

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

ЛЕВЧУК Діана Петрівна

**Значення та роль емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу
в подоланні кризових ситуацій старшокласниками**
**/ The importance and role of emotional intelligence as a
psychospiritual resource in overcoming crisis situations by high school
students**

спеціальність: 053 - Психологія
освітньо-професійна програма - Психологія
Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
ПС-42
Д. П. Левчук

Науковий керівник:
к. пс. н., доцент, М. Б.
Бригадир

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
“___” _____ 20___р.
Завідувач кафедри
_____ **А. Н. Гірняк**

Тернопіль – 2026

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу.....	5
1.1. Поняття емоційного інтелекту в сучасній психологічній науці.....	5
1.2. Структура та функції емоційного інтелекту особистості.....	9
1.3. Психодуховні ресурси особистості та їх роль у подоланні кризових ситуацій.....	11
Висновки до розділу 1.....	14
Розділ 2. Методологічні основи дослідження проблематики емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу.....	16
2.1. Психологічні особливості осіб старшого шкільного віку.....	16
2.2. Види кризових ситуацій у житті старшокласників.	18
2.3. Методологічна модель дослідження емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу у подоланні кризових ситуацій у підлітковому віці.....	21
Висновки до розділу 2.....	24
Розділ 3. Емпіричне дослідження емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу особистості підлітка при подоланні кризових ситуацій.....	26
3.1. Організація та методи емпіричного дослідження.	26
3.2. Аналіз результатів дослідження.....	27
Висновки до розділу 3.....	35
Висновки.....	37
Список використаних джерел	41

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне українське суспільство перебуває в умовах постійних соціальних, економічних і психологічних трансформацій, що зумовлює зростання кількості кризових ситуацій у житті особистості. Особливо вразливою до впливу кризових чинників є молодь старшого шкільного віку, для якої характерні інтенсивне особистісне зростання, формування ціннісних орієнтацій та ідентичності.

Старшокласники щоденно стикаються з навчальним перевантаженням, соціальним тиском та невизначеністю майбутнього. В умовах повномасштабної війни до цих викликів додаються загальнонаціональні кризові події, що посилюють психологічну напруженість і потребу в ефективних внутрішніх ресурсах подолання деструктивних станів та особистісного регресу.

У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект як здатність особистості усвідомлювати власні емоції та емоції інших, керувати емоційними станами та використовувати їх для адаптації. Емоційний інтелект розглядається як ключовий психодуховний ресурс, що сприяє збереженню внутрішньої цілісності та здатності до подолання життєвих криз.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні значення і ролі емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу в подоланні кризових ситуацій старшокласниками.

Завдання дослідження:

- теоретично обґрунтувати сутність емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу особистості;
- дослідити методологічні основи вивчення проблематики емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу особистості у подоланні кризових ситуацій;

- експериментально дослідити роль емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу особистості старшокласників в подоланні ними кризових ситуацій.

Об'єкт дослідження–старшокласники які перебувають в кризових ситуаціях.

Предмет дослідження– емоційний інтелект як психодуховний ресурс старшокласників у подоланні кризових ситуацій.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, узагальнення, психодіагностичні тести (методика Н. Холла, опитувальник копінг-стратегій), кількісний та якісний аналіз даних.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному та емпіричному уточненні ролі емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу особистості у процесі подолання кризових ситуацій у старшому шкільному віці. У роботі вперше здійснено комплексний аналіз емоційного інтелекту в контексті психодуховного підходу, що дозволило розглядати його не лише як психологічну характеристику, а як інтегративну систему внутрішніх ресурсів особистості, яка забезпечує адаптацію до стресових і кризових умов. Узагальнено та конкретизовано взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту, структурою психодуховних ресурсів та особливостями переживання кризових ситуацій старшокласниками. Уточнено значення окремих компонентів емоційного інтелекту (емоційної обізнаності, саморегуляції, самомотивації, емпатії) у забезпеченні психологічної стійкості та ефективності подолання кризових станів. Подальшого розвитку набули наукові уявлення про емоційний інтелект як чинник адаптивності та особистісного зростання у підлітковому віці в умовах підвищеного соціального стресу.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні практичних рекомендацій для психологів та педагогів щодо зміцнення психологічної стійкості учнів через розвиток їх емоційної компетентності.

Робота складається з вступу, трьох розділів і висновків

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПСИХОДУХОВНОГО РЕСУРСУ

1.1. Поняття емоційного інтелекту в сучасній психологічній науці

Дослідження емоційного інтелекту пов'язане з еволюцією уявлень про природу людських здібностей. На ранніх етапах психометричного аналізу панував погляд на інтелект як на унітарну, переважно когнітивну здатність, спрямовану на розв'язання абстрактних завдань.

Основоположником класичного підходу вважається Чарльз Спірмен, який у 1904 році сформулював «Двофакторну теорію інтелекту». Він виявив, що між результатами виконання різних інтелектуальних тестів існують стійкі позитивні кореляції, що дозволило йому постулювати існування «генерального фактора» (g-фактор). Цей фактор інтерпретувався як загальна «розумова енергія», яка пронизує будь-яку інтелектуальну активність. Паралельно Ч. Спірмен виділяв специфічні фактори (s-фактори), що відповідають за успішність у конкретних видах діяльності. Важливо, що у цій моделі інтелект розглядався як ізольована структура, повністю відокремлена від особистісних рис, інтересів чи емоційних станів[25, с. 46].

Альтернативний погляд на структуру здібностей запропонував Луїс Терстоун, який заперечував панівне значення єдиного загального фактора та розглядав інтелект як сукупність незалежних «первинних розумових здібностей» (PrimaryMentalAbilities). Шляхом багатфакторного аналізу Л. Терстоунвиокремив сім компонентів, що становлять ядро інтелектуальної активності, що зображені на рис. 1.1. [25, с. 58]

Розвиток цих ідей у сучасних українських дослідженнях вказує на те, що хоча Л. Терстоуні визнавав пізніше певну кореляцію між цими факторами, його теорія відкрила шлях до диференційованого підходу до інтелекту, що згодом

дозволило виокремити соціальні та емоційні складові як самостійні одиниці аналізу [4].

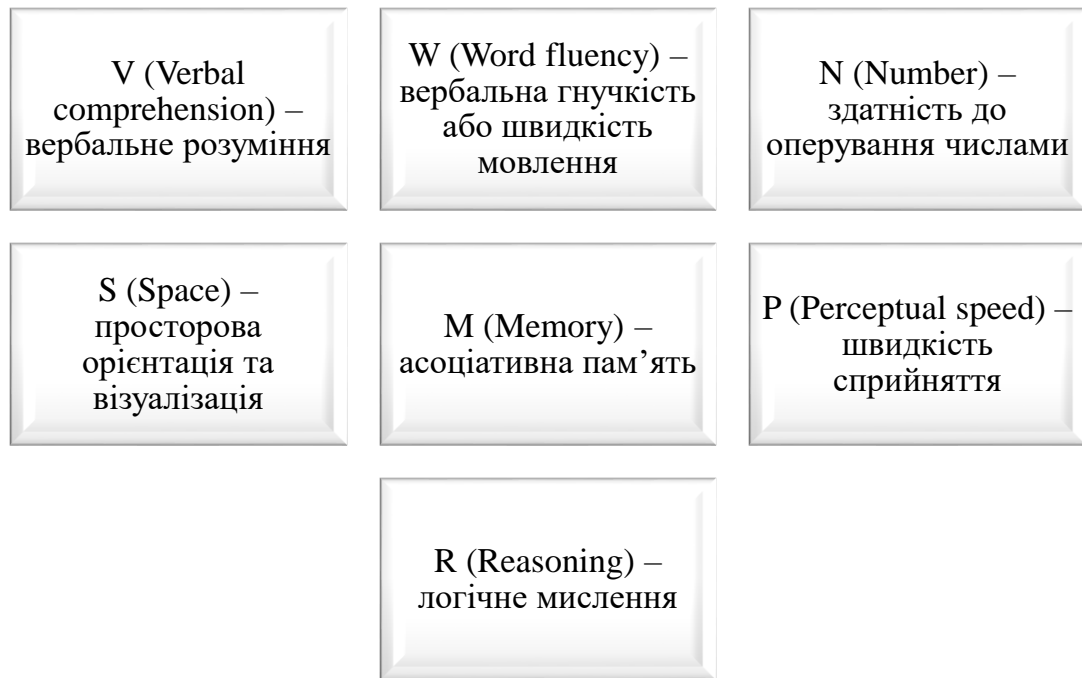


Рис. 1.1. Компоненти інтелектуальної активності за Л. Терстоуном

Значний внесок у розуміння біологічної природи інтелекту зробив Ганс Айзенк, який інтерпретував генеральний фактор як швидкість переробки інформації центральною нервовою системою, або «розумовий темп». Г. Айзенк запропонував трирівневу класифікацію: біологічний інтелект (генетичний фундамент), психометричний інтелект (показники тестів IQ) та соціальний інтелект (здатність до соціально-корисної адаптації). Саме акцент на соціальній адаптації в моделі Г. Айзенка став важливим кроком до легітимізації некогнітивних чинників успішності особистості у психологічній науці [4].

Найбільш складною та розгалуженою моделлю класичного періоду стала кубічна модель Джо Гілфорда. Він виділив 120 (пізніше до 180) інтелектуальних факторів, класифікованих за трьома вимірами: операції, зміст та результати. Особливе значення для генези емоційного інтелекту мала категорія «зміст поведінки» (behavioral content), яка стосувалася пізнання думок, почуттів та намірів інших людей. Вчений фактично першим почав розглядати

соціальні аспекти як інтелектуальну здатність, що не зводиться лише до академічних знань[23].

Перехід від суто когнітивного розуміння інтелекту до врахування міжособистісної ефективності відбувся через розвиток концепції соціального інтелекту. Едвард Торндайк у 1920 році першим запровадив цей термін, визначивши його як здатність розуміти людей і мудро діяти в людських взаєминах. Едвард Торндайк підкреслював, що цей вид інтелекту є «далекоглядністю у міжособистісних стосунках» і має самостійну цінність поряд з абстрактним та конкретним інтелектом [1].

Гордон Олпорт суттєво розширив ці уявлення, трактуючи соціальний інтелект як особливу обдарованість, що забезпечує стійкі та якісні зв'язки між людьми. Згідно з поглядами Г.Олпорта, індикатором розвиненого соціального інтелекту є високий ступінь пристосування особистості до соціокультурного середовища та внутрішній комфорт у ситуаціях взаємодії. Вчений розглядав соціальну компетенцію як інструмент осмислення навколишньої дійсності та свого місця в ній[26].

Філіп Вернон у своїй праці «Структурі людських здібностей» (1950) представив ієрархічну теорію, де соціальний інтелект займав важливе місце як здатність до розуміння прихованих рис незнайомих та сприйнятливості до динаміки групи. Ф.Вернон вважав, що соціальний інтелект базується на взаємодії генетичної потенції («Інтелект А») та стимуляції середовища («Інтелект Б»), що проявляється у кмітливості та ефективності сприйняття людей[13].

Девід Векслер зробив фундаментальний внесок у теорію інтелекту, визначивши його як здатність особистості діяти цілеспрямовано, мислити раціонально та ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Проте головною новацією Д. Векслера стала теза про необхідність врахування «нерозумових факторів» у моделях інтелекту. Він стверджував, що інтелектуальна поведінка не може бути адекватно описана без аналізу афектів

та вольових імпульсів. Цей виклик тогочасним академічним поглядам став безпосередньою передумовою появи концепції емоційного інтелекту, оскільки вчений довів: ефективність інтелекту залежить від того, наскільки гармонійно він взаємодіє з емоційною сферою[14].

Популяризація феномену емоційного інтелекту в середині 1990-х років пов'язана з ім'ям Деніела Гоулмана. Його праця «Емоційний інтелект» (1995) змінила уявлення про роль ЕІ в бізнесі та лідерстві. Д.Гоулман запропонував «змішану модель», де когнітивні здібності поєднуються з особистісними характеристиками, такими як цілеспрямованість, ентузіазм та соціальні навички.

Згідно з теорією Д.Гоулмана, емоційний інтелект – це здатність тлумачити власні та чужі емоції. Дослідник підкреслював, що емоційний інтелект не є статичним; його можна і потрібно розвивати протягом усього життя, що робить його ключовим ресурсом особистісного зростання.

Паралельно з Д.Гоулманом, Рувен Бар-Он розробив концепцію «емоційно-соціального інтелекту» (ESI), яка базується на некогнітивних здібностях, що визначають успіх людини в умовах тиску оточення. Р.Бар-Он визначає ЕІ як комбінацію емоційної та соціальної компетентності. Його модель включає п'ять основних сфер [21]:

- Внутрішньоособистісна (самоактуалізація, незалежність, самоповага).
- Міжособистісна (емпатія, соціальна відповідальність).
- Адаптивність (вирішення проблем, перевірка реальності, гнучкість).
- Управління стресом (толерантність до стресу, контроль імпульсивності).
- Загальний настрій (оптимізм, відчуття щастя).

Р. Бар-Он запровадив термін «емоційний коефіцієнт» (EQ) за аналогією до IQ, наголошуючи на тому, що емоційна стійкість та соціальна гнучкість є вимірними параметрами людської психіки.

1.2. Структура та функції емоційного інтелекту особистості

Остані роки інтерес до вивчення емоційного інтелекту зумовлений необхідністю (EI), що зумовлено необхідністю пошуку внутрішніх ресурсів особистості для збереження ментального здоров'я та ефективного функціонування в умовах екстремального соціального тиску. Емоційний інтелект сьогодні розглядається не просто як сукупність навичок, а як фундаментальна детермінанта гармонійного розвитку та самореалізації особистості, що інтегрує когнітивні та афективні процеси для забезпечення адаптивної поведінки [18].

Функціональне призначення емоційного інтелекту в структурі особистості є багатогранним. В українській психологічній школі, представленій працями О. Чебикіна, Е. Носенко та Н. Ковриги, функції EI розглядаються як динамічні механізми, що забезпечують цілісність психіки та успішність діяльності [22].

Основними функціями, які виконує емоційний інтелект: є адаптаційна, регулятивна, соціальна та стресозахисна. Адаптивна це пристосування до нових умов, стресозахисна полягає в актуалізації психічних резервів людини в складних життєвих ситуаціях, що дозволяє вибрати продуктивні стратегії подолання стресу. Емоційний інтелект виступає «буфером» між зовнішнім подразником та психічним здоров'ям, зменшуючи ризики розвитку депресії та тривожних розладів [15].

Регулятивна функція забезпечує контроль над вираженням почуттів та внутрішній комфорт, а комунікативна (або функція активації соціальних навичок) дозволяє гармонізувати взаємодію з оточенням. Особливої уваги заслуговує інтегративна (єдність афекту та інтелекту), яка забезпечує гармонізацію розуму та емоцій для збереження здоров'я та досягнення професійного успіху.

Для систематизації наукових поглядів на функції емоційного інтелекту нижче наведено табл. 1.1, що базується на аналізі праць провідних вітчизняних та зарубіжних фахівців.

Таблиця 1.1

**Структурно-функціональні характеристики емоційного інтелекту
особистості**

Назва функції	У чому полягає (зміст)	Засновник / Представник
Перцептивно-інтерпретаційна	Здатність розпізнавати й розуміти емоції (власні та чужі) за мімікою, жестами, інтонацією, контекстом	Модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Маєра та П. Саловея; праці українських дослідників емоційної регуляції
Регулятивна	Усвідомлене керування емоціями, контроль імпульсів, підтримання внутрішньої рівноваги	Дж. Маєр, П. Саловой (управління емоціями); Р. Бар-Он (керування стресом); Е. Носенко
Адаптивна	Пристосування до нових життєвих і соціальних умов, гнучкість поведінки	Модель Р. Бар-Она (адаптивність як складова ЕІ); вітчизняні адаптаційні концепції
Стресозахисна (стресорегулятивна)	Зниження негативного впливу стресу, збереження самоконтролю у складних ситуаціях	Підхід Р. Бар-Она (керування стресом); Е. Носенко, Н. Коврига (емоційний інтелект як чинник психічного здоров'я)
Комунікативна (соціально-регулятивна)	Побудова ефективної взаємодії, розуміння емоційного клімату у спілкуванні	Змішані моделі ЕІ (Д. Гоулман); ідеї соціального інтелекту як теоретичні витoki
Емпатійна	Здатність співпереживати, розуміти почуття інших без оцінювання	Емпатія як компонент міжособистісного ЕІ (Маєр–Саловой); гуманістична традиція (як джерело ідеї, не модель ЕІ)
Інтегративна (єдність афекту та інтелекту)	Узгодження емоцій і мислення, цілісність психічного функціонування	Культурно-історичний і діяльнісний підхід (ідея єдності афекту та інтелекту); українські інтегративні моделі ЕІ (Е. Носенко)

В умовах повномасштабного вторгнення дослідження емоційного інтелекту в Україні набуло вираженого прагматичного спрямування. Науковці, зокрема Н. Грицак та М. Любінецька, розглядають ЕІ як ресурс формування особистісної стійкості (резильєнтності). Доведено, що системне читання художніх творів та робота з емоційними смислами сприяють розвитку здатності

сприймати та інтерпретувати емоційні стани оточуючих безпосередньо у процесі комунікації в кризових умовах[6].

Особи з високим рівнем ЕІ відчують менше емоційних переживань у стресових ситуаціях і демонструють вищий рівень суб'єктивного благополуччя. Е. Носенко наголошує на понятті «емоційна розумність», яке співвідноситься з рефлексивною свідомістю людини та дозволяє їй ефективно долати труднощі. У цьому контексті емоційний інтелект виконує антистресову функцію, що базується на вмінні розрізняти позитивні й негативні емоції та знати способи перетворення деструктивних станів у конструктивні.

Дослідження М. Жиліна вказують на роль ЕІ у запобіганні синдрому залежності та подоланні наслідків психологічної травми. Здатність до емоційної регуляції дозволяє молоді уникати дезадаптивних стратегій поведінки та успішно інтегруватися в соціум навіть за складних обставин. Отже, емоційний інтелект сьогодні виступає не лише інтелектуальною здатністю, а потужним ресурсом виживання та розвитку особистості.

1.3. Психодуховні ресурси особистості та їх роль у подоланні кризових ситуацій

Сучасний стан психологічної науки в Україні характеризується інтенсивним пошуком нових методологічних підходів до розуміння внутрішнього світу людини, здатної протистояти деструктивним впливам зовнішнього середовища. Вітакультурна парадигма, розроблена А. В. Фурманом, пропонує принципово нову оптику психологічного пізнання, де особистість виступає як онтофеноменальна даність, що оприявнюється у часопросторі буття через систему психосоціальних модальностей. Згідно з цією концепцією, психодуховні ресурси є не просто набором рис-якостей, а динамічною системою свідоміснихорганізованостей, що впорядковують інтенційні запити людини та засвідчують повномірне осягнення нею себе і

дійсності. Методологічна функція віднаходження особою власної системи сенсів і смислів полягає у творенні нових ковітальних форм людського існування, що регулюють поведінку, діяльність та спілкування.

У межах вітакультурного підходу психодуховний потенціал особистості трактується як «найдосконаліша система миследіяльного та культуротворчогозреалізування людиною свого потенціалу у світі». Ця система базується на циклічно-вчинковому способі присутності людини у Всесвіті, де кожен вчинок постає як діалектичний перехід у актах самопізнання та самоствердження. Важливо розуміти, що за А. В. Фурманом, особистість – це не просто ансамбль рис, а повноковітальний спосіб її присутності у світі, форма онтофеноменальної екзистенції (див. табл. 1.2)[19].

Таблиця 1.2

Характеристика вітакультурного підходу

Компонент вітакультурного ресурсу	Функціональний вияв у життєдіяльності	Роль у стабілізації особистості
Когнітивно-інтелектуальний	Усвідомлення життєвих пріоритетів, рефлексія досвіду.	Формування цілісної картини світу.
Соціально-ціннісний	Нормативно-регуляційна складова, атитюди.	Забезпечення соціальної інтеграції.
Екзистенційно-упредметнений	Світоглядні морально-естетичні значущості.	Осмислення буття через вчинок.
Духовно-універсальний	Прагнення до ідеалу, віра, самотрансценденція.	Досягнення психологічної самості.

Аналіз наукових джерел останніх років свідчить про те, що психодуховні ресурси відображають ставлення особистості до основних екзистенційнихданостей: свободи, смислів, самотрансценденції та віри. В інтраперсональному плані вони переживаються як відновлення контакту зі своєю суб'єктністю, що є критично важливим для збереження цілісності Я в умовах кризи [24].

Смисложиттєва сфера особистості в аналітико-рефлексивному контексті постає центральним свідомісним утворенням, що становить екзистенційне осереддя її персоніфікованого буття. А. В. Фурман доводить, що сенси

відображають вищий рівень індивідуально інтенційованих потреб, які, набуваючи всеосяжної значущості, перетворюються у смисли та сенсожиттєві орієнтації. Саме ці орієнтації породжують інноваційні форми мислення та гармонізують систему вчинкових взаємодій людини зі світом [19; 20].

Концепція «Великої Логіки Вчинку», розроблена В. А. Роменцем і розвинута школою А. В.Фурмана, вказує на те, що весь зміст психодуховного як буттєвого феномену зосереджується саме у вчинку. Вчинок - це не просто реакція на стимул, а циклічне розгортання ситуації, мотивації, дії та післядії. Психодуховний потенціал мобілізується у кожній ланці цього циклу[19; 20]:

Для того, щоб зрозуміти, як людина будує своє життя та знаходить у ньому сенс, важливо розглянути її внутрішній світ як цілісну систему. Згідно з концепцією А. А. Фурмана, смисложиттєва сфера – це не просто набір думок, а «внутрішній стрижень» особистості, який допомагає їй узгоджувати свої бажання з можливостями реального світу.

Ця система працює як навігатор: вона поєднує наші почуття, розум та духовні прагнення, перетворюючи їх на конкретні вчинки. Через власні цінності ми не лише валідуємо те, що відбувається навколо, а й обираємо свій унікальний шлях – від щоденних справ до реалізації великої життєвої місії.

Нижче наведено табл. 1.3, яка наочно показує структуру цієї системи: як взаємодіють між собою особистісні сенси, життєві цілі та способи самореалізації людини [20].

Таблиця 1.3

Складові психодуховного потенціалу особистості

Тип ресурсу	Зміст психодуховної активності	Джерело поповнення потенціалу
Емоційний	Неприйняття ксенофобії, трансформація гніву в дію.	Національна ідентичність, солідарність.
Інтелектуальний	Критичне мислення, розвінчання міфологем.	Поінформованість, психологічна компетентність.
Духовний	Орієнтація на трансцендентні цілі, віра в перемогу.	Культурна спадщина, філософія вдячності.
Вчинковий	Конкретні дії (волонтерство, захист), відповідальність.	Досвід попередніх успішних подолань.

Інтегральним результатом пізнавальної активності особистості є світогляд, який А. А. Фурман визначає як єдність знань і переконань, розуму і віри, емоційного та інтелектуального. Світогляд як «серцевинна ланка взаємовідносин людини зі світом» охоплює її теоретичні знання та оцінкові судження. У кризових ситуаціях саме світоглядна оптика дозволяє суб'єкту відфільтрувати деструктивні впливи та концентруватися на сутнісному.

Рефлексивність у контексті ресурсності особистості виступає механізмом самоорганізації. За словами А. В. Фурмана, рефлексія забезпечує «самомобілізацію особистості в різних умовах її життєздійснення». Вона дозволяє людині не просто реагувати на стресор, а свідомо обирати стратегію поведінки, що відповідає її моральним стандартам. Це особливо важливо для професійного становлення майбутніх психологів, чий розвиток нерозривно пов'язаний з інтерналізацією вищих гуманістичних цінностей.

Психодуховні ресурси особистості – цесинергійна система, яка у вітакультурній парадигмі постає як основа життєстійкості та самоздійснення. Вони забезпечують перехід від дистресу до продуктивної активності, надаючи людині внутрішню силу для вчинку в умовах абсолютної невизначеності.

Висновки до розділу 1

Наукова думка пройшла шлях від трактування інтелекту як суто когнітивної одиниці (g-фактор Ч. Спірмена, первинні здібності Л. Терстоуна) до визнання важливості некогнітивних чинників (соціальний інтелект Е. Торндайка, Г. Олпорта, Ф. Вернона). Встановлено, що ефективність інтелектуальної діяльності безпосередньо залежить від афективних та вольових факторів (Д. Векслер).

Сучасне розуміння ЕІ базується на змішаних моделях (Д. Гоулман, Р. Бар-Он) та моделі здібностей (Дж. Маср, П. Селовей). ЕІ визначено як динамічну

здатність до розпізнавання, розуміння та регуляції емоційних станів (власних та оточуючих), що є вимірюваним параметром психіки (коефіцієнт EQ).

В структурі особистості емоційний інтелект виконує адаптивну, регулятивну, комунікативну та стресозахисну функції. В умовах екстремального соціального тиску ЕІ виступає психологічним «буфером», що запобігає дезадаптації та сприяє збереженню ментального здоров'я через механізм «емоційної розумності» (Е. Носенко).

Згідно з парадигмою А. В. Фурмана, внутрішня стійкість особистості забезпечується системою психодуховних ресурсів (когнітивно-інтелектуальний, соціально-ціннісний, екзистенційно-упредметнений, духовно-універсальний). Ці ресурси інтегруються у світоглядну оптику людини, дозволяючи їй осмислювати кризу через категорію вчинку.

Подолання кризових ситуацій відбувається через циклічно-вчинкову активність (ситуація – мотивація – дія – післядія). Психодуховні ресурси (емоційний, інтелектуальний, духовний, вчинковий) трансформуються через компоненти емоційного інтелекту в конкретні адаптивні стратегії, що забезпечує перехід від дистресу до продуктивного самоздійснення особистості.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПСИХОДУХОВНОГО РЕСУРСУ

2.1. Психологічні особливості осіб старшого шкільного віку

Старший шкільний вік охоплює період від 15 до 17 років, у віковій психології позначається як рання юність. Цей етап є критичним переходом від дитинства до дорослості, де завершується формування базових структур особистості та відбувається інтенсивне становлення самосвідомості. Психологічний зміст цього етапу нерозривно пов'язаний із вирішенням фундаментальних завдань розвитку: професійним самовизначенням, формуванням цілісного світогляду, набуттям автономії та інтеграцією у доросле життя. Соціальна ситуація розвитку старшокласника характеризується зміною статусу: учень переходить від позиції «дитини» до позиції «молодої людини», яка стоїть на порозі самостійного вибору життєвого шляху [17].

Українські дослідники, зокрема «І. Бех, С. Максименко та М. Боришевський,» акцентують увагу на тому, що в цей час формується здатність до глибокого співпереживання та займання активної етичної позиції у ставленні до себе та світу. Важливо розуміти, що сучасні старшокласники розвиваються в умовах підвищеної соціальної напруженості та невизначеності, спричиненої воєнним станом в Україні. Це накладає специфічний відбиток на їхні

психологічні особливості: від фокусу на безпеці до прискореного дорослішання та трансформації ціннісних орієнтацій [10].

Когнітивна сфера старшокласників зазнає якісних змін, що пов'язані з переходом до абстрактно-логічного мислення (Ж. Піаже). У цей період мислення набуває теоретичного характеру: підлітки здатні оперувати гіпотезами, аналізувати складні зв'язки, будувати узагальнення та здійснювати рефлексію власної діяльності. За С. Максименком, розвиток мислення у ранній юності супроводжується формуванням здатності до самостійного пізнання і критичного оцінювання інформації, що є важливою передумовою особистісної автономії. Пам'ять стає довільною та смисловою: зростає роль логічного запам'ятовування, формується індивідуальний стиль переробки інформації. Увага характеризується більшою стійкістю та здатністю до концентрації, що дозволяє працювати з абстрактними навчальними завданнями. Уява набуває проєктивного характеру, спрямованого на моделювання майбутнього, вибір професії, планування життєвого шляху. Таким чином, когнітивна сфера старшокласника забезпечує розвиток інтелектуальної автономії, критичного мислення та здатності до прийняття рішень, що є ключовими ресурсами у подоланні кризових ситуацій [8].

