ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОЛОШИН ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.923.2-053.6:37.015.3

ДИСЕРТАЦІЯ

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ О. О. Волошин
(підпис)

Науковий керівник – Подкоритова Лариса Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент

Хмельницький – 2026

АНОТАЦІЯ

Волошин О. О. Вплив освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків – Кваліфікована наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2026.

Дисертацію присвячено комплексному дослідженню проблеми розвитку емоційного інтелекту (EI) підлітків у спеціально організованому освітньому просторі. Зокрема в роботі показано, що якщо в освітній простір включити систему позакласних заходів, зокрема фестивальні та ігрові практики, цілеспрямовані курси та програми, він стає сприятливим для розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Мета дисертаційної роботи полягала в з'ясуванні психологічних засад освітнього простору, що сприятливо впливатиме на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

У роботі здійснено ретроспективний аналіз становлення поняття «емоційний інтелект» та визначено його психологічні особливості в підлітковому віці. Показано генезис та сучасну інтерпретація категорії «освітній простір» у психологічному дискурсі. Розглянуто освітній простір як детермінанту розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Описано модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Представлено досвід використання фестивальних та ігрових практик як способів розвитку емоційного інтелекту в освітньому просторі. Наведено авторську програму розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Представлено результати емпіричного дослідження впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Описано методики і особливості організації дослідження. Для обґрунтування вибору методик

дослідження було проведене опитування експертів. Проведено комплексну психологічну діагностику емоційного інтелекту підлітків та психологічного клімату в їхньому освітньому просторі. Для здійснення емпіричної перевірки теоретичних положень роботи були сформовані експериментальна і контрольна вибірка підлітків. Результати кількісного та якісного аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження показали, що спеціально організований освітній простір сприяє зростанню рівня емоційного інтелекту підлітків. На основі проведеного дослідження запропоновано рекомендації щодо освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що: *вперше:* теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків; доведено, що системна організація освітнього простору ліцею постає детермінантою розвитку емоційного інтелекту підлітків з теоретичної обізнаності у практичний ресурс соціальної адаптивності та саморегуляції; розроблено та науково обґрунтовано авторську розвивальну програму «Емоційний інтелект» (відзначену на професійних конкурсах інноваційних освітніх практик), яка інтегрує когнітивну підготовку підлітків із практиками емоційної фасилітації та командної взаємодії; виявлено особливості розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту підлітків в умовах експериментального навчання, що виявляється в суттєвому зростанні показників емпатії, самомотивації та соціальної перцепції; *удосконалено:* розуміння психологічного змісту емоційного інтелекту підлітків як цілісного адаптаційного механізму, що забезпечує стабільність особистості в умовах високої соціальної невизначеності; психотехнологію розвитку міжособистісного емоційного інтелекту засобами колективної творчої діяльності та ігрового моделювання емоційно насичених ситуацій; *дістало подальшого розвитку:* положення щодо вікових особливостей перебігу емоційних процесів у підлітковому віці; методичний підхід до комплексної оцінки ефективності освітніх моделей через інтеграцію якісного аналізу та методів сучасної математичної статистики,

зокрема, використання середовища JASP для верифікації психологічних закономірностей.

Результати дослідження мають практичну цінність для психологів закладів освіти, педагогів: 1) розроблено та апробовано модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків; 2) впроваджено: авторську розвивальну програму «Емоційний інтелект», систему соціально-психологічних ігрових практик «Команда» та фестивальних практик, що дозволяють інтегрувати емоційний розвиток у структуру повсякденної життєдіяльності освітнього закладу; 3) розроблено рекомендації щодо освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, які можуть бути застосовані на різних рівнях освітнього простору від нормативного до особистісного.

Ключові слова: *емоційний інтелект, освітній простір, підлітки, заклад загальної середньої освіти, програма розвитку, розвиток, ігрова практика, фестиваль, соціально-психологічний клімат, вчителі, емоційна компетентність, емоційна сфера, емоції, емпатія, стресостійкість, соціальний інтелект, рефлексія, саморегуляція, психологічне консультування, інтеграція.*

Список публікацій здобувача:

наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Волошин О. Впровадження ігрових технологій у позанавчальну діяльність закладу освіти як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків. *Психологічні перспективи*. 2025. № 46. С. 10–26 DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-46-vol

2. Волошин О. О. Запровадження соціально-емоційного навчання підлітків в контексті реалізації освіти 4.0. *Наукові перспективи.* 2025. № 6 (60). С. 1209-1221. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6(60)-1209-1221

3. Волошин О. Фестивальна діяльність як інноваційний підхід до розвитку емоційного Інтелекту в освітньому просторі (на прикладі фестивального руху в черкаському гуманітарно-правовому ліцеї). *Наукові інновації та передові технології.* 2025. 11(51). С. 1488–1499. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1488-1499.

4. Волошин О. Розвиток емоційного інтелекту підлітків в контексті глобальних суспільних перетворень. Psychology Travelogs. 2026. № 2. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

5. Волошин О. О., Подкоритова Л. О. Емоційний інтелект вчителів як важлива складова їхньої емоційної компетентності. Наукові інновації та передові технології. 2026. № 3. С. 1477–1489. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3275-3287

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Волошин О. Емоційний інтелект як стратегічна метанавичка в системі компетенцій майбутнього. *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research*: Modern Innovations and Future Perspectives» (February 23-25, 2026, Montreal, Canada). European Open Science Space. С. 410–412.

2. Волошин О. Розвиток емоційного інтелекту підлітка в умовах інтенсивної цифровізації освітнього та соціального просторів. *Advanced Technologies in Scientific Research:* Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. February 25-27, 2026, Rotterdam, Netherlands. С. 466–469. https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

3. Волошин О. Емоційна компетентність вчителя як детермінанта розбудови розвивального простору закладу освіти. *The Integration of Research, Innovation and Economy*: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. Seville, Spain. March 11-13, 2026. С. 345–348.

ABSTRACT

Voloshyn O. O. The influence of educational space on the development of emotional intelligence of adolescents – Qualified scientific work in the form of a manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 Psychology. – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2026.

The dissertation is devoted to a comprehensive study of the development of emotional intelligence (EI) in adolescents within a specially organized educational space. In particular, the work demonstrates that when an educational space incorporates a system of extracurricular activities—specifically festival and game practices, targeted courses, and programs—it becomes conducive to the development of adolescents' emotional intelligence.

The purpose of the dissertation is to clarify the psychological foundations of an educational space that exerts a beneficial effect on the development of emotional intelligence in adolescents.

The paper provides a retrospective analysis of the formation of the "emotional intelligence" concept and identifies its psychological features during adolescence. The genesis and modern interpretation of the category "educational space" within psychological discourse are explored. The educational space is considered a determinant of the development of emotional intelligence in adolescents.

A model of the educational space that positively influences the development of emotional intelligence in adolescents is described. The experience of utilizing festival and game practices as methods for developing emotional intelligence within the educational space is presented, alongside the author's developmental program for adolescent emotional intelligence.

The results of an empirical study regarding the influence of the educational space on the development of emotional intelligence in adolescents are presented. The methods and organizational features of the research are described. To substantiate the choice of research methods, an expert survey was conducted. A comprehensive

psychological diagnosis of adolescent emotional intelligence and the psychological climate of their educational space was carried out. To empirically verify the theoretical provisions of the study, experimental and control samples of adolescents were formed. The results of the quantitative and qualitative analysis of the empirical findings indicate that a specially organized educational space contributes to the increase in the level of emotional intelligence among adolescents. Based on the conducted research, recommendations are proposed regarding the creation of an educational space that has a beneficial effect on the development of adolescent emotional intelligence.

The scientific novelty and theoretical significance of the dissertation research are as follows: *for the first time:* theoretically substantiated and empirically verified a model of an educational environment conducive to the development of emotional intelligence in adolescents; demonstrated that the systemic organization of a lyceum's educational space serves as a primary determinant in adolescent emotional intelligence development, transitioning from theoretical awareness to a practical resource for social adaptability and self-regulation; developed and scientifically validated the "emotional intelligence" developmental program (recognized at professional competitions for innovative educational practices). the program integrates cognitive training with emotional facilitation and team-based interaction; identified specific patterns in the development of the structural components of adolescent emotional intelligence under experimental learning conditions, characterized by a significant increase in empathy, self-motivation, and social perception; *improvements were made to:* the conceptualization of the psychological content of adolescent emotional intelligence, defining it as a holistic adaptive mechanism that ensures personality stability amidst high social uncertainty; psychotechnologies for developing interpersonal emotional intelligence through collective creative activities and game-based modeling of emotionally charged situations; *further developed:* theoretical provisions regarding age-specific emotional processes during adolescence; methodological approaches for the comprehensive assessment of educational model effectiveness, integrating qualitative analysis with modern mathematical statistics (specifically leveraging the JASP environment to verify psychological patterns).

Practical Value of the Study. The results of this research offer significant practical utility for educational psychologists and teachers: a comprehensive model of an educational space favorable for adolescent emotional intelligence development has been designed and successfully tested; Implementation of specialized tools: The «Emotional Intelligence» program, the «Team» system of socio-psychological game practices, and various festival-based activities have been integrated into the daily structure of educational institutions; actionable recommendations have been formulated to foster an educational environment that supports emotional intelligence, applicable across multiple levels—from regulatory/normative frameworks to individual pedagogical interactions.

Keywords: *emotional intelligence, educational space, adolescents, secondary education institution, development program, development, game practice, festival, socio-psychological climate, teachers, emotional competence, emotional sphere, emotions, empathy, stress resistance, social intelligence, reflection, self-regulation, psychological counseling, integration.*

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Publications that reflect the main findings of the thesis

1. Voloshyn O. (2025). Vprovadzhennia ihrovykh tekhnolohii u pozanavchalnu diialnist zakladu osvity yak zasib rozvytku emotsiinoho intelektu pidlitkiv. [The introduction of gaming technologies into extracurricular activities of an educational institution as a means of developing the emotional intelligence of adolescents] *Psykholohichni perspektyvy* [Psychological perspectives], (46), 10–26 DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-46-vol

2. Voloshyn O. O. (2025). Zaprovadzhennia sotsialno-emotsiinoho navchannia pidlitkiv v konteksti realizatsii osvity 4.0. [The introduction of socio-emotional education of adolescents in the context of implementing education 4.0]. *Naukovi perspektyvy* [Scientific perspectives], (6 (60)), 1209-1221. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6(60)-1209-1221

3. Voloshyn O. (2025). Festyvalna diialnist yak innovatsiinyi pidkhid do rozvytku emotsiinoho Intelektu v osvitnomu prostori (na prykladi festyvalnoho rukhu v cherkaskomu humanitarno-pravovomu litsei). [Festival activity as an innovative approach to the development of emotional intelligence in the educational space (on the example of the festival movement in the Cherkasy humanitarian and legal lyceum)] *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii* [Scientific innovations and advanced technologies], 11(51), 1488–1499. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1488-1499.

4. Voloshyn O. (2026). Rozvytok emotsiinoho intelektu pidlitkiv v konteksti hlobalnykh suspilnykh peretvoren [The development of emotional intelligence in adolescents in the context of global social transformations]. *Psychology Travelogs,* (2), 25–31. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

5. Voloshyn O. O., Podkorytova L. O. (2026). Emotsiinyi intelekt vchyteliv yak vazhlyva skladova yikhnoi emotsiinoi kompetentnosti [Emotional intelligence of teachers as an important component of their emotional competence]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii* [Scientific innovations and advanced technologies], (3), 1477–1489. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3275-3287

Publications that confirm the approbation of the thesis findings

1. Voloshyn O. Emotsiinyi intelekt yak stratehichna metanavychka v systemi kompetentsii maibutnoho [Emotional intelligence as a strategic meta-skill in the system of future competencies]. Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research: Modern Innovations and Future Perspectives» (February 23-25, 2026, Montreal, Canada). European Open Science Space, 410–412.

2. Voloshyn O. Rozvytok emotsiinoho intelektu pidlitka v umovakh intensyvnoi tsyfrovizatsii osvitnoho ta sotsialnoho prostoriv [Development of emotional intelligence of a teenager in the conditions of intensive digitalization of educational and social spaces]. *Advanced Technologies in Scientific Research*: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical

Conference. International Scientific Unity. February 25-27, 2026, Rotterdam, Netherlands, 466–469. https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

3. Voloshyn O. Emotsiina kompetentnist vchytelia yak determinanta rozbudovy rozvyvalnoho prostoru zakladu osvity [Emotional competence of a teacher as a determinant of the development of the developmental space of an educational institution]. *The Integration of Research, Innovation and Economy*: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. Seville, Spain. March 11-13, 2026, 345–348.

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень 13

ВСТУП 14

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ 25

1.1 Становлення і розвиток поняття емоційного інтелекту 25

1.2 Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці 42

1.3 Генезис та сучасна інтерпретація категорії «освітній простір» у психологічному дискурсі 59

1.4 Освітній простір як детермінанта розвитку емоційного інтелекту підлітків 76

Висновки до першого розділу 90

РОЗДІЛ 2 МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ, ЩО СПРИЯТЛИВО ВПЛИВАЄ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ 93

2.1 Загальний опис моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків 93

2.2 Фестивальна практика як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків в освітньому просторі 104

2.3 Ігрова практика «Команда» як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків в освітньому просторі 123

2.4 Авторська програма розвитку емоційного інтелекту підлітків в освітньому просторі 137

Висновки до другого розділу 147

РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ.150

3.1 Методика та організація дослідження впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків 150

3.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків 162
3.3 Математико-статистична верифікація отриманих емпіричних результатів 190
3.4 Рекомендації щодо освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків 198
Висновки до третього розділу 211
ВИСНОВКИ 215
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 218
Додаток А. Анкета експертної оцінки діагностичного інструментарію емоційного інтелекту 237
Додаток Б Бланк інформованої згоди на участь у психологічному дослідженні 239
Додаток В Сертифікат автора за перемогу в конкурсі на Шістнадцятій міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти» 240
Додаток Г Авторська програма курсу за вибором «Емоційний інтелект» 241
Додаток Д Відзнака за програму курсу за вибором «Емоційний інтелект» 268
Додаток Е Список публікацій здобувача 269
Додаток Є Довідки про впровадження результатів дослідження 271

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕІ – емоційний інтелект

ОП – освітній простір

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ЗЕІ – загальний емоційний інтелект

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

МР – шкала розуміння чужих емоцій

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

МУ – шкала управління чужими емоціями

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

МЕІ – Міжособистісний емоційний інтелект

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

ВР – шкала розуміння власних емоцій

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

ВУ – шкала управління власними емоціями

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

ВЕ – шкала контролю експресії

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

ВЕІ – Внутрішньоособистісний емоційний інтелект

(за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Динамічні трансформації сучасного світу, зумовлені глобальними викликами, створюють ситуацію високої емоційної напруженості та когнітивної невизначеності. Умови інформаційної надмірності та зростання соціальної нестабільності висувають нові вимоги до особистості, де на перший план виходить не лише обсяг академічних знань, а й інтегративна здатність до емоційної саморегуляції та конструктивної соціальної навігації.

Сучасна система освіти потребує переходу від реактивних стратегій до проактивних моделей психолого-педагогічного супроводу, що орієнтовані на випереджальний розвиток адаптивного потенціалу молоді. Впровадження інноваційних практик «Освіти 4.0», системний підхід до організації освітнього простору та розробка нових технологій соціалізації є необхідними передумовами формування емоційно зрілої, толерантної та конкурентоспроможної особистості підлітка.

Концептуальним орієнтиром у цьому напрямі виступають рекомендації ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ, якими визначено пріоритетність психосоціальних компетентностей як фундаменту освіти XXI століття. Ці «метанавички» (творчість, критичне мислення, саморегуляція, емпатія, стійкість) розглядаються не як окремі інструменти, а як інтегративна основа особистісного потенціалу, необхідна для успішного працевлаштування та активної громадянської позиції.

У контексті моделі життєвих навичок ЮНІСЕФ особливого значення набуває емоційний інтелект, який виступає ядром саморегуляції, емпатії та комунікації. Саме емоційний інтелект забезпечує когнітивну гнучкість та психологічну стійкість особистості, стаючи вирішальним чинником успішної соціалізації підлітка в умовах динамічного соціокультурного середовища.

Підтвердженням стратегічної значущості емоційних компетентностей є дані звіту Всесвітнього економічного форуму «Future of Jobs Report 2023», де серед ключових навичок майбутнього домінують саме «soft skills». Поряд із

аналітичним і творчим мисленням, пріоритетними визначено стресостійкість, гнучкість, емпатію, активне слухання, а також лідерство і соціальний вплив.

Консолідація цих навичок у структурі особистості підлітка свідчить про зміну парадигми успішності: від суто когнітивного інтелекту до інтегральної емоційної компетентності, яка стає «перепусткою» в динамічний професійний світ. У цьому контексті емоційний інтелект постає наскрізною метанавичкою, що забезпечує вмотивованість, рефлексивність і надійність особистості, детермінуючи її спроможність до продуктивної самореалізації в умовах високої технологічної грамотності та мінливості соціальних запитів.

Екстремальні виклики сучасності – тривалі наслідки пандемії COVID-19 та повномасштабна військова агресія рф проти України – спричинили докорінну трансформацію життєвого простору особистості, детермінуючи зміни в стратегіях мислення, міжособистісній комунікації та ціннісних орієнтаціях молоді. Перебування в ситуації хронічного дистресу та психотравмівних подій створює пряму загрозу ментальному та фізичному здоров'ю підлітків, провокуючи деструктивні зміни в емоційній сфері та зниження когнітивної ефективності.

У цих умовах особливої актуальності набуває розвиток емоційного інтелекту як чинника психологічної резильєнтності. Здатність до усвідомлення власних переживань, саморегуляції та надання емоційної підтримки іншим стає не лише інструментом успішної соціалізації, а й критично важливою умовою збереження цілісності особистості та забезпечення її благополуччя у кризових ситуаціях.

Дієвою основою для формування емоційної компетентності підлітків має стати досвід інноваційних закладів освіти, чиї успішні практики можуть слугувати надійною моделлю для подальшого впровадження на загальнонаціональному рівні.

Формування емоційного інтелекту у закладі загальної середньої освіти потребує звернення до теорії емоційного інтелекту, основні положення якої пов'язані з гармонізацією емоційного й інтелектуального в людині.

Концептуальні засади теорії емоційного інтелекту розроблені американськими та ізраїльськими дослідниками, відповідно до яких феномен емоційного інтелекту ідентифікується як особливий вид інтелекту в контексті загальної проблеми психології особистості і вивчається як: сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують сприйняття, оброблення та використання емоційної інформації у мисленні й діяльності (Дж. Майер, П. Селовей), 34-складова теорії множинного інтелекту (Г. Гарднер), комплекс неінтелектуальних здібностей, що забезпечують життєвий успіх (Д. Векслер), особистісна якість, яка сприяє професійному, кар'єрному зростанню впродовж життя (Д. Гоулман), сукупність некогнітивних здібностей й особистісних рис, що визначають ефективність соціальної взаємодії та адаптації в соціумі (Р. Бар-Он), емоційна компетентність, що сприяє емоційній саморегуляції (М. Зайднер).

Наукові дослідження феномену емоційного інтелекту також пов'язані з розробленням та обґрунтуванням зарубіжними дослідниками його теоретичних моделей: модель когнітивних здібностей (Дж. Майер), П. Селовей), змішана модель, що об'єднує когнітивні здібності з особистісними якостями (Д. Гоулман), змішана модель некогнітивних здібностей й особистісних рис (Р. Бар-Он), а також розробкою та апробацією методик вимірювання емоційного інтелекту (Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо, О. Сергієнко, Н. Холл та ін).

Провідні ідеї теорії емоційного інтелекту ґрунтуються на наукових дослідженнях зарубіжної та вітчизняної психології початку ХХ ст., зокрема: теорії соціального інтелекту Е. Торндайка, концепції «практичного інтелекту» Р. Стенберга, когнітивної теорії емоцій Р. Лазаруса, концепцій «емоційної думки» Р. Липера та «емоційного мислення» Г. Майєра; ученнях про «смислове переживання» Л. Виготського та ін.

Сучасні дослідження феномену емоційного інтелекту пов'язані переважно з вивченням сутності, якісних характеристик і структурно-функціональної будови феномену емоційного інтелекту, зокрема: життєвого ресурсу дорослих (Т. Кісільова), складової психологічної культури особистості (Т. Маняніна), особистісної якості у молодшому, підлітковому та юнацькому віці (О. Айгунова,

Ю. Давидова, Л. Вахрушева, К. Кузнєцова). Також зарубіжними науковцями досліджується роль емоційного інтелекту в професійній діяльності (О. Савенков, Л. Нарікбаєва), соціально-психологічній адаптації молодих фахівців (Т. Панкова), особистісній регуляції прийняття рішення (Є. Краснов), професійній підготовці майбутніх фахівців-психологів (І. Мещерякова), управлінській діяльності (А. Петровська, Л. Полянова), бізнес-сфери (К. Шваб), К. Флемінг, С. Бонессо.

Сучасні дослідження феномену емоційного інтелекту переважно реалізуються українськими вченими в царині теоретичної і практичної психології: як аспект виявлення внутрішнього світу особистості, що відображає міру розумності у ставленні її до себе і світу (Е. Носенко); чинник конструювання власної емоційної сфери й персонального життєздійснення (Є. Карпенко), регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості (К. Параскевова) та запобігання інформаційному стресу (С. Бойко); особистісна детермінанта поведінки, що виявляється в стресозахисній та адаптивній функціях (Н. Коврига); механізм впливу на успішність життєдіяльності особистості (А. Четверик-Бурчак); внутрішній ресурс забезпечення психологічного благополуччя та гармонізації емоційного розвитку особистості в онтогенезі (М. Шпак); вплив емоційного інтелекту на формування міжособистісних стосунків у підлітків (В. Гаврилькевич); специфічний спосіб організації поведінки, що доповнює раціональний інтелект у ситуаціях, які потребують гнучкої саморегуляції та подолання імпульсивних реакцій (Т. Ткач, В. Завацький); соціальна здібність (О. Власова, В. Романова); засіб успішної особистісної самореалізації (І. Філіппова).

Фундаментальне значення для нашого наукового пошуку мають праці провідних дослідників підліткового віку, чиї ідеї дозволили розкрити специфіку цього етапу розвитку. Зокрема, ми спиралися на концепцію Л. Виготського про виникнення критичних новоутворень особистості та вчення Г. Костюка про внутрішні суперечності як рушійну силу психічного розвитку підлітка. Психологічні механізми становлення особистості в освітньому просторі ми

розглядали крізь призму робіт С. Максименка. Важливими для нас стали дослідження Е. Еріксона щодо кризи ідентичності, концепція І. Беха про духовно-моральне становлення особистості. Синтез цих наукових позицій дозволив нам розглядати підлітковий вік як сензитивний період для цілеспрямованого формування емоційного інтелекту в умовах закладу загальної середньої освіти.

Окрему увагу в сучасній українській психологічній науці приділено вивченню детермінант та наслідків впливу воєнних дій на психіку підлітків: у працях В. Зливкова та С. Лукомської ґрунтовно проаналізовано феноменологію травмівної втрати та особливості психологічної допомоги підліткам у межах когнітивно-поведінкового підходу; теоретико-методологічні засади організації психологічної служби та масової реабілітації учнівської молоді в умовах воєнного стану висвітлено у дослідженнях В. Панка; питання корекції посттравматичних станів і хронічного стресу у дітей та підлітків детально розкрито у роботах О. Шльонської; вплив медіапростору та інформаційного середовища на психоемоційну стабільність і формування ідентичності підлітків під час війни досліджено Л. Найдьоновою; механізми психологічного захисту в умовах збройного конфлікту висвітлено у наукових публікаціях О. Яциної; вплив тривожності на навчальну діяльність під час війни досліджували А. Руденок та О. Логвіна.

Особливого значення для нашого дослідження набули соціологічні та соціально-психологічні теорії, що розкривають простір як динамічну систему соціальних координат та дистанцій. Концептуальним підґрунтям розуміння суб'єктивності та динамічності простору особистості слугує «теорія поля» та категорія «життєвого простору» К. Левіна, що дозволило інтерпретувати освітній простір як систему емоційно насичених взаємодій.

Теоретико-методологічні засади функціонування освітнього простору в вітчизняному науковому дискурсі базуються на фундаментальних положеннях про психологічні закономірності становлення особистості та формування її ціннісно-смислового ядра (І. Бех). Специфіка функціонування освітнього простору як

розгалуженої системи суб'єкт-суб'єктних взаємодій і його психологічне наповнення як умови самоактуалізації індивіда представлені у дослідженнях Н. Касярум, А. Цимбалару та В. Кузнецова. Ресурсний потенціал середовища як чинника недирективного розвитку емоційного інтелекту підлітків розкрито в працях Н. Басюк.

Теоретико-методологічний фундамент дослідження фестивальних практик у контексті розвитку особистості базується на міждисциплінарному аналізі праць провідних учених. Зокрема, герменевтичні засади свята як простору діалогу та «часу наповненості» обґрунтовано у працях Г.-Г. Гадамера та А. Богачова; антропологічну сутність фестивалю як лімінального (порогового) стану трансформації особистості розкрито В. Тернером. Психолого-педагогічний потенціал ігрової діяльності у структурі визрівання емоційної сфери досліджено на основі концепції Homo Ludens Й. Гейзінги. Феноменологію емпатії та пізнання власного «Я» через взаємодію з «Іншим» проаналізовано у вимірі етичного персоналізму П. Рікера. Психологічні механізми перетворення фестивальної події на простір «духовної дії» та чинник виховання особистості ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого підходу І. Беха та технологіях недирективного розвивального впливу Н. Басюк.

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень засвідчив, що теорія і практика формування емоційного інтелекту учнів в освітньому просторі ще не були предметом цілісного наукового дослідження. Не вивчалися організаційно-методичні засади розвитку емоційного інтелекту в учнів і критерії його сформованості.

Актуальність проблеми дослідження підсилюється суперечностями між:

– необхідністю модернізації системи загальної середньої освіти в контексті світових освітніх тенденцій та відсутністю в освітніх установах спільної основи для розуміння та розвитку навичок майбутнього;

– запитом суспільства України і світової спільноти щодо підготовки молоді з високим розвитком «м'яких навичок», емоційного інтелекту та

недостатньою орієнтованістю традиційної моделі загальної середньої освіти на їх формування;

– завданням, яке постало перед Новою українською школою, формування емоційного інтелекту учнів, та неготовністю педагогів до практичного втілення цього процесу в освітньому просторі;

– затребуваністю емоційної компетентності серед педагогічних працівників та недостатньою розробленістю єдиної системи підвищення кваліфікації у цій сфері.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до напрямів наукових досліджень кафедри психології та педагогіки та у межах науково-дослідної роботи «Психологопедагогічні засади професійно-особистісного розвитку фахівців в умовах трансформації суспільства» (ДР 0125U003711). Тема роботи затверджена на засіданні Вченої ради Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 26 жовтня 2021 року).

Об'єкт дослідження – розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Предмет дослідження – вплив освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Мета дослідження – визначення умов організації освітнього простору, що сприятливо впливатимуть на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Теоретично визначити особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.

2. Теоретично дослідити психологічні аспекти освітнього простору як детермінанти розвитку емоційного інтелекту підлітків.

3. Емпірично дослідити рівень та особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків в умовах сучасного освітнього простору.

4. Розробити та апробувати модель освітнього простору, що сприятливо впливатиме на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

5. Розробити практичні рекомендації щодо оптимізації освітнього простору для сприяння розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Гіпотеза дослідження – на розвиток емоційного інтелекту підлітків сприятливо впливатиме спеціально організований освітній простір, що включатиме: 1) цілеспрямовані активності (фестивальні практики, ігрові практики, розвивальну програму з елементами тренінгу); 2) позитивний психологічний клімат; 3) високу емоційну компетентність вчителів.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс наукових **методів дослідження**: *теоретичні* (аналіз, систематизація та узагальнення науково-психологічних джерел; теоретичне моделювання освітнього простору); *емпіричні*: експеримент (констатувальний і формувальний); експертне оцінювання (анкетування); психодіагностичні тести та опитувальники («Оцінювання психологічної атмосфери в колективі» Ф. Фідлера, «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» Л. Карамушки, опитувальник «ЕмІн» Д. Люсіна, тест на емоційний інтелект Н. Холла та опитувальник SREIT Н. Шутте, методика діагностики емоційного інтелекту (MEI) М. Манойлової); *методи математико-статистичного аналізу:* порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок, кореляційний аналіз за ρ-Спірмена, а також перевірка нормальності розподілу за допомогою коефіцієнтів асиметрії та ексцесу. Комп'ютерна обробка, табулювання та графічна візуалізація емпіричних даних здійснена з використанням табличного процесора Microsoft Excel та спеціалізованого програмного комплексу JASP (версія 0.95.4)

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося на базі Черкаського гуманітарно-правового ліцею Черкаської міської ради Черкаської області, Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №7, Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №11, Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №32. У дослідженні взяли участь 266 підлітків, 46 вчителів і 34 експерти. Дослідження здійснювалося у три етапи

(організаційно-діагностичний, кількісно-аналітичний, інтерпретаційно-верифікаційний) упродовж 2021–2026 років.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

вперше:

– теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків;

– доведено, що системна організація освітнього простору ліцею постає детермінантою розвитку емоційного інтелекту підлітків з теоретичної обізнаності у практичний ресурс соціальної адаптивності та саморегуляції;

– розроблено та науково обґрунтовано авторську розвивальну програму «Емоційний інтелект» (відзначену на професійних конкурсах інноваційних освітніх практик), яка інтегрує когнітивну підготовку підлітків із практиками емоційної фасилітації та командної взаємодії;

– виявлено особливості розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту підлітків в умовах експериментального навчання, що виявляється в суттєвому зростанні показників емпатії, самомотивації та соціальної перцепції;

удосконалено:

– розуміння психологічного змісту емоційного інтелекту підлітків як цілісного адаптаційного механізму, що забезпечує стабільність особистості в умовах високої соціальної невизначеності;

– психотехнологію розвитку міжособистісного емоційного інтелекту засобами колективної творчої діяльності та ігрового моделювання емоційно насичених ситуацій;

дістало подальшого розвитку:

– положення щодо вікових особливостей перебігу емоційних процесів у підлітковому віці;

– методичний підхід до комплексної оцінки ефективності освітніх моделей через інтеграцію якісного аналізу та методів сучасної математичної статистики,

зокрема, використання середовища JASP для верифікації психологічних закономірностей.

Особистий внесок здобувача. Дисертаційне дослідження є самостійною науковою працею авторки. Авторкою:

– здійснено цілісний теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного інтелекту підлітків у сучасному психологічному дискурсі;

– науково обґрунтовано та розроблено модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, яка базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та інтеграції когнітивного, емоційного і поведінкового складників розвитку особистості;

– розроблено та впроваджено авторську розвивальну програму «Емоційний інтелект» (відзначену дипломом І ступеня Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, 2025 рік), а також адаптовано соціально-психологічну ігрову практику «Команда» та систему заходів «Фестиваль фестивалів» як інструменти практичної реалізації моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків;

– самостійно організовано та проведено емпіричне дослідження на базі чотирьох закладів загальної середньої освіти міста Черкаси;

– одноосібно здійснено збір, якісну інтерпретацію та математико-статистичну обробку даних (у середовищі JASP 0.95.4), що дозволило верифікувати ефективність запропонованої моделі;

– сформульовано теоретичні висновки та практичні рекомендації щодо освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та апробації моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Впроваджено авторську розвивальну програму «Емоційний інтелект». Програма містить покрокові алгоритми формування емоційної саморегуляції, емпатії та навичок конструктивної комунікації. Впроваджено систему соціально-психологічних ігрових практик «Команда» та фестивальних практик, що

дозволяють інтегрувати емоційний розвиток у структуру повсякденної життєдіяльності освітнього закладу. Розроблено рекомендації щодо освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, які можуть бути застосовані на різних рівнях освітнього простору від нормативного до особистісного. Матеріали дослідження можуть бути використані: у діяльності закладів загальної середньої та позашкільної освіти для підвищення рівня соціальної компетентності підлітків; у системі післядипломної педагогічної освіти при підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Теоретичними положеннями, що висвітлені у дисертаційному дослідженні, можуть скористатися фахівці, методисти психологічної служби системи освіти під час підготовки відповідних навчальних посібників та науково-методичних рекомендацій, у процесі викладання відповідних курсів за вибором, факультативних курсів, тренінгів, занять з елементами тренінгу.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на трьох Міжнародних конференціях.

Результати дисертаційної роботи впроваджено в освітній процес Черкаського гуманітарно-правового ліцею Черкаської міської ради Черкаської області, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Хмельницького національного університету.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження відображено у публікаціях, з яких 5 – статті у вітчизняних фахових виданнях, 3 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (190 найменувань, з них 37 – іноземною мовою), 7 додатків (на 37 сторінках). Повний обсяг дисертації становить 273 сторінки, основний її зміст викладено на 205 сторінках. Робота містить 18 рисунків і 23 таблиці.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

1.1 Становлення і розвиток поняття емоційного інтелекту

Наукове дослідження емоційного інтелекту розпочалося відносно нещодавно. Сутність цього феномена розкрита в теоретико-методологічних підходах, представлених у працях як зарубіжних дослідників (Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Мейєра, П. Селовея), так і вітчизняних учених (С. Дерев'янка, В. Зарицької, Н. Ковриги, Е. Носенко, М. Шпак тощо). Проте введенню поняття емоційного інтелекту передувала еволюція поглядів на зв'язок між розумом та емоціями. Ідея єдності емоційного та раціонального начал виникла ще у філософських і релігійних вченнях. Вона підкреслює необхідність гармонійного розвитку як емоцій, так і розуму людини. Проте у різних історичних контекстах та наукових парадигмах простежується постійна дискусія щодо верховенства емоцій над розумом або ж розуму над емоціями у структурі особистості.

Розуміння розвитку поняття «емоційний інтелект» потребує ретроспективного аналізу фундаментальних духовних та філософсько-психологічних традицій, у межах яких закладалися перші уявлення про природу людських почуттів. Простеження еволюції цієї ідеї – від найдавніших вчень до сучасних наукових концепцій – дозволяє розкрити наступність поглядів на єдність розуму та емоцій у структурі особистості.

Філософські погляди античної доби Сократа і Платона започаткували традицію верховенства розуму над емоціями. Провідною ідеєю стала думка, що емоції – «раби» розуму, ідеалом є повний контроль раціонального над пристрастями.

Сократ (близько 470–399 до н. е.) вважав, що всі людські дії спрямовані на досягнення блага, а неправильні вчинки є результатом незнання або помилкових суджень. Єдина сила, здатна вести людину до істинного блага та доброчесності

розум. Емоції ж виникають через помилкові переконання. Відтак, людина може відчувати страх через незнання природи небезпеки або гнів через неправильне розуміння справедливості [113].

Платон (близько 427–347 до н. е.) систематизував ідеї Сократа, розробивши детальну теорію про три частини душі, де взаємозв'язок між когнітивним та емоційним є певною ієрархією. Платон описував душу за допомогою алегорії колісниці з візничим та двома кіньми. Візничий – когнітивна сфера (розумна частина душі) має керувати двома іншими частинами. Благородний кінь – вольова сфера, яка може бути союзником розуму. Непокірний кінь – пристрасна частина душі. Відповідає за базові тілесні потяги та пристрасті. Ці емоції часто ірраціональні та потребують постійного контролю. Платон вважав сильні, неконтрольовані емоції загрозою для раціонального мислення та досягнення мудрості (пізнання світу Ідей) [5].

Одним із перших серед мислителів Аристотель (384 р. до н. е. – 322 р. до н. е.), що емоції та мислення нерозривно пов'язані між собою. На думку Аристотеля емоції мають когнітивне підґрунтя. Він стверджував, що емоція не виникає автоматично у відповідь на подію. Вона виникає лише після того, як людина сформулює певне судження або переконання про цю подію. Найважливіша ідея філософа в контексті нашого дослідження полягає в тому, що емоції є не перешкодою, а необхідною умовою морального життя. Доброчесність людини полягає не в придушенні емоцій, а в їхній раціональній регуляції. Розум допомагає знайти баланс («золоту середину») у вираженні емоцій. До прикладу, сміливість – це не відсутність страху, а вміння відчувати страх у відповідній мірі (не стати боягузом, але й не вчиняти безрозсудно). Аристотель заклав основу сучасного уявлення про саморегуляцію та емоційний інтелект, де свідоме мислення допомагає управляти емоційними станами [113].

Погляди мислителів стоїцизму (Зенон Кітійський, Сенека, Епіктет, Марк Аврелій) на взаємозв'язок емоцій та розуму є досить радикальними в історії філософії. Вони стверджували, що емоції (які вони називали афектами, або pathos) є джерелом усіх людських страждань і повинні бути повністю підпорядковані

розуму. Засновник школи стоїцизму Зенон (близько 300 р. до н. е.) сформулював центральну тезу стоїцизму, яка полягає в тому, що емоції – не просто почуття, а хибні раціональні судження, які виникають, коли людина погоджується з ілюзією, що зовнішні речі є абсолютним добром або злом. Римський державний діяч, філософ-практик Сенека (I ст. н. е.) наголошував, що емоція – це короткочасне божевілля, яке повністю руйнує здатність до раціонального мислення. Римський імператор, філософ у (II ст. н. е.). Марк Аврелій підкреслював, що емоції заважають бачити світ таким, яким він є, тому розум має дисциплінувати їх заради морального та ефективного життя. Проте вважав за доцільне використовувати розум для переосмислення подій дня і нейтралізації гніву, роздратування чи страху, підкреслюючи взаємовплив емоцій та розуму [5].

Представники стоїцизму підкреслювали, що когнітивна сфера є вищою і має завданням впорядкувати емоційну сферу для досягнення внутрішньої гармонії, доброчесності та щастя (евдемонії).

Засади усвідомленого ставлення до внутрішнього світу особистості викристалізовувалися у надрах давньоіндійської філософської думки, де панування над емоційною сферою розглядалося як необхідна умова духовного сходження. Зокрема, у «Йога-сутрах» Патанджалі внутрішня дисципліна постає як шлях до приборкання хаотичних коливань свідомості (чітта-врітті), що дозволяє інтелекту зберігати чистоту та непідвладність стихійним поривам душі. У межах буддійської антропології особлива увага приділялася розвитку здатності до безстороннього спостереження за плинністю власних почуттів без повної ідентифікації з ними. Таке «пробудження» свідомості (Sati) відкривало можливість для трансформації деструктивних станів у стан глибокої рівноваги та всеохопного милосердя, що закладало етичні підвалини для цілісного сприйняття іншої людини та подолання егоцентричних прагнень особистості [117].

Етико-філософське осмислення культури емоцій і почуттів знайшло своє відображення і в давньокитайській філософській думці, де панування над емоційною сферою розглядалося як фундамент соціальної стабільності та моральної досконалості. Зокрема, у конфуціанстві емоційний розвиток

підпорядковувався етичному принципу «Лі» (ритуал), який виступав дієвою формою внутрішньої та зовнішньої дисципліни емоцій. Здатність «благородного мужа» до емоційної стриманості та суворого дотримання правил соціальної взаємодії трактувалася як шлях до встановлення суспільної гармонії та подолання егоїстичних поривів душі. Водночас даоська традиція акцентувала увагу на досягненні внутрішньої м'якості та вмінні слідувати природному ритму всесвіту (У-вей), що дозволяло людині уникати надмірної напруги та зберігати цілісність у мінливих обставинах буття. Окреме місце у цьому контексті посідає кодекс Бусідо, де розвиток воїнської честі ґрунтувався на досягненні стану «безпристрасності» та граничної концентрації розуму, що вимагало беззаперечного панування інтелекту й волі над страхом та гнівом в критичних ситуаціях вибору [70].

Зокрема, в текстах Святого Письма [10], які постають однією з найдавніших пам'яток людської думки, емоційна сфера особистості розглядається не як автономна стихія, а як об'єкт свідомого впорядкування з боку розумного начала. Аналіз біблійних текстів свідчить про наявність ранніх уявлень щодо панування розсудливості над імпульсивними реакціями. Такий підхід заклав для подальшої психологічної думки фундаментальну традицію розгляду внутрішньої зрілості через здатність людини до диференціації власних переживань та їх підпорядкування морально-інтелектуальним імперативам.

У традиції Старого Завіту ключовим поняттям постає «серце». Воно інтерпретується не лише як орган емоцій і почуттів, а як епіцентр морального життя та інтелектуально-вольовий центр особистості.

Ці ідеї знайшли своє концептуальне продовження у православній педагогіці, де розвиток особистості розглядається через триєдину систему освіти: освіту розуму, спрямовану на формування критичного мислення та здатності до розпізнавання істини; освіту волі, що фокусується на вихованні самоконтролю та регуляції поведінки; освіту серця, яка орієнтована на розвиток любові, милосердя та співчуття.

Аналіз християнської антропології свідчить, що витоки сучасних уявлень про емоційний розвиток глибоко вкорінені в ідеї цілісного виховання, де когнітивна та емоційна сфери постають як нерозривна єдність.

Особливе місце у генезисі уявлень про синергію розуму та почуттів посідає українська духовно-філософська традиція, де емоційна сфера розглядалася як фундамент цілісності особистості. Біля витоків цього підходу стоїть Г. Сковорода, чия концепція «кордоцентризму» визначає «серце» як істинний центр людини, де зосереджені її пізнавальні, емоційні та вольові інтенції. Згідно з ідеями мислителя, пізнання світу починається з «пізнання себе через серце», що вказує на пріоритетність розкриття внутрішньої сутності людини як передумови її гармонійної взаємодії з дійсністю. Відтак виховання почуттів та впорядкування внутрішніх прагнень постають як необхідні складники осягнення істинної природи особистості та досягнення нею духовної зрілості [74; 124].

Подальшого наукового обґрунтування ці ідеї набули у працях П. Юркевича, який у своїй фундаментальній праці «Серце та його значення у духовному житті людини...» довів, що емоційні стани не лише супроводжують інтелектуальну діяльність, а й виступають її внутрішнім регулятором. Вчений стверджував, що розум без «теплоти серця» залишається абстрактним, тоді як саме емоційна сфера надає знанням особистісного змісту [150].

Глибокий психологічний вимір аналізу емоцій представлений також у науковій спадщині О. Потебні. Досліджуючи взаємозв’язок мови, мислення та емоцій, учений обґрунтував роль слова як інструмента об’єктивації внутрішніх станів. У працях О. Потебні простежується ідея про те, що вербалізація емоційного досвіду сприяє його кращому усвідомленню та інтелектуальному опануванню, що безпосередньо перегукується із сучасними когнітивними моделями ідентифікації та розуміння емоцій [43].

У період Середньовіччя (V–XVI століття) домінували релігійно-філософські погляди, що значною мірою ґрунтувалися на філософії Аристотеля та християнській теології. Тома Аквінський (1225–1274), домініканський ченець, філософ і теолог Середньовіччя називав емоції «пристрастями душі» (лат.

passiones animae). Він категорично не погоджувався зі стоїками, які вважали емоції хворобами душі або хибними судженнями, яких слід повністю уникати. Аквінський стверджував, що емоції є невід'ємною частиною людської природи, створеної Богом. Вони не є гріховними самі по собі, проте потребують направлення розумом і волею для досягнення морального блага [113].

У період Раціоналізму та Просвітництва (XVII–XVIII століття) основні думки дослідників відображали панівне положення раціонального над афективним.

Рене Декарт (1596–1650 рр.) розглядав емоції як мимовільні, тілесні реакції, викликані рухами «тваринних духів» (рідини в нервовій системі), які впливають на душу. На його думку, розум не знищує емоції, але має використовувати силу волі, щоб керувати ними та не дозволяти їм спотворювати раціональні судження. Людина повинна прагнути не до апатії (як вважали стоїки), а до управління емоціями та їх та мудрого використання [113].

Бенедикт Спіноза (1632–1677 рр.) також наполягав на розумінні емоцій як природного явища, яке потрібно пізнавати. Філософ вважав, що раціональне розуміння причин емоції звільняє людину від її руйнівного впливу [113].

Іммануїл Кант (1724–1804 рр.) провів чітку межу між раціональною основою моралі та емоційними схильностями. Кант розглядав емоції як ірраціональні, непередбачувані явища, які можуть перешкоджати виконанню морального обов'язку. Моральна дія повинна виконуватися з почуття обов'язку, а не через прихильність чи емоції [113].

Кінець XIX – початок XX століття став переломним моментом в історії вивчення емоцій. Філософські роздуми поступилися місцем науковій психології та фізіології, а вчені почали активно експериментувати та вимірювати емоційні процеси. Цей період можна охарактеризувати як час великого розмаїття підходів, час наукових «революцій», які заклали основи ідей щодо взаємозв'язку емоцій та розуму для різних шкіл психології.

Чарльз Дарвін у своїй праці «Вираження емоцій у людини і тварин» (1872) заклав основу для розуміння емоцій як біологічно вроджених, адаптивних

механізмів виживання. Дарвін стверджував, що основні емоції виражаються однаково в усіх культурах світу, що пізніше знайшло підтвердження у дослідженнях Пола Екмана. Ця універсальність є доказом їхньої біологічної єдності.

Німецький лікар, фізіолог, філософ, психолог, засновник першої в світі експериментальної психологічної лабораторії Вільгельм Вундт (1832–1920 рр.). розглядав емоції як складні психічні явища, які складаються з простіших елементів – «почуттів». Центральною ідеєю В. Вундта є «тривимірна теорія почуттів». Він стверджував, що будь-яке емоційне переживання, яким би складним воно не було, можна описати за допомогою комбінації шести елементарних якостей, розташованих на трьох біполярних шкалах: задоволення – незадоволення, збудження – заспокоєння, напруження – розслаблення. В теорії Вундта емоції були частиною свідомості, яку можна об'єктивно (через інтроспекцію) проаналізувати та розкласти на базові елементи [65].

Однією з найбільш дискусійних в історії психології стала концепція Вільяма Джеймса (1842–1910) відома як периферична теорія емоцій або теорія Джеймса–Ланге (спільно з данським фізіологом Карлом Ланге, який незалежно дійшов схожих висновків). Основна ідея В. Джеймса полягала в твердженні, що не емоція викликає фізіологічні зміни, а тілесні зміни ініціюють емоційні процеси. В. Джеймс припускав, що емоції виникають на «периферії» нервової системи (внутрішні органи, скелетні м'язи), а не в центральному мозку.

Зигмунд Фройд (1856–1939), відомий австрійський психоаналітик, розглядав взаємозв'язок емоційного та раціонального як постійний динамічний конфлікт між різними структурами психіки. Емоції за З. Фройдом – це розряди психічної енергії. Якщо раціональне Его не може впоратися з інтенсивною емоцією (через соціальну заборону), воно використовує механізми психологічного захисту. В теорії З. Фройда раціональна сфера (Его) перебуває в постійній позиції пристосування. Вона не домінує, а намагається балансувати між тиском потужних емоційних інстинктів (Ід) та вимогами жорстокої моралі (Супер-Его) [84].

Біхевіорист Джон Б. Уотсон (1878–1958) стверджував, що емоції можна і потрібно повністю контролювати та конструювати через зовнішнє середовище. Відповідно до його напрацювань, емоції – це просто спадкові набори реакцій організму (зміни в залозах та м'язах). Він виділив лише три вроджені емоції: страх, гнів і любов. Усі інші складні емоції є результатом звички та дресури [84].

Новітня доба стала часом інтенсивної глобалізації, системних суспільно-політичних трансформацій, безпрецедентного прискорення науково-технічного прогресу та зміни фокусу на дослідженні внутрішнього світу людини та її адаптивних можливостей у складному світі.

Едвард Торндайк (1874–1949) був одним із перших, хто науково обґрунтував, що успіх людини залежить не лише від здатності розв'язувати абстрактні задачі. У 1920-х роках дослідник виділив «соціальний інтелект» як здатність розуміти людей та конструктивно взаємодіяти з оточенням. Е. Торндайк довів, що соціальна ефективність є окремою здібністю, яку можна розвивати. Ідеї науковця стали тією відправною точкою, з якої розпочалася поступова концептуалізація поняття емоційного інтелекту [65].

Видатний американський психолог Річард Лазарус (1922–2002) здійснив когнітивну революцію у вивченні емоцій та стресу. Р. Лазарус довів, що між подією та емоцією завжди стоїть думка. Оскільки емоція, на думку дослідника, залежить від оцінки, людина може керувати своїм станом, здійснивши переоцінку події. Пізніше ці ідеї знайшли своє відображення в структурі емоційного інтелекту [84].

Дослідженням американського психолога Пола Екмана (1960–70-ті роки) передувала думка, що емоції є продуктом культури та виховання. Провівши крос-культурні дослідження, П. Екман довів, що мімічні вирази для базових емоцій (радість, сум, страх, гнів, огида, здивування) є вродженими та однаковими для всіх людей на планеті. Відтак дослідники емоційного інтелекту мали можливість стверджувати, що здатність «зчитувати» емоції – це розвинена когнітивна навичка розпізнавання універсальних біологічних сигналів [84].

Резюмуючи результати ретроспективного аналізу, можна констатувати, що до кінця XX століття у науковій думці було сформовано значний теоретичний базис щодо природи емоцій, проте вони переважно протиставлялися раціональному мисленню. Подальша трансформація поглядів на єдність афективної та когнітивної сфер зумовила виокремлення поняття емоційного інтелекту як самостійної наукової категорії. Саме цей етап ознаменувався розробкою цілісних концептуальних моделей, що розкривають структуру, механізми та функціональне значення досліджуваного нами феномену в життєдіяльності особистості.

Концептуальна переорієнтація у розумінні природи людських здібностей пов'язана з працею Г. Гарднера «Frames of Mind» (1983), у якій було представлено теорію множинного інтелекту як альтернативу класичному підходу до вимірювання IQ. Фундаментом для майбутнього становлення поняття емоційного інтелекту стали виокремлені вченим внутрішньоособистісний (здатність до самосприйняття та побудови адекватної моделі власного «Я») та міжособистісний (вміння розуміти інтенції інших та ефективно взаємодіяти з ними) види інтелекту. Важливою методологічною новацією Г. Гарднера стало використання категорії «інтелект» для характеристики некогнітивних і соціально-перцептивних навичок особистості. Саме на ці теоретичні положення у 1990 році спиралися Дж. Маєр та П. Селовей, формулюючи першу наукову модель емоційного інтелекту, що дозволило остаточно інституціоналізувати цей феномен як самостійний об'єкт психологічного дослідження [173].

Подальший розвиток розуміння концепції емоційного інтелекту, яка була запропонована Г. Гарднером, відображено у змішаній моделі ізраїльського психолога Реувена Бар-Она (1985), який вперше запропонував категорію «EQ» (Emotional Quotient) для опису некогнітивних чинників соціальної адаптації особистості. Р. Бар-Он визначає емоційний інтелект як «сукупність некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, які впливають на спроможність людини успішно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища» [3, с. 14]. Для емпіричної перевірки своїх гіпотез

науковцем було розроблено перший у світі стандартизований опитувальник – Emotional Quotient Inventory (EQ-i), спрямований на вимірювання особистісних ресурсів адаптації [157].

Функціональна структура моделі Р. Бар-Она має багатовимірний характер і охоплює 5 основних сфер і 15 субкомпонентів емоційного інтелекту [157]:

1. Внутрішньоособистісна сфера (Intrapersonal) відображає якість саморозуміння індивіда. Включає емоційну самосвідомість (здатність розпізнавати власні емоції), асертивність (вміння конструктивно виражати думки), самоповагу, самоактуалізацію та психологічну незалежність.

2. Міжособистісна сфера (Interpersonal) характеризує здатність до соціальної децентрації та взаємодії. Охоплює емпатію (усвідомлення емоцій інших), соціальну відповідальність (ідентифікація себе як конструктивного члена групи) та навички побудови тривалих міжособистісних стосунків.

3. Сфера адаптивності (Adaptability) визначає успішність управління змінами. Включає гнучкість мислення, реалістичність сприйняття дійсності та здатність до продуктивного вирішення проблем у стресових ситуаціях.

4. Сфера управління стресом (Stress Management) відображає рівень емоційної витривалості. Складається зі стресостійкості (здатність діяти в напружених умовах без дезорганізації поведінки) та контролю імпульсивності (вміння стримувати деструктивні афективні пориви).

5. Сфера загального настрою (General Mood) виступає мотиваційним фоном життєдіяльності. Охоплює оптимізм та суб'єктивне відчуття задоволеності життям (щастя).

Модель Р. Бар-Она представляє емоційний інтелект як динамічну систему особистісних детермінант, що забезпечують високий рівень соціальної інтеграції та резильєнтності особистості в умовах мінливого середовища.

Методологічним фундаментом когнітивного підходу до досліджуваного феномену стала концепція професорів психології Джона Майєра та Пітера Саловея. На відміну від адаптивних моделей, автори наполягають на трактуванні емоційного інтелекту як сукупності суто інтелектуальних операцій з емоційною

інформацією, що дозволило відокремити його від стійких рис характеру та загальної соціальної компетентності.

У своїй праці «Emotional Intelligence» (1990) дослідники вперше запропонували наукову дефініцію терміна. Емоційний інтелект визначається авторами як «здатність відслідковувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для спрямування мислення та дій [174, с. 189].

Уточнення та остаточна структуризація когнітивного підходу відбулися у 1997 році, коли автори представили оновлену концептуальну схему. На відміну від початкової трикомпонентної структури (1990 р.), у праці «What is emotional intelligence?» (1997) Дж. Майєр та П. Саловей обґрунтували ієрархічну модель, що складається з чотирьох послідовних рівнів («гілок») розвитку емоційних здібностей [175, с. 5].

Перша гілка. Сприйняття, ідентифікація та вираження емоцій. Здатність ідентифікувати емоції за фізичними станами, думками, а також за зовнішніми експресивними маркерами (міміка, голос, жести) інших людей та об’єктів мистецтва.

Друга гілка. Емоційна фасилітація мислення. Здатність емоцій спрямовувати увагу на важливу інформацію, породжувати специфічні почуття для полегшення вирішення когнітивних завдань та стимулювати креативність.

Третя гілка. Розуміння та аналіз емоцій. Здатність усвідомлювати причини виникнення емоцій, розуміти складні емоційні сполучення (амбівалентність) та прогнозувати динаміку трансформації одного емоційного стану в інший.

Четверта гілка. Свідома регуляція емоцій. Найвищий рівень здібностей, що передбачає відкритість до емоцій (як приємних, так і неприємних) та вміння цілеспрямовано керувати власними й чужими емоційними станами, не пригнічуючи їх [175].

Модель Дж. Майєра та П. Саловея забезпечила методологічний перехід від метафоричного розуміння емоційної сфери до її змістовного трактування як

ієрархічної системи когнітивних здібностей, що піддаються об’єктивній діагностиці та емпіричному підтвердженню.

Новий етап популяризації та практичного застосування концепту емоційного інтелекту пов’язаний із працями американського психолога та наукового журналіста Деніела Гоулмана. У своїй фундаментальній праці «Emotional Intelligence» (1995) автор здійснив синтез результатів нейропсихологічних та соціально-психологічних досліджень, обґрунтувавши тезу про те, що життєвий успіх особистості детермінується не стільки академічними здібностями (IQ), скільки рівнем сформованості емоційного інтелекту. Д. Гоулман трактує емоційний інтелект як «спроможність осягати власні та чужі емоції, мотивувати себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і в оточенні інших [167, с. 34].

Структура моделі (у редакції 1998 року) охоплює чотири базові складові, що структурують емоційний інтелект як систему практичних компетентностей особистості [167, с. 24–28]:

Самоусвідомлення (Self-Awareness). Здатність до точного розпізнавання власних емоційних станів, розуміння їхнього впливу на поведінку та адекватна оцінка особистісних ресурсів (впевненість у собі).

Самоконтроль (Self-Management). Вміння керувати деструктивними емоціями та імпульсами, демонструвати надійність, адаптивність та вольову спрямованість на досягнення мети (самомотивація).

Соціальна чутливість (Social Awareness). Здатність до емпатійного розуміння станів інших людей, обізнаність у міжособистісній взаємодії.

Управління відносинами (Relationship Management). Комплекс навичок соціального впливу, що включає лідерство, врегулювання конфліктів, фасилітацію змін та здатність до командної співпраці [167].

Д. Гоулман зміг пояснити складні нейробіологічні та психологічні процеси доступною мовою, зробивши акцент на тому, що коєфіцієнт логічного інтелекту забезпечує лише близько 20% успіху в житті, тоді як інші 80% залежать від емоційного інтелекту людини. Дослідник довів, що для керівних посад

емоційний інтелект є вирішальним фактором, який відрізняє посередніх лідерів від видатних. Д. Гоулман заснував організацію CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), яка займається впровадженням програм соціально-емоційного навчання у закладах освіти. Дослідник розширив теорію Дж. Майєра та П. Селовея, об'єднавши інтелектуальні навички з рисами особистості [167].

Важливим етапом теоретичної кристалізації досліджуваного феномена стало розмежування наукових підходів, запропоноване К. Петрідесом та Е. Фернхемом (2001) [177]. Дослідники обґрунтували тезу, що розбіжності у визначеннях та структурі емоційного інтелекту зумовлені не лише теоретичними поглядами авторів, а й специфікою методів вимірювання, що дозволило виокремити два автономні типи моделей:

Емоційний інтелект як здібність (Ability EI). У межах когнітивного підходу (Дж. Майєр, П. Селовей) розглядається як сукупність когнітивно-інтелектуальних здібностей до переробки емоційної інформації. Цей тип інтелекту вимірюється за допомогою тестів максимальних досягнень (за аналогією з IQ-тестами), де респондент має продемонструвати правильне вирішення завдань на розпізнавання чи аналіз емоцій, зокрема, опитувальника «ЕмІн» (Д. Люсіна), MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) тощо [1].

Емоційний інтелект як риса (Trait EI). Розглядається як сукупність стійких особистісних характеристик та самосприйняття емоційних здібностей. У цій парадигмі емоційний інтелект інтегрується у структуру особистості й вимірюється за допомогою опитувальників-самозвітів, що фіксують типову поведінку індивіда в емоціогенних ситуаціях. До таких методик належать: тест Н. Холла (EQ), опитувальник SREIT (Н. Шутте), EIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петрідеса та інші [1].

Диференціація запропонованих моделей дозволила зняти методологічне протиріччя між когнітивним та змішаним підходами, констатуючи, що емоційний інтелект-здібність відображає інтелектуальний потенціал

особистості, тоді як емоційний інтелект-риса – її суб'єктивну емоційну компетентність та особистісні ресурси адаптації. Такий багаторівневий погляд на природу феномена зумовлює доцільність використання в емпіричних дослідженнях комплексу діагностичних інструментів, що охоплюють обидва виміри функціонування емоційної сфери особистості [177].

Вагомий внесок у розвиток емпіричного вивчення досліджуваного феномена належить австралійській дослідниці Ніколі Шутте, яка у 1998 році (спільно з Дж. Малоуффом та Л. Голл) здійснила успішну операціоналізацію ранньої когнітивної моделі Дж. Майєра та П. Селовея, адаптувавши її до парадигми емоційного інтелекту як риси. В межах цього підходу емоційний інтелект трактується як стійка адаптивна здатність особистості, що виявляється у впевненості індивіда щодо власних емоційних спроможностей та схильності до ефективної переробки афективної інформації в повсякденній життєдіяльності. Компонентний склад моделі Н. Шутте охоплює три вектори: оцінку та вираження емоцій (точність розпізнавання власних та чужих станів), регуляцію емоцій (спроможність до свідомого контролю над інтенсивністю реакцій) та використання емоцій (залучення емоційного ресурсу для продуктивного вирішення проблем і підтримки самомотивації). Методологічна значущість праць ученої полягає у розробці та валідизації опитувальника-самозвіту Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT), який дозволяє зафіксувати суб'єктивний профіль емоційної компетентності та виступає надійним інструментом дослідження адаптивного потенціалу особистості [186, с. 167].

