворотного зв'язку здійснювалося під час групової роботи (після виконання завдань та по закінченню занять, сесій).

Програма тренінгу розвитку емоційного інтелекту підлітків

Програму спрямовано на підвищення рівня складових емоційного інтелекту та оптимізацію стосунків підлітків з оточенням, зокрема, батьками.

Основні етапи тренінгу та структура тренінгових занять відповідають класичній схемі проведення тренінгів [29; 95; 107; 152].

Метою тренінгу є розвиток емоційного інтелекту підлітків та окремих його компонентів, підвищення емоційної компетентності, розвиток і стимуляція здібностей емоційного інтелекту [65, 66].

Основні завдання тренінгу:

- 1) рефлексія емоційних переживань, які виникатимуть в процесі групової взаємодії;
- 2) набуття навичок управління власними емоційними переживаннями: стимулювати процес емоційного самопізнання, розвинути зовнішню експресію та емпатію, сформувати навички довільного контролю, навчити технікам управління емоційним станом;
- 3) набуття навичок ефективної міжособистісної взаємодії з оточуючими.

Програма:

Блок 1

Заняття 1.

Мета – групове знайомство, налагодження контактів учасників один з одним та ведучим, ознайомлення із правилами роботи у групі.

Вступне слово ведучого.

Очікування. Учасники групи по колу представляються і озвучують свої цілі і очікування від тренінгових занять.

Міні-лекція «Ми та наш тренінг». Знайомство із змістом тренінгу, введення правил поведінки.

Вправи: «Шкала», «Предмети» [109], «Шукаю друга» [29].

Обговорення.

Коло почуттів, думок і побажань.

Ритуал прощання «Струм по колу»: учасники стають у коло, беруться за руки. Ведучий дає імпульс – стискає долоню свого сусіда зліва/справа – який той, має передати далі, поки він не повернеться до ведучого. Дажться завдання – передати цей імпульс якнайшвидше по колу.

Заняття 2.

Мета – ознайомлення з емоційними станами, усвідомлення особливостей своїх емоційних станів, розвиток навичок рефлексії.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Для чого потрібні емоції?» про емоційну сферу психіки, корисність емоцій, їх регулюючу функцію.

Вправи: «Знайомство з емоційними станами» [16], «Зона усвідомлення» [108], «Емоційне ранжирування» [109]; «Намалюй почуття» (учасники вибирають позитивні почуття, зображують їх за допомогою малюнка і забирають з собою в якості ресурсу).

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 3.

Мета – пізнання особливостей негативних та позитивних емоцій, формування навичок диференціації та вербалізації причин їх виникнення, розвиток навичок рефлексії.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Негативні емоції» про механізми психологічного захисту від неприємних емоцій і про необхідність пережити і прийняти їх.

Вправи: «Процес 3, 2, 1» [109], «Мої негативні емоції» (виконується письмово) [16], «Я-висловлювання» [137]; казкотерапія (прогривання епізодів казок у вигляді рольових ігор).

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 4.

Мета – поглиблення емоційного саморозуміння, розвиток усвідомлення тіла.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція про психосоматику «Тіло та емоції».

Вправи: «Де живуть емоції?» [109], «Чаша» [125]; танцювальна терапія (техніка «Магічного кільця» [108]), вправа-розрядка «Групова скульптура» у підгрупах [109].

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 5.

Мета - усвідомлення причин власного страху і невпевненості у взаєминах з оточуючими.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Гнів та роздратування» про їхню роль у процесі спілкування з оточуючими.

Вправи: «Страх і невпевненість» [16], «Позитивні емоції на замовлення», «Перемога над гнівом та роздратуванням» [16]; проєктивний малюнок «Гарний настрій» (техніка доповнення малюнку).

Обговорення.

Ритуал прощання.

Блок 2

Заняття 6.

Мета – прийняття різноманітності емоційного світу, розвиток афективної толерантності, вироблення адаптивних моделей реагування на емоційні прояви інших.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Афіліативність».

Вправи: «Барометр почуттів» [109], «Засоби експресії» [16], «Геометрична фігура» [125]; проєктивний малюнок емоцій (перший виконується на мокрому листі, другий - на пом'ятому, третій - на листі, на якому згори викладені шматки іншого

порваного листа (нижній аркуш паперу виступає основою), четвертий - на складеному у багато разів листі).

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 7.

Мета – прийняття різноманітності емоцій іншої людини, розвиток емпатії. тренування інтуїції.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні- лекція «Перше враження» про формування позитивного ставлення до себе та інших.

Вправи: «Асоціації емоційного стану партнера» [87]; «Головні пов'язки» [129]; «Люблячий погляд» [125]; «Повчальні історії» [137]; техніки інсталяції та доповнення малюнку [109].

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 8.

Мета – навчання навичкам когнітивного управління власними емоційними станами.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція про способи управляти своїми емоціями, самомотивацію.

Вправа: «Моє нещастя»/ «Моє щастя» [109], техніка «Рефреймінг».

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 9.

Мета - розвиток спостережливості щодо експресивних проявів.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Значення експресії» для усвідомлення значення експресії у процесі взаємодії з оточуючими.

Вправи: «Копіювання» [16], «Зрозуміти партнера» [108]; рольова гра «Заступник міністра» [137]; малюнок методика «Обличчя» (методика комунікативного малювання [108]).

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 10.

Мета - набування навичок протистояння маніпулятивному впливу, розвиток здібностей до фасилітативного впливу.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Маніпуляція та фасилітація» про відмінності між маніпулятивним і фасилітативним емоційним впливом.

Вправи: «Маніпуляційна розминка», «Щипки зверху та знизу», «Я-повідомлення» [129]; «Емоційна підтримка» [108]; проєктивний малюнок «Ми всі в одному човні» (методика сумісного малювання [108]).

Обговорення.

Ритуал прощання.

Блок 3

Заняття 11.

Мета – навчання навичкам ефективної комунікації.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція про ефективну комунікацію.

Вправи: «Одним ланцюгом» [137]; «Спілкування у парах» [125]; проєктивний малюнок: «Будинок-людина», малювання у парах «Фігура на слух» [109].

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 12.

Мета - усвідомлення впливу емоційної експресії на оточуючих, розвиток навичок емоційного спілкування.

Коло почуттів, думок і побажань.

Міні-лекція «Сила візуального контакту» на усвідомлення можливостей візуального контексту у процесі спілкування.

Вправи: : «Вплив експресії», «Експресія у вузі» [16]; «Спілкування у парах», «Пусте місце», «Контакт очей» [125]; *рольова гра*: «Ситуації співчуття» [137].

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 13.

Мета – усвідомлення особистісних проблем, виявлення причин неефективності в міжособистісному спілкуванні, пошук особистісних ресурсів.

Коло почуттів, думок і побажань.

Вправи: арт-терапевтичні вправи «Маска», «Вгадай мій настрій» [109]; техніка тілесно-орієнтованої терапії «Знайди свій ресурс» [109].

Обговорення.

Ритуал прощання.

Заняття 14.

Мета – підведення підсумків тренінгу, інтеграція отриманого досвіду.

Коло почуттів, думок і побажань.

Вправи: «Шкала», : «Ми і наш тренінг» (пантомима), «Герб» (аплікація), «Валіза» [109]; завершальна діагностика; спільне фото учасників.

Обговорення.

Ритуал прощання. Вручення «грамоти» про позитивні якості, досягнення і прагнення кожному учасникові з підписами всіх учасників групи і ведучого.

Програма групової роботи з батьками

Основною метою програми є оптимізація системи дитячо-батьківських стосунків, сприяння у формуванні гармонійних стосунків у системі «батьки-дитина» [120].

Основні завдання програми:

- 1) аналіз особливостей впливу батьківського ставлення та стилю виховання на розвиток дитини;
- 2) рефлексія власного батьківського ставлення, усвідомлення проблемних моментів;
- 3) створення передумов для емоційного прийняття дитини, задоволеності стосунками у сім'ї.