Емоційна сфера у цьому віці характеризується підвищеною інтенсивністю та нестійкістю переживань. Як зазначає І. Бех, для старшокласників характерна емоційна загостреність, пов'язана з пошуком власної ідентичності та значущості у соціальному середовищі. Підлітки демонструють високу чутливість до оцінки з боку інших, схильність до тривожності та внутрішніх конфліктів, що особливо посилюються у ситуаціях невизначеності та стресу. За даними досліджень, в умовах соціальної нестабільності (зокрема воєнного стану) рівень тривожності та емоційної напруги у старшокласників значно підвищується, що може призводити до дезадаптивних реакцій та почуття безпорадності (Т. Піддубна-Панчук, 2025). Водночас саме емоційна сфера виступає базою для розвитку складніших механізмів саморегуляції [5].

У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект, який, за Д. Гоулманом, є здатністю розпізнавати, розуміти та регулювати емоції – як власні, так і інших людей. В. Зарицька, М. Журавльова емоційний інтелект розглядається як інтегративна система, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. У старшокласників він набуває особливого значення, оскільки забезпечує перехід від імпульсивного реагування до усвідомленої саморегуляції. Розвинений емоційний інтелект виконує низку функцій у кризових умовах: він знижує рівень тривожності, сприяє адаптації до стресу, забезпечує конструктивне вирішення конфліктів і формує здатність до емпатії [9]. Натомість його недостатній рівень часто зумовлює використання деструктивних копінг-стратегій, таких як уникнення, агресія чи емоційне пригнічення. Таким чином, емоційний інтелект виступає одним із провідних психологічних ресурсів, що забезпечують стійкість особистості в умовах кризових ситуацій.

Водночас ефективність цього процесу тісно пов'язана зі сформованістю Я-концепції особистості, яка виступає центральним утворенням самосвідомості. Вона охоплює систему уявлень людини про себе та формується в процесі соціальної взаємодії, накопичення досвіду й самооцінювання власної діяльності. Важливу роль у її становленні відіграють значущі інші, насамперед сім'я та соціальне оточення, які забезпечують зворотний зв'язок і впливають на формування самооцінки. Розвиток Я-концепції має поетапний характер і супроводжується поступовим ускладненням уявлень про себе, що особливо інтенсивно відбувається у підлітковому та юнацькому віці [Помилка! Джерело посилання не знайдено.]

Психологічні особливості старшокласників визначаються взаємодією трьох ключових сфер: когнітивної, емоційної та особистісної. Розвинені пізнавальні процеси забезпечують інтелектуальну основу для аналізу життєвих ситуацій, емоційна сфера через механізми емоційного інтелекту сприяє саморегуляції та адаптації, а особистісні новоутворення формують внутрішній

стрижень особистості, що забезпечує готовність до самостійного життя.[3;5] У сукупності ці чинники визначають здатність старшокласника ефективно реагувати на виклики, зокрема кризові ситуації, трансформуючи їх у ресурс особистісного зростання.

2.2. Види кризових ситуацій у житті старшокласників

Психологічна природа кризових ситуацій у житті старшокласників (15–17 років) визначається як складний симбіоз нормативних вікових трансформацій та екстремальних зовнішніх впливів, при цьому криза виступає не лише джерелом труднощів, але й важливим чинником особистісного розвитку, що особливо загострилося в українському соціокультурному просторі після 2022 року.

Наше сьогодні показує, що старшокласники перебувають у стані «подвійної кризи»: з одного боку, це закономірний етап пошуку ідентичності, з іншого – це криза безпеки та стабільності, спричинена повномасштабною війною. Т. Сторожик зауважує, що воєнні дії створюють додаткові загрози для психічного здоров'я молоді, включаючи ризик агресивної або відчуженої поведінки через незрілість [16].

Узагальнюючи підходи сучасних дослідників до класифікації кризових ситуацій, нами було виокремлено певні їх типи (див табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Класифікація кризових ситуацій у житті старшокласників

Тип кризової ситуації	Характеристика та прояви	Психологічні наслідки
Об'єктивно кризові	Зовнішні загрози: воєнні дії, обстріли, втрата майна, загроза життю.	Руйнування базової довіри до світу, посттравматичний стрес.
Нормативні (вікові)	Перехід від підліткового до юнацького віку, статеве дозрівання, сепарація від батьків.	Криза ідентичності, "почуття дорослості", протестна поведінка.
Екзистенційні	Пошук сенсу життя, зіткнення з усвідомленням смертності, морально-етичний вибір.	Зміна ціннісних орієнтирів, переоцінка ідеалів.
Професійні	Необхідність вибору кар'єрного шляху, стрес перед іспитами	Когнітивний дисонанс, страх майбутнього.

	(НМТ), страх невідповідності очікуванням.	
Потенційно кризові	"Приховані загрози": соціальна ізоляція, хронічні конфлікти в сім'ї, цькування.	Накопичена тривога, депресивні стани

Об'єктивно кризові ситуації пов'язані з реальними зовнішніми загрозами, які не залежать від особистості (воєнні дії, втрата житла, загроза життю). Їх вплив розглядається в межах стрес-теорії, зокрема у роботах Т. Холмса і Р. Рея, які довели, що значущі життєві події викликають сильне психічне напруження та можуть призводити до порушень здоров'я. Такі ситуації часто викликають руйнування базового відчуття безпеки та можуть призводити до посттравматичного стресу[11].

Нормативна криза старшокласника – це закономірний процес, пов'язаний із переходом від дитинства до дорослості. Провідним конфліктом цього періоду є боротьба між формуванням цілісної ідентичності та плутаниною ролей. Учень старших класів активно експериментує з різними соціальними масками, шукаючи відповідь на питання «хто я?» і «ким я хочу бути у цьому світі?». Цей пошук часто супроводжується ідеалізацією нових кумирів та деідеалізацією батьків, що є обов'язковою умовою для завершення процесу психологічної сепарації. Важливою характеристикою цієї кризи є поява «почуття дорослості» - специфічного новоутворення, що виражається у претензії на права та статус дорослого при фактичному збереженні матеріальної залежності від сім'ї. Якщо батьки, керуючись тривогою, не надають підлітку необхідної автономії, криза набуває гострого негативного характеру, проявляючись у зневажливому ставленні, порушенні правил та соціальному відчуженні [12].

Екзистенційна криза у старшокласників виникає як реакція на події, що ставлять під сумнів цінність людського життя. В умовах війни молодь стикається зі страхом смерті набагато раніше, ніж це передбачено нормативним розвитком. Це провокує розвиток «екзистенційної тривоги», пов'язаної з відсутністю гарантій на майбутнє та втратою сенсу навчання чи досягнень.

Професійні кризові ситуації є одними з найхарактерніших саме для старшокласників, оскільки цей період безпосередньо пов'язаний із вибором життєвого шляху. Необхідність визначитися з майбутньою професією, складання іспитів (зокрема НМТ), очікування з боку батьків і суспільства створюють ситуацію підвищеного психологічного навантаження. Згідно з теорією життєвих змін, будь-які важливі рішення вимагають значної адаптації і можуть викликати стресові реакції. У старшокласників це проявляється у страху помилки, невпевненості, внутрішньому напруженні та сумнівах щодо власних здібностей.

Потенційно кризові ситуації, які часто залишаються непомітними для оточуючих, але мають накопичувальний ефект. Соціальна ізоляція, хронічні конфлікти в сім'ї або цькування (булінг) діють як «приховані загрози». Згідно з теорією фрустрації, тривале блокування базових потреб у визнанні та безпеці призводить до накопиченої тривоги, що з часом трансформується у стійкі депресивні стани.

Розуміння природи емоційної травми та володіння способами саморегуляції є ключовими передумовами для успішного подолання наслідків травматичних подій, що підтверджує роль емоційного інтелекту як превентивного ресурсу в умовах тривалого стресу [2].

Аналіз видів кризових ситуацій у житті старшокласників свідчить про їхню високу інтенсивність та полідетермінованість у сучасних українських реаліях. Т. Піддубна-Панчук (2025) підкреслює, що в умовах війни підлітки часто застосовують деструктивні механізми захисту, такі як витіснення та заперечення, що призводить до накопичення внутрішньої напруги. Головним вектором допомоги в таких умовах має стати розвиток життєстійкості (resilience) через навчання технік самодопомоги та емоційного відреагування травми. Згідно з дослідженнями 2024 року, підлітки, залучені до волонтерської діяльності, демонструють значно вищу адаптивність та відмовляються від пасивних стратегій уникнення на користь активної соціальної позиції. Це

підтверджує тезу про те, що сенсожиттєва активність є потужним антикризовим фактором.

2.3.Методологічна модель дослідження емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу у подоланні кризових ситуацій у підлітковому віці

Становлення особистості в підлітковому віці є одним із найбільш складних та суперечливих етапів онтогенезу. Проте сучасні соціокультурні трансформації, що відбуваються в Україні, суттєво поглиблюють природну кризовість цього періоду, занурюючи підлітка у стан «полікризи». Емоційний інтелект (EI) перестає бути просто сукупністю когнітивно-емоційних здібностей; він трансформується у базовий психологічний ресурс, що визначає здатність особистості зберігати цілісність «Я» перед обличчям екстремальних викликів.

Роль емоційного інтелекту в подоланні кризових ситуацій старшокласниками розкривається через складну взаємодію когнітивних, емоційних та особистісних характеристик, що в сукупності формують ресурсний потенціал особистості.

Важливе місце займає концепція психодуховного потенціалу особистості, розроблена А. В. Фурманом і А. А. Фурманом. У межах цієї концепції особистість розглядається як цілісна психодуховна система, розвиток якої відбувається через взаємодію ціннісно-сміслової, емоційної та поведінкової сфер [20; 21].

Психодуховний ресурс особистості трактується як внутрішній потенціал, що включає систему цінностей, смислів, переживань і здатностей до саморегуляції та самотворення. Такий ресурс виступає основою життєздійснення особистості, визначає її здатність долати труднощі, переживати кризові стани та трансформувати їх у фактор розвитку.

У контексті вчинкового підходу А. В. Фурмана психодуховний потенціал реалізується через структуру вчинку (ситуація - мотивація - дія - післядія), де на кожному етапі активізуються внутрішні ресурси особистості. Зокрема, на мотиваційному рівні потенціал проявляється як ціннісно-смилова спрямованість, у дії - як здатність до самореалізації, а на етапі післядії - як рефлексія та особистісне зростання [21].

Кризова ситуація у підлітковому віці супроводжується рядом взаємопов'язаних психологічних станів, серед яких ключовими виступають стрес, криза, дезадаптація та адаптація. Кризова ситуація визначається як така, що виходить за межі звичного досвіду особистості та перевищує її можливості для самостійного подолання. Унаслідок цього виникає стан психоемоційного напруження, який проявляється у вигляді стресу. Накопичення стресу, спричинене множинними кризовими подіями, призводить до порушення психологічної рівноваги особистості, що проявляється у дезадаптації.

Дезадаптація характеризується зниженням ефективності поведінки, емоційною нестабільністю та ускладненнями у соціальній взаємодії. Водночас вона може трансформуватися в процес адаптації, який передбачає відновлення внутрішньої рівноваги шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів. Якість проходження цих етапів безпосередньо залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту особистості.

Емоційний інтелект виступає ключовим механізмом регуляції емоційних станів і поведінки у кризових ситуаціях, забезпечуючи здатність до усвідомлення, контролю та конструктивного використання емоцій. У межах даного дослідження його структура розглядається відповідно до моделі, представленої у методиці Н. Холла.

Водночас розвиток емоційного інтелекту відбувається не ізольовано, а в контексті соціокультурного середовища, яке формує та активізує психодуховні ресурси особистості. До них належать емоційні, інтелектуальні, духовні та вчинкові ресурси, які забезпечують здатність підлітка до подолання кризових

ситуацій. З метою системного осмислення ролі емоційного інтелекту у подоланні криз була узагальнена розроблена модель, яка відображає взаємозв'язок між внутрішніми ресурсами особистості, складовими емоційного інтелекту, динамікою переживання кризи та її наслідками (див. рис.2.1).

Внутрішні ресурси особистості виступають стартовою умовою реагування на кризу, визначаючи, які саме компоненти емоційного інтелекту активізуються у відповідь на стресову ситуацію.

Так, емоційні ресурси забезпечують первинне усвідомлення переживань і впливають на інтенсивність стресової реакції. Інтелектуальні ресурси пов'язані зі здатністю до аналізу ситуації та управління емоційними станами в період загострення кризи. Духовні ресурси визначають смислову інтерпретацію подій і рівень внутрішньої мотивації, що особливо проявляється на етапі дезадаптації. Вчинкові ресурси реалізуються у конкретній поведінці, спрямованій на подолання труднощів і відновлення психологічної рівноваги.

Отже, емоційний інтелект у даному контексті виступає як своєрідний «процесор», який трансформує внутрішні ресурси особистості у конкретні способи реагування на кризу. Саме рівень його розвитку визначає, яким буде кінцевий результат: швидка адаптація, поступове пристосування або затяжна дезадаптація.

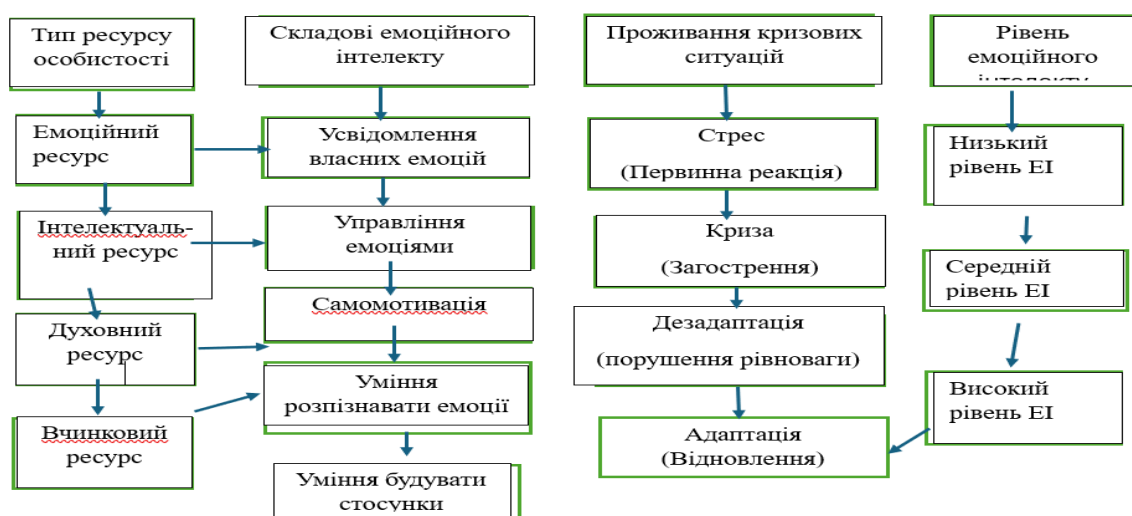


Рис 2.1 Методологічна модель дослідження емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу в подоланні кризових ситуацій

Таким чином, запропонована модель дозволяє розглядати кризову ситуацію не лише як деструктивний фактор, а як динамічний процес, у якому емоційний інтелект виступає ключовим механізмом переходу від стресу до адаптації та особистісного зростання.

Висновок до розділу 2

Підлітковий вік є критичним етапом розвитку особистості, який у сучасних соціальних умовах характеризується підвищеним рівнем кризовості та впливом множинних стресогенних факторів. Доведено, що ці зміни зумовлюють формування стану полікризовості, який потребує наявності ефективних психологічних ресурсів для подолання труднощів.

Визначено, що одним із ключових ресурсів виступає емоційний інтелект, який виконує функцію інтегративного механізму регуляції поведінки та емоцій у кризових ситуаціях. Розвиток емоційного інтелекту забезпечує перехід від імпульсивних форм реагування до усвідомленої саморегуляції, що сприяє підвищенню психологічної стійкості старшокласників.

Ефективність подолання кризових ситуацій визначається взаємодією когнітивної, емоційної та особистісної сфер. Зокрема, розвиток теоретичного мислення та рефлексії дозволяє старшокласникам аналізувати складні життєві обставини та приймати виважені рішення, тоді як емоційний інтелект виступає механізмом узгодження емоційних переживань із поведінковими реакціями.

Високий рівень емоційного інтелекту сприяє використанню конструктивних копінг-стратегій, зокрема активного вирішення проблем, емоційної саморегуляції та звернення по соціальну підтримку. Водночас

низький рівень розвитку цієї якості пов'язаний із застосуванням деструктивних стратегій, таких як уникнення, агресія або емоційна дезорганізація.

Роль емоційного інтелекту посилюється завдяки його інтеграції з ключовими новоутвореннями підліткового віку - внутрішньою позицією особистості, розвитком ідентичності, автономністю та моральною самосвідомістю. Саме ця інтеграція забезпечує можливість не лише адаптації до кризових умов, а й їх трансформації у фактор особистісного зростання.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПСИХОДУХОВНОГО РЕСУРСУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА ПРИ ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

3.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення рівня емоційного інтелекту старшокласників як психодуховного ресурсу подолання кризових ситуацій. Відповідно до мети роботи дослідження проводилося у формі констатуючого експерименту, що передбачає встановлення наявного рівня розвитку досліджуваних психічних явищ без здійснення спеціального впливу на них.

Дослідження проводилось з дотриманням етичних принципів, зокрема добровільної участі, збереження анонімності відповідей, конфіденційності отриманих даних, використання результатів виключно в наукових цілях.

Емпіричне дослідження було спрямовано на вивчення емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу в подоланні кризових ситуацій. У дослідженні взяло участь 30 осіб, а саме 17 осіб жіночої статі та 13 осіб чоловічої статі. Віковий діапазон 15-17 років. Експериментальне дослідження проводилось на базі платформи Google. Вибірка формувалася за принципом доступності.

Процедура дослідження передбачає декілька послідовних етапів: підготовчий, діагностичний, інтерпретація та аналіз результатів. Підготовчий етап передбачає підбір і підготовку психодіагностичних методик, формування вибірки, а також підготовку бланків для проведення дослідження. Діагностичний етап включає безпосереднє проведення дослідження з використанням обраного психодіагностичного інструментарію. Інтерпретація результатів передбачала використання методів математичної статистики. Для досягнення поставленої мети було використано: тест на емоційний інтелект (М. Холла), експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності (В. В. Бойко), методика «Самооцінка психологічної адаптивності».

Тест на емоційний інтелект Н. Хола містить 5 шкал, кожна з яких діагностує певну складову емоційного інтелекту (емоційна обізнаність; управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей) у підсумку ми діагностуємо показник емоційного інтелекту кожна зі шкал оцінюється за рівнем прояву: високий - 14 і більше, низький – 7 і менше, середній – 8-13 балів;; по кожній шкалі вираховується сума балів з урахуванням знаку відповіді +/- . Додавши показники за шкалами, ми отримуємо в результаті показник емоційного інтелекту.

Експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності (В. В. Бойко) містить перелік тверджень, які спрямовані на виявлення рівня немотивованої тривожності як емоційної характеристики особистості. Оцінює загальний рівень тривожності за сумою відповідей. Оцінювання здійснюється

за кількістю ствердних відповідей («так»); кожна відповідь «так» оцінюється в 1 бал, після чого підраховується загальна сума балів. Рівні прояву тривожності: 10-11 балів - високий рівень; 5-9 балів - середній рівень; 0-4 бали - низький рівень.

Методика «Самооцінка психологічної адаптивності» містить дві групи тверджень, які відображають різні сторони адаптивності особистості (група А - прояви активності, гнучкості, соціальної відкритості; група Б - прояви інертності, ригідності, замкненості). Оцінювання здійснюється шляхом підрахунку кількості відповідей «так» у кожній групі: Рівні психологічної адаптивності: 8-10 балів - високий рівень; 6-7 балів - рівень вище середнього; 5 балів - середній рівень; 3-4 бали - рівень нижче середнього; 1-2 бали - низький рівень.

3.2. Аналіз результатів дослідження

Здійснивши психодіагностичне обстеження за методикою «Тест на емоційний інтелект (М. Холла)» нами було отримано відповідні результати див табл 3.1

Таблиця 3.1

Результати дослідження за методикою Н. Хола

Учасник №	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Рівень емоційного інтелекту
1	13	-6	1	13	13	34
2	9	12	11	10	7	49
3	6	1	8	10	10	35
4	-2	12	12	11	10	43
5	6	0	4	13	10	33
6	7	-6	2	-3	-8	-8
7	18	14	17	15	16	80
8	17	4	11	13	15	60
9	12	7	11	11	9	50
10	11	9	9	6	5	40
11	7	0	7	4	5	23
12	-6	0	4	0	2	0
13	6	-2	-3	2	-3	0
14	3	4	1	8	9	25
15	7	-2	3	11	3	22
16	15	14	18	17	18	82
17	5	5	3	8	12	33
18	10	4	10	12	9	45
19	4	3	9	10	5	31
20	13	7	8	7	9	44
21	10	8	12	6	11	47
22	7	8	13	8	11	47
23	16	13	16	16	12	73
24	3	2	6	4	7	22
25	0	0	-2	2	0	0
26	4	5	-2	-1	-1	5
27	0	-1	0	7	5	11
28	7	3	4	6	0	20
29	5	-3	-6	10	5	11
30	5	0	-1	3	9	16
Середнє значення	7,3	3,8	6,2	8	7,2	32,4

Аналіз середніх значень за шкалами методики Н. Холла показав, що у досліджуваній вибірці переважає низький рівень розвитку більшості компонентів емоційного інтелекту. Зокрема, низькі показники виявлено за шкалами емоційної обізнаності (7,2), управління власними емоціями (3,8), самомотивації (6,2) та розпізнавання емоцій інших людей (7,2). Водночас показник емпатії (8,0) відповідає середньому рівню, що свідчить про відносно кращу здатність до розуміння емоцій інших. Отримане середнє значення

емоційного інтелекту (32,4 бала) свідчить про переважання низького рівня сформованості емоційного інтелекту в досліджуваних, що вказує на недостатній розвиток здатності до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій, а також до розпізнавання емоцій інших людей. Отже, найбільш розвиненою складовою є емпатія, тоді як найменш сформованою – здатність до регуляції власних емоцій.

Проте нам потрібно з'ясувати чи отримані результати відповідають нормальному розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка. Тому ми перевіряємо результати на нормальність розподілу і отримуємо такий результат. За результатами перевірки нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка встановлено, що значення p для всіх досліджуваних шкал (емоційна обізнаність – 0,746; управління емоціями – 0,296; самомотивація – 0,678; емпатія – 0,803; розпізнавання емоцій інших людей – 0,532 рівень емоційного інтелекту – 0,483) перевищують рівень значущості 0,05, що свідчить про відповідність розподілу даних нормальному закону.

За методикою «Самооцінка психологічної адаптивності» нами було отримано відповідні результати див. рис.3.1

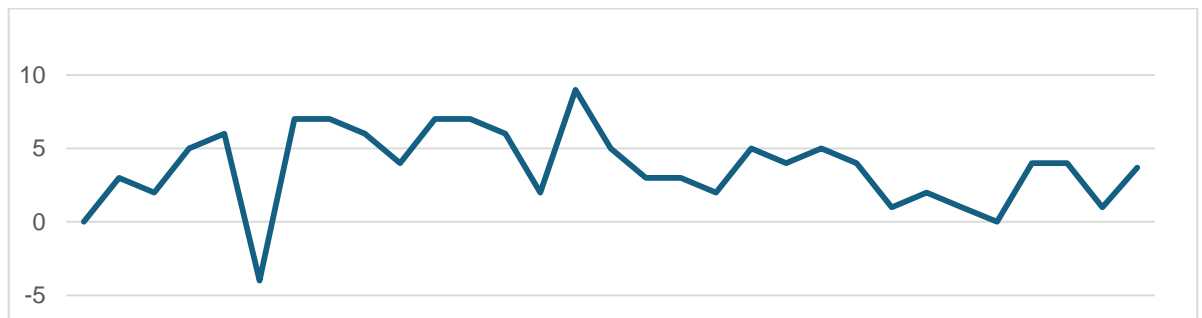


Рис.3.1. Результати психодіагностичного обстеження за методикою «Самооцінка психологічної адаптивності»

Середнє значення показників психологічної адаптивності дорівнює 3,7 що відповідає рівню соціально-психологічної адаптивності нижче середнього. Це свідчить про наявність певних труднощів у процесі пристосування до змінюваних умов середовища, недостатню гнучкість поведінки та можливі ускладнення у подоланні стресових ситуацій. Проте нам потрібно з'ясувати чи отримані результати відповідають нормальному розподілу за критерієм Шапіро-

Уїлка. Тому ми перевіряємо результати на нормальність розподілу і отримуємо такий результат. За результатами перевірки нормальності розподілу за критерієм Шапіра–Уїлка встановлено, що значення $p = 0,442$ ($p > 0,05$), що свідчить про відповідність розподілу даних нормальному закону.

За методикою «Експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності» (В.В. Бойко) ми отримали такі результати див.рис.3.2; Середнє значення становить 4,8 бала, що відповідає нижній межі рівня схильності до тривожності. Це свідчить про наявність окремих тривожних реакцій та тенденцій до переживань без чітко усвідомлених причин, однак зазначені прояви не є стійкими та вираженими. Проте нам потрібно з'ясувати чи отримані результати відповідають нормальному розподілу за критерієм Шапіро–Уїлка. Тому ми перевіряємо результати на нормальність розподілу і отримуємо такий результат. За результатами перевірки нормальності розподілу за критерієм Шапіра–Уїлка отримано значення $p = 0,131$ ($p > 0,05$), що свідчить про нормальний характер розподілу досліджуваної змінної.



Рис.3.2. Результати психодіагностичного обстеження за методикою «Експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності» (В.В. Бойко)

У ході проведеного емпіричного дослідження було проаналізовано кореляційні зв'язки між компонентами емоційного інтелекту та показниками адаптивності і тривожності ми отримали такі результати див.табл.3.2

Таблиця 3.2

Показники кореляції Пірсона

			Pearson's r	p
Емоційна обізнаність	-	Управління своїми емоціями	0.411*	.024
Емоційна обізнаність	-	Самомотивація	0.562**	.001
Емоційна обізнаність	-	Емпатія	0.586***	< .001
Емоційна обізнаність	-	Розпізнавання емоцій інших людей	0.525**	.003
Емоційна обізнаність	-	рівень емоційного інтелекту	0.746***	< .001
Емоційна обізнаність	-	Адаптивність	0.215	.254
Емоційна обізнаність	-	Тривожність	0.329	.076
Управління своїми емоціями	-	Самомотивація	0.806***	< .001
Управління своїми емоціями	-	Емпатія	0.477**	.008
Управління своїми емоціями	-	Розпізнавання емоцій інших людей	0.562**	.001
Управління своїми емоціями	-	рівень емоційного інтелекту	0.798***	< .001
Управління своїми емоціями	-	Адаптивність	0.330	.075
Управління своїми емоціями	-	Тривожність	0.313	.092
Самомотивація	-	Емпатія	0.597***	< .001
Самомотивація	-	Розпізнавання емоцій інших людей	0.636***	< .001
Самомотивація	-	рівень емоційного інтелекту	0.884***	< .001
Самомотивація	-	Адаптивність	0.359	.052
Самомотивація	-	Тривожність	0.361	.050
Емпатія	-	Розпізнавання емоцій інших людей	0.805***	< .001
Емпатія	-	рівень емоційного інтелекту	0.831***	< .001
Емпатія	-	Адаптивність	0.385*	.036
Емпатія	-	Тривожність	0.278	.136
Розпізнавання емоцій інших людей	-	рівень емоційного інтелекту	0.854***	< .001
Розпізнавання емоцій інших людей	-	Адаптивність	0.314	.091
Розпізнавання емоцій інших людей	-	Тривожність	0.386*	.035
рівень емоційного інтелекту	-	Адаптивність	0.388*	.034
рівень емоційного інтелекту	-	Тривожність	0.407*	.026

		Pearson's r	p
адаптивність	-	Тривожність	-0.178 .347

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Що дозволило виявити особливості функціонування емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу подолання кризових ситуацій. Отримані результати свідчать про наявність численних статистично значущих позитивних кореляцій між основними компонентами емоційного інтелекту, що підтверджує їхню взаємопов'язаність та інтегрованість у єдину систему.

Зокрема, встановлено, що емоційна обізнаність має статистично значущі позитивні зв'язки з управлінням своїми емоціями ($r = 0,411$; $p < 0,05$), самомотивацією ($r = 0,562$; $p < 0,01$), емпатією ($r = 0,586$; $p < 0,001$), розпізнаванням емоцій інших людей ($r = 0,525$; $p < 0,01$) та загальним рівнем емоційного інтелекту ($r = 0,746$; $p < 0,001$). Це дозволяє зробити висновок, що здатність усвідомлювати власні емоції виступає базовим компонентом емоційного інтелекту, який забезпечує ефективне функціонування інших його складових. Чим краще старшокласники усвідомлюють власні емоційні стани, тим легше вони здатні керувати ними, мотивувати себе до діяльності, розуміти переживання інших людей та вибудовувати соціальні взаємини. Водночас відсутність статистично значущих зв'язків емоційної обізнаності з адаптивністю та тривожністю свідчить про те, що сам факт усвідомлення емоцій ще не гарантує ефективної психологічної адаптації або зниження рівня тривожності без сформованих навичок емоційної регуляції.

Аналіз показників управління своїми емоціями продемонстрував наявність дуже сильного позитивного зв'язку із самомотивацією ($r = 0,806$; $p < 0,001$), а також значущих зв'язків з емпатією ($r = 0,477$; $p < 0,01$), здатністю розпізнавати емоції інших ($r = 0,562$; $p < 0,01$) та загальним рівнем емоційного інтелекту ($r = 0,798$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що здатність до регуляції власних емоцій є центральним механізмом у структурі емоційного інтелекту, який забезпечує як внутрішню стабільність особистості, так і ефективну

соціальну взаємодію. Разом із тим відсутність значущих зв'язків із адаптивністю та тривожністю дає підстави припустити, що ефективне управління емоціями проявляється насамперед у сфері мотивації та міжособистісної взаємодії, але не обов'язково прямо впливає на загальний рівень тривожності або пристосованості до змінних умов.

Самомотивація також виявилася важливим компонентом емоційного інтелекту, оскільки вона має статистично значущі позитивні зв'язки з емпатією ($r = 0,597$; $p < 0,001$), розпізнаванням емоцій інших ($r = 0,636$; $p < 0,001$) та загальним рівнем емоційного інтелекту ($r = 0,884$; $p < 0,001$). Такі результати вказують на те, що внутрішня мотиваційна спрямованість особистості тісно пов'язана з її соціальною чутливістю та здатністю до міжособистісного розуміння. Водночас на рівні тенденції було зафіксовано зв'язок із адаптивністю та тривожністю, що дозволяє припустити можливий вплив самомотивації на ефективність подолання стресових ситуацій, хоча ці залежності не досягли високого рівня статистичної значущості.

Особливу увагу привертають результати, пов'язані з емпатією. Вона демонструє дуже сильні зв'язки з розпізнаванням емоцій інших людей ($r = 0,805$; $p < 0,001$) та загальним рівнем емоційного інтелекту ($r = 0,831$; $p < 0,001$), а також має статистично значущий позитивний зв'язок з адаптивністю ($r = 0,385$; $p < 0,05$). Це підтверджує, що здатність співпереживати іншим людям є важливим чинником соціальної адаптації старшокласників. Емпатія забезпечує ефективне функціонування комунікативної та соціальної сфер, сприяє встановленню позитивних міжособистісних контактів та полегшує процес пристосування до змінних умов життєдіяльності.

Цікаві результати отримано щодо здатності розпізнавати емоції інших людей. Вона має дуже сильний зв'язок із загальним рівнем емоційного інтелекту ($r = 0,854$; $p < 0,001$), що підтверджує її важливість як складової емоційної компетентності. Водночас значущий позитивний зв'язок із тривожністю ($r = 0,386$; $p < 0,05$) дозволяє зробити висновок, що висока

чутливість до емоцій інших людей може супроводжуватись підвищеним рівнем емоційної напруженості. Це може пояснюватися тим, що емоційно чутливі підлітки більш гостро сприймають соціальні сигнали, переживання оточуючих та потенційні загрози, що підвищує їхню тривожність.

Аналіз загального рівня емоційного інтелекту показав його статистично значущі зв'язки як із адаптивністю ($r = 0,388$; $p < 0,05$), так і з тривожністю ($r = 0,407$; $p < 0,05$). Це свідчить про подвійний характер впливу емоційного інтелекту: з одного боку, він сприяє кращій адаптації до складних життєвих обставин, а з іншого — пов'язаний із підвищеною емоційною чутливістю, що може проявлятися у зростанні тривожності. Таким чином, емоційний інтелект виступає складним феноменом, який одночасно забезпечує ресурсність особистості та підвищує її емоційну сприйнятливність.

Варто також зазначити, що між адаптивністю та тривожністю не було виявлено статистично значущого зв'язку, що свідчить про їхню відносну незалежність у структурі психологічних характеристик старшокласників. Це може означати, що рівень адаптації до змінних умов не завжди прямо обумовлюється рівнем тривожності та може залежати від інших чинників, зокрема від сформованості навичок емоційної регуляції та соціальної взаємодії.

Отже, результати дослідження підтверджують, що емоційний інтелект старшокласників є цілісною багатокomпонентною системою, у якій основні складові (емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших) тісно взаємопов'язані між собою. Центральну роль у цій системі відіграють управління емоціями та самомотивація, які забезпечують інтеграцію внутрішніх і зовнішніх аспектів емоційного функціонування. Емоційний інтелект виступає важливим психодуховним ресурсом, що сприяє адаптації до кризових ситуацій, розвитку соціальної компетентності та формуванню конструктивних стратегій поведінки. Водночас його високий рівень пов'язаний із більшою емоційною чутливістю, що може

проявлятися у підвищеній тривожності, що необхідно враховувати при подальшому психологічному супроводі старшокласників.

Висновки до розділу 3

Експериментальне дослідження емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу особистості в подоланні кризових станів старшокласників нами здійснювалось за такими методиками: тест на емоційний інтелект (М. Холла), експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності (В. В. Бойко), методика «Самооцінка психологічної адаптивності».

Результати дослідження показали що серед нашої вибірки констатовано, переважає низький рівень загального емоційного інтелекту, про що свідчить середній інтегративний показник (32,4 бала). З'ясовано, що найбільш недостатньо сформованою складовою є здатність до управління власними емоціями (3,8 бала), що вказує на обмежений рівень розвитку навичок саморегуляції в умовах стресу. Водночас встановлено, що емпатія (8,0 бала) є відносно найбільш розвиненим компонентом емоційного інтелекту, що свідчить про збереженість міжособистісної чутливості

Часткове підтвердження гіпотези дослідження: констатовано наявність значущого прямого зв'язку між рівнем емпатії та загальною адаптивністю старшокласників ($r = 0,385$; $p < 0,05$). Цей факт доводить роль емоційного інтелекту як психодуховного ресурсу: здатність до розуміння емоційних станів інших сприяє успішному подоланню кризових ситуацій через механізми соціальної адаптації.

Виявлено позитивну кореляцію між рівнем тривожності та здатністю до розпізнавання емоцій інших людей ($r = 0,386$; $p < 0,05$). Це дозволяє стверджувати, що в кризових умовах тривожність виступає стимулом для надмірної концентрації підлітка на зовнішніх емоційних сигналах з метою зниження суб'єктивного відчуття невизначеності.

ВИСНОВКИ

Продуктивність будь-якої інтелектуальної діяльності безпосередньо зумовлюється специфікою афективних та вольових компонентів психіки людини. Розвиток цієї тези втілюється у концептуалізації соціального інтелекту в працях Е. Торндайка, Г. Олпорта та Ф. Вернона. Сучасний науковий дискурс навколо феномену емоційного інтелекту (EI) спирається на дві фундаментальні парадигми: змішані моделі (Д. Гоулман, Р. Бар-Он) і модель психічних здібностей (Дж. Маєр, П. Саловей). На основі їхнього синтезу емоційний інтелект визначено як динамічну, інтегральну здатність психіки до точного розпізнавання, глибокого розуміння та конструктивної регуляції емоційних станів – як власних, так і оточуючих людей, що фіксується через коефіцієнт емоційного розвитку EQ.

В загальній структурі особистості емоційний інтелект одночасно реалізує адаптивну, регулятивну, комунікативну та стресозахисну функції. За умов інтенсивного чи екстремального соціального тиску розвинений EQ виконує роль ефективного внутрішнього психологічного «буфера», який надійно запобігає дезадаптації особистості та допомагає зберегти її ментальне здоров'я завдяки специфічним механізмам емоційної розумності.

У межах методологічної парадигми А. В. Фурмана доведено, що фундаментальна внутрішня стійкість індивіда забезпечується розгалуженою системою його психодуховних ресурсів (когнітивно-інтелектуальний, соціально-ціннісний, екзистенційно-упредметнений, духовно-універсальний). Зазначені ресурси інтегруються у світоглядну оптику індивіда й дають йому змогу глибоко осмислювати будь-які життєві кризи через ціннісну категорію вчинку. Конструктивне подолання кризових ситуацій розгортається у формі циклічно-вчинкової активності за вектором: ситуація - мотивація - дія - післядія. Завдяки компонентам емоційного інтелекту наявний психодуховний потенціал трансформується у конкретні практичні стратегії адаптації, що забезпечує

успішний перехід особистості від деструктивного стану дистресу до продуктивного самоздійснення.

Підлітковий вік є психологічно складним, критичним етапом онтогенезу, який у теперішніх макросоціальних умовах супроводжується різким підвищенням загального рівня кризовості. На підлітків діє сукупність множинних стресогенних факторів зовнішнього середовища, що призводить до виникнення стійкого стану полікризовості, який вимагає залучення потужних внутрішніх психологічних ресурсів для успішного подолання життєвих перешкод. Визначено, що емоційний інтелект виступає центральним внутрішнім ресурсом та інтегративним механізмом, який регулює поведінкові вияви та емоційні реакції підлітка під час кризових подій. Ефективність розв'язання життєвих криз прямо залежить від узгодженої взаємодії когнітивної, особистісної та емоційної сфер. Зокрема, інтенсивний розвиток рефлексії та теоретичного мислення дає підліткам змогу глибше аналізувати обставини й приймати раціональні рішення, тоді як ЕІ координує внутрішні переживання із поведінкою.

Високі показники емоційного інтелекту спонукають старшокласників до вибору виключно конструктивних копінг-стратегій (активне вирішення проблем, гнучка емоційна саморегуляція, пошук соціальної підтримки). Навпаки, дефіцит розвитку ЕІ закономірно пов'язаний із деструктивними поведінковими паттернами, серед яких переважають уникнення проблем, прояви агресії або глибока емоційна дезорганізація. Роль емоційного інтелекту значно посилюється завдяки його тісному зв'язку з віковими новоутвореннями: формуванням ідентичності, становленням автономності, внутрішньою позицією особистості та моральною самосвідомістю. Така інтеграція забезпечує не лише пристосування до кризових умов, а й їх трансформацію у чинник подальшого особистісного зростання підлітка.

З метою емпіричної перевірки теоретичних положень було реалізовано комплексне психодіагностичне дослідження за методиками: тест на емоційний

інтелект (М. Холла), експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності (В. В. Бойко), методика «Самооцінка психологічної адаптивності». В результаті математико-статистичного оброблення первинних даних виявлено, що у досліджуваній вибірці старшокласників переважає низький рівень розвитку загального емоційного інтелекту, що підтверджено середнім інтегративним показником, який становить 32,4 бала. Найбільш дефіцитарним та слабо сформованим компонентом у структурі ЕІ підлітків виявилася здатність до управління власними емоційними станами (середня оцінка — 3,8 бала), що прямо вказує на обмежений рівень розвитку навичок саморегуляції в умовах стресогенного навантаження. Водночас відносно найбільш розвиненою та збереженою складовою емоційного інтелекту виявилася емпатія, яка отримала найвищий бал серед усіх шкал — 8,0 бала, що свідчить про високий рівень міжособистісної чутливості підлітків.

Математичний аналіз даних дозволив частково підтвердити висунуту гіпотезу дослідження за допомогою виявлення таких статистичних зв'язків : констатовано наявність вірогідного, статистично значущого прямого зв'язку між показником емпатії та рівнем загальної адаптивності підлітків ($r = 0,385$; за рівня значущості $p < 0,05$). Цей емпіричний факт чітко доводить функцію емоційного інтелекту як дієвого психодуховного ресурсу, де розвинена здатність розуміти емоції інших людей полегшує подолання життєвих криз завдяки активізації ефективних механізмів соціальної адаптації. Крім того, виявлено специфічний позитивний кореляційний зв'язку між загальним рівнем тривожності старшокласників та їхньою здатністю розпізнавати емоційні стани оточуючих ($r = 0,386$; за рівня значущості $p < 0,05$). Даний факт дозволяє аргументовано стверджувати, що за умов тривалої життєвої кризи внутрішня тривожність починає виконувати роль своєрідного адаптивного стимулу, який спонукає підлітка до надмірної концентрації уваги на зовнішніх емоційних сигналах інших людей з метою знизити рівень суб'єктивного відчуття невизначеності ситуації та забезпечити власну поведінку. Узагальнюючи

результати, можна констатувати, що емоційний інтелект є складною системою, яка виступає ядром психодуховних ресурсів особистості старшокласника, виконуючи буферну та стабілізуючу функції в процесі подолання підліткових життєвих криз.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2024. № 3(110). С. 253-266. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/36117/1/20.pdf>
2. Бригадир М., Бамбурак Н. Особливості появи та діагностики ГСР й ПТСР, способи їх ефективного лікування. *Габітус*. 2023. № 51. С. 234-238. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.51.40>
3. Бригадир М. Особливості появи та відчуття емоції страху в сучасному суспільстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Випуск 2. 2018. Т.1. С.20-24.
4. Волощук І. С. Структура інтелекту: феномен один – підходи різні. *НАУКА – ПРАКТИЦІ. Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 2(93). С. 23-31. URL: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2\(93\)-23-31](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-23-31)
5. Гладун Л., Жаркова І. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. Вип. 4. С. 9-16. URL: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.02>
6. Гуменюк О. Є. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції *Психологія і суспільство*. 2005. № 1. С. 46–62. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/29779>
7. Грицак Н., Кучма Н., Любінецька М., Староста О. Художня література як ресурс формування емоційного інтелекту майбутніх учителів-словесників в умовах війни в Україні. *Studiamethodologica*. 2025. № 60. С. 234-247. URL: <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2025-60-21>
8. Дробостан О. В., Іваненко Р. В., Коваленко Л. А. Вивчення мотивації до навчання старшокласників в умовах воєнного стану. *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.2024. Вип. 3. С. 49-54. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.9>

9. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *ScienceandEducation a NewDimension. PedagogyandPsychology*. 2015. № 2. URL: https://eprints.zu.edu.ua/19316/1/ped_psy_25_49.pdf

10. Коляда Н. В., Тарасова Т. Б. Психологія розвитку особистості: ціннісні орієнтації в ранньому юнацькому віці. *Слобожанський науковий вісник. Серія:Психологія.2024*. Вип. 2. С. 27-31. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.5>

11. Кононенко О. І., Кононенко А. О., Крошка К. І., Базика Є. Л. Життєстійкість та ціннісні орієнтації особистості як психологічні ресурси її психологічного здоров'я. *Наукові перспективи.2023*. № 9(39). URL: <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.32782/psy-visnyk/2023.9.39>

12. Коройд Т. Модель інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. *ActaPaedagogicaVolynienses*. 2024. № 6, С. 119–128, URL:<https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.17>

13. Любочкіна Г. О. Соціальний інтелект в структурі загальної інтелектуальної обдарованості: історико-психологічний аналіз. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35(74). № 2. С. 12-17. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/03>

14. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: історія виникнення, динаміка точок зору на його сутність та зміст. *ScientificJournalPsychologyTravelogs*.2023. № 1. С. 116-127. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-12>

15. Мухіна Т. Уроки щастя як ефективний інструмент розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. *Суспільство і національні інтереси.2026*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/401319123>

16. Овчаренко Г. Р. Структурна модель емоційного інтелекту. *Bulletin of Postgraduate Education (Social and Behavioral Sciences Series Psychological, Economics, Public Administration)*. 2013. № 7. С. 261-267. URL: https://www.researchgate.net/publication/387428820_STRUKTURNA_MODEL_E_MOCIJNOGO_INTELEKTU
17. Одарчук Н. А., Хмельова, І. І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2024. № 3, С. 68–73. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.3.11>
18. Усик К. М. Емоційний інтелект як чинник подолання стресу. *Габітус. Соціальна психологія. Юридична психологія*. 2024. № 60. С. 245-250. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208>
19. Фурман А.А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: монографія. Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 312 с.
20. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
21. Фурман В. В. Емоційний інтелект як метакомпетенція особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 82-85.
22. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Science and Education*. 2020. № 1. С. 19-28. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-1-3>
23. Шпак М. М. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : дис. ... д-ра. псих. наук : 19.00.07 / Шпак Марія Мирославівна. Київ, 2018. 560 с.
24. Яворська-Ветрова І. В. Рефлексивність у контексті ресурсності особистості. *Міжнародний науковий журнал Грааль науки*. 2025. № 58. С. 1001-1013. URL:

https://www.researchgate.net/publication/399592385_REFLEKSIVNIST_U_KONTEKSTI_RESURSNOSTI_OSOBISTOSTI

25. Яньмей Л. Формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... д-ра. філос. : 014 / ЛоуЯньмей. Одеса, 2023. 282 с.

26. Erikson E. H. Identity: YouthandCrisis. NewYork: W.W. Norton&Company, 1968.