Вагоме значення для обґрунтування концептуальних засад нашого дослідження має вітчизняний доробок у сфері психології емоцій, де становлення феномену емоційного інтелекту пов'язане з працями Е. Носенко та Н. Ковриги (2003) [40]. У межах їхнього підходу емоційний інтелект розглядається як стратегічний ресурс психологічної стійкості та адаптивності особистості, що дозволило закласти фундаментальну базу для подальшої наукової розробки даної проблеми в Україні. Прикладний аспект функціонування емоційної сфери особистості висвітлено у працях С. Дерев'янко (2007) [37], яка фокусує увагу на

ролі емоційного інтелекту як чинника соціально-психологічної адаптованості підлітків. Системний вимір досліджуваного явища представлено в роботах О. Чебикіна (2009) [140], де емоційний інтелект аналізується через призму когнітивно-мисленнєвих ознак та його регулятивної функції у забезпеченні емоційної зрілості та стійкості суб'єкта в екстремальних умовах діяльності. Подальша диференціація поглядів на природу феномену знаходить своє відображення у дослідженнях М. Шпак (2011, 2021) [144; 145], присвячених вивченню психологічних особливостей формування емоційної грамотності молодших школярів та підлітків, а також у працях О. Логвись (2016) [80], де емоційний інтелект розглядається як детермінанта успішної самореалізації та професійного становлення майбутнього фахівця. Отже, вітчизняна психологічна школа репрезентує багатогранний підхід до розуміння емоційного інтелекту як цілісного новоутворення, що інтегрує когнітивні, регулятивні та адаптивні ресурси особистості. Сучасний етап розвитку поняття відображають розвідки Т. Ткач та В. Завацького (2023) [131], які трактують емоційний інтелект як специфічний спосіб організації поведінки, що набуває актуальності на межі раціонального пізнання, забезпечуючи гнучку саморегуляцію та подолання імпульсивних реакцій у кризових ситуаціях. Отже, вітчизняна психологічна школа репрезентує багатогранний підхід до розуміння емоційного інтелекту як цілісного новоутворення, що інтегрує когнітивні, регулятивні та адаптивні ресурси особистості.

Важливий етап сучасної інституціоналізації емоційного інтелекту пов'язаний із науковою діяльністю Марка Брекетта (директора Єльського центру емоційного інтелекту). Дослідник здійснив перехід від діагностичного розгляду феномена до розробки системних стратегій його розвитку в освітньому середовищі, що знайшло відображення у концепції соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning – SEL) [159].

В українському науково-освітньому просторі ці ідеї трансформувалися у впровадження програми СЕЕН (соціально-емоційного та етичного навчання), яка ґрунтується на концепції «м'яких навичок» та є складником реформи Нової

української школи. Програма, розроблена міжнародною групою науковців (Університет Еморі, США) за участю українських експертів (зокрема, у межах проєкту EdCamp Ukraine), спрямована на розвиток у підлітків навичок саморегуляції, емпатії та соціальної відповідальності [109].

В узагальненому вигляді провідні етапи становлення емоційного інтелекту як окремого психологічного поняття наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.1 – Етапи становлення поняття емоційного інтелекту

Етап	Дослідник	Ключові ідеї
Концептуальний фундамент та ранні дослідження (1920–1989)		
1920 р.	Едвард Торндайк	Вводить поняття «соціальний інтелект». Він уперше стверджує, що здатність розуміти людей і мудро діяти у стосунках є окремою інтелектуальною здібністю
1940-ві–1950-ті рр.	Абрахам Маслоу та Девід Векслер	А.Маслоу описує «емоційну зрілість» як ознаку самоактуалізації, а Д. Векслер (творець тестів IQ) зазначає, що «некогнітивні фактори» є критичними для успішної адаптації особистості.
1960-ті–1970-ті рр.	Пол Екман	Доводить універсальність емоцій та їхній зв’язок із мімікою.
1980-ті рр.	Річард Лазарус	Обґрунтовує теорію когнітивної оцінки. Він доводить, що емоції є продуктом мислення (оцінки ситуації), що відкриває шлях до ідеї керування емоціями через розум.
1983 р.	Говард Гарднер	Публікує працю «Frames of Mind», де виділяє внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелекти.
Етап академічного становлення поняття (1990–1994)		
1990 р.	Пітер Селовей, Джон Майєр	Публікують статтю «Emotional Intelligence» у журналі «Imagination, Cognition and Personality». Вони вперше дають наукове визначення терміна та пропонують першу модель емоційного інтелекту як когнітивної здібності.
1990-ті–1994-ті рр.		Проводять перші емпіричні дослідження, намагаючись довести, що емоційний інтелект можна виміряти об’єктивними тестами, а не лише опитувальниками.
Популяризація концепту (1995-1999)		
1995 р.	Деніел Гоулман	Публікує книгу-бестселер «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ». Він робить поняття світовим феноменом, розширюючи модель Селовея та Маєра.
1997 р.	Пітер Селовей, Джон Майєр	Автори уточнюють свою концепцію, виокремлюють чотири гілки в структурі емоційного інтелекту (сприйняття, використання, розуміння та управління емоціями).
1997 р.	Рувен Бар-Он	Публікує свій тест EQ та пропонує власну модель емоційно-соціального інтелекту (ESI), орієнтовану на адаптивність і стресостійкість.

Кінець таблиці 1.1

Етап психометричної апробації (2000-2010)		
2000 р.	Константінос Петрідес	Автор диспозиційної моделі (Trait EI), яка розглядає емоційний інтелект не як здібність (як Саловей і Майер), а як сукупність особистісних рис та тенденцій (вимірюється тестами продуктивності, а не опитувальниками).
2002 р.	Пітер Селовей, Джон Майєр, Девід Карузо	Вихід офіційного тесту Маєра-Селовея-Карузо MSCEIT для вимірювання емоційного інтелекту, що став золотим стандартом в академічному середовищі.
2005–2010 рр.	Антоніо Дамасіо та ін.	Нейробіологічні дослідження. За допомогою МРТ вчені доводять зв'язок між роботою префронтальної кори та емоційною регуляцією.
Еволюція емоційного інтелекту в контексті індустрії 4.0 (2011–2025)		
2011–2020 рр.	Науковці у сфері освіти та бізнесу	EI стає обов'язковою частиною програм Soft Skills та корпоративного лідерства. Розвиваються програми соціально-емоційного навчання (SEL) у закладах освіти.
2016 р.	Експерти Всесвітнього економічного форуму (ВЕФ)	У знаковій доповіді «The Future of Jobs» емоційний інтелект був офіційно включений до переліку ТОП-10 навичок, необхідних для успішної кар'єри до 2020 року.
2020–2026 рр.	Розалінд Пікар, Рана ель-Каліубі, Ліза Фельдман Барретт та ін. EI в цифрову епоху	Особлива увага приділяється розвитку емоційного інтелекту в умовах дистанційної роботи/навчання та в умовах війни на території України. Питання EI інтегрується в розробку емоційного штучного інтелекту (Emotion AI), де алгоритми навчаються розпізнавати стан людини

Проведений теоретичний аналіз генезису та сучасного стану дослідження емоційного інтелекту дозволяє нам визначити власну методологічну позицію. У межах нашого дослідження ми дотримуємося інтегративного підходу, розглядаючи емоційний інтелект як складну когнітивно-афективну здатність особистості до ідентифікації, розуміння та регуляції як власних емоцій, так і емоцій оточуючих людей. При цьому, виходячи з мети і завдань нашого дослідження, ми уточнюємо зміст поняття емоційного інтелекту для досліджуваної вікової групи. Так, під емоційним інтелектом підлітка ми розуміємо інтегративне когнітивно-афективне утворення, яке виступає стратегічним ресурсом соціально-психологічної адаптації, успішності та резильєнтності підлітка, що актуалізується в динамічній взаємодії суб'єктів освітнього простору.

Аналіз еволюції наукових поглядів на емоційний інтелект дозволяє констатувати його трансформацію від теологічних та філософських ідей про

синергію «розуму» та «серця» до сучасних багатовимірних моделей когнітивно-афективної саморегуляції особистості. Узагальнюючи напрацювання провідних зарубіжних (Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он) та вітчизняних (Е. Носенко, Н. Коврига, О. Чебикін) дослідників, можна стверджувати, що емоційний інтелект постає складним інтегративним утворенням, яке забезпечує не лише адекватне розпізнавання та розуміння емоцій, а й виступає стратегічним ресурсом психологічної стійкості в умовах соціальної невизначеності. Водночас ефективність розвитку окресленого психологічного конструкту значною мірою детермінується віковими закономірностями становлення психіки. Це актуалізує потребу в детальному дослідженні психологічних особливостей підліткового віку, який є сензитивним періодом для розвитку емоційного інтелекту.

1.2. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці

Підлітковий вік як окремий етап розвитку став предметом соціального та психологічного вивчення лише на рубежі XIX-XX століть. Історично склалося так, що межа між дитинством і дорослістю була розмитою і короткою: діти одразу після статевого дозрівання занурювалися в доросле життя. Промислова революція та зміни в суспільстві (зокрема, запровадження обов'язкової середньої освіти та обмеження дитячої праці) призвели до появи вікового періоду, коли молоді люди вже не були дітьми, але ще не мали статусу дорослих.

Різноплановість наукових поглядів на природу підлітковості відображена у багатогранності мовних відповідників, що дають змогу розкрити біологічні, психологічні та соціальні виміри цього етапу життєвого шляху особистості. У вітчизняній науковій традиції цей етап традиційно іменується отроцтвом, що вказує на межовий стан дитини, яка вже втратила дитячу безпосередність, але ще не набула соціальної зрілості. У межах біогенетичного підходу вживається термін «пубертат», який зосереджує увагу на процесах фізіологічного дозрівання та гормональної перебудови організму. Представники психоаналітичної школи,

спираючись на метафору Ж.-Ж. Руссо про «друге народження» особистості, акцентують увагу на виникненні нової якості емоційного життя та актуалізації інтенсивних пристрастей, що були не притаманні попереднім етапам онтогенезу. У класичній психології ХХ століття цей період отримав назву етапу «штурму і натиску», що відображає внутрішню суперечливість, емоційну нестабільність та поведінкові кризи підлітка. Водночас у соціальній психології часто використовується поняття перехідного віку, яке підкреслює зміну статусу особистості та її поступове залучення до світу дорослих суспільних відносин [78].

Водночас поглиблення наукового інтересу до внутрішньої динаміки цього періоду зумовило появу низки образних дефініцій, що розкривають психологічну складність дорослішання через смислові аналогії. У психологічному дискурсі підлітковість часто постає як «лобстерний період» особистості (за Ф. Дольто), що наочно ілюструє стан тимчасової вразливості: подібно до того, як лобстер скидає тісну хитинову оболонку для подальшого росту, підліток відмовляється від звичних дитячих патернів поведінки, залишаючись певний час беззахисним перед зовнішніми викликами. В межах антропологічного підходу цей етап характеризується як стан соціальної маргінальності, де індивід перебуває у «міжпросторі» соціальних ролей, що зумовлює притаманну віку тривожність та гостру потребу в приналежності до групи. Водночас західна гуманістична традиція ввела поняття «вікового мораторію», розглядаючи підлітковість як легітимну паузу, надану суспільством для вільного експериментування зі своїм «Я» та пошуку життєвого призначення. Використання таких багатогранних відповідників дозволяє охарактеризувати підлітковий вік не просто як хронологічну межу, а як унікальний сензитивний період, де емоційна лабільність та інтелектуальний пошук стають рушіями становлення цілісної особистості [103].

Витоки інтересу до психологічних особливостей підліткового віку сягають античних часів, коли зміни в людській душі протягом життя почали диференціюватися за ступенем оволодіння власними емоціями. Вже тоді підлітковий період виокремлювався як етап «палкості» та пошуку внутрішньої

рівноваги, що заклало підвалини для подальшого вивчення процесів самовизначення та емоційного самоконтролю.

Розуміння природи підліткового віку простежується ще у поглядах Демокріта (460–370 рр. до н. е.), який пов'язував вікові трансформації особистості з особливим станом «рухливості душі». Згідно з атомістичним вченням філософа, юність характеризується надмірною активністю внутрішніх стихійних сил, що вимагає переходу від зовнішнього контролю до свідомого самоволодіння. Важливою для нашого дослідження є теза мислителя про те, що моральні якості та розсудливість не є вродженими дарами природи, а набуваються через процес виховання. Демокріт першим обґрунтував ідею, що навчання здатне «перебудувати людину», створюючи «другу природу», де здатність розуму панувати над афективними поривами виступає найвищим показником зрілості особистості [122].

Платон (427 – 347 рр. до н.е.) пов'язував вікові зміни з розвитком різних частин душі (розумної, вольової та нижчої) та відповідними етапами виховання ідеального громадянина, філософа-правителя. З віком душа повинна все більше підкоряти нижчі частини розумній, досягаючи гармонії та мудрості. У період дитинства та юності переважає розвиток нижчих частин душі та фізичного тіла [122].

Фундаментальне значення для розуміння природи дорослішання мають погляди Арістотеля (384–322 рр. до н. е.), який запропонував розгорнуту характеристику душевних якостей людини залежно від її вікових та соціальних особливостей. У межах його вчення про три складники душі – рослинний, тваринний та раціональний – процес зростання постає як поступове утвердження панівної ролі розумного начала над стихійними біологічними потребами та афективними станами. Підлітковий період та юність розглядаються мислителем як динамічний етап, де переважання «тваринної» (чуттєвої) душі виявляється у палкості, мінливості настрою та схильності піддаватися миттєвим імпульсам. Арістотель наголошував, що перехід до зрілості та розсудливості є не лише результатом фізичного дозрівання, а насамперед наслідком тривалого виховання

та практики етичної поведінки. Саме через свідоме призупинення безпосередніх реакцій та підпорядкування їх логічному обґрунтуванню відбувається становлення гармонійної особистості, здатної до внутрішнього впорядкування власних емоцій та прагнень [122].

Спадщина античних мислителів заклала підвалини для розуміння вікової своєрідності особистості, де особлива увага приділялася вивченню мінливості душевних станів у перехідні періоди життя. Прагнення знайти чинники, що зумовлюють становлення розсудливості та стриманості, дозволило тогочасним філософам виокремити юність як етап інтенсивної боротьби між стихійними поривами та прагненням до інтелектуального самовпорядкування.

Тривалий час, протягом доби Середньовіччя, науковий інтерес до специфіки дорослішання залишався підпорядкованим теологічній парадигмі. У цей період підлітковий вік не розглядався як самостійний етап розвитку, а трактувався крізь призму морального вибору між «гріховними поривами плоті» та «духовною стійкістю». Вагомий внесок у розуміння внутрішньої суперечливості цього періоду зробив Аврелій Августин (354–430). У своїй «Сповіді» він вперше здійснив глибокий самоаналіз підліткових переживань, описуючи цей вік як час «блукань серця» та інтенсивного пошуку власного «Я» через протистояння зовнішнім заборонам [117].

В епоху Відродження, де гуманістична думка почала виокремлювати юність як період розквіту творчих сил та формування індивідуальності, мислителі (зокрема Еразм Роттердамський) наголошували на необхідності м’якого виховного впливу, що враховував би особливу чутливість підростаючої особистості.

Початок Нового часу ознаменувався зміною парадигми вивчення дитинства та юності, пов’язаною з ідеями Дж. Локка (1632–1704). Заперечуючи концепцію вроджених ідей, мислитель представив дитячу душу як «чисту дошку» (tabula rasa), що наповнюється змістом лише через досвід та виховання. Для розуміння витоків підліткової психології особливо значущою є теза Локка про те, що саме в період дорослішання критично важливим стає виховання

характеру та зміцнення волі, які дозволяють підпорядковувати миттєві бажання вимогам розуму. Такий підхід підготував ґрунт для справжнього перелому у сприйнятті підліткового віку, який наприкінці XVIII століття здійснив Ж.- Ж. Руссо [78].

Видатний мислитель епохи Просвітництва, Жан-Жак Руссо (1712–1778), вважав дитинство та юність особливими періодами зі своїми унікальними потребами, способами мислення та сприйняттям світу, які потребують захисту від згубного впливу суспільства. Його праця «Еміль, або Про виховання» (1762) мала революційний влив на вікову психологію та розуміння підліткового віку. Руссо називав віковий період 12–15 років «другим народженням», оскільки в цей час відбувається не лише фізичне статеве дозрівання, але й «народження» свідомості, самостійного мислення та моралі. Він зауважував, що саме в цьому віці дитина вперше стає здатною до абстрактного мислення, міркування про Бога, суспільство, мораль. Дослідник обґрунтував ідею, що виховання має відповідати природі дитини та її біологічному дозріванню, а кожен життєвий етап має свої завдання та методи виховання. Ідея стадійності розвитку, де кожен етап має свою логіку і не може бути пропущений чи прискорений, стала основою для теорій Ж. Піаже, Е. Еріксона та інших дослідників [78].

У дослідженнях видатного швейцарського психолога, філософа Жана Піаже (1896–1980) значну увагу було приділено когнітивним змінам, які відбуваються в підлітковому віці. Згідно з теорією Ж. Піаже, розвиток інтелекту проходить низку універсальних стадій, зокрема, підлітковий вік (11–12 років) знаменує собою перехід до останньої та найвищої стадії когнітивного розвитку: стадії формальних операцій. На цій стадії мислення підлітка якісно змінюється. Воно стає абстрактним, логічним та систематичним. Підлітки вперше можуть мислити про поняття, які не мають фізичного втілення. Вони здатні розуміти метафори, філософські ідеї, математичні абстракції та моральні дилеми. Вони починають розмірковувати про справедливість, політику, релігію та природу буття. В контексті нашого дослідження, ідеї Ж. Піаже є цінними для розуміння механізму формування емоційного інтелекту, адже інтелектуальні зміни, що відбуваються в підлітковому

віці, є «фундаментом» для уміння розуміти, аналізувати та ефективно управляти як своїми, так і чужими емоціями [122].

Відомий психолог та психоаналітик німецького походження, який переважно працював у США, Ерік Еріксон (1902–1994) розширив класичну психоаналітичну теорію, створивши власну теорію психосоціального розвитку особистості. Е. Еріксон виділив вісім стадій психососоціального розвитку, на кожній з яких людина має справу з певною кризою або конфліктом. Успішне вирішення конфлікту призводить до формування певної чесноти або якості особистості. Центральним конфліктом підліткового віку є «ідентичність проти змішування ролей», а основним завданням підлітка – знайти відповідь на питання «Хто Я?». Підлітки переживають нормативну кризу, експериментуючи з різними ролями, цінностями, професіями, стилями поведінки та ідеологіями. Вони намагаються інтегрувати всі свої попередні переживання та уявлення про себе в єдине, цілісне відчуття власної особистості. Успішне подолання кризи призводить до формування ідентичності та чесноти вірності – здатності бути вірним собі, своїм цінностям та ідеалам. Науковець змістив фокус досліджень розвитку особистості з біологічних чинників на соціальні взаємодії, культуру та історію. Поняття «ідентичність» та «криза ідентичності» стали фундаментальними термінами у віковій психології та соціології, що використовуються для опису підліткового та юнацького віку [77].

Якісно інший вектор у дослідженні підліткового віку пов’язаний із працями американського психолога Дж. Вотсона (1878–1958), засновника біхевіоризму. Дослідник відкидав концепцію внутрішньо детермінованих вікових стадій, стверджуючи, що будь-який етап онтогенезу, зокрема підлітковий, є результатом накопичення індивідуального досвіду через процеси навчання та вплив зовнішнього середовища. Науковий внесок Дж. Вотсона полягає в розробці об’єктивної методології вивчення поведінкових актів, доступних для безпосереднього спостереження та експериментального вимірювання. У контексті емоційного розвитку підлітка цей підхід зосереджувався на механізмах формування умовних емоційних реакцій, де

афективні прояви розглядалися не як внутрішня криза, а як засвоєні відповіді на стимульне середовище. Така парадигма дозволила розглядати розвиток емоційної сфери як керований процес цілеспрямованого перенавчання та корекції поведінки, що заклало підвалини для подальших прикладних досліджень у сфері соціально-емоційної адаптації особистості [117].

Ідеї американського психолога, представника гуманістичної психології Абрахама Маслоу (1908–1970) про базове прагнення людини до самоактуалізації, надихнули психологів та педагогів фокусуватися на перевагах підлітків, їхньому потенціалі, творчості та прагненні до зростання, а не лише на проблемах, кризах чи девіантній поведінці. А. Маслоу вважав, що прагнення до самоактуалізації вперше усвідомлено може проявлятися саме в підлітковому віці [122].

Вагомим доповненням до гуманістичної традиції стали праці В. Франкла, який обґрунтував роль смисложиттєвих орієнтацій як провідного чинника емоційної стабільності особистості. У підлітковому віці пошук сенсу власного існування постає не лише інтелектуальним завданням, а й потужним внутрішнім механізмом впорядкування афективних станів. Здатність до самотрансценденції – виходу за межі власних егоцентричних спонукань заради значущої мети – розглядається як вищий прояв емоційної зрілості, що дозволяє підлітку зберігати психологічну цілісність навіть у ситуаціях гострої життєвої кризи [135].

Якісно новий погляд на механізми становлення підлітка представлений у соціально-когнітивній теорії А. Бандури, де центральним поняттям виступає самоефективність – віра індивіда у власну спроможність успішно долати труднощі. Дослідник довів, що впевненість особистості у здатності регулювати свої емоції та поведінку формується через спостереження за авторитетними соціальними моделями та успішний досвід подолання перешкод. У період інтенсивної соціалізації рівень самоефективності визначає не лише емоційний стан підлітка, а й його готовність до активного опанування нових соціальних ролей у реальному та віртуальному просторах [155].

Сучасне розуміння внутрішньої мотивації підлітка відображене у теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян), згідно з якою гармонійний розвиток

особистості зумовлений задоволенням трьох базових потреб: в автономії, компетентності та взаємозв'язку з іншими. Для підліткового віку характерне загострення потреби в незалежності від дорослих за одночасного прагнення до емоційної приналежності до референтної групи. Дефіцит задоволення цих потреб веде до зниження рівня психологічного благополуччя та деформації механізмів емоційної саморегуляції [183].

Сучасне розуміння підліткового віку є комплексним і ґрунтується на еволюції історико-філософських і наукових поглядів, підкреслює необхідність інтегрованого підходу до його вивчення.

Визначення чітких часових меж підліткового віку є складним методологічним завданням, оскільки цей період детермінується не лише біологічними змінами, а й соціокультурними умовами життєдіяльності особистості. У сучасній світовій практиці найбільш фундаментальною вважається хронологія, запропонована Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) та ЮНІСЕФ, згідно з якою підлітковий вік охоплює другу декаду життя людини – від 10 до 19 років. Ця класифікація передбачає внутрішню диференціацію на ранній підлітковий вік (10–14 років), що збігається з початком інтенсивних препубертатних трансформацій, та пізній підлітковий вік (15–19 років), який характеризується соціальним визріванням та пошуком життєвого самовизначення.

Водночас сучасний науковий дискурс засвідчує суттєву трансформацію традиційних меж онтогенезу. У межах психологічних розвідок останніх десятиліть дедалі чіткіше обґрунтовується тенденція до фактичного «омолодження» підліткового періоду, початок якого дедалі частіше зсувається до завершальних етапів молодшого шкільного віку (9–10 років). Цей феномен пояснюється системним впливом акселерації та потужним інформаційним тиском цифрового суспільства, що провокує ранню інтелектуалізацію емоційної сфери та виникнення «почуття дорослості» ще до завершення хронологічного дитинства.

З іншого боку, концепція «тривалої підлітковості», розроблена Дж. Арнеттом (2014), вказує на подовження цього етапу онтогенезу до 25 років. Автор обґрунтовує це виокремленням стадії «дорослішання, що триває», оскільки нейробіологічне визрівання префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за вищі виконавчі функції та емоційну саморегуляцію, завершується лише в середині третьої декади життя. Таким чином, сучасний підлітковий вік постає як розширений часовий простір (від 9–10 до 19–25 років), протягом якого особистість проходить шлях від первинної емоційної лабільності до формування стійкої здатності свідомо керувати власними станами та міжособистісними взаєминами [154].

У межах нашого дисертаційного дослідження ми фокусуємо увагу на старшому підлітковому віці (14–16 років). Вибір даного вікового діапазону зумовлений його особливою сензитивністю для розвитку складних форм емоційного інтелекту. Саме в цей період завершується формування абстрактно-логічного мислення, що створює необхідний когнітивний фундамент для глибокої рефлексії та усвідомленої саморегуляції [111].

Фізичні зміни в цей період відбуваються стрімко і нерівномірно, що часто спричиняє фізичний та психологічний дискомфорт для молодої людини. Характерним є різке збільшення зросту та ваги. Різні частини тіла ростуть несинхронно. Спочатку швидко ростуть кінцівки (руки, ноги), потім тулуб, що призводить до тимчасової незграбності, порушення координації рухів. І у дівчат, і у хлопців з’являються вторинні статеві ознаки, активізується вироблення статевих гормонів, які впливають на всі аспекти розвитку, включаючи емоційну сферу. Властиві підліткам збої в роботі серцево-судинної системи, що іноді призводить до тимчасових порушень артеріального тиску, головного болю, запаморочень. Інтенсивно розвивається нервова система. Триває процес дозрівання головного мозку, особливо лобних часток, які відповідають за самоконтроль, планування, прийняття рішень та управління емоціями. Оскільки ці ділянки головного мозку дозрівають пізніше, ніж лімбічна система (центр емоцій), підліткам важче контролювати свої імпульси [103].

Інтенсивні фізичні та фізіологічні зміни мають прямий вплив на психічний стан підлітка, часто спричиняючи підвищену дратівливість, вразливість, невпевненість у собі, швидку стомлюваність.

У підлітковий період провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Оцінки та шкільні успіхи відходять на другий план, а стосунки з друзями та їхня думка стають надзвичайно важливими. Світ підлітка виходить за межі родинного кола та закладу освіти. Зростає вплив неформальних груп, соціальних мереж, медіа. Новоутворенням віку стає «відчуття дорослості», орієнтоване на засвоєння «дорослих» норм, цінностей та моделей поведінки. Невідповідність між зростаючими потребами підлітка у самостійності та обмеженнями з боку дорослих призводить до конфліктів, упертості, негативізму та боротьби за свої права, в чому і відображається сутність підліткової кризи [77].

Кардинальні зміни в когнітивній сфері підлітка полягають в переході від конкретного мислення (мислення про об’єкти та події, які можна спостерігати тут і зараз) до абстрактного та гіпотетичного мислення. Стає більш стійкою, керованою та довільною увага. Переважає логічна, смислова пам’ять над механічною. Розвивається критичне мислення: формується навичка аналізувати інформацію, ставити під сумнів авторитети, здатність помічати протиріччя, вибудовувати контр-аргументи та відстоювати власну точку зору. За умови правильної організації життєвого простору підлітка, підвищується успішність у навчанні та розширюється сфера пізнавальних інтересів, починають формуватися власні життєві цінності та принципи, покращується соціальна взаємодія.

Розвиток уяви в пубертатному віці характеризується переходом від репродуктивного типу до творчого. Підліток спроможний створювати абсолютно нові, оригінальні образи, ідеї, сценарії. Це проявляється в літературній творчості, малюванні, музиці, проєктуванні. Особливою формою уяви, що з’являється у підлітковому віці є мрія, яка виконує важливі функції у становленні особистості.

Спілкування з однолітками стає провідною діяльністю підліткового віку і набуває виняткового значення. Через спілкування та порівняння себе з іншими

підліток формує свою ідентичність. Група однолітків – це «дзеркало», в якому він бачить своє відображення. Багато «дорослих» правил і норм поведінки засвоюються не через настанови та поради дорослих, а через наслідування та зворотний зв'язок від друзів. Саме в цьому віці зароджується справжня дружба, яка передбачає довіру, відвертість, взаєморозуміння та вірність.

Підлітки дуже чутливі до тиску однолітків. Бажання бути приналежними до референтної групи та уникнути відторгнення є надзвичайно сильним, що іноді призводить до ризикованої або асоціальної поведінки. У молодших підлітків часто спостерігаються одностатеві групи, які ігнорують протилежну стать. Пізніше з'являються змішані компанії, починаються романтичні стосунки. Зростає значення неформальних об'єднання, які мають власні правила, ієрархію, лідерів та символіку. У підлітковому віці відбувається перехід від егоцентризму до здатності сприймати світ очима іншого. Група однолітків стає основним майданчиком для апробації емоційних сценаріїв. Підліток вчиться розпізнавати емоції через призму групових норм («свій-чужий», групова солідарність). Завдяки розвитку абстрактного мислення, підліток переходить від простого спостереження за поведінкою іншого до побудови складних гіпотез про його внутрішній стан. Відбувається формування когнітивного компоненту емоційного інтелекту. Зокрема, у праці В. Гаврилькевич та В. Петринюк (2024) наголошується, що саме цей розвиток стає фундаментом для побудови якісних міжособистісних стосунків, де емоційний інтелект виступає ключовим регулятором успішної взаємодії в підлітковому середовищі [27].

Суттєвою особливістю підліткового віку є перебудова стосунків з дорослими. Підліток вимагає до себе ставлення як до дорослого (права), але ще не готовий нести повну відповідальність (обов'язки). Ця невідповідність є основною детермінантою непорозумінь. Ключовим процесом психоціального розвитку пубертатного періоду є емансипація підлітка від батьків/опікунів, яка означає поступове здобуття незалежності та автономії. Емансипація зазвичай охоплює кілька сфер: поведінкову, нормативну, емоційну. Поведінкова емансипація проявляється в тому, що підліток хоче самостійно розпоряджатися

своїм часом, обирати одяг, друзів, хобі, час повернення додому. Він прагне сам виконувати домашні обов'язки, заробляти кишенькові гроші або навіть працювати. Нормативна емансипація – критичне переосмислення сімейних цінностей та правил. Підліток може відкидати батьківські погляди на політику, релігію, освіту, музику чи стиль життя. Це необхідно для формування власної ідентичності. Найскладнішим процесом є процес емоційної емансипації (психологічної сепарації), що передбачає зменшення емоційної залежності від батьків: поступово знижується потреба в постійній батьківській підтримці, схваленні чи втісі. Емоційним центром підтримки стають однолітки [37].

Найкращі взаємини з батьками складаються, коли батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Він характеризується тим, що батьки завжди пояснюють мотиви своїх вимог і обговорюють їх з підлітками; влада батьків використовується лише в міру необхідності; цінується як слухняність, так і незалежність; батьки встановлюють правила, але не вважають себе безгрішними; вони прислухаються до думки дитини, але не виходять лише з його бажання [77].

Важливим є процес формування самооцінки у перехідному періоді. У цей період вона стає більш усвідомленою, диференційованою та поступово набуває стабільності. Думка референтної групи однолітків стає вирішальною для самооцінки, адже підлітки схильні порівнювати себе з іншими за зовнішністю, успішністю у навчанні, популярністю, успіхами у спорті чи інших видах діяльності. З розвитком абстрактного мислення підліток формує образ ідеального себе. Розрив між «Я-реальним» (яким я є) і «Я-ідеальним» (яким я прагну бути) часто спричиняє заниження самооцінки, невпевненість у собі та внутрішні конфлікти. Реальні досягнення в значущих для підлітка сферах діяльності (спорт, навчання, творчість, лідерство), підтримка та увага з боку дорослих є потужним фундаментом для формування стабільної та адекватної самооцінки. Самооцінка є центральним утворенням Я-концепції особистості. Я-концепція представляє собою систему уявлень про себе, включає когнітивний, емоційний та ціннісний компоненти.

У процесі становлення особистісної ідентичності в підлітковому віці відбувається формування «емоційного автопортрету». Це не просто уміння описати свій настрій, а складна когнітивно-емоційна конструкція («Я-емоційне»), яка визначає, як підліток сприймає, оцінює та інтегрує свій внутрішній досвід у цілісну структуру особистості [122].

Однією з найбільш динамічних і складних сфер розвитку підлітка є емоційно-почуттєва сфера, яка переживає період інтенсивної перебудови та характеризується амбівалентністю, інтенсивністю, нестійкістю та домінуванням емоцій над раціональним мисленням. Гормональні зміни та структурна перебудова головного мозку під час перехідного періоду стають фізіологічним підґрунтям для емоційної сфери підлітка. Різке підвищення рівня статевих гормонів (естрогенів, тестостерону) впливає на роботу нейромедіаторів, які регулюють настрій, рівень енергії та чутливість до стресу. Це може посилювати дратівливість, агресію або, навпаки, смуток і тривожність. Відбувається зміна в роботі гіпоталамо-гіпофізарно-надниркорникової системи, яка відповідає за реакцію на стрес. Підлітки можуть інакше реагувати на стресові ситуації, і їхня стрес-регулююча система може бути менш збалансованою, ніж у дорослих або молодших дітей [170].

Саме в підлітковому віці формуються та поглиблюються складні, «вищі» почуття, пов’язані із соціальним та моральним розвитком. Формується совість, почуття обов’язку, відповідальності, сорому, справедливості та власної гідності. Зростає потреба у красі, мистецтві, формується власний смак. Набувають розвитку інтелектуальні емоції: задоволення від процесу пізнання, радість відкриття, здивування, сумнів. Підліток стає більш чутливим до почуттів інших людей. Розвивається емпатія, почуття дружби та товариськості. Виникають перші романтичні почуття, часто ідеалізовані, та емоції пов’язані із сексуальністю, виникненням нових тілесних відчуттів. Підлітки часто не справляються з управлінням своїми емоціями. Вони можуть «виплескувати» їх назовні (агресія, істерики) або замикатися в собі (апатія, депресивні стани), оскільки ще не володіють достатнім арсеналом копінг-стратегій. Несуттєві події можуть викликати

надмірну емоційну реакцію, що дорослим часто здається демонстративністю чи драматизацією. Підліток може відчувати одночасно протилежні почуття (наприклад, любов і ненависть до однієї людини або заняття) [79].

Невід'ємною частиною соціальної ситуації розвитку підлітка в сучасному світі є цифрові технології, інтернет та соціальні мережі, адже вони пропонують нові шляхи для спілкування, самовираження та соціального порівняння. Ці платформи можуть мати як негативний, так і позитивний вплив на формування самооцінки підлітка.

До основних ризиків відноситься виникнення значно більшого розриву між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» через нереалістичні інтернет-стандарти краси та успіху, що призводить до заниженої самоооцінки, невдоволення власним тілом, тривожності та депресії. Отримання негативних коментарів або відсутність очікуваного позитивного зворотного зв'язку (мало «вподобайок» під фото) може негативно впливати на крихку самооцінку підлітка. Тотальна віртуалізація провокує формування «кліпового мислення», що характеризується фрагментарністю сприйняття та домінуванням візуальних образів над змістовими зв'язками. Цей феномен зумовлює зниження здатності підлітка до тривалої концентрації уваги та системного аналізу, що безпосередньо корелює із когнітивною спрощеністю в розумінні складних емоційних станів – як власних, так і оточення. У результаті мозаїчність свідомості перешкоджає глибокій рефлексії та інтеграції емоційного досвіду, що значно ускладнює процес становлення цілісної та автономної ідентичності особистості. Критичним викликом постає феномен гаджетозалежності, що виявляється у поступовому зниженні вольового контролю особистості над часом та змістом перебування у віртуальному просторі. Ця специфічна форма нехімічної аддикції зумовлює витіснення реальної соціальної активності пасивним споживанням контенту, що суттєво обмежує можливості для емоційного самовираження підлітка поза межами екрана. У результаті «цифрова поглинутість» стає бар'єром для формування автономної ідентичності, оскільки здатність до безпосереднього

емпатійного відгуку нівелюється механізмами постійної технологічної стимуляції.

Проте підлітки з рідкісними інтересами, особливими потребами або приналежністю до етнічних, релігійних та інших вразливих соціальних груп можуть знайти однодумців і підтримуючі спільноти в інтернеті, що знижує відчуття ізоляції та підвищує самооцінку. Також інтернет-платформи можуть стати простором для творчого самовираження – створення контенту, музики, розвитку навичок малювання тощо.

Виклики цифрового середовища зміщують значну частину важливих соціальних взаємодій у віртуальну площину. У віртуальному просторі відсутні 80 % невербальних сигналів (міміка, тон голосу, запах, дотик). Це змушує підлітка добудовувати емоційний контекст на основі тексту, пауз у відповідях або вибору використання візуального контенту (емодзі, меми, стікери). Водночас складні почуття часто зводяться до набору стандартизованих реакцій (вподобайка, серце, вогонь, блискавка тощо). Це може призводити до зниження здатності до глибокої диференціації власних станів поза межами цифрових шаблонів, що спричиняє спрощення емоційного спектру. Анонімність або фізична дистанція знижують поріг співчуття. Це може призводити до кібербулінгу, адже підліток не бачить страждань жертви в реальності, тому його механізм емпатії не спрацьовує як гальмо агресії. Водночас цифрове середовище пропонує нові шляхи для розвитку емоційного інтелекту. Підлітки, схильні до соціальної тривожності, використовують цифрову взаємодію як «місток» для поступового розвитку навичок реального спілкування. Здатність співпереживати людям з інших культур чи зон конфлікту розширює кордони емпатії до загальнолюдської.

Розглянемо психофізіологічне підґрунтя формування емоційного інтелекту підлітка. Активно відбуваються нейробіологічні зміни в головному мозку. Лімбічна система (мигдалеподібне тіло), яка відповідає за емоції, інстинкти, задоволення та страх, дозріває та активізується раніше, викликаючи сильні, інтенсивні емоції. Префронтальна кора, що відповідає за раціональне мислення, контроль імпульсів, планування, оцінку ризиків та емоційну

саморегуляцію, дозріває лише до 25 років. Такий дисбаланс призводить до того, що підліток відчуває емоції дуже гостро, але ще не має достатньо розвиненого біологічного механізму для їхнього раціонального осмислення та контролю. Тому часто діє імпульсивно, керуючись емоційним поривом, а не логічним обмірковуванням наслідків. Тобто, підліток має «потужний емоційний двигун» – активний розвиток лімбічної системи, але ще не має «надійних гальм» – зрілої префронтальної кори головного мозку. Проте, процес поступового вибудовування нейронних зв'язків між цими структурами забезпечує підґрунтя для розвитку емоційного інтелекту.

Мозку підлітка властиво позбуватися слабких, невикористовуваних нейронних зв'язків і зміцнювати ті, що використовуються часто (синаптичний прунінг). Синаптичний прунінг є фундаментальною частиною розвитку мозку, що відрізняє дитячий мозок від дорослого. Якщо підліток у цей період практикує навички саморегуляції, рефлексії та емпатії, ці нейронні шляхи стають фізично міцнішими. Це ще один процес, завдяки якому, підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку емоційного інтелекту.

Підвищена чутливість до окситоцину змушує підлітка фокусуватися на соціальних сигналах значно інтенсивніше, ніж дитину чи дорослого. Підліток стає «сканером» міміки, інтонацій та жестів однолітків. Він миттєво зчитує найменші зміни в настрої групи, що є базою для розвитку високої соціальної чутливості.

У підлітковому віці змінюється чутливість до дофаміну (нейромедіатора задоволення). Це спонукає підлітка шукати сильних вражень та соціального схвалення. Він вчиться зчитувати емоції інших, щоб отримати «соціальну винагороду», що є біологічною потребою в цей період.

В умовах повномасштабної війни, що триває в Україні з 2022 року, науковий аналіз розвитку емоційного інтелекту підлітків неможливий без врахування детермінуючого впливу хронічного стресу та екстремальних умов життєдіяльності, які докорінно трансформують механізми емоційної саморегуляції особистості. В умовах тривалої небезпеки зазнає змін структура емоційного інтелекту підлітків. Розвивається надчутливість до невербальних

сигналів (поведінка дорослих), що стає способом прогнозування безпеки. Підлітки навчаються знаходити нові сенси у складних обставинах. Здатність до позитивного переосмислення подій є прямою функцією емоційного інтелекту, що веде до посттравматичного зростання. Проте тривалий стрес може спричинити захисне притуплення емоцій. Підліток може свідомо чи несвідомо блокувати здатність розпізнавати емоції, щоб не відчувати болю, страху. Як зазначають А. Руденок та О. Логвіна, така тривожність в умовах війни безпосередньо дезорганізує навчальну діяльність, виснажуючи інтелектуальні ресурси учнів [119]. У дослідженні тривожності підлітків під час війни А. Федосюк та Л. Подкоритова зазначають, що екстремальні умови призводять до зростання показників як особистісної, так і ситуативної тривожності, що вимагає від підлітка додаткових ресурсів для емоційної саморегуляції [133]. За таких умов особливої ваги набуває організація життєвого простору підлітка та створення умов для його емоційного відновлення та розвитку.

Аналіз вікових особливостей та психологічних новоутворень підліткового періоду засвідчує, що становлення емоційного інтелекту особистості не є ізольованим внутрішнім процесом, а значною мірою детермінується якістю зовнішніх середовищних чинників. Притаманна цьому віку емоційна амплітуда – від інтенсивного пошуку «Я» до ситуативної вразливості – формує особливий запит на наявність організованого соціально-психологічного простору, здатного впорядкувати та актуалізувати емоційний потенціал підлітків.

У такому контексті освітній простір закладу загальної середньої освіти постає не просто середовищем для навчання, а багатовимірним полем соціальної взаємодії. Саме в його межах створюються умови для набуття підлітком досвіду різнопланових емоційних взаємин, що сприяє глибшому розумінню власних внутрішніх переживань та їх інтеграції у цілісну структуру емоційного інтелекту. Це зумовлює необхідність детального аналізу освітнього простору як стратегічного майданчика, де відбувається якісне перетворення стихійного почуттєвого досвіду підлітка на внутрішній ресурс емоційної зрілості особистості.

1.3 Генезис та сучасна інтерпретація категорії «освітній простір» у психологічному дискурсі

Останніми десятиліттями спостерігається інтенсифікація вживання поняття «освітній простір» у міждисциплінарному науковому дискурсі (зокрема, в дослідженнях з педагогіки, психології, філософії, соціології, політології та культурології). Утвердження поняття відбувалося паралельно з поширенням суміжних концептів («інформаційний простір», «культурний простір», «економічний простір»). Важливо відзначити глибинну смислову вагу поняття, про що свідчить його використання у державних документах, офіційній документації закладів освіти тощо.

Донедавна освіта розглядалася як механізм забезпечення розвитку особистості відповідно до встановленого взірця, що полягав в освоєнні сукупності знань, вмінь і навичок. Це призводило до розриву процесу навчання та реального життя. Для сучасного стану суспільства таке функціональне розуміння освіти є недостатнім. Наразі актуалізується потреба в переосмисленні освіти як самоцінного, динамічного простору розвитку та зростання особистості. Організація такого інноваційного освітнього простору вимагає кардинальної зміни пріоритетів управління: домінантний раніше соціальний (зовнішній) контроль за освітнім процесом має бути замінений на внутрішній самоконтроль, фундаментальною основою якого є розвинена рефлексія та позитивне самоусвідомлення індивіда.

В офіційних державних документах поняття «освітній простір» не має єдиного законодавчого визначення, проте активно використовується для опису нового освітнього середовища, яке передбачає реформа Нової української школи.

Поняття освітнього простору закладу освіти включає такі складові як «простір» і його характеристику – «освітній».

Простір є філософською категорією, що тісно пов’язана з часом і розглядається як форма існування матерії. Він описує протяжність, структуру,

порядок співіснування матеріальних об’єктів та їх взаємодію, а не існує сам по собі. Час, своєю чергою, характеризує послідовність явищ і тривалість процесів.

Поняття «освітній», що характеризує ознаку у словосполученні «освітній простір», визначається як «місце» в соціумі, де здійснюється інтелектуальний, духовний, фізичний і культурний розвиток особистості [52].

У сучасному науковому дискурсі спостерігається тенденція до певного ототожнення категорій «освітній простір» та «освітнє середовище», проте їх змістовний аналіз дозволяє виявити суттєві концептуальні відмінності. Згідно з академічним «Словником української мови» (СУМ) поняття «простір» дефініціюється як одна з основних об’єктивних форм існування матерії, що характеризується протяжністю та об’ємом [125, с. 294]. Поряд з фізико-математичним трактуванням (як тривимірної протяжності), словникова стаття виокремлює сутнісну ознаку даного терміна – «вільний, великий обшир», а також його переносне значення – «відсутність яких-небудь обмежень, перешкод у чомусь; воля» [125, с. 294]. Генезис цього поняття (від псл. prosterti – простéрти, розстилати) вказує на первинну ідею відкритості та масштабування, що споріднює його з латинським sterno (стелю) та підкреслює його динамічну природу. Для повного розкриття змісту досліджуваного явища важливо також проаналізувати значення терміна «середовище». Згідно з тлумачним словником, воно трактується як сукупність природних або соціально-побутових умов, у яких проходить життя людини [126, с. 131]. Етимологічно ця категорія є похідною від псл. serda (середина), що фіксує увагу на об’єктивному оточенні, яке знаходиться «посеред» суб’єкта. На відміну від простору, середовище акцентує увагу на оточенні суб’єкта та наявності певної речовини чи тіл, що заповнюють цей простір [48].

Таке розмежування є принциповим для розуміння процесу формування емоційного інтелекту підлітків. Освітнє середовище закладу освіти ми розглядаємо як наявну сукупність ресурсів: матеріально-технічну базу, нормативні приписи, кадровий склад тощо. Проте лише через суб’єктивне освоєння цих умов підлітком середовище трансформується в освітній простір – динамічне поле можливостей для саморозвитку. На відміну від середовища, яке

може бути суто формальним і статичним, освітній простір постає як територія свободи, де мінімізація емоційних бар'єрів дозволяє підлітку від пасивного перебування перейти до активного життєтворення.

Категорія простору представлена в ідеях представників різних філософських шкіл і епох: античних мислителів, класичних філософів, сучасних науковців.

Еволюція наукових поглядів на категорію простору демонструє поступовий перехід від його розуміння як фізичної величини до інтерпретації як середовища людського буття. Визначальним етапом у цьому процесі став відхід від сприйняття простору як статичного «контейнера» на користь суб'єктивного підходу, де простір розглядається через призму індивідуального сприйняття та особистого досвіду. У гуманітарному вимірі простір перестає бути лише географічним чи архітектурним поняттям, наповнюючись психологічними смислами та емоційними зв'язками. Такий підхід дозволяє трактувати простір не як нейтральне тло, а як живий комунікативний майданчик, властивості якого безпосередньо залежать від характеру взаємодії між суб'єктами.

Ці ідеї знайшли своє відображення в межах екзистенціально-феноменологічного та соціального підходів. Зокрема, у філософській рефлексії Мартіна Хайдеггера епохи Нового часу, що інтерпретується як період утвердження суб'єктивізму, де світ постає як «картина», а простір – як об'єкт для підпорядкування людині. Хайдеггер зауважував, що простір перестав бути нейтральним тлом існування, трансформувавшись у прагматичне, пристосоване до людських потреб середовище життєдіяльності. Така зміна поглядів стала детермінантою антропоцентричного бажання людини підпорядкувати простір своїй волі, що призвело до втрати його первинної онтологічної глибини [136].

Отже, ідентифікація становища людини в соціальному просторі передбачає виявлення її зв'язків з іншими суб'єктами та явищами, які стають специфічними «точками відліку». У результаті такого підходу фокус наукових пошуків змістився з фізичних параметрів на суб'єктивне освоєння та емоційне переживання простору людиною.

Видатний французький соціолог П’єр Бурдьє розглядав простір не як фізичну локацію, а як систему соціальних відносин, ієрархій та боротьби за ресурси. П. Бурдьє вважав, що суспільство складається з множини «полів» (до прикладу, поле освіти, поле політики, поле мистецтва), які об’єднуються в глобальну структуру – соціальний простір. Це не нейтральне середовище, а поле напруги, де індивіди та групи постійно конкурують за домінування та розподіл ресурсів. Позиція людини в цьому просторі визначається її капіталом [92].

У другій половині ХХ століття утвердився просторово-діяльнісний підхід до інтерпретації означеної категорії (А. Лефевр, Е. Соджа та ін.). У межах цього підходу простір трактується як соціальний продукт (концепція «виробництва простору»), що постає динамічною ареною реалізації соціальної влади, вирішення конфліктів та активної суб’єктної діяльності. Така зміна парадигми дозволила розглядати простір не як пасивне тло або нейтральне середовище, а як результат активної соціальної практики, що якісно трансформує його сутність [172; 187].

На межі ХХ–ХХІ століть утвердився психолого-педагогічний підхід, у межах якого категорія «освітній простір» виокремилася як самостійний об’єкт наукової рефлексії (К. Левін, І. Бех та ін.). У цій парадигмі простір інтерпретується як зона психологічного розвитку та цілеспрямовано організована система соціально-предметних взаємодій. Фундатор «теорії поля» Курт Левін обґрунтував суб’єктивну та динамічну природу простору, що детермінується сприйняттям індивіда, а не об’єктивними фізичними координатами. Відповідно до його концепції, «життєвий простір» постає як цілісна сукупність чинників (минулий досвід, очікування, цілі, соціальні норми та фізичне оточення), що визначають поведінку особистості в конкретний момент часу. Це поле психологічних сил, де об’єкти та суб’єкти наділені певною валентністю (позитивною або негативною привабливістю) [132].

Розвиваючи ці ідеї в контексті сучасної педагогіки, І. Бех стверджує, що ядром освітнього простору є психологічний клімат, моральні цінності та якість міжособистісних взаємин. Освітній простір визначається як свідомо

спроєктоване розвивальне середовище, основна функція якого полягає у створенні умов для цілісної самоактуалізації дитини. Пріоритетними характеристиками такого простору виступають атмосфера довіри та психологічна безпека, що є базовими передумовами розвитку емоційного інтелекту. У цій системі координат вчитель постає ключовим елементом – моральним орієнтиром та активним суб'єктом, який через якісну взаємодію та власний емоційний приклад формує виховний потенціал середовища [4].

Вагоме значення для концептуалізації досліджуваної категорії мають праці вітчизняної дослідниці А. Цимбалару, яка трактує освітній простір як складний педагогічний феномен. У її розумінні простір постає як ситуація «зустрічі» та активної взаємодії особистості з оточуючими її носіями культури (освітнім середовищем), наслідком чого є суб'єктивне осмислення та пізнання навколишньої дійсності [137, с. 60].

Змістовне наповнення цього феномену науковиця розкриває через сутність спеціально організованого педагогічного середовища, яке розглядається як структурована система чинників та умов, що освоюються особистістю в процесі її становлення. А. Цимбалару акцентує увагу на тому, що такий підхід зумовлює зміщення акцентів у визначенні стратегічних цілей шкільного навчання: від трансляції готових знань до створення умов для саморозвитку в контексті зміни освітніх парадигм.

Спираючись на теоретичні положення дослідників (А. Цимбалару, Н. Басюк, Н.Касярум) у межах нашого дослідження ми диференціюємо три ієрархічні рівні функціонування освітнього простору [137, с. 63].

Соціально-позиційний (територіальний): простір як соціокультурна локація (школа, мікрорайон, місто), де інтегрується множина відносин та здійснюється діяльність систем соціалізації особистості.

Інструментально-функціональний: простір як багатофункціональний комплекс можливостей навколишнього середовища, що має педагогічно доцільну організацію (освітній, виховний, розвивальний вектори).

Особистісно-результативний: простір як індивідуальний здобуток суб'єкта, що відображає рівень «присвоєння» ним можливостей середовища на основі його унікального сприйняття.

Описана трирівнева модель дозволяє визначити емоційно-розвивальне середовище закладу освіти не лише як організаційну форму, а як суб'єктивно значущий для підлітка простір, де «зустріч із культурою» відбувається на глибокому емоційному рівні, забезпечуючи перехід від зовнішнього впливу до внутрішньо-ціннісного надбання.

У сучасній українській науковій школі триває дискусія щодо розмежування та взаємодії понять «освітній простір» та «освітнє середовище».

Зокрема, дослідниця Н. Басюк, аналізуючи умови формування емоційного інтелекту, розглядає ці дефініції як синонімічні, акцентуючи увагу на ресурсному потенціалі середовища. Науковиця обґрунтовує концепцію «неявного» впливу на особистість, зазначаючи, що ціннісний вимір освітнього середовища полягає у відсутності цілеспрямованого нав'язування смислів. Натомість воно має створювати умови для актуалізації позитивних особистісних начал через залучення суб'єкта до командної, проєктної, ігрової та театральної діяльності [3, с. 80]. Такий підхід корелює з ідеєю емоційного резонансу, де розвиток емоційної сфери підлітка відбувається невимушено, як результат активного проживання досвіду в межах спроєктованого педагогом простору.

Водночас ширший, системний погляд на проблему пропонує Н. Касярум, яка тлумачить освітній простір як динамічне просторово-часове поле, де функціонує та розвивається освіта як відкрита соціальна сфера. У цьому контексті освітній простір постає не лише як місце надання послуг, а як складна система, що постійно трансформується під впливом зовнішніх детермінант – політичних, соціально-економічних та екологічних чинників [63, с. 108]. Ця позиція дозволяє розглядати простір закладу освіти не як ізольовану структуру, а як життєвий континуум, що інтегрує в собі глобальні виклики та локальні виховні цілі.

Ретроспективний аналіз еволюції наукових поглядів на категорію «освітній простір» дозволяє констатувати поступову трансформацію цього

поняття: від статичного фізичного «вмістилища» (за І. Ньютоном) та апріорної форми чуттєвості (за І. Кантом) до реляційної системи відношень (за Г. Лейбніцом та ін.) і, зрештою, до складного соціокультурного та психолого-педагогічного феномену. Узагальнення теоретичних засад дослідження свідчить, що сучасна психологічна думка відходить від розуміння простору як пасивного фону, інтерпретуючи його як динамічний «соціальний продукт» (за А. Лефевром) та суб'єктивне «життєве поле» особистості (за К. Левіним), у якому кожен об'єкт та взаємодія наділені певною емоційною валентністю [132].

Доведено, що в контексті вітчизняного наукового дискурсу освітній простір постає як багаторівнева архітектоніка, де стратегічне значення має не лише зовнішня організація середовища, а й його внутрішнє, ціннісно-смислове наповнення. Спираючись на трирівневу модель А. Цимбалару, ми визначаємо простір як ситуацію «зустрічі» людини з культурою, що актуалізує розвивальний потенціал середовища через активне присвоєння суб'єктом його можливостей. При цьому ядром такого простору виступає морально-психологічний клімат та емоційна безпека, що є базовими передумовами для самоактуалізації підлітка та розвитку його емоційного інтелекту.

Синтез проаналізованих підходів дозволяє визначити освітній простір сучасного закладу освіти як багатовимірну динамічну систему, що функціонує через розгалужену мережу соціальних, предметних та змістовних взаємодій. Ресурсні можливості такого середовища актуалізуються не через директивний вплив, а шляхом проєктування варіативного простору освітніх пропозицій, де розгалужена мережа творчих, соціальних та інтелектуальних активностей дозволяє суб'єкту самостійно обирати траєкторію власного розвитку. Оскільки такий простір постає як суб'єктивно задана система відносин, його архітектоніка має бути спрямована на гармонізацію зовнішніх умов та внутрішніх запитів особистості. Це зумовлює розуміння освітнього простору як цілісної екосистеми, де інтеграція різних типів діяльності (інтелектуальної, творчої, соціальної) забезпечує умови для всебічного розвитку емоційного інтелекту та успішної соціалізації підлітків.

Обґрунтування теоретико-методологічних витоків категорії «освітній простір» зумовлює необхідність детального аналізу його внутрішньої структури, компонентного складу та змістовного наповнення. У межах психологічного дискурсу освітній простір закладу освіти постає не лише як територіально-адміністративна одиниця, а як складна багатовимірна система, що функціонує на перетині цільового, змістового та процесуального рівнів. Цілісність такого простору зумовлюється його гуманітарною спрямованістю та суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників освітнього процесу, які утворюють цілісну «команду», об'єднану спільними ціннісними орієнтирами. Розуміння простору закладу освіти як динамічного системного утворення дозволяє розглядати його як дієвий психологічний інструментарій, за допомогою якого здійснюється трансформація загальних державних стандартів у конкретні умови для гармонійного розвитку та емоційної самоактуалізації особистості підлітка.

Наукове переосмислення освітнього процесу призвело до відмови від його нормативного тлумачення як лінійної траєкторії, обов'язкової для кожного здобувача освіти. Натомість, як зазначають І. Бех [9] і Н. Касярум [62], категорія «простір» зміщує акценти на багатовекторність, суб'єктність та динамічну взаємодію всіх учасників. Такий підхід дозволяє розглядати освітній простір закладу освіти як варіативне середовище, де підліток не просто рухається за встановленим планом, а самостійно конструює власний досвід у полі запропонованих освітніх ініціатив.

Розширення меж цього поняття зумовлює складність його внутрішньої будови, де функціонування сучасного освітнього простору забезпечується наявністю широкого кола агентів впливу – від глобальних інституцій до внутрішніх психологічних установок особистості. Згідно з концептуальними положеннями Н. Касярум, функціонування цього континууму визначається інтеграцією широкого спектра чинників: від інституційних структур (міжнародних організацій, державних установ, асоціацій) до інформаційно-технологічних чинників (Інтернет, засоби масової комунікації) та природних об'єктів [63, с. 109].

Ретроспективний аналіз еволюції освітнього простору як складного соціального феномену дозволяє виокремити ключові етапи його генезису та структурного перетворення (за Н. Касярум):

Дописемний етап. Характеризується домінуванням безпосередньої міжособистісної взаємодії особистості з носіями автентичного соціального досвіду. На цьому етапі трансляція знань та цінностей відбувалася виключно в межах живого спілкування, що обмежувало межі освітнього простору локальними соціальними групами.

Інституційний етап (етап освітньої стратифікації) пов'язаний із появою специфічних центрів накопичення знань – монастирів та перших університетів. Це призвело до виникнення автономних «вузлів» освітнього простору та зумовило його ієрархічність (стратифікацію). У результаті в суспільстві сформувалися неоднорідні за своїм розвивальним потенціалом освітні середовища з різними ресурсними можливостями.

Технологічний етап ознаменувався поступовим вирівнюванням характеристик освітнього простору. Завдяки винаходу книгодрукування та стрімкому розвитку транспортних і комунікаційних мереж відбулося подолання територіальної обмеженості знань, що забезпечило ширший доступ до освітніх ресурсів та уподібнювання виховного потенціалу різних середовищ.

Глобалізаційний етап відображає сучасний стан функціонування освітнього простору як відкритої, цілісної та взаємозалежної світової системи. Глобальна інтеграція зумовлює узгодження освітніх стандартів та створення єдиного інформаційно-розвивального континууму, що вимагає від особистості високого рівня адаптивності та емоційної зрілості.

На глобальному рівні моніторинг якості освітнього простору здійснюється міжнародними інституціями (ЮНЕСКО, ООН) за допомогою індексного методу. Ключовим показником тут виступає Індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП), який інтегрує рівень освіти, тривалість життя та економічний добробут країни [82].

До сукупності цих показників включено:

1. Інтегральний індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП) – синтетичний показник якості життя.

2. Індекс рівня освіти, що відображає доступність та якість навчальних ресурсів.

3. Рівень грамотності дорослого населення як базовий критерій інтелектуального потенціалу суспільства.

4. Сукупний валовий показник вступників до закладів освіти різних рівнів акредитації.

5. Кількість наукових і технічних фахівців, залучених до науково-дослідної діяльності (на 1000 осіб).

6. Очікувана тривалість життя при народженні.

7. Обсяг валового національного продукту (ВНП) як економічна база освітньої системи.

8. Реальний ВНП на душу населення.

9. Частка витрат на освіту у структурі загальних державних видатків.

10. Питома вага фінансування освіти відносно валового національного продукту.

11. Загальні обсяги капіталовкладень в освітню галузь.

Застосування покажчиків міжнародного моніторингу дозволяє зафіксувати об’єктивні умови функціонування освітньої системи на загальнодержавному рівні. Проте для глибокого розуміння природи освітнього простору недостатньо лише кількісного оцінювання його економічних характеристик. Важливо усвідомлювати, що простір закладу освіти постає як багатошарова ієрархічна система, де глобальні соціальні чинники заломлюються крізь призму міжособистісних взаємин та внутрішнього світу особистості. Це зумовлює необхідність аналізу структурних рівнів освітнього простору – від макросоціального впливу держави до мікроклімату у групі однолітків.

Вагоме значення для розуміння структурної організації освітнього простору мають праці В. Г. Кременя, який розглядає його як багатовимірну систему, що функціонує на локальному (рівень закладу), регіональному, державному та

міжнародному рівнях. Дослідник наголошує на важливості їхньої функціональної цілісності та інтеграції в єдиний глобальний освітній простір [75].

На думку О. Ярошинської [152] освітній простір є багаторівневим соціокультурним сегментом, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії, що створюють потенційні можливості для розвитку особистості. У своїх наукових розвідках дослідниця умовно поділяє освітній простір на макро-, мезо- і мікрорівні. На макрорівні – це єдиний світовий (глобальний) освітній простір. Його необхідність пояснюється тенденціями розвитку освіти в усьому світі – глобалізацією, що визначає єдиний ринок праці й освітніх послуг, та інформатизацією, яка обґрунтовує існування єдиного інформаційного простору завдяки глобальній мережі Інтернет. На мезорівні це може бути освітній простір країни, регіону, міста, освітньої установи. Його організація зумовлена такими світовими тенденціями в освіті, як гуманізація та індивідуалізація, які визначають загальнодоступність освіти і свободу вибору освітньої установи, освітніх програм тощо. На мікрорівні – це освітній простір особистості. У контексті підготовки фахівця тут важливі тенденції професіоналізації та аксіологізації, які визначають важливість особистісного і професійного розвитку та їх результату. Освітній простір навчального закладу відображає мезорівень розгляду цієї категорії та розуміється науковицею як цілісний багатофункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв’язків, спрямованих на забезпечення особистісних і професійних потреб майбутніх фахівців. (Ярошинська, 2014).

У наукових розвідках вже згаданої дослідниці Н. Касярум (2012) ця багаторівневість представлена у формі розгалуженої «піраміди», яка охоплює континуум від глобальних соціальних макроструктур до інтимно-особистісного простору індивіда.

Синтез означених підходів дає підстави стверджувати, що ефективність макрорівневих систем детермінується якістю їх трансформації у конкретний локальний та особистісний досвід. Таким чином, освітній простір закладу освіти постає як «точка перетину» рівнів, де зовнішні соціальні впливи конвертуються

у внутрішні психологічні новоутворення, створюючи сприятливе поле для становлення емоційного інтелекту підлітка.

Спираючись на ієрархічну класифікацію рівнів освітнього простору, запропоновану Н. Касярум, нами було деталізовано їх змістовне наповнення, визначено ключові характеристики та наведено приклади і сфери впливу на кожному з етапів (див. табл. 2.2).

Таблиця 1.2 – Ієрархія рівнів освітнього простору

Загальний рівень	Деталізована назва	Ключові характеристики та суб'єкти	Приклади та сфери впливу
Мегарівень	Глобальний	Міжнародні угоди, глобальні цілі, 4 ціль сталого розвитку, транснаціональні освітні тренди, світові рейтинги	ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР*, глобальні освітні онлайн-платформи (Coursera, Khan Academy)
	Континентальний	Регіональна освітня інтеграція, програми академічної мобільності	Європейський простір вищої освіти (Болонський процес), програми Erasmus+, Африканський Союз
Макрорівень	Загальнонаціона-льний	Національне законодавство, державні стандарти освіти, фінансування, національні освітні стратегії	Міністерство освіти і науки України (МОН), Верховна Рада України, Інститут модернізації змісту освіти, Державна установа «Український інститут розвитку освіти», Державна служба якості освіти

Кінець таблиці 1.2

	Національно-регіональний	Взаємодія між центральною владою та регіонами, адаптація національних стандартів на місцях	Обласні державні адміністрації, обласні департаменти освіти.
Мезорівень	Регіональний	Планування мережі закладів освіти в межах області, місцеві освітні програми та ініціативи	Департаменти освіти обласних рад, управління освіти в регіонах
	Територіально-регіональний	Конкретизація освітньої політики на рівні району чи об'єднаної територіальної громади (ОТГ)	Районні управління освіти, відділи освіти ОТГ
Загальний рівень	Деталізована назва	Ключові характеристики та суб'єкти	Приклади та сфери впливу
	Муніципальний (міський територіальний)	Управління закладами в межах міста, міські програми розвитку освіти, комунальне майно.	Міські ради, міські департаменти/управління освіти (наприклад, м. Київ, м. Львів)
	Локальний	Простір конкретного закладу освіти: стратегія розвитку закладу, приміщення, територія, внутрішній клімат, організація освітнього процесу	Окрема школа, гімназія, ліцей дитячий садок, університет, бібліотека закладу, шкільне подвір'я, емоційний клімат закладу, командна взаємодія тощо
Мікрорівень	Сімейний	Домашнє середовище навчання, підтримка батьків, сімейні цінності, доступ до домашніх ресурсів	Взаємодія батьків і дітей, домашнє робоче місце дитини, час, присвячений навчанню вдома
	Особистісний	Внутрішній світ здобувача освіти, його мотивація, сприйняття простору, індивідуальні освітні траєкторії	Особистий досвід, емоційний стан учня, саморефлексія, індивідуальні навчальні матеріали (підручники, гаджети тощо)

*****Організація економічного співробітництва та розвитку (англ. *Organisation for Economic Co-operation and Development,* OECD).

Освітній простір розглядається нами як складна багаторівнева система, або «піраміда», що охоплює масштаби від глобального до особистого. Його можна структурувати, беручи до уваги два основні чинники: територіальне розташування (країна, місто, школа, сім'я) та особистісну залученість (індивідуальний досвід, психологічний комфорт).

Освітній простір є невід'ємною частиною загального соціального простору суспільства, відтак завжди відображає поточні реформи та зміни в суспільстві. Сучасна інформатизація суспільства сприяла утворенню нового «інформаційного освітнього підпростору», який пронизує всі рівні ієрархії і стає важливим компонентом загального освітнього простору.

Розглянемо більш детально показані в таблиці 1.2 рівні освітнього простору.

Глобальний освітній простір відображає найвищий ступінь інтеграції освітніх систем у масштабах людства, формуючи єдиний інформаційно-ціннісний континуум. На цьому рівні взаємодія міжнародних інституцій (ЮНЕСКО, ООН, Світовий банк) спрямована на вироблення глобальних стратегій розвитку людського капіталу та встановлення універсальних стандартів «освіти без кордонів». Це простір трансляції загальнолюдських цінностей, де через моніторинг світових індексів (ІРЛП) та впровадження концепцій «суспільства знань» відбувається нівелювання освітньої ізоляції та стимулювання відкритості національних систем.

На континентальному рівні взаємодія політичних та економічних процесів сприяє диференціації освітніх просторів. Це приводить до формування унікальних освітніх «екосистем», таких як американська, південно-азійська, європейська та інші. Кожна з них інтегрує національні освітні системи різних типів і рівнів, проте суттєво різняться через базові філософські та культурні традиції, якість освіти.

Загальнонаціональний освітній простір виступає стратегічним фундаментом для функціонування всієї ієрархії просторів у межах конкретної країни. Це простір нормативно-правового регулювання та ідеологічного проектування, де державні інституції (МОН, УІРО, ДСЯО тощо) здійснюють трансформацію національних інтересів у конкретні освітні стандарти та програми. Державний рівень забезпечує цілісність освітнього поля країни, детермінує фінансову та змістовну підтримку інновацій. Взаємодії тут мають системний характер і спрямовані на консолідацію зусиль суспільства, бізнесу та держави задля формування конкурентоспроможної особистості та забезпечення національної безпеки через розвиток інтелектуального потенціалу.

Регіональний освітній простір охоплює всі освітні ресурси та процеси в межах певної адміністративно-територіальної одиниці (області, краю). Це простір координації освітньої політики, де відбувається адаптація державних стандартів до місцевих умов та пріоритетів розвитку регіону. Він відображає систему реальних взаємодій між регіональними органами влади, закладами освіти, місцевим бізнесом та громадськістю. Ці взаємодії спрямовані на використання регіонального потенціалу для задоволення кадрових потреб економіки, забезпечення рівного доступу до якісної освіти та підтримки інновацій. Завдяки діяльності регіональних управлінь освіти та ініціатив громад формується простір «для регіону», який забезпечує його сталий розвиток. Взаємозв’язки між закладами в межах регіону можуть бути як системними (наприклад, співпраця шкіл та регіональних вишів), так і автономними (діяльність приватних освітніх центрів).

Муніципальний освітній простір функціонує на рівні міста, району або об’єднаної територіальної громади (ОТГ). Він є найбільш наближеним до безпосереднього споживача освітніх послуг (родини, учня). Сукупний освітній потенціал громади визначається ефективністю використання комунального майна, фінансуванням освітніх програм та щільністю мережі закладів у межах конкретної території. Він відображає систему реальних взаємодій між місцевими органами самоврядування та керівниками закладів. Ці взаємодії спрямовані на

забезпечення функціонування закладів, створення безпечного та комфортного середовища, задоволення потреб мешканців громади. Завдяки місцевим програмам та ініціативам формується освітній простір «для громади», який забезпечує якість життя її мешканців. Зв'язки між закладами в місті часто є системними (наприклад, поділ на початкову, базову та профільну середню освіту), але також включають автономні елементи (позашкілля, мистецькі школи тощо).

Локальний освітній простір – це простір конкретної організації (школи, дитячого садка, університету). Сукупний освітній потенціал закладу визначається його матеріально-технічною базою, кваліфікацією педагогічного колективу та внутрішньою культурою. Це простір безпосереднього здійснення освітнього процесу, де особистість перебуває більшу частину свого навчального часу. Він відображає систему реальних взаємодій між усіма учасниками освітнього процесу (вчителі, учні, адміністрація, батьки) в межах класних кімнат, лабораторій, спортивних залів та території закладу. Ці взаємодії спрямовані на реалізацію освітньої програми, оволодіння компетентностями та соціалізацію. Завдяки спільній діяльності всіх суб'єктів формується простір «нашої школи», який забезпечує освітні здобутки учнів та професійний розвиток вчителів.

В умовах повномасштабної війни та об'єктивних економічних складнощів в Україні, саме психологічна основа локального освітнього простору – якість взаємин та емоційна безпека середовища – стає головним автономним внутрішнім ресурсом установи. Це доводить, що життєздатність закладу освіти не завжди прямо залежить від глобальних фінансових індексів, а визначається насамперед ціннісним вибором та емоційною компетентністю його учасників.

Сімейний освітній простір відображає систему реальних взаємодій між членами сім'ї, що спрямовані на використання сімейного потенціалу для задоволення базових освітніх потреб дитини, формування її цінностей та підготовку до життя в суспільстві. Завдяки участі батьків у навчанні формується освітній простір «нашого дому», який забезпечує емоційний комфорт та підтримку особистісного зростання дитини. Цей простір є автономним, але

системно пов’язаний із локальним (шкільним) через домашні завдання, батьківські збори та комунікацію з вчителями.

Особистісний освітній простір – це зона активної взаємодії особистості як суб’єкта навчання з освітньою системою країни. Ця взаємодія спрямована на використання суспільного потенціалу для задоволення власних потреб у навчанні та саморозвитку. Завдяки такій активності людина персоналізує частину загального простору, створюючи освітнє середовище «для себе», що стимулює її особистісне зростання. Сукупний освітній потенціал суспільства формується на основі індивідуальних освітніх досягнень кожної людини.

Аналіз представленої ієрархії (див. табл. 1.2) дозволяє стверджувати, що зі звуженням масштабу простору (від глобального до особистісного) зростає щільність емоційних взаємодій та їхній вплив на психічний розвиток індивіда. Якщо на глобальному та державному рівнях простір задає нормативні вектори, то на локальному, сімейному та особистісному рівнях він трансформується у безпосередній досвід, що стає фундаментом для формування емоційного інтелекту.

Локальний освітній простір закладу освіти постає найбільш сприятливим майданчиком для актуалізації емоційного інтелекту, оскільки він виступає безпосередньою точкою втілення теоретичних освітніх стратегій у живу практику міжособистісної взаємодії. На відміну від макросоціальних рівнів, простір закладу освіти характеризується високою щільністю та інтенсивністю психологічних контактів, що створює умови для цілеспрямованого моделювання ситуацій емоційного досвіду. У межах такого простору підліток отримує можливість для безпечної апробації різнопланових стратегій реагування, де кожна комунікативна ситуація – від командної проєктної діяльності до розв’язання ситуативних конфліктів – підлягає професійному супроводу та подальшій рефлексії.

У сучасних умовах суспільної дестабілізації локальний простір набуває додаткових функцій стабілізуючого та ресурсного характеру. Завдяки територіальній та організаційній цілісності, він виступає своєрідним

комунікативним фільтром, що дозволяє адаптувати глобальні виклики та травматичний соціальний досвід до можливостей сприйняття підлітка. Таким чином, саме локальний рівень організації простору забезпечує перехід від стихійної соціалізації до свідомого опанування навичок емоційної саморегуляції, створюючи необхідне підґрунтя для формування автономного особистісного простору підлітка та його життєвої успішності.

У наступному підрозділі ми розглянемо особливості впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

1.4. Освітній простір як детермінанта розвитку емоційного інтелекту підлітків

Сучасна парадигма людиноцентричної освіти розглядає розвиток емоційного інтелекту підростаючої особистості як цілісний, багаторівневий процес, що потребує системного психолого-педагогічного супроводу. У межах нашого дослідження ми виходимо з розуміння того, що становлення емоційного інтелекту підлітка не є стихійним результатом дорослішання, а виступає наслідком цілеспрямованого проєктування освітнього простору на різних його рівнях. Ефективність цього процесу зумовлюється вертикальною інтеграцією зусиль: від упровадження світових стратегій емоційного благополуччя та державних нормативних вимог до створення в закладах освіти унікальних діяльнісних майданчиків. Такий ієрархічний підхід дозволяє розглядати кожну освітню ініціативу не як відокремлений захід, а як складник єдиної системи формування внутрішньої стійкості та емоційної зрілості підлітка в умовах сучасних викликів.

Структура сучасного освітнього простору вибудовується на засадах світових стратегічних орієнтирів, що визначають емоційний розвиток особистості як пріоритет загальноцивілізаційного поступу. Провідну роль у цьому процесі відіграють настанови ЮНЕСКО, які проголошують концепцію соціально-емоційного та етичного навчання (SEE Learning) універсальним стандартом

підготовки підлітка до викликів складного та мінливого світу. Згідно з цими орієнтирами, емоційна грамотність визнається такою ж фундаментальною спроможністю, як і когнітивні навички, оскільки саме вона забезпечує здатність до конструктивної взаємодії та подолання соціального відчуження.

Співзвучною є позиція Ради Європи, викладена у Рамковій програмі компетентностей для культури демократії, де чуйність (емпатія) та емоційна самостійність розглядаються як базові цінності, що гарантують психологічну стійкість та згуртованість спільнот.

Водночас Глобальна стратегія Всесвітньої організації охорони здоров'я (AA-HA!) акцентує увагу на тому, що в умовах глобальних криз та воєнних конфліктів саме здатність підлітка до саморегуляції та опанування власних станів стає вирішальним чинником збереження його ментального здоров'я. Відтак, узгодження вітчизняних освітніх ініціатив із міжнародними вимогами дозволяє розглядати розвиток емоційного інтелекту як стратегічний інструмент зміцнення внутрішньої життєстійкості підростаючого покоління

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти формування емоційного інтелекту підлітків визначено як стратегічний державний пріоритет, що закріплено в низці нормативно-правових актів. Фундаментальним документом є Закон України «Про освіту», де метою навчання визначено всебічний розвиток особистості, а серед ключових результатів – здатність до співпереживання, етичну поведінку та вміння конструктивно керувати власними станами.

У Державному стандарті базової середньої освіти, який впроваджує концепцію наскрізних умінь, особливу роль відведено соціальній та емоційній компетентності, що передбачає здатність підлітка розуміти власні почуття, виявляти чуйність до оточення та будувати позитивні стосунки на засадах взаємоповаги. Зазначені положення корелюють із засадами концепції «Нова українська школа», яка проголошує перехід від репродуктивної передачі знань до виховання цілісної особистості, для якої емоційна стійкість та самосвідомість є базовими ресурсами життєвого успіху.

Водночас Державний стандарт профільної середньої освіти (10–12 класи), що охоплює старший підлітковий вік, висуває якісно нові вимоги до емоційного розвитку особистості. Пріоритетним завданням тут постає формування високого рівня рефлексії та здатності до усвідомленого керування власними станами в ситуаціях вибору та прийняття рішень. Профільна школа передбачає впровадження вибіркових спецкурсів людинознавчого спрямування та міжпрофільних навчальних модулів, які дозволяють підлітку розвивати емоційну сферу. Такий підхід перетворює емоційну зрілість на фундаментальну спроможність, що забезпечує готовність підлітка до професійного самовизначення та зміцнення його внутрішньої стійкості перед викликами дорослого життя.

Важливим інституційним складником такого процесу є діяльність Психологічної служби системи освіти. Згідно з чинними положеннями, робота практичного психолога в закладі освіти спрямована на психопрофілактику та зміцнення психологічної стійкості учнів. Це передбачає не лише діагностику, а й активне застосування розвивальних технологій (тренінгів, ігрових практик, театралізацій), що дозволяють підліткам у безпечному середовищі опановувати навички емоційної саморегуляції та ефективного спілкування.

Однією з наймасштабніших сучасних ініціатив у сфері розвитку емоційної сфери особистості є програма Соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН; англ. SEE Learning). Програма була офіційно представлена світовій спільноті у 2019 році в Делі (Індія) як результат багаторічної праці міжнародної групи вчених, до складу якої входив і один із фундаторів теорії емоційного інтелекту Деніел Гоулман [95].

Наукове підґрунтя СЕЕН базується на інтеграції таких фундаментальних напрямів: нейробіології емоцій, теорії систем та практик розвитку уваги. Змістовне наповнення СЕЕН вибудовується навколо трьох вимірів: особистісного (навички самоусвідомлення та саморегуляції); соціального (розвиток емпатії та навичок взаємодії); системного (розуміння взаємозалежності у громаді та світі). В Україні впровадження цієї програми розпочалося у 2019–2020 роках за сприяння Міністерства освіти і науки України

та громадської організації «EdCamp Ukraine», що дозволило адаптувати міжнародний досвід до вітчизняного освітнього контексту, зокрема в умовах воєнного стану. Станом на 2024–2025 рр. експериментальна база дослідження охоплює понад 200 закладів загальної середньої освіти з усіх регіонів країни, а відповідну підготовку пройшли понад 140 сертифікованих фасилітаторів.

Оцінювання ефективності впровадження програми СЕЕН у вітчизняний психолого-педагогічний дискурс здійснювалося в межах масштабного моніторингу соціально-емоційних навичок (ДоСЕН/OECD). Верифікація результатів за період 2022–2025 рр. дозволила констатувати статистично значущу динаміку в емоційній сфері підлітків, а саме: стабілізацію психоемоційного стану та зниження показників ситуативної тривожності; мінімізацію проявів деструктивної поведінки та деескалацію міжособистісної напруженості у шкільному середовищі; оптимізацію когнітивного функціонування учнів, що виявляється у підвищенні концентрації уваги та вольового контролю за навчальною діяльністю [95].

Разом із тим, аналіз результатів моніторингу ДоСЕН-2024 зафіксував специфічну вікову нерівномірність: рівень розвитку соціально-емоційних навичок у вибірці 15-річних підлітків демонструє нижчі показники порівняно з групою 10-річних учнів. Зазначена закономірність актуалізує потребу в диференціації методичного інструментарію та розробці діяльнісно-орієнтованих форм впливу саме для старшого підліткового віку.

Поряд із базовою моделлю СЕЕН набули поширення інші системні програми емоційного розвитку, що пройшли офіційну апробацію та верифікацію. Зокрема, програма «Зерна» (Kernels), адаптована в Україні за сприяння Світового банку та Міністерства освіти і науки у 2023–2024 роках, орієнтована на оперативне зміцнення внутрішньої стійкості особистості. Її особливістю є «модульний» характер: короткотривалі вправи з фокусування уваги та саморегуляції легко інтегруються у структуру будь-якого уроку, що дозволяє молодшим підліткам опановувати навички керування станами без відриву від освітнього процесу.

Водночас міжнародна ініціатива «Думай на рівних» (Think Equal), що впроваджується Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» під егідою ЮНЕСКО, акцентує увагу на аксіологічному аспекті емоційного інтелекту. Програма фокусується на розвитку емпатії, критичного мислення та соціальної відповідальності як засадничих рис емоційної зрілості. На відміну від суто регулятивних технік, ця модель спрямована на формування ціннісних орієнтирів підлітка, сприяючи подоланню упереджень та розбудові культури взаємоповаги у громаді.

Окреме місце посідає програма «Lions Quest» («Навички для підлітків»), яка має багаторічний досвід впровадження в Україні (зокрема у Дніпропетровській, Львівській та Київській областях). Ця модель пропонує цілісний тренінговий курс для старшої школи, спрямований на профілактику ризикованої поведінки через розвиток самосвідомості та вміння приймати відповідальні рішення. Перевага «Lions Quest» полягає у залученні не лише учнів, а й батьків та вчителів до створення єдиного поля підтримки, що забезпечує сталість емоційних змін у підлітків.

Фундаментальною умовою для успішного життєвого самовизначення підлітка постає *розвиток емоційного інтелекту на етапі профільного навчання* (10-12 класи), яке запроваджується, у закладах загальної середньої освіти з 2027 року, відповідно до концепції освітньої реформи НУШ. Підхід ґрунтується на зміщенні акцентів із суто академічної підготовки підлітка на процеси його самопізнання та формування міцного морального фундаменту. У кожній навчальній програмі для старшої школи передбачено діяльнісні форми підготовки до реалій сучасного світу, де емпатія та соціальна відповідальність визнаються ключовими чинниками особистісного та професійного успіху.

Практичне втілення цієї стратегії реалізується через залучення учнів до розробки соціальних проєктів, спрямованих на вирішення проблем громади, та участь у рефлексивних зустрічах, присвячених аналізу складних етичних дилем. Важливим інструментарієм тут виступає волонтерська діяльність та оволодіння техніками посередництва (медіації) задля конструктивного розв’язання

конфліктів. Це сприяє цілеспрямованому розвитку м'яких навичок, перетворюючи освітній процес на майданчик для активного соціально-емоційного розвитку особистості.

Доповненням до наскрізного навчання є вибіркові освітні складники, що пропонують підліткам поглиблене вивчення соціоемоційних аспектів буття. Психологічний зміст таких курсів («Психологія розвитку», «Психологія особистості», «Психологія міжособистісних взаємин», «Емоційний інтелект», «Психологія соціальних змін» тощо) полягає у наданні вихованцям інструментів для внутрішнього дослідження та осмислення закономірностей людської взаємодії. Можливість самостійного вибору таких курсів стимулює суб'єктну позицію підлітка, дозволяючи йому свідомо проєктувати власне майбутнє та формувати готовність до викликів дорослого життя [149].

Важливою передумовою успішного впровадження програм емоційного розвитку підлітків постає цілеспрямоване зміцнення емоційної стійкості вчителя. В умовах сучасних викликів професійна діяльність педагога потребує не лише предметних знань, а й високого рівня саморегуляції, здатності до емпатійного слухання та запобігання емоційному вигоранню. Психологічний супровід освітян у цьому контексті реалізується через систему фахової підтримки та безперервного професійного зростання.

Провідними формами розвитку емоційного інтелекту вчителя в українському освітньому просторі є: спеціалізовані тренінги з психологічної стійкості (зокрема модулі програми «Ти як?» та курси СЕЕН для освітян), де педагоги опановують техніки самодопомоги, заземлення та екологічного вираження складних почуттів; супервізійні групи та рефлексивні кола, що дозволяють учителям у безпечному середовищі обговорювати складні ситуації взаємодії з підлітками, аналізувати власні емоційні реакції та спільно шукати шляхи порозуміння; курси з ненасильницького спілкування та медіації, які формують у педагогів навички безконфліктного розв'язання суперечностей та сприяють утвердженню культури взаємоповаги у закладі освіти.

Емоційно компетентний педагог стає для підлітка надійним провідником у світі почуттів, демонструючи власною поведінкою зразки виваженості та чуйності. Відтак, підтримка емоційної стійкості педагогічного колективу є засадничою умовою для формування емоційної зрілості підлітків та утвердження атмосфери безпеки у закладі освіти [86].

Вагомим діяльнісним інструментарієм розбудови емоційно-розвивального освітнього простору та розвитку емоційного інтелекту особистості постають *методи соціально-психологічного театру.* На відміну від традиційних форм художньої самодіяльності, ці практики ґрунтуються на психолого-педагогічних засадах та орієнтовані не на сценічний результат, а на процес внутрішнього переживання, рефлексії та інтеріоризації підлітком складних емоційних станів. У межах психологічного супроводу підлітків особливої актуальності набувають моделі соціального шкільного театру та форум-театру, де ігрова дія стає засобом розв’язання суб’єктивно значущих міжособистісних конфліктів.

Ефективність зазначеного підходу в Україні підтверджується результатами впровадження масштабної ініціативи «Соціальний шкільний театр як інструмент розвитку громадянської та емоційної компетентності», реалізованої Громадською організацією «ЕдКемп Україна» у партнерстві з німецьким центром «Культурна стратегія» та за підтримки Міністерства освіти і науки України. Протягом 2019–2021 років цей проєкт охопив понад 30 пілотних закладів загальної середньої освіти в різних регіонах країни. Методологічна специфіка цієї практики полягає у створенні підлітками вистав-дискусій на гострі соціальні теми (цькування, пошук ідентичності, стосунки з батьками), де глядачі мають можливість зупинити дію та запропонувати власні варіанти емоційного реагування. Верифікація результатів проєкту засвідчила статистично значуще зростання рівня емпатії та міжособистісної чутливості учасників, а також якісне покращення клімату в учнівських колективах.

Доповненням до цього виступає методика плейбек-театру (театру глядацьких історій), яка в останні роки набула системного поширення в межах молодіжних проєктів Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Спільно». Ця форма

неформальної освіти базується на миттєвому відтворенні акторами-підлітками реальних історій із життя присутніх, що забезпечує потужний ефект емоційного відгуку. Психологічний механізм впливу плейбек-технік полягає у «віддзеркаленні» особистісних переживань підлітка в творчій дії однолітків, що сприяє подоланню емоційної відчуженості та зміцненню внутрішньої стійкості в умовах тривалого стресу.

Окремим вагомим напрямом розвитку емоційного інтелекту в сучасному освітньому просторі постає *впровадження соціально-психологічних тренінгів*, спрямованих на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості. На відміну від традиційних просвітницьких заходів, тренінгові технології забезпечують можливість інтенсивного відпрацювання навичок саморегуляції, емпатійного слухання та конструктивного розв'язання конфліктів у безпечних умовах групової взаємодії.

Однією з найбільш репрезентативних практик у цій сфері є науково обґрунтована програма «Безпечний простір», розроблена фахівцями Національного університету «Києво-Могилянська академія» за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ). Ця методика пройшла широку апробацію у закладах освіти України та довела свою ефективність у роботі з підлітками, які перебувають під впливом тривалого стресу. Психологічний зміст тренінгу полягає у навчанні вихованців технік когнітивно-поведінкової самодопомоги, що дозволяє підліткам самостійно ідентифікувати деструктивні емоційні стани та застосовувати дієві методи їх нейтралізації.

Паралельно з цим набула поширення тренінгова модель «Стійкість для стійких», інтегрована в загальнодержавну систему психологічної підтримки. Її особливістю є поєднання вправ на розвиток уваги з новітніми знаннями про нейробіологію емоцій. У процесі тренування підлітки опановують методику «зчитування» тілесних відчуттів, що виступає підґрунтям для усвідомленого керування імпульсивними реакціями. Таке спрямування тренінгової роботи корелює із завданнями Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?»,

яка популяризує методи психологічної самодопомоги як обов'язковий складник медіакультури сучасного підлітка [112].

Важливим аспектом ефективності тренінгових впливів є їхня спрямованість на формування міжособистісного емоційного інтелекту. Через використання інтерактивних вправ, рольового моделювання та групової рефлексії підлітки навчаються розпізнавати емоційні потреби однолітків, що сприяє деескалації напруженості в колективі та утвердженню культури емоційної підтримки. Таким чином, тренінгові технології виступають не лише засобом навчання, а й механізмом психологічного визрівання особистості, забезпечуючи перехід від стихійного емоційного реагування до виваженої та етичної взаємодії в соціумі [6].

Дієвим психолого-педагогічним ресурсом формування емоційного інтелекту особистості постає *інтегроване навчання*, що передбачає впровадження психотехнологій самопізнання та методів групової рефлексії безпосередньо в зміст навчальних дисциплін. На відміну від цілеспрямованих тренінгових впливів, цей шлях забезпечує наскрізну психологізацію освітнього процесу, де розвиток емоційної сфери підлітка стає природним складником пізнавальної діяльності.

У межах гуманітарного циклу (зокрема на уроках української та світової літератури) провідним інструментом розвитку емоційного інтелекту виступає формування читацької емпатії. Психологічний механізм цього процесу полягає у децентрації особистості – здатності підлітка вийти за межі власного досвіду та ідентифікувати себе з внутрішнім світом літературного героя. Рефлексивний аналіз емоційних мотивів вчинків, моральних дилем та стратегій подолання кризових ситуацій персонажами дозволяє вихованцям збагачувати власний емоційний словник та опановувати складні моделі порозуміння у безпечному просторі художнього тексту.

Науковий інтерес у контексті нашого дослідження становлять напрацювання С. Могилястої, яка обґрунтовує доцільність цілеспрямованої інтеграції змістових ліній, присвячених природі людських переживань, у процес

опанування іноземної (зокрема англійської) мови. Згідно з цією концепцією, залучення підлітків до обговорення складних почуттів та міжособистісних взаємин засобами іншої мовної системи створює ефект «психологічної дистанції», що полегшує вербалізацію інтимних переживань та знижує рівень внутрішньої напруженості. Авторський підхід дослідниці дозволяє розглядати іншомовне середовище як унікальний майданчик для апробації нових емоційних ролей та моделей поведінки, де через розширення емоційного словника відбувається якісна трансформація здатності підлітка до саморозуміння та етичної взаємодії. Таким чином, поєднання лінгвістичних та психологічних засобів впливу сприяє подоланню «емоційного бар'єру» та стимулює розвиток емоційного інтелекту особистості [93].

Практична реалізація концепції психологізації змісту мовної освіти в Україні здійснюється через впровадження діяльнісно-орієнтованих модулів «Життєві навички» (Life Skills) у межах сучасних навчальних програм з іноземної мови та підручників, зокрема схвалених Міністерством освіти і науки України видань Pearson та Cambridge. Методологічна специфіка цього підходу полягає в тому, що опанування лексичних та граматичних конструкцій поєднується з розвитком здатності підлітка до саморегуляції, розпізнавання емоційних потреб співрозмовника та побудови етичної взаємодії. Використання методів соціально-емоційного моделювання (спільного розв'язання моральних дилем, аналізу емоційних станів героїв) дозволяє підліткам перетворювати іноземну мову на інструмент самовираження та міжособистісного порозуміння [91].

Окремим шляхом розвитку емоційної сфери особистості постає психологізація мистецької освіти. У межах інтегрованого курсу «Мистецтво» реалізується стратегія використання експресивних методів саморегуляції, де творча діяльність (музична, образотворча, театральна) виступає засобом вербалізації та трансформації внутрішніх станів підлітка. Це дозволяє учням опановувати навички емоційної стійкості через мистецьку рефлексію, перетворюючи естетичне сприймання на інструмент самопізнання та емпатійної взаємодії з навколишнім світом [87].

Важливим складником повсякденного психологічного супроводу освітнього процесу в Україні постає впровадження психологічних хвилинок – короткотривалих (2–5 хвилин) вправ, спрямованих на зняття емоційної напруженості та відновлення внутрішнього ресурсу учнів. Ця ініціатива набула загальнодержавного статусу в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» та офіційно рекомендована Міністерством освіти і науки України як обов'язковий елемент безпечного освітнього середовища (лист МОН № 1/15776-24 від 30.08.2024 р.).

Психологічний зміст таких хвилинок полягає в активізації механізмів саморегуляції через поєднання методів психогімнастики, дихальних вправ та технік заземлення. Для підлітків ці практики виконують роль інструментарію самодопомоги, що дозволяє швидко стабілізувати вегетативну нервову систему в ситуаціях когнітивного перевантаження або тривоги. На відміну від традиційної фізкультхвилинки, психологічне налаштування орієнтоване на усвідомлення тілесних відчуттів та вербалізацію емоційного стану, що є базовою навичкою емоційного інтелекту.

Методологічне наповнення цієї практики (зокрема відеоматеріали та посібники, розроблені спільно з дитячими психологами, як-от С. Ройз) базується на принципах травмоінформованого навчання. Використання ігрових та візуальних образів дозволяє підліткам у доступній формі опановувати складні психотехніки заспокоєння, не створюючи додаткового навчального тиску. Фаховий аналіз впровадження таких короткотривалих вправ засвідчує їхній позитивний вплив на збереження емоційного ресурсу підлітка та розвиток його уважності. Системне використання зазначених засобів сприяє не лише успішному навчанню, а й привчає підлітка до рефлексії, що є необхідною умовою для визрівання емоційної зрілості та здатності зберігати рівновагу в умовах сучасних викликів [112].

Особливої актуальності в контексті сучасних безпекових викликів та тривалого воєнного стану в Україні набуває впровадження *цифрових інструментів розвитку емоційного інтелекту*, які забезпечують безперервну

психологічну підтримку підлітків незалежно від їхнього місцеперебування. У межах нашого дослідження ми розглядаємо цифровізацію як стратегічну відповідь на потребу в анонімній, швидкій та доступній самодопомозі, де мобільні технології стають невід'ємною частиною безпечного освітнього простору. Ефективність впровадження новітніх технологій у систему психологічного супроводу зумовлена й цифровою обізнаністю сучасного покоління, для якого віртуальне середовище є природним простором самовиявлення та спілкування. Оскільки підлітки сприймають мобільні пристрої як невід'ємний атрибут повсякдення, використання гаджетів для самодопомоги постає для них органічним процесом, позбавленим зайвих психологічних бар'єрів. Провідне місце в цій системі посідають загальнодержавні цифрові платформи, серед яких ключовою є база ресурсів Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» (ініціатива Олени Зеленської). Дана платформа пропонує підліткам науково обґрунтований «аптечний кошик» психологічних практик, спрямованих на стабілізацію стану та зміцнення внутрішньої стійкості. Психологічний зміст діяльності платформи полягає у масовому навчанні молоді методів опанування власних емоцій у критичних ситуаціях.

Доповненням до масштабних платформ виступають мобільні застосунки для саморегуляції, які дозволяють підлітку здійснювати щоденне відстеження власних станів у режимі реального часу. Прикладом такої успішної технологічної інтеграції є застосунок «BetterMe: Mental Health», який у партнерстві з Міністерством освіти і науки України надає вихованцям інструменти для фіксації емоційних коливань, дихальні вправи та практики зосередження. Використання таких засобів сприяє розвитку у молоді навичок самопізнання та саморегуляції без прямого втручання дорослих.

Важливим вектором цифрової підтримки є також використання інтерактивних чат-ботів, які виконують роль віртуальних провідників у складних емоційних лабіринтах. Зокрема, діяльність чат-бота «Поруч» (спільний проєкт МОН та ЮНІСЕФ) демонструє високу ефективність у подоланні відчуття самотності та тривоги через регулярні діалогові запити та надання миттєвих

алгоритмів дії у стресових ситуаціях. Мультимедійний чат-бот «Віртуальний друг» (Селя) через розгалужені сценарії діалогів допомагає підліткам аналізувати конфліктні ситуації з батьками та однолітками, що стимулює розвиток глибинного самопізнання та здатності до співпереживання. Особливе місце у системі невідкладної самодопомоги посідає чат-бот «Друг. Перша допомога», заснований на науково верифікованих протоколах підтримки ментального здоров'я, він дозволяє підлітку оперативно опанувати методи заспокоєння та дихальні вправи у момент гострої напруги. Водночас інтерактивна платформа «U-Report» (ЮНІСЕФ Україна) залучає молодь до опитувань щодо власного благополуччя, що привчає їх до усвідомлення своїх потреб та формування суб'єктної позиції у соціумі. Розгалужена мережа цифрових помічників сприяє розвитку міжособистісного інтелекту, оскільки вчить підлітка розпізнавати свої стани та вчасно шукати порозуміння з оточенням. Така форма взаємодії сприяє розвитку міжособистісного інтелекту, оскільки вчить підлітка розпізнавати свої потреби та етично звертатися за підтримкою. Відтак, поєднання розгалужених платформ, індивідуальних застосунків та гнучких чат-ботів утворює єдину цифрову екосистему розвитку емоційної сфери, що дозволяє підлітку перетворювати гаджет на засіб зміцнення ментального благополуччя та духовної міцності.

Окремим стратегічним напрямом розвитку емоційної сфери особистості постає *залучення підлітків до суспільно корисної діяльності та волонтерства*. У межах освітнього простору цей інструментарій реалізується через створення учнівських волонтерських осередків та благодійних ініціатив, де емоційний інтелект трансформується у реальну дію. Психологічний механізм такого впливу ґрунтується на подоланні егоцентризму: через безпосередню допомогу іншим підліток навчається розпізнавати чужий біль, виявляти чуйність та нести відповідальність за емоційний стан громади.

Впровадження волонтерських практик безпосередньо у закладі освіти може здійснюватися через такі форми: соціальне проєктування, де учні самостійно розробляють плани підтримки вразливих груп (до прикладу,

допомога ветеранам, тваринам чи дітям молодшого віку), що розвиває їхню суб'єктну позицію та здатність до прогнозування емоційних наслідків своїх дій; благодійні ярмарки та фестивалі, які вимагають від учасників високого рівня емоційної згуртованості, терпіння та вміння регулювати власну напругу в командній роботі.

Вихід за межі закладу освіти дозволяє підліткам долучатися до масштабних міжнародних та загальнодержавних проєктів, що задають високі стандарти громадської активності. Провідне місце серед них посідає програма Британської Ради (British Council) «Youth Connect for Ukraine». Дана ініціатива спрямована на зміцнення внутрішньої стійкості молоді через навчання лідерству в часи криз та підтримку локальних соціальних проєктів. Участь у таких програмах дозволяє підлітку відчути себе частиною глобальної спільноти, що сприяє подоланню емоційного відчуження та розвитку міжособистісного аспекта емоційного інтелекту. Таким чином, громадська активність постає не лише як моральний обов'язок, а як дієвий шлях досягнення емоційної зрілості підлітка [190].

Вагомим складником цілісного освітнього простору постає позакласна виховна діяльність, яка створює унікальні умови для неформального розвитку емоційної сфери особистості. На відміну від регламентованого навчального процесу, позаурочна активність базується на засадах добровільності, що дозволяє підлітку вільно експериментувати з різними емоційними ролями та моделями поведінки. Психологічний зміст виховної роботи в цьому контексті полягає у переході від теоретичного інформування до активного проживання та інтеріоризації досвіду етичної взаємодії.

Провідними формами розвитку емоційного інтелекту в межах позакласної роботи є: діяльність психологічних клубів та гуртків, де за допомогою методів арттерапії, тренінгів та дискусій підлітки навчаються глибинному самопізнанню та вербалізації власних станів; організація тематичних виховних годин (рефлексивних кіл), спрямованих на обговорення етичних дилем, розвиток емпатії та зміцнення емоційної згуртованості колективу; учнівське самоврядування, яке виступає майданчиком для відпрацювання навичок

лідерства, прийняття відповідальних рішень та конструктивного подолання міжособистісних суперечностей.

Особливого значення у виховній системі закладу освіти набуває проєктна діяльність, що поєднує творчість із соціальною дією. Участь підлітків у підготовці благодійних акцій, шкільних фестивалів чи соціальних вистав дозволяє формувати емоційну сферу через усвідомлення власної значущості та внеску в життя спільноти.

Стратегія розвитку емоційного інтелекту в сучасному освітньому просторі постає як багаторівневий процес, що ґрунтується на поєднанні державної стратегії, наскрізної психологізації навчання та активної суб'єктної дії самого підлітка. Встановлено, що цілісність цього процесу забезпечується розгалуженим інструментарієм: від нормативних програм (СЕЕН, НУШ) та інтегрованих спецкурсів до цифрових засобів самодопомоги і психологічної стійкості педагога як взірця саморегуляції. Така синергія методів дозволяє підлітку перейти від стихійного реагування до усвідомленого самопізнання та керування власними станами. Відтак, означена система чинників перетворює знання про емоції на дієву життєву спроможність та духовну міцність підростаючого покоління.

Висновки до першого розділу

У першому розділі визначено теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Спираючись на ретроспективний аналіз філософської і психологічної думки, простежено еволюцію поглядів, які передували концептуалізації поняття емоційного інтелекту. Обґрунтовано, що в сучасній освітній парадигмі емоційний інтелект підлітка постає як інтегративне утворення, що забезпечує успішність переробки афективної інформації та виступає стратегічним ресурсом його соціально-психологічної адаптації та резильєнтності.

Визначено психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці, який постає періодом фундаментальної якісної перебудови емоційної сфери особистості. Доведено, що підлітковий вік є сензитивним

періодом для розвитку емоційного інтелекту, що зумовлено якісною трансформацією соціальної ситуації розвитку та інтенсивним визріванням когнітивної та емоційної сфери особистості. На відміну від молодшого шкільного віку, де емоції мають переважно реактивний характер, у підлітковому віці формування рефлексії та почуття дорослості дозволяє дитині вперше перейти до свідомої саморегуляції та аналіз власних переживань.

Здійснено категоріальне розмежування понять «освітнє середовище» та «освітній простір». Визначено, що освітнє середовище постає сукупністю об'єктивних умов і ресурсів закладу, тоді як освітній простір визначається як суб'єктивно освоєна підлітком сфера можливостей. Виявлено, що сутнісною ознакою простору є відсутність емоційних перешкод, що дозволяє особистості перейти від пасивного перебування в оточенні до активного життєтворення.

Обґрунтовано ієрархічну структуру освітнього простору, що охоплює мега- (глобальний), макро- (державний), мезо- (локальний) та мікрорівні (особистісний), які перебувають у стані постійної взаємообумовленості. Доведено, що локальний освітній простір закладу загальної середньої освіти є найбільш сприятливим майданчиком для формування емоційного інтелекту підлітка, оскільки виступає середовищем безпосередньої взаємодії та провадження варіативного змісту емоційно-розвивальних практик. Установлено, що якісні характеристики локального простору безпосередньо зумовлюють становлення особистісного освітнього простору підлітка, де зовнішні стимули трансформуються у внутрішній ресурс емоційної стійкості та соціальної успішності молодої людини.

Обґрунтовано систему засобів розвитку емоційного інтелекту підлітків в контексті освітнього простору, що базується на інтеграції світових стратегій емоційного благополуччя (SEE Learning, Kernels, Think Equal, Lions Quest тощо) та вітчизняних нормативних вимог щодо створення безпечного освітнього простору та формування емоційної компетентності учня. Доведено, що варіативність інструментарію забезпечується через поєднання академічних (профільні курси, навчальні програми), художньо-рефлексивних (плейбек-театр,

психологізація мистецької освіти), діяльнісно-орієнтованих (волонтерство, суспільно корисна активність, позакласна виховна робота, ігрові практики) та оперативно-ресурсних засобів («психологічні хвилинки» на уроці, цифрові інструменти саморегуляції). Установлено, що важливе значення для гармонізації простору закладу освіти має зміцнення емоційної стійкості педагога.

Здійснений теоретико-методологічний аналіз впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків створив основу для розробки та обґрунтування моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, яка представлена в наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 2
МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ, ЩО СПРИЯТЛИВО ВПЛИВАЄ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

2.1 Загальний опис моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків

Масштабні трансформації освітньої парадигми зумовлюють необхідність переосмислення стратегій розвитку сучасної школи. Державні реформи сьогодні мають бути спрямовані на створення таких освітніх систем, які б випереджали запити часу та пропонували підліткам нестандартні рішення для розвитку.

Проєктування інноваційного розвитку закладу освіти потребує створення його цілісної моделі. Це завдання передбачає насамперед уточнення понятійного апарату та вибір наукових підходів, які стануть методологічним фундаментом для розбудови сучасного освітнього простору.

Відтак, першочергової уваги потребує уточнення понять «моделювання», «педагогічне моделювання» та «психологічне моделювання». У межах наукового дискурсу педагогічне моделювання розглядається як багатогранний інструмент пізнання та перетворення освітньої дійсності. Згідно з концептуальними підходами дослідників [10], сутність цього методу полягає у відтворенні ключових параметрів освітньої системи в штучно створеному аналогу – педагогічній моделі. Такий підхід дозволяє детально проаналізувати структуру та внутрішні зв’язки закладу освіти через роботу з його ідеальним зразком.

Особливого значення набуває моделювання у ситуаціях стратегічного оновлення школи, коли об’єктом виступають системи, що ще не існують у реальній практиці, а лише перебувають на стадії розроблення. У цьому контексті моделювання постає як фундаментальний етап педагогічного проєктування, де створений конструкт виконує роль прогностичного орієнтира. Така модель не просто описує фактичний стан речей, а виступає гіпотезою майбутніх змін, що

дозволяє заздалегідь прорахувати ефективність впровадження нових розвивальних технологій.

Методологічна взаємозалежність педагогічного проєктування та інноваційного розвитку закладу освіти ґрунтовно висвітлена у працях В. Докучаєвої та інших представників вітчизняної школи освітнього менеджменту. У межах цього підходу проєктна діяльність постає не просто як технічне планування, а як особливий вид творчої самореалізації педагогічної спільноти, що інтегрує в собі прогнозування, системне моделювання та стратегічне управління соціальними процесами [42].

На нашу думку, цей процес слід розглядати як унікальний науково-практичний феномен, що виникає на перетині актуальних теоретичних парадигм та запитів сучасної освітньої практики. Життєздатність такого феномену безпосередньо визначається якістю людського капіталу та рівнем професійної мотивації педагогічного колективу, що виступає головним рушієм інноваційних перетворень.

Ефективність функціонування освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, залежить від побудови конструктивної системи управління, де роль керівництва трансформується з контролюючої у стратегічну та фасилітуючу. За такого підходу людський ресурс закладу постає не лише як виконавець, а як активний суб’єкт проєктування, чий творчий потенціал актуалізується через гнучку модель менеджменту та спільну систему цінностей. Відтак, синергія наукового обґрунтування, управлінської волі та професіоналізму і мотивації кадрів дозволяє спроєктувати освітній простір, де безпечність та розвивальний характер стають фундаментом для становлення особистості підлітка та розвитку його емоційного інтелекту.

Поряд із педагогічним проєктуванням, в контексті нашого дослідження важливим є поняття «психологічне моделювання», яке ми розглядаємо як процес створення специфічних психологічних умов, що актуалізують появу відповідних до завдань дослідження реакцій, дій або взаємин суб’єктів освітнього процесу. Психологічне моделювання передбачає конструювання особливої психологічної

ситуації, у межах якої моделюється поведінка підлітка у формі цілеспрямованої діяльності та міжособистісного спілкування [17].

Такий підхід дозволяє отримати об'єктивну інформацію про організацію та функціонування емоційної сфери підлітка, виявити кореляційні та причинно-наслідкові зв'язки між психологічними впливами освітнього простору та динамікою емоційного інтелекту. Більше того, психологічне моделювання стає підґрунтям для виведення психологічних закономірностей формування емоційного інтелекту в умовах закладу освіти та дозволяє розробляти ефективні прийоми корекційно-розвивального впливу.

Реалізація психологічного моделювання в межах нашого дослідження визначається низкою специфічних особливостей, що адаптовані до умов закладу загальної середньої освіти:

1. Природність суб'єкта. Дослідження фокусується на реальних суб'єктах освітнього процесу (підлітках) та динамічних характеристиках їхньої емоційної сфери.

2. Природність умов. На відміну від класичних лабораторних експериментів, передбачено моделювання в природному, але спеціально організованому освітньому просторі (актові зали, зони фестивальної активності, рекреації, виставкові зони, локації просто неба, цифрові платформи тощо), що дозволяє мінімізувати ефект «штучності» та підвищити щирість емоційних реакцій.

3. Інструментальне забезпечення. Використовується широкий спектр моделювальних засобів – від методичного супроводу (авторські програми, стимульний матеріал ігор, фестивальні активності, рефлексивні анкети тощо) до цифрових інструментів фіксації емоційних станів.

4. Гуманізація та етична спрямованість. Безумовний пріоритет психологічної безпеки підлітка, повага до його особистості та орієнтація на емоційне благополуччя визначаються як домінуючий вектор і головний критерій ефективності моделювання освітнього простору.

5. Варіативність регламентації. Передбачає гнучке поєднання чітко регламентованих процедур (діагностичного тестування, стандартизованих вправ) із формами вільної емоційної експресії (фестивальною діяльністю, ігровою взаємодією).

Слід зауважити, що формування психологічної ситуації, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту, забезпечується через інтеграцію різноманітних емпіричних методів. Найбільш ефективними в просторі ліцею постають соціально-психологічний тренінг, заняття з елементами тренінгу, методи активного ігрового моделювання, діагностичне тестування тощо. Це дозволяє не лише реєструвати ситуаційні чинники впливу, а й створювати контрольований простір для апробації підлітками нових паттернів поведінки.

Аналіз компонентного складу освітнього простору дозволяє розглядати його як складну інтегровану систему, що охоплює сукупність суб'єктів, об'єктів та динамічних взаємодій. Визначаємо освітній простір ліцею як цілісну структуру, де кожен елемент виконує специфічну функцію в забезпеченні освітнього та розвивального процесів.

Першим ключовим складником простору виступає суб'єктний компонент, який у психологічному вимірі представлений активною взаємодією педагогів та здобувачів освіти. Суб'єкти освітнього простору не є пасивними отримувачами чи трансляторами інформації; вони виступають носіями ціннісних орієнтирів та ініціаторами соціальних зв'язків. У межах нашого дослідження суб'єктність учителя виявляється у його здатності свідомо моделювати емоційне поле взаємодії, тоді як суб'єктність підлітка реалізується через активне освоєння можливостей середовища та розвиток власних емоційних ресурсів.

Об'єктний компонент освітнього простору сукупність матеріальних, технічних та інформаційних ресурсів, що забезпечують функціонування закладу освіти. Проте, у контексті нашого дослідження ці об'єкти (дизайн приміщень, технічне оснащення, зони відпочинку) розглядаються не лише як фізична інфраструктура, а як «стимули», що наділені певною психологічною валентністю.

Саме педагогічно доцільна організація об'єктного компонента створює умови для комфортного та безпечного перебування дитини в просторі ліцею.

Центральною ланкою, що об'єднує суб'єктів та об'єкти в єдину цілісність, є компонент взаємодій. Освітній простір формується саме через систему сталих зв'язків і відносин, що виникають між учасниками освітнього процесу. Психологічний зміст цих взаємодій полягає у формуванні особливого клімату довіри та емоційного резонансу. Таким чином, простір постає не як статична конструкція, а як жива мережа міжособистісних контактів, де якість комунікації вчителя та учня стає головним чинником трансформації середовища у розвивальний простір.

Концептуальні засади моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту, закладалися в межах розвитку авторської освітньої технології «Раціональне навчання» Черкаського гуманітарно-правового ліцею, розроблені В. Г. Гайдуком, О. О. Волошин, Н. І. Соломахою, Н. В. Карпенко, О. В. Компанійцем. Формування засадничих принципів технології «Раціональне навчання» (рис. 2.1) розпочалося у 2018 році та пройшло шлях від теоретичного обґрунтування ідеї до її поступового впровадження в освітній простір ліцею. Початковий етап характеризувався теоретичним обґрунтуванням ідеї та її активною апробацією у межах внутрішньоліцейного науково-методичного дискурсу (тематичні наради, робота методичних об'єднань та творчих груп працівників).

Рисунок 2.1 – Етапи розроблення технології «Раціональне навчання»

Протягом 2018–2019 років здійснювалося методичне опрацювання технології, що супроводжувалася підготовкою кадрового ресурсу та формуванням спільного ціннісного поля колективу. Перехід до фази широкої емпіричної апробації відбувся у 2019–2020 навчальному році одночасно з розширенням інституційної структури закладу (відкриття гімназійних класів). Практична реалізація окремих елементів технології «Раціональне навчання» розпочалася з навчальних предметів природничо-математичного циклу (зокрема, курсу математики у 5-х класах), що дозволило відстежувати вплив на емоційний стан та академічну успішність учнів. З 2020 року триває етап уточнення та масштабування технології.

Реалізація авторської технології «Раціональне навчання» базується на таких принципах:

1. Принцип раціональності. Полягає у домінуванні усвідомленого підходу до процесу навчання. У межах технології цей принцип операціоналізується через стратегічне планування – виокремлення «ядра знань» («знань на все життя») у кожному предметі та визначення часу для його засвоєння; ресурсну оптимізацію - впровадження високоефективних дидактичних методів та раціональне управління матеріально-технічною базою закладу; адаптивну гнучкість - здатність освітньої системи ліцею оперативно реагувати на цивілізаційні виклики, зміни в законодавстві та динаміку ринку праці.

2. Принцип оптимізації. Полягає у досягненні максимально якісного результату при мінімізації часових та психоемоційних витрат педагогічних працівників та здобувачів освіти. Процес оптимізації може забезпечуватися через: уточнення завдань з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей ліцеїстів; раціональне структурування матеріалу за допомогою візуальних інструментів (інтелект-карт, блок-схем, інфографіки); системний моніторинг результативності ((використання інструментарію дослідження PISA, сесійних випробувань, діагностики у форматі НМТ) для своєчасного коригування освітньої траєкторії; активізація внутрішньої мотивації через

авторську систему заохочень (програма «Сертифікат», почесні відзнаки ліцею) та впровадження регламентованих періодів емоційного розвантаження для запобігання професійному та навчальному виснаженню.

3. Принцип збалансованості полягає у забезпеченні оптимального співвідношення між досягненням ключових компетентностей і наскрізних вмінь здобувачів освіти, визначених Державними стандартами, та збереженням їхнього фізичного і психічного здоров'я (сон, фізична активність, мотивація до навчання, профілактика перевтоми, емоційний стан), а також спрямуванням вивільненого часу на творчість, саморозвиток, втілення мрій.

У контексті нашого дослідження принцип збалансованості трансформується з суто дидактичного правила у стратегію проєктування моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків паралельно з академічними досягненнями.

Цілісність освітнього простору ліцею візуалізована на рис. 2.2, де простір представлений як збалансована система чотирьох взаємодоповнювальних сегментів. Таке структурування дозволяє відійти від вузькодидактичного розуміння школи та спроєктувати середовище як екосистему розвитку підлітка.

Рисунок 2.2 – Структурно-функціональна модель освітнього простору ліцею

На рисунку 2.2 верхня півсфера моделі відображає навчальний вектор освітнього процесу, розмежований на перший та другий семестри. Це простір

академічного навчання, де інтелектуальні зусилля ліцеїста спрямовані на оволодіння «ядром знань» та інваріантними складниками навчальних дисциплін. Ми розглядаємо цю частину освітнього простору не просто як процес трансляції знань, а як зону когнітивної стабілізації. Коли навчальне навантаження стає раціональним та передбачуваним, у підлітка формується відчуття когнітивного контролю, що є базовою умовою для емоційної стійкості. Це звільняє психічну енергію від механізмів захисту (спротиву навчанню) для вищих психічних процесів – саморефлексії та творчості.

Нижня півсфера моделі демонструє розвивальний потенціал простору, де виокремлюються два напрями:

1) простір особистісного розвитку: орієнтований на актуалізацію внутрішніх ресурсів, самопізнання, пошукову, науково-дослідницьку, спортивну, діяльність. Це фундамент індивідуальної стійкості особистості;

2) простір емоційного розвитку: виступає майданчиком для активної соціальної взаємодії, ігрових практик, фестивалів, театральних дійств тощо. Саме у цьому просторі емоційний інтелект трансформується з теоретичного конструкту в реальний інструмент емпатії та командної синергії.

Більш детальну структуру нижньої півсфери моделі, а саме її емоційно-розвивального складника, представлено на рис. 2.3.

Рисунок 2.3 – Функціональна структура простору, сприятливого для розвитку емоційного інтелекту підлітків

Нами структуровано освітній простір, що сприятливо впливає на розвиток емоційного та соціального інтелекту як багатогранну платформу, що інтегрує різні форми емоційно-експресивної, соціальної, творчої активності ліцеїстів та міжособистісної взаємодії.

Як видно з рисунку 2.3, цей освітній простір розгортається через три основні складові, що сприятливо впливають на розвиток емоційного інтелекту підлітків:

1) Творчо-рекреаційна складова (сегмент схеми ліворуч): охоплює діяльність творчих студій, гуртків і секцій (студія відеомонтажу «REX», хореографічні та музичні студії). Цей напрям забезпечує емоційне розвантаження та самовираження через мистецькі практики.

У межах творчо-рекреаційної складової розвиток емоційного інтелекту відбувається через механізм екстерналізації внутрішніх переживань. Через мистецькі практики (відеомонтаж, танець, музику, створення образу тощо) підліток здобуває навичку втілення емоцій у конкретні образи. Це розвиває здатність ідентифікувати складні емоційні стани, які важко висловити словами. Найбільш виразно цей вплив проявляється у розвитку афективного компонента емоційного інтелекту, де через творчу рекреацію досягається ефект психологічного розвантаження та відновлення внутрішнього ресурсу. Творчість виступає формою сублімації – перетворення напруги, тривоги чи агресії у творчий продукт. Це дає підлітку легальний і конструктивний спосіб «проживання» негативних емоцій. Таке «безпечне» самовираження мінімізує емоційні бар’єри та готує підлітка до складніших рівнів соціальної взаємодії.

2) Подієво-ігрова складова (центральний сегмент) передбачає реалізацію таких масштабних проєктів як фестивалі («K-Zone», «Хвилина слави», фестиваль міні-театрів «Smallяники» тощо), ігрові практики (командотворча гра «Команда», гра-батл «Рух», психологічні ігри, інтелектуальні ігри тощо), заняття з елементами тренінгу, тематичні квести, дебатні турніри, освітні експедиції та походи тощо.

Подієво-ігрова складова розглядається нами як ядро освітнього простору, що сприятливо впилває на розвиток емоційного інтелекту, де відбувається інтенсивний розвиток емпатії та соціальної перцепції, управління емоціями в ситуації виклику, соціальних навичок та емоційного лідерства. Психологічним механізмом розвитку емоційного інтелекту в межах фестивальної та ігрової практик виступає емоційна децентрація – здатність відійти від власних егоцентричних переживань і прийняти емоційні стани інших учасників як рівнозначні. Це створює умови для розвитку афективної та когнітивної емпатії. Особливої уваги заслуговує роль ігрових практик як тренажера експресивної саморегуляції. В ігрових ситуаціях підліток набуває досвіду конструктивного реагування на ситуативні поразки та успіхи, що стабілізує його самооцінку та формує навички адаптивної поведінки. Таким чином, подієво-ігрова складова освітнього простору трансформує теоретичні знання про емоції у реальний досвід соціальної синергії та емоційного лідерства.

3) Соціально-комунікативна складова (сегмент схеми праворуч) включає волонтерську діяльність, соціальну активність і розвиток учнівського самоврядування. У межах цієї складової емоційний інтелект трансформується у соціальну відповідальність та емпатію та міцно пов’язується із соціальним інтелектом підлітків.

У межах волонтерської діяльності афективна емпатія підпорядковується вольовому регулюванню та трансформується в альтруїстичну поведінку. Це свідчить про вищий рівень емоційної зрілості, де емоційний відгук стає мотивом для цілеспрямованої допомоги, долаючи егоцентричні бар’єри підліткового віку. Учнівське самоврядування розглядається нами як унікальна «школа лідерства», де підліток опановує навички навігації у складних комунікативних мережах. Пріоритетним тут є розвиток компоненту емоційного інтелекту «управління емоційями інших»: здатності прогнозувати емоційні реакції групи, запобігати деструктивним конфліктам та свідомо підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі. Психологічна роль цієї складової полягає у кристалізації ціннісних орієнтацій, що робить емоційну поведінку підлітка цілісною та

соціально відповідальною. Виступаючи ініціатором соціальних змін, підліток утверджується у статусі суб'єкта власного життя, який здатний не лише адаптуватися до середовища, а й свідомо конструювати безпечний, доброзичливий та толерантний простір навколо себе. Таким чином, соціально-комунікативний сегмент моделі забезпечує екстериоризацію емоційного інтелекту, перетворюючи внутрішній ресурс саморегуляції на дієвий інструмент успішної соціалізації та активної громадянської позиції.

Таким чином, спроєктована модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, постає як цілісна багаторівнева система, де кожен елемент послідовно розширює емоційний досвід учнів.

Представлена модель спрямована на забезпечення рівноправності між академічними досягненнями та емоційним розвитком, де кожен сегмент є критично важливим для формування гармонійної особистості.

Ми встановили, що формування емоційного інтелекту в освітньому просторі закладу має ієрархічну структуру та відбувається шляхом послідовного розширення емоційного досвіду. Синергія складових освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків перетворює освітнє середовище на простір контрольованого емоційного зростання, де формування емоційного інтелекту підлітка стає не лише освітнім результатом, а базовим ресурсом його успішної життєвої самореалізації та психологічної стійкості в умовах сучасних викликів.

Оскільки ми вважаємо, що ядром освітнього простору, який сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків є подієво-ігрова складова, то в наступних підрозділах ми розглянемо ті засоби, які є провідними для реалізації цієї складової, а саме – фестивальні практики, ігрові практики та авторську програму з тренінговими елементами.

2.2 Фестивальна практика як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків в освітньому просторі

Етимологічно категорія «фестиваль» походить від латинського festivus – веселий, радісний, святковий, урочистий. У класичній педагогіці та культурології фестиваль визначається як масове свято, що включає огляд або демонстрацію досягнень у певних видах діяльності (мистецтві, науці, спорті); як особлива форма комунікації, яка передбачає активну взаємодію між учасниками та глядачами, де через святкову атмосферу відбувається передача культурного та соціального досвіду [48, с. 84; 127, с. 580].

У сучасному науковому дискурсі трактується не лише як масовий захід, а як складна форма соціально-психологічної комунікації.

Обґрунтування фестивальної практики як інструменту розвитку емоційного інтелекту потребує звернення до антропологічних та герменевтичних концепцій колективного переживання. Спираючись на положення В. Тернера, одного із засновників символічної антропології, ми розглядаємо фестиваль як особливий «позаструктурний» простір, у якому вчителі та учні тимчасово виходять за межі звичних формальних ролей та ієрархій. Психологічне значення такого формату полягає у створенні атмосфери емоційної єдності та солідарності. У цьому стані традиційна вертикаль «вчитель – учень» змінюється на рівноправну міжособистісну взаємодію, що забезпечує умови для автентичного спілкування, прояву емпатії та щирості [76; 89].

Поглибленню розуміння природи фестивального простору сприяє герменевтичний підхід Ганса-Георга Гадамера [30], одного з найвпливовіших філософів XX століття та засновника філософської герменевтики, згідно з яким свято інтерпретується не як розважальний захід, а як фундаментальний спосіб самоздійснення людської спільноти. Фестивальна практика формує особливий психологічний хронотоп – «час наповненості», який якісно відрізняється від лінійного, прагматичного часу буденного освітнього процесу. Якщо повсякденність закладу освіти часто перевантажена дедлайнами та оцінюванням,

що може призводити до емоційної ригідності, то простір фестивалю легітимізує право на глибоке проживання моменту та рефлексію.

Згідно з Г.-Г. Гадамером, свято є формою діалогу, до якого неможливо долучитися у ролі пасивного спостерігача. Така тотальна залученість суб'єкта до фестивального руху стимулює розвиток комунікативної гнучкості та вміння ідентифікувати вербальні й невербальні сигнали інших у нестандартних ситуаціях. Таким чином, фестиваль постає не просто соціокультурним актом, а складним психотехнічним інструментом емоційної трансформації, що забезпечує перехід особистості від індивідуалізованого переживання до досвіду колективної співтворчості та взаємопідтримки [30].

Розвиваючи ідею діалогічності фестивального простору, доцільно звернутися до інтерпретації спадщини Г.-Г. Гадамера в працях провідного українського філософа А. Богачова. Дослідник акцентує увагу на тому, що розуміння іншого не є суто інтелектуальним актом, а постає як процес «співбуття», де емоційна залученість є первинною онтологічною умовою виникнення спільних смислів [11]. У контексті нашого дослідження це означає, що фестивальна практика закладу освіти створює ситуацію, за якої раціональне сприйняття інформації поступається місцем безпосередньому емоційному досвіду, що є фундаментом для розвитку емоційного інтелекту [11].

Особливого значення у контексті нашого дослідження набуває функціональний аналіз свята, представлений у працях О. Поправко [107], де святковий простір розглядається як специфічний соціально-культурний феномен із потужним виховним потенціалом. Авторка обґрунтовує, що через реалізацію комунікативної та компенсаторної функцій свято дозволяє особистості нівелювати психологічне напруження буденного освітнього процесу та актуалізувати приховані емоційні ресурси. У межах такого простору створюються умови для вільного самовираження та інтенсивної міжособистісної взаємодії, що стає дієвим підґрунтям для апробації підлітками нових моделей поведінки та зміцнення соціальних зв'язків у колективі

Етико-психологічну глибину цього процесу розкриває концепція відомого французького філософа ХХ століття Поля Рікера «Сам як інший», згідно з якою формування самосвідомості можливе лише через діалог із «Іншим» (оточенням). У ситуації фестивальної взаємодії учень отримує досвід співставлення власних емоційних реакцій із переживаннями інших учасників. За П. Рікером, емпатія стає не просто навичкою, а інструментом самопізнання. Таким чином, фестивальне середовище функціонує як система зворотного зв'язку, де через ідентифікацію емоцій іншого підліток отримує матеріал для аналізу та впорядкування власної емоційної сфери [115].

Дослідження ігрової природи фестивальної практики дозволяє звернутися до класичних постулатів концепції видатного філософа Й. Гейзінга, згідно з якими фестиваль постає як автономний ігровий простір, що забезпечує психологічну ізоляцію від буденних стресогенних чинників. Й. Гейзінга обґрунтовує феномен гри як фундаментальне джерело культури, що функціонує в межах особливого «магічного кола» – часопростору з власними суворими правилами, відмінними від регламенту повсякденного життя [31].

Для нашого дослідження принципове значення має теза автора про іманентну (внутрішню) впорядкованість гри. Психологічний зміст дотримання ігрових правил у межах фестивалю полягає у формуванні механізмів емоційного самоконтролю підлітка. Необхідність підпорядковувати імпульсивні реакції інтересам команди, управляти азартом та з гідністю приймати як перемогу, так і поразку, стає дієвим тренажером емоційної витримки.

За Й. Гейзінга, ігрова діяльність завжди супроводжується специфічною напругою, що завершується катарсисом – радістю від успіху або полегшенням. Фестивальний простір легітимізує право підлітка на проживання «пікових» емоцій, що сприяє розширенню його емоційного тезауруса та вдосконаленню здатності до диференціації складних почуттів. Крім того, Й. Гейзінга наголошує на тривалому ефекті ігрової спільноти, яка часто трансформується у «таємне товариство» однодумців. Спільне проживання фестивальної події детермінує виникнення стійких соціальних зв'язків та почуття приналежності до групи, що

є критично важливим для успішної соціалізації та емоційного благополуччя в підлітковому віці [31].

Апелюючи до концепції особистісно орієнтованого розвитку І. Беха, ми розглядаємо формування емоційного інтелекту підлітка як складний процес становлення здатності до «духовної дії». Згідно з підходом дослідника, особистісне зростання відбувається лише за умови здійснення суб'єктом внутрішнього зусилля, спрямованого на «Іншого», що забезпечує інтеріоризацію зовнішніх етичних норм та їх трансформацію у внутрішні емоційні регулятори поведінки.

І. Бех обґрунтував положення про те, що розвиток особистості неможливий без інтенсивного емоційного забарвлення освітнього процесу: знання, що не було «пережите» та рефлексивно опрацьоване емоційною сферою, не набуває статусу персональної цінності. У цьому контексті ми зазначаємо, що фестивальна практика ліцею моделює саме ту ситуацію високого емоційного напруження, яка є необхідною детермінантою особистісного зростання. Фестиваль як «подія» створює умови для актуалізації вищих емоцій, спонукаючи підлітка до активного співпереживання, відповідальності за колективний результат та виявлення емпатійної підтримки. Таким чином, через участь у фестивальному русі відбувається перехід від формального виконання соціальних ролей до здійснення автентичної духовної дії, що стає фундаментом стійкої емоційної компетентності вихованця [7].

У контексті нашого дослідження фестивальна практика ліцею визначається як варіативне поле ініціатив, де через поєднання індивідуальної експресії та командної синергії відбувається конвертація особистісних досягнень підлітків у досвід якісної міжособистісної взаємодії та розвиток їхнього емоційного інтелекту.

Виділяємо такі ключові функції фестивальних активностей в закладі загальної середньої освіти:

Когнітивно-перцептивна функція забезпечує розширення «емоційного тезаурусу» та інтелектуальне освоєння нових форм діяльності. Психологічний

зміст цієї функції полягає у розвитку здатності підлітка до ідентифікації раніше невідомих емоційних станів та смислових контекстів у ситуаціях творчого пошуку.

Інтерактивно-комунікативна функція орієнтована на створення умов для інтенсивної міжособистісної взаємодії та обміну суб'єктивним досвідом. Це дозволяє долати комунікативні бар'єри та формувати навички емоційного резонансу в процесі спільного вирішення творчих завдань.

Адаптивно-рекреаційна функція спрямована на гармонізацію емоційного стану підлітка через зняття напруження, викликаного інтенсивним інтелектуальним навантаженням, цифровим дистресом, соціальними страхами та екзистенційною тривожністю сучасного підлітка. Фестивальний простір виступає зоною емоційної розрядки та відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

Аксіологічно-рефлексивна функція детермінує формування ціннісного ставлення до оточення та власного «Я». Через проживання успіху або емпатійне співпереживання підліток вибудовує внутрішню ієрархію значущих смислів та етичних орієнтирів.

Соціалізаційно-інтегративна функція забезпечує м'яке входження особистості в життя ліцейної спільноти та апробацію нових соціальних ролей. У безпечному ігровому полі фестивалю підліток засвоює моделі поведінки, що сприяють його успішній адаптації та самоствердженню в групі.

Класифікація фестивальних практик ліцею вибудовується за критеріями, що детермінують їхній розвивальний вплив. Зокрема, за змістом ми виокремлюємо комплексні фестивалі, які інтегрують різні види творчості (театральну, інтелектуальну тощо), що дозволяє залучити ширший спектр емоційних ресурсів підлітка. За характером взаємодії пріоритет надається неконкурсним форматам (фестивалям-акціям), де акцент зміщується з оцінювання результату на емоційне проживання процесу співтворчості.

Ефективність фестивального простору ліцею базується на низці психолого-педагогічних принципів:

Принцип добровільності та внутрішньої мотивації. Підлітки залучаються до дійств через актуалізацію їхніх інтересів, що нівелює опір та стимулює щирість емоційних проявів.

Принцип діалогічності та партнерства. Забезпечується рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників, що руйнує формальні ієрархічні бар'єри.

Принцип емоційної експресивності (видовищності). Використовуються сенсорні стимули (музика, світло, візуальні образи) для підсилення емоційного фону події.

Принцип синергії. Відбувається фокусування на колективному результаті, що розвиває навички емоційної децентрації та командної відповідальності.

Нами розроблена структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту підлітків засобами фестивальної практики базується на синтезі положень особистісно орієнтованого розвитку (І. Бех), ігрової концепції (Й. Гейзінга) та теорії лімінальності (В. Тернер). Візуально дана модель представлена як цілісна, циклічна система «Фестиваль фестивалів» (див. рис. 2.4), що забезпечує безперервність емоційного досвіду протягом навчального року [25].

Рисунок 2.4 – Модель циклічної системи фестивалів

Модель складається з трьох основних взаємопов'язаних компонентів:

1. Концептуально-цільовий компонент є фундаментом моделі та визначає її стратегічні орієнтири.

2. Змістовно-процесуальний компонент. Основним змістовим ядром є створення динамічного, подієвого простору, що охоплює різні напрями фестивальної активності. Психологічний сенс цього компонента полягає у залученні підлітка до активної діяльності, де він виступає не споживачем, а співавтором заходів, що сприяє практичному опануванню навичок саморегуляції та емпатії у реальному часі.

3. Оцінювально-рефлексивний компонент. Забезпечує моніторинг динаміки змін емоційної сфери підлітка та оцінку ефективності функціонування фестивального простору. Психологічний зміст цього компонента реалізується через психодіагностику та створення ситуацій «післяподієвої» рефлексії, де підліток отримує можливість осмислити пережитий досвід, інтегрувати нові емоційні стани у власну структуру «Я» та усвідомити якісні особистісні зміни. Системний моніторинг (через кількісні показники участі, заповнюваність зон тощо) дає змогу модераторам оперативно аналізувати сучасні тренди та вподобання молоді. Це забезпечує модернізацію змістового наповнення моделі, гарантуючи, що фестивальна практика залишається релевантним та привабливим інструментом для цільової аудиторії, а не застарілим набором заходів.

Головна мета застосування моделі полягає у формуванні цілісної, емоційно компетентної особистості підлітка, здатної ефективно функціонувати в соціумі та самореалізуватися.

Для досягнення зазначеної мети нами було сформульовано низку взаємопов’язаних психологічних завдань, що реалізуються через систему фестивальних практик:

1) розвиток емоційної перцепції та рефлексії. Навчити підлітків розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших учасників під час інтенсивних фестивальних подій;

2) формування емпатії та соціальної взаємодії. Стимулювати співпереживання та ефективну комунікацію під час різнопланових фестивальних активностей;

3) навчання саморегуляції та стресостійкості. Забезпечити умови для набуття досвіду управління емоціями під час емоційних викликів та непередбачуваних ситуацій;

4) стимулювання креативності та самовираження. Створення безпечного простору для творчого самовираження.

Практична реалізація розробленої моделі в освітньому просторі ліцею здійснюється через розгалужену систему авторських проєктів, об'єднаних у цілісну «фестивальну карту». Кожна подія цієї карти виступає специфічним інструментом емоційного впливу, що актуалізує певний вектор розвитку особистості підлітка. За логікою змістовно-процесуального компонента, ми диференціюємо фестивальні практики за їх домінуючим психологічним спрямуванням: від індивідуального самовираження до колективної синергії та соціально значущої дії.

Нижче представлено деталізовану характеристику основних фестивалів, що складають ядро нашої моделі та забезпечують поетапне формування емоційного інтелекту підлітків.

У межах практичної реалізації нашої моделі особливе місце посідає *етно-бренд-фестиваль «ZAPORUKA»*, спроєктований як багатофункціональний простір актуалізації національної ідентичності та емоційного відновлення підлітків. Наукова новизна даного підходу полягає в інтеграції традиційних етнографічних практик із сучасними вимогами до емоційної стійкості особистості в умовах тривалого воєнного стану.

Структура фестивалю «ZAPORUKA» виходить за межі традиційної масової роботи, оскільки безпосередньо детермінує активізацію ключових компонентів емоційного інтелекту. Завдяки високій щільності міжособистісної взаємодії та зануренню суб'єктів у простір автентичних дійств, фестиваль стає майданчиком для поетапного формування компонентів емоційного інтелекту.

Психологічний механізм впливу фестивалю реалізується через розгалужену мережу інтерактивних локацій та майстер-класів, де підлітки виступають не лише споживачами, а й активними співорганізаторами

(суб'єктами) події. Така зміна позиції забезпечує перехід від теоретичних знань про емоції до їх безпосереднього практичного проживання, що стимулює розвиток таких структурних елементів емоційного інтелекту, як:

– емоційна саморегуляція. Відбувається опанування навичок внутрішньої стійкості в стресогенних умовах через занурення в ритміку та естетику традиції;

– соціальна перцепція та емпатія. Розвивається здатність до глибокого розпізнавання емоційних станів інших учасників у процесі спільної обрядової або творчої діяльності;

– командна синергія. Формується досвід конструктивної взаємодії та відповідальності за спільний соціокультурний результат.

Відтак, етно-бренд-фестиваль «ZAPORUKA» може розглядатися як дієвий інструмент подолання емоційної депривації, оскільки має значний потенціал для пошуку підлітком внутрішніх опор через звернення до колективного досвіду. Такий формат взаємодії сприяє зміцненню емоційної компетентності особистості, створюючи умови для інтеграції індивідуальних переживань у ширший соціокультурний контекст.

Організаційна структура етно-бренд-фестивалю «ZAPORUKA»

Ефективність функціонування етно-бренд-фестивалю «ZAPORUKA» як інструменту розвитку емоційного інтелекту детермінована його специфічною організаційною структурою, що базується на принципі спільнодії.

Учасники та віковий ценз. Проєкт охоплює учнів 5–11 класів (10–17 років), що відповідає сензитивному періоду розвитку емоційного інтелекту. До процесу залучається близько 30 активних учасників-модераторів та понад 200 глядачів, що забезпечує необхідну масовість для виникнення ефекту «фестивального драйву». Серед глядачів присутні учні ліцею, батьки, запрошені гості.

Локації та панелі. Територія фестивалю розподіляється на 7-10 інтерактивних панелей, що працюють паралельно протягом 4–5 годин. Це дозволяє реалізувати право вибору учасника. Центром активності є зона майстер-класів, 5-10 локацій (прядіння; вишивка; виготовлення ляльок-мотанок; стилізація хустки; демонстрація побутового приладдя різних періодів;

виготовлення оберегів, прикрас; знайомство з регіональними особливостями українського рушника; дегустація традиційних українських страв; демонстрація українського вбрання; лозоплетіння тощо), де забезпечено повний цикл технічного супроводу – від автентичного інвентарю (праски, прядки) до витратних матеріалів.

Роль модератора (ведучого). Ключову функцію виконують два модератора – «господар та господиня». Вони синхронізують роботу панелей, запрошують гостей до дійств та забезпечують динаміку фестивалю.

Таймінг та логістика. Захід структурований за принципом наростаючої емоційної амплітуди: від урочистого відкриття через активну фазу майстер-класів до фінальної спільної дії (до прикладу, перегляд дефіле у національному вбранні). Такий підхід гарантує цілісність сприйняття та запобігає емоційному вигоранню учасників.

Запропонований підхід до організації етно-бренд-фестивалю «ZAPORUKA» позитивно впливає як на ключові компоненти емоційного інтелекту підлітків, так і на розвиток їхньої особистості в цілому:

1. Актуалізує емоційне самоусвідомлення через національну ідентичність. Залучення підлітків до автентичних практик (вишивка, прядіння, лозоплетіння) створює унікальний сенсорний досвід. Через тактильну взаємодію з природними матеріалами та розшифрування візуальних кодів (орнаментики) відбувається глибинна ідентифікація особистості з етнокультурною групою. Це забезпечує стійкість емоційного «Я», надаючи підлітку відчуття внутрішньої опори та ціннісної приналежності, що є критично важливим у періоди життєвих криз.

2. Розвиває соціальну фасилітацію та емпатію. Специфіка фестивальної взаємодії полягає у відмові від формату «уроку» на користь спільної творчості (co-creation). Підлітки вступають у безпосередній діалог з однолітками та представниками старших поколінь у просторі живого дійства. Такий формат комунікації стимулює здатність «зчитувати» емоційний стан іншого (соціальну перцепцію) та переймати соціокультурний досвід через механізм спільного проживання дії, що суттєво розширює емпатійний діапазон особистості.

3. Навчає стресостійкості та трансформації деструктивних емоцій. В умовах тривалого воєнного стану фестивальні локації виконують роль емоційного стабілізатора. Майстер-класи з традиційних ремесел (стародавнє прасування, кулінарія, обрядові практики) функціонують як природні арттерапевтичні методи. Фокусування на дрібній моториці та отриманні завершеного естетичного продукту сприяє зниженню рівня кортизолу, допомагаючи підліткам трансформувати тривожність та страх у почуття гордості та причетності до «спільної сили» народу.

4. Вдосконалює комунікативну гнучкість і командну взаємодію. Роль співорганізаторів та модераторів панелей вимагає від підлітків навичок презентації власних напрацювань та управління увагою аудиторії. Розвиток емоційного інтелекту відбувається в момент переходу від індивідуального переживання до колективної емоційної творчості, де вміння працювати в команді та узгоджувати власні почуття з цілями групи стає основою успішної соціальної реалізації.

Аналіз результатів впровадження етно-бренд-фестивалю «ZAPORUKA» дозволяє констатувати його комплексний вплив на емоційний інтелект підлітків. На відміну від традиційних виховних заходів, модель системи фестивалів створює особливий ресурсний простір, де емоційні реакції учасників набувають характеру усвідомленого досвіду. В основі цього впливу лежить механізм емоційного зараження та рефлексії, що виникає в процесі занурення в етнокультурне середовище. Через залучення до інтерактивних панелей та майстер-класів підліток не лише засвоює культурні коди, а й проходить через етапи розпізнавання, проживання та регуляції власних емоційних станів. Це перетворює фестиваль на потужний психологічний резонатор, що стимулює розвиток як внутрішньоособистісного (саморозуміння, самовладання), так і міжособистісного (емпатія, соціальна гнучкість) компонентів емоційного інтелекту.

Змістово-методичні засади організації фестивалю міні-театрів «Smallяники»

Важливим елементом моделі системи фестивалів є фестиваль міні-театрів «Smallяники», який функціонує як простір інтенсивного творчого

самовираження та розвитку навичок міжособистісного розуміння. Психологічна специфіка цього формату полягає у фокусуванні на малих сценічних формах, що детермінує особливу глибину емоційного діалогу та точність у вираженні почуттів.

Періодичність. Фестиваль відбувається 2 рази на рік (весняний та осінній сезони).

Склад трупи. Трупа складається, як правило, з 4 осіб, що оптимально для розвитку тісної командної взаємодії. Дозволяє сфокусуватися на глибині діалогу та мінімальних діях. Учасники навчаються передавати складні емоції через обмежені ресурси, що розвиває емоційну експресію та точність у вираженні почуттів. Формування трупи здійснюється добровільно з числа учнів 5-11 класів ліцею. Гнучкість складу (можливість зміни на наступному фестивалі) розвиває адаптивність та вміння швидко налагоджувати нові соціальні зв'язки. Учасники самостійно обирають тематику, пишуть сценарій, проводять репетиції, підбирають костюми та декорації. Це формує самоврядування та відповідальність.

Тривалість. Театральні постановки тривають 3–4 хв, які передають зміст у лаконічній та динамічній формі, з метою швидкого емоційного впливу на глядача. Такий підхід розвиває навички саморегуляції, лаконічності та вміння «вкластися» в часові рамки.

Жанри. Найрізноманітніші (скетчі, міні-драми, монологи, імпровізаційні сценки, флешмоб-театри).

Роль модератора. Важливою умовою ефективності фестивалю «Smallяники» є трансформація традиційної ролі вчителя у позицію модератора-менеджера. Його зацікавленість у розгортанні фестивального руху проявляється через створення професійного інформаційного супроводу (афіші, запрошення) та орієнтацію учасників на вихід у ширший соціокультурний простір (міжнародні конкурси). Це стимулює мотиваційний компонент емоційного інтелекту та формує у підлітків відчуття реальної цінності їхньої творчості.

Експертна оцінка та зворотний зв’язок. Запрошуються професійні актори та продюсери, які не лише нагороджують переможців, а й надають конструктивний зворотний зв’язок, що сприяє їхньому усвідомленому розвитку. Професійний аналіз виступу від гостей спрямований на рефлексію емоційних станів та командної взаємодії, а не лише на техніку акторської гри.

Специфіка формату міні-театру, закладена в основу фестивалю «Smallяники», створює середовище для інтенсивного розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту підлітків.

1. Емоційна перцепція та експресія. Стислі часові межі вистави (3–4 хвилини) та відсутність розлогої експозиції змушують підлітків миттєво включатися в емоційний контекст. Учасники навчаються точно ідентифікувати та демонструвати складні почуття через мінімальні жести, міміку та інтонацію. Це розвиває здатність не лише розпізнавати власні емоційні стани, а й майстерно керувати ними для досягнення необхідного впливу на глядача.

2. Емпатія. Робота над сценарієм та втіленням образу героя в умовах обмеженої кількості персонажів потребує глибокого психологічного занурення в іншу особистість. Підліток вчиться розуміти приховані мотиви та емоційне тло «іншого», що є фундаментом когнітивної та афективної емпатії. Ефектний, часто відкритий або символічний фінал стимулює здатність до співпереживання та рефлексії як у виконавців, так і у аудиторії.

3. Соціально-комунікативна гнучкість. Постійна зміна складу мікро-груп (4 особи) та самостійний розподіл ролей (сценарист, актор, костюмер) тренують навички командної взаємодії. Вміння домовлятися, розв’язувати конфлікти в процесі репетицій та спільно приймати рішення в умовах творчого пошуку є прямим проявом високого рівня соціального інтелекту та лідерських якостей.

4. Саморегуляція та стресостійкість. Необхідність представити завершений драматургічний твір у стислій формі перед професійними акторами та продюсерами виступає як контрольований стресовий чинник. Отримання конструктивного зворотного зв’язку від експертів вчить підлітків адекватно

реагувати на критику, аналізувати власні емоційні реакції та використовувати отриманий досвід для подальшого самовдосконалення.

Таким чином, фестиваль міні-театрів «Smallяники» постає не лише формою мистецької самопрезентації, а цілісним простором емоційного моделювання. Через механізм сценічного перевтілення та подальшої професійної рефлексії підліток здобуває досвід усвідомленого керування власною емоційною сферою, що трансформує театральну гру на інструмент формування емоційного інтелекту та соціальної впевненості.

Особливе місце в моделі системи фестивалів посідає фестиваль інженерії та мейкерства «THE K-ZONE», спроєктований як альтернативний простір самореалізації для підлітків із технічним складом мислення. Усвідомлюючи розбіжність у психологічних типах підлітків, ми впроваджуємо цей захід для категорій учнів, які не мають природної схильності до акторської експресії чи публічних перформансів, проте володіють високим рівнем інженерного мислення та креативним хистом до конструкторської діяльності. Такий підхід дозволяє залучити до розвитку емоційного інтелекту категорію дітей, у яких когнітивний інтелект традиційно переважає над емоційним. Для них «THE K-ZONE» стає безпечним майданчиком, де розвиток емоційного інтелекту відбувається не через «штучну» емоційність, а через значущу для них предметну діяльність. Це забезпечує емоційний комфорт та визнання для тих учнів, які зазвичай залишаються в тіні творчих фестивалів, перетворюючи їхні конструкторські навички на інструмент соціальної інтеграції та розвитку комунікативних компетенцій.

Організаційно-функціональна структура фестивалю «THE K-ZONE»

Формат проведення. Реалізація фестивалю інженерії та мейкерства «THE K-ZONE» ґрунтується на форматі інтерактивної виставки-демонстрації, де ключовим є не лише кінцевий об’єкт, а й публічна презентація авторської розробки.

Суб’єктне поле заходу охоплює ліцеїстів-розробників які працюють у широкому діапазоні матеріалів (від паперопластики до складного IT-

моделювання), а також представників професійної групи – викладачів університетів, експертів та випускників ліцею. Така міждисциплінарна взаємодія забезпечує тяглість досвіду та формує у підлітка впевненість у власних інтелектуальних ресурсах.

Структура «THE K-ZONE» так впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків:

1. Формування емоційної витривалості та подолання фрустрації. Процес конструкторської діяльності неминуче супроводжується технологічними помилками та невдачами. Психологічна цінність практичного моделювання полягає у навчанні підлітка керувати емоцією розчарування, трансформуючи її в дослідницький азарт та наполегливість. Це закладає фундамент вольової саморегуляції та здатності до конструктивного подолання життєвих перешкод.

2. Колективна синергія та емоційне узгодження. Робота над складними архітектурними чи робототехнічними моделями вимагає високого рівня групової згуртованості. Учасники вчаться розподіляти ролі, довіряти компетенціям партнерів 0та досягати спільного емоційного задоволення від створеного продукту, що є вищою формою соціальної інтеграції.

3. Професійна ідентифікація та зміцнення самооцінки. Взаємодія з науковцями та практиками дозволяє підлітку «приміряти» майбутню професійну роль. Це сприяє формуванню адекватної самооцінки та емоційної впевненості у власному майбутньому, що є важливим індикатором особистісної зрілості.

4. Культивація «продуктивної радості» та інтелектуального драйву. Публічна демонстрація власного винаходу дає підлітку досвід успіху, який ми трактуємо як «точку емоційної опори». Це створює стійку внутрішню мотивацію до досягнень та перетворює інтелектуальну працю на джерело глибокого психологічного задоволення.

Фестиваль «THE K-ZONE» стає вагомим складником освітнього простору ліцею, оскільки він інтегрує когнітивну захопленість наукою із розвитком емоційного інтелекту. Захід виконує не лише розвивальну, а й терапевтичну

функцію, трансформуючи інтелектуальну напругу в досвід успішної самореалізації та соціального визнання.

Фундаментальним складником авторської моделі є *багатоетапний фестиваль-марафон «Хвилина слави»*, який постає потужним детермінантом розвитку внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту. На відміну від камерних ігрових форматів, проєкт занурює підлітка в ситуацію свідомої змагальності та публічності, що вимагає граничної мобілізації вольових та емоційних ресурсів особистості.

Структура фестивалю-марафону «Хвилина слави» забезпечує послідовне формування таких компонентів емоційного інтелекту:

1. Емоційне самоусвідомлення. Проходження чотирьох етапів фестивалю-марафону дозволяє підлітку здійснити об'єктивну рефлексію власних здібностей у порівнянні з досягненнями однолітків. Успішна репрезентація таланту в обраній номінації підвищує соціальний статус учня, що позитивно впливає на рівень психологічного комфорту та формує стійку впевненість у власних силах.

2. Емоційна саморегуляція та стресостійкість. Виступ перед професійним міжнародним журі та масштабною аудиторією постає як дієвий психологічний «тренажер» для опанування сценічного хвилювання. У процесі підготовки та виступу підлітки навчаються трансформувати деструктивний страх оцінки у стан конструктивного емоційного піднесення («драйву»), що є критичною навичкою для майбутньої соціальної та професійної адаптації.

3. Самомотивація. Тривалість фестивального циклу привчає підлітків до системної праці над собою та емоційної витримки. Здатність зберігати цільову спрямованість та емоційну стабільність протягом тривалого часу розвиває механізми вольової регуляції та орієнтацію на високі стандарти результату.

4. Соціальна перцепція та розвиток «м'яких навичок» (soft skills). Безпосередня взаємодія з експертами світового рівня у фіналі проєкту надає підліткам досвід професійної комунікації в ситуації високої відповідальності. Отримання конструктивного зворотного зв'язку від майстрів вчить підлітка

адекватно приймати критику, аналізувати соціальні очікування та гнучко адаптуватися до вимог соціокультурного середовища.

Психологічна цінність марафону-фестивалю «Хвилина слави» полягає у переході від ситуативного успіху до стійкої емоційної впевненості. Проходження через горнило публічних виступів, подолання «сценічного бар'єру» та конструктивна взаємодія з експертною спільнотою світового рівня трансформують страх оцінки у зрілу мотивацію досягнення. Таким чином, «Хвилина слави» стає дієвим інструментом емоційного гартування, забезпечуючи підлітку досвід успішної самопрезентації та формування адекватної самооцінки, що є фундаментальними маркерами розвиненого емоційного інтелекту.

Особливого значення у структурі емоційного розвитку підлітків набуває *фестиваль наукових видовищ «#battlemania»,* організований у форматі відкритого експериментального шоу (open-air). Психологічна специфіка даного проєкту полягає у зміщенні акценту з індивідуального суперництва на колективне емоційне переживання інтелектуального успіху. Використання ігрового формату «батлу» між різними науковими дисциплінами (наприклад, «фізика vs хімія») стимулює не лише пізнавальний інтерес, а й активізує глибинні структури емоційного інтелекту.

Формат. Науковий батл-перформанс (експериментальне протистояння двох дисциплін, до прикладу, фізика vs хімія).

Локація та час. Open-air (свіже повітря), тепла пора року. Створює атмосферу неформального навчання та емоційного розкріпачення.

Ключові суб'єкти. Тандеми «вчитель–учень» та активні «групи підтримки». Це руйнує вертикальну ієрархію та будує горизонтальну емоційну спільність.

Візуальний ряд. Яскраві феєричні досліди, шоу-ефекти. Спрямовані на виклик емоцій подиву, захоплення та драйву від пізнання.

Фестиваль «#battlemania» впливає на розвиток таких складників емоційного інтелекту:

1. Емоційна ідентифікація та групова солідарність. Формування активних «груп підтримки» дозволяє підліткам проживати досвід командної лояльності. Вболівання за «свою» науку чи викладача-наставника сприяє емоційному згуртуванню та розвитку здатності розділяти спільний успіх, що є фундаментальною ознакою розвиненого соціального інтелекту.

2. Афективна емпатія через спільне проживання «ага-ефекту». Феєричність наукових експериментів та візуальних ефектів викликає колективну емоцію подиву та раптового відкриття. Здатність підлітка синхронізувати власні почуття з реакціями групи під час шоу розвиває емоційний резонанс та вміння тонко відчувати атмосферу оточення.

3. Соціальна перцепція. Участь підлітків як асистентів у підготовці складних дослідів базується на тандемі «вчитель – учень», що руйнує традиційну вертикальну дистанцію. Це вчить підлітка «зчитувати» емоційний стан наставника в режимі реального часу («тут і зараз»), адаптуватися до темпу спільної праці та нести відповідальність за безпеку й естетику результату.

4. Саморегуляція. Формат відкритого простору та шоу-елементи вимагають від учасників дотримання етичних меж навіть у стані високого емоційного збудження. Підлітки вчаться проявляти власну експресію (радість, захват, підтримку) у конструктивних формах, трансформуючи емоційний драйв у продуктивну інтелектуальну енергію.

Відтак, фестиваль «#battlemania», доводить, що освітній простір може бути джерелом «високих» інтелектуальних емоцій, перетворюючи наукове пізнання на досвід колективної радості та інструмент зміцнення міжособистісної довіри.

Для узагальнення та підсумовування ми наводимо вплив кожного фестиваля на емоційний інтелект підлітків у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Вплив фестивалів на розвиток емоційного інтелекту підлітків

Назва фестивалю	Вплив на емоційний інтелект
«ZAPORUKA»	розвиток емоційного самоусвідомлення, емпатії, стресостійкості, вміння трансформувати деструктивні емоції
«Smallяники»	розвиток емоційної перцепції та експресія, емпатії, соціально-комунікативної гнучкості, саморегуляції та стресостійкості
«THE K-ZONE»	формування емоційної витривалості та емоційного узгодження, культивація «продуктивної радості»
«Хвилина слави»	розвиток емоційного самоусвідомлення, емоційної саморегуляції, стресостійкості
«#battlemania»	розвиток емоційна ідентифікації, емпатії, саморегуляції

Резюмуючи результати аналізу фестивальної практики Черкаського-гуманітарно-правового ліцею, доцільно констатувати, що реалізація авторської моделі «Фестиваль фестивалів» трансформує освітній простір ліцею у багатовимірне поле емоційних ініціатив, де кожен підліток знаходить власну «точку входу» в процес саморозвитку. Сукупність представлених розвивальних активностей формує цілісну палітру психологічних впливів, де кожен окремий фестиваль актуалізує формування компонентів емоційного інтелекту. Поєднання етнокультурних традицій, сценічної гри, конструкторської творчості та інтелектуального батлу створює умови для гармонізації когнітивних та афективних процесів, що є необхідним фундаментом для розвитку емоційного інтелекту особистості. Така різноспрямованість дозволяє врахувати психологічну неоднорідність підліткового середовища, надаючи можливість підліткам успішно освоювати навички саморегуляції, емпатії та соціальної перцепції у безпечному розвивальному середовищі.

Фундаментальною ознакою представленої фестивальної практики є її розвивальний характер. Вихід за межі звичних навчальних ролей дозволяє підлітку здобути досвід автентичного переживання, що стає основою для розвитку ключових складників емоційного інтелекту. Участь у фестивальних дійствах безпосередньо тренує здатність до ідентифікації та диференціації емоцій, перетворюючи емоційну напругу на конструктивну командну синергію. Відтак, фестиваль постає не просто соціокультурною подією, а потужним інструментом, що стимулює розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Близькими до фестивальних є ігрові практики, що також постають як засіб впливу на розвиток емоційного інтелекту підлітка в коктексті подієво-ігрова складової освітнього простору. У наступному підрозділі ми розглянемо ігрову практику «Команда» і її вплив на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

2.3 Ігрова практика «Команда» як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків в освітньому просторі

Багатовимірність ігрової діяльності та її фундаментальний вплив на розвиток особистості зумовили тривалий науковий інтерес, що відображено у працях класиків філософії, психології та педагогіки (Аристотель, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Й. Гейзинга, Ж. Піаже, Е. Еріксон, Д. Віннікотт). У межах нашого дослідження феномен гри розглядається не просто як форма дозвілля, а як специфічний простір емоційного моделювання, що зумовлює визрівання компонентів емоційного інтелекту у підлітків.

Сучасна психологічна парадигма, зокрема підходи С. Брауна [161], інтерпретує ігрову активність як вітальну потребу особистості, дефіцитарність якої корелює з ризиками виникнення деструктивних емоційних станів, стресових розладів та зниженням загальної адаптивності. Актуалізація різних ділянок нейронної мережі під час гри детермінує не лише когнітивний розвиток та креативність, а й стає фундаментом для формування соціального та емоційного інтелекту.

У контексті розроблюваної моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, ігрова взаємодія постає як система соціально-емоційного тренінгу. Саме через ігрові механізми підліток опановує складні стратегії міжособистісної взаємодії: від здатності до компромісу та співпраці до глибинного емпатійного резонансу. Таким чином, гра постає медіатором між внутрішнім світом підлітка та складним соціальним контекстом, забезпечуючи умови для апробації зрілих моделей поведінки.

Фундаментальне значення ігрової діяльності у процесі соціалізації особистості розкрито в межах епігенетичної теорії Е. Еріксона, де гра інтерпретується як простір освоєння соціальної реальності та подолання вікових криз [85]. Через механізм «примірювання» соціальних ролей підліток не лише досліджує зовнішній світ, а й здійснює внутрішню роботу з формування ідентичності, що є критично важливим для стабілізації емоційної сфери.

Сучасні вектори розвитку емоційного інтелекту, представлені в дослідженнях М. Брекета та концепції RULER, визначають ігрову взаємодію як релевантний інструмент розвитку емоційних навичок. Незважаючи на те, що гра не виступає центральним об'єктом емпіричних розвідок Єльського центру емоційного інтелекту, її елементи інтегровані в структуру психологічного супроводу як засіб практичної апробації процесів розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating) [160].

У межах нашого дослідження ігрове освітнє середовище розглядається як простір психологічної безпеки, що детермінує вільне експериментування підлітка з різними модусами емоційних станів. Рольова та неструктурована гра створює умови для відпрацювання стратегій емоційної стійкості, навичок комунікації та кооперації. Такий підхід дозволяє трансформувати теоретичні знання про емоції у дієві механізми саморегуляції та взаємодії з оточенням.

Сучасний вектор психологічних досліджень, представлений розробками фахівців Національного центру наукових досліджень «Демокрітос», акцент на інтеграції ігрових підходів та ІКТ-інструментарію як дієвого засобу стимуляції множинного інтелекту особистості [163]. В межах обґрунтованого науковцями підходу доведено, що диференційовані ігрові модулі виступають селективними стимуляторами конкретних інтелектуальних сфер. Зокрема, командна взаємодія та рольове моделювання детермінують розвиток міжособистісного інтелекту, тоді як практики рефлексивного самовираження та індивідуальна творча активність активізують внутрішньоособистісний складник. Важливо, що ігрова активність у цьому контексті постає наскрізним механізмом формування

емоційного інтелекту, забезпечуючи синергію когнітивних здатностей (критичне мислення) та соціальних навичок (адаптивність, кооперація).

Впровадження ігрових стратегій у формальну освіту, на думку дослідників [163; 176], дозволяє створити інклюзивне освітнє середовище, релевантне для розвитку як нормативно-типових підлітків, так і осіб з особливими освітніми потребами. Такий підхід корелює з ідеологією нашого дослідження, де ігрова практика «Команда» виступає не лише засобом емоційної розрядки, а когнітивно-поведінковим симулятором, що забезпечує комплексну актуалізацію емпатійного та регулятивного потенціалу особистості.

У сучасному науковому дискурсі категорія «гра» інтерпретується не лише як засіб рекреації чи дозвілля, а як специфічна форма психологічного моделювання дійсності, що має глибоку соціокультурну детермінацію. Процес ігрової репрезентації реальності створює для суб'єкта умови «безпечного експериментування», де стає можливим відтворення складних життєвих сценаріїв, апробація соціальних ролей та верифікація стратегій поведінки без ризику незворотних наслідків. Саме ця здатність гри виступати «психологічним полігоном» робить її ключовим об'єктом розвідок у площині розвивальної та педагогічної психології.

Трансформація ігрової діяльності в онтогенезі відображає динаміку психічного визрівання особистості. Якщо в дошкільному віці вона виступає як провідна діяльність, що структурує базові психічні процеси, то в підлітковому віці гра набуває форми соціально-рольового моделювання. У цей період вона стає критично важливим інструментом емоційної детермінації самовизначення, дозволяючи підлітку в безпечних умовах апробувати складні моделі соціальної ідентичності. В подальшому, у період дорослості, ігрові технології (зокрема ділові та імітаційні ігри) виступають засобом професійної фасилітації та психокорекції, стимулюючи креативність та емоційну резильєнтність [18].

Пубертатний період визначається високим ступенем психічної пластичності та особливою сензитивністю до впливів соціокультурного середовища, що створює специфічне «вікно можливостей» для засвоєння нових

соціальних стратегій. Поряд із внутрішньою динамікою розвитку, підліток стикається з інтенсифікацією зовнішніх викликів: зростанням академічних вимог, розширенням референтної групи та зміною характеру очікувань з боку дорослого середовища.

За таких умов розвиток емоційного інтелекту виступає не лише передумовою успішного подолання вікових криз, а й базовим ресурсом підготовки до самостійної життєдіяльності. Саме в цей період емоційний інтелект трансформується з латентної здатності у дієвий механізм соціальної адаптації, що дозволяє підлітку ефективно інтегруватися у нові системи соціальних координат.

У межах нашого дослідження ми дотримуємося позиції, згідно з якою стандартизовані програми соціально-емоційного навчання (SEL) є базовим, проте не вичерпним інструментом розвитку особистості. Об'єктивною потребою сучасної психологічної практики є розробка та апробація альтернативних, гнучких підходів, що характеризуються високим рівнем адаптивності та оптимізацією ресурсних витрат освітнього закладу.

Концептуально ми обґрунтовуємо необхідність створення диференційованого континууму методів формування емоційного інтелекту підлітків. Така система має охоплювати широкий спектр впливів: від універсальних комплексних програм до щоденних рутинних практик та інтенсивних подієвих форматів. Саме такий багатофакторний підхід дозволяє перетворити освітній простір на динамічне розвивальне середовище, де розвиток емоційного інтелекту відбувається не лише під час спеціальних занять, а інтегрується у канву повсякденної життєдіяльності та соціальної взаємодії підлітків.

Враховуючи психологічні закономірності розвитку особистості в підлітковому віці та екстремальні виклики, що постають перед сучасною вітчизняною освітою, нами було спроєктовано та впроваджено *ігрову технологію «Команда».* Ми розглядаємо її як багаторівневий психолого-педагогічний

інструментарій, спрямований на цілеспрямовану трансформацію емоційного інтелекту підлітків у ресурс їхньої соціальної життєстійкості [18].

Актуальність інтеграції ігрової технології «Команда» в освітній простір ліцею зумовлена необхідністю подолання розриву між теоретичними знаннями підлітків про емоції та їхньою здатністю до продуктивної саморегуляції в умовах стресогенного середовища. Запропонована модель дозволяє реалізувати інноваційний підхід, що базується на використанні природної схильності підлітків до ігрової активності та групової афіліації (прагнення бути частиною спільноти).

Психологічний потенціал технології «Команда» полягає у синергії розвитку когнітивної гнучкості та «м'яких навичок» (soft skills). Зокрема, ігрова взаємодія стає майданчиком для відпрацювання таких критично важливих структурних компонентів емоційного інтелекту, як:

- емоційна фасилітація (здатність свідомо викликати емоції, необхідні для вирішення командних завдань);

- емпатія (розуміння емоційного контексту дій партнера);

- соціальна перцепція (точність ідентифікації невербальних сигналів в умовах інтенсивного спілкування);

- емоційна експресивність та саморегуляція – вміння адекватно виражати власні почуття та водночас стримувати імпульсивні реакції (гнів, розчарування) заради збереження конструктивної атмосфери в команді;

- адаптивне управління емоціями інших – здатність підлітка-лідера або учасника впливати на мотиваційний стан групи, нівелювати конфліктну напругу та підтримувати загальний емоційний тонус команди;

- рефлексія емоційного досвіду – здатність усвідомлювати причини виникнення власних емоційних реакцій під час ігрових випробувань та оцінювати їхній вплив на ефективність взаємодії.

Таким чином, технологія «Команда» виступає не лише як метод навчання, а як психологічний симулятор, що моделює реальні життєві виклики та дозволяє

підліткам у безпечному середовищі апробувати зрілі стратегії емоційного лідерства та групової стійкості.

Мета ігрової практики «Команда» (авторський колектив:В. Гайдук, О. Волошин, Н. Соломаха) полягає у системному розвитку емоційного інтелекту підлітків через моделювання ситуацій інтенсивної групової взаємодії, де досвід спільного вирішення завдань стає тригером для актуалізації самосвідомості, саморегуляції, емпатійного резонансу та соціальної фасилітації.

Забезпечення переходу від стихійної ігрової активності до свідомої емоційної саморегуляції в структурі нашої моделі передбачає цілеспрямоване опрацювання таких завдань:

1) когнітивно-рефлексивне: стимулювати процеси ідентифікації та вербалізації власних емоційних станів (радості, фрустрації, азарту), що виникають у динамічному ігровому контексті.

2) регулятивно-поведінкове: створити простір психологічної безпеки для апробації конструктивних стратегій емоційного самоконтролю та пошуку синергійних рішень усередині групи.

3) комунікативно-рольове: розвивати навички командної екзистенції через свідомий розподіл функціональних ролей та прийняття відповідальності за загальний емоційний тонус команди.

4) перцептивне: удосконалити здатність до соціальної децентрації – точного розуміння емоційних маркерів та інтенцій партнерів по команді та опонентів.

5) інтерактивне: сформувати культуру емоційної медіації в спілкуванні, що охоплює техніки активного слухання, ненасильницького вираження почуттів та надання ресурсного зворотного зв’язку.

6) адаптивне: навчити підлітка рольовій гнучкості (здатності до швидкої зміни позицій: лідер, виконавець, аналітик, фасилітатор) відповідно до еволюції командного завдання.

7) інтегральне: забезпечити приріст загального рівня емоційного інтелекту як базового чинника соціальної резильєнтності та психологічного благополуччя особистості.

Процесуальне забезпечення реалізації визначеної мети та завдань здійснюється у межах цілісної архітектоніки ігрової практики, структурно-функціональна організація якої відображена на рис. 2.5.

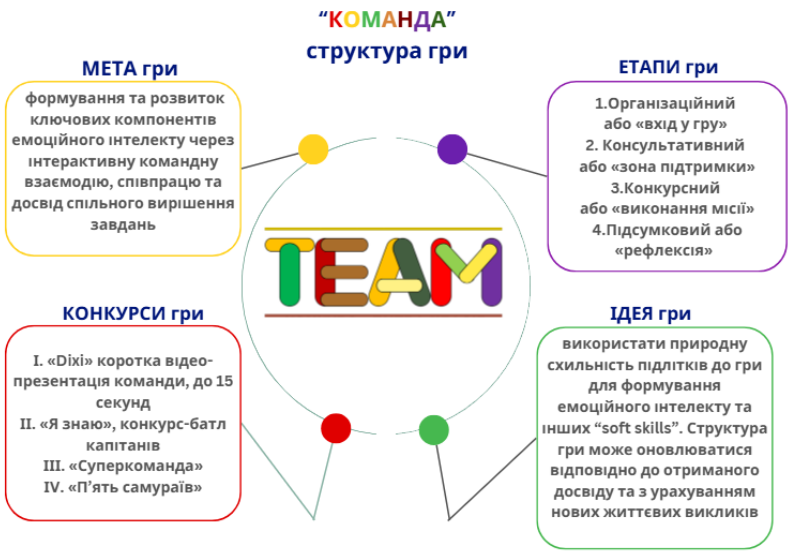


Рисунок 2.5 – Структурно-функціональна організація ігрової практики «Команда»

Алгоритм проведення та структура ігрової практики «Команда»

Реалізація ігрової технології «Команда» здійснюється протягом навчального року (жовтень – квітень) та охоплює всі вікові паралелі ліцею (5–11 класи), що забезпечує створення єдиного емоційно-розвивального континууму.

Процесуальний складник гри структурується за п'ятьма послідовними фазами, кожна з яких детермінує певний рівень актуалізації емоційного інтелекту:

Блок I. Настановчо-мотиваційний (сценарні назви «Вхід» та «Зона підтримки»).

Організаційний етап («Вхід у гру») передбачає психологічне занурення в ігрову метафору, формування цільової установки та подолання початкових бар'єрів очікування.

Консультативний етап («Зона підтримки»). Це етап когнітивної фасилітації з боку геймайстра (ведучого), що забезпечує мінімізацію тривожності через роз'яснення правил та створення атмосфери безпечного експериментування.

Блок ІІ. Операційно-технологічний (сценарні назви «Стратегічний штаб» та «Виконання місії»)

Підготовчий етап («Стратегічний штаб»). Етап інтелектуального моделювання та рольової диференціації. Підлітки здійснюють декомпозицію завдань, розподіляють відповідальність та обирають стратегії поведінки відповідно до сценарію.

Конкурсний етап («Виконання місії»). Безпосередня реалізація емоційного потенціалу в динамічних умовах. Цей етап охоплює чотири ключові активності:

«Dixi» – акцент на вербалізації та емоційній експресії.

«Я знаю» – актуалізація когнітивного компонента ЕІ (ідентифікація емоцій).

«Суперкоманда» – розвиток навичок групової синергії та емпатійного резонансу.

«П'ять самураїв» – тренінг стресостійкості, вольової регуляції та індивідуального лідерства.

Блок ІІІ. Аналітико-рефлексивний (сценарна назва «Рефлексія»).

Підсумковий етап. Це фаза дебрифінгу, спрямована на усвідомлення учасниками пережитого досвіду. Через конструктивний зворотний зв'язок відбувається інтеріоризація ігрових навичок у реальні структури емоційного інтелекту особистості.

Модераторя у структурі ігрової моделі реалізує поліфункціональну стратегію супроводу, що трансформується залежно від етапу групової динаміки. Професійна позиція модератора охоплює наступні психолого-педагогічні ролі:

Інструктор-консультант: забезпечує когнітивну орієнтацію учасників, роз'яснюючи операційні правила та надаючи інформаційну підтримку на підготовчому етапі.

Арбітр-коректор: виконує функцію зовнішнього регулятора взаємодії, надаючи рекомендації щодо оптимальної диференціації функціонально-рольових позицій усередині команд.

Емоційний модератор: здійснює недирективний вплив на хід гри, стимулюючи учасників до пошуку нестандартних рішень та підтримуючи високий рівень ігрової мотивації.

Психологічний фасилітатор – є ключовою фігурою на етапі рефлексії, забезпечуючи конструктивне обговорення пережитого досвіду та вербалізацію емоційних станів через систему зворотного зв'язку.

Така рольова варіативність модератора дозволяє підтримувати баланс між ігровим азартом та освітньою метою, забезпечуючи перетворення гри на керований інструмент розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Перший етап ігрової взаємодії реалізується через конкурс «Dixi», який за своєю психологічною суттю виконує функцію «криголама» та стратегічного інструменту згуртовування команди. Технологічне завдання полягає у створенні короткометражної відеопрезентації (тривалістю до 15 секунд), що має відображати автентичний «командний дух» та унікальність групи.

Психологічний механізм впливу:

Актуалізація соціальної перцепції та ідентифікації: для створення цілісного образу команди учасники змушені перейти від індивідуального сприйняття до пошуку спільних рис та сильних рис кожного. Це активізує процеси міжособистісного розуміння та формування колективного «Ми-образу».

Тренінг емоційної фасилітації та вербалізації: необхідність домовитися про ідею, сценарій та розподіл ролей в умовах жорсткого дефіциту часу стимулює навички ефективної комунікації. Підлітки навчаються чітко висловлювати свої наміри та враховувати емоційні реакції партнерів.

Експериментування з емоційною регуляцією: обмеження в часі та ресурсах створюють модель дозованого стресогенного середовища. Учасники змушені швидко приймати групові рішення та адаптуватися до мінливих обставин, що тренує здатність зберігати емоційну стабільність та конструктивну спрямованість на результат.

Стимуляція креативної саморегуляції: вимога креативності підштовхує підлітків до пошуку нестандартних форм самовираження, що сприяє зниженню комунікативних бар'єрів та підвищенню загального емоційного тонусу групи.

Резюмуючи викладене, конкурс «Dixi» закладає фундамент для подальшої емоційної синхронізації команди, перетворюючи розрізнену групу на цілісний суб'єкт ігрової діяльності.

Другий етап ігрової взаємодії представлений інтелектуально-перцептивним модулем «Я знаю», який за своєю формою є змагальною взаємодією лідерів команд (капітанів). Ключовим вектором цього конкурсу виступає трансформація індивідуального досвіду спостереження у цілісну систему знань про емоційний та соціальний профіль партнерів по команді.

Психологічний механізм впливу:

Стимуляція соціальної сензитивності: конкурс вимагає тривалої попередньої підготовки, що спонукає капітанів до інтенсивного вивчення особистісних особливостей, уподобань та емоційних реакцій своїх однолітків. Це формує стійку навичку спрямованої соціальної уваги, що є базою для розвитку емпатії.

Актуалізація когнітивного компонента міжособистісного емоційного інтелекту: необхідність надання швидких відповідей (5 запитань за 30 секунд) активізує процеси оперативного вилучення інформації з пам'яті. Це тренує когнітивну емпатію – здатність лідера точно ідентифікувати факти та стани, що стосуються інших учасників групи.

Зміцнення згуртованості: успіх капітана безпосередньо залежить від глибини його взаємодії з командою. Ситуація, де лідер демонструє знання про кожного

учасника, виступає потужним чинником емоційної підтримки та визнання значущості кожного члена групи, що суттєво підвищує рівень довіри у колективі.

Тренінг емоційної стійкості лідера: жорсткий часовий ліміт та публічність виступу створюють умови для відпрацювання навичок саморегуляції в умовах соціальної оцінки. Капітан здобуває навичку концентрувати увагу на змісті завдань, нівелюючи ситуативну тривогу.

Виходячи з наведеного, конкурс «Я знаю» перетворює інформаційну обізнаність лідера на інструмент емоційної консолідації групи, закладаючи підґрунтя для переходу до складніших форм командної синергії.

Третій етап ігрової, модуль «Суперкоманда», технології реалізується через мікрогрупову взаємодію, спрямовану на відпрацювання механізмів невербальної комунікації та оперативного прийняття групових рішень. Змістовне наповнення третього етапу передбачає спільне виконання підлітками (у складі тріад) спеціальних ігрових вправ на злагодженість рухів та невербальну координацію. Учасникам пропонується за обмежений час без попереднього обговорення синхронізувати свої дії (наприклад, одночасно відтворити певну позу, жест або виконати складну фізичну перешкоду), що вимагає миттєвого «зчитування» намірів партнерів.

Психологічний механізм впливу:

Формування навичок емоційної синхронізації: злагоджене виконання вправ вимагає від учасників високого рівня емпатії. Підлітки навчаються відчувати ритм і темп партнерів, що веде до виникнення стану групової «потоковості» та єдиного емоційного поля.

Актуалізація рольової гнучкості: необхідність миттєвої адаптації до умов завдання стимулює процеси рольової диференціації. Учасники за лічені секунди розподіляють функції (ініціатор, координатор, виконавець), що розвиває здатність до оперативної саморегуляції в структурі мікрогрупи.

Фасилітуючий вплив гумористичного контексту: наявність ігрових елементів із гумористичним підтекстом виконує функцію емоційного розвантаження. Це дозволяє нівелювати страх соціальної оцінки, знизити

афективну напругу та активізувати творчий потенціал учасників, перетворюючи стресову ситуацію виступу на ресурсний стан.

Тренінг соціальної адаптивності: умови конкурсу моделюють ситуацію невизначеності, де традиційні алгоритми поведінки не працюють. Це змушує підлітків виходити за межі звичних паттернів, розвиваючи когнітивну гнучкість та вміння приймати колективні рішення в умовах дефіциту часового ресурсу.

Отже, конкурс «Суперкоманда» забезпечує перехід від індивідуального «Я-центрованого» реагування до кооперативної емоційної стратегії, що є наріжним каменем соціального інтелекту.

Завершальний етап ігрової технології реалізується через модуль «П’ять самураїв», психологічна мета якого полягає у забезпеченні позитивної емоційної розрядки та нівелюванні міжособистісної напруги, що могла виникнути під час конкурентної боротьби. Специфіка конкурсу полягає у зміні вектору вибору: капітани делегують для участі у фінальному випробуванні по п’ять представників від команди-суперника, що виступає актом визнання їхньої майстерності та значущості. Змістовне наповнення фінального етапу передбачає виконання учасниками колективних експресивно-ігрових завдань, спрямованих на психомоторну синхронізацію та емоційне об’єднання. Зокрема, підліткам пропонується виконання вправ на динамічну координацію (наприклад, створення спільної «живої скульптури» або синхронне подолання ігрової перешкоди у закритому колі), що у психологічному контексті виступає символічним актом консолідації групи.

Психологічний вплив цього етапу гри на розвиток емоційного інтелекту підлітків:

1. Актуалізація міжгрупової толерантності: механізм вибору суперників для участі у фіналі стимулює розвиток позитивної соціальної ідентифікації. Підлітки вчаться оцінювати сильні сторони опонентів, що сприяє подоланню бар’єрів міжгрупового відчуження та розвитку соціальної емпатії.

2. Досягнення емоційного катарсису (розрядки): фінальне випробування побудоване на засадах ігрового драйву та гумору, що дозволяє учасникам

ефективно зняти стан афективної напруги. Це забезпечує завершення гри у стані психологічного благополуччя та фіксацію позитивного досвіду соціальної взаємодії.

3. Тренінг концентрації та емпатійної уваги: незважаючи на загальний ігровий контекст, виконання фінальних завдань вимагає від «самураїв» високого ступеня злагодженості та невербальної чутливості до рухів один одного. Це тренує здатність до зосередження в умовах публічного виступу та підвищеної емоційної інтенсивності.