Програма

Заняття 1.

Мета – знайомство, створення довірливої атмосфери, ознайомлення батьків із стилями виховання та типами батьківського ставлення.

Вступне слово ведучого.

Очікування від роботи.

Міні-лекція «Типи батьківського ставлення та їх вплив на емоційний розвиток дитини».

Вправа «Дзеркало» для виявлення та усвідомлення своїх сильних сторін, позитивних моментів та труднощів, що виникають у стосунках з дитиною; усвідомлення своєї батьківської ролі та позиції [105, с. 407–408].

Вправа «Я – батько» на відпрацювання навичок рефлексії [105, с. 417].

Вправа «Реальність і сприйняття» на [39] для акцентування відмінностей між подією та її інтрепретацією залежно від позиції особистості, її особливостей тощо.

Обговорення.

Зворотній зв'язок.

Домашнє завдання. Фіксація проблемних ситуацій, що виникатимуть у взаємодії із дитиною у період між заняттями, аналіз особливостей своїх реакцій на її поведінку.

Заняття 2.

Мета - усвідомлення та аналіз власної, батьківської моделі побудови стосунків із дитиною, формування навичок довіри та прийняття дитини.

Обговорення домашнього завдання.

Міні-лекція «Відповідальність за дитину та відповідальність дитини: як знайти баланс».

Вправа «Обмін ролями» на розуміння дитини у ситуації конфліктної взаємодії з батьками шляхом зміни ролей батька та підлітка і програвання конфліктної ситуації. Формування навичок партнерської, розуміючої позиції по відношенню до дитини.

Вправа «Мої сильні та слабкі сторони» на усвідомлення та виділення своїх сильних та слабких сторін, позитивних та негативних якостей як батька (матері) [85, с. 154–155].

Вправа «Передача відповідальності» для визначення сфер, в яких батьки повністю не довіряють своїм дітям та формування вміння передавати відповідальність дитині за власні вчинки та дії [85, с. 145–148].

Обговорення.

Зворотній зв'язок.

Домашнє завдання. Обрати 2-3 ситуацій звичної активності дитини, за виконання якої передали б їй повну відповідальність (відвідування гуртка, похід у кіно з друзями, вибір одягу, підготовка шкільних завдань тощо).

Заняття 3.

Мета - усвідомлення проблемних моментів у стосунках з дитиною та пошук шляхів виходу із критичних ситуацій; розвиток прийняття та зближення з дитиною.

Обговорення домашнього завдання.

Міні-лекція «Позиція Я у стосунках з дитиною. Я-стани за Е. Берном».

Вправа «Моє батьківське «Я» [24; 85, с. 125; 103, с. 412–413] на усвідомлення власного стану Я – «батько».

Вправа «Ідеальний батько» для конкретизації образу «ідеального батька» у баченні кожного із учасників групи, оцінка свого «ідеального» та «реального» Я-батька.

Вправа «Прийняття» на формування здатності до прийняття дитини такою як вона є, з її позитивними та негативними якостями і розуміння власної ролі у стабілізації та покращенні її поведінки [124, с. 200].

Обговорення.

Зворотній зв'язок.

Завершення роботи. Підведення підсумків.

3.4.1. Результати впровадження програми розвитку емоційного інтелекту підлітків

Після проведення описаних вище заходів із підлітками та їхніми батьками, останнім завданням для нас стало визначення ефективності проведеної роботи. Із цією метою ми порівняли отримані раніше, на констатувальному етапі, емпіричні показники із даними повторного діагностичного зрізу після впровадження програми за допомогою непараметричного методу порівняння незалежних вибірок – U-критерію Манна-Уїтні [97, с. 173].

Зокрема, у таблиці 3.24. наведені показники двох груп за методикою MSCEIT V2.0. Таким чином, ми отримали статистично достовірне підтвердження, що внаслідок здійсненого нами впливу у підлітків зросла здатність ідентифікувати власні та чужі емоції, про що свідчать відмінності у показниках за цією шкалою ($p \leq 0,05$).

Таблиця 3.24.

**Середні показники емоційного інтелекту за тестом MSCEIT V2.0. у двох
групах підлітків до та після впровадження програми**

Шкали	Експериментальна група		Контрольна група	
	До	Після	До	Після
Ідентифікація емоцій	0,34	0,39*	0,33	0,34
Фасилітація мислення	0,33	0,34	0,34	0,34
Розуміння емоцій	0,34	0,37	0,34	0,32

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$

Зміни спостерігаються і за шкалою «розуміння емоцій» і хоча статистичного підтвердження ми не отримали, проте можна припустити наявність позитивних зрушень у розвитку цього компонента емоційного інтелекту підлітків на рівні тенденції. Таким чином, після проведення тренінгу у досліджуваних експериментальної групи відбулися певні зміни із тенденцією до підвищення рівня прояву емоційного інтелекту з середнього до високого та вище середнього. У контрольній групі підлітків до та після проведення формувального експерименту значущих змін не було виявлено, однак тенденція до зниження певних показників спостерігається.

За методикою К.Барчарда були отримані наступні показники складових емоційного інтелекту в обох групах підлітків (див. табл.3.25.).

Як свідчать дані табл. 3.25, у підлітків експериментальної групи після впровадження програми спостерігається підвищення показників за усіма шкалами методики.

Таблиця 3.25.

Показники складових емоційного інтелекту підлітків обох груп до та після впровадження програми (середні значення)

Шкали	Експериментальна група		Контрольна група	
	До	Після	До	Після
Позитивна експресія	0,65	2,1**	0,56	0,67*
Негативна експресія	0,67	1,23**	0,63	0,65
Емпатія	1,71	1,95**	1,84	1,85
Увага до емоцій	0,08	0,29*	0,1	0,12
Співпереживання радості	1,66	1,74	1,69	1,68
Співпереживання нещастю	0,59	0,68	0,66	0,64
Прийняття рішень на основі емоцій	2,12	2,23*	2,10	2,17*

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

І якщо про розвиток навичок співпереживання радості та нещастю ми можемо говорити лише на рівні позитивної тенденції, то вдосконалення вміння вербалізації та демонстрації своїх негативних та позитивних переживань, приймати рішення при відповідній оцінці своїх переживань та й загалом здатність співпереживати іншим, - отримали своє статистичне підтвердження.

Не можемо не зазначити, що у контрольній групі підлітків були також зафіксовані позитивні, статистично достовірні, зміни у показниках міри розвитку окремих аспектів емоційного інтелекту. Звісно, нам важко визначити, чим саме це зумовлено. Ми можемо лише припускати якісні зміни у їхніх стосунках із безпосереднім оточенням або ж значущими подіями у їхньому соціальному житті. Загалом, це можна вважати ще одним підтвердженням правомірності змішаних моделей інтелекту, які не обмежуються розглядом емоційного інтелекту лише як

інтелектуальної або ж особистісної характеристики особи і передбачають вплив цілого шерегу чинників на його формування (як психологічних, так і соціально-психологічних).

Щодо впливу сімейних стосунків, зокрема, підсистеми «дитячо-батьківських» стосунків, то вивчення їх можливих змін внаслідок цілеспрямованого впливу вивчалось за допомогою тих самих методик, які описані у п. 3.2.

Так, ми порівняли отримані нами дані двох діагностичних зрізів за методикою І. М. Марковської (дітячий та батьківський варіанти). Водночас, варто зазначити, що в якості загальної «батьківської» оцінки виступає «материнська» оцінка через недостатню кількість власне батьків, які брали участь в організованій нами взаємодії. Отримані нами дані представлені у зведеній таблиці 3.26.

Дані, наведені у табл. 3.26, є досить очікуваними, адже ми змогли зафіксувати зміни лише у тих системах сімейних стосунків, у які здійснювалась інтервенція.

Зокрема, підлітками було відмічено підвищення рівня емоційного прийняття своїми батьками та їхнього прагнення до співпраці із ними. Водночас, матері експериментальної групи зазначили, що їхні стосунки із дітьми стали більш близькими на емоційному рівні; вони намагаються бути більш послідовними та постійними у своїх вимогах до них, будувати свої стосунки на засадах рівності та партнерства; значуще зріс показник загального прийняття дитини, що, як ми визначили раніше, є однією з важливих умов розвитку емоційного інтелекту підлітка. Зрозуміло, що це все сприятиме зростанню загального рівня задоволеності матері стосунками з дитиною, що і доводять отримані дані.

Загалом, як ми бачимо, проведена робота дозволила зафіксувати зрушення на емоційному та поведінковому рівнях сімейних стосунків, проте не охопила когнітивної їх складової. Можливо, такий ефект зумовлений недостатньою тривалістю програми, взаємодії як з підлітками, так і з їхніми батьками, особливо тієї частини програми (для підлітків), яка присвячена проблемним аспектам взаємодії та побудови ефективної системи стосунків зі значущими оточуючими. З

огляду на це, ми припускаємо, що зафіксований нами прогрес, при відсутності довгострокового співробітництва та супроводу, матиме короткотривалий ефект.

Таблиця 3.26

Показники батьківського ставлення в обох групах досліджуваних за оцінками підлітків та їхніх батьків (середні значення)

Шкали	Експериментальна група				Контрольна група			
	Підлітки		Батьки (мати)		Підлітки		Батьки (мати)	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Невимогливість – вимогливість	14,68	15,20	13,89	14,11	14,75	15,10	13,66	13,65
М'якість – строгість	14,21	14,62	14,46	15,10	14,10	14,34	14,56	14,63
Автономність – контроль	16,15	16,67	17,79	17,98	16,22	16,78	17,32	17,27
Емоційна дистанція – близькість	14,37	16,48*	15,13	17,10*	14,40	14,56	17,10	17,12
Відторгнення – прийняття	17,81	18,21	15,87	16,46*	17,47	17,60	16,32	16,50
Відсутність співпраці – співпраця	14,45	15,23	15,42	16,69*	14,19	14,44	15,87	15,65
Відсутність згоди – згода	15,10	15,23	14,33	14,56	14,38	14,54	13,89	14,25

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Продовження табл. 3.26

Шкали	Експериментальна група				Контрольна група			
	Підлітки		Батьки (мати)		Підлітки		Батьки (мати)	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Непоследовність – последовність	14,69	15,10	15,12	16,98**	14,39	14,78	16,01	16,24
Авторитетність батька	16,76	17,12	15,68	15,98	16,37	16,33	16,13	16,22
Задоволеність стосунками	15,58	16,23	16,12	17,10*	16,22	16,20	17,20	17,14

Дані, наведені у таблиці 3.26, свідчать про наявність значущих змін лише у тих системах сімейних стосунків, у які здійснювалась інтервенція. Зокрема, підлітками відзначено підвищення рівня емоційного прийняття своїми батьками (16,48*) та прагнення дітей до співпраці із ними (15,23). Водночас, матері зазначили, що їхні стосунки з дітьми стали ближчими на емоційному рівні (17,10*); вони намагаються бути последовнішими та постійнішими у своїх вимогах до них (16,98**), будувати стосунки на засадах рівності та партнерства (16,69*); значуще зріс показник загального прийняття дитини (16,46*).

Особливості батьківського ставлення до підлітків ми вивчали за допомогою методики «Опитувальник батьківського ставлення» (А. Я. Варга, В. В. Столін). Повторний зріз серед матерів вияв статистично значущі відмінності лише в експериментальній групі, лише за шкалою “маленький невдаха” ($U=521,5$; $p=0,038$). Це є свідченням ефективної спроби матерів поділу відповідальності у стосунках, визнання ними (матерями) прав, можливостей та самостійних досягнень дитини. Решта шкал, загалом, дублює виявлені нами особливості та загальні тенденції батьківського ставлення, описані у п.3.2.

В цьому параграфі нами представлено результати практичної роботи, отримані за допомогою тестування об'єктивними методиками (за тестом MSCEIT V2.0; опитувальником OEI К. Барчард; Методикою дослідження взаємодії «батько– дитина» І. М. Марковської ; «Сімейна соціограмою»). Суб'єктивні оцінки учасників тренінгу, їх відгуки та зворотній зв'язок структурувати було досить складно, тому до опису результатів включено тільки об'єктивний звіт, за діагностичним інструментарієм.

Показовими для нас є також результати «Сімейної соціометрії», дані якої за результатами двох зрізів подані у таблиці 3.27. За результатами дослідження змін у сприйнятті підлітком власної позиції у сім'ї було виявлено значущі розбіжності в обох групах: і в експериментальній, і в контрольній. Зокрема, підлітки експериментальної групи більшою мірою почали відмічати свою приналежність до категорії тих у сім'ї, чії потреби задовольняються ($U=177$; $p=0,005$) і значно рідше піддаються емоційному підкоренню одному (обом) з батьків ($U=620$; $p=0,001$).

Таблиця 3.27.

«Позиція Я» досліджуваних експериментальної та контрольної груп за методикою «Сімейна соціограма» за результатами двох зрізів (%)

Тип	Експериментальна група		Контрольна група	
	До	Після	До	Після
Влада і відповідальність	24,3	26,6	25,6	26,4
Той, чії потреби задовольняють	48,7	53,6**	45,1	41,2*
Емоційне підкорення	27,0	20,8**	29,3	33,4

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Спостерігається також тенденція до збільшення частки тих, хто займає позицію «влади та відповідальності», хоча статистичного підтвердження цьому ми не отримали. Водночас, статистично доведено зменшення кількості тих підлітків контрольної групи, які знаходяться у комфортному для себе сімейному середовищі ($U=177,5$; $p=0,031$) при одночасній тенденції до емоційного підкорення.

Аналіз даних розміру об'єкта, що зображували підлітки обох груп при виконанні «Сімейної соціометрії», наведений нижче (табл. 3.28.). Як свідчать дані, наведені у таблиці 3.28, результати фактично дублюють інші показники соціограми, які ми описали вище: в експериментальній групі статистично зросла частка досліджуваних, які позначили себе в сімейних стосунках на однаковому рівні (колом середнього розміру - $U=213$; $p=0,022$) порівняно з іншими членами сім'ї. Як наслідок, зменшилась кількість тих, хто відчуває себе незначущими та неважливими в сім'ї ($U=176$; $p=0,005$).

Таблиця 3.28.

Розмір об'єкта досліджуваних експериментальної та контрольної груп за методикою «Сімейна соціограма» за результатами двох зрізів (%)

Тип	Експериментальна група		Контрольна група	
	До	Після	До	Після
Найбільший	12,1	12,1	26,5	23,6
Середній, на рівні з іншими	60,6	75,8**	44,1	47,0
Найменший	27,3	12,1**	29,4	29,4

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Отже, за об'єктивним критерієм встановлено продуктивний вплив програми сприяння розвитку емоційного інтелекту для підлітків, а на підставі отриманих даних можна стверджувати, що запропонована експериментальна програма сприяє розвитку емоційного інтелекту підлітків та соціально-психологічній рефлексії

емоційних переживань підлітками та їхніми батьками, що проявляється в усвідомленому їх перетворенні та вираженні у поведінковій сфері [59].

За результатами апробації програми було підтверджено вплив сімейних стосунків на розвиток емоційного інтелекту підлітка.

Висновки до розділу 3

1. Результати емпіричного дослідження показали недостатній рівень сформованості емоційного інтелекту підлітків: більше половини досліджуваних характеризуються середнім та низьким рівнями прояву емоційного інтелекту (високий рівень емоційного інтелекту в підлітковому віці мають 42% респондентів, 26% - середній, низький рівень емоційного інтелекту – 32% респондентів). За декілька років підліткового періоду емоційний інтелект набуває певних змін: розвивається фасилітація мислення, позитивна експресія та увага до емоцій, підліток менше приймає рішення на основі емоцій. Проаналізовано статеві відмінності в розвитку емоційного інтелекту у підлітків: в дівчат емоційного інтелекту краще розвинений за проявами позитивної експресії, негативної експресії, уваги до емоцій і співпереживання нещастя. Виявлено динаміку розвитку емоційного інтелекту в різні вікові періоди: компоненти ідентифікація емоцій та розуміння та аналіз емоцій значимо відрізняються в підлітків і дорослих. Підлітки демонструють нижчі показники за цими складовими, що свідчить про те, що підлітковий вік є важливим етапом у розвитку емоційного інтелекту.

2. Виявлено особливості сімейних стосунків та емпірично доведений їхній зв'язок із показниками емоційного інтелекту досліджуваних підлітків. Задоволеність шлюбом як у жінок, так і чоловіків пов'язана із підвищеним рівнем емпатії та увагою до емоцій у дітей; батьки підлітків використовують змішаний тип сімейного виховання. Вираженість емоційного компоненту батьківського ставлення вказує на прийняття підлітка, емоційну близькість з ним та прагнення батьків до співпраці. Також вираженим є поведінковий компонент, що відображається у високому контролі за поведінкою підлітка, прагненні до досягнення згоди у взаємостосунках з ним, використанням послідовних методів контролю поведінки та виховання дитини. На когнітивному рівні простежується високий рівень задоволеності стосунками підлітків з обома батьками та рівнем авторитетності обох батьків при заниженій оцінці цих параметрів самими батьками. Більшість підлітків знаходиться в

проміжній позиції між владою та емоційним підкоренням в точці, в якій і має бути підліток в більш-менш здоровому сімейному середовищі. Здатність підлітка ділитися з іншими власними позитивними емоціями прямо пов'язана з соціальною активністю, комунікабельністю та імпульсивністю того середовища, в якому він знаходився в ранньому віці. Неблагополучне соціальне становище може зменшувати коло спілкування підлітка, тим самим зменшуючи можливість навчатися розуміти себе та інших

3. Кластерний та факторний аналіз ознак розвитку ЕІ та характеристик сімейних стосунків виділив три групи досліджуваних із відповідним набором характеристик сімейних стосунків:

Підлітки 1ї групи відрізняються від інших наявністю середнього рівня емоційного інтелекту, емоційний інтелект розвивається за якимось одним з компонентів, а всі інші розвинуті недостатньо. При загальному позитивному ставленні членів сім'ї один до одного і до дитини, зокрема, існують розбіжності в оцінці цих стосунків батьками, з одного боку, та підлітками, - з іншого. Батьки схильні до переоцінки своєї емоційної близькості із дитиною порівняно з такою ж оцінкою дітьми.

Підлітки 2ї групи характеризуються низьким рівнем емоційного інтелекту та його окремих показників - «негативна експресія» та «співпереживання нещастю». у більшості випадків рівень самооцінки в цих підлітків завищений. цій групі досліджуваних підлітків, на нашу думку, найбільш притаманна демонстративна конфліктна поведінка, проте, внаслідок недостатнього рівня розвитку емоційного інтелекту, в ситуації реального конфлікту, вони схильні до емоційного підкорення. в сім'ях цих підлітків не створено умов для розвитку емпатії і немає достатньо безпечних умов, щоб проявити свої емоційні переживання.

Досліджуваних 3ї групи більшою мірою характеризують сформовані навички адекватного прояву своїх емоційних переживань та станів (як позитивних, так і негативних). Окрім загального емоційного прийняття батьками, у цій групі підлітки констатували співробітництво, узгодженість у сімейних стосунках, особливо із

батьком. Підлітку надається дозвіл бути собою без небезпеки втратити емоційний контакт з родиною.

4. Отримані результати засвідчили актуальність розробки спеціальних засобів, спрямованих на оптимізацію розвитку емоційного інтелекту підлітків та їхніх стосунків у сім'ї. Було виявлено позитивну динаміку показників емоційного інтелекту та характеру сімейних стосунків в експериментальній групі: вдосконалення вміння вербалізації та демонстрації своїх негативних та позитивних переживань, приймати рішення при відповідній оцінці своїх переживань та й загалом здатність співпереживати іншим; підвищення рівня емоційного прийняття своїми батьками та їхнього прагнення до співпраці із ними; ефективна спроба матерів поділу відповідальності у стосунках, визнання ними (матерями) прав, можливостей та самостійних досягнень дитини; зменшилась кількість тих, хто відчуває себе незначущими та неважливими в сім'ї.

5. Результати апробації розвивальної програми підтверджують розвиток емоційного інтелекту підлітків та соціально-психологічної рефлексії емоційних переживань у підлітків та їхніх батьків, що проявляється в усвідомленому їх перетворенні та вираженні у поведінковій сфері.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження сімейних стосунків як чинника розвитку ЕІ підлітків, що дало змогу дійти таких висновків.

1. У сучасній науці ЕІ трактується як здібність і як особистісна характеристика людини водночас; як здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати для вирішення проблем та регулювання поведінки. ЕІ має психологічні особливості становлення у підлітковому віці і особливо важливий для формування соціально активної особистості.

2. Встановлено зв'язок між характеристиками сімейних стосунків та розвитком ЕІ у підлітків. У досліджуваних подружніх пар, які задоволені своїми шлюбними стосунками, чоловіки більш схильні до високих оцінок своїх подружніх стосунків порівняно з жінками. Задоволеність шлюбом у жінок і чоловіків пов'язана з підвищеним рівнем емпатії та увагою до емоцій дітей. Підлітки схильні недооцінювати емоційну включеність та загальне прийняття своєї особистості і поведінки саме батьком. Доведено, що у підсистемі ставлення до дитини у досліджуваних батьків переважає загальне емоційне прийняття та емоційна близькість. Водночас, батьки проявляють авторитаризм (поведінковий аспект) та неадекватне сприймання дитини (когнітивний аспект), що призводить до суперечливого стилю батьківського ставлення та виховання. В цілому, повага до дитини, її схвалення та прийняття позитивно впливають на розвиток у неї здатності ідентифікувати, розуміти та коректно виражати свої емоційні переживання.

3. Рівні розвитку ЕІ підлітків пов'язані зі специфічними характеристиками сімейних стосунків. Зокрема, підлітки з низьким рівнем ЕІ здатні зчитувати переживання інших, проте відчувають труднощі у вербалізації та демонстрації власних емоцій; у них недостатньо розвинені навички негативної експресії, які б

дозволили їм повідомити іншим про свої переживання; у більшості випадків рівень самооцінки є завищеним, що пов'язано із прагненням привернути до себе увагу батьків. У ситуації сімейного конфлікту підліток бере участь у ньому в коаліції з кимось з батьків (зазвичай, з матір'ю) проти іншого члена родини. У сім'ях цих підлітків батьки надто тиснуть на дитину і намагаються контролювати її почуття і погляди, або втягують у власні конфлікти з іншим членом подружжя.

У підлітків із середнім рівнем розвитку ЕІ він розвивається за якимось одним із компонентів, оскільки інші розвинені недостатньо. В їхніх сім'ях батьки схильні до переоцінки своєї емоційної близькості з дитиною порівняно з такою ж оцінкою дітьми; наявні симбіотичні стосунки з одним із батьків (переважно із матір'ю) та очікуванням контролю з боку батька. З огляду на це, підлітки ідентифікують емоції, розрізняють їх, але зазвичай з емоціями одного з батьків.

У підлітків із високим рівнем розвитку ЕІ більшою мірою сформовані навички коректного прояву емоційних переживань (позитивних і негативних). Цьому сприяє характер міжособистісних стосунків у їхніх сім'ях: загальне емоційне прийняття батьками, співробітництво, узгодженість із ними, особливо із батьком. Такі підлітки не відчують неповноцінності в сім'ї, можуть сперечатися з батьками та виявляти свої почуття.

4. Здійснений аналіз емпіричних даних дозволив визначити характеристики сімейних стосунків, які є чинниками розвитку ЕІ підлітків. Сім'ї, стосунки в яких є фасилітуючими для розвитку ЕІ, є емоційно диференційованими і характеризуються високими загальними показниками сімейного благополуччя, узгодженості дитини з батьками, прийняття і узгодженості дитини з матір'ю, емоційної близькості, співпраці та узгодженості з батьком, а показники емоційного прийняття матір'ю та батьком дитини визначають достатній рівень ЕІ підлітків. Формування ЕІ високого рівня можливе здебільшого за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними.

У сім'ях з ознаками емоційної недиференційованості, характерний низький рівень загального сімейного благополуччя, прийняття і узгодженості дитини з батьками, з одночасно високим рівнем суворості і контролю (за оцінками підлітків), що супроводжується низьким рівнем розвитку компонентів ЕІ підлітків. У диференційованих сім'ях батьки не тільки формально контролюють, але мають емоційний контакт, їхні стосунки є більш гнучкими

З'ясовано, що більш значущою фігурою для формування ЕІ підлітка є батько: його авторитет є важливим в усіх групах, але емоційно тепліші стосунки між ним і підлітком виявлено саме в останній групі. Водночас, стосунки з матір'ю не вимагають високого рівня ЕІ (в усіх групах зустрічаються показники емоційного прийняття та близькості з боку матері).

5. Запропонована програма з оптимізації розвитку ЕІ підлітків та їхніх стосунків у сім'ї дала позитивну динаміку показників ЕІ та характеру сімейних стосунків в експериментальній групі. Насамперед, відбулися зрушення в емоційній та поведінковій сферах сімейних стосунків.

Проведене дослідження повною мірою не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективою подальших досліджень може бути з'ясування особливостей розвитку ЕІ у різні вікові періоди; розробка та впровадження програм розвитку складових ЕІ, гармонійних стосунків шляхом групової сімейної взаємодії, більш глибоке та всебічне вивчення ЕІ хлопців, дівчат-підлітків та його зв'язку з різними підсистемами сімейних стосунків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 672 с.
2. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» К. Барчард / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, О. М. Разумникова, К. Барчард // Психологический журнал. – 2012. – № 4. – С. 112–120.
3. Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. А. Айгунова. – М., 2011. – 21 с.
4. Александров А. А. Психогенетика : учеб. пособ. / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
5. Андреева И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2012. – № 1/2. – С. 66–80.
6. Андреева И. Н. Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Когнитивная психология: сб. ст.; БГПУ им. М. Танка ; под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2006. – С. 7–11.
7. Андреева И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 39–43.
8. Андреева И. Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
9. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
10. Андреева И. Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности / И. Н. Андреева // Весник БДПУ, 2008. - №4. – С. 31–35.
11. Андреева И. Н. О синтетической теории эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психология человека в современном мире, том №2. – М., 2009.

12. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С.83-95.
13. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С.78-86.
14. Анохин П. К. Эмоциональное напряжение как предпосылка к развитию неврогенного заболевания / П. К.Анохин // Вестник АМН СССР № 6, 1965.
15. Архиреева Т. В. Родительские позиции как условие развития отношений к себе ребенка младшего школьного возраста: Дисс. ... канд. психол. Наук / Т. В. Архиреева. - М., 1990.
16. Асмаковец Е. С. Психотехники развития эмоциональной гибкости / Е. С. Асмаковец // Практикум по психологии состояний : [учеб. пособ. / ред. Прохоров А.О.]. – СПб.: Речь, 2004. – С. 434–450.
17. Беличева С. А. Этот "опасный" возраст / С. А. Беличева. – Москва : Знание, 1982. – 94 с.
18. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн; [пер. с англ.]. – СПб. : Братство, 1994. – 224 с.
19. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Воронеж, 1995. – 227 с.
20. Булах І. С. Специфіка соціальної адаптації та самоздійснення особистості в підлітковому і юнацькому віці / І. С. Булах ; НПУ ім. М. П. Драгоманова // Наукові записки : зб. наук.статей НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1998. – Вип. 4. – С. 5–11.
21. Бурдюг Є. О. Емоційний інтелект як індикатор проблем в спілкуванні підлітків / Є. О. Бурдюг // Зб. наук. праць XI Міжнародної наукової дисциплінарної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (18–22 березня 2013 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Вип. XI, Ч. 2. – К.: Прінт-Сервіс, 2013. – С. 312–313.
22. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М.: ЛикПресс, 1998.

23. Варга А. Я. Российская семья в эпоху перемен / [Электронный ресурс] // Москва, общество семейных консультантов и психотерапевтов : [сайт]. – Электрон. ст. – Москва : общество семейных консультантов и психотерапевтов, 2013. – Режим доступа: <http://www.supporter.ru/pages.php?idr=16&id=256&pageid=2>, свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 14.02.2016. – Яз. рус.
24. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
25. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения; Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1986
26. Васильев В. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / В. А. Васильев // Психологический журнал. – М., 1998. – №4.
27. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
28. Вахрушева Л. Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. Н. Вахрушева. – М., 2011.– 24 с.
29. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
30. Ветрова И. И. Соотношение контроля поведения и стратегий совладания развивающейся личности / И. И. Ветрова // Психологические исследования / [сб. наук. ст.; наук. ред. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А.]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 63-76. – (Труды молодых ученых ИП РАН).
31. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер - М., 1998.
32. Власова О. І. Вплив чинників вторинної соціалізації на динаміку соціальних здібностей / О. І. Власова, О. С. Стась // Актуальні проблеми психології. – Т.7, вип.15. – С. 333–337.

33. Власова О. И. Психология социальных способностей : структура, динамика, факторы развития. Монография / О. И. Власова. – Киев : Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2005. – 308 с.
34. Воробьева Л. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л. И. Воробьева, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн // Психология современного подростка. – Москва, 1987. – С. 6–36.
35. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
36. Выготский Л. С. Я и Оно. Психология личности / Л. С. Выготский // – Самара, 2002. – II том, 145 с.
37. Гаврилькевич В. К. Иерархические уровни эмоциональной саморегуляции личности как объект психодиагностики [Электронный ресурс] / В. К. Гаврилькевич. – 2009. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/3_ANRR_2009/Psihologia/35153.doc.htm
38. Гавриш Н. В. Школьная успеваемость и конфигурация семьи / Н. В. Гавриш, И. М. Зырянова, С. Б. Малых // Школа здоровья. – 1994. – № 1. – С. 32–49
39. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб. : АО «Сфера», 1994. – 160 с.
40. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – Москва : Вильямс, 2007. – 512 с.
41. Гарскова Г. Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. - С. 98-102.
42. Головаха Е. И. Управление эмоциями [Электронный ресурс] / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. Режим доступа: <http://www.eq-rating.ru/content/view/130/2/>
43. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка : практическое руководство для родителей / Д. Готтман, Д. Деклер. – Москва : МИФ, 2015. – 288 с.

44. 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.
45. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он значит больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер с англ. А. П. Исаевой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
46. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю. В. Давыдова. – М., 2011. – 22 с.
47. Дерев'янку С. П. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості / С. П. Дерев'янку // Вісник НТУУ «КПІ», Філософія. Педагогіка. Психологія. – 2009. – №3. – С. 91–98
48. Дерев'янку С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С. П. Дерев'янку // Инновационные образовательные технологии, 2007. – №1 (9). – С. 92–95.
49. Дерев'янку С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Дерев'янку Світлана Петрівна ; Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2009. – 327 с. : рис., табл.
50. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин – М., 1996.
51. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навч. посіб. / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 112 с.
52. Іванова Є. О. Адаптаційні розлади в підлітковому віці як наслідок порушень емоційного інтелекту / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (7–8 березня 2014 р., м. Київ, Україна). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 68–71.

53. Іванова Є. О. Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Зб. тез VI Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ре соціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (7–9 листопада 2014 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – С. 60–61.
54. Іванова Є. О. Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка/ Є. О. Іванова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Психологія 1 (3). – К., 2015. – С. 54–58.
55. Іванова Є. О. Емоційний інтелект людини як передумова сталого розвитку / Є. О. Іванова // Warsaw Management University Sustainable development – scientific debut 2013. – Warszawa, 2014. – С. 310–320.
56. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту як адаптаційного чинника в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез XV Міжнародної конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (18–19 квітня 2013 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка / За ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко. – Київ : ОВС, 2013. – С. 21–23.
57. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці в зв'язку з адаптаційними розладами / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К., 2014. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 11, Ч. 1. – С. 326–333.
58. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (25–26 липня 2014 р., м. Львів, Україна). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 10–12.

59. Іванова Є. О. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Український психологічний журнал: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2017. – №2 (4). – С. 23–37.
60. Іванова Є. О. Рівень емоційного інтелекту підлітка як чинник адаптації в сучасному суспільстві / Є. О. Іванова // Зб. наук. праць XII Міжнародної наукової дисциплінарної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (25–28 березня 2014 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Вип. XII, Ч. 1. – К.: Прінт-Сервіс, 2014. – С. 166–168.
61. Іванова Є. О. Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – № 1 (22) 2014. – С. 97–103.
62. Іванова Є. О. Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (16–17 жовтня 2015 р., м. Одеса, Україна). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. – С. 5–8.
63. Іванова Є. О. Системні процеси сім'ї як чинник розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2015. – № 1 (26) 2015. – С. 57–66.
64. Іванова Є. О. Суб'єктивне відчуття емоційної близькості як предиктор формування емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 29. – С. 276–286.
65. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня / Є. О. Іванова // Актуальні

проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2015. – № 3 (28) 2015. – С. 18–26.

66. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (23–24 жовтня 2015 р., м. Львів, Україна). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 7–9.

67. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

68. Карпов А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии. 2006. - № 4. – С. 42– 47.

69. Кериг П. К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и поведение детей // Вопросы психологии.- 1990. – № 1. – С. 158-164.

70. Кларк Л. SOS. Обуздай свои эмоции. Как справиться с тревогой, гневом и депрессией / Л. Кларк; пер. с англ. М. Колесниковой. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 303 с.

71. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / І. М. Коган. – Київ, 2005. – 24 с.

72. Корх В. М. Розвиток механізмів соціальної перцепції в підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / В. М. Корх. – К. : Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2013. – 20 с.

73. Кочарян Г. С, Кочарян А. С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. – М., 1994.

74. Кривцова С. В. Подросток на перекрестке эпох / С. В. Кривцова. – Москва : Генезис, 1997. – 288 с.

75. А. О. Анализ социологических данных с помощью пакета SPSS : учеб. пособ. для вузов / А. . – Москва : Изд. дом ГУ ВШЭ, – – (школа экономики).
76. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина ; Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
77. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – Москва, 2006. – 432 с.
78. Льошенко О. А. Психологічні чинники емоційної компетентності осіб з різним рівнем самоактуалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Олександра Андріївна Льошенко. – Київ, 2013. – 20 с.
79. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення / О. Льошенко // Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – Київ: Київський університет. Вип. 2, 2010. С. 49 – 52.
80. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / А. Лэнгле. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 332 с.
81. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
82. Люсин Д. В. Эмпирический анализ категоризации эмоций / Д. В. Люсин // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 50–61.
83. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 129–140.

84. Лящ О. П. Юнацький вік як фактор розвитку емоційного інтелекту / О. П. Лящ // Психологія: реальність і перспективи. – 2016. – №7. – С.135-139.
85. Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г. И. Макарычева. – СПб. : Речь, 2008. – 192 с.
86. Максимова Н. Ю. Основы психологии дeвiантної поведінки : підручник / Н. Ю. Максимова. – Київ : Київський університет, 2008. – 439 с.
87. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
88. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с.
89. Масгутова С. К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы : дис. ... канд. психол. наук / Масгутова Светлана Кимовна. – Москва, 1988. – 196 с.
90. Матусевич І. Основні концептуальні підходи щодо розуміння емоційного інтелекту особистості у психології [Електронний ресурс] / І. Матусевич. Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/44>
91. Медведев С. Э. Трансгенерационные процессы при психической травме [Электронный ресурс] / С. Э. Медведев // 27-Российско-Германская психоаналитическая конференция «Травма прошлого в России и Германии: психологические последствия и возможности психотерапии». – Электрон. ст. – Режим доступа: <http://www.supporter.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения:15.02.2016. – Яз. рус.
92. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10, онлайн-версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ros-med.info/mkb/>, свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения:15.02.2016. – Яз. рус.
93. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Милославська. – Х., 2011. – 19 с.
94. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / С. Минухин. – М., 1998.

95. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : [навч. посіб.] / К. Л. Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.
96. Міщенко Т. А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляції емоцій / Т. А. Міщенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 7. – С. 10-14.
97. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
98. Нгуен Минь Ань. Развитие эмоционального интеллекта / Нгуен Минь Ань // Ребенок в детском саду, 2007. - №5. – С. 80–87.
99. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників / О. О. Новак // Постметодика, №6 (97), 2010. С. 41–47
100. Новикова Е. В. О некоторых характеристиках общения между супругами // Семья и формирование личности: Сб. науч. трудов АПН СССР НИИ общей педагогики. / Под ред. Бодалева А. А. – М., 1981. – С. 45–51.
101. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : Вища школа, 2003. – 126 с.
102. Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д.: Вид-во «Інновація», 2011. – 178 с.
103. Носенко Э. Л. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей / Э. Л. Носенко, А. М. Чоботарь, О. Б. Элькинбард // Наука і освіта. – 2000. – Спец. вип. – С. 190–192.
104. Овсянникова В. В. Когнитивные характеристики, связанные с переработкой эмоциональной информации [Электронный ресурс] / В. В. Овсянникова, Д. В. Люсин. Режим доступа: <http://www.eq-rating.ru/content/view/57/2/>
105. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособ. / Р. В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

106. Орел Е. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики [Электронный ресурс] / Е. Орел. – 2007. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/general/eq>
107. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : КСП+, 2003.
108. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 509 с.
109. Параскевова К. Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості / К. Г. Параскевова: дис. канд. психол. наук. – 19.00.01. – Харків, 2015. – 206 с.
110. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / А. С. Петровская. – Ярославль., 2007. – 27 с.
111. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
112. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
113. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вильянаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во МГУ, 1993.
114. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
115. Рачковская Н. А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека / Н. А. Рачковская // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 4. – 2008. – М.: Изд-во МГОУ. – С. 12–17.
116. Реан А. А. Социально-педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 212 с. – (Сер. «Мастера психологии»).
117. Репнова Т. П. Феномен емоційної зрілості і кризи розвитку / Т. П. Репнова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 5. – С. 77–79.

118. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.
119. Робин Ж.-М. Быть в присутствии другого: этюды по психотерапии / Ж.-М. Робин. Изд-во: Институт общегуманитарных исследований, 2008. С. 145.
120. Рогаль Н. І. Батьківське ставлення як чинник конфліктної поведінки дівчат-підлітків / Н. І. Рогаль: дис. канд. психол. наук. – 19.00.05. – Київ, 2015. – 191 с.
121. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М., 1995.
122. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973
123. Савенков А. И. Можно ли прогнозировать жизненный успех? / А. И. Савенков // журнал «Школьный психолог», № 09, 2006.
124. Сальникова И. А. Социально-психологическая коррекция неадекватных родительских позиций : дисс. канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология» / Сальникова Ирина Анатольевна. – М., 2010. – 204 с.
125. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога / Е. М. Семенова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
126. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
127. Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Сб. науч. трудов / под ред. Д. В. Люсина. – Москва : ИП РАН, 2008. – С. 308–331.
128. Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Майера-Сэловея-Карузо / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Институт психологии Российской академии наук. – М., 2009.
129. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

130. Сикорова В. И. Общение в семье как фактор формирования личности (опыт социально-психологического исследования): Автореф. дисс.... канд. филос. наук. – Л., 1974.
131. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості / О. М. Собченко // Наука. Релігія. Суспільство, № 4, 2010. С. 84-87
132. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. – М., 1988.
133. Столин В. В. Самосознание личности. – М., 1983.
134. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клинич. практика : [сб. статей] / ред. К. Бейкер , А. Я. Варга. – 2-е стер. изд. – Москва : Когито-Центр, 2008. – 495 с.
135. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. – М., 1987.
136. Тихомиров О.К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О. К. Тихомиров, В. Е. Ключко // Вопр. психол. 1980. № 5. С. 23–31
137. Тренинг профессиональной идентичности : руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / [автор-сост. Л.Б. Шнейдер]. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 208 с.
138. Тхостов А. Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А. Ш. Тхостов, И. Г. Колымба // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. № 2. С. 3–14.
139. Удовенко М. Развитие эмпатии у подростков: программа игрового социально-психологического тренинга / М. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 4. – С. 6–13.
140. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 11–28.
141. Холмогорова А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.

142. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та ; Москва : Барс, 1997. – 392 с.
143. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова // Наука і освіта. – 2005. – № 5/6. – С. 180–186.
144. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи ; пер. с англ. Е. Перовой. – 30-е изд. – Москва : Смысл; Альпина нон-фикшн, 2013. – 461 с.
145. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человек / В.Д. Шадриков. – М., 2007.
146. Шерман Р., Фредман Н. Структурированные техники семейной и супружеской терапии: руководство. – М., 1997.
147. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие. – СПб., 1996.
148. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
149. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. Пер. с. англ / Д. Элкин. – Москва : Когито-центр, 1996. – 16 с.
150. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4–10.
151. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.
152. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися : [кн. для учителя] / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
153. Bar-On R. BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 2004.
154. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.

155. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R.Bar-On. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
156. Bar-On, R. Emotional Intelligence in Men and Women: Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Mannual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
157. Batool S. S. Mediational role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents / S. S. Batool, R. Bond // International journal of psychology. – 2015. – Vol. 50 (3). – P. 240–244.
158. Brackett M. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour / M. Brackett, J. Mayer, R. Warner // Personality and Individual Differences. – 2004. – № 36. – P. 1387–1402.
159. Brackett M. A. Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) / M. A. Brackett, P. Salovey // Measurement of Emotional Intelligence / ed. By G. Geher. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers. 2004. P. 105–150.
160. Bradshaw J. Bradshaw on the Family: A Revolutionary Way of Self Discovery / J. Bradshaw– 1988.
161. Brouzos A. Associations between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age / A. Brouzos, P. Misailidi, A. Hadjimatheou // Canadian Journal of School Psychology. – 2014. – Vol. 29, № 2. – P. 83–99.
162. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view // Strongman K.N. (ed.). International review of studies on emotion V.T. Chichester: Wiley, 1991.
163. Cherniss C., Boyatzis R., Elias M. Developments in emotional intelligence / C. Cherniss, R. Boyatzis, M. Elias. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – 186 p.
164. Dekovic M. Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence / M. Dekovic // Journal of Youth & Adolescence. – 1999. – Vol. 28. – P. 667–685.

165. Development and validation of a measure of emotional intelligence / Schutte N.S. [et al]. // *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 25. P. 167–177.
166. Gardner H. *Frames of mind* / H. Gardner. New York: Basic Books, 1983.
167. Gardner H. *Multiple intelligences* / H. Gardner. – N.Y., 1993.
168. Goleman D. *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence* / D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee. – Boston: Harvard Business School Press, 2002. – 305 p.
169. Goleman D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions / D. Goleman // *The New York Times*, August, 23, 1988.
170. Goleman, D. *Emotional Intelligence* / D. Goleman. New York: Bantam, 1995. – 368 p.
171. Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193–203.
172. Lopes P.N. et al. Emotional intelligence and social interaction // *Pers. and Soc. Psychol. Bull.* 2004. V. 30. P. 1018–1034.
173. Mayer J. D. Emotional intelligence information. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.
174. Mayer J. D. What Is Emotional intelligence? / J. D. Mayer, P. Salovey // *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education* / eds. P. Salovey, D. Sluyter. – New York: Basic Books, 1997. – P. 3–31.
175. Mayer J. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. Mayer, D. Caruso, P. Salovey // *Intelligence*. – 1999. – № 27. – P. 267–298.
176. Mayer J. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Psychological Inquiry*. – 2004. – № 15. – P. 197–215.
177. Mayer J.D. Emotional intelligence [Electronic resource] / J.D. Mayer. –2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
178. Mayer J. D. Emotional intelligence: Popular or scientific psychology [Electronic resource.] / J. D. Mayer. – 2005. Mode of access: <http://www.apa.org/monitor/sep99/>

179. Mayer J. D. Models of Emotional Intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // Handbook of Intelligence / ed. by R. Stenberg. Cambridge University Press.- 2000. - P. 396–420
180. Mayer J. D. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence / J. D. Mayer, M. Di Paolo, P. Salovey // J. Pers. Assessment. 1990. V. 54. N 3, 4. P. 772–781.
181. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. N.Y., 1993. P. 433–442.
182. Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence / E. Argyriou, S. Tantaros, E. Argyriou, G. Bakoyannis // Scandinavian Journal of Psychology. – 2016. – Vol. 57, № 1. – P. 42–49.
183. Peer functioning family dysfunction, and psychological symptoms in a risk factor model for adolescent inpatients' suicidal ideation severity / M. J. Prinstein, J. Boergers [et al.] // Journal of Clinical child psehology. – 2000. – Vol. 29, № 3. – P. 392–405.
184. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – Vol. 9. – P. 185–211.
185. Salovey P. Emotional Intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey Model / P. Salovey, M. Brackett, J. D. Mayer. Port Chester, N.Y.: Dude Publishing, 2004.
186. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Personality and Intelligence. Ed. by J. Sternberg, P. Ruzgis. – Cambridge University Press, 1994.
187. Sarny C. The development of emotional competence / C. Sarny. – NY: GuilfordPress, 1999. – 381 p.
188. Steven A. De Lazarri. Emotional intelligence, meaning, and psychological wellbeing: a comparison between early and late adolescence / Steven A. De Lazarri. – Trinity Western Univ., 2000. – 101 p.
189. Stone G. Inteparental conflict, parental psychological control, and youth problem behavior / G. Stone, C. Buehler, B. Barber // Intrusive parenting / ed. B. K. Barber. – Washington, D. C.: American Psychological Association, 2002. – P. 191–234.

190. The Four Branch Model of Emotional Intelligence: Background // Emotional Intelligence Information. John D. Mayer. – LA, 2008.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Зміни пізнавальних процесів підлітка та емоційного інтелекту.

Пізнавальний процес	Зміни в підлітковому віці	Зв'язок з навичками емоційного інтелекту.
Увага	Зростає обсяг, концентрація, стійкість.	Здатність розділяти емоції, включно зі складними емоціями і одночасними почуттями.
Відчуття і сприймання	Інтелектуалізація процесів сприймання.	<p>Перцепція емоцій.</p> <p>Розуміння і аналіз емоцій.</p> <p>Здібність зрозуміти відносини, пов'язані зі змінами емоцій.</p> <p>Розпізнавання емоцій, що виникають в інших людей.</p> <p>Оцінка емоцій.</p>
Пам'ять	Зростає обсяг завдяки логічному осмисленню інформації.	<p>Вміння свідомо згадувати чи відволікатися від емоцій в залежності від їх інформативності чи корисності.</p> <p>Асиміляція досвіду пережитих емоцій.</p>

Продовж. табл. 1

Пізнавальний процес	Зміни в підлітковому віці	Зв'язок з навичками емоційного інтелекту.
Мислення	Формування понятійно-абстрактного мислення; рефлексія.	Рефлексивне регулювання емоцій. Здатність залишитись відкритим для почуттів; рефлексивно контролювати та регулювати емоції.
Уява	Імажинативні дії, спрямовані на побудову образів предметів, ситуацій, які ще не були сприйняті суб'єктом.	Здатність уявити наслідки власних вчинків. Передбачення емоційної реакції на ті чи інші події.
Мовлення	Як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів та вольової регуляції поведінки. Інтонація ще не завжди адекватно відображає переживання і настрої. Збагачується словниковий запас.	Вміння означувати свої почуття, переживання. Здібність точно висловлювати свої емоції і потреби, пов'язані з цими відчуттями.

Додаток Б

Таблиця 2

Автор теорії	Параметри сім'ї	
	Характеристики, які сприяють.	Характеристики, які заважають.
М.Боуен	<p>відкрита сімейна система;</p> <p>висока самооцінка членів сім'ї;</p> <p>визначені правила;</p> <p>відповідальна поведінка батьків; вміння знаходити вихід в складних ситуаціях;</p> <p>низький рівень конфліктності між батьками і підлітком.</p>	<p>закрита сімейна система;</p> <p>низька самооцінка членів сім'ї;</p> <p>невизначеність сімейних правил;</p> <p>розгубленість в складних ситуаціях;</p> <p>безвідповідальність батьків;</p> <p>високий рівень конфліктності між батьками і підлітком.</p>
В.Сатир	<p>чесна, відкрита, ясна, пряма комунікація;</p> <p>висока самооцінка;</p> <p>правила гнучкі, змінюються при необхідності;</p> <p>повна свобода будь-яких обговорень, допускається автономність;</p> <p>різноманіття соціальних зв'язків;</p> <p>орієнтація на рівень розуміння інших членів сім'ї.</p>	<p>нечесна, заплутана, невизначена, неадекватна комунікація;</p> <p>низька самооцінка;</p> <p>правила приховані, жорстокі, незмінні, дріб'язкова опіка і контроль, заборони на обговорення;</p> <p>страх перед соціумом, закритість, відсутність соціальних зв'язків;</p> <p>байдужість до почуттів і переживань інших членів сім'ї.</p>

Автор теорії	Параметри сім'ї	
	Характеристики, які сприяють.	Характеристики, які заважають.
М.Чіксентміхайі	<p>прозорість у стосунках; зворотній зв'язок в сім'ї має однозначний характер;</p> <p>висока самооцінка;</p> <p>чітко визначені правила;</p> <p>надається можливість вибору;</p> <p>наявне почуття спільності/приналежності та довіри між усіма членами сім'ї;</p> <p>наявний інтерес батьків до того, що робить і відчуває їх дитина в даний момент.</p>	<p>неоднозначність зворотного зв'язку;</p> <p>низька самооцінка;</p> <p>відсутність або нечіткість сімейних правил;</p> <p>у підлітка немає вибору; відсутність</p> <p>почуття спільності/приналежності та довіри між певними або усіма членами сім'ї.</p> <p>орієнтування на майбутнє замість перебування в теперішньому.</p>

Додаток В

Таблиця 3

Шкала	Вікова група	Середній ранг	Значущість (2-сторіння)
Ідентифікація емоцій	11-12 років	96,67	0,182
	13-14 років	108,47	
Фасцилітація мислення	11-12 років	92,99	0,049
	13-14 років	110,34	
Розуміння емоцій	11-12 років	100,61	0,507
	13-14 років	106,47	

Додаток Д

Таблиця 4

Шкала	Вікова група	Середній ранг	Значущість (2-сторіння)
Позитивна експресія	11-12 років	80,96	0
	13-14 років	116,44	
Негативна експресія	11-12 років	103,27	0,832
	13-14 років	105,12	
Увага до емоцій	11-12 років	85,53	0,001
	13-14 років	114,12	
Прийняття рішень на основі емоцій	11-12 років	115,99	0,046
	13-14 років	98,67	
Співпереживання радості	11-12 років	103,39	0,844
	13-14 років	105,07	
Співпереживання нещастя	11-12 років	112,84	0,142
	13-14 років	100,27	
Емпатія	11-12 років	105,13	0,911
	13-14 років	104,18	

Додаток Ж

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*Статті у наукових фахових виданнях України*

1. Іванова Є. О. Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – № 1 (22) 2014. – С. 97–103.

2. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці в зв'язку з адаптаційними розладами / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К., 2014. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 11, Ч. 1. – С. 326–333.

3. Іванова Є. О. Системні процеси сім'ї як чинник розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2015. – № 1 (26) 2015. – С. 57–66.

4. Іванова Є. О. Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Психологія 1 (3). – К., 2015. – С. 54–58.

5. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня / Є. О. Іванова // Актуальні проблеми соціології, психології і педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2015. – № 3 (28) 2015. – С. 18–26.

Статті в інших виданнях

6. Іванова Є. О. Емоційний інтелект людини як передумова сталого розвитку / Є. О. Іванова // Warsaw Management University Sustainable development – scientific debut 2013. – Warszawa, 2014. – С. 310–320.

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

7. Іванова Є. О. Суб'єктивне відчуття емоційної близькості як предиктор формування емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 29. – С. 276–286.

8. Іванова Є. О. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Український психологічний журнал: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2017. – №2 (4). – С. 23–37.

Тези наукових доповідей

9. Бурдюг Є. О. Емоційний інтелект як індикатор проблем в спілкуванні підлітків / Є. О. Бурдюг // Зб. наук. праць XI Міжнародної наукової дисциплінарної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (18–22 березня 2013 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Вип. XI, Ч. 2. – К.: Прінт-Сервіс, 2013. – С. 312–313.

10. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту як адаптаційного чинника в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез XV Міжнародної конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (18–19 квітня 2013 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка / За ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко. – Київ : ОВС, 2013. – С. 21–23.

11. Іванова Є. О. Адаптаційні розлади в підлітковому віці як наслідок порушень емоційного інтелекту / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (7–8 березня 2014 р., м. Київ, Україна). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 68–71.

12. Іванова Є. О. Рівень емоційного інтелекту підлітка як чинник адаптації в сучасному суспільстві / Є. О. Іванова // Зб. наук. праць XII Міжнародної наукової дисциплінарної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Шевченківська весна» (25–28 березня 2014 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Вип. XII, Ч. 1. – К.: Прінт-Сервіс, 2014. – С. 166–168.

13. Іванова Є. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (25–26 липня 2014 р., м. Львів, Україна). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 10–12.

14. Іванова Є. О. Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка / Є. О. Іванова // Зб. тез VI Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ре соціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (7–9 листопада 2014 р., м. Київ, Україна) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – С. 60–61.

15. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (23–24 жовтня 2015 р., м. Львів, Україна). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 7–9.

16. Іванова Є. О. Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці / Є. О. Іванова // Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (16–17 жовтня 2015 р., м. Одеса, Україна). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. – С. 5–8.