

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра загальної та практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ


Кваліфікаційна робота здобувача

освітнього ступеня магістр

спеціальності 053 Психологія


освітньої програми Психологія

Косенчук Юлії Геннадіївни 

Керівник: к.психол.н., доц. Мазоха І.С. 

Рецензент: зав.кафедри дошкільної та

початкової освіти ІДГУ, к.п.н., доцент

Іванова Д.Г. 

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри загальної та практичної психології
протокол № 5 від «14» грудня 2025 р.

Завідувач кафедри

Мацюха Т.С.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК

«29» грудня 2025 р.

Оцінка 85 відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

Макаричук Н.В.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	9
1.1. Емоційний інтелект як психологічне явище в контексті студентського розвитку	9
1.2. Структура, моделі та чинники розвитку емоційного інтелекту	15
1.3. Теоретичний аналіз психологічних підходів до розвитку емоційного інтелекту	29
Висновки до розділу 1	42
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ	44
2.1. Організація дослідження та обґрунтування вибору діагностичних методик.....	44
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	48
Висновки до розділу 2	60
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ	62
3.1. Програма тренінгових занять з розвитку емоційного інтелекту.....	62
3.2. Методичні рекомендації щодо впровадження програми у практику ЗВО.....	72
Висновки до розділу 3	76
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82

ВСТУП

Актуальність теми. Нові реалії поступу людства зумовлюють нові, а найголовніше, гнучкі чинники успішності людини в житті. В часи глобальних соціокультурних перетворень, стрімкого поступу інформаційних технологій, підвищеної когнітивної та емоційної навантаженості, важливою постає здатність людини взаємодіяти з соціумом, комунікувати, усвідомлювати та контролювати власні почуття. Саме ці якості інтегруються в поняття емоційного інтелекту (EI), який дедалі більше розглядається, як провідний чинник успішної адаптації, професійного становлення та психологічного добробуту особистості.

Студентський вік є сенситивним періодом для формування EI, оскільки саме в цей час активізується становлення особистісної зрілості, соціальної самосвідомості, навичок саморегуляції та ефективної комунікації. Водночас перед студентством постають такі виклики, як академічні, соціальні, особистісні, які вимагають високого рівня емоційної компетентності.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах сучасного українського контексту, зокрема стресові події, інформаційне перевантаження, вплив соціальних мереж, тривожного фону, спричиненого воєнним станом. Зазвичай студентство не має достатнього досвіду ефективного проживання складних емоцій і не знають, як підтримати себе або до кого звернутися за допомогою.

За даними сучасних досліджень, EI тісно пов'язаний із рівнем стресостійкості, мотивації до навчання, якістю міжособистісної взаємодії та профілактикою емоційного вигорання серед молоді. У контексті українських реалій (післяпандемійні наслідки, воєнний стан, нестабільність соціального середовища) проблема розвитку EI студентів набуває більшої значущості та

уваги.

Водночас у системі вищої освіти України спостерігається недостатня увага до формування емоційної компетентності як складової загального психологічного супроводу студентів. Це вимагає застосування комплексних психологічних підходів, розробки ефективних методичних програм і дослідження особливостей розвитку ЕІ саме в умовах студентського середовища.

З огляду на вищезазначене, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю:

- Ґрунтовного вивчення психологічних механізмів розвитку емоційного інтелекту саме в студентському віці;
- аналізу ефективності існуючих психологічних підходів і методів впливу;
- розробки програми розвитку, спрямованої на формування емоційної компетентності молоді.

Застосування емпіричних даних та розробка програми розвитку в цьому напрямі дозволить не лише підвищити рівень емоційної свідомості студентів, а і сприятиме профілактиці дезадаптації, формуванню психологічної зрілості, підвищенню загального рівня психологічного благополуччя.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в цілісному аналізі ефективності різних психологічних підходів до розвитку ЕІ студентів в умовах сучасного соціокультурного контексту (постпандемічна нестабільність, воєнний стан, освітні трансформації); уточнено поняття ЕІ в студентському віці як системи здібностей, що поєднує інтрапсихічні й міжособистісні здібності та відіграє ключову роль у процесах адаптації, академічної мотивації та соціальної взаємодії; систематизовано сучасні психологічні підходи до розвитку ЕІ, зокрема когнітивно-поведінковий,

гуманістичний, інтегративний і коучинговий, а також визначено їх потенціал у роботі зі студентством; емпірично вивчено рівні розвитку ЕІ в студентів різних курсів, виявлено

взаємозв'язок між компонентами ЕІ (емоційна обізнаність, саморегуляція, емпатія, мотивація) та психологічною адаптованістю до освітнього середовища. Розроблено й апробовано авторську програму розвитку ЕІ, ефективність якої підтверджена результатами порівняльного аналізу pre- та post-тестування

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект студентів.