4. Закріплення емоційного ресурсу: формування приємних спогадів про спільну діяльність виступає чинником позитивного підкріплення емоційного інтелекту. Отриманий досвід інтегрується у структуру особистості як ресурсна модель успішної комунікації, де суперництво трансформується у партнерство та взаємовизнання.

Резюмуючи викладене, конкурс «5 самураїв» виконує роль емоційного стабілізатора, що завершує ігровий цикл на рівні високої групової згуртованості та особистісного задоволення учасників.

Для глибшого розуміння структури та цільової спрямованості розробленої технології, нами було систематизовано ігрові модулі відповідно до їхнього впливу на конкретні компоненти емоційного інтелекту (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.2 – Психолого-технологічна карта ігрової практики «Команда»

Назва ігрового модуля	Зміст (ігрова дія)	Психологічна «мішень» (компонент EI)	Очікуваний ефект
«Dixi»	Командна самопрезентація у стислому часовому форматі (відеовізитівка)	Емоційна експресія та ідентифікація	Зниження комунікативних бар'єрів, формування первинної командної згуртованості
«Я знаю»	Оперативна вербалізація знань про особистісні особливості партнерів	Соціальна сензитивність та когнітивна емпатія	Актуалізація спрямованої соціальної уваги, розвиток здатності до ідентифікації станів іншого
«Суперкоманда»	Синхронне виконання психомоторних вправ без вербальної комунікації	Емоційний резонанс та невербальна фасилітація	Формування навичок «зчитування» інтенцій партнера, психоемоційна синхронізація групи
«П'ять самураїв»	Колективне вирішення експресивних завдань у ситуації міжгрупового вибору	Емоційна саморегуляція та міжгрупова толерантність	Досягнення емоційного катарсису, нівелювання конфліктної напруги, розвиток стратегій партнерства
Рефлексивне коло	Аналіз пережитого досвіду та надання зворотного зв'язку.	Емоційна рефлексія та вербалізація почуттів	Інтеріоризація ігрового досвіду, перехід від стихійного реагування до усвідомленої саморегуляції

Резюмуючи викладене, можна стверджувати, що авторська ігрова практика «Команда» виступає цілісним психологічним симулятором, у якому послідовне проходження етапів детермінує системний розвиток емоційного інтелекту підлітка.

Специфіка запропонованої технології полягає у створенні імерсивного освітнього середовища, де ігрова метафора та сценарне моделювання дозволяють підліткам у безпечних умовах апробувати складні стратегії

міжособистісної взаємодії. Завдяки поліфункціональній ролі модератора (гейммайстра), ігрова активність трансформується з дозвіллєвої форми у керований інструмент психологічної корекції та розвитку, забезпечуючи перехід від когнітивної обізнаності про емоції до реальної здатності керувати ними в умовах динамічної групової діяльності.

2.4 Авторська програма розвитку емоційного інтелекту підлітків в освітньому просторі

Концептуальна розробка авторської програми «Емоційний інтелект» ґрунтується на інтеграції провідних психологічних парадигм, що дозволяє інтерпретувати досліджуваний феномен як цілісну відкриту систему. Методологічний фундамент програми курсу складають: модель здібностей Дж. Маєра та П. Селовея, яка визначає розвиток когнітивних механізмів опрацювання емоційної інформації (ідентифікація, фасилітація та аналіз почуттів); змішана модель Д. Гоулмана, спрямована на актуалізацію соціальних компетенцій, самомотивації та лідерського ресурсу особистості; гуманістична концепція І. Беха, що забезпечує ціннісно-смислове наповнення емоційної сфери підлітка через категорію «духовної дії». Такий теоретичний синтез дозволяє розглядати емоційний інтелект не як сукупність ізольованих інструментальних навичок, а як динамічну структуру, що детермінує успішне життєтворення особистості.

Методологічне проєктування розробленої нами авторської програми курсу за вибором «Емоційний інтелект» здійснювалося відповідно до стратегічних орієнтирів Нової української школи та Державного стандарту профільної середньої освіти. Програма розглядається нами як цілісна корекційно-розвивальна технологія, спрямована на фасилітацію соціально-емоційних навичок підлітка та актуалізацію його особистісного потенціалу в умовах динамічного освітнього середовища [21].

Мета програми полягає у системному формуванні базових структурних компонентів емоційного інтелекту особистості, що забезпечує здатність до усвідомленої саморегуляції, конструктивної міжособистісної взаємодії та емоційної стійкості підлітка в складних соціальних ситуаціях.

Реалізація означеної мети передбачає розв'язання таких *психологічних завдань:*

1. Когнітивно-теоретичне – формування системи наукових уявлень про феноменологію емоцій та почуттів, структуру емоційного інтелекту та психологічні закономірності функціонування емоційної сфери в життєдіяльності людини.

2. Перцептивно-рефлексивне – розвиток здатності до ідентифікації та вербалізації емоційних станів (як власних, так і оточення), а також вдосконалення навичок інтерпретації невербальної експресії та «мови тіла».

3. Регулятивно-вольове– опанування стратегій емоційної самодопомоги, рефлексії та методів психологічного самоаналізу в кризових ситуаціях, що детермінує розвиток адаптивності та стресостійкості підлітка.

4. Комунікативно-емпатійне – актуалізація здатності до емпатійного резонансу, толерантності та лідерського потенціалу як фундаменту для розбудови зрілих соціальних стосунків та конструктивного подолання міжособистісних конфліктів.

5. Особистісно-смислове – стимулювання процесів самопізнання, формування ціннісного ставлення до власного «Я» та «Іншого», а також розвиток системного мислення як інтелектуальної основи емоційної компетентності.

Авторська програма спрямована на комплексний розвиток ключових компетентностей підлітка, де емоційний інтелект постає інтегративним чинником якісного виявлення таких компетентностей:

1. Мовленнєво-комунікативна компетентність (вільне володіння державною мовою). Розглядається нами як інструмент вербалізації емоцій. Здатність точно та етично висловлювати власні почуття й переживання

українською мовою в різних життєвих ситуаціях є базовою умовою емоційної саморегуляції та конструктивного діалогу.

2. Полікультурна та лінгвістична компетентність. Передбачає ефективне використання мовних засобів (рідної та іноземних мов) для розширення кола спілкування та отримання інформації щодо психологічного добробуту. Це сприяє розвитку соціальної перцепції та здатності розуміти емоційні контексти представників інших культур.

3. Логіко-математична компетентність. Трактується як здатність застосовувати алгоритмічне мислення для аналізу проблемних ситуацій. Психологічний аспект полягає у вмінні відстежувати причинно-наслідкові зв'язки виникнення емоцій та використовувати схеми й моделі аналізу для раціоналізації афективних станів.

4. Науково-технологічна компетентність. Базується на вмінні використовувати наукові відомості для прийняття зважених рішень. У межах програми це стосується здатності підлітка критично оцінювати вплив сучасних технологій на його психоемоційну стабільність та соціальне середовище.

5. Інноваційність. Визначається як готовність генерувати та втілювати нові ідеї задля забезпечення власного психологічного благополуччя. Компетентність виявляється у вмінні гнучко обирати моделі безпечної емоційної поведінки залежно від мінливих життєвих обставин.

6. Екологічна компетентність. Розглядається через призму екопсихологічного підходу. Це не лише знання про довкілля, а формування ціннісного ставлення до природи як до ресурсу для відновлення емоційної стабільності, безпеки та гармонізації внутрішнього стану підлітка.

7. Інформаційно-комунікаційна компетентність. Фокусується на здатності до безпечної цифрової взаємодії. Емоційний інтелект тут виявляється у вмінні розпізнавати маніпуляції в мережі, протидіяти кібербулінгу та використовувати технології для конструктивної співпраці й досягнення соціально значущих цілей.

8. Навчання впродовж життя. Психологічний аспект компетентності полягає у розвитку емоційної відкритості до нового досвіду, здатності

конструктивно опрацьовувати критику та підтримувати високий рівень внутрішньої мотивації в умовах невизначеності. Це передбачає вміння раціонально планувати власний часовий ресурс та гнучко адаптувати свій стиль діяльності до мінливих вимог соціокультурного простору.

9. Громадянські та соціальні компетентності. Виступають практичним виявом соціального інтелекту. Здатність діяти як відповідальний громадянин ґрунтується на навичках емпатії, поваги до прав інших та вмінні будувати стосунки на засадах суспільної довіри, наполегливості й толерантності.

10. Культурна компетентність. Прямо корелює з розвитком емоційно-почуттєвої сфери. Через сприймання мистецтва підліток вчиться вербалізувати складні переживання та використовувати творчість як інструмент саморегуляції та корекції власного психоемоційного стану.

11. Підприємливість. У психологічному аспекті базується на адекватній самооцінці. Вміння визначати власні сильні та слабкі сторони є основою для успішного життєвого проєктування, прогнозування ризиків та прийняття зважених рішень у непередбачуваних ситуаціях.

Системна реалізація п’яти стратегічних завдань нашої авторської програми «Емоційний інтелект», що були зазначені вище, перетворюється у цілісний комплекс психосоціальних здатностей підлітка:

1) когнітивно-теоретичне завдання → когнітивно-аналітична здатність;

2) перцептивно-рефлексивне завдання → перцептивна чутливість та «емоційний слух»;

3) регулятивно-вольове завдання → саморегуляція та психологічна стійкість;

4) комунікативно-емпатійне завдання → комунікативна синергія та емпатійний резонанс;

5) особистісно-смислове завдання → особистісна автентичність та життєтворчість.

Розглянемо зазначені здатності детальніше.

1. Когнітивно-аналітична здатність – здатність до деконструкції афективних станів як уміння підлітка розкладати складне переживання на частини, ідентифікувати когнітивні «тригери» емоцій та прогнозувати наслідки їхнього впливу на поведінк; а також побудова емоційних сценаріїв – навичка раціонального оцінювання ризиків у ситуаціях вибору, що базується на вмінні системно мислити та передбачати емоційні реакції (власні та оточення).

2. Перцептивна чутливість та «емоційний слух» включає сензитивність до невербального континууму – сформованість здатності зчитувати мікроекспресію, інтонаційні нюанси та «мову тіла» співрозмовника, що забезпечує адекватність соціальної перцепції; і володіння техніками «Я-повідомлення» – перехід від імпульсивних звинувачень до конструктивної вербалізації власних станів, що мінімізує комунікативні бар'єри та зміцнює міжособистісну довіру.

3. Саморегуляція та психологічна стійкість – це здатність підлітка самостійно перемикати увагу з деструктивних переживань на ресурсні стани, використовуючи методи самодопомоги та релаксації; а також сформованість психологічного імунітету – стійкість до негативних соціальних впливів, маніпуляцій та тиску середовища, що ґрунтується на здатності зберігати внутрішню рівновагу навіть у критичних ситуаціях.

4. Комунікативна синергія та емпатійний резонанс передбачають оволодіння стратегіями «win-win» – здатність до конструктивного розв'язання конфліктів через пошук спільних смислових полів, де емпатія стає інструментом гармонізації стосунків; і командну синергію – вміння ефективно співпрацювати, делегувати відповідальність та відчувати спільний емоційний успіх, що є ознакою емоційної зрілості.

5. Особистісна автентичність та життєтворчість – це сформованість ціннісної ієрархії – усвідомлення підлітком власних етичних орієнтирів, що виявляється у високій самомотивації до саморозвитку та навчання впродовж життя; а також суб'єктна позиція у життєтворенні – перехід від реактивної

поведінки до проактивного проектування власного майбутнього, що базується на глибокому саморозумінні та впевненості у власних емоційних ресурсах.

Структурно-функціональна побудова авторської програми «Емоційний інтелект» базується на принципі концентричності та наступності, що дозволяє забезпечити поетапну трансформацію емоційної сфери підлітків протягом навчання у 10–12 класах. Змістове наповнення програми орієнтоване на цілісний розвиток психічних структур особистості, актуалізація яких детермінує успішність її подальшої життєдіяльності.

Структура програми та організація навчання. Процесуальний цикл програми диференційовано на три змістові модулі (розділи), для учнів 10,11 та 12 класів, кожен з яких відповідає специфічному етапу становлення емоційного інтелекту:

Розділ І (10 клас) – «Розуміння власних емоцій». Початковий етап спрямований на активізацію емоційно-пізнавальної сфери особистості та адаптацію до тренінгової форми взаємодії. Психологічний акцент зміщений на розвиток здатності до аутентичного розпізнавання та диференціації власних почуттів, а також на формування навичок їх адекватного вербального та невербального вираження (експресії).

Розділ ІІ (11 клас) – «Управління емоціями. Саморегуляція». Зміст розділу фокусується на розвитку регулятивно-вольових механізмів психіки. Основна увага приділяється опануванню технік свідомого управління емоційними реакціями, що забезпечує перехід від імпульсивного реагування до рефлексивної саморегуляції та емоційної стійкості в напружених ситуаціях.

Розділ ІІІ (12 клас) – «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших». Завершальний етап орієнтований на розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту. Психологічним завданням модуля є вдосконалення здатності до соціальної перцепції (розпізнавання емоцій оточуючих) та оволодіння інструментарієм конструктивного впливу на емоційний фон групи. Це передбачає формування навичок емпатійного зворотного зв’язку та гармонізації міжособистісних стосунків.

Організаційною формою реалізації програми визначено заняття з елементами психологічного тренінгу, де ключовим методологічним принципом виступає розвивальне навчання. Такий формат забезпечує високу інтенсивність групової динаміки та створює умови для «проживання» досвіду, що є необхідною умовою інтеріоризації отриманих знань у стійкі особистісні якості.

Таблиця 2.3 – Структура заняття авторської програми «Емоційний інтелект»

Етап	Зміст	Очікуваний результат
1. Вступна частина (Налаштування)	Створення позитивного емоційного фону, активізація та включення учасників у роботу.	Емоційне налаштування. Визначення очікувань. Уточнення правил групової взаємодії («тут і зараз»).
2. Основна частина (Розвиток)	Набуття та усвідомлення нового особистісного і групового досвіду.	Виявлення актуальних емоційних станів. Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання практичних вправ та завдань.
3. Завершальна частина* (Рефлексія)	Аналіз, закріплення та інтеграція отриманого досвіду.	Аналіз проведеної роботи кожним учасником. Обговорення отриманого досвіду та його перспективної лінії (майбутнє використання). Оцінка загальної атмосфери діяльності групи (зворотний зв'язок).

* *Етап слугує «місточком» для початку наступного заняття, створюючи тренінговий цикл.*

Ефективність впровадження авторської програми забезпечується комплексним використанням психолого-педагогічного інструментарію, спрямованого на активізацію когнітивних та афективних процесів особистості. Методичний арсенал спецкурсу диференційовано за функціональним призначенням у структурі розвивального заняття:

Методи емоційної фасилітації та комунікативної активації: використання вправ-«криголамів» для нівелювання психологічних бар'єрів, зняття напруження та наведення «емоційних містків» між учасниками. Це створює атмосферу довіри, необхідну для подарунку відкритості та щирого самовираження.

Інформаційно-дискусійні методи: інтерактивні міні-лекції та групові дискусії (обговорення дилем на кшталт «експресія чи супресія емоцій»). Дані методи орієнтовані на формування інтелектуальної рефлексії, де через мозковий штурм, фасилітацію та вільний обмін ідеями відбувається деконструкція міфів про емоції та вироблення толерантної позиції до полярних точок зору.

Імітаційно-ігрові методи: застосування рольового моделювання життєвих ситуацій, що дозволяє підліткам у безпечних умовах апробувати нові моделі поведінки. Рольова гра виступає простором експериментальної перевірки теоретичних знань, перетворюючи їх на дієвий практичний досвід.

Методи психофізіологічної саморегуляції та самопізнання: спеціально підібрані медитативні, тілесні та психогімнастичні вправи. Їх виконання сприяє оволодінню навичками самодопомоги, інтроспекції внутрішнього світу та гармонізації психосоматичного стану особистості.

Арттерапевтичний та проєктивний інструментарій: використання технік образотворчої терапії (малювання, колажування, робота з пластичними матеріалами), казкотерапії (наративний аналіз та інсценування), роботи з пластичними матеріалами, метафоричними картами. Ці практики забезпечують символічну обробку емоційного досвіду, дозволяючи учаснику виразити та глибше усвідомити латентні (приховані) переживання через творчу експресію.

Техніки когнітивної децентрації: вправи на зміну смислової позиції («погляд очима іншого»), що стимулюють подолання вікового егоцентризму та розвиток соціального інтелекту.

Методи психологічного моніторингу та рефлексії: процедури самодіагностики (тестування, опитувальники), а також фінальний шерінг та рефлексія. Це забезпечує інтеграцію отриманого досвіду в структуру «Я», даючи можливість кожному підлітку вербалізувати свої почуття та отримати емпатійний зворотний зв’язок від групи.

Змістове наповнення кожного розділу авторської програми «Емоційний інтелект» (10, 11 та 12 класи) структуровано у формі функціональних матриць,

що забезпечують цілісність розвивального впливу. Структура цих матриць охоплює три блоки:

Результативний компонент. Містить чітко визначені очікувані результати освоєння кожної теми. Психологічний зміст цього блоку полягає у фіксації конкретних особистісних новоутворень, навичок саморегуляції та соціальних компетенцій, які мають бути актуалізовані у підлітка наприкінці заняття і модулю.

Змістовий компонент. Розкриває основні теоретичні положення навчального курсу. Він охоплює фундаментальні знання про природу емоцій, механізми емпатії та стратегії подолання конфліктів, що стають інтелектуальною основою для розвитку емоційної компетентності.

Діяльнісний компонент. Відображає систему орієнтовних видів активності та психотехнік. Тут локалізовано технологічний інструментарій (тренінгові вправи, ігри, кейси, арт-методи), через які відбувається практичне проживання та закріплення емоційного досвіду.

Повний тематичний план (табл. 2.3) кожного розділу, представлений у форматі зазначених ієрархічних таблиць, винесено у відповідний структурний сегмент роботи (див. Додаток А). Такий підхід дозволяє забезпечити прозорість та керованість процесом формування емоційного інтелекту підлітків на кожному етапі реалізації програми.

Таблиця 2.4 – Тематика занять авторської програми «Емоційний інтелект»

10 клас (1-й рік навчання) Розділ І «Розуміння власних емоцій» (35 год.)
Вступ до курсу
Тема 1. Загальні уявлення про емоційний інтелект
Тема 2. Значення емоційного інтелекту у житті людини
Тема 3. Існуючі методики дослідження емоційного інтелекту
Тема 4. Емоції та почуття у житті людини
Тема 5. Механізм розпізнавання емоцій
Тема 6. Розвиток емпатії
11 клас (2-й рік навчання) Розділ ІІ «Управління емоціями. Саморегуляція» (35 год.)
Тема 1. Роль емоційного інтелекту у подоланні тривожності та стресу
Тема 2. Основні стратегії управління емоціями
Тема 3. Управління гнівом
Тема 4. Управління страхом
Тема 5. Управління радісними переживаннями
Тема 6. Формування корисних емоційних звичок
12 клас (3-й рік навчання) Розділ ІІІ «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших» (35 год.)
Тема 1. Поняття емоційного контакту та прийоми його встановлення
Тема 2. Методи психологічного впливу на особистість
Тема 3. Психологічний захист, його призначення та види
Тема 4. Емоційне насильство. Булінг
Тема 5. Управління емоціями інших. Енергетична взаємодія
Тема 6 Емоційний інтелект лідера
Тема 7. Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту

Практична значущість авторської програми «Емоційний інтелект» підтверджена експертним оцінюванням на регіональному рівні. Зокрема, у квітні 2025 року змістовний контент та методичний інструментарій курсу було представлено на виставці-конкурсі «Нова українська школа Черкащини», де розробка була відзначена Дипломом І ступеня Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Згідно з наказом Управління освіти і науки Черкаської обласної державної адміністрації (від 05.05.2025 р. № 91), програму офіційно рекомендовано для впровадження у професійну діяльність педагогів та психологів закладів загальної середньої освіти Черкаської області як дієвий засіб соціально-емоційного розвитку підлітків. Науково-методичне обґрунтування та результати впровадження даної технології знайшли своє відображення на сторінках

фахового видання – науково-методичного журналу «Педагогічний вісник» (2025, № 3). Отримане експертне визнання свідчить про адаптивність програми до вимог сучасної освітньої парадигми та її потенціал як системного інструментарію формування емоційної компетентності особистості.

Авторська програма «Емоційний інтелект» постає як психологічний інструмент, що забезпечує системну трансформацію емоційної сфери підлітка через п’ять стратегічних векторів розвитку. Засвоєння змісту програми сприяє не лише глибокому аналізу підлітками власних станів, а й актуалізує здатість до саморегуляції та емпатійного розуміння інших. Це забезпечує трансформацію зовнішніх моральних норм у внутрішні регулятори поведінки, що стають фундаментом емоційної зрілості особистості. Отримана науково-методична апробація та експертне визнання розробки підтверджують її ефективність як інструменту емоційного розвитку та соціальної адаптації учнів, що створює надійне підґрунтя для їхнього успішного життєтворення в сучасному соціокультурному просторі.

Висновки до другого розділу

У другому підрозділі теоретично обґрунтовано та описано модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Доведено, що функціонування такої моделі як науково-практичного феномену забезпечується синергією стратегічного управління, високого рівня мотивації педагогічного колективу, спільної системи цінностей та професіоналізму колективу. Структурування моделі за трьома складовими – творчо-рекреаційною, подієво-ігровою та соціально-комунікативною – дозволяє забезпечити саме той освітній простір, де емоційний інтелект трансформується з теоретичного конструкту в дієвий інструмент емпатії, стресостійкості, саморегуляції, командної взаємодії та соціальної відповідальності.

Встановлено доцільність використання фестивальної практики як психотехнічного інструменту та особливої форми психолого-педагогічної комунікації, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту підлітків. З’ясовано,

що фестивальна подія як особливий формат взаємодії забезпечує перехід від особистого переживання до досвіду колективної співтворчості, створюючи умови для відкритого вияву сильних емоцій та глибокого осмислення власного стану поза межами буденного навчального процесу. Обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту, що реалізується через цілісний цикл авторських фестивалів, диференційованих за їхнім психологічним спрямуванням: від індивідуального самовираження до колективної взаємодії. Реалізація визначених функцій та завдань фестивальної діяльності забезпечує системне збагачення емоційного досвіду ліцеїстів, сприяє оволодінню прийомами самоконтролю та формуванню ціннісних орієнтирів через практику співпереживання та колективної взаємодії.

Обґрунтовано потенціал авторської ігрової практика «Команда» як майданчика для міжособистісної взаємодії, що забезпечує перехід від теоретичних знань про емоції до практичної саморегуляції в стресогенних умовах. Доведено, що реалізація системи когнітивно-рефлексивних, комунікативних та адаптивних завдань у межах цієї практики дозволяє підліткам апробувати нові стратегії поведінки без ризику соціальних наслідків. Встановлено, що завдяки механізмам групового згуртування та інтенсивної взаємодії ігрова практика «Команда» забезпечує цілеспрямований розвиток ключових складників емоційного інтелекту підлітка, зокрема: активізує здатність до управління власними емоціями, розвиває емпатію та соціальну перцепцію, а також формує рольову гнучкість.

Авторська програма «Емоційний інтелект» обґрунтована як цілісна корекційно-розвивальна технологія, що забезпечує системну трансформацію емоційної сфери підлітка через поетапне опанування навичок саморозуміння, саморегуляції та конструктивної міжособистісної взаємодії. Завдяки поєднанню чіткої послідовності етапів навчання, що враховують вікові особливості та потреби підлітків на кожному році реалізації програми з широким методичним арсеналом, спецкурс сприяє переходу особистості від реактивної поведінки до проактивного планування власного майбутнього. Практична значущість розробки підтверджена схвальною експертною оцінкою на регіональному рівні

та офіційно рекомендована до впровадження в освітній простір як дієвий інструмент розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Обґрунтування описаної в цьому розділі моделі та авторських засобів передбачають перевірку їхньої дієвості в умовах реального навчання. Це зумовлює перехід до практичного етапу роботи – проведення дослідження, що має на меті емпіричну перевірку впливу запропонованого освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Подальша логіка викладу передбачає опис обраних шляхів вивчення проблеми, ґрунтовний аналіз отриманих даних та доведення достовірності отриманих результатів, що здійснено в наступному розділі.

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

3.1 Методика та організація дослідження впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків

Питання розвитку емоційного інтелекту здобувачів і здобувачок освіти з кожним роком стає дедалі актуальнішим. Емоційний інтелект визначається як «здатність сприймати і розуміти емоційні прояви особистості, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів». Йдеться про певний «перетин» взаємопов'язаних соціально-емоційних навичок, як-от здатність керувати власними емоціями й розуміти емоції інших, будувати соціальні стосунки і поводитися в ситуації конфлікту, демонструвати адаптивність, мати системне і критичне мислення, проявляти толерантність і емпатію, співпереживати собі та іншим, виявляти стійкість. Ці та інші соціально-емоційні навички (їх ще називають soft skills – м'якими, гнучкими, навичками для життя, навичками XXI століття) можна розвивати впродовж усього життя. Доданої актуальності вони набули у постковідні, воєнні та повоєнні часи, коли під загрозою опинилося ментальне та фізичне здоров'я здобувачок і здобувачів освіти (так само, як і батьків та освітян). Пережиті психологічні потрясіння негативно впливають на когнітивні здібності, соціальну та емоційну складові особистості. З огляду на це, особливої ваги набуває необхідність проведення ґрунтовного емпіричного дослідження особливостей емоційного інтелекту підлітків, а також перевірки ступеня впливу освітнього простору на ефективність формування цієї важливої здатності.

У межах нашої роботи практична перевірка вказаних чинників була здійснена шляхом аналізу діяльності конкретного освітнього середовища. Зокрема, вивчення ефективності освітнього простору Черкаського гуманітарно-правового ліцею як чинника розвитку емоційного інтелекту підлітків

передбачало комплексне емпіричне дослідження, яке включало такі методичні складові:

1. Експертна оцінка. З метою методологічного обґрунтування вибору комплексу методик для дослідження емоційного інтелекту підлітків було проведено експертне оцінювання за участю науковців і практиків, результати якого дозволили верифікувати пріоритетність змішаної моделі емоційного інтелекту та доцільність використання системи взаємодоповнювальних методів оцінки.

2. Психодіагностика. Зважаючи на складну багатокомпонентну структуру досліджуваного феномену, нами було сформовано діагностичну батарею, що охоплює два взаємопов'язані рівні аналізу:

1) рівень освітнього середовища, де за допомогою методик вивчення соціально-психологічного клімату: «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» Л. Карамушки та «Оцінювання психологічної атмосфери в колективі» Ф. Фідлера, було встановлено якісні характеристики емоційного тла освітнього простору;

2) рівень емоційного інтелекту, що дозволив зафіксувати когнітивні, афективні та поведінкові аспекти емоційної сфери підлітків.

Така структура психодіагностичного комплексу забезпечила всебічне вивчення досліджуваного явища.

Як уже зазначалось, з метою методологічного обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію та підтвердження його відповідності віковим особливостям підліткового віку, на підготовчому етапі дослідження було розроблено та застосовано *анкету експертної оцінки.* Цей метод дозволив обґрунтувати методологічні основи вивчення емоційного інтелекту (EI) через залучення фахової спільноти (психологів-науковців, практичних психологів закладів освіти та спеціалістів приватної практики).

Структурно анкета складається з трьох змістовних блоків:

1) блок загальних відомостей про респондентів (питання 1–2) – спрямований на ідентифікацію професійного статусу експертів (наукова,

практична чи викладацька діяльність) та визначення їхнього фахового стажу, що підтверджує компетентність і репрезентативність експертної групи.

2) концептуально-семантичний блок (питання 3) – орієнтований на вибір найбільш повного визначення емоційного інтелекту; це дозволяє узгодити авторське бачення феномену з поглядами фахової спільноти та обрати визначення, що найбільш точно відображає специфіку емоційного розвитку в підлітковому віці;

3) компонентно-структурний блок (питання 4-6) – присвячений уточненню структури емоційного інтелекту та значущості окремих його компонентів.

Текст анкети подано в додатку А.

Результати, отримані за анкетуванням, дозволили сформувати валідний діагностичний комплекс, що виступив методологічним підґрунтям для проведення подальшого емпіричного етапу роботи.

Як було зазначено в першому розділі нашої роботи , видатний український науковець І. Бех, визначає, що ядром освітнього простору є соцально-психологічний клімат. Це обумовило доцільність діагностики стану міжособистісної взаємодії та оцінювання емоційної атмосфери в освітньому просторі. Було застосовано *методику «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» (Л. Карамушка).* Цей інструментарій дозволяє виявити суб'єктивне сприйняття педагогами якісних характеристик життєдіяльності колективу за двома стратегічними векторами [58]:

1) орієнтація на справу (діловий аспект): відображає ступінь усвідомлення спільних цілей, організованість та результативність спільної професійної діяльності (питання 1, 2, 3, 4, 7, 11, 13);

2) орієнтація на людей (емоційний аспект): фіксує якість міжособистісних взаємин, рівень емпатії, взаємовиручки, щирості та психологічного затишку в групі (питання 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15).

Процедура дослідження передбачає подвійне оцінювання кожного з 15 запропонованих тверджень за 7-бальною шкалою: показник «Х» відображає

реальний стан справ у колективі на момент опитування, а показник «О» засвідчує бажаний (ідеальний) стан цих характеристик на думку респондента.

Математична обробка результатів ґрунтується на розрахунку середніх арифметичних значень для обох показників та обчисленні коефіцієнта співвідношення за формулою М = Х / О. Психологічна інтерпретація отриманих даних дозволяє визначити ступінь задоволеності членів колективу соціально-психологічним кліматом: наближення показника М до одиниці свідчить про високу збалансованість взаємин, тоді як значний розрив між величинами вказує на наявність внутрішньої напруженості та потребу в зміцненні духовної міцності й емоційної згуртованості спільноти.

З метою виявлення якісних характеристик емоційного тла освітнього простору та оцінки суб'єктивного сприйняття підлітками мікроклімату в колективі було застосовано *методику діагностики психологічної атмосфери Ф. Фідлера.* Вибір цієї методики зумовлений її здатністю за допомогою методу полярних профілів диференціювати стан міжособистісної взаємодії за десятьма ключовими векторами [15].

Опитувальник передбачає оцінювання атмосфери за біполярними шкалами (наприклад: «дружелюбність – ворожість», «теплота – холодність», «успішність – неуспішність» тощо). Респондентам пропонувалося обрати бал від 1 (максимально позитивний прояв) до 8 (критично негативний прояв), що найбільш точно відповідає їхньому баченню поточного стану стосунків у групі.

Математична обробка результатів передбачає обчислення інтегрального показника (суми балів), де нижче сумарне значення свідчить про вищий рівень сприятливості та гармонійності середовища. Отримана цифрова модель дозволяє побудувати психологічний профіль колективу, який наочно відображає зони емоційної напруженості та ресурси групової згуртованості. У межах нашого дослідження результати за цією методикою виступають індикатором якості проєктованого освітнього простору та базою для подальшого впровадження авторського психолого-педагогічного інструментарію.

Діагностика безпосередніх показників розвитку емоційного інтелекту підлітків здійснювалася за допомогою комплексу методик, спрямованих на виявлення індивідуальних особливостей їхньої емоційної сфери.

Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін). Опитувальник базується на трактуванні емоційного інтелекту як когнітивної здатності до розуміння та управління власними й чужими емоціями. Вибір даного інструментарію зумовлений його високою валідністю для підліткової вибірки та відповідністю теоретичній моделі нашого дослідження [153].

Структурно методика дозволяє верифікувати два макрокомпоненти емоційного інтелекту, кожен з яких деталізується через систему специфічних шкал.

Міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – здатність до розуміння емоцій інших людей та управління ними. В межах цього компонента аналізуються:

– шкала розуміння чужих емоцій (МР) – здатність ідентифікувати емоційний стан іншої особи на основі зовнішніх проявів (міміка, жести, голос) та інтуїтивного відчуття;

– шкала управління чужими емоціями (МУ) – здатність викликати в інших певні емоції, знижувати інтенсивність деструктивних афектів або фасилітувати позитивні емоційні стани оточуючих.

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект (BEI) – здатність до усвідомлення та регуляції власних емоційних станів. Охоплює такі субшкали:

– шкала розуміння власних емоцій (ВР) – здатність до самопізнання, вербалізації своїх почуттів та розуміння причин їх виникнення;

– шкала управління власними емоціями (ВУ) – здатність до саморегуляції, стримування небажаних імпульсів та довільного контролю над експресією;

– шкала контролю експресії (ВЕ) – здатність до зовнішнього маніпулювання проявами власних емоцій.

Особливістю методики «ЕмІн» є можливість обчислення інтегрального показника загального рівня EI, а також окремих факторів: «Розуміння емоцій» (когнітивний аспект) та «Управління емоціями» (регулятивний аспект).

Процедура тестування за методикою «ЕмІн» передбачала роботу респондента з 46 твердженнями, що відображають типові ситуації емоційної взаємодії та внутрішні стани особистості. Оцінювання здійснювалося за допомогою 4-бальної шкали Лікерта, де підлітку пропонувалося визначити ступінь своєї згоди з кожним пунктом: від «зовсім не згоден» до «повністю згоден». Така структура опитувальника дозволила мінімізувати вплив чинника соціальної бажаності та стимулювати підлітка до щирої рефлексії власних поведінкових патернів.

Інтерпретація отриманих первинних («сирих») балів базувалася на їх переведенні у нормативні значення, що дозволило диференціювати результати за трьома рівнями сформованості емоційного інтелекту:

– низький рівень – характеризується емоційною ригідністю, труднощами у вербалізації почуттів та неспроможністю до конструктивної саморегуляції. Підлітки з таким рівнем часто демонструють імпульсивність або, навпаки, емоційну відчуженість у міжособистісній комунікації;

– середній рівень – відображає задовільний ступінь адаптивності та здатність до розуміння базових емоцій. Проте в ситуаціях високого емоційного напруження такі респонденти можуть відчувати дефіцит вольового контролю над експресією або труднощі у виборі стратегій емпатійного відгуку;

– високий рівень – свідчить про сформованість емоційного інтелекту. Такі підлітки вільно ідентифікують емоційні стани (свої та інших людией), володіють широким арсеналом технік самодопомоги та здатні до фасилітації емоційної атмосфери в групі.

Для нашого дослідження принципове значення має не лише інтегральний бал, а й профільний аналіз співвідношення шкал. Зокрема, зіставлення показників міжособистісного (MEI) та внутрішньоособистісного (BEI) інтелекту дозволяє оцінити збалансованість розвитку емоційної сфери підлітка в умовах

спеціально спроєктованого освітнього простору ліцею. Математична обробка результатів за методикою Д. Люсіна здійснювалася з використанням стандартних ключів та подальшою перевіркою достовірності розбіжностей між ЕГ та КГ за допомогою методів математичної статистики.

Тест на емоційний інтелект Н. Холла. Спрямований на виявлення здатності особистості розуміти відношення, репрезентоване в емоціях, та здійснювати довільну регуляцію емоційної сфери. Вибір даного інструментарію зумовлений його орієнтацією на адаптивні можливості підлітка та здатність до самомотивації в стресогенних ситуаціях [153].

Конструктивна валідність тесту Н. Холла забезпечується аналізом п’яти парціальних чинників (шкал), що складають цілісну структуру емоційного інтелекту:

1. Емоційна обізнаність. Здатність підлітка до ідентифікації та розуміння власних емоцій, усвідомлення їхнього впливу на поведінку та когнітивні процеси.

2. Управління своїми емоціями, (емоційна відхідливість, гнучкість) – здатність до довільного контролю інтенсивності та тривалості переживань, що запобігає надмірній афективності та сприяє емоційній стабільності.

3. Самомотивація. Вміння особистості використовувати емоційну енергію для досягнення значущих цілей, підтримки пізнавального азарту та подолання фрустрації.

4. Емпатія. Здатність до емоційного резонансу, розуміння почуттів інших людей без втрати власної суб’єктної позиції, що виявляється у співпереживанні та чуйності.

5. Розпізнавання емоцій інших людей. Вміння ідентифікувати емоційні стани оточуючих за невербальними ознаками, що є передумовою успішної фасилітації міжособистісних стосунків.

Опитувальник складається з 30 тверджень, кожне з яких оцінюється респондентом за 6-бальною шкалою (від -3 «повністю не згоден» до +3 «повністю згоден»). Специфіка обробки результатів полягала у підсумовуванні балів за

кожною шкалою, що дозволило отримати як показники окремих компонентів емоційного інтелекту, так і інтегральний показник загального рівня EI.

Інтерпретація результатів за Н. Холлом базувалася на диференціації рівнів розвитку емоційного інтелекту:

– низький рівень (до 39 балів) – свідчить про емоційну депривацію, несформованість навичок саморегуляції та труднощі у соціальній адаптації. Такі підлітки часто відчувають безпорадність перед сильними почуттями та мають низький рівень емпатійної чутливості;

– середній рівень (40–69 балів) – відображає ситуативну здатність до розуміння та контролю емоцій. Респонденти цього рівня зазвичай успішно функціонують у звичних умовах, проте в ситуаціях високої відповідальності чи конфлікту виявляють дефіцит самомотивації та емоційну ригідність;

– високий рівень (70 балів і вище) – є показником розвиненої емоційної зрілості. Підлітки демонструють високу обізнаність щодо власних станів, здатні до конструктивної самодопомоги та ефективного емоційного впливу на групову динаміку [14; 86].

Тест емоційного інтелекту (SREIT, Self-Report Emotional Intelligence Test), розроблений Ніколасом Шутте та колегами. Вибір цієї методики зумовлений її високою прогностичною значущістю щодо загальної соціальної адаптивності підлітка та її фундації на класичній моделі здібностей емоційного інтелекту [153].

Логіка побудови опитувальника спрямована на діагностику інтегрального показника емоційного інтелекту через дослідження трьох ключових компонентів емоційної сфери:

1. Оцінка та вираження емоцій. Здатність підлітка точно ідентифікувати власні почуття та адекватно транслювати їх у зовнішнє середовище, а також розпізнавати емоційні стани інших людей за вербальними та невербальними ключами.

2. Регуляція емоцій. Спроможність особистості до довільного контролю власних афективних реакцій та здатність до конструктивного впливу на емоційний фон оточуючих з метою гармонізації міжособистісної взаємодії.

3. Використання емоцій у вирішенні проблем. Вміння особистості спрямовувати емоційну енергію на когнітивну діяльність, творчий пошук та подолання труднощів, що прямо корелює з концепцією раціонального навчання в нашому дослідженні.

Методика містить 33 твердження, що охоплюють різні аспекти емоційного досвіду особистості. Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним пунктом за 5-бальною шкалою Лікерта (від 1 – «зовсім не згоден» до 5 – «повністю згоден»). Лаконічність та чіткість формулювань роблять SREIT оптимальним інструментом для масового тестування, мінімізуючи ризик ефекту втоми.

Інтерпретація результатів за Н. Шутте базується на обчисленні загального балу (діапазон від 33 до 165), що дозволяє диференціювати підлітків за трьома рівнями:

– низький рівень вказує на труднощі в емоційній самоідентифікації та низьку резистентність (стійкість) до стресогенних впливів. Такі підлітки схильні до емоційного відчуження або некоректної інтерпретації соціальних сигналів;

– середній рівень відображає сформованість базових навичок емоційної обробки інформації, проте свідчить про нестабільність регулятивних механізмів у ситуаціях соціального тиску чи когнітивної напруги;

– високий рівень свідчить про розвинену здатність до інтеграції емоційного та інтелектуального досвіду. Підлітки цього рівня демонструють високу адаптивність, емпатійність та здатність до творчої самореалізації [86].

Комплексне застосування представлених психодіагностичних методик (Д. Люсіна, Н. Холла та Н. Шутте) дозволило здійснити багатовимірний аналіз емоційного інтелекту підлітків, охопивши його когнітивні, регулятивні та поведінкові аспекти. Використання такої диференційованої батареї тестів забезпечило можливість дослідити досліджуваний феномен як цілісну структуру: від внутрішніх процесів розпізнавання та розуміння почуттів до здатності їх конструктивного використання у соціальній взаємодії та стресогенних ситуаціях.

Для отримання цілісної картини досліджуваного явища, наступним етапом емпіричної роботи стало діагностування рівнів емоційного інтелекту педагогів. Діагностичним інструментарієм було обрано методику діагностики емоційного інтелекту (MEI) М. Манойлової (україномовна адаптація В. І. Барка, В. П. Остаповича та П. С. Олешка) [2].

Даний опитувальник містить 40 тверджень, щодо яких респондентам пропонується визначити ступінь власної згоди за допомогою 5-бальної шкали лікертівського типу. Структура методики дозволяє диференціювати результати за чотирма субшкалами та виокремити три інтегральні показники: загальний рівень емоційного інтелекту, а також рівні вираженості його внутрішньоособистісного та міжособистісного компонентів. В основі розробки М. Манойлової лежить змішана модель емоційного інтелекту, яка інтерпретує цей феномен як складний комплекс некогнітивних здібностей та особистісних навичок.

Процедура опрацювання первинних емпіричних даних передбачала центрування «сирих» балів відносно теоретичного медіанного значення кожної шкали. Оскільки кожна з чотирьох субшкал містить по 10 тверджень з максимальною оцінкою у 5 балів, теоретично визначений діапазон значень коливається від 10 до 50 балів, де медіана становить 30 балів. Для глибшого аналізу нами було застосовано математичну процедуру віднімання константи (30) від сумарного показника за кожною шкалою. Така трансформація дозволила конвертувати результати у диференційовану шкалу в межах від –20 до +20 балів, що уможливило таку інтерпретацію рівнів:

- діапазон від –20 до –11 балів (від'ємні значення) — засвідчує дефіцитарність відповідної емоційної здатності та схильність особистості до емоційної ригідності;
- діапазон від –10 до +10 балів (значення навколо нуля) — демонструє середній рівень емоційного інтелекту;
- діапазон від +11 до +20 балів (позитивні значення) — демонструє високий рівень емоційного інтелекту педагога.

Застосування методики MEI дозволило диференціювати рівень сформованості емоційного інтелекту педагогів за чотирма основними шкалами:

1) Усвідомлення власних емоцій. Це здатність до ідентифікації та диференціації власних емоцій, що дозволяє педагогу здійснювати свідому емоційну саморегуляцію та транслювати впевненість оточенню.

2) Управління власними емоціями. Виступає інтегральним показником психологічної резильєнтності. Високий рівень за цією шкалою свідчить про готовність вчителя забезпечувати стабілізацію напружених ситуацій та підтримку безпечного клімату в кризових умовах.

3) Усвідомлення емоцій інших. Розглядається як когнітивний складник емоційного інтелекту педагога. Здатність до точного розпізнавання емоційних запитів підлітків є необхідною умовою для побудови суб’єкт-суб’єктної взаємодії та формування атмосфери довіри в закладі.

4) Управління емоціями інших. Це вміння свідомо гармонізувати психологічний клімат колективу, конструктивно керувати груповою динамікою та спрямовувати колективний афект на розв'язання творчих і пізнавальних завдань.

Вибір зазначеної методики зумовлений її вираженою акмеологічною спрямованістю та можливістю розглядати емоційний інтелект як цілісну інтегральну характеристику, що гармонізує внутрішньоособистісний та міжособистісний вектори розвитку фахівця.

Реалізація констатувального етапу дослідження включала три послідовні фази, що забезпечило системність та об’єктивність отриманих емпіричних результатів: 1) організаційно-діагностична (підготовча); 2) кількісно-аналітична; 3) інтерпретаційно-верифікаційна (завершальна). Розглянемо кожну фазу детальніше.

1) Організаційно-діагностична (підготовча) фаза дослідження.

На цьому етапі було сформовано репрезентативну вибірку та забезпечено її однорідність за віковими та соціальними ознаками. Пріоритетним завданням фази став добір та методологічне узгодження діагностичного інструментарію

через залучення експертної групи (анкета експертної оцінки). Це дозволило підтвердити доцільність обраної стратегії дослідження та сформувати цілісну батарею методик, що охоплювала: а) оцінку якісних характеристик освітнього середовища (методики вивчення соціально-психологічного клімату Л. Карамушки та Ф. Фідлера); б) діагностику індивідуальних показників емоційного інтелекту підлітків (опитувальники Д. Люсіна, Н. Холла та Н. Шутте) та педагогів (Методика діагностики емоційного інтелекту (MEI) М. Манойлової).

Збирання первинних емпіричних даних здійснювалося з використанням автоматизованої онлайн-платформи (Google Forms), що дозволило забезпечити стандартизацію умов тестування для обох груп респондентів та мінімізувати вплив суб'єктивізму інтерв'юера. Дистанційний формат діагностики сприяв створенню атмосфери психологічного комфорту та анонімності для підлітків, що мало позитивний вплив на щирість їхніх відповідей.

2) Кількісно-аналітична фаза дослідження.

Цей крок передбачав систематизацію отриманих даних та їх розподіл за рівнями відповідно до нормативів обраних методик. Було здійснено первинну дескриптивну статистику (розрахунок середніх значень, відсоткового співвідношення) для кожної групи окремо. Основна увага приділялася виявленню «профілю» емоційного інтелекту підлітків Черкаського гуманітарно-правового ліцею та порівнянню його з показниками учнів закладів загальної середньої освіти м. Черкаси, які були залучені до дослідження.

3) Інтерпретаційно-верифікаційна (завершальна) фаза дослідження.

На цьому етапі здійснювався якісний аналіз виявлених розбіжностей та їх статистичне підтвердження, за допомогою програмного забезпечення JASP (версія 0.95.4). Математичний апарат дослідження охоплював методи дескриптивної статистики, перевірку нормальності розподілу (критерій Шапіро-Вілка), а також застосування непараметричних методів порівняння незалежних вибірок (U-критерій Манна-Вітні) для виявлення достовірності розбіжностей між показниками експериментальної та контрольної груп. Враховуючи особливості масиву даних, здійснено додаткову перевірку параметрів розподілу

через показники асиметрії та ексцесу, що підтвердило відповідність вибірки вимогам параметричної статистики. Застосовано t-критерій Стьюдента для встановлення статистичної значущості відмінностей між групами. Для виявлення внутрішніх взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту використано кореляційний аналіз за критерієм ρ-Спірмена.

Застосована в дослідженні сукупність діагностичних процедур має цілісний, взаємодоповнюючий характер і повною мірою відповідає визначеній меті та завданням роботи. Системність обраного інструментарію та суворе дотримання етапів експерименту забезпечили наукову обґрунтованість, репрезентативність і достовірність отриманих емпіричних результатів, опис і аналіз яких представлено в наступному підрозділі.

3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків

Логічним продовженням реалізації програми дослідження стала систематизація та змістовна інтерпретація отриманих даних, що дозволило встановити характер впливу спеціально організованого освітнього простору на розвитку емоційного інтелекту підлітків та верифікувати ефективність запропонованої моделі.

Експертне оцінювання. Як зазначалось у попередньому підрозділі, для обґрунтування вибору методик дослідження емоційного інтелекту підлітків залучили фахівців, які представляють різні напрями психологічної науки та практики. Загальна вибірка експертів – 34 осіб – була сформована за принципом професійної репрезентативності та охоплювала такі категорії: практичні психологи закладів освіти (64 %), які безпосередньо взаємодіють з підлітками в умовах освітнього процесу; психологи-науковці (14 %), чиї наукові інтереси охоплюють теоретичні аспекти психології особистості; спеціалісти приватної психологічної практики (14 %), що володіють досвідом індивідуального консультування та

корекції емоційних станів; викладачі психологічних дисциплін (7 %), що забезпечують методичну підготовку майбутніх фахівців з психології (див. рис. 3.3).

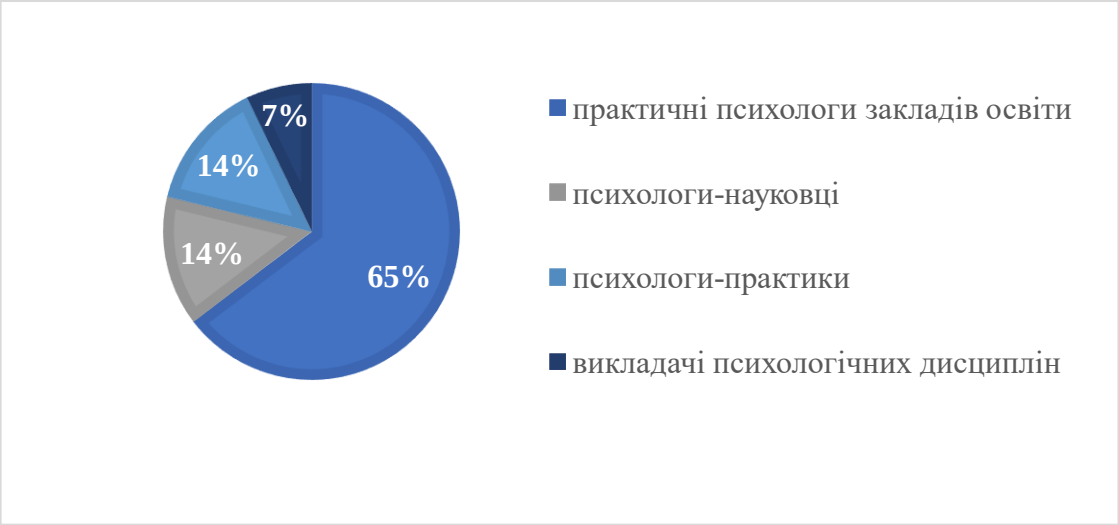


Рисунок 3.1 – Розподіл експертів за напрямами професійної діяльності (%)

Важливою характеристикою експертної групи є стаж професійної діяльності, що становить у середньому 13 років. Зокрема, 57 % експертів мають понад 10 років досвіду роботи, що дозволяє розглядати їхні судження як висококомпетентні та практико-орієнтовані. Такий різнобічний склад групи забезпечив багатогранний розгляд проблеми та дав змогу узгодити теоретичні вимоги до діагностики ЕІ з реальними запитами освітньої практики.

Аналіз відповідей на запитання анкети щодо визначення емоційного інтелекту дозволив визначити найбільш релевантне, на думку фахівців, трактування феномену ЕІ в підлітковому віці (див.рис.3.2).

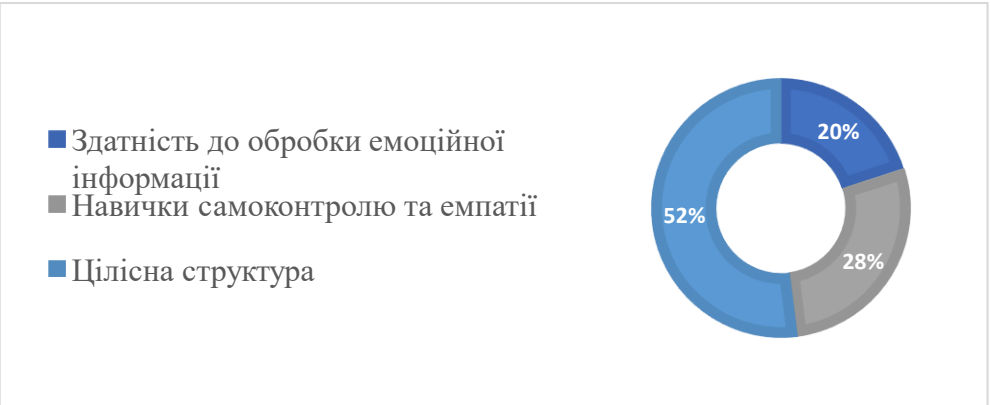


Рисунок 3.2 – Розподіл експертних оцінок щодо змісту дефініції емоційного інтелекту (%)

Як видно з рисунку 3.2, більшість експертів (52 %) обрали варіант, де ЕІ розглядається як цілісна структура, що поєднує когнітивні здібності та адаптивні стратегії поведінки. Це підтверджує доцільність нашого підходу до розуміння ЕІ не як вузької інтелектуальної навички, а як інтегративного ресурсу особистості, що є критично важливим для підліткового періоду.

Узагальнення думок експертів щодо складників емоційного інтелекту підтверджує доцільність використання змішаної моделі досліджуваного феномену (див. табл. 3.1). Така структура дозволяє нам розглядати емоційний інтелект як послідовний процес: від первинного усвідомлення емоції до її конструктивного використання у міжособистісній взаємодії. Отримані результати стали базою для вибору методик, які вимірюють кожен із цих рівнів.

Таблиця 3.1 – Частотний аналіз згадувань компонентів емоційного інтелекту експертами

Рівень ЕІ	Ключові дескриптори з відповідей	Відносна частота згадувань (%)
1. Сприйняття та ідентифікація емоцій	Розуміння власних емоцій, самосвідомість, контакт із собою, «чути себе», розпізнавання станів, ідентифікація	85 %
2. Використання емоцій (фасилітація)	Мотиваційний аспект, самомотивація, емоційна залученість, розвиток особистості	45 %
3. Розуміння та аналіз емоцій	Розуміння причин переживань, аналіз емоцій інших (емпатія), знання про емоції	75 %
4. Регуляція та управління емоціями	Саморегуляція, контроль, соціальні навички, управління відносинами, адекватне реагування, інтерес до людей, створення соціальних контактів	95 %

Кількісна обробка експертних оцінок щодо значущості структурних складників емоційного інтелекту (ЕІ) для гармонійного розвитку особистості підлітка дозволила встановити їх ієрархічну послідовність. Узагальнені

показники середніх значень (*M*) за 5-бальною шкалою свідчать про високу оцінку всіх запропонованих дескрипторів (*M* ≥4) (рис. 3.1).

Рисунок 3.3 – Аналіз результатів оцінювання компонентів EI для гармонійного розвитку підлітка

З рисунку 3.3 видно, що найвищий ступінь важливості фахівцями присвоєно розумінню власних емоцій (самосвідомості) (*M*=4,6). Це об'єктивує роль когнітивної рефлексії як базового механізму впорядкування афективної сфери в підлітковому віці. Показники управління емоціями та самомотивації (*M*=4,1) визначаються як рівнозначні регулятивні чинники, що забезпечують вольовий контроль над психоемоційними станами особистості. Значення за векторами емпатії та емоційної адаптивності вказують на їхню важливу роль у процесах внутрішньої стабілізації, де соціальна чутливість та гнучкість можуть виступати інструментами запобігання міжособистісних конфліктів.

Аналіз результатів оцінювання компонентів EI для успішної соціалізації підлітків вказує на зміщення акцентів у бік комунікативних та адаптивних навичок особистості (див. рис. 3.4).

Рисунок 3.4 – Аналіз результатів оцінювання компонентів EI для гармонійного розвитку підлітка

Рисунок 3.4 ілюструє, що найвищу оцінку експертів отримав показник розуміння власних і чужих емоцій (*M*=4,5). Це підтверджує, що фундаментом успішної соціалізації є здатність до ідентифікації емоційних станів учасників взаємодії, що дозволяє підлітку адекватно інтерпретувати соціальні сигнали. Найвищу оцінку експертів отримав показник розуміння власних і чужих емоцій. Це підтверджує, що фундаментом успішної соціалізації є здатність до ідентифікації емоційних станів учасників взаємодії, що дозволяє підлітку адекватно інтерпретувати соціальні сигнали. Висока значущість емпатії та соціальної перцепції (*M*=4,3) свідчить про роль чутливості до станів оточуючих як ключового інструменту побудови конструктивних взаємин. Показник загальної емоційної адаптивності (*M*=4,1) засвідчує важливість гнучкості поведінки підлітка в мінливих життєвих обставинах. Відносно нижчий бал за вектором самомотивації та вольової регуляції (*M*=3,8) може свідчити про те, що для зовнішньої соціалізації експерти вважають більш вагомими навички відкритості та розуміння інших, ніж внутрішню самоорганізацію.

Математична обробка та змістовний аналіз результатів анкетування дозволили науково обґрунтувати вибір теоретико-методологічних засад дослідження емоційного інтелекту підлітків. Експертне підтвердження

пріоритетності цілісного підходу до розуміння ЕІ, а також висока оцінка значущості усіх компонентів досліджуваного поняття як для внутрішньої гармонізації, так і для соціальної успішності особистості, стали основою для формування нашої діагностичної батареї. Узгодженість думок фахівців щодо доцільності комплексного використання взаємодоповнювальних методик засвідчує обґрунтованість обраного інструментарію.

Розглянемо результати дослідження за обраними методиками.

Психодіагностичне дослідження.

Як зазначалось у підрозділі 3.1, у нашому дослідженні ми вивчали не лише рівень емоційного інтелекту підлітків, а й особливості освітнього середовища, в якому вони навчаються. Для цього було сформовано дві вибірки – вчителів і учнів. Учні також досліджувалися на рівень емоційного інтелекту.

Опишемо склад та особливості наших вибірок.

Вибірка вчителів. У дослідженні взяли участь 46 учителів віком від 21 до 63 років з різним стажем роботи, які працюють у таких закладах середньої освіти м. Черкаси: Черкаський гуманітарно-правовий ліцей, Черкаська загальноосвітня школи І-ІІІ ступенів № 7, Черкаська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 11, Черкаська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 32. Гендерний склад вибірки: 19 чоловіків (41 % вибірки) і 27 жінок (59 % вибірки).

Вибірка учнів-підлітків. Загальну вибірку нашого дослідження склали 266 осіб підліткового віку, які на момент дослідження навчалися у 9–11 класах: 131 учень – з Черкаського гуманітарно-правового ліцею, 53 учні Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №7, 16 учнів Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 11, 66 учнів Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №32. Після етапу констатації 131 особа увійшла в експериментальну групу, а 135 осіб – в контрольну.

Гендерний розподіл. Склад груп є збалансованим, що дозволяє нівелювати вплив статевих відмінностей на загальні результати дослідження, так у дослідженні зголосилися взяти участь 139 дівчат (52 %) і 127 хлопців (48 %).

Під час формування експериментальної і контрольної вибірок, ми дотримувалися принципу рівномірного гендерного розподілу. Так, експериментальна група складалася на 53 % з дівчат (70 осіб) і 47 % – з хлопців (61 особа). Контрольна група на 51 % складається з дівчат (69 осіб) та на 49 % – з хлопців (66 осіб) (табл. 3.2).

Таблиця 3.2 – Гендерний розподіл вибірки підлітків

	Дівчата		Хлопці		Загалом	
	особи	%	особи	%	особи	%
Експериментальна група	70	53 %	61	47 %	131	100 %
Контрольна група	69	51 %	66	49 %	135	100 %
Загальна вибірка	139	52	127	48	266	100 %

Соціально-освітній статус. Усі респонденти є учнями закладів загальної середньої освіти міста Черкаси, що забезпечує гомогенність вибірки за соціально-культурним середовищем.

Психологічна готовність та етичні норми. Участь у дослідженні була добровільною. Збирання емпіричних даних здійснювалося з дотриманням принципів конфіденційності та професійної етики психолога, за поінформованої згоди учасників та їхніх батьків. Усі учні та їхні батьки підписували інформативну згоду на участь у констатувальному та формувальному експерименті. Бланк інформативної згоди подано в додатку Б.

Для перевірки ефективності впровадженої моделі освітнього простору Черкаського гуманітарно-правового ліцею вибірка була розподілена на дві групи:

1) експериментальна група (ЕГ) – 131 учень, освітній процес яких базувався на впровадженні моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків;

2) контрольна група (КГ) – 135 учнів закладів освіти, які навчалися за стандартними навчальними планами без цілеспрямованого впровадження авторських розвивальних технологій.

Дослідження освітнього простору як соціально-психологічного клімату.

Тепер розглянемо результати дослідження за допомогою методики «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» Л. Карамушки на вибірці вчителів і методики «Оцінювання психологічної атмосфери в колективі» Ф. Фідлера Ф. Фідлера на вибірці учнів-підлітків.

Аналіз отриманих даних за методикою «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» Л. Карамушки здійснювався як загалом за вибіркою вчителів, так і з урахуванням того, що частина педагогів працювала з учнями, які згодом були розподілені до експериментальної і контрольної груп нашого дослідження. Таким чином, кількість учителів, які працювали з учнями експериментальної групи (ВЕГ) становила 22 особи віком від 21 до 63 років, з них 12 жінок (55 %), 10 чоловіків (45 %). Кількість вчителів, які працювали з дітьми контрольної групи (ВКГ) – 24 особи віком від 23 до 56 років, з них 15 жінок (62 %) і 9 чоловіків (38 %). Результати дослідження подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Показники соціально-психологічного клімату за методикою «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» Л. Карамушки

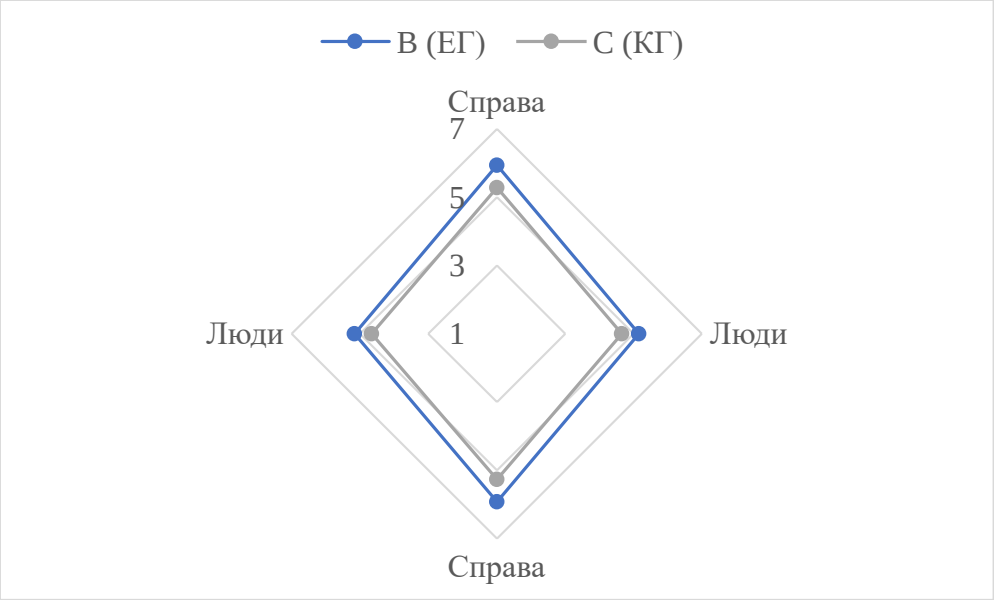
Група	Вектор аналізу	Реальність (Х)	Ідеал (О)	Коефіцієнт (М)
Загальна вибірка	Орієнтація на справу	5,58	5,77	0,97
	Орієнтація на людей	4,92	5,08	0,97
ВЕГ	Орієнтація на справу	5,93	6,10	0,97
	Орієнтація на людей	5,17	5,38	0,96
ВКГ	Орієнтація на справу	5,27	5,44	0,97
	Орієнтація на людей	4,66	4,78	0,97

Первинна обробка результатів дослідження за методикою «Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі» Л. Карамушки для всієї нашої вибірки виявила стан стабільної функціональної згуртованості освітнього

середовища. Математична обробка результатів засвідчила високий ступінь наближення показників реального стану (Х) до суб'єктивного образу ідеалу (О), де загальний коефіцієнт співвідношення становить М = 0,97. Зокрема, за вектором «орієнтація на справу» (Х = 5,58; О = 5,77) спостерігається чітке усвідомлення педагогами фахових цілей та злагодженість у виконанні спільних завдань. Разом із тим, аналіз за вектором «орієнтація на людей» (Х = 4,92; О = 5,08) виявив явище «ресурсної ощадливості»: педагоги підсвідомо занижують власні очікування від міжособистісної взаємодії, обираючи стратегію психологічного дистанціювання задля збереження внутрішніх сил.

Порівняльна характеристика результатів вчителів, які працювали з учнями експериментальної (ВЕГ), і вчителів, які працювали з контрольною групою (ВКГ) (див. табл. 3.3) дозволила виявити суттєві якісні відмінності у вихідних станах колективів. В експериментальній групі показники за вектором «орієнтація на справу» (Х = 5,93; О = 6,1) тяжіють до високих значень, що свідчить про стан свідомої професійної стійкості та високу внутрішню організацію вчительства. Емоційний складник взаємин у цій групі (Х = 5,17; О = 5,38) характеризується помірною відкритістю та наявністю потенціалу для поглиблення чуйності (емпатії), попри загальну втому від інтенсивності контактів.

Водночас у контрольній групі зафіксовано деяку обмеженість функціональної активності (Х = 5,27; О = 5,44 за вектором справи), де професійна взаємодія підтримується переважно за інерцією. Найбільш характерними є показники КГ за вектором «орієнтація на людей»: низькі значення реальності (Х = 4,66) та очікуваного ідеалу (О = 4,78) засвідчують зниження рівня емоційної залученості. Педагоги цієї групи демонструють виразне прагнення до збереження психологічних меж, що в умовах сучасних викликів виступає захисним механізмом від подальшого емоційного виснаження.



Риснок 3.5 – Порівняльний профіль соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах, які працювали з учнями ЕГ та КГ (за Л. Карамушкою)

Варто окремо наголосити на тому, що за обома векторами показники як експериментальної, так і контрольної груп не досягають максимальних значень. Ця тенденція може відображати загальний стан емоційного напруження педагогічної спільноти в умовах тривалих воєнних дій на території нашої держави та супутніх емоційних викликів. Проте, якщо в ЕГ ми спостерігаємо збереження функціональної цілісності та потенціалу до відновлення, то в КГ цей розрив із максимумом свідчить про глибшу емоційну дестабілізацію та вихід у стан функціональних обмежень. Це обґрунтовує доцільність впровадження технологій відновлення психологічного ресурсу вчителів як засадничої умови подальшого розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Емпіричне дослідження психологічної атмосфери в учнівських колективах здійснювалося за методикою «Оцінювання психологічної атмосфери в колективі» Ф. Фідлера і дозволило виявити розбіжності в якісних характеристиках соціально-психологічного клімату експериментальної та контрольної груп учнів (див. табл. 3.4). Математична обробка результатів засвідчила, що в експериментальній групі загальний інтегральний показник становить 33,2 бали, що відповідає високому рівню сприятливості міжособистісної взаємодії. Натомість у контрольній групі зафіксовано

інтегральне значення на рівні 36,8 балів, що вказує на зміщення емоційного фону до середніх значень (згідно з алгоритмом методики, нижчий сумарний бал свідчить про вищий рівень психологічного комфорту). Виявлена дистанція між показниками груп (3,6 балів) демонструє відмінності у сприйнятті підлітками якості освітнього середовища: якщо в ЕГ панує атмосфера емоційної відкритості та функціональної впевненості, то в КГ дещо спостерігається тенденція до емоційної стриманості.

Таблиця 3.4 – Розподіл учнів за рівнями сприйняття психологічної атмосфери (за Ф. Фідлером, %)

Рівні сприятливості атмосфери	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
Високий (сприятлива)	69 %	44 %
Середній (задовільна)	31 %	52 %
Низький (несприятлива)	0 %	4 %

Якісний аналіз отриманих результатів (див. табл. 3.5) дозволяє простежити чітку диференціацію емоційних станів учнівської молоді в досліджуваних колективах. Встановлено, що в експериментальній групі понад дві третини учнів (69 %) оцінюють психологічну атмосферу як високосприятливу, при цьому показники низького рівня повністю відсутні. Це свідчить про високу адаптивність середовища та ефективність міжособистісної взаємодії.

Натомість у контрольній групі виявлено зміщення акцентів у бік середнього рівня (52 %), що в поєднанні з наявністю частки низьких показників (4 %) вказує на стан певної емоційної напруженості. Переважання середнього рівня в КГ відображає ситуацію формальної стабільності, якій бракує ресурсів для активної емоційної залученості. Таким чином, порівняння рівнів підтверджує, що освітній простір ЕГ є більш цілісним та емоційно насиченим, тоді як середовище КГ потребує цілеспрямованої актуалізації внутрішнього потенціалу через розвивальні технології.

Таблиця 3.5 – Диференційований аналіз показників психологічної атмосфери (за Ф. Фідлером)

№	Ознаки атмосфери	ЕГ	КГ
1	Дружелюбність-ворожість	3,3	3,6
2	Згода –незгода	3,5	3,7
3	Задоволеність-незадоволеність	3,6	3,8
4	Продуктивність-непродуктивність	3,2	3,7
5	Теплота-холодність	3,3	3,8
6	Співпраця-неузгодженість	2,8	3,4
7	Взаємопідтримка-недоброзичливість	3,3	3,6
8	Захопленість-байдужість	4,1	3,8
9	Цікавість-нудьга	3,5	3,4
10	Успішність-неуспішність	2,6	4,0

Узагальнення результатів дослідження за методикою «Оцінювання психологічної атмосфери в колективі» Ф. Фідлера дозволило здійснити порівняльний аналіз профілів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп (див. рис. 3.5).

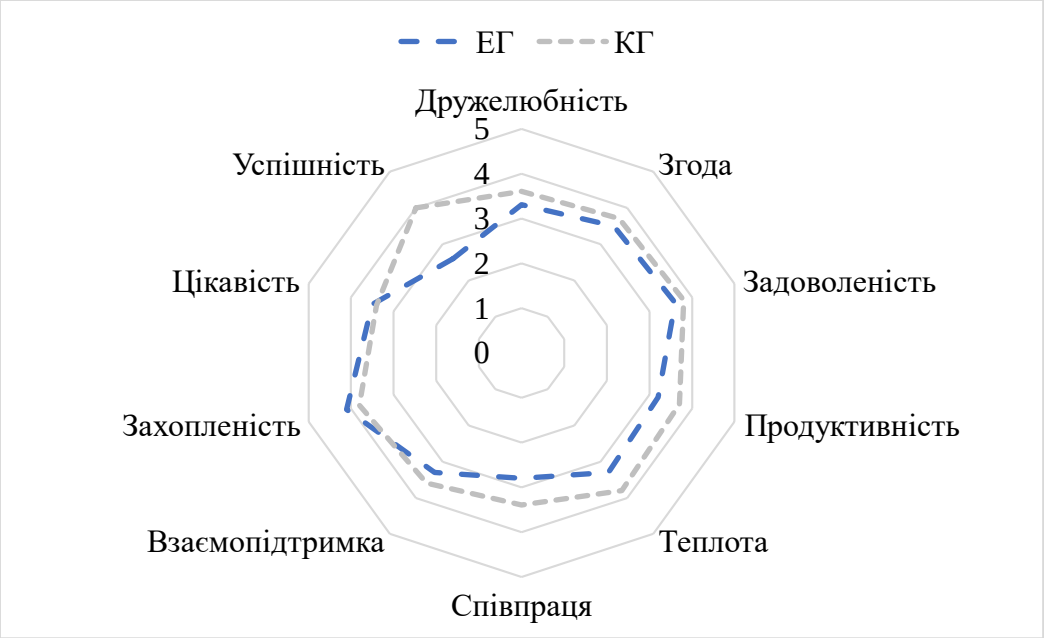


Рисунок 3.5 – Порівняльний профіль показників психологічної атмосфери в колективах ЕГ та КГ (за методикою Ф. Фідлера)

Найбільш показова розбіжність даних зафіксована за чинниками функціональної ефективності. Зокрема, показники за шкалою «успішність – неуспішність» в ЕГ (2,6) суттєво переважають аналогічні значення в КГ (4,0), що вказує на вищу суб'єктивну оцінку підлітками результативності власної діяльності в межах експериментального середовища. Показники продуктивності (3,2 в ЕГ та 3,7 у КГ) підтверджують наявність більш стійкої внутрішньої мотивації в учнів ЕГ, ніж у підлітків контрольної групи.

Аналіз векторів міжособистісної взаємодії виявив вищий рівень соціальної синергії в експериментальному колективі. Показники співпраці (2,8 в ЕГ проти 3,4 у КГ) та згуртованості (3,5 в ЕГ та 3,7 у КГ) свідчать про сформованість у підлітків ЕГ навичок конструктивного партнерства. У контрольній групі відносно високий бал за вектором згуртованості на тлі нижчих показників успішності вказує на більш формальний характер об'єднання учнів.

Порівняння параметрів емоційної модальності – теплоти (3,3 в ЕГ; 3,8 у КГ) та дружелюбності (3,3 в ЕГ; 3,6 у КГ) – демонструє різницю в «емоційній температурі» простору. Нижча інтенсивність цих показників у КГ корелює з виявленою раніше стратегією емоційного дистанціювання педагогів зазначеної

групи. Це може виступати підтвердженням взаємозалежності емоційної компетентності вчителя та емоційного розвитку учнівської молоді.

Аналіз за вектором «захопленість – байдужість» виявив подібність середніх значень в обох групах (4,1 в ЕГ та 3,8 у КГ), що відповідає середньому рівню сприятливості атмосфери. Певна розбіжність цих даних на користь контрольної групи (3,8) супроводжується водночас кращими показниками задоволеності в експериментальній групі (3,6 в ЕГ проти 3,8 у КГ). Таким чином, загальний профіль емоційного стану підлітків в обох колективах за цими ознаками є відносно стабільним, проте в ЕГ він характеризується вищим рівнем суб'єктивного задоволення від освітньої взаємодії.

Узагальнення порівняльного аналізу засвідчує відмінності у показниках соціально-психологічного клімату досліджуваних груп. Якщо в ЕГ спостерігається стан збалансованості та високої суб'єктивної успішності, то в КГ виявлено тенденцію до емоційної стриманості. Наявність невикористаного ресурсу в межах традиційної освітньої взаємодії обґрунтовує доцільність застосування авторського психологічного інструментарію, що дозволить трансформувати виявлену статичність показників у динамічний процес формування емоційного інтелекту через налаштування якісної взаємодії в системі «вчитель–підліток».

Дослідження емоційного інтелекту (ЕІ) підлітків було основною задачею нашого наукової роботи. Розглянемо детально отримані результати.

У таблицях 3.6 та 3.7 наведено результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Черкаського гуманітарно-правового ліцею та учнів окремих закладів загальної середньої освіти м. Черкаси.

Таблиця 3.6 – Результати діагностики ЕІ з використанням методики «ЕмІн» (експериментальна група, n = 131)

	Рівні ЕІ	Шкали й субшкали опитувальника «ЕмІн» Д.В. Люсіна, ЕГ									
		Розуміння своїх емоцій ВР, %	Управління своїми емоціями ВУ, %	Розуміння чужих емоцій МР, %	Управління чужими емоціями МУ, %	Контроль Експресії ВЕ, %	Внутрішньоособистісний інтелект ВЕІ, %	Міжособистісний Інтелект МЕІ, %	Розуміння своїх і чужих емоцій РЕ, %	Управління своїми і чужими емоціями УЕ, %	Загальний рівень ЗЕІ, %
Експериментальна група	Дуже високий	15,3	18,3	22,1	18,3	18,3	13,7	8,4	8,4	21,4	10,7
	Високий	26,7	34,4	28,3	29,0	19,8	26,0	37,4	29,8	33,6	32,8
	Середній	35,1	23,7	31,3	38,2	33,6	30,5	33,6	38,2	31,3	38,9
	Низький	18,3	15,2	13,0	9,9	18,3	23,7	17,5	19,1	11,4	13,8
	Дуже низький	4,6	8,4	5,3	4,6	10,0	6,1	3,1	4,5	2,3	3,8

Таблиця 3.7 – Результати діагностики ЕІ з використанням методики «ЕмІн» (контрольна група, n = 135)

	Рівні ЕІ	Шкали й субшкали опитувальника «ЕмІн» Д.В. Люсіна, КГ									
Контрольна група N – 131		Розуміння своїх емоцій ВР, %	Управління своїми емоціями ВУ, %	Розуміння чужих емоцій МР, %	Управління чужими емоціями МУ,%	Контроль Експресії ВЕ,%	Внутрішньоособистіс-ний інтелект ВЕІ, %	Міжособистісний Інтелект МЕІ, %	Розуміння своїх і чужих емоцій РЕ,	Управління своїми і чужими емоціями УЕ, %	Загальний рівень ЗЕІ, %
	Високий	17,8	25,2	18,5	17,8	26,7	19,3	19,3	13,3	30,4	17,8
	Середній	28,9	17,8	35,6	31,1	38,5	37,0	27,4	33,3	23,7	37,8
	Низький	28,1	25,9	25,2	20,7	14,1	19,3	36,3	28,9	17,8	20,7
	Дуже низький	7,4	6,7	7,4	12,6	7,4	8,8	11,1	16,4	8,1	10,4

Узагальнювальну характеристику рівнів сформованості інтегрального показника емоційного інтелекту підлітків експериментальної та контрольної груп представлено на рисунку 3.2.

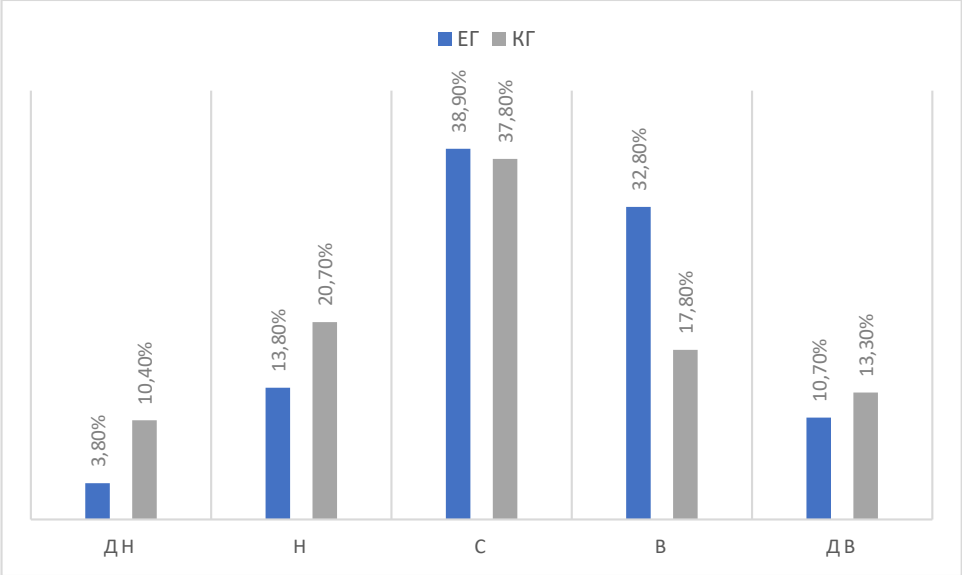


Рисунок 3.2 – Розподіл рівнів загального емоційного інтелекту підлітків ЕГ та КГ (за Д. Люсіним)

Порівняльний аналіз отриманих даних дозволяє констатувати наявність виразної позитивної динаміки в експериментальній групі. Зокрема, сумарний показник респондентів із рівнями вище середнього (високий та дуже високий) у ліцеїстів становить 43,5 %, що на 12,4 % перевищує аналогічний показник контрольної групи (31,1 %). Це свідчить про те, що спеціально організований нами освітній простір сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків як цілісне особистісне новоутворення.

Найбільш чисельною в обох вибірках є група із середнім рівнем розвитку ЗЕІ (ЕГ – 38,9 %, КГ – 37,8 %), що відповідає віковій нормі та відображає стабільний етап формування емоційної сфери в підлітковому віці.

Проте принципова відмінність зафіксована при аналізі дефіцитарних значень. Серед ліцеїстів група «емоційного ризику» (сукупність низького та дуже низького рівнів) складає до 17,6 %, тоді як у контрольній групі майже кожен третій підліток (31,1 %) демонструє несформованість базових емоційних здатностей.

Ми інтерпретуємо ці результати як наслідок інтегративного впливу впроваджених технологій (фестивальних, ігрових практик тощо), які створюють умови для подолання емоційної відчуженості та стимулюють підлітків до активного усвідомлення власного емоційного досвіду. Таким чином, якісний аналіз інтегрального показника емоційного інтелекту за методикою Д. Люсіна підтверджує, що експериментальне середовище ліцею виступає потужним стабілізуючим чинником, який підтягує індивідуальні показники емоційного розвитку до високого групового стандарту.

Деталізація структури емоційного інтелекту підлітків дозволила виявити найбільш виразні розбіжності у сфері міжособистісної взаємодії (рис. 3.6).

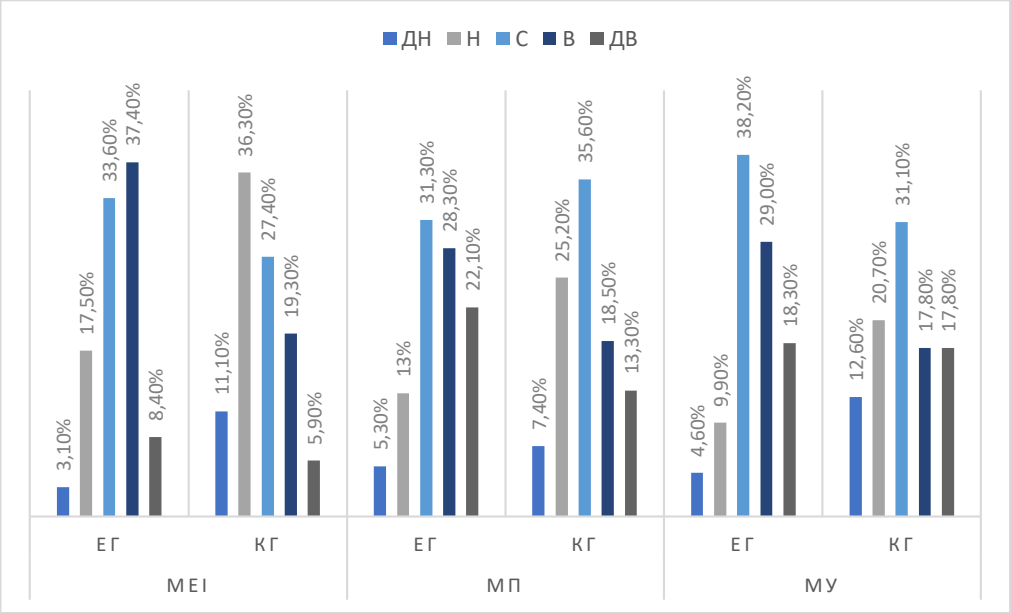


Рисунок 3.6 – Розподіл рівнів міжособистісного інтелекту (MEI) та його субшкал (МР, МУ) у підлітків ЕГ та КГ (за Д. Люсіним)

Аналіз представлених даних свідчить про домінування високих показників емоційного інтелекту в експериментальній групі. Зокрема, за інтегральним показником міжособистісного інтелекту (MEI) зафіксовано суттєвий розрив: майже кожен другий ліцеїст (45,8 %) демонструє високий та дуже високий рівні, тоді як у контрольній групі цей показник становить лише 25,2 %.

Розгляд складників міжособистісного емоційного інтелекту виявляє такі закономірності:

– за шкалою розуміння чужих емоцій (МР) в ЕГ зафіксовано «стрибок» високих показників до 50,4 % (проти 31,8 % у КГ). Ми пов'язуємо це з розвитком емпатійного слухання та соціальної перцепції, що активно стимулювалися під час фестивальних практик;

– шкала управління чужими емоціями (МУ) в ЕГ також демонструє перевагу високого рівня (47,3 % проти 35,6 % у КГ). Важливо зазначити, що частка підлітків із низьким рівнем здатності до впливу на емоції оточуючих у ліцеї майже вдвічі менша (14,5 %), ніж у інших закладах освіти, які взяли участь у дослідженні (33,3 %).

Таким чином, якісний аналіз MEI та його субшкал (МР, МУ) об'єктивує трансформацію емоційної чутливості підлітків у стійку міжособистісну майстерність. Висока концентрація ліцеїстів у зонах високих значень свідчить про те, що спільна діяльність, спрямована на розвиток емоційного інтелекту, сприяла переходу від стихійної комунікації до усвідомленої емоційної фасилітації та командного лідерства.

Подальша дескрипція структури емоційного інтелекту підлітків передбачала аналіз внутрішньоособистісної сфери, результати якої відображено на рисунку 3.7.

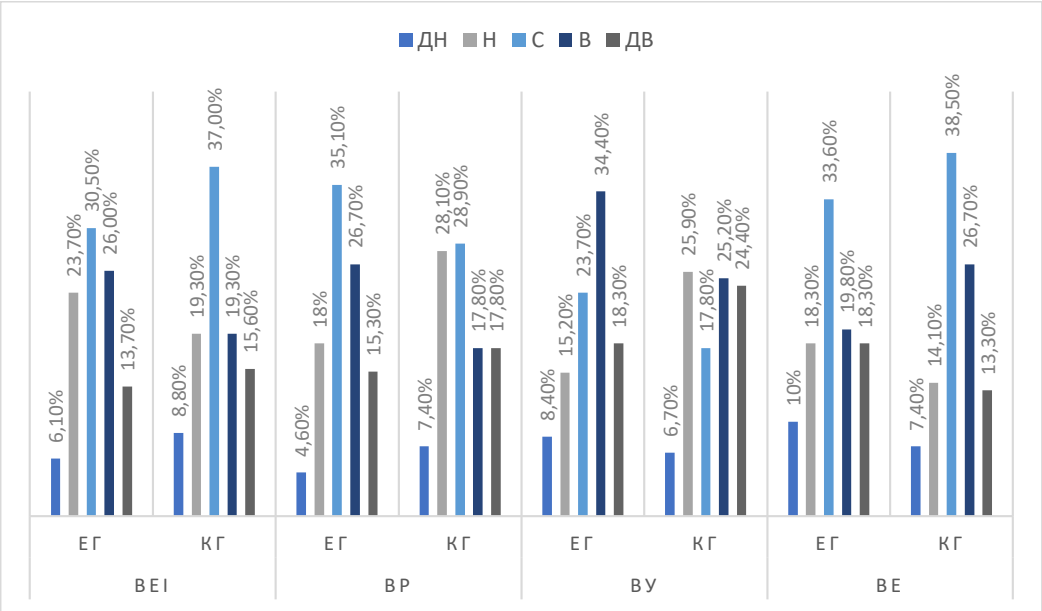


Рисунок 3.7 – Розподіл рівнів внутрішньоособистісного інтелекту (BEI) та його субшкал (ВР, ВУ, ВЕ) у підлітків ЕГ та КГ (за Д. Люсіним)

Зіставлення результатів за інтегральним показником внутрішньоособистісного інтелекту (BEI) та його складниками виявило тенденцію до подібної конфігурації рівневих показників в обох групах. Сумарний показник високого та дуже високого рівнів BEI в експериментальній групі (39,7 %) лише незначно перевищує аналогічний показник контрольної групи (34,9 %).

Детальний розгляд субшкал дозволив виявити низку особливостей, які описані нижче.

За шкалою розуміння власних емоцій (BP) групи демонструють схожі профілі з переважанням середнього рівня (35,1 % в ЕГ та 28,9 % у КГ). Це підтверджує, що здатність до інтроспекції розвивається за загальними закономірностями вікового визрівання особистості.

Шкала управління власними емоціями (ВУ) виявляє позитивний «стабілізуючий ефект» у ліцеїстів: сумарний показник високих рівнів в ЕГ (52,7 %) є дещо вищим, ніж у КГ (49,6 %), при суттєвому скороченні частки низьких значень у ліцеї (на 9 % менше, ніж у інших закладах освіти).

За показником контролю експресії (BE) розбіжностей не зафіксовано (високі рівні – близько 38-40 % в обох групах).

Якісний аналіз внутрішньоособистісного емоційного інтелекту засвідчує, що внутрішні структури ЕІ підлітків є більш ригідними (стійкими) до зовнішніх впливів. У той час як міжособистісна сфера під впливом організованого емоційно-розвивального простору продемонструвала стрімку динаміку, внутрішньоособистісний ресурс ліцеїстів розвивається стабільно.

Підсумовуючи результати якісного аналізу рівнів сформованості емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн» Д. Люсіна, можна стверджувати, що модель освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, виступає потужним структуроутворювальним чинником його розвитку.

Емпірично доведено, що впроваджена система забезпечує випереджальний розвиток міжособистісного компонента (MEI). Перевага ліцеїстів за високим та

дуже високим рівнями (45,8 % проти 25,2 % у КГ) об'єктивує трансформацію емоційної обізнаності у реальну соціальну вправність. Виявлений «розрив» у 20,6 % свідчить про те, що експериментальне середовище успішно долає стихійність комунікації, формуючи у підлітків навички емоційної фасилітації та конструктивного впливу на оточуючих.

Водночас констатована відносна стабільність рівнів внутрішньоособистісного інтелекту (BEI) (де показники обох груп зосереджені в зоні середніх значень – близько 30-37 %) вказує на складність та інертність внутрішніх механізмів саморегуляції в підлітковому віці. Проте мінімізація частки респондентів із низьким рівнем управління власними емоціями в ЕГ (лише 23,6 % проти 32,6 % у КГ) засвідчує позитивну детермінацію процесів саморегуляції у структурі особистості підлітків.

Таким чином, інтегральний показник загального емоційного інтелекту (ЗЕІ), який у ліцеїстів на 12,4 % (за високими рівнями) перевищує результати контрольної групи, слугує доказом системного ефекту моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків. Отримані дані підтверджують, що організований освітній простір детермінує перехід від фрагментарних емоційних знань до цілісної системи емоційної компетентності, здатної забезпечити високу адаптивність та соціальну успішність особистості.

Наступним етапом дослідження став аналіз якісних показників емоційного інтелекту підлітків за методикою Н. Холла. На відміну від попередньої методики, цей інструментарій дозволяє оцінити не лише когнітивну обізнаність, а й практичну здатність особистості до довільного управління емоційним ресурсом у реальних ситуаціях життєдіяльності.

Узагальнені результати розподілу рівнів за п'ятьма шкалами методики в обох групах представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8 – Порівняльна характеристика рівнів емоційного інтелекту підлітків ЕГ та КГ (за Н. Холлом, %)

Показники (шкали)	Група	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційна обізнаність	ЕГ	28,3	38,9	32,8
	КГ	46	33,3	20,7
Управління емоціями	ЕГ	13,2	45,0	41,2
	КГ	20,7	64,5	14,8
Самомотивація	ЕГ	15,3	38,9	45,8
	КГ	23,7	51,9	24,4
Емпатія	ЕГ	12,2	34,4	53,4
	КГ	20,8	49,6	29,6
Соціальна перцепція	ЕГ	18,3	39,7	42,0
	КГ	24,4	56,3	19,3
Інтегральний рівень	ЕГ	14,5	74,8	10,7
	КГ	15,0	80	4,4

Для візуалізації «емоційного профілю» підлітків та наочного порівняння результатів груп нами було побудовано пелюсткову діаграму за показниками високого рівня ЕІ (рис. 3.8).

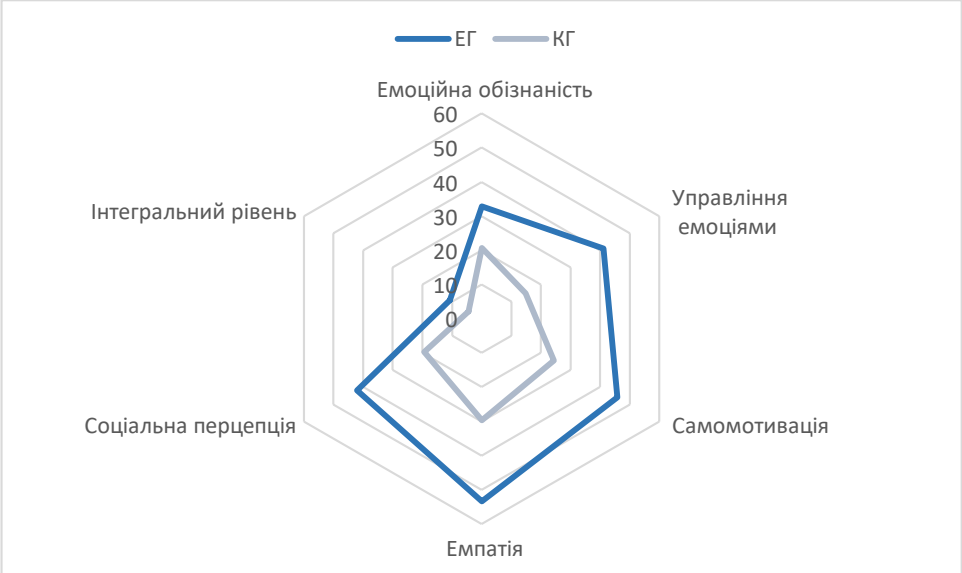


Рисунок 3.8 – Порівняльний профіль високого рівня емоційного інтелекту підлітків ЕГ та КГ (за Н. Холлом)

Наочне зіставлення профілів (рис. 3.8) дозволяє констатувати перевагу експериментальної групи за всіма векторами досліджуваного феномену. Найбільш виражене домінування показників ліцеїстів зафіксовано у сферах

управління емоціями (+26,4 %) та самомотивації (+21,4 %). Такі результати свідчать, модель освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний розвиток підлітків, виступає дієвим каталізатором переходу від реактивної емоційності до довільної регуляції станів, що дозволяє підліткам використовувати емоційний потенціал як інструмент досягнення значущих результатів.

Показники емпатії (53,4 %) та соціальної перцепції (42,0 %) в ЕГ перевищують аналогічні результати контрольної групи. Виявлений за Д. Люсіним високий рівень розуміння чужих емоцій (50,4 %) знаходить своє логічне підтвердження у показниках емпатії за Н. Холлом (53,4 %). Позитивна динаміка управління емоціями за методикою «ЕмІн» узгоджується із високим рівнем самомотивації за Н. Холлом (45,8 %). Це доводить, що учні ліцею не лише теоретично володіють алгоритмами регуляції, а й активно використовують емоційну енергію як ресурс для досягнення цілей. Така узгодженість результатів свідчить про те, що когнітивна здатність ліцеїстів ідентифікувати стани оточуючих реалізується у формі готовності до емоційного співпереживання та підтримки. Це свідчить про те, що фестивальна діяльність, ігрові практики, впровадження авторської розвивальної програми «Емоційний інтелект» сформували у ліцеїстів особливу «емоційну чутливість» до станів інших людей, перетворивши егоцентричну позицію підлітка на гуманістичну готовність до співбуття.

Варто зауважити, що профіль контрольної групи є значно більш звуженим і зміщеним у зону низьких та середніх значень. Кожен другий учень КГ (46,0 %) має труднощі навіть на етапі емоційної обізнаності, що створює бар’єри для подальшої саморегуляції. Якісний аналіз за методикою Н. Холла доводить, що впроваджена модель детермінує формування цілісної та дієвої структури емоційного інтелекту,

Завершальним етапом якісного аналізу стало порівняння рівнів емоційного інтелекту за методикою Н. Шутте (SREIT), результати якого відображено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9 – Розподіл рівнів адаптивності емоційної сфери підлітків ЕГ та КГ (%)

Рівень	ЕГ	КГ	Різниця (ЕГ–КГ)
Високий	30,5 %	15,6 %	+ 14,9 %
Середній	56,5 %	65,9 %	- 9,4 %
Низький	13,0 %	18,5 %	- 5,5 %

Для наочної візуалізації виявлених розбіжностей за методикою Н. Шутте нами було побудовано порівняльну діаграму (рис. 3.9).

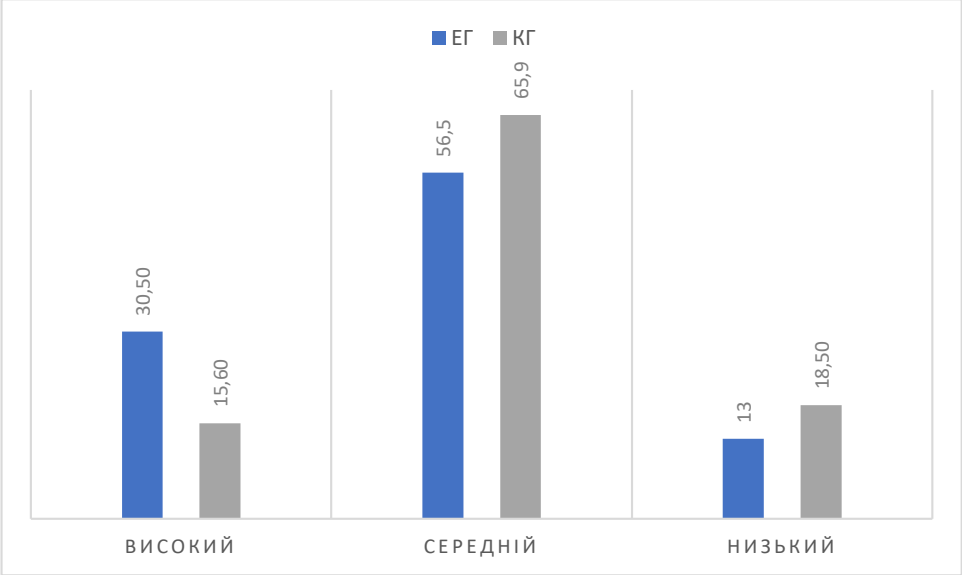


Рисунок 3.9 – Порівняння рівнів емоційного інтелекту підлітків ЕГ та КГ (за Н. Шутте)

Порівняльна характеристика рівнів емоційного інтелекту за методикою Н. Шутте засвідчила стійку перевагу підлітків експериментальної групи у здатності до адаптивної переробки емоційної інформації. У респондентів експериментальної групи зафіксовано двократне переважання високого рівня сформованості ЕІ (30,5 % проти 15,6 % у контрольній групі).

Синхронність показників високого рівня за інтегральними індексами Д. Люсіна (43,5 %) та Н. Шутте (30,5 %) верифікує надійність отриманих даних.

Обидві методики фіксують суттєвий відрив експериментальної групи (на 12-15 % вище за КГ), що об’єктивно підтверджує: впроваджена модель забезпечує не механічне засвоєння емоційних навичок, системне визрівання емоційного інтелекту як фундаментального ресурсу психологічної стійкості та адаптивності підлітка.

Отримані дані підтверджують, що поєднання фестивальної діяльності, ігрових практик «Команда» та реалізації авторської розвивальної програми «Емоційний інтелект» забезпечує перехід підлітка від ситуативної адаптації до свідомого використання емоційного ресурсу. Варто зазначити, що в контрольній групі переважає середній рівень (65,9 %), що вказує на достатній, проте менш гнучкий потенціал емоційної саморегуляції. Зменшення представленості дефіцитарних значень серед ліцеїстів (13,0 %) порівняно з учнями КГ (18,5 %) засвідчує гармонізувальний вплив впровадженої моделі на емоційний профіль особистості підлітка.

З метою вивчення чинників впливу на розвиток емоційного інтелекту підлітків, наступним етапом емпіричної роботи стало діагностування рівнів емоційного інтелекту педагогів.

Кількісна обробка та змістова інтерпретація результатів за методикою МЕІ М. Манойлової дозволили визначити рівні сформованості структурних компонентів емоційного інтелекту педагогів, що представлені у табл. 3.10.

Таблиця 3.10 – Показники емоційного інтелекту педагогів за методикою MEI М. Манойлової

Показники	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %	Середнє, *M*	Мода, *Mo*
Усвідомлення власних емоцій	0	91,3	8,7	+7,2	+6
Управління своїми емоціями	0	91,3	8,7	+5,6	+7
Внутрішньоособистісний показник	0	82,6	17,4	+12,8	+13
Усвідомлення емоцій інших людей	8,7	82,6	8,7	+4,8	+6
Управління емоціями інших людей	17,4	73,9	8,7	+3,7	+4
Міжособистісний показник	17,4	73,9	8,7	+8,5	+9
Загальний інтегральний показник EI	8,7	78,2	13,1	+21,3	+22

Аналіз емпіричних даних за шкалою «Усвідомлення власних емоцій» засвідчує наявність стійкої позитивної тенденції у вибірці педагогів. Математична обробка результатів дозволила встановити, що середнє значення за цим показником становить M= +7,2 при моді Mo=+6. Прикметною рисою вибірки є відсутність респондентів із низьким рівнем самоусвідомлення (0%). Переважна більшість педагогів (91,3%) продемонструвала показники середнього рівня, тоді як 8,7% опитуваних виявили високі показники (понад +10 балів).

Отримані дані об'єктивують високу здатність педагогічного колективу до емоційної ідентифікації. Чітке розуміння природи та причин виникнення власних почуттєвих станів виступає фундаментальною умовою їхньої професійної діяльності. Виявлені позитивні значення вказують на розвинену здатність респондентів до внутрішнього моніторингу, що мінімізує ризики

імпульсивних реакцій та афективних проявів під час освітнього процесу. Високий рівень самоусвідомлення стає когнітивним базисом для реалізації професійної рефлексивності: це дозволяє педагогам не лише ідентифікувати власні емоції, а й дистанціюватися від деструктивних станів, що є критично важливим для підтримання психологічної безпеки в закладі освіти. Таким чином, результати за цією шкалою підтверджують сформованість у вчителів внутрішнього ресурсу, необхідного для свідомого конструювання емоційного контексту педагогічної взаємодії.

Дослідження другого складника внутрішньоособистісного ЕІ вчителів «Управління власними емоціями» дозволило зафіксувати середній показник на позначці М= +5,6 (при Мо=+7). Ці дані вказують на те, що потенціал саморегуляції респондентів зосереджений у позитивному діапазоні середнього рівня. Попри те, що кількісний розподіл за рівнями (91,3% — середній, 8,7% — високий) повністю дублює результати попередньої шкали, зіставлення середніх величин (М1= +7,2 та М2= +5,6) висвітлює специфічну функціональну розбіжність: когнітивний компонент (розуміння емоцій) розвинений у педагогів сильніше, ніж інструментальний (здатність ними керувати). Проте показник М= +5,6 світчить про наявність базового самоконтролю, що гарантує прогнозованість поведінки вчителя навіть у психологічно напружених умовах. Для педагогічної діяльності розвинена саморегуляція є фундаментальним фактором соціальної виваженості вчинків. Здатність викладача зберігати внутрішню стабільність і мінімізувати афективні прояви перетворює його на психологічний еталон для учнів. Підсумовуючи, відзначимо готовність педагогів до підтримання стабільної атмосфери в закладі, проте зазначаємо доцільність впровадження технік емоційного відновлення для збереження внутрішнього ресурсу фахівців.

Аналіз результатів за шкалою «Усвідомлення емоцій інших» демонструє певне зниження середнього показника порівняно з результатами шкал внутрішньоособистісного компоненту емоційного інтелекту: М= +4,8 при моді Мо=+6. Більшість педагогів (82,6%) мають показники середнього рівня, проте у

8,7% результати низького рівня. Розкид балів (від -3 до +11) вказує на суттєву різницю в емпатійній чутливості всередині колективу, тоді як група з високим рівнем залишилася стабільною (8,7%). Середній результат (+4,8) свідчить про раціональний характер сприйняття чужих емоцій: розуміння станів підлітків ґрунтується більше на логічному аналізі, ніж на інтуїтивному відчутті, що вимагає від учителя значних когнітивних зусиль. Наявність поодиноких дефіцитарних значень (до -3 балів) ми розцінюємо як прояв «втоми від емпатії». В умовах війни та тривалої соціальної напруги таке зниження чутливості стає природним захисним бар'єром, що рятує психіку педагога від емоційного виснаження через надмірну кількість інтенсивних контактів.

Аналіз шкали «Управління емоціями інших людей» виявив найнижчі показники серед усіх складників емоційного інтелекту: середнє значення становить M= +3,7 при моді Mo=+4. У розподілі результатів спостерігається виразне зміщення до нижньої межі середнього рівня (73,9%). Найбільш діагностично значущим є зростання частки респондентів із низьким рівнем — 17,4%, чиї показники тяжіють до дефіцитарних значень (на рівні -1 бала). При цьому група педагогів із високим рівнем залишається стабільною (8,7%). Діапазон балів (від -1 до +10) підтверджує тезу про те, що активний емоційний вплив є найбільш ресурсозатратним компонентом професійної діяльності. Середній результат M= +3,7 вказує на те, що перетворення співчуття у стратегію активного впливу на емоційний стан підлітків є найбільш складним завданням для вчителів. Зважаючи на кумулятивний ефект стресорів (реалії війни, соціальна нестабільність, виснажлива адаптація до змішаних форматів навчання), такий спад є закономірним, а психологічний ресурс переважно витрачається на підтримку власної резильєнтності. Водночас збереження більшості результатів у межах середнього рівня свідчить про високу професійну витримку вчителів, які попри втому знаходять ресурс для гармонізації емоційного клімату в учнівському колективі.

Порівняльний аналіз середніх показників, представлений у формі гістограми (рис. 3.10), унаочнює співвідношення інтегральних індексів емоційного інтелекту педагогів.

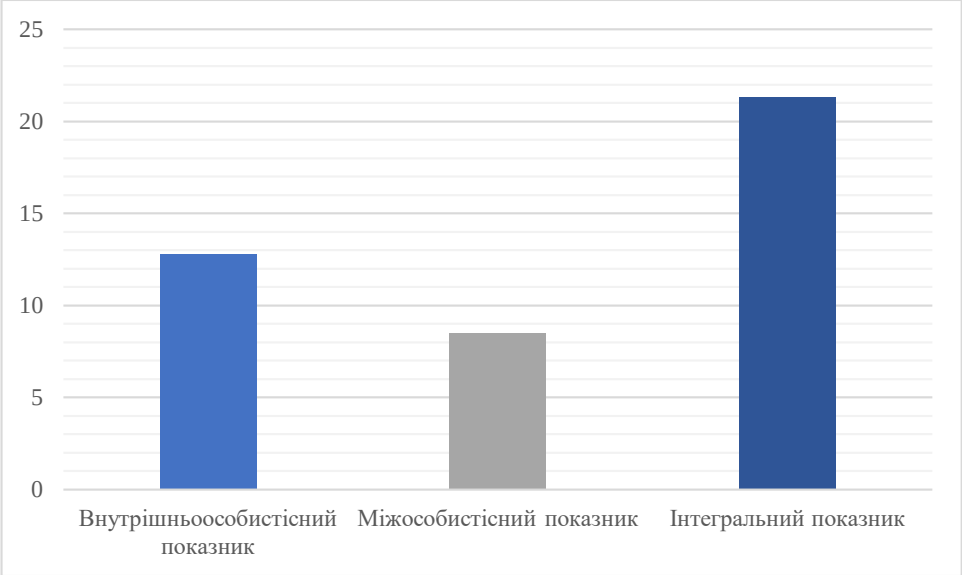


Рисунок 3.10 - Порівняння інтегральних індексів емоційного інтелекту педагогів

Аналіз інтегральних індексів дозволив оцінити загальну структуру емоційного інтелекту педагогів. Провідне місце належить внутрішньоособистісному аспекту (M= +12,8). Такий високий показник свідчить про сформованість навички саморегуляції та розуміння власних станів, що є основою їхньої психологічної стійкості в умовах війни. Різниця між внутрішньоособистісним (M= +12,8) та міжособистісним (M= +8,5) показниками вказує на стратегію «ощадливої взаємодії». Маючи глибокий рефлексивний фундамент, педагоги свідомо регулюють інтенсивність контактів, що допомагає запобігти вигоранню та зберігати стабільний робочий ритм. Це створює для підлітків безпечне й передбачуване середовище, необхідне для їхнього емоційного розвитку. Загальний інтегральний показник (M= +21,3) доводить, що ресурс педагогічного колективу є достатнім для переходу від простої емоційної підтримки до активного моделювання освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Узагальнення результатів якісного аналізу дозволяє стверджувати, що в умовах експериментального середовища відбулася структурна трансформація емоційного інтелекту підлітка. Замість фрагментарних знань ми спостерігаємо функціонування системної готовності особистості до адаптивної взаємодії, де усвідомлення емоційного контексту логічно поєднується з високою оцінкою власних можливостей щодо вибору зрілих стратегій поведінки. Достовірність виявленої рівневої диференціації та глибина зафіксованих змін потребують подальшої математико-статистичної верифікації, що представлено в наступному підрозділі.

3.3 Математико-статистична верифікація отриманих емпіричних результатів

Математико-статистична верифікація отриманих емпіричних результатів здійснювалася з використанням спеціалізованого програмного забезпечення JASP (версія 0.95.4). На першому етапі аналізу було застосовано методи дескриптивної статистики, що дозволило визначити центральну тенденцію розподілу (середнє арифметичне значення, M) та міру розсіювання ознаки (стандартне відхилення, SD). Також було зафіксовано граничні значення показників (Minimum та Maximum) для кожної з досліджуваних шкал. Для обґрунтування вибору критерію порівняння незалежних вибірок (ЕГ та КГ) було проведено перевірку характеру розподілу емпіричних даних за допомогою критерію Шапіро-Вілка.

Перевірка характеру розподілу за критерієм Шапіро-Вілка показала високі значення статистики ($W=0,984$), що візуально свідчить про наближеність емпіричних даних до теоретичної кривої нормального розподілу. Проте, з огляду на значний обсяг вибірки ($N=266$), за окремими шкалами було зафіксовано статистично значуще відхилення ($p<0,05$). Враховуючи високу чутливість критерію Шапіро-Вілка до великих масивів даних, та з метою забезпечення методологічної строгості висновків, було здійснено додаткову перевірку

параметрів розподілу вибірки. Така перевірка параметрів розподілу засвідчила його відповідність вимогам параметричної статистики. Зокрема, показники асиметрії (Skewness) та ексцесу (Kurtosis) (табл. 3.10) за всіма парціальними шкалами та інтегральними показниками методик Н. Холла та Н. Шутте не виходять за межі критичного діапазону (-2; 2), переважна більшість шкал методики «ЕмІн» Д. Люсіна знаходяться в межах діапазону (-1; 1), а візуальний аналіз квантильних діаграм (Q-Q plots) підтвердив лінійний характер розподілу. Зазначене дозволило використовувати методи параметричної статистики, зокрема t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок, як основний інструмент верифікації достовірності розбіжностей між експериментальною та контрольною групами.

Таблиця 3.10 – Перевірка нормальності розподілу показників емоційного інтелекту підлітків (n=266)

Методика	Показник Shapiro-Wilk (p)	Skewness (Асиметрія)	Kurtosis (Ексцес)
Опитувальник «ЕмІн» (загальний бал)	0.009	0.234	-0.341
Тест Н. Холла (загальний бал)	< 0.001	-0.564	-0.734
Тест Н. Шутте (загальний бал)	0.012	-0.435	0.196

Візуальна верифікація нормальності розподілу за допомогою квантильних діаграм (Q-Q plots) підтвердила прийнятність обраного статистичного апарату.

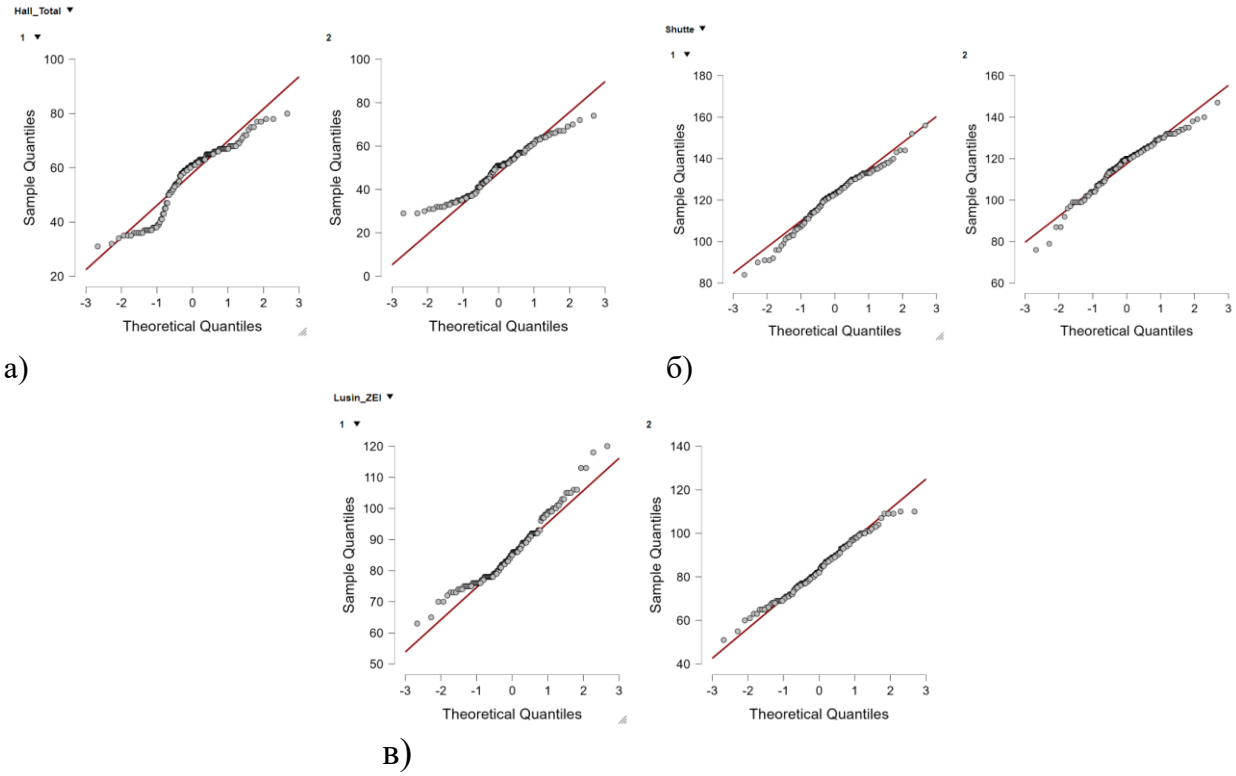


Рисунок 3.1 – Квантильні діаграми (Q-Q plots) розподілу інтегральних показників емоційного інтелекту: а) за Н. Шутте; б) за Н. Холлом; в) за Д. Люсіним

З метою остаточного підтвердження дієвості моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків, та встановлення статистичної значущості виявлених відмінностей, нами було проведено статистичне порівняння груп за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Отримані дані дозволяють констатувати наявність глибокої диференціації показників емоційного інтелекту підлітків експериментальної та контрольної груп.

Статистична оцінка емоційного інтелекту за методикою Н. Холла. Аналіз даних (табл. 3.11) засвідчив наявність статистично значущих розбіжностей за всіма шкалами методики на високому рівні достовірності (\(p<0.001\).

Таблиця 3.11 – Порівняльна характеристика показників емоційного інтелекту підлітків ЕГ та КГ за методикою Н. Холла (n=266)

Показники (шкали)	ЕГ (n=131) M±SD	КГ (n=135) M±SD	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості, p
Емоційна обізнаність	10.38±3.15	8.87±3.65	3.618	< 0.001
Управління своїми емоціями	11.26±2.84	9.70±2.51	4.762	< 0.001
Самомотивація	11.95±3.06	10.05±2.62	5.453	< 0.001
Емпатія	11.78±3.11	10.47±2.72	3.640	< 0.001
Розпізнавання емоцій інших	11.70±3.08	9.97±2.57	4.987	< 0.001
Інтегральний рівень ЕІ	57.14±12.33	49.04±11.22	5.602	< 0.001

Найбільш виражена відмінність у результатах зафіксовано за інтегральним показником емоційного інтелекту (t=5.602,p<0.001), що підтверджує системну трансформацію емоційної сфери ліцеїстів. Фундаментальний розрив виявлено за шкалами «Самомотивація» (t=5.453) та «Соціальна перцепція» (t=4.987), що об’єктивно доводить сприятливий вплив спеціально організованого освітнього простору на емоційний інтелект підлітків. Значущі результати за шкалами «Управління власними емоціями» (t=4.762) та «Емпатія» (t=3.640,p<0.01) засвідчують перехід підлітків ЕГ від стихійного реагування до стратегій усвідомленої саморегуляції.

Статистична обробка результатів за опитувальником «ЕмІн» Д. Люсіна. (табл. 3.12) виявила вибіркову детермінацію розвитку емоційного інтелекту. Доведено статистичну значущість успіхів ліцеїстів у міжособистісному вимірі (МЕІ) (t=4.292,p<0.001), зокрема за параметрами розуміння чужих емоцій (t=3.724) та управління ними (t=2.148,p<0.05).

Таблиця 3.12 – Порівняльна характеристика показників емоційного інтелекту підлітків ЕГ та КГ за методикою Д. Люсіна (n=266)

Показники (шкали)	ЕГ (n=131) M±SD	КГ (n=135) M±SD	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості, p
Міжособистісний EI (MEI)	43.88±5.46	40.70±6.56	4.292	< 0.001
Розуміння чужих емоцій (MP)	24.31±4.62	22.36±3.90	3.724	< 0.001
Управління чужими емоціями (MY)	19.24±2.80	18.34±3.90	2.148	0.032
Внутрішньоособистісний EI (BEI)	42.53±7.74	42.84±8.43	-0.305	> 0.05
Розуміння власних емоцій (BP)	17.61±3.81	17.13±4.26	0.962	0.337
Управління власними емоціями (BY)	13.27±2.95	13.87±3.37	-1.542	0.124
Контроль експресії (BE)	11.66±3.06	11.84±2.77	-0.505	0.614
Загальний рівень EI (ZEI)	86.41±10.82	83.53±12.69	1.988	0.048

Водночас, відсутність значущих розбіжностей за шкалами внутрішньоособистісного інтелекту (BEI) (t=- 0.305,p>0.05) ймовірно вказує на те, що підтверджує нашу гіпотезу про те, що модель освітнього простору, яка сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків, має насамперед соціально-інтерактивну спрямованість, тоді як внутрішні структури саморегуляції перебувають у межах природного вікового визрівання.

Важливим етапом статистичної обробки стало підтвердження результатів за допомогою опитувальника SREIT Н. Шутте, який дозволяє оцінити інтегральну здатність особистості до конструктивної саморегуляції та емоційної адаптивності (табл. 3.13). Аналіз даних, поданих у таблиці 3.13 засвідчив наявність статистично значущих розбіжностей за загальним показником емоційного інтелекту (t=2.508,p=0.013). Хоча значення критерію Стьюдента тут

є дещо нижчим, ніж за методикою Н. Холла, воно впевнено долає поріг статистичної значущості ($p<0.05$), що підтверджує стійку перевагу підлітків експериментальної групи.

Таблиця 3.13 – Порівняльна характеристика загального рівня емоційного інтелекту підлітків за методикою Н. Шутте (n=266)

Показники (шкали)	ЕГ (n=131) M±SD	КГ (n=135) M±SD	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості, p
Загальний бал (SREIT)	121.47±13.17	117.52±12.50	2.508	0.013

Особливої уваги заслуговує аналіз варіативності: в ЕГ зафіксовано низький коефіцієнт варіації (0.108) порівняно з КГ. Математична обробка результатів дозволяє стверджувати, що спроєктований освітній простір виступає каталізатором емоційної зрілості, забезпечуючи стабільно високий рівень емоційного інтелекту у всій вибірці ліцеїстів. Зазначена динаміка об’єктивує доцільність застосування моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків.

Математико-статистична апробація результатів дозволяє стверджувати, що спеціально організований освітній простір виступає каталізатором розвитку емоційного інтелекту, забезпечуючи стабільно високий його рівень у всій вибірці ліцеїстів. Констатована динаміка об’єктивує доцільність застосування експериментальної моделі для формування адаптивного емоційного профілю особистості, здатного до ефективної самореалізації в динамічному освітньому просторі.

Задля обґрунтування статистичної взаємодоповнюваності використаних діагностичних засобів та виявлення внутрішніх закономірностей функціонування емоційного інтелекту підлітків нами було проведено кореляційний аналіз (за критерієм ρ-Спірмена). Отримані дані (табл. 3.14) свідчать про наявність стійких позитивних взаємозв’язків між усіма інтегральними показниками на високому рівні статистичної значущості

(p<0.001). Аналіз взаємної узгодженості інструментарію засвідчив тісний прямий кореляційний зв'язок між показниками методик Н. Холла та Н. Шутте (ρ=0,808;p<0,001).

Таблиця 3.14 – Кореляційна матриця взаємозв'язку інтегральних показників емоційного інтелекту (n=266)

Показники (методики)	1. ЕмІн (Люсін)	2. Тест Н. Холла	3. SREIT (Шутте)
1. Загальний ЕІ (Д. Люсін)	1		
2. Інтегральний ЕІ (Н. Холл)	0.449***	1	
3. Загальний бал (Н. Шутте)	0.405***	0.808***	1

*Примітка: *** – рівень значущості p<0.001*

Констатована статистична залежність підтверджує концептуальну єдність досліджуваних психологічних конструктів. Це вказує на детермінованість загальної емоційної адаптивності (за Н. Шутте) розвиненістю механізмів самомотивації та вольової регуляції станів (за Н. Холлом), що в цілому верифікує високу надійність отриманого емпіричного базису.

Виявлена помірна позитивна кореляція між інтегральним показником опитувальника «ЕмІн» Д. Люсіна та даними за методиками Н. Холла (ρ=0,449,p<0,001) і Н. Шутте (ρ=0,405,p<0,001) має принципове теоретико-методологічне значення. Отримані коефіцієнти об'єктивують ієрархічну структуру досліджуваного феномену: теоретичне розуміння природи емоцій (когнітивний аспект) виступає базовим фундаментом, проте не є тотожним практичним стратегіям емоційного управління.

Наступним етапом емпіричного аналізу зстало проведення кореляційного аналізу між показниками емоційного інтелекту підлітків та параметрами соціально-психологічного клімату в групах (табл. 3.15).

Таблиця 3.15 – Взаємозв’язок емоційного інтелекту учасників ЕГ та параметрів соціально-психологічного клімату (N=131)

Методики та їхні шкали	Коефіцієнт кореляції (r_s)	Рівень значущості (p)
Методика Д. Люсіна (ЕмІн):		
Управління емоціями (загальний індекс YE)	0,314**	0,006
Управління своїми емоціями (BEI)	0,308**	0,008
Усвідомлення своїх емоцій (PEI)	0,215*	0,024
Усвідомлення емоцій інших (PE)	0,113	0,321
Методика Н. Холла:		
Управління своїми емоціями	0,224*	0,022
Емпатія	0,186	0,084
Методика Н. Шутте (SREIT):		
Загальний рівень EI	0,164	0,103

** — \(p < 0,05\); ** — \(p < 0,01\)*

Дані, наведені у табл. 3.15, демонструють наявність розгалуженої системи кореляційних зв'язків. Найвищий ступінь статистичної значущості ($p < 0,01$) зафіксовано між показниками соціально-психологічного клімату та здатності до управління емоціями. Отримані дані можуть свідчити, що саме спроможність підлітків до вольового керування власними емоційними станами визначає якість соціально-психологічної атмосфери в колективі. Помірні кореляції за іншими шкалами (усвідомлення та розуміння емоцій) підтверджують комплексний розвиток емоційної сфери учасників ЕГ під впливом впровадженої моделі.

Проведений аналіз у межах контрольної групи (КГ) не виявив статистично значущих кореляційних зв'язків між рівнем емоційного інтелекту підлітків та показниками соціально-психологічного клімату. Це може свідчити про те, що за відсутності спеціально організованих умов освітнього простору емоційний розвиток підлітків та якість їхньої соціальної взаємодії залишаються непов’язаними, випадковими процесами.

Констатований рівень взаємозв’язку підтверджує, що впроваджена модель освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків,

забезпечує успішну інтеграцію інтелектуального ресурсу підлітка у площину реальної життєдіяльності, де когнітивна обізнаність конвертується у зрілі поведінкові акти. Таким чином, кореляційний аналіз підтверджує цілісність емоційного інтелекту як системного новоутворення, що розвивається під впливом спеціально організованого освітнього простору.

Виявлені закономірності та підтверджена ефективність впровадженої моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків, дозволяють екстраполювати отримані емпіричні дані у площину практичної діяльності, що зумовлює необхідність розробки конкретних рекомендацій щодо розбудови освітнього простору, що сприятливо впливає на емоційний інтелект підлітків

3.4 Рекомендації щодо освітнього простору, що сприятливово впливає на емоційний інтелект підлітків

Науково-методичні рекомендації щодо актуалізації емоційного інтелекту підлітків розроблено на основі синтезу опрацьованої теоретичної бази та результатів проведеного емпіричного аналізу. Враховуючи виявлену в роботі взаємообумовленість індивідуальних показників особистості та характеристик середовища, ми виходимо з положення про те, що розвиток емоційної сфери має відбуватися паралельно на всіх рівнях освітнього простору, визначених у підрозділі 1.3. Такий цілісний підхід дозволяє об’єднати глобальні стратегії з локальними практиками та індивідуальними стратегіями самодопомоги, перетворюючи кожний рівень на дієвий чинник формування емоційної зрілості людини. Запропонована ієрархічна система заходів спрямована на подолання розриву між теоретичними моделями та освітніми реаліями, визначаючи зони відповідальності та конкретні інструменти впливу для суб’єктів кожного рівня – від міжнародних інституцій та державних управлінців до вчителів батьків і самих підлітків.

На рівні глобального освітнього простору

На нормативному рівні

1. Створити «Світовий освітній форум емоційного благополуччя» (World Educational Forum for Emotional Well-being). Заснувати незалежну міжнародну організацію (або спеціалізований підрозділ при ВЕФ чи ЮНЕСКО), завданням якої буде щорічне формування «Глобального звіту про стан емоційного благополуччя учнів та педагогів». Організація має виступати «центром передбачення», який на основі великих даних аналізує ризики для емоційного здоров'я учасників освітнього процесу (від впливу ШІ до наслідків війн) і пропонує готові рішення.

2. Запровадити щорічний «Індекс емоційної стійкості систем освіти» (Global Educational Resilience Index). Метрика, що оцінює «емоційну структуру» національних систем освіти: рівень емоційного інтелекту та емоційної компетентності вчителів, рівень емоційного вигорання педагогів, рівень емоційного інтелекту учнів, безпеку цифрового середовища та доступність емоційно-розвивальних практик.

3. Визначити емоційний інтелект як стратегічний показник результативності сучасних освітніх систем. Внести показники емоційного інтелекту та здатності до співпереживання (емпатії) до переліку ключових результатів міжнародних порівняльних досліджень якості освіти (на кшталт PISA). Це змусить національні системи освіти оцінювати не лише знання з математики, а й рівень емоційної зрілості учнів.

4. Впровадити єдині правила емоційної безпеки у віртуальному просторі. Розробити глобальні настанови для творців соціальних мереж та ігрових середовищ, які запобігатимуть емоційному виснаженню підлітків. Йдеться про впровадження змін у технічну логіку платформ на користь емоційної безпеки. До прикладу, «піднімати вгору» в стрічці контент, який викликає емпатію, пропонує допомогу або конструктивне обговорення, а не сильні негативні емоції (гнів, заздрість обурення), з метою змусити користувача довше залишатися в мережі. Приховувати метрики популярності, щоб підліток фокусувався на змісті спілкування, а не на цифрах під фото. Автоматично фільтрувати «мову

ненависті»: приховувати образливі коментарі ще до того, як підліток їх прочитає і отримає емоційну травму.

Інформаційно-мережевий рівень

5. Запустити всесвітню платформу «Емпатія без кордонів». Створити всесвітні відкриті майданчики для підлітків із різних країн (зокрема тих, що перебувають у кризових зонах чи стані війни), де через спільну творчість та ігрову діяльність відбувається подолання відчуження. Це вчить підлітка розуміти почуття людей інших культур, формуючи міжособистісну чутливість у світовому масштабі.

6. Розробити глобальні програми з «емоційної гігієни» в межах медіаграмотності. Це навчання підлітків розпізнавати спроби штучного розпалювання гніву чи страху в глобальному інформаційному просторі, що є основою емоційного самозахисту та потребує опанування на рівні з навичками розпізнавання інформаційних маніпуляцій та розвитку критичного мислення.

7. Заснувати «Глобальний фонд емоційних інновацій». Сформувати відкриту бібліотеку успішних ігрових, театральних та розвивальних методик, проєктів, рефлексивних практик, які будуть доступними для освітян усього світу. Це забезпечить акумуляцію таких практик на глобальному рівні та можливість впроваджувати та адаптувати їх на локальному.

На рівні континентального освітнього простору

1. Запровадити спеціалізовані напрями обміну, орієнтовані на розвиток м’яких навичок (на кшталт Erasmus+). Програми мають передбачати не лише вивчення предметів, а й занурення підлітків у різні «емоційні культури» через спільне волонтерство, мистецькі проєкти та соціальне мейкерство. Це сприятиме подоланню упереджень та розвитку міжкультурної емпатії.

2. Створити мережу «Шкіл-амбасадорів емоційної стійкості». Підтримка партнерства між ліцеями різних країн для спільного впровадження розвивальних практик (проєктів, тренінгів, театральних постановок тощо). Це забезпечить горизонтальний обмін дієвими методикамина рівні континенту.

3. Розробити «Континентальну рамку емоційної зрілості». Створити спільний стандарт (за зразком мовної рамки CEFR, яка оцінює рівень володіння мовою від A1 до C2), який би описував рівні володіння навичками саморегуляції, співпереживання та соціальної взаємодії. Це дозволить уніфікувати підходи до оцінювання емоційного інтелекту випускників у межах континенту та забезпечити визнання цих навичок під час навчання чи працевлаштування в інших країнах регіону.

4. Створити та підтримувати мережу «Ліцеїв-партнерів емоційної безпеки». Сприяти горизонтальному обміну досвідом між закладами освіти різних країн через спільні мистецькі, мейкерські та інші проєкти. Це забезпечить поширення дієвих методик на рівні всього макрорегіону.

На рівні загальнонаціонального освітнього простору

На нормативно-законодавчому рівні

1. Оновити Державні стандарти освіти. Закріпити емоційну стійкість та здатність до співпереживання (емпатії) як обов'язкові результати навчання на рівні з предметними знаннями. Це дозволить інтегрувати розвиток емоційного інтелекту в навчальні плани всіх закладів загальної середньої освіти.

2. Запровадити Національну програму емоційної безпеки. Розробити єдині державні вимоги до проєктування освітнього простору, де враховуються потреби підлітків у саморегуляції, відновленні та психологічному розвантаженні (зокрема укриттів та зон відпочинку).

3. Розробити «Карту емоційних здібностей», узгоджену з економічними прогнозами та запитами ринку праці. Це дозволить трансформувати емоційний інтелект із допоміжної навички у стратегічний актив життєвої успішності молоді.

4. Забезпечити наступність між світовими аналітичними даними та національною освітньою політикою. Доцільно включати ключові положення звітів Всесвітнього економічного форуму (ВЕФ) та провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР) до щорічних державних методичних рекомендацій для закладів освіти. Це дозволить освітянам вчасно коригувати

навчальні плани, орієнтуючись на майбутні світові виклики та затребувані навички молодої людини.

На рівні фінансування та стратегічного розвитку

4 Забезпечити цільове фінансування «Емоційної інфраструктури». Передбачити державні кошти (субвенції) на облаштування в ліцеях та школах осередків емоційного відновлення, зон медіації та ресурсних просторів. Це дозволить перетворити типові заклади на сучасні розвивальні середовища.

5. Запровадити грантову підтримку авторських розробок у сфері емоційного виховання. Створити державну систему цільового фінансування для вчителів-новаторів, які впроваджують дієві методики розвитку емоційного інтелекту. Це дозволить стимулювати поширення успішного досвіду формування емоційно-безпечного освітнього простору на рівні всієї країни та перетворить локальні знахідки на загальнонаціональний здобуток.

На рівні підготовки та підтримки фахівців

6. Запровадити обов'язковий практичний складник психологічного відновлення в межах щорічного підвищення кваліфікації педагогів. Визначити, що не менше 15 годин навчання (як приклад) мають реалізовуватися виключно у форматі психологічного тренінгу, спрямованого на профілактику вигорання та актуалізацію психологічного ресурсу учителя.

7. Створити державний механізм залучення громадських організацій (ГО) та професійних психологічних спільнот до проведення таких тренінгів. Це дозволить закладам освіти самостійно обирати постачальників послуг (за принципом «гроші ходять за вчителем»), орієнтуючись на якісні дієві методики (арттерапія, тілесні практики, групи підтримки), а не на формальні курси.

8. Визнати тренінгову участь у проєктах неформальної освіти (спільні з ГО тренінги, воркшопи, ретрити) як повноцінний елемент професійного розвитку. Це перетворить «курси підвищення» на живий процес емоційної підтримки вчителя як головного проєктувальника освітнього простору.

9. Реформувати систему підготовки та підвищення кваліфікації. Включити до програм педагогічних університетів курси з емоційної гігієни вчителя. Це

сформує нову генерацію педагогів, здатних професійно моделювати емоційне тло взаємодії.

10. Створити Національний реєстр перевірених методик. Заснувати відкриту державну платформу («бібліотеку засобів»), де будуть акумульовані науково обґрунтовані програми розвитку емоційного інтелекту, доступні для кожного вчителя України.

На рівні національно-регіонального освітнього простору

На рівні адаптації та методичного супроводу

1. Створення регіональних «Центрів емоційного ресурсу». Заснувати на базі обласних інститутів післядипломної освіти (ОІППО) спеціалізовані підрозділи, які забезпечуватимуть багатофункціональну підтримку педагогічних працівників: від індивідуального психологічного відновлення та супервізії до проєктного консультування та надання доступу до сучасного діагностико-розвивального інструментарію. Це дозволить адаптувати державні стандарти емоційної безпеки до потреб конкретних громад, враховуючи їхній соціокультурний контекст. Орієнтовний перелік видів підтримки, які можуть надавати такі підрозділи: проведення груп професійної підтримки; надання індивідуальних консультацій вчителям, які перебувають у стані гострого стресу або емоційного виснаження; організація виїзних практик (арт-терапія, тілесні практики, медитації) для швидкого поновлення внутрішніх сил педагога; створення фізичного простору («лабораторії практичної психології»), де вчителі можуть протестувати нові ігри, обладнання для зон розвантаження або цифрові застосунки перед впровадженням у своєму закладі; створення «психологічної інтернатури», де досвідчені психологи супроводжують молодих колег у перших кроках розбудови емоційного простору закладу; створення осередку фізичних матеріалів та обладнання (настільні ігри, реквізит для плейбек-театру, сенсорне обладнання, матеріали для арттерапії тощо), які школи регіону можуть брати в оренду або користування; виїзна підтримка фахівців центру для розв’язання складних конфліктів на рівні «вчитель – батьки» або «педагог – адміністрація»;

організація регіональних форумів та медіа-кампаній, що підсвічують успіхи вчителів-новаторів, підвищуючи їхній статус у громаді.

2. Розробка регіональних програм «Психологічна стійкість громади». Запровадити інтегровані проєкти, що об'єднують зусилля ліцеїв, місцевих органів самоврядування та громадського сектору. Це дозволить створити єдиний безпечний простір не лише в межах закладу, а й у всьому освітньому просторі регіону.

На рівні взаємодії та обміну досвідом

3. Запровадження щорічного регіонального конкурсу «Емоційно-безпечний простір». Створити систему відзнак та фінансової підтримки для громад і окремих закладів, які продемонстрували найкращі результати у впровадженні розвивальних практик (занять, театральних технік, створення зон розвантаження тощо).

4. Розвиток міжрегіональних «партнерств стійкості». Запровадити обмін досвідом між закладами освіти різних областей України з питань формування емоційно-ресурсного середовища. Це дозволить вчителям запозичувати кращі локальні знахідки та впроваджувати їх у своїх закладах, зміцнюючи загальнонаціональну мережу емоційної підтримки.

На рівні регіонального освітнього простору

На рівні планування та управління мережею

1. Формування мережі «Опорних закладів емоційної стійкості». Визначити в кожній громаді області базові заклади, що мають найкращий досвід у розбудові емоційного простору. Це дозволить створити центри поширення дієвих практик для навколишніх шкіл, забезпечуючи рівний доступ до якісного емоційного виховання незалежно від віддаленості населеного пункту.

2. Розробка Регіональної стратегії «Емоційно-безпечна Черкащина» (або відповідної області). Запровадити обласну цільову програму, що передбачає фінансування облаштування зон емоційного розвантаження та психологічного відновлення в усіх закладах освіти регіону. Це перетворить розрізнені ініціативи на єдину обласну політику турботи про учня та педагога.

На рівні методичного лідерства та ініціатив

3. Запровадження «Регіонального банку емоційних інновацій». Створити відкритий обласний реєстр успішних проєктів психологів, педагогів. Це дозволить накопичувати та популяризувати кращі місцеві знахідки та стимулювати творчу активність педагогів через обласні гранти.

4. Проведення обласних «Форумів емоційної стійкості». Організовувати регулярні зустрічі психологів, вчителів, учнівського самоврядування та батьківської спільноти для обміну досвідом щодо створення простору благополуччя. Це зміцнює горизонтальні зв'язки в регіоні та формує єдину спільноту фахівців, що працюють над розвитком емоційного інтелекту.

На рівні територіально-регіонального освітнього простору

На рівні управління ресурсами громади

1. Запровадження бюджету «Емоційних ініціатив». Створити в межах місцевого самоврядування систему мікрогрантів для учнівських та вчительських проєктів, спрямованих на розбудову простору ліцею (наприклад, облаштування «зон тиші», створення арт-терапевтичних майстерень). Це дозволить підліткам безпосередньо впливати на розвиток власного закладу освіти.

На рівні взаємодії з місцевим середовищем

2. Формування «Відкритого простору довіри». Стимулювати партнерство між ліцеями, місцевими молодіжними центрами та громадськими організаціями. Це дозволить розширити освітній простір за межі шкільних стін через залучення підлітків до суспільно корисних проєктів (волонтерства, екологічних акцій тощо), що сприяє розвитку міжособистісної чутливості та емпатії.

3. Запровадження «Емоційного аудиту» закладів громади. Проводити регулярне щорічне опитування (за методами, апробованими у дослідженні) для оцінки стану психологічної атмосфери в усіх закладах територіальної громади (або формувати вибірку). Результати такого моніторингу мають стати підґрунтям для спрямування ресурсів громади саме на ті заклади, що потребують нагальної підтримки та залучення до обміну досвітом тих закладів, що мають найкращі показники.

На рівні муніципального освітнього простору

На рівні управління матеріальною базою

1. Запровадження муніципального стандарту «Емоційної екологічності будівель». Розробити технічні вимоги до реконструкції та будівництва міських закладів освіти, що передбачають обов'язкове створення багатофункціональних зон розвантаження, відкритих атріумів та інклюзивних рекреацій. Це дозволить перетворити застарілі споруди на сучасні простори, що сприяють емоційній стабілізації молоді та педагогів.

Розвиток «Міста як освітнього майданчика». Інтегрувати простір міських парків, бібліотек та молодіжних центрів у єдину мережу з ліцеями. Надання закладам освіти права безкоштовного користування міською інфраструктурою для проведення вуличних хакатонів, мистецьких перформансів та екологічних акцій розширює межі емоційного досвіду підлітків за межі закладу.

На рівні міських програм та ініціатив

1. Заснування щорічної міської премії «Вчитель-архітектор безпечного простору». Створити систему муніципальної підтримки (премій, грантів) для педагогів, які успішно моделюють емоційне тло взаємодії та впроваджують дієві практики (плейбек-театр, тренінгові курси). Це підвищить престиж фахівців, що працюють над розвитком емоційного інтелекту в межах міста.

2. Запровадження міського марафону «Емоційний резонанс». Організація масштабних командних змагань між закладами освіти міста у творчих та соціально-психологічних номінаціях. Це сприяє згуртуванню міської підліткової спільноти та практичному опануванню навичок міжособистісної взаємодії. Програма марафону може передбачати змагання за такими напрямами: проведення авторських арт-терапевтичних майстер-класів, розроблених підлітками для своїх однолітків; конкурс на створення кращого «релакс-відео» або медіа-продукту для швидкого емоційного відновлення та зниження тривожності; змагання з театральних постановок, спрямованих на вирішення складних підліткових конфліктів; презентація антибулінгових розробок;

командна розробка стартапів або соціальних ініціатив, що покращують емоційне тло життя міста тощо.

На рівні міжсекторальної взаємодії

3. Створення Міського координаційного центру психологічної стійкості. Заснувати установу, що об'єднуватиме ресурси департаментів освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Центр має забезпечувати заклади освіти міста мобільними групами супервізії та координувати навчання вчителів на базі міських комунальних установ.

На рівні локального освітнього простору

Просторовий рівень

1. Створення кімнат або зон емоційного розвантаження. Облаштування в приміщеннях закладу місць для усамітнення або спокійного спілкування (з відповідним освітленням, ергономічними меблями), що дає підлітку змогу самостійно регулювати свій стан у ситуації стресу або відновити ресурсність.

2. Застосування «візуальної мови» простору. Використовувати засоби дизайну (змінні стенди, артоб'єкти), які б не лише транслювали навчальну інформацію, а й відображали емоційну палітру життя закладу освіти (фотовиставки «Наші емоції», «Дерево вдячності» тощо).

3. Розташування інтерактивних куточків самодіагностики. Розміщення в рекреаціях «колірних панелей настрою» або «термометрів почуттів», де підлітки можуть позначити свій стан протягом дня, відслідкувати його зміни. Це розвиває навичку щоденної рефлексії.

4. Впровадження «інституту посередництва». Створення спеціального простору (кабінету чи зони), де конфлікти між підлітками розв'язуються не через директивне втручання адміністрації, а через навчання сторін розпізнавати емоційні потреби одне одного.

Соціально-психологічний рівень

5. Утвердження культури «безпечної помилки». Зміна внутрішніх правил та традицій закладу, де помилка або вияв емоцій підлітком розглядається не як привід для осуду, а як матеріал для спільного обговорення та аналізу.

6. Впровадження ритуалів «емоційного згуртування». Започаткування традицій (щотижневі ігрові перерви, перерви настільних ігор, перерви фізичної активності, спільні кіноперегляди тощо), які спрямовані на подолання міжособистісних бар'єрів та розвиток здатності розпізнавати почуття інших через спільну творчу діяльність.

7. Практика «хвилин тиші та налаштування»: запровадження на початку або в кінці навчального дня коротких пауз для внутрішнього зосередження. Це допомагає підліткам перемикатися з бурхливих емоційних подій перерви на спокійну пізнавальну діяльність.

8. Створення емоційного щоденника закладу. Створення спільного (цифрового або паперового) простору для висловлення вдячності або підтримки. Це формує навичку помічати позитивні наміри оточуючих та виражати складні почуття у прийнятній формі.

Методичний рівень

9. Емоційне насичення освітніх програм. Інтеграція в навчальні плани (навіть природничо-математичного спрямування) завдань, що потребують розпізнавання намірів авторів, героїв або аналізу командної взаємодії під час групових проєктів.

10. Використання ігрових та театральних технік. Включення в позакласну роботу закладу методів драматизації та соціально-психологічних ігор, де підлітки в безпечних умовах можуть відпрацьовувати складні емоційні сценарії та розвивати навички емпатії.

На рівні сімейного освітнього простору

На рівні моделювання домашнього середовища

1. Створення «зони територіальної приватності» підлітка. Облаштування вдома постійного робочого місця або куточка, де дитина має право на самостійну організацію простору. Наявність такої «власної території» сприяє формуванню відчуття безпеки та вчить підлітка автономно впорядковувати свій робочий та емоційний стан.

2. Запровадження «цифрового етикету» родини. Спільне встановлення правил користування ґаджетами під час відпочинку (наприклад, «вечеря без телефонів»). Це звільняє простір для живого спілкування, дозволяючи підлітку та батькам зосередитися на емоційних станах одне одного, а не на інформаційному шумі.

На рівні емоційної взаємодії та підтримки

3. Утвердження сімейної цінності «відвертої розмови». Розвиток сімейної традиції обговорення почуттів, а не лише навчальних оцінок чи досягнень. Спільне осмислення щоденних емоційних подій вчить підлітка розпізнавати наміри та переживання близьких, що є основою міжособистісної чутливості та емпатії.

4. Спільне дозвілля. Залучення підлітка до планування сімейного часу (подорожей, домашніх справ, волонтерства). Це дає дитині досвід відповідального ставлення до спільного простору, де її почуття та думки мають реальну вагу.

5. Формування «ресурсного банку родини». Спільний пошук та реалізація методів швидкого відновлення після стресу (спільні прогулянки, ігри, творчість). Батьки мають передавати підлітку моделі стійкості та емоційно-зрілої поведінки.

На особистісному рівні

На рівні самопізнання та рефлексії

1. Ведення індивідуального «Емоційного щоденника». Заохочувати підлітка до регулярної фіксації та аналізу власних станів (у паперовому або цифровому форматі). Це дозволяє дитині виявляти закономірності між зовнішніми подіями та внутрішніми реакціями, перетворюючи стихійні почуття на усвідомлений досвід.

2. Створення «Карти внутрішніх ресурсів». Навчання підлітка самостійно визначати дії, людей або захоплення, які допомагають йому відновлювати рівновагу.

3. Формування уміння «Внутрішнього діалогу». Навчання підлітка конструктивно підтримувати себе у складних ситуаціях (замість самокритики).

Розвиток навички «доброго ставлення до себе» стає надійним фундаментом емоційної стійкості.

4. Використання творчості. Творчість є глибоко рефлексивною за своєю суттю та звертається, в першу чергу, до емоційної сфери людини, та допомагає підліткам до кращому усвідомлювати та сублімувати власні емоції.

На рівні саморегуляції та відновлення психологічного ресурсу

5. Опанування технік «заземлення». Навчити підлітка простих вправ (наприклад, «5–4–3–2–1», концентрація на диханні чи відчутті опори під ногами), які дозволяють швидко вгамувати емоційну бурю та повернутися в стан «тут і зараз».

6. Практика щоденної психогімнастики. Заохочувати до виконання коротких комплексів вправ на зняття м’язової напруги та емоційного розвантаження. Це допомагає підлітку вчасно скидати втому та поновлювати сили, не чекаючи моменту повного виснаження.

7. Створення персональної «аптечки самодопомоги». Сформувати список дієвих засобів для швидкої стабілізації стану (улюблена музика, певні запахи, фізична активність, творче самовираження).

8. Використання перевіреного інструментарію. Рекомендувати підліткам та їхнім батькам звертатися до науково обґрунтованих збірників та застосунків (наприклад, матеріали всеукраїнської програми ментального здоров’я «Ти як?», вправи зі збірника «Аптечка психологічної допомоги», створений за підтримки ЮНІСЕФ). Це забезпечує екологічність та безпеку самостійної роботи з емоціями.

Висновки до третього розділу

У розділі описано зміст, процедуру та результати емпіричного дослідження, спрямваного на апробацію розробленої моделі освітнього простору, що сприятливо впливатиме на розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Визначено три послідовні фази реалізації емпіричної частини дослідження (організаційно-діагностичну, кількісно-аналітичну та інтерпретаційно-верифікаційну), що забезпечило системність збору та об'єктивність обробки отриманих даних. Сформовано репрезентативну гомогенну вибірку підлітків. Залучено фахову спільноту до експертного оцінювання, що дозволило методологічно обґрунтувати вибір діагностичного інструментарію, підтвердивши його відповідність віковим особливостям підлітків та завданням моделювання емоційно-розвивального простору. Сформована діагностична батарея (методики Л. Карамушки та Ф. Фідлера) дозволила дослідити стан освітнього середовища та індивідуальні показники емоційного інтелекту підлітків (Д. Люсін, Н. Холл, Н. Шутте), що охоплюють когнітивні, афективні та поведінкові аспекти особистості.

Узагальнення результатів експертного оцінювання засвідчило пріоритетність цілісного підходу до розуміння емоційного інтелекту. Висока оцінка значущості всіх компонентів досліджуваного феномену ($M \geq 4$) стала об'єктивним підґрунтям для вибору взаємодоповнювальних методик, спрямованих на виявлення когнітивних, афективних та регулятивних аспектів емоційної сфери особистості.

Порівняльний аналіз соціально-психологічного клімату за методикою Л. Карамушки дозволив зафіксувати стан стабільної функціональної згуртованості досліджуваних груп. Встановлено виразну перевагу експериментальної (ЕГ) групи за вектором «орієнтації на справу» (5,93 у ЕГ проти 5,17 у КГ). Виявлене явище «ресурсної ощадливості» у педагогів обох груп, що може відображати загальне напруження спільноти в умовах війни, проте показники експериментальної групи за вектором «орієнтація на людей» (5,27 у ЕГ проти 4,66 у КГ) свідчать про вищий потенціал до відновлення, що

обґрунтовує доцільність впровадження технологій актуалізації психологічного ресурсу вчительства.

Аналіз психологічної атмосфери в учнівських колективах за методикою Ф. Фідлера засвідчив виразну диференціацію емоційного фону досліджуваних груп. Встановлено високий рівень сприятливості міжособистісної взаємодії в експериментальній групі (33,2 балів), що відображає атмосферу емоційної відкритості та функціональної впевненості підлітків. Натомість у контрольній групі зафіксовано зміщення показників до середніх значень (36,8 балів), що вказує на тенденцію до емоційної стриманості та нижчий рівень психологічного комфорту. Виявлена різниця між результатами (3,6 бали) демонструє перевагу освітнього простору ЕГ у створенні сприятливого підґрунтя для актуалізації емоційного потенціалу особистості.

Порівняльний аналіз інтегральних показників за методикою Д. Люсіна підтвердив наявність виразної позитивної динаміки в експериментальній групі. Встановлено, що частка ліцеїстів із рівнями вище середнього (43,5 %) суттєво переважає аналогічний показник у контрольній групі (31,1 %), що свідчить про системне визрівання емоційного інтелекту під впливом розвивального простору. Принципова розбіжність зафіксована в межах дефіцитарних значень: у КГ майже кожен третій підліток (31,1 %) входить до «групи емоційного ризику», тоді як в ЕГ цей показник мінімізовано до 17,6 %. Отримані результати об’єктивують роль експериментального середовища ліцею як потужного стабілізуючого чинника, що дозволяє долати емоційну відчуженість та стимулює підлітків до активного усвідомлення власного емоційного досвіду.

Аналіз індивідуальних профілів емоційного інтелекту за методикою Н. Холла засвідчив виразну перевагу респондентів експериментальної групи за всіма векторами досліджуваного феномену. Найбільш значуще домінування показників ліцеїстів зафіксовано у сферах управління емоціями (+26,4 %) та самомотивації (+21,4 %), що об’єктивує здатність підлітків до активного вольового спрямування емоційної енергії на досягнення цілей. Виявлений високий рівень емпатії (53,4 %) та соціальної перцепції (42,0 %) в ЕГ суттєво

перевищує результати контрольної групи, що підтверджує трансформацію теоретичних знань про емоції у реальну готовність до співпереживання та підтримки оточення. Узгодженість цих даних із показниками інших методик доводить, що освітній простір ліцею виступає дієвим чинником актуалізації внутрішнього потенціалу особистості, перетворюючи емоційний інтелект на цілісне особистісне новоутворення.

Аналіз рівнів емоційного інтелекту за методикою Н. Шутте підтвердив перевагу підлітків експериментальної групи. Зафіксовано двократне переважання високого рівня сформованості EI в ліцеїстів (30,5 % проти 15,6 % у КГ), що синхронізується з результатами за методикою Д. Люсіна та підтверджує надійність отриманих даних. Узагальнення результатів засвідчує структурне перетворення емоційного інтелекту підлітків – від накопичення знань до актуалізації здатності свідомо керувати емоційним ресурсом, що статистично підтверджено за допомогою методів кількісного аналізу.

Математично-статистична обробка отриманих емпіричних результатів, здійснена за допомогою програмного забезпечення, дозволила продемонструвати достовірність виявлених розбіжностей між досліджуваними групами. Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Вілка та аналіз показників асиметрії й ексцесу підтвердили відповідність масиву даних вимогам параметричної статистики. Застосування t-критерію Стьюдента засвідчило наявність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0.05$) між показниками експериментальної та контрольної груп за ключовими параметрами емоційного інтелекту. Проведений кореляційний аналіз (за ρ-Спірменом) виявив тісну взаємозалежність між якісними характеристиками освітнього простору та рівнем сформованості емоційного інтелекту підлітків. Застосована сукупність методів математичної обробки забезпечила високу надійність висновків щодо ролі емоційно-розвивального освітнього простору як провідного чинника актуалізації емоційного інтелекту підлітків.

Отримані емпіричні дані підтвердили гіпотезу нашого дослідження про те, що на розвиток емоційного інтелекту підлітків сприятливо впливає спеціально

організований освітній простір, що включає: 1) цілеспрямовані активності (фестивальні практики, ігрові практики, розвивальну програму з елементами тренінгу); 2) позитивний психологічний клімат; 3) високу емоційну компетентність вчителів. При цьому зауважено, що вплив цілеспрямованих активностей, зокрема цілеспрямованої розвивальної програми з елементами тренінгу дещо більший, порівняно з впливом позитивного психологічного клімату та емоційною компетентністю вчителів.

На основі результатів дослідження розроблено цілісну ієрархічну систему рекомендацій щодо проєктування емоційно-розвивального освітнього простору, структуровану за дев'ятьма стратегічними рівнями (від мега- до мікрорівня). Запропонований підхід передбачає розподілену відповідальність усіх суб'єктів: від врахування глобальних прогнозів світових інституцій та державних субвенцій на розвиток «емоційної інфраструктури» до впровадження локальних розвивальних практик в закладах освіти та опанування підлітками індивідуальних технік саморегуляції. Такий алгоритм узгоджених дій забезпечує трансформацію статичного освітнього середовища у динамічний освітній простір, де емоційний інтелект підлітка стає фундаментальним ресурсом його психологічної стійкості та успішної соціалізації.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає можливість зробити низку висновків.

1. Теоретично з'ясовано та всебічно проаналізовано психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. Визначено, що емоційний інтелект підлітків – це цілісне особистісне утворення, що інтегрує когнітивні здатності до ідентифікації та розуміння емоцій із вольовими механізмами їх регуляції та забезпечує ефективну соціальну адаптацію особистості. Доведено, що підлітковий період є сензитивним для якісної трансформації емоційної сфери. Встановлено, що розвиток досліджуваного феномену в підлітків детермінується високою психічною пластичністю пубертатного періоду та інтенсивним пошуком стійкої соціальної ідентичності. Обґрунтовано, що створення сприятливих умов для розвитку емоційного інтелекту підлітка стає стратегічним ресурсом для досягнення особистісної зрілості, що забезпечує ефективну самореалізацію та успішну взаємодію в складних системах сучасних соціальних координат.

2. Здійснено теоретичне дослідження освітнього простору як детермінанти розвитку емоційного інтелекту підлітків. Визначено, що освітній простір сучасного закладу освіти – це відкрита багатовимірна система соціально-психологічних взаємодій, що постає як суб'єктивно освоєна особистістю сфера можливостей для саморозвитку та гармонізації внутрішніх запитів підлітка з вимогами соціокультурного середовища. Доведено, що системна організація сучасного освітнього простору ґрунтується на багатовекторності та відмові від директивного впливу, що дозволяє підлітку не просто рухатися за встановленим планом, а самостійно конструювати власний досвід у варіативному полі освітніх пропозицій та ініціатив. Спираючись на ієрархічну класифікацію рівнів освітнього простору, деталізовано їх змістовне наповнення та сфери впливу: від глобального (мега-) та загальнонаціонального (макро-) до муніципального й локального (мезо-) та сімейно-особистісного (мікрорівня). Встановлено, що ключову роль у формуванні емоційного інтелекту відіграє локальний освітній простір закладу, де через

безпосередню суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу зовнішні умови трансформуються у внутрішній ресурс особистості. З'ясовано, що саме на перетині локального та особистісного рівнів відбувається якісна трансформація зовнішніх освітніх пропозицій у внутрішні регулятори поведінки, що дозволяє підлітку виступати активним суб'єктом власного життєтворення.

3. Емпірично досліджено рівень розвитку емоційного інтелекту підлітків в умовах сучасного освітнього простору. На основі експертного оцінювання обґрунтовано пріоритетність комплексного підходу до розуміння емоційного інтелекту підлітків, що дозволило сформувати комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методик (Д. Люсіна, Н. Холла, Н. Шутте, Л. Карамушки, Ф. Фідлера). Виявлено, що емоційний інтелект підлітків як у цілому, так і за його складовими, знаходиться переважно на середньому рівні. При цьому зауважено, що в підлітків міжособистісний емоційний інтелект дещо переважає над внутрішньособистісним (особливо, розуміння емоцій інших, управління емоціями інших), а управління емоціями та самомотивація проявлені дещо більше, порівняно з іншими показниками емоційного інтелекту.

4. Розроблено та апробовано модель освітнього простору, що сприятливо впливатиме на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Ця модель розгортається через три основні складові: творчо-рекреаційна складова, подієво-ігрова складова, соціально-комунікативна складова. При цьому центральною і провідною складовою була визначена подієво-ігрова складова, яка перевірялась емпірично. Вона передбачала фестивальні практики, ігрові практики, авторську розвивальну програму з елементами тренінгу тощо. Для її реалізації були визначені як важливі позитивний психологічний клімат та емоційна компетентність вчителів, які працюють із підлітками. Для емпіричної перевірки розробленої моделі досліджені підлітки були розподілені в експериментальну та контрольну групи. Порівняльний аналіз інтегральних показників емоційного інтелекту засвідчив наявність виразної позитивної динаміки в експериментальній групі: встановлено суттєве переважання частки підлітків із рівнями розвитку емоційного інтелекту вище середнього (43,5 % проти 31,1 % у

контрольній групі) на тлі мінімізації кількості осіб, що мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту (17,6 % в ЕГ проти 31,1 % у КГ).

Отримані емпіричні результати підтверджують гіпотезу дослідження про те, що на розвиток емоційного інтелекту підлітків сприятливо впливатиме спеціально організований освітній простір, що включатиме: 1) цілеспрямовані активності (фестивальні практики, ігрові практики, розвивальну програму з елементами тренінгу); 2) позитивний психологічний клімат; 3) високу емоційну компетентність вчителів. Застосування методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента ($p \leq 0.05$) та кореляційний аналіз) підтвердили пряму залежність між впровадженням моделі освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Зокрема показано, що найбільший вплив мають саме цілеспрямовані активності, вплив психологічного клімату та емоційної компетентності вчителів дещо менший.

5. Розроблено рекомендації щодо створення освітнього простору, що сприятливо впливає на розвиток емоційного інтелекту підлітків. Запропоновано ієрархічну систему заходів, що охоплює всі ланки освітнього простору: від загальнодержавних стратегій до індивідуальних технік самодопомоги. Визначено конкретні зони відповідальності для управлінців, педагогів, батьків, учнів, що дозволяє подолати розрив між теоретичними концепціями та реальною педагогічною практикою. Обґрунтовано, що лише цілісний підхід, заснований на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та емпатійній підтримці на всіх рівнях простору, забезпечує ефективний розвиток емоційного інтелекту підлітків.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки та інструментарію дослідження, зокрема з метою визначення зв'язку емоційного інтелекту підлітка з іншими індивідуально-типологічними особливостями підлітків в умовах освітнього простору; диференціації показників емоційного інтелекту за гендерною та віковою ознакою; визначенні особливостей впливу запропонованої моделі освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків, які навчаються в закладах загальної середньої освіти різного типу; емпіричній перевірці розроблених рекомендацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Теоретичний аналіз концептуальних підходів до операціоналізації емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія». 2021. № 13. С. 81–87.

2. Барков В. В., Остапович В. П., Олешко П. С. Україномовна адаптація опитувальника рівня і структури емоційного інтелекту з метою психологічного добору поліцейських. *Psychological Journal.* 2019. Т. 5, № 3. С. 9–25.

3. Басюк Н. А. Вплив освітнього середовища на розвиток емоційного інтелекту обдарованої студентської молоді. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Обдаровані діти – скарб нації!».* 23–29 серпня 2024 р., Київ, 2024. С. 76–82.

4. Басюк Н. А. Технологія соціально-емоційного навчання у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. Вип. 2 (30). С. 6–14.

5. Басюк Н. Філософський контекст ідеї емоційного інтелекту в поглядах античних мислителів. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. Том 12, № 1. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650Xvol12i1-004

6. Безпечний простір : корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу / [С. О. Богданов та ін.]. Київ : Пульсари, 2024. 368 с.

7. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

8. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2005. 848 с.

9. Бех І. Д. Нова українська школа: орієнтири для вчителя. Київ : [б. в.], 2017. 24 с.

10. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / пер. проф. І. Огієнка. Київ : УБТ, 2011. 1159 с.

11. Богачов А. Л. Філософська герменевтика : навч. посіб. Київ : Курс, 2006. 405 с.

12. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. Психологічний часопис. 2019. Вип. 7. Т. 5. С. 34–49.

13. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : автореф. дис. … канд. філос. наук : 09.00.10. Одеса, 2010. 20 с.

14. Вербанова Ю. В., Подкоритова Л. О. Особливості взаємозв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю у дорослих (теоретичний аналіз). *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Хмельницький, 10 квітня 2025) / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. Хмельницький: Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2025. 160 с.

15. Від теорії – до практики: дослідження малої навчальної групи (класу) студентами-практикантами педагогічного університету : навч.-метод. посіб. Ч. ІІІ / Е. У. Гуцало. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2012. 83 с.

16. Власенко О. М. Особливості розвитку освітнього середовища педагогічного закладу. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 82–85.

17. Волженцева І. Теоретичний аналіз використання методу моделювання в психології. *Вісник Національного авіаційного університету.* Серія: Педагогіка, Психологія. 2022. Вип. 20. С. 62–74.

18. Волошин О. Впровадження ігрових технологій у позанавчальну діяльність закладу освіти як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків. *Психологічні перспективи*. 2025. № 46. С. 10–26. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-46-vol

19. Волошин О. Емоційна компетентність вчителя як детермінанта розбудови розвивального простору закладу освіти. *The Integration of Research, Innovation and Economy*: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. Seville, Spain. March 11-13, 2026. С. 345–348.

20. Волошин О. Емоційний інтелект як стратегічна метанавичка в системі компетенцій майбутнього. *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research: Modern Innovations and Future Perspectives»* (February 23-25, 2026, Montreal, Canada). European Open Science Space. С. 410–412.

21. Волошин О. О. Запровадження соціально-емоційного навчання підлітків в контексті реалізації освіти 4.0. *Наукові перспективи*. 2025. № 6 (60). С. 1209-1221. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6(60)-1209-1221

22. Волошин О. О., Подкоритова Л. О. Емоційний інтелект вчителів як важлива складова їхньої емоційної компетентності. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. № 3. С. 1477–1489. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3275-3287

23. Волошин О. Розвиток емоційного інтелекту підлітка в умовах інтенсивної цифровізації освітнього та соціального просторів. *Advanced Technologies in Scientific Research:* Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. February 25-27, 2026, Rotterdam, Netherlands. С. 466–469. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

24. Волошин О. Розвиток емоційного інтелекту підлітків в контексті глобальних суспільних перетворень. *Psychology Travelogs*. 2026. № 2. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

25. Волошин О. Фестивальна діяльність як інноваційний підхід до розвитку емоційного Інтелекту в освітньому просторі (на прикладі фестивального руху в черкаському гуманітарно-правовому ліцеї). *Наукові інновації та передові технології.* 2025. 11(51). С. 1488–1499. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1488-1499

26. Гаврилькевич В., Олійник М. Гендерні особливості емоційного реагування на війну. *Psychology Travelogs*. 2023. № 3. С. 100–112. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-10.

27. Гаврилькевич В., Петринюк В. Емпіричне дослідження взаємозв'язку міжособистісних відносин та емоційного інтелекту у підлітків. Психологічні травелоги: науковий журнал. 2024. № 4. С. 283–292. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-27

28. Гаврилькевич В., Фірстова О. Емоційні стани особистості: теоретичне дослідження феномену. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 41–50. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-15

29. Гаврилькевич В. К., Шнурова Ю. А., Інжиєвська Л. А. Розвиток емоційного інтелекту підлітків у освітньому просторі за допомогою елементів музикотерапії. *Наукові перспективи*. Київ, 2026. № 3 (69). С. 1565–1579. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3(69)-1564-1579.

30. Гадамер Г.-Г. Істина і метод : пер. з нім. Київ : Юніверс, 2000. Т. 1. 464 с.

31. Гейзінга Й. Homo Ludens. Людина, що грає / пер. з англ. Київ : Основи, 1994. 250 с.

32. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.

33. Гориславець В., Гориславець Є. Лімінальні стратегії в сучасному театральному перформансі: від ритуалів переходу до культурної трансформації *Culturological Almanac*. 2025. № 3. С. 295–302.

34. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». Молодь і ринок. 2019. № 4. С. 114–118

35. Гусакова К. О. Фестивальний рух як соціальна інституція суспільства. Перспективи : соціально-політичний журнал. 2024. № 1. С. 229–238.

36. Ґоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.

37. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2007. 210 с.

38. Дерев'янко С., Примак Ю., Ющенко І. Роль емоційного інтелекту в запобіганні віктимності молоді. *Наука і освіта*. 2018. № 9–10. С. 44–51.

39. Дерев'янко С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навч.-метод. посіб. Чернігів : Поліграф, 2016. 312 с.

40. Дика Н., Глазова О. Розвиток емоційного інтелекту як важливий компонент методики навчання мови в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 105–112.

41. Довбня С. О. Гра як історико-педагогічний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2011. Вип. 9. С. 245–249.

42. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. 304 с.

43. Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) : національний звіт (Україна). / авт. кол. : Т. Вакуленко, В. Ломакович, О. Терещенко та ін. ; за заг. ред. Т. Вакуленко. Київ : УЦОЯО, 2024. 248 с.

44. Дубяга Я. І. Теоретичне обґрунтування емоційного інтелекту особистості як психологічного феномену. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 2. С. 27–33.

45. Дудоладова О. В. Генеза поняття емоційне виховання у працях вітчизняних учених. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 1. С. 120–124.

46. Думка і мова : [фрагменти] / Олександр Потебня // Філософія: хрестоматія. Від витоків до сьогодення : навч. посіб. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка ; за ред. Л. В. Губерського. 2-ге вид., стер. Київ, 2012. С. 391–402.

47. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, том 2. С.186–192.

48. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / голов. ред. О. С. Мельничук. Київ : Наукова думка, 1982–2012.

49. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121 (2). С. 90–95.

50. Житинська М. О. Місце цифрових технологій та комунікацій у наданні підтримки молоді. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 30–36.

51. Завацький В. Ю. Розвиток емоційного інтелекту у вихованців в умовах закладів позашкільної освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2022. № 2 (58). С. 234–245. DOI: https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-58-2-234-245.

52. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *ВВР*. 2017. № 38-39. С. 380.

53. Зарицька В. В. Емоційний інтелект : аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2010. Вип. 1. С. 17-22.

54. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; [В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєва, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола]. – [Електронне видання]. – Київ, 2024. – 188 с. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188

55. Зубенко Д. В. Розвиток фестивального руху в сучасній Україні. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право*. 2011. № 4 (12). С. 110–114.

56. Іванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 3 (28). С. 138–145.

57. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф.Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.

58. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.

59. Карпенко Є. В. Аксіологічний зміст емоційного інтелекту як запорука конгруентного життєздійснення особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. Вип. 1. С. 67−73.

60. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 50−63.

61. Карпенко Є. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 60–72

62. Карпова Л. Г. Суть поняття «середовище». *Педагогіка формування творчої особистості*. 2011. Вип. 16. С. 109–117.

63. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–113.

64. Кас'янова С. Б. Роль емоційного інтелекту в розвитку лідерських якостей особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 31. С. 118–130.

65. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.

66. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2003. 20 с.

67. Колісник Л. О. Проблема емоційного інтелекту в історії розвитку філософсько-психологічної думки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 42. С. 82–90.

68. Коновалов О. Ю., Ларіна Е. В., Юдько А. М. Розвиток емоційного інтелекту як ключового чинника адаптації здобувачів освіти до умов сьогодення. *Інклюзія і суспільство*. 2024. № 3. С. 41–48.

69. Коновальчук В. Онтологічний сенс кордоцентризму у філософії освіти. *Людинознавчі студії*. 2015. Вип. 32. С. 200–211.

70. Корольчук М. С., Криворучко П. П. Історія психології : навч. посіб. Київ : Ельга, 2004. 248 с.

71. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.

72. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

73. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: людина, освіта, соціум : монографія. Київ : Грамота, 2021. 360 с.

74. Кремень В. Г. Філософія Григорія Сковороди в контексті людиноцентризму. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2022. Вип. 4(2), С. 1–8. *https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4202*

75. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі /. В. Г. Кремень. 2-е вид. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

76. Кулик Н. А., Гільова Л. Л. Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 79–90.

77. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум: навч. посіб. Київ: Каравела, 2009., 448 с.

78. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. Вид. 3-тє, доповн. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 190 с.

79. Литвинова С. Г. Технологія використання імерсивних технологій для формування емоційного інтелекту учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 107, № 3, С. 135-152
DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6021

80. Логвись О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 70–77.

81. Логвись О. Я. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 05 : 053 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2023. 284 с.

82. Людський розвиток в Україні. Модернізація соціальної політики: регіональний аспект : колект. моногр. / [Лібанова Е. М. та ін. ; за ред. Е. М. Лібанової]; Нац. акад. наук України, Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М. В. Птухи. Київ: Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М. В. Птухи НАН України, 2015. 353 с.

83. Лящ О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 524 с.

84. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 3 (73). С. 79–86.

85. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2007. 466 с.

86. Малихін О., Ліпчевська І. Емоційний інтелект учителя як чинник результативності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13. № 6. С. 42–49. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650Xvol13i6-006.

87. Масол Л. М. Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 1 (95). С. 20–26.

88. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір = Educational Scientific Space : науковий журнал. Міністерство освіти і науки України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова*; гол. ред. Матвієнко О. В. Київ : Видавництво Ліра-К, 2024. Вип. 7 (2-2024). Том 1. С. 75-84.

89. Махній М. М. Історія психології : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 472 с.

90. Міхєєва Л., Дідик Н., Руденок А. Дослідження соціально-психологічних особливостей агресивних проявів підлітків під час війни. *Psychology Travelogs*. № 1. 2025. С. 47–56. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-5

91. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 н.р. : Лист МОН № 1/15776-24.

92. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору : монографія / за заг. ред. В. О. Кузнецова. Дніпропетровськ : Інновація, 2012. 350 с.

93. Могиляста С. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2021. 245 с.

94. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» : аналіт. огляд / Л. Гриневич, Т. Дрожжина, О. Глоба та ін. ; за ред. Л. Гриневич. Київ : Шкільний світ, 2021. 144 с.

95. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання у межах реформи «Нова українська школа» : аналітичний огляд / [О. Єгорова та ін.] ; ГО «ЕдКемп Україна». Харків : Вид-во НУШ, 2022. 120 с.

96. Моргун В. Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. Постметодика. 2010. Вип. 6 (97). С. 2–14

97. Національний звіт за результатами міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022 – 2024). Том 1 / кол. авт. : О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко, В. Терещенко, М. Мазорчук, Т. Вакуленко та ін.; за ред. О. Елькіна, О. Марущенка, В. Терещенка; ГО «ЕдКемп Україна». Харків, 2024. 223 с. URL: https://sqe.gov.ua/wpcontent/uploads/2024/06/Nacionalniy-zvit-DOSEN.pdf

98. Національний звіт за результатами міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024). Том 2. Освітнє середовище і СЕ-навички учнівства / кол. авт. : О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко, В. Терещенко, М. Мазорчук, Л. Гриневич, Т. Вакуленко та ін. ; за ред. О. Елькіна, О. Марущенка, В. Терещенка; ГО «ЕдКемп Україна». Харків, 2025. 164 с.

99. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.

100. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.

101. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. Т. 20. Вип. 18. С. 116–123.

102. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 20 с.

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

104. Подкоритова Л., Вербанова Ю. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю у дорослих. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Хмельницький, 22-23 травня 2025 року)/Ред. голегія: Василенко О. та ін./ М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т., каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький: ХНУ, 2025. 368 с. С. 324–329.

105. Подкоритова Л., Макарук І. Емпіричне дослідження особливостей переживання самотності підлітками. *Psychology Travelogs*. 2023. 3. С. 167–177.

106. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Початкова школа*. 2015. № 6. С. 1–6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2015_6_3.

107. Поправко О. Свято як соціально-культурний феномен: функціональний аналіз. *Гілея*: науковий вісник. 2019. Вип. 142, № 2. С. 121–125.

108. Прахова С., Макаренко Н. Формування емоційного інтелекту як необхідної компетенції на шляху соціалізації дитини. *Psychological journal*. 2020. Т. 6, № 2. С. 134–142.

109. Програма соціально-емоційного та етичного навчання (CEEH) : посібник для вчителя / за ред. К. Елдер, Б. Розен. Атланта : Університет Еморі; Харків : EdCamp Ukraine, 2019. 248 с. URL: www.edcamp.ua (дата звернення: 17.01.2025).

110. Психологічна допомога в закладах освіти: ефективні методики та практики (з досвіду роботи): практично-методичний посібник / авт. кол: Романовська Д. Д., Гречко Р. І., Боднар Л. І., Гальчук К. В., Гнідан М. В., Данчук К. О., Дєдов О. А., Заслонкіна О. П., Ілащук-Зузак О. В., Ісопеску Р. Т., Кушнірюк С. В., Мелещук В. В., Пернай М. В., Прокопець О. П., Рябко Л. І., Торопій Г. С.; за науковою редакцією Д. Д. Романовської. Чернівці : Технодрук, 2024. 224 с.

111. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закладів / [Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна, В. А. Лавріненко, М. М. Мельничук, О. Г. Мирошник, Н. М. Мишко, В. Ф. Моргун, Л. Г. Перетятько, М. М. Рева, К. В. Седих, М. М. Тесленко, І. Г. Тітов, Т. Є. Тітова, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіна, Т. А. Яновська] ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астрая, 2018. 342 с.

112. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Навчально-методичний посібник. / Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харьківська Т. А. – К., 2023. – 149 с.

113. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект». *Неперервна професійна освіта*. 2018. № 3–4. С. 36–42.

114. Ракітянська Л. М. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. Вип. 4. С. 35–42.

115. Рікер П. Сам як інший / пер. з франц. В. Терлецького. Київ : Дух і Літера, 2002. 458 с.

116. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти / автор-укладач Г. І. Савонова. Лисичанськ, 2021. 70 с.

117. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження. Київ : Либідь, 2005. 916 с.

118. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології. Київ : Академвидав, 2009. 384 с.

119. Руденок, А., Логвіна, О. Вплив тривожності учнів середніх класів на навчальну діяльність в умовах війни. *Psychology Travelogs*. (2). 2023. С. 123–131. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-10

120. Руденок А. І., Петяк О. В., Хоманець М. В. Програма виховання моральної самосвідомості підлітків із затримкою психічного розвитку. *Вчені записки ТНУ*. Серія: Психологія. Том 34 (73). № 5, 2023. С. 73–78 DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.5/13

121. Руденок А. І., Руденок О. В., Хоманець М. В. Вплив сучасних технологій та інтернету на формування моральної самосвідомості підлітків.

Scientists and existing problems of human development : proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference (Zagreb, Croatia, November 14–17, 2023). Zagreb : International Science Group, 2023. С. 329–333.

122. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

123. Сапіга О. Фестиваль як sub speciale простір у культурі дитинства. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку (напрям: культурологія)*. 2021. № 39. С. 140–146.

124. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / за ред. Л. Ушкалова. Харків : Савчук О. О., 2011. 1400 с.

125. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 8 : Природа – Ряхливий. 927 с.

126. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 9 : С – Сяйво. 917 с.

127. Словник української мови : [в 11 т.] / АН УРСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1979. Т. 10 : Т –Ф .. 658с.

128. Соціологія : підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік,. Г. П. Клімова та ін.; за ред. Н. П. Осипової. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 336 с.

129. Стельмашук Ж., Ваколюк А. До проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 9. С. 259–265.

130. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник / Терлецька Л. Г. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 608 с.

131. Ткач Т. В., Завацький В.Ю. Психологічні передумови формування емоційного інтелекту дитини у шкільному віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Київ : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2021. № 3 (56). Т. 3. С. 208–219. DOI: https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-3-208-219

132. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія. Київ; Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2008. 271 с.

133. Федосюк А., Подкоритова Л. Емпіричне дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків під час війни. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 293–301

134. Формування особистості в освітньому процесі: теорія і практика : колективна монографія / за ред. І. Барбашової, Л. Ярощук. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2022. 224 с.

135. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з англ. Харків : КСД, 2016. 160 с.

136. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 7. С. 44–51.

137. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 30–35.

138. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.

139. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Наука і освіта*. 2020. № 1. С. 19–28

140. Чебикін О. Я., Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості особистості : монографія / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. Одеса : ПНЦ АПН України, 2009. 238 с.

141. Четверик-Бурчак А. Г. Психологічні особливості впливу емоційного інтелекту на життєвий успіх особистості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Дніпро, 2015. 190 с.

142. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

143. Шевченко С. Онтологічний вимір екзистенції в філософії М. Гайдеґґера: «Das Selbst» versus “Das Man». *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2009. № 636 : Філософські науки. С. 61–71.

144. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282–288.

145. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Collective monograph*. Riga : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-34.

146. Шпак М. М. Особливості психоемоційного стану підлітків в умовах сьогодення. *Наукові перспективи*. 2024. № 4 (46). С. 1498–1511. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1498-1511.

147. Шпак М. М. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 5, т. 2. С. 80–84.

148. Шпак М. М. Комунікативні труднощі обдарованих підлітків та стратегії їх подолання. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 2 (54). С. 2910–2923.

149. Шулюк Н. І. Профілізація в старшій школі: виклики та засади. *Габітус*. 2025. № 74. С. 301–308.

150. Юркевич П. Д. Вибране / П. Д. Юркевич; передм. А. Г. Тихолаза. Київ : Абрис, 1993. 416 с.

151. Ярош Н. С., Артюхова В. В. Співвідношення понять емоційний інтелект та саногенне мислення особистості. *Психологічний часопис*. 2019. Вип. 6 (5). С. 122–133.

152. Ярошинська О. О. Освітній простір ВНЗ як континуум для проектування... *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. № 35. С. 558–567.

153. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навч.-метод. посібник. Вінниця : Вид-во «Діло», 2019. 105 с.

154. Arnett J. J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties. 2nd ed. Oxford University Press, 2014. 408 p.

155. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman, 1997. 604 p.

156. Bar-On R., Parker J.D. A Handbook of emotional intelligence. SanFrancisco : Jossey-Bass, A Wiley Company, 2000. 528 p.

157. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : MHS, 1997. 154 p.

158. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13–25.

159. Brackett M. A. Permission to Feel. New York : Celadon Books, 2019. 304 p.

160. Brackett M. A. Ruler A. theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Social and emotional learning*. London : Routledge, 2025. P. 20–38.

161. Brown S., Vaughan C. Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul. New York : Avery, 2009. 288 p.

162. Caruso D., Salovey P., Brackett M., Mayer J. The Ability Model of Emotional Intelligence. *Positive Psychology in Practice* / ed. S. Joseph. 2015. P. 543–558. DOI: 10.1002/9781118996874.ch32

163. Chaidi I., Drigas A. Emotional intelligence and learning, and the role of ICTs. *Technium Social Sciences Journal*. 2022. Vol. 35. P. 56–78.

164. Dobrovolska N. et al. Motivational mechanisms of emotional intelligence development. *AD ALTA*. 2021. Vol. 11, Issue 2. P. 54–59.

165. Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. New York : Times Books, 2003. 273 p.

166. Garcia-Sancho E. et al. Ability emotional intelligemce and relation to aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2017. Vol. 58. P. 43–51.

167. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 1998. 464 p.

168. Gomez-Leal R. The relationship between the three models of emotional intelligence and psychopathy. *Frontiers in Psychiatry*. 2018. Vol. 9.

169. Kapferer B. Victor Turner and The ritual process. *Anthropology Today*. 2019. Vol. 35, Iss. 3. P. 1–2.

170. Kashkalda D. A., Rak L.I., Kamarchuk L.V., Sukhova L.L., Volkova Yu.V. Changes in indicators of stress-regulating systems in adolescents. *Modern Pediatrics*. 2023. № 8(136). P. 61–66. doi 10.15574/SP.2023.136.61

171. Lazarus R. S. Emotion and adaptation. New York : Oxford University Press, 1991.557 p.

172. Lefebvre H. The production of space. Blackwell, 1991. 454 p.

173. Lukecha I., Khanetska N., Rudenok A. Principles and approaches of psychological correction of the victim behavior of adolescents in the internet space. *Psychology Travelogs*. № 3. 2023. С. 213–221. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-20

174. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, № 3. P. 185–211.

175. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York, 1997. P. 3–31

176. Papoutsi, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2021). Virtual and augmented reality for developing emotional intelligence skills. *International Journal of Recent Contributions to Engineering Science & IT (IJES)*, *9*(3), 35–53. URL: https://doi.org/10.3991/ijes.v9i3.23939

177. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15, № 6. P. 425–448.

178. Petrides K. V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 29, № 2. P. 313–320. DOI: https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6.

179. Petrides K. V., Gómez M., Pérez-González J. Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 2017. Vol. 24. P. 1130–1141. DOI: https://doi.org/10.1002/cpp.2079

180. Popovych I., Kryzhanovskyi O., Zavatskyi V., Tkachenko N., Hrytsuk O., Kolly-Shamne A., Danko D. Self-regulatory behavior styles of juniors in achieving

winning outcomes. *Journal of Physical Education and Sport. 2025*. Vol. 25 (issue 1). P. 11-20

181. Prokhorenko L., Kozenko Y., Matusiak H., Pyslar A., Loss O., Zavatskyi Yu., Zavatskyi V., Hoian I. Interrelationship between juniors; intrinsic and extrinsic motivation and self efficacy parameters. *Journal of Physical Education and Sport.* Vol. 25 (issue 4). 2025. P. 727-735

182. Psychological resources of the individual style of overcoming stress in the conditions of military aggression / V. Overchuk, O. Liashch, O. Ihnatovych et al. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12. № 62. P. 221–229. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.22.

183. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory. New York : Guilford Publishing, 2017. 756 p.

184. Saarni C. The development of emotional competence. New York : Guilford Press, 1999. 381 p.

185. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, № 3. P. 185–211

186. Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 25, № 2. P. 167–177.

187. Soja E. W. Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Blackwell, 1996. 334 p.

188. Tapia M., Marsh II G. E. A validation of the emotional intelligence inventory. Psicothema. 2006. Vol. 18. P. 55–58.

189. Turner V. The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Chicago, 1969. 213 p.

190. Youth Connect for Ukraine : [інформ. про проєкт]. British Council Ukraine. URL: www.britishcouncil.org.ua (2025) (дата звернення: 26.06.2025)

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета експертної оцінки діагностичного інструментарію емоційного інтелекту

Шановний колего!
Просимо Вас долучитися до експертного оцінювання в межах дисертаційного дослідження, присвяченого розвитку емоційного інтелекту підлітків. Ваша думка допоможе обґрунтувати вибір психодіагностичного комплексу. Щиро дякуємо за співпрацю)

Ваш фах (психолог-науковець, психолог-практик в закладі освіти, психолог-практик (приватна практика), вказати інше).
Стаж професійної діяльності: _____ років.

1. Який теоретичний підхід до розуміння емоційного інтелекту, на Вашу думку, є найбільш доцільним (або змістовно повним) для дослідження особистості підлітка?

1. Модель здібностей (когнітивна модель) — розглядає ЕІ як сукупність інтелектуальних здібностей до переробки емоційної інформації.
2. Особистісна модель (модель рис) — трактує ЕІ як сукупність стійких рис характеру, пов'язаних із самосприйняттям та емоційною саморегуляцією.
3. Змішана модель — розглядає ЕІ як інтегративне утворення, що поєднує когнітивні здібності, поведінкові характеристики та соціальні навички.

2 Яке визначення емоційного інтелекту, на Вашу думку, найбільш повно відображає природу цього феномену в підлітковому віці?

1. Здатність до ідентифікації, розуміння та логічної обробки емоційної інформації.
2. Сукупність навичок самоконтролю, емпатії та соціальної фасилітації.
3. Цілісна структура, що поєднує когнітивні здібності, особистісні риси та адаптивні стратегії поведінки.

3. Оцініть ступінь важливості наступних структурних компонентів ЕІ для гармонійного розвитку особистості підлітка (від 1 до 5 балів) *множинний вибір*:

1. Розуміння власних емоцій (усвідомлення причин та змісту переживань)
2. Управління емоціями (здатність до довільної регуляції афективних станів)
3. Емпатія та соціальна перцепція (чутливість до станів інших та невербальних маркерів)
4. Самомотивація (здатність спрямовувати емоційну енергію на досягнення цілей)
5. Емоційна адаптивність (гнучкість емоційного реагування в мінливих умовах)

4. Оцініть значущість наступних компонентів ЕІ для успішної соціалізації підлітка (від 1 до 5 балів) *множинний вибір:*

1. Розуміння власних та чужих емоцій
2. Здатність до самомотивації та вольової регуляції
3. Емпатія та соціальна перцепція
4. Загальна емоційна адаптивність до життєвих обставин

5. Оцініть доцільність включення до діагностичного комплексу інструментів, що вимірюють наступні аспекти емоційного інтелекту (оберіть всі прийнятні варіанти):

1. Теоретичне розуміння структури емоцій та причин їх виникнення.
2. Практичну здатність до самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій у реальній взаємодії.
3. Загальний рівень адаптивності та здатність до переробки емоційної інформації в кризових ситуаціях.

6. Який методичний підхід, на Вашу думку, забезпечує найбільш достовірну оцінку емоційного інтелекту в підлітковому віці?

1. Використання однієї універсальної методики для отримання загального показника.
2. Використання комплексу взаємодоповнювальних методик, що спрямовані на вивчення різних вимірів емоційного інтелекту.
3. Застосування проективних методів та якісного спостереження.

Додаток Б

Бланк інформованої згоди на участь у психологічному дослідженні

ІНФОРМОВАНА ЗГОДА
на участь у психологічному дослідженні

Я, _____ (ПІБ), даю добровільну згоду на участь у дослідженні, що проводиться в межах наукової роботи на тему: **«Вплив освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків»**.

Метою наукової роботи є вивчення особливостей емоційного інтелекту підлітків та створення сприятливих умов для його розвитку. Вам/вашій дитині буде запропоновано пройти анонімне психологічне тестування (опитувальники) та взяти участь у розвивальних заняттях/іграх у межах освітнього процесу ліцею.

Участь у дослідженні є повністю добровільною. Ви/Ваша дитина можете відмовитися від участі або припинити її в будь-який момент без пояснення причин та будь-яких негативних наслідків для навчання.

Усі отримані дані будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей. Прізвища та імена учасників не розголошуються та не висвітлюються в дисертації чи публікаціях. Доступ до первинних даних матиме лише дослідник.

Участь у дослідженні не несе психологічного чи фізичного ризику. Перевагою для учасника є можливість краще пізнати власні емоції, розвинути навички саморегуляції та покращити взаємодію з однолітками.

Я підтверджую, що ознайомлений(а) з метою та процедурою дослідження.

«____» _____ 202__ р. _____ (підпис учасника/законного представника)

Додаток В

Сертифікат автора за перемогу в конкурсі
на Шістнадцятій міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти»

Шістнадцята міжнародна виставка
«СУЧАСНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ – 2025»

СЕРТИФІКАТ

АВТОРА

виданий

Волошин Олені Олександрівні

практичному психологу, заступнику директора
з навчально-виховної роботи
Черкаського гуманітарно-правового ліцею
Черкаської міської ради Черкаської області
за перемогу в конкурсі з тематичної номінації

«Модель профільної освіти в закладах загальної середньої освіти»

Президент Національної академії педагогічних наук України — В. Кремень

Директор Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» — Є. Баженков

СВІТ

26-28 березня 2025 р., м. Київ, Україна

СЗО202501027

Додаток Г

Авторська програма курсу за вибором «Емоційний інтелект»

Департамент освіти та гуманітарної політики Черкаської міської ради

Комунальна установа
«Центр професійного розвитку педагогічних
працівників» Черкаської міської ради

Черкаський гуманітарно-правовий ліцей
Черкаської міської ради Черкаської області

ПРОГРАМА
курсу за вибором «Емоційний інтелект»
для учнів 10–12 класів закладів загальної середньої освіти

Волошин Олена Олександрівна
заступник директора з навчально-виховної роботи,
практичний психолог

Черкаси 2025

Зміст

I. Пояснювальна записка
II. Тематичний розподіл навчального змісту
III. Критерії оцінювання здобувачів освіти
IV. Розділ I програми «Розуміння власних емоцій»
V. Розділ II програми «Управління емоціями. Саморегуляція»
VI. Розділ III програми «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших»
VII. Список використаних джерел

Анотація

Розвинений емоційний інтелект формує успішність дитини сьогодні та в майбутті, допомагає будувати стосунки в соціумі, виявляється помічним у навчанні, сприяє конкурентоспроможності в професії та у роботі.

Курс за вибором «Емоційний інтелект» розроблений з урахуванням вимог Державного стандарту профільної середньої освіти до соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі, положень Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» та спрямований на формування вкрай важливих для особистісного розвитку дітей і молоді соціально-емоційних навичок.

Метою курсу за вибором є формування в учнів/учениць здатності керувати власними емоціями й розуміти емоції інших, конструктивно будувати соціальні стосунки. Реалізація впливу на розвиток емоційного інтелекту учнів здійснюється під час занять з елементами тренінгу, де обов'язковим функціональним аспектом є розвивальне навчання. Заняття структуровані блоками:

Розділ I (10 клас) – «Розуміння власних емоцій».

Розділ II (11 клас) – «Управління емоціями. Саморегуляція».

Розділ III (12 клас) – «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших».

Під час занять пропонується застосовувати різні види навчальної діяльності, зокрема: «криголами», інтерактивні міні-лекції, міні-дискусії, мозковий штурм, практичні методи, самодіагностика тощо.

ПРОГРАМА
курсу за вибором «Емоційний інтелект» для учнів 10–12 класів закладів загальної середньої освіти

Автор-укладач:

Волошин Олена, заступник директора з НВР та практичний психолог Черкаського гуманітарно-правового ліцею Черкаської міської ради Черкаської області, аспірантка кафедри прикладної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Рецензенти:

Аврамченко Світлана, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Храпко Ілона Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Національна програма з охорони психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, ініційована Першою леді України, яка ґрунтується на Європейській рамці дій з охорони психічного здоров'я ВООЗ, Концепції розвитку системи охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» від 15.01.2025 засвідчують пріоритетність захисту та зміцнення психосоціального благополуччя дітей і дорослих, які постраждали від війни на території України, висвітлює докази впливу збройного конфлікту на психічне здоров'я молоді як у короткостроковій, так і довгостроковій перспективах, а також демонструє потенціал освітньої галузі для охорони психічного здоров'я та психосоціальної підтримки.

У Державному стандарті базової середньої освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості учня і сформульовано їх як наскрізні уміння, що є загальними для всіх освітніх галузей та обов'язковими для формування в учнів, а саме: конструктивно керувати емоціями, що передбачає здатність розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших; сприймати емоції без осуду; адекватно реагувати на конфліктні ситуації; розуміти, як емоції можуть допомагати і заважати в діяльності; налаштовувати себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність; співпрацювати з іншими, що передбачає вміння обґрунтовувати переваги взаємодії під час спільної діяльності, планувати власну та групову роботу, підтримувати учасників групи, допомагати іншим і заохочувати їх до досягнення спільної мети.

Доданої актуальності набуває розвиток таких умінь у постковідні, воєнні та повоєнні часи, коли під загрозою опинилося ментальне та фізичне здоров'я молоді. Пережиті психологічні потрясіння негативно впливають на когнітивні здібності, емоційну сферу тощо. Водночас значення набувають знання та розуміння, спрямовані на емоційну підтримку інших людей.

Розвинений емоційний інтелект формує успішність дитини сьогодні та в майбутті, допомагає будувати стосунки в соціумі, виявляється помічним у навчанні, сприяє конкурентоспроможності в професії та у роботі.

Курс за вибором «Емоційний інтелект» розроблений з урахуванням вимог *Державного стандарту профільної середньої освіти до соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі,* положень Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» та спрямований на формування вкрай важливих для особистісного розвитку дітей і молоді соціально-емоційних навичок (м'яких, гнучких, навичок для життя, навичок XXI століття, «soft skills»).

Метою курсу за вибором є формування в учнів/учениць здатності керувати власними емоціями й розуміти емоції інших, конструктивно будувати соціальні стосунки.

Визначена мета конкретизується у таких **завданнях курсу**:

- набуття системних знань про поняття «емоції», «почуття», «емоційна компетентність», «емоційний інтелект»; роль емоцій у власному житті; компоненти, види, факти та міфи про емоційний інтелект;

- формування в учнів навичок розпізнання емоцій та регуляції емоцій, як власних, так і інших людей;

- розвиток емоційного інтелекту як ресурсу для вирішення особистісних та професійних завдань;

- розвиток емпатійних здібностей, мотивації та лідерських навичок;

- оволодіння навичками вербалізації емоцій та почуттів; сприймання та розуміння невербальної мови тіла і рухів;

- стимулювання учнів/учениць до самопізнання, ціннісного ставлення до себе та інших;

- навчання доцільному застосуванню методів самоаналізу, рефлексії, самодопомоги в кризових емоційних ситуаціях;

- формування в учнів/учениць системного мислення.

У процесі викладання курсу у здобувачів загальної середньої освіти формуватимуться на відповідному віковому рівні такі **ключові компетентності**:

1. Вільне володіння державною мовою – спілкуватися українською мовою в усній і письмовій формі в різних життєвих ситуаціях, висловлювати думки, почуття, переживання.

2. Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами – спілкуватися рідною мовою, ефективно використовувати її в різних життєвих ситуаціях, що стосуються безпеки, здоров'я і добробуту; розуміти окремі вислови іноземними мовами, для розширення кола спілкування та отримання необхідної інформації.

3. Математична компетентність – вміння застосовувати математичне мислення, використовувати графічні та статистичні методи, схеми, моделі; відстежувати ланцюжки аргументів для розв'язання проблем.

4. Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій – використовувати наукові відомості для досягнення мети, прийняття рішення чи формулювання висновку; виявляти готовність визнати помилковість своїх переконань, якщо вони суперечать підтвердженим науковим експериментальним даним; критично оцінювати наслідки використання сучасних технологій для природного і соціального середовища.

5. Інноваційність – уміння генерувати і втілювати нові ідеї щодо забезпечення психологічного благополуччя, уміння обирати моделі безпечної поведінки відповідно до життєвих ситуацій.

6. Екологічна компетентність – ціннісне ставлення до довкілля як до потенційного джерела здоров'я, добробуту і безпеки людини і суспільства.

7. Інформаційно-комунікаційна компетентність – використовувати цифрові технології для активної участі в суспільному житті, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих чи соціальних цілей.

8. Навчання впродовж життя – уміння визначати власний стиль, раціонально планувати час; позитивно ставитися до помилок, бути відкритим до

критики, здатність долати труднощі і реагувати на зміни, мати мотивацію та інтерес до навчання впродовж життя.

9. Громадянські та соціальні компетентності – діяти як відповідальний громадянин, брати конструктивну участь у громадській діяльності, що стосується, зокрема, добробуту, здоров'я, безпеки; виявляти закономірності в розвитку демократії та суспільної довіри. Ставитися з повагою до себе та інших людей; бути готовим до співпраці; проявляти наполегливість, чесність, толерантність, чуйність.

10. Культурна компетентність – розвивати емоційно-почуттєву сферу на основі сприймання мистецтва, застосовувати творчі здібності та життєві навички в різних ситуаціях; корегувати власний психоемоційний і фізичний стан за допомогою мистецтва.

11. Підприємливість і фінансова грамотність – визначати власні слабкі і сильні сторони для проектування майбутньої професійної діяльності і власного добробуту; діяти в непередбачуваних ситуаціях, визначати мету і досягати її, прогнозувати та оцінювати ризики прийняття рішень; критично мислити.

Вивчення курсу за вибором «Емоційний інтелект» сприяє формуванню **системи психосоціальних компетентностей** відповідно до специфіки змісту курсу. До складників такої системи належать:

1. Управління емоціями
2. Співпраця з іншими
3. Ефективне спілкування
4. Конструктивне розв'язування конфліктів
5. Емпатія
6. Мотивація до успіху
7. Позитивна самооцінка
8. Критичне та системне мислення
9. Протистояння негативним соціальним впливам
10. Оцінювання ризиків
11. Ухвалення рішень
12. Розв'язування проблем

Структура програми та організація навчання. Курс за вибором «Емоційний інтелект» представлено ***трьома розвивальними розділами*** *для кожного класу окремо*. Вони забезпечують розвиток емоційного інтелекту учнів, також передбачають розвиток усіх психічних структур особистості в цілому, актуалізація яких відбуватиметься у подальшій життєдіяльності учасників процесу.

Реалізація впливу на розвиток емоційного інтелекту учнів здійснюється під час занять з елементами тренінгу, де обов'язковим функціональним аспектом є розвивальне навчання. Заняття структуровані блоками:

Розділ I (10 клас) – «Розуміння власних емоцій»

Розділ II (11 клас) – «Управління емоціями. Саморегуляція»

Розділ III (12 клас) – «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших»

І розділ включає початок роботи, ознайомлення з такою формою активного навчання як заняття з елементами тренінгу, правилами, принципами, груповими

нормами; активізацію емоційно-пізнавальної особистісної складової. Важливою змістовою частиною розділу є розпізнавання, ідентифікація учнями своїх емоцій, емоційних станів; розвиток вмінь до розуміння своїх емоцій та їх вербального і невербального прояву.

ІІ розділ орієнтований на розвиток умінь до управління емоціями та їх саморегуляції.

ІІІ розділ спрямований на розвиток умінь до розпізнавання, ідентифікації, розуміння чужих емоцій; умінь здійснювати конструктивний вплив на чужі емоції, давати зворотний зв'язок; завершення роботи, підведення її підсумків.

Структура кожного заняття складається з таких частин:

1. Вступна частина. Метою якої є позитивне емоційне налаштування учнів на заняття, їх активізація, включення в ситуацію «тут і зараз». Визначення очікувань учнів від кожного заняття і уточнення правил роботи в групі.

2. Основна частина - процес групової динаміки, де виявляються актуальні емоційні стани учасників; набувається і усвідомлюється новий особистісний і груповий досвід. Також опрацьовуються теоретичні матеріали та виконуються практичні вправи, завдання.

3. Завершальна частина. Здійснюється аналіз проведеної роботи кожним учнем, обговорюється отриманий досвід, його перспективна лінія, а також загальна атмосфера діяльності групи.

Розділи програми у розрізі 10–12 класів викладено у формі таблиць, які складаються з трьох частин. У першій частині – *очікувані результати вивчення* кожної теми. Друга частина містить *основні положення пропонованого змісту навчального курсу.* У третій частині репрезентовано *орієнтовні види навчальної діяльності* при вивченні курсу.

Робота психолога та учнів будується на гуманістичних засадах взаємодії та педагогіці партнерства. Взаємодія учасників базується на безоціночному прийнятті інших, емпатійному висловлюванні, пізнанні й рефлексії власного «Я» та конструктивному спілкуванні у ситуації «тут-і-зараз».

Програма не обмежує творчості психологів, які мають можливість самостійно визначати назву теми та перелік вправ та завдань до кожного заняття залежно від умов організації освітнього процесу у конкретній групі. До кожної теми подано орієнтовні види навчальної діяльності, що не виключає застосування інших.

Під час занять пропонується застосовувати різні види навчальної діяльності, зокрема: *«криголами»* (допомагають зняти напруження, сприяють створенню невимушеної атмосфери, наведенню «емоційних містків» під час занять, заохочують); *інтерактивні міні-лекції* (повідомлення нової інформації, що дозволить присутнім глибше зрозуміти ситуацію чи проблему, зробити висновки. Під час міні-лекції використовуються активні методи навчання: фасилітація, модерація, демонстрація слайдів або відеофрагментів, мозковий штурм, запитання-відповіді, короткий обмін думками, мотиваційна мова. Міні-лекція завершується колективним обговоренням чи вправою, яка дає змогу практично застосувати набуті знання); *міні-дискусії* (обговорення спірних питань, вільний обмін інформацією, ідеями та досвідом – дає змогу з'ясувати

різні точки зору, позиції присутніх щодо обговорюваної проблеми та сформувати толерантне ставлення до них, до прикладу, «Емоції краще приховувати чи висловлювати» тощо); *мозковий штурм* (метод генерації ідей, який заохочує до вільних висловлювань, допомагає швидко зібрати максимальну кількість думок і поглядів стосовно визначеної теми чи проблеми); *рольова гра* (метод навчання та набуття досвіду, який дає змогу учасникам тренінгу відразу ж використовувати знання на практиці; в основі моделі життєвих ситуацій, проблем, які є значущими для учасників); *практичні методи*: спеціально підібрані тематичні, практичні, медитативні, тілесні вправи, виконання яких сприяє усвідомленню важливих для формування емоційної компетентності моментів (тематичні вправи), закріпленню та вдосконаленню практичних навичок та вмінь (практичні), самопізнанню і самоусвідомленню внутрішнього світу (медитативні), опануванню навичками психофізіологічної саморегуляції (тілесні); *творча праця* (малювання, моделювання, складання композиції тощо); *самодіагностика* (самопізнання, усвідомлення власних переваг і ресурсів за допомогою запитань, вправ, тестів); *використання різних напрямків арттерапії:* казкотерапія (переказ, складання та аналіз казок, придумування їх кінцівок, інсценування), ізотерапія (малюнкова терапія), робота з пластичними матеріалами, аплікація, що дозволяє учасникам глибше зрозуміти ситуацію чи проблему; зворотний зв'язок, рефлексія, шерінг (одна із завершальних вправ заняття, що дає усім присутнім можливість виразити свої почуття, думки, враження).

У кожному класі на вивчення розділу курсу відводиться **35 годин на один навчальний рік**. У межах загальної річної кількості годин психолог може самостійно планувати обсяг часу для роботи над темами, не порушуючи при цьому повноти завдань, визначених очікуваними результатами навчання і змістом навчально-пізнавальної діяльності.

Запропонований до програми *список рекомендованої літератури* допоможе учням засвоїти відповідну тематику програми, краще підготуватись до проведення дискусій, круглих столів, наукових конференцій та інших форм роботи.

Окремі компоненти програми можуть бути посилені та доповнені іншими навчальними предметами та курсами. Для ефективного втілення програми перевага надається інтерактивним, дослідницьким, проєктним, рефлексійним видам діяльності. Програма може бути реалізована як у межах класно-урочної системи, так і під час організації інших форм освітньої діяльності (гурткові заняття, години спілкування тощо), а також в умовах організації очного навчання, змішаного навчання та навчання з використанням дистанційних технологій. Оцінювання навчальних досягнень учнівства пропонується проводити за 12-ти бальною системою.

Тематичний розподіл навчального змісту

Клас	Розділи курсу
Розділ I (10 клас)	Розуміння власних емоцій
Розділ II (11 клас)	Управління емоціями. Саморегуляція
Розділ III (12 клас)	Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших

ПРОГРАМА

10 клас (1-й рік навчання)

Розділ I «Розуміння власних емоцій» (35 год.)

Структура курсу
Вступ до курсу
Тема 1. Загальні уявлення про емоційний інтелект
Тема 2. Значення емоційного інтелекту у житті людини
Тема 3. Існуючі методики дослідження емоційного інтелекту
Тема 4. Емоції та почуття у житті людини
Тема 5. Механізм розпізнавання емоцій
Тема 6. Розвиток емпатії

11 клас (2-й рік навчання)

Розділ II «Управління емоціями. Саморегуляція» (35 год.)

Структура курсу
Тема 1. Роль емоційного інтелекту у подоланні тривожності та стресу
Тема 2. Основні стратегії управління емоціями
Тема 3. Управління гнівом
Тема 4. Управління страхом
Тема 5. Управління радісними переживаннями
Тема 6. Формування корисних емоційних звичок

12 клас (3-й рік навчання)

Розділ III «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших» (35 год.)

Структура курсу
Тема 1. Поняття емоційного контакту та прийоми його встановлення
Тема 2. Методи психологічного впливу на особистість
Тема 3. Психологічний захист, його призначення та види
Тема 4. Емоційне насильство. Булінг
Тема 5. Управління емоціями інших. Енергетична взаємодія
Тема 6 Емоційний інтелект лідера
Тема 7. Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту

10 клас (1-й рік навчання)
Розділ І «Розуміння власних емоцій» (35 год.)

Очікувані результати	Пропонований зміст навчального предмета	Види навчальної діяльності
Тема 1. Загальні уявлення про емоційний інтелект (7 годин)		
Знання: - зміст понять «емоційний інтелект», «емоційна компетентність», «емоційна обдарованість», «соціальний інтелект»; -історичні відомості досліджень в області емоційного інтелекту; -зміст понять «феномен», «стереотип», «стереотипне уявлення»; - співвідношення емоційного інтелекту з іншими поняттями; - компоненти та складові емоційного інтелекту. **Уміння:** - характеризує основні періоди в історії досліджень емоційного інтелекту в зарубіжній та вітчизняній психології; - визначає основні напрямки сучасних досліджень емоційного інтелекту; - розрізняє поняття емоційного інтелекту, емоційної компетентності, соціального інтелекту та інші поняття,	Вступ до курсу. Інструктаж з БЖД. Історія досліджень в області емоційного інтелекту в зарубіжній психології: виокремлення «емоційного мислення» Г. Майєром; виокремлення поняття «соціальне мислення» Р. Торндайком; теорія множинності форм інтелекту Г. Гарднера, «коефіцієнт емоційності» (EQ) Р. Бар-Она; упровадження терміну «емоційний інтелект» у психологічний тезаурус Дж. Майєром та П. Саловейем; публікація книги Д. Гоулмен «Емоційний інтелект». Дослідження емоційного інтелекту у вітчизняній психології. Визначення емоційного інтелекту. Співвідношення емоційного інтелекту з поняттями: емоційна	- «криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - робота з навчальним текстом з використанням платформи Menti.com (на розсуд тренера); - створення інтелект-карт на платформах: XMind, Canva тощо; - практичне завдання, аналіз ситуації «Сила уваги» (можлива робота в міні-групах); - інтерактивна вправа «Міфи та факти про емоційний інтелект» - рефлексія, шерінг.

суміжні з областю вивчення емоційного інтелекту; - вирізняє стереотипні уявлення про феномен емоційного інтелекту. **Ставлення:** - висловлює власні судження щодо різних аспектів історії досліджень в області емоційного інтелекту; - розуміє і характеризує найбільш істотні ознаки емоційного інтелекту.	компетентність, емоційне мислення, емоційна обдарованість, емоційна креативність, соціальний інтелект. Цікаві факти та міфи про емоційний інтелект. Структура емоційного інтелекту.	
Тема 2. Значення емоційного інтелекту у житті людини (4 години)		
Знання: -зміст понять «емоційні перевантаження»; **Уміння:** - уміє робити узагальнюючі висновки щодо ролі емоційного інтелекту в зумовленні успішної життєдіяльності особистості. **Ставлення:** - усвідомлює наскільки розвинений емоційний інтелект допомагає у житті.	Роль емоційного інтелекту у забезпеченні здоров'я людини. Вплив емоційного інтелекту на нервову систему та гормональну систему. Формування емоційного благополуччя особистості. Індикатори емоційного благополуччя. Емоційний інтелект як чинник життєвої успішності.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення на тему: «Як EQ впливає на нервову та гормональну системи?» - виконання вправи на розуміння емоцій та їх впливу на життя «Щоденник емоцій»; - виконання вправи з метою підтримки себе в складні моменти «Банк ресурсів»; - інтерактивна вправа «Індикатори емоційного благополуччя»; - опанування техніки «Позитивне переформулювання»; - рефлексія, шерінг.
Тема 3. Існуючі методики дослідження емоційного інтелекту (4 години)		
Знання: -структура емоційного інтелекту; -розуміння феномену «емоційний інтелект» та його складових	Причини необхідності діагностики емоційного інтелекту. Тест емоційного інтелекту EQ Н. Холла.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - ознайомлення з психологічними методиками для діагностики емоційного інтелекту;

(внутрішньоособистісна і міжособистісна); - основні методики дослідження емоційного інтелекту (опитувальники та тести здібностей); **Уміння:** - називає причини необхідності діагностики емоційного інтелекту; - виконує дослідження емоційного інтелекту за допомогою опитувальників та тестів вмінь; - формулює самозвіт за результатами психодіагностики. **Ставлення:** - на власному прикладі формулює та висловлює власні судження щодо особливостей розвитку емоційного інтелекту.	MSCEIT Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо. Опитувальник «EQ» Н. Холла. Опитувальник Н. Шутте.	- виконання психологічної діагностики емоційного інтелекту та написання короткого самозвіту за зразком; - рефлексія, шерінг.
Тема 4. Емоції та почуття у житті людини (8 годин)		
Знання: -зміст понять «емоції», «почуття» та основних відмінностей між ними, «страх», «тривога», «радість», «задоволеність», «гнів», «печаль», «образа», «сором», «провина», «інтерес», «здивування», «любов», «закоханість», «ненависть», «заздрість»; -базові емоції особистості; - структура емоцій.	Відмінності між емоціями і почуттями. Класифікація емоцій за Є.Ільїним емоції очікування та прогнозу (страх, хвилювання, тривога), задоволеність та радість, фрустраційні емоції (гнів, печаль, образа), комунікативні емоції (сором, зніяковіння, провина,	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - систематизація та узагальнення матеріалу у процесі заповнення таблиці (за зразком); - створення презентації психологічної характеристики емоції (рекомендована схема: зовнішнє вираження емоції, причини виникнення емоції, функції емоції, можливості та прийоми управління емоцією, вираження емоції у сфері

Уміння: - презентує власні емоції, почуття, стани, погляди зрозуміло, грамотно, креативно, використовуючи доцільні засоби увиразнення мовлення; **Ставлення:** -демонструє уважність до власного емоційного світу; -усвідомлює відповідальність за власні дії та життя.	презирство), інтелектуальні емоції (інтерес, здивування). Психологічна характеристика страху: походження, види, експресія. Дослідження феноменології страху у дітей Джона Уотсона (ескперимент з «маленьким Альбертом») Психологічна характеристика фундаментальної емоції радості. Зовнішні прояви радості: сміх та посмішка. Феномен гелотофобії. Психологічна характеристика гніву. Психологічна характеристика сорому. Психологічна характеристика інтересу. Характеристика різноманітних почуттів. Загальна характеристика любові. Типи любові за А. Маслоу. Почуття заздрощів. Загальна характеристика щастя. Гордість та почуття власної гідності.	творчості (літературна, музична, кіномистецтво)); - розширення тезаурусу емоцій та почуттів: «Вправа емоційно- забарвлені слова», вправа «Емоційний словник» тощо; - виконання вправи для розширення емоційного словника «Колесо емоцій» (згідно з моделлю Роберта Плутчика); - виконання вправ, спрямованих на усвідомлення, подолання страху (арт-терапевтична вправа «Мій страх», вправа «Страх – друг чи ворог?», вправа «Скриня хоробрості» тощо); - виконання вправ, спрямованих на розпізнавання та усвідомлення радості (вправа «Джерело радості», вправа «Емоційний детектор», опрацювання ситуацій, щоб навчитися приносити радість іншим тощо); - виконання вправ, спрямованих на розуміння та створення стратегій подолання гніву (вправа «Тригери гніву», «Карта гніву» тощо); - рефлексія, шерінг.
Тема 5. Механізм розпізнавання емоцій (6 години)		
Знання:	Механізми розпізнавання емоцій: механізм ідентифікації,	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення;

-зміст понять «розпізнавання емоцій», «ідентифікація емоцій», «когнітивна схема емоцій»; - основні групи ознак ідентифікації емоцій; - закономірності розпізнавання емоцій. **Уміння:** -декодує ознаки вираження емоцій; - розрізняє вияви мімічної експресії; - відтворює мімічну експресію партнера. **Ставлення:** - сприймає інтерпретує та розуміє експресивні прояви емоцій.	декодування експресивної інформації, емоційне зараження. Основні групи ознак ідентифікації емоцій. Закономірності розпізнавання емоцій. Розпізнавання емоцій за елементами експресивної поведінки (міміка, пантоміміка, вегетативні зміни, інтонація). Розвиток здатності до розпізнавання емоцій.	- систематизація та узагальнення матеріалу у процесі заповнення таблиці (за зразком); - виконання вправи, спрямованої на розвиток здатності до ідентифікації емоцій «Опорні сигнали»; - виконання вправи, спрямованої на вивчення емоційної виразності пози, «Пози»; - рефлексія, шерінг.
Тема 6. Розвиток емпатії (6 години)		
Знання: -зміст поняття «емпатія», «психологічна проникливість». **Уміння:** - застосовує техніки взаємодії зі співрозмовником для формування позитивних стосунків; - управляє словами, інтонацією, мімікою і жестами, щоб знаходити контакт з іншими людьми; - виконує техніки, що допоможуть легше створювати нові знайомства та бути відкритим до людей. **Ставлення:**	Поняття емпатії. Структура та форми емпатії. Етапи формування емпатії в онтогенезі. Актуалізація та розвиток емпатії особистості.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - виконання вправи «Коло емпатії»; - виконання вправи, спрямованої на розвиток емпатії, «Епітети»; -виконання вправи, спрямованої на розвиток здатності поставити себе на місце іншої людини, «Ідентифікація з роллю клієнта»; - перегляд tedtalk одного з засновників теорії емоційного інтелекту Д. Гоулмена Why aren't we more compassion? (Чому ми недостатньо співчутливі?), що доступний за посиланням http://www.ted.com/talks/daniel_goleman_on_

- екологічно висловлює власні бажання, щоб вони не викликали опору та були прийняті до уваги співрозмовником; - розуміє, як конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.		Compassion; - рефлексія, шерінг.

11 клас (2-й рік навчання)
Розділ ІІ «Управління емоціями. Саморегуляція» (35 год.)

Очікувані результати	Пропонований зміст навчального предмета	Види навчальної діяльності
Тема 1. Роль емоційного інтелекту у подоланні стресу (6 годин)		
Знання: - розуміє зміст понять «емоційний стрес», «копінг-поведінка», «емоційний самоконтроль»; - розрізнює поняття «емоційний стрес» та «біологічний стрес», «співчуття»; - знає відмінності між емоційним та психологічним стресом; - знає види захисних механізмів психіки. **Уміння:** - використовує особисті ресурси для заспокоєння у стресових ситуаціях; - знаходить способи налаштування себе на діяльність, конструктивну взаємодію з іншими людьми; - використовує різні комунікативні стратегії для розв'язання власних життєво-важливих	Відмінності між емоційним та психологічним стресом. Стилі реагування в стресових ситуаціях (психологічний захист, копінг-стратегії). Психодіагностика копінг-стратегій. Опитувальник «Способи копінг-поведінки» Р.Лазаруса і С.Фолкмана; методика діагностики копінг-поведінки в стресових ситуаціях Е.Хейма. Вибір копінг-стратегій залежно від рівня емоційного інтелекту. Поняття про емоційний самоконтроль.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - виконання психологічних вправ на подолання стресу: «Долаємо надмірний стрес», «Стратегія подолання стресу»; - робота з таблицею «Ресурси стресостійкості», виконання вправ: «Мої ресурси стресостійкості», «Як правильно ставити цілі?»; - виконання психологічного дослідження власної копінг-поведінки та написання короткого самозвіту за зразком; - рефлексія, шерінг.

проблем та забезпечення сталого розвитку суспільства; - попереджує і конструктивно вирішує конфлікти. **Ставлення:** - усвідомлює адаптивні захисні механізми психіки; -застосовує техніку впливу на свій емоційний стан для переключення на позитив навіть у стресовій ситуації; - на власному прикладі формулює та висловлює судження щодо типу копінг-поведінки; - усвідомлює вплив ролі емоційного інтелекту на копінг-поведінку особистості.		
Тема 2. Основні стратегії управління емоціями (6 годин)		
Знання: - техніки управління емоціями (дихальних вправ, технік м'язової релаксації, техніки когнітивної регуляції). **Уміння:** - ідентифікує та називає власні емоції; - усвідомлює свої емоції, емоційні стани та переживання; - розповідає про власний емоційний стан; - описує окремі відтінки настрою, почуттів, переживань; - розробляє індивідуальний словник емоцій;	Стимулювання емоційних станів (самомотивація, натхнення, оптимізм) як стратегія управління емоціями. «Експеримент з зефіром» Уолтера Мішеля. Способи входження у потік натхнення. Характерні ознаки позитивного і негативного мислення. Усунення небажаних емоційних станів як стратегія управління емоціями. Дихальні техніки. М'язова релаксація. Техніки когнітивної регуляції – «уявне змінення ситуації».	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - підбір практичних вправ щодо управління власними емоціями та презентація їх на занятті; - виконання вправи, спрямованої на усвідомлення та вербалізацію емоцій «Емоційні асоціації» - виконання вправи, спрямованої на усвідомлення та вербалізацію емоційних переживань «Фокусування актуального емоційного стану»;

- використовує вербальні та невербальні засоби в різноманітних міжособистісних, соціальних і культурних контекстах з метою висловлення та обстоювання власних поглядів, ідей та переконань. **Ставлення:** - розуміє та пояснює причини відповідного емоційного стану в типових життєвих ситуаціях; - застосовує способи управління емоціями; - застосовує способи знаття психоемоційного напруження.	Контроль експресії як одна з основних стратегій управління емоціями.	- виконання вправи в парах, спрямованої на усвідомлення психоемоційного стану «Епіграф»; - засвоєння дихальних технік; - виконання технік м'язової релаксації; - виконання технік когнітивної регуляції; - рефлексія, шерінг.
Тема 3. Управління гнівом (6 год.)		
Знання: - розуміє зміст понять: «гнів», «роздратованість», «фізичні сигнали гніву», «збудження», «рівень збудження», «релаксація м'язів»; - експресивні прояви гніву. **Уміння:** - складає емоційний профіль переживання гніву; - підбирає комікси, ілюстрації, відеоматеріали, які характеризують поведінку людини у стані гніву; - набуває навичок аналізу власних емоцій; - визначає пов'язані з гнівом проблеми; - складає та оформлює рекомендації «Способи управління гнівом».	Міф про «катарсис гніву». Дослідження теорії катарсису гніву Б.Баушмена та Р.Баумайстера. Динаміка гніву. Способи управління гнівом: «переоцінка подій» та «відволікання». Експресивні прояви гніву. Управління гнівом.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - робота з фотоматеріалами для вивчення експресивних проявів гніву; - складання емоційного профілю переживання фундаментальної емоції гніву; - виконання практичної вправи з міні-групах «Гнів та роздратування»; - робота з технікою спрямованою на когнітивну переробку проблеми та розрядку гніву «5 колонок»;

Ставлення: - усвідомлене ставлення до гніву та його значення в житті людини.		- виконання вправи спрямованої на зняття роздратування «Контраст»; - підбір коміксів, які характеризують поведінку людини у стані гніву; - укладання рекомендацій «Способи управління гнівом»; - рефлексія, шерінг.
Тема 4. Управління страхом (6 год.)		
Знання: - розуміє зміст понять: «страх», «фобія»; - види та механізми страху; - основні страхи людини; - експресивні прояви страху; **Уміння:** - підбирає приклади (з літературних творів або за допомогою відеоматеріалів), які ілюструють страх; - складає емоційний профіль переживання страху; - застосовує прийоми усвідомлення та саморегуляції страху; - розробляє практичні рекомендації для подолання тривожності та переживань різноманітних видів страху. **Ставлення:** - усвідомлене ставлення до страху та його значення в житті людини.	Страх і фобія. Засоби подолання страху. Найпоширеніші страхи людини. Експресивні прояви страху. Управління страхом.	- вправи «криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - робота з фотоматеріалами для вивчення експресивних проявів страху; - складання емоційного профілю переживання фундаментальної емоції страху; - виконання вправ, спрямованих на формування відчуття захищеності, наприклад, вправа «Лабіринти страху»; - виконання вправи, спрямованої на усвідомлення та боротьбу зі страхом, «Страх та невпевненість»; - виконання вправи, призначеної для зняття напруженості, «М’язові затиски»; - рефлексія, шерінг.

Тема 5. Управління сумом (5 год.)		
Знання: - розуміє зміст понять: «сум», «меланхолія»; - експресивні прояви меланхолії. **Уміння:** - підбирає приклади (з літературних творів або за допомогою відеоматеріалів), які ілюструють сум, меланхолію; - застосовує прийоми подолання меланхолії; - розробляє практичні рекомендації для осіб різного віку для подолання меланхолії та депресивних настроїв. **Ставлення:** - усвідомлене ставлення до суму та його значення в житті людини.	Сум та меланхолія. Засоби подолання меланхолії: спілкування, допомога іншим, «ситуація успіху», порівняння з іншими. Експресивні прояви меланхолії.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - робота з фотоматеріалами для вивчення експресивних проявів суму; - складання емоційного профілю переживання фундаментальної емоції суму; - підбір прикладів (з літературних творів або за допомогою відеоматеріалів), які ілюструють сум, меланхолію; - укладання рекомендацій «Долаємо меланхолію та депресивні настрої»; - рефлексія, шерінг.
Тема 6. Управління радісними переживаннями (6 год.)		
Знання: - загальна характеристика емоції радості; - поняття «ейфорія»; експресивні прояви радості. **Уміння:** - підбирає приклади (з літературних творів або за допомогою відеоматеріалів), які ілюструють ейфорію; - складає емоційний профіль переживання радості; - пише психологічне есе.	Засоби стимулювання радісних переживань: уміння долати перешкоди, відкритість. Ситуації, коли радість підлягає саморегуляції. Експресивні прояви радості.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - робота з фотоматеріалами для вивчення експресивних проявів радості; - складання емоційного профілю переживання фундаментальної емоції радості;

Ставлення: - усвідомлення ролі радісних переживань в житті людини.		- знайомство з прийомами як можна впливати на настрій, вправа «Гарний настрій»; - написання психологічного есе на тему: «Що таке щастя?» - рефлексія, шерінг.

12 клас (3-й рік навчання)
Розділ ІІІ «Розуміння та конструктивний вплив на емоції інших» (35 годин)

Тема 1. Поняття емоційного контакту та прийоми його встановлення (5 години)		
Знання: -зміст понять «емоційний контакт»; -називає риси, які сприяють встановленню емоційного контакту. **Уміння:** - аналізує емоційний стан інших людей, їх поведінку та вчинки; - використовує активне слухання під час комунікації; - встановлює емоційний контакт у групі; - володіє прийомами встановлення емоційного контакту; **Ставлення:** - усвідомлює значення «встановлення емоційного контакту» в процесі міжособистісної комунікації.	Поняття емоційного контакту та відмова від емоційного контакту. Риси, які сприяють встановленню емоційного контакту: емоційна доступність, емоційна гнучкість або динамізм, потреба в емоційному контакті. Етапи розвитку потреби в емоційному контакті. Вербальний та невербальний контакт. Тактичні прийоми встановлення емоційного контакту.	- «криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - виконання вправи, спрямованої на встановлення контакту «Автобус»; - виконання вправи, спрямованої на встановлення контакту «Місце зустрічі»; - виконання вправи, спрямованої на встановлення контакту «Інтерв'ю»; - робота з техніками «Я-повідомлення» та «Активне слухання». - рефлексія, шерінг.
Тема 2. Методи психологічного впливу на особистість (6 годин)		
Знання:	Загальна характеристика психології впливу. Різні параметри впливу за	- «криголами», руханки, ресурсні вправи;

- зміст понять «вплив», «особистий вплив» і «соціальний вплив», «психотехніка», «мішень впливу», «маніпуляція»; - основні механізми психологічного впливу; - причини, ознаки маніпуляції; **Уміння:** - розрізняти прояви впливів в різних життєвих ситуаціях та уникати їх негативних наслідків; -застосовувати ефективні методи та механізми впливу; **Ставлення:** - усвідомлення власних маніпулятивних стратегій.	Кабаченко Т.С.: навмисний і ненавмисний; прямий і непрямий; безпосередній и опосередкований; явний і прихований; короткочасний і довгостроковий. Основні механізми впливу (переконання, навіювання, зараження, наслідування). Види переконання: аргументація тезис, аргумент, види аргументації (одностороння, двостороння, пряма, непряма), техніки аргументації («метод позитивних відповідей Сократа», «метод двосторонньої аргументації»). Види навіювання (пряме, опосередковане, навмисне, ненавмисне, самонавіювання, гіпнотичне). Види зараження (довільне, мимовільне). Види наслідування (конгруенція, узгодження, супровід, референтність, логічне - нелогічне, внутрішнє - зовнішнє, всередині одного соціального прошарку - всередині кількох, наслідування-мода - наслідування-звичай, довільне - мимовільне). Види маніпулятивного впливу: за Е. Шостромом. Деструктивність маніпулятивного впливу.	- стисле теоретичне повідомлення; - виконання вправ, спрямованих на розвиток навичок емоційного впливу, «Телефон» тощо; - виконання психологічних технік та прийомів, спрямованих на переконання співрозмовника («метод позитивних відповідей Сократа, «метод двосторонньої аргументації» тощо); - створення інтелект-карт на платформах: XMind, Canva тощо; - рефлексія, шерінг.

Тема 3. Психологічний захист, його призначення та види (6 годин)		
Знання: -зміст поняття «психологічний захист»; - основні види та механізми психологічного захисту; **Уміння:** - протистояти небажаному психологічному впливу; - виявляти обман чи спроби впливу в реальному житті та кіберсередовищі; - застосовувати методи протистояння психологічному впливу в життєвих ситуаціях. **Ставлення:** - усвідомлення особливостей психологічних аспектів впливу людини на людину.	Історія становлення проблематики захисних механізмів психіки. Поняття та основні види психологічного захисту. Механізми психологічного захисту. Психологічні особливості протистояння впливам. Контрманіпуляція («метод перелицювання аргументів партнера», «метод розгортання аргументації», «метод розподілу аргументів»). Способи виявлення обману чи спроби впливу. Цивілізоване протистояння впливу за Е.В.Сидоренко, методи цивілізованого протистояння впливові (моніторинг емоцій, психологічне самбо, інформаційний діалог, конструктивна критика, цивілізована конфронтація, енергетична мобілізація, творчість, ухилення, відмова), техніки психологічного самбо («безкінечного уточнення», «зовнішнього погодження» або «наведення туману», «зламаної платівки», «англійського професора»), техніки інформаційного діалогу (питання на прояснення суті справи, питання на прояснення цілей маніпулятора, відповіді й повідомлення, пропозиції по суті	- «криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - використання «методу перелицювання аргументів партнера»; -застосування «методу розгортання аргументації; -реалізація «методу розподілу аргументів»; - застосування методів цивілізованого протистояння впливові; - застосування техніки психологічного самбо; - використання техніки інформаційного діалогу; - застосування техніки конструктивної критики; - рефлексія, шерінг.

	справи, пропозиції обмеження сфери обговорення, відмова чи відстрочка відповіді), техніки конструктивної критики (висловлювання сумніву в доцільності, цитування минулого випадку, посилання на три причини).	
Тема 4. Емоційне насильство. Булінг (4 години)		
Знання: - зміст понять «емоційне насильство», «булінг»; - ознаки булінгу, насилля; - особливості вираження емоційного стану в різних культурах; - принципи поваги до прав людини; - поняття, принципи, методи конструктивного спілкування. **Уміння:** - уникає дискримінації інших осіб у своїх висловлюваннях та діях; - демонструє свідоме використання етичних норм, - протидіє виявам тиску, неповаги і приниження щодо себе та інших осіб, - застосовує комунікативні стратегії для протистояння деструктивним та маніпулятивним впливам; - виробляє правила уникнення булінгу в дитячому колективі. **Ставлення:**	Поняття булінгу. Причини цькування. Засоби протидії булінгу. Системний підхід в профілактиці насильства та булінгу у закладах освіти.	- «криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - практичне опрацювання ситуації «Булінг в дитячому середовищі»; - перегляд тематичних відеороликів; - виконання вправ, спрямованих на формування в учасників навичок відповідальної та безпечної поведінки; - вироблення правил недопущення булінгу в дитячому колективі. - рефлексія, шерінг.

- демонструє розуміння різних поглядів, переконань, проявляє толерантність; опановує чинні, а також створює власні правила поведінки у навколишньому світі, дотримуючись норм законодавства; - усвідомлює цінність безпечної поведінки з метою попередження насильства.		
Тема 5. Управління емоціями інших. Енергетична взаємодія (2 години)		
Знання: - основні теоретичні положення концепції М.Боуена; - розуміє концепт «теле» («tele») у теорії емоційно-енергетичної взаємодії Дж. Морено; - поняття «атракція» у концепції емоційно-енергетичного впливу («енергетичних розрядів») В. Бойко. **Уміння:** - аналізує особливості, що сприяють або заважають ефективній комунікації в різних ситуаціях спілкування; - проєктує емоційно-чуттєвий досвід інших людей на власну поведінку, переконання, ставлення та цінності; - підбирає наукові джерела для тематичної доповіді.	Концепція енергетичної взаємодії «емоційних полів» М. Боуена, теорія емоційно-енергетичної взаємодії Дж. Морено, концепція емоційно-енергетичного впливу В.Бойко.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - стисле теоретичне повідомлення; - підготовка та презентація тематичної доповіді щодо проблеми емоційного впливу на іншу людину; - рефлексія, шерінг.

Ставлення: - усвідомлює, що управління емоціями інших може відбуватися на особистісному рівні та рівні енергетичної взаємодії; - прагне до покращення стосунків з близьким оточенням.		
Тема 6 Емоційний інтелект лідера (5 годин)		
Знання: - феномену емоційного лідерства; - стилів лідерства по Д. Гоулману; **Уміння:** - складає портрет емоційного лідера; **Ставлення:** - усвідомлює взаємозв'язок емоційного інтелекту та ефективності діяльності лідера.	Емоційне лідерство. Резонансне і дисонансе лідерство. Шість стилів лідерства по Д. Гоулману. Портрет емоційного лідера. Набір стратегій і тактик емоційного лідера. Самомотивація та емоційний інтелект.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - виконання вправи «Портрет емоційного лідера»; - виконання вправи «Аналіз поведінки емоційного лідера»; - розбір кейсів; - рефлексія, шерінг.
Тема 7. Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту (7 годин)		
Знання: - зміст поняття «соціально-психологічний тренінг»; - сучасних методів розвитку емоційного інтелекту; **Уміння:** - розвиває емоційний інтелект; - володіє базовим психотехнологічним інструментарієм розвитку емоційного інтелекту. **Ставлення:**	Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в тренінгових групах. Арт-терапевтичні техніки розвитку емоційного інтелекту (малюнок, мандала, музичні вправи, груповий колаж, ліплення, фототерапія тощо). Методики РЕТ для розвитку емоційного інтелекту (раціонально-емотивна терапія). Тілесноорієнтовані вправи. Дихальні практики.	- криголами», руханки, ресурсні вправи; - підбір та виконання арттерапевтичних вправ, спрямованих на розвиток здатності до розуміння та управління емоціями; - підбір технік розвитку емоційного інтелекту в руслі РЕТ;

- усвідомлює можливості практичного застосування знань про емоційний інтелект у повсякденному житті та в майбутній професійній діяльності.	Настільні ігри для розвитку емоційного інтелекту.	- виконання практик уважності (Mindfulness) та аналіз свого емоційного стану; - виконання дихальних практик; - рефлексія, шерінг.

Додаток Д

Відзнака за програму курсу за вибором «Емоційний інтелект»

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

ДИПЛОМ

ІІ ступеня

НАГОРОДЖУЄТЬСЯ

ВОЛОШИН
ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА,

заступник директора з навчально-виховної роботи, практичний психолог Черкаського гуманітарно-правового ліцею Черкаської міської ради Черкаської області,

за програму курсу за вибором „Емоційний інтелект“ для учнів 10-12 класів закладів загальної середньої освіти

Начальник Валерій ДАНИЛЕВСЬКИЙ

Наказ № 91
від 05.05.2025

м.Черкаси

Додаток Е

Список публікацій здобувача:

наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Волошин О. Впровадження ігрових технологій у позанавчальну діяльність закладу освіти як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків. *Психологічні перспективи*. 2025. № 46. С. 10–26 DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-46-vol

2. Волошин О. О. Запровадження соціально-емоційного навчання підлітків в контексті реалізації освіти 4.0. *Наукові перспективи.* 2025. № 6 (60). С. 1209-1221. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-6(60)-1209-1221

3. Волошин О. Фестивальна діяльність як інноваційний підхід до розвитку емоційного Інтелекту в освітньому просторі (на прикладі фестивального руху в черкаському гуманітарно-правовому ліцеї). *Наукові інновації та передові технології.* 2025. 11(51). С. 1488–1499. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1488-1499.

4. Волошин О. Розвиток емоційного інтелекту підлітків в контексті глобальних суспільних перетворень. Psychology Travelogs. 2026. № 2. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

5. Волошин О. О., Подкоритова Л. О. Емоційний інтелект вчителів як важлива складова їхньої емоційної компетентності. Наукові інновації та передові технології. 2026. № 3. С. 1477–1489. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3275-3287

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Волошин О. Емоційний інтелект як стратегічна метанавичка в системі компетенцій майбутнього. *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research*: Modern Innovations and Future Perspectives» (February 23-25, 2026, Montreal, Canada). European Open Science Space. С. 410–412.

2. Волошин О. Розвиток емоційного інтелекту підлітка в умовах інтенсивної цифровізації освітнього та соціального просторів. *Advanced Technologies in Scientific*

Research: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. February 25-27, 2026, Rotterdam, Netherlands. С. 466–469. https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-24

Волошин О. Емоційна компетентність вчителя як детермінанта розбудови розвивального простору закладу освіти. *The Integration of Research, Innovation and Economy*: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity. Seville, Spain. March 11-13, 2026. С. 345–348.

Додаток Є

Довідки про провадження результатів дослідження

ЧЕРКАСЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПРАВОВИЙ ЛІЦЕЙ
ЧЕРКАСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ
(ЧГПЛ ЧМР ЧО)
вул. Надпільна, 291, м. Черкаси, 18000, тел. (0472) 33-12-72
E-mail: gplyceum@gmail.com, Web: http://gplyceum.org.ua
код ЄДРПОУ 25207937

Від 10.04.2026 № 69

ДОВІДКА
про впровадження результатів дослідження
Волошин Олени Олександрівни
«ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 – соціальні і поведінкові науки зі спеціальності 053 – психологія

Результати дисертації Олени Волошин «Вплив освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків» впроваджено в освітній процес Черкаського гуманітарно-правового ліцею Черкаської міської ради Черкаської області у 2022-2025 рр.

Теоретичні положення та практичні розробки авторки використовувалися практичним психологом та педагогами закладу для оптимізації психолого-педагогічного супроводу учнів підліткового віку. Зокрема, матеріали дослідження було інтегровано у план навчально-виховної роботи закладу, діяльність психологічної служби, а також використано при проведенні годин спілкування та занять з елементами тренінгу за темами: «Розвиток навичок саморегуляції», «Емоційна стійкість у кризових ситуаціях», «Культура міжособистісної взаємодії».

Особливу практичну цінність мало впровадження занять спецкурсу за вибором «Емоційний інтелект», що сприяло створенню безпечного та розвиваючого освітнього простору в межах закладу. Реалізація змістових модулів курсу дозволила здобувачам освіти опанувати практичні навички розпізнавання емоційних станів (як власних, так і оточуючих), розвинути емпатію, рольову гнучкість та навчитися конструктивним стратегіям подолання стресу в умовах інтенсивної соціальної взаємодії. Отриманий досвід сприяв якісній трансформації міжособистісних стосунків у підлітковому середовищі та підвищенню загального рівня психологічного благополуччя учнів.

Актуальність та наукова новизна розробок Волошин О. О. дозволяють рекомендувати їх для подальшого використання в системі загальної середньої освіти з метою формування емоційної компетентності учнів як ключового чинника їхньої успішної адаптації та життєстійкості.

Результати впровадження дисертаційної праці Волошин Олени Олександрівни було розглянуто та схвалено на засіданні педагогічної ради Черкаського гуманітарно-правового ліцею (протокол № 1 від «28» серпня 2025 року).

Директор ліцею Віктор ГАЙДУК

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Інститутська 11, Хмельницький 16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
e-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

24.03.26 № 128/18 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дослідження
Волошин Олени Олександрівни
«ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки зі спеціальності 053 – Психологія

Результати дисертаційного дослідження Олени Волошин «Вплив освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків» впроваджено в освітній процес кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету протягом 2025-2026 рр.

Теоретичні матеріали дослідження використовувалися викладачами кафедри для доповнення лекційних і практичних занять з таких навчальних дисциплін як «Психологія особистості», «Основи психологічної корекції».

Впровадження авторського інструментарію забезпечило комплексне оволодіння студентами теоретичним базисом та практичним інструментарієм у царині емоційного інтелекту. Це охоплює розуміння його внутрішньої природи, специфіки функціонування, а також опанування алгоритмів його становлення та вдосконалення у межах майбутнього професійного становлення.

З огляду на вагому наукову новизну та практичну значущість напрацювань О. О. Волошин, вбачається доцільним інтегрувати результати дисертаційного дослідження у навчальні плани підготовки майбутніх психологів. Такий підхід сприятиме розвитку емоційного інтелекту як базової професійної компетенції, необхідної для налагодження продуктивної взаємодії з клієнтами, ефективного стрес-менеджменту та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

Результати впровадження дисертаційної праці Волошин Олени Олександрівни було обговорено на засіданні кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (протокол № 8 від 19.03.2026 р.)

Проректор з наукової роботи,
доктор технічних наук, професор Олег СИНЮК

Завідувач кафедри психології та педагогіки,
доктор психологічних наук, професор Таїсія КОМАР

ХНУ. Зам. № 23/25, т. 2000, 2025

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031
тел./факс: (0472) 354463, 372142
e-mail: cic@cdu.edu.ua

UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
BOHDAN KHMELNYTSKY NATIONAL UNIVERSITY of CHERKASY
81, Shevchenko blvd., Cherkasy, Ukraine, 18031
Phone/Fax: +380(472)354463, 372142
e-mail: cic@cdu.edu.ua

26.02.2026 № 61/04

на № _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дослідження
Волошин Олени Олександрівни
«ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 Соціальні і поведінкові науки зі спеціальності 053 Психологія

Результати дисертації О.О.Волошин «Вплив освітнього простору на розвиток емоційного інтелекту підлітків» впроваджено в освітній процес психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького у 2022-2025 рр.

Теоретичні матеріали дослідження аспірантки використовувалися викладачами кафедри прикладної психології для доповнення лекційних та практичних занять з навчальних дисциплін «Актуальні проблеми сучасної психології», «Психологія масової поведінки», «Емоційний інтелект та його розвиток».

Авторські розробки сприяли формуванню у здобувачів вищої освіти фундаментальних теоретичних знань та набуття практичних навичок щодо сутності емоційного інтелекту людини, закономірностей прояву, механізмів формування та подальшого розвитку в майбутній професійній діяльності.

Актуальність та наукова новизна змісту впровадження результатів дисертаційної роботи О.О.Волошин дозволяють рекомендувати вбудовувати їх в програми курсів підвищення кваліфікації, освітнього процесу у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності «Психологія» з метою формування емоційного інтелекту як ключового інструменту для побудови ефективних відносин з клієнтами, управління стресом та конфліктами.

Результати впровадження дисертаційної праці Волошин Олени Олександрівни було обговорено на засіданні кафедри прикладної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол №7 від 10.02.2026 року).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності

Олександр СПРЯГАЙЛО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ * Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького * 02125622