Предмет дослідження: психологічні підходи до розвитку емоційного інтелекту студентів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, емпірично дослідити та апробувати психологічні умови розвитку емоційного інтелекту студентів, а також розробити та оцінити ефективність програми його розвитку в умовах закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку **завдань теоретичного та практичного спрямування:**

1. Проаналізувати сучасні теоретичні підходи до розуміння структури, функцій і розвитку емоційного інтелекту в студентському віці.
2. Систематизувати психологічні моделі та підходи до формування емоційної компетентності в освітньому середовищі закладу вищої освіти.
3. Провести емпіричне дослідження рівня емоційного інтелекту студентів та його зв'язку з адаптацією до навчання, міжособистісною взаємодією та емоційною регуляцією.
4. Розробити й апробувати програму розвитку емоційного інтелекту студентів на основі інтеграції сучасних психологічних підходів.

Для вирішення поставлених у роботі завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних, а також математичних **методів дослідження:**

1. Теоретичні методи: аналіз та синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел, що дали змогу визначити концептуальні підходи до розуміння структури, функцій та чинників розвитку емоційного інтелекту в

студентському віці; порівняльно-історичний аналіз, який дозволив простежити еволюцію поглядів на феномен EI; логіко-структурний аналіз, що забезпечив формування теоретичної моделі розвитку EI; метод моделювання, який застосовувався під час конструювання програми розвитку емоційного інтелекту

2. Емпіричні методи: педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи), що дав змогу оцінити динаміку розвитку EI у студентів; психодіагностичні методики: опитувальник емоційного інтелекту Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Short Form (TEIQue-SF) (Petrides, K.V.), Шкала емоційного інтелекту за методом Шутте (Schutte Emotional Intelligence Scale), Тест емоційного інтелекту Н.Холла (адаптований варіант). Спостереження та якісні рефлексивні описи, що сприяли уточненню інтерпретації кількісних результатів.

3. Методи математичної статистики: описова статистика (середні значення, медіана, мода, стандартне відхилення); t-критерій Стьюдента для залежних вибірок, який дозволив оцінити ефективність програми розвитку; кореляційний аналіз, що дав змогу встановити взаємозв'язки між окремими компонентами EI; графічна інтерпретація результатів (діаграми, гістограми, порівняльні графіки pre/post).

4. Методи обробки результатів: кількісний та якісний аналіз; порівняльний аналіз, графічні методи представлення отриманих даних.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у поглибленні наукових уявлень про структуру EI студентської молоді як інтегративного психологічного феномену, що поєднує емоційно-когнітивні, регулятивні та соціально-комунікативні компоненти. У роботі уточнено роль емоційної свідомості та емоційної регуляції як системоутворюючих складових EI, що забезпечують узгодженість його структури та ефективність емоційного функціонування особистості.

Отримані результати розширюють теоретичні положення сучасних моделей ЕІ (здібнісної та рисової) та підтверджують доцільність їх інтегративного використання в дослідженнях студентського віку. Матеріали роботи можуть бути використані для подальшого теоретичного аналізу проблеми розвитку ЕІ в умовах ЗВО та при розробці концептуальних моделей психологічного супроводу студентської молоді.

Практичне значення дослідження полягає у можливості прикладного використання отриманих результатів у психолого-педагогічній діяльності закладів вищої освіти. Емпіричні дані уточнюють уявлення про взаємозв'язок компонентів ЕІ зі студентською адаптацією, емоційною саморегуляцією, рівнем тривожності та навчальною мотивацією, що дає змогу підвищити ефективність психопрофілактичної та консультативної роботи у ЗВО.

Розроблена та апробована програма розвитку ЕІ може бути використана практичними психологами, кураторами академічних груп, викладачами психологічних дисциплін для оптимізації міжособистісної взаємодії студентів, формування навичок конструктивної комунікації, розвитку стресостійкості та підвищення академічної успішності. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для створення тренінгових модулів, факультативів, спецкурсів із розвитку soft skills, а також для удосконалення освітніх програм підготовки майбутніх психологів.

Результати апробації дослідження відбувались через участь у науково-практичних конференціях:

1. Косенчук Ю. Психологічні стратегії розвитку емоційного інтелекту студентів у контексті міжкультурної комунікації//Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей XIII Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ, ДУ КАІ, 2025 – С. 57-62

<https://drive.google.com/file/d/1jo0r19jSDbL0X1-1dDgqqKqaN5bY7gFU/view>

2. Косенчук Ю. Психологічні підходи до розвитку емоційного інтелекту через цифрові платформи як чинник реалізації обдарованості студентів//Науково-практична конференція «Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку суспільства». Збірник наукових праць «Соціально-гуманітарний вісник», С.34-37 DOI: 10.61718/sgv62.02 https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/sgv_62.pdf

3. Косенчук Ю., Гезей М. Роль емоційного інтелекту у нівелюванні гендерних відмінностей при виборі ситуативного стилю лідерства. Конференція «Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку суспільства». Збірник наукових праць «Соціально-гуманітарний вісник», С.48-50, https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/sgv_62.pdf

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (всього 86 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи складає 90 сторінку, з яких основний текст дослідження викладений на 81 сторінках. Робота містить 8 рисунків, 16 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Емоційний інтелект як психологічне явище в контексті студентського розвитку

В умовах сьогодення високий рівень когнітивного інтелекту (IQ) сам по собі не гарантує успішності соціальної адаптації, професійної реалізації чи гармонійних взаємостосунків. Це спонукає науковців до пошуку інших детермінант, які забезпечують дієвість та життєву ефективність особистості. Емоційний інтелект (EI) набуває особливої значущості в сучасному освітньому процесі, де студентська молодь стикається з численними емоційними викликами. Розуміння та розвиток EI виступають ключовими умовами успішної адаптації, продуктивного навчання та формування здорових міжособистісних взаємостосунків. У цьому контексті важливо враховувати сучасні емпіричні дослідження, що висвітлюють роль EI у студентському середовищі.

Сучасні наукові дані підтверджують значущість EI для академічної успішності, психологічного благополуччя та соціальної адаптації студентів. Зокрема, дослідження MacCann [52] демонструє, що EI є показником академічних досягнень на рівні з когнітивним інтелектом. Інші автори [68] довели, що високий рівень EI асоціюється зі зниженим рівнем тривожності та кращою адаптацією до освітнього середовища.

У сучасній психологічній науці EI упродовж останніх десятиліть розглядається як комплексна складова психологічного функціонування особистості, що охоплює здатність особистості розпізнавати, усвідомлювати, регулювати власні емоції, ефективно комунікувати, розуміти емоції інших людей та результативно взаємодіяти із соціальним оточенням [61;79; 82].

Особливого значення проблема розвитку ЕІ набуває в період студентства, коли відбувається становлення соціалізації, формування ідентичності, побудова міжособистісних зв'язків та опанування професійних ролей.

У розв'язанні окресленої в роботі проблеми важливими стали наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, К.Пташенчук та Е. Балашов [17], які аналізували різні підходи до трактування ЕІ та встановили, що значна частина студентів демонструє недостатній рівень його сформованості, особливо у сферах розуміння власних емоційних станів та управління ними. М. Тесленко та І. Тесленко [19] досліджували роль ЕІ в розвитку механізмів саморегуляції майбутніх психологів і підкреслили, що високий рівень емоційної компетентності сприяє професійному становленню та підвищує психоемоційну стійкість. У працях О. Сафіна [18] ЕІ розглядається як предиктор ефективної регуляції психічних станів у професійній діяльності фахівця, що робить його ключовою характеристикою професійної придатності.

Дослідження О. Лящ, О. Хуртенко та С. Марчук [11] доводять, що розвиток ЕІ позитивно корелює зі зростанням рівня резильєнтності, що є особливо значущим у сучасних умовах підвищеного стресового навантаження. Варто також згадати наукові позиції Н. Чепелевої [21], Т. Титаренко [20] та С. Максименка [12], які у своїх роботах наголошують на ролі емоційної регуляції в процесі становлення особистості та її здатності до конструктивного подолання життєвих труднощів. У контексті освітнього середовища цінними є праці Л. Ложкін [10], Л. Найдьонові [13] та О. Бондарчук [5], які вказують на взаємозв'язок емоційної компетентності з адаптацією студентської молоді, рівнем міжособистісної взаємодії та здатністю до самоконтролю.

Закордонні науковці також активно досліджували ЕІ та його значення в розвитку студентів. Зокрема, К. Roelofs [67] аналізує нейрокогнітивні механізми регуляції емоцій, які узгоджуються з фундаментальними

компонентами ЕІ, оскільки забезпечують здатність особистості до адаптації та стресостійкості. Rana el Kaliouby [37] запропонувала концепцію інтеграції ЕІ в цифрові технології, що відкриває нові можливості для формування комунікативних навичок студентів у віртуальному освітньому просторі. Дослідження MacCann та співавторів [52] підтверджують, що високий рівень ЕІ виступає предиктором академічної успішності, навчальної мотивації та залученості.

Сучасні емпіричні роботи Sánchez-Álvarez [68], Keefer, Parker і Saklofske[48] демонструють, що ЕІ знижує рівень тривожності, сприяє формуванню адаптивних стратегій подолання стресу й позитивно позначається на психічному здоров'ї студентської молоді. Важливими є публікації Mayer, Salovey і Caruso [55], які уточнюють роль мета-емоційних процесів у структурі ЕІ, а також дослідження Petrides [63], де акцентовано на значущості моделі ЕІ як риси особистості у прогнозуванні резильєнтності, емпатії та поведінкових реакцій студентів у складних ситуаціях. Значний внесок у вивчення ЕІ зробили Zeidner, Matthews і Roberts [85], які показали його зв'язок із когнітивними та особистісними чинниками, а дослідження Brasseur [30] деталізували роль емоційної регуляції у формуванні психічної стійкості.

Поряд із тим сучасні наукові дослідження підкреслюють важливість ЕІ для успішного розвитку студентства. Українські та зарубіжні дослідники висвітлюють різноманітні аспекти ЕІ, від саморегуляції до його впливу на академічну успішність, що засвідчує необхідність інтеграції програм розвитку ЕІ в освітній процес. З огляду на це, доцільно розглянути історію становлення самого поняття «емоційний інтелект» (Табл.1.1).

Таблиця 1.1.

Історія виникнення поняття «емоційний інтелект»

Рік	Автор/ дослідник	Основна ідея (внесок)
1872 р.	Ч.Дарвін	Роль емоцій у виживанні, адаптації; емоції як еволюційно значущий механізм
1920 р.	Е. Торндайк	Ввів поняття «соціальний інтелект» як здатність розуміти та керувати іншими людьми
1940 р.	Д.Векслер	Визначив інтелект як інтеграцію когнітивних та емоційних компонентів
1983 р.	Г.Гарднер	Теорія множинного інтелекту, виокремлення між- та внутрішньоособистісного інтелекту
1990 р.	П.Саловей, Дж. Майєр	Уведення терміна «емоційний інтелект» як сукупності специфічних здібностей
1995 р.	Д. Гоулман	Популяризував ЕІ в масовій відомості, ввів поняття емоційної компетентності
2001 р.	К.Петридес	Запропонував модель ЕІ як риси (trait EI), сформував окрему концептуальну парадигму

Джерело: розроблено автором на основі [1, 2, 6, 8, 15, 24, 46, 52, 79]

Перші наукові підходи до феноменів, пов'язаних з ЕІ, згадуються ще у 1920-х роках і належать американському психологу Е. Торндайку. Використовуючи поняття «соціальний інтелект», він описував здатність людини розуміти інших, взаємодіяти з ними та приймати обґрунтовані рішення [25]. Дослідник виокремлював соціальний інтелект як самостійну категорію поряд з абстрактними та конкретними формами інтелекту, підкреслюючи його значення для успішного функціонування у суспільстві. Такий науковий підхід сформував підґрунтя для розгляду інтелекту не лише як когнітивного, а і як соціально-поведінкового утворення.

Подальший розвиток уявлень про структуру інтелекту пов'язаний із працями Д. Векслера, який у 1940-х роках звернув увагу на те, що традиційні

тести IQ не відображають повної картини інтелектуального потенціалу людини. Учений наголошував на необхідності враховувати мотивацію, наполегливість, соціальну компетентність і здатність до адаптації, розглядаючи їх як важливі складові розвитку особистості [83]. Усвідомлення обмеженості традиційних підходів до вимірювання інтелекту стало поштовхом до формування більш комплексних концепцій, що поєднують когнітивні та емоційні аспекти.

У 1970-1980-х роках у науковому дискурсі посилюється інтерес до впливу емоцій на пізнавальні процеси. Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, у якій міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект виокремлюються як окремі сфери здібностей, продемонструвала важливість емоційних і соціальних чинників у розвитку особистості [6]. Положення триархічної теорії Р. Штернберга також відображають взаємозалежність емоцій, досвіду та контексту в процесі розв'язання завдань. Це сприяло формуванню передумов для появи концепції ЕІ як цілісного психологічного чинника.

У 1990 році П. Саловей та Дж. Майер уперше концептуалізували поняття «емоційний інтелект» як здатність сприймати, оцінювати й виражати емоції, а також регулювати їх і використовувати у мисленні та діяльності [56]. Дослідники наголошували, що ЕІ включає не лише емоційне усвідомлення, а й уміння керувати емоційними реакціями, забезпечуючи адаптацію в складних соціальних ситуаціях. У такому трактуванні ЕІ постає як багатокomпонентна система, яка впливає на різні сфери життя особистості, від міжособистісних стосунків до академічної та професійної діяльності [4;6].

Історичні витоки розуміння ролі емоцій простежуються й у працях Ч.Дарвіна, який розглядав емоції як важливий механізм адаптації, що забезпечує виживання та ефективну комунікацію. Пізніше, у 1995 році, Д. Гоулман популяризував концепцію ЕІ в масовій психології та запропонував

модель з п'яти основних компонентів: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички [23]. Ця модель стала фундаментом для подальших досліджень ЕІ та його прикладного застосування.

Сучасний розвиток теорії ЕІ розширено працями А. Кілес-Робріс, П. Усана, Р. Лосано-Бласко та К. Салавери, які трактують ЕІ як комплексну здатність людини, що охоплює усвідомлення, регуляцію та ефективне управління емоційними станами [64]. Науковці підкреслюють, що механізми емоційної регуляції та контролю сприяють формуванню адаптивного мислення, розвитку психологічної зрілості й забезпечують стійкість до стресових впливів. ЕІ постає як важливий чинник загального добробуту особистості, який охоплює як психічне, так і фізичне здоров'я.

Узагальнюючи сучасні підходи, можна зазначити, що ЕІ взаємодіє з базовими когнітивними процесами, такими як увага, пам'ять, мислення та прийняття рішень. Емоційні переживання здатні як оптимізувати пізнавальну діяльність, так і ускладнювати її. Вміння усвідомлювати власні емоції та використовувати їх як ресурс є важливою умовою ефективності навчальної діяльності [3; 4].

Для студентства, яке стикається з високими інтелектуальними навантаженнями, дедлайнами та соціальними викликами, здатність емоційно стабілізувати себе має особливе значення. Вона дає змогу зберігати концентрацію, підтримувати внутрішню мотивацію та конструктивно долати труднощі. У роботах МасСана та співавторів [25] зазначається, що високий рівень ЕІ корелює з кращою академічною успішністю, що значною мірою пояснюється здатністю регулювати увагу та підтримувати цілеспрямованість.

Важливою складовою ЕІ є емоційна регуляція, яка розглядається як здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти їхню природу й формувати ефективні стратегії керування ними. У студентському віці ці

навички допомагають знижувати рівень тривожності, запобігати емоційному виснаженню й формувати стресостійкість. Це підтверджується результатами емпіричних досліджень, які засвідчують значення емоційної регуляції для психологічного благополуччя молоді [17; 83].

Не менш вагому роль у структурі ЕІ відіграє самосвідомість, що забезпечує здатність розпізнавати власні емоції та мотиви, формувати реалістичну самооцінку й ефективно управляти емоційними реакціями. Розвинена самосвідомість створює підґрунтя внутрішньої узгодженості особистості та сприяє її адаптації до навчальних і соціальних умов.

1.2. Структура, моделі та чинники розвитку емоційного інтелекту

Розкриття сутності ЕІ потребує аналізу не лише його функцій, а й внутрішньої структури та теоретичних моделей, які пояснюють механізми формування і динаміку розвитку даного феномену. Різні концепції ЕІ пропонують відмінні підходи до опису його компонентів, однак у своїй сукупності дозволяють комплексно оцінити емоційне функціонування людини та окреслити можливі напрями психолого-педагогічного впливу.

У сучасній психологічній науці виокремлюють три провідні концептуальні моделі ЕІ: модель здібностей, змішану модель та модель риси. Вони різняться теоретичними засадами, структурою та способом вимірювання, але збігаються в тому, що ЕІ розглядається як важливий ресурс особистісного розвитку, адаптації та міжособистісної взаємодії [1; 7; 41]. Узагальнена характеристика цих підходів подана в Таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Порівняльна характеристика основних моделей ЕІ

Критерій порівняння	Модель здібностей (П.Саловей і Дж.Майєр)	Змішана модель (Д. Гоулман)	Модель риси (К. Петридес)
			Продовж. табл.1.2
Теоретична основа	Когнітивна психологія, інтелект як набір здібностей	Інтеграція емоційних, мотиваційних та соціально-поведінкових компетентностей	Особистісна психологія, емоційна саморегуляція як риса
Період виникнення	1990 р.	1995 р.	2001 р.
Сутність EI	Здатність сприймати, розуміти, регулювати емоції	Набір навичок: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички	Сукупність відносно стабільних емоційно-особистісних характеристик (емоційність, імпульсивність, стилі реагування)
Компоненти	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприймання емоцій 2. Використання емоцій у мисленні 3. Розуміння емоцій 4. Управління емоціями 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самосвідомість 2. Саморегуляція 3. Мотивація 4. Емпатія 5. Соціальні навички 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Емоційна самосвідомість 2. Управління емоціями 3. Самомотивація 4. Соціальна компетентність 5. Стресостійкість
Фокус вимірювання	переважно тестові інструменти здібностей; приклад MSCEIT (теоретично)	компетентнісні/компонентні опитувальники	самозвітні опитувальники; у вашій роботі TEIQue-SF
Концептуальна категорія	Здібності (ability-based)	Комбінований (компетенції + особистісні риси)	Особистісна риса (trait - based)

Психологічний підхід	Когнітивний, інформаційний	Гуманістичний, поведінковий	Особистісний, диференційно-психологічний
			Продовж. табл.1.2
Стабільність ЕІ	Піддається розвитку через навчання	Частково стабільна, частково піддається тренуванню	Розглядається як відносна індивідуальна риса
Переваги	Теоретично чітка, науково обґрунтована, придатна для академічних досліджень	Широко застосовується в освіті, бізнесі, особистісному розвитку	Враховує реальні емоційні реакції, простий у вимірюванні
Недоліки	Складна для вимірювання в умовах реального життя	Недостатня наукова строгість, широта трактування	Не фіксує динаміку розвитку ЕІ як навички
Актуальність для студентства	Дає змогу оцінити потенціал розвитку емоційної регуляції, що суттєво для адаптації	Орієнтована на формування soft skills та розвитку в освітньому процесі	Сприяє ідентифікуванню особистісних рис, які впливають на емоційну поведінку студента

Джерело: розроблено автором на основі [6; 55; 63; 85]

Істотно те, що модель здібностей (ability model), запропонована П.Саловеєм та Дж. Майєром, є однією з найбільш емпірично обґрунтованих концепцій ЕІ. У її межах ЕІ трактується як специфічна когнітивна здатність опрацьовувати емоційну інформацію, що включає сприймання, використання, розуміння та управління емоціями. Автори запропонували чотиригілкову ієрархію ЕІ, де кожна «гілка» відображає послідовне ускладнення емоційних умінь від базового розпізнавання емоцій до їх усвідомленого регулювання (Таблиця 1.3) [78; 79].

Таблиця 1.3

Ієрархічна структура моделі ЕІ Саловея і Майєра

Рівень	Галузь ЕІ	Зміст	Роль розвитку
1	Сприйняття емоцій (Perceiving Emotions)	Розпізнавання власних емоцій та інших, зокрема в обличчі, голосі, поведінці	Базовий рівень формує підґрунтя для розуміння емоцій
2	Використання емоцій (Using Emotions)	Застосування емоцій для покращення мислення, прийняття рішень, креативності	Підсилює когнітивні процеси, пов'язує емоції та інтелект
3	Розуміння емоцій (Understanding Emotions)	Аналіз, інтерпретація емоцій, розуміння змін емоційного стану та взаємозв'язків між емоціями	Дає змогу передбачити поведінку, мотиви та зміну емоцій
4	Управління емоціями (Managing Emotions)	Регулювання власних емоцій, конструктивний вплив на емоції інших, емоційна саморегуляція	Найвищий рівень забезпечує емоційну зрілість та адаптивність

Джерело: розроблено автором на основі [78; 79].

Слід зазначити, що прикладне значення моделі здібностей полягає у можливості чіткої діагностики рівня розвитку емоційних умінь за допомогою стандартизованих тестів (MSCEIT). Таким чином, це забезпечує визначення індивідуальних сильних і слабких сторін, що створює основу для побудови персоналізованих програм розвитку ЕІ [8; 16].

Крім того, сучасні дослідження підтверджують ефективність цієї моделі саме для освітнього середовища, оскільки ЕІ у її межах розглядається як навичка, що піддається цілеспрямованому розвитку [29; 31].

Звернемо увагу, що, на відміну від моделей здібностей, змішані моделі ЕІ

поєднують когнітивні аспекти з особистісними характеристиками, зокрема мотиваційними та соціально-емоційними. До найбільш відомих належать модель Бояціса–Гоулмана та модель емоційно-соціального інтелекту Бар-Она, у межах яких ЕІ описується через систему ключових компетентностей і навичок, значущих для адаптації та міжособистісної взаємодії [9; 14].

Водночас змішана модель ЕІ, запропонована Д.Гоулманом у 1995 р., поєднує когнітивні здібності з особистісними якостями. Автор визначив ЕІ як набір ключових компетентностей, а саме: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Слід підкреслити, що такий підхід став фундаментом для розробки численних освітніх тренінгів із розвитку емоційної компетентності [23].

Отже, змішана модель акцентує увагу не лише на внутрішньому емоційному світі, а і здатності до соціальної взаємодії в контексті професійного становлення студентства, а саме: ефективній комунікації, вмінні вирішувати конфлікти та працювати в команді. Сучасні емпіричні роботи підтверджують застосовність змішаних моделей саме у сфері освіти, оскільки вони відображають реальну поведінку студентів та їхню здатність до емоційно насиченої взаємодії [53].

У 2001 році К. Петридес сформулював модель риси ЕІ (*trait emotional intelligence*), яка отримала статус окремої теоретичної парадигми у сучасній диференційній психології. У межах цього підходу ЕІ розглядається не як когнітивна здібність, а як комплекс відносно стабільних особистісних характеристик, що відображають емоційне самосприйняття, схильні стилі емоційного реагування та типові моделі поведінки у міжособистісних ситуаціях (Таблиця 1.4). Такий підхід принципово відрізняється від когнітивної моделі П. Саловея та Дж. Майера, оскільки трактує ЕІ як структурний компонент особистісного профілю, який вимірюється за допомогою самозвітних методик,

зокрема найбільш валідного опитувальника TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) [62; 64].

Таблиця 1.4

Структура моделі риси емоційного інтелекту (Trait EI) за К. Петридесом

Фактор	Змістовні компоненти	Психологічне значення для розвитку EI студентів
Емоційність (Emotionality)	Емпатія, емоційна експресивність, емоційне сприйняття	Забезпечує здатність розпізнавати та інтерпретувати емоції інших, формує основу для конструктивної соціальної взаємодії
Самоконтроль (Self-control)	Управління стресом, імпульсивність, емоційна регуляція	Оптимізує здатність долати складні емоційні стани, запобігає дезадаптивним реакціям у навчальних ситуаціях
Соціальність (Sociability)	Соціальна впевненість, асертивність, емоційне впливання	Підсилює міжособистісну ефективність, сприяє врегулюванню конфліктів і розвитку комунікативних навичок
Добробут (Well-being)	Самооцінка, оптимізм, задоволеність життям	Сприяє формуванню позитивного емоційного фону, підтримує мотивацію та психологічну стійкість

Джерело: розроблено автором на основі [62; 64].

Таким чином, теоретична структура моделі риси охоплює чотири ключові фактори: емоційність, самоконтроль, соціальність та добробут, кожен з яких інтегрує низку специфічних показників, зокрема емоційну експресивність, емпатійність, імпульсивність, стресостійкість, соціальну впевненість та оптимізм. Саме така ієрархічна організація забезпечує можливість комплексного аналізу індивідуальних відмінностей емоційного функціонування. Як засвідчують результати сучасних емпіричних досліджень, модель риси тісно пов'язана з показниками психологічного благополуччя,

стресостійкості, адаптації та ефективності міжособистісної взаємодії молоді [63; 70; 58; 49; 54]. Для студентського середовища цей підхід є особливо значущим, оскільки дає змогу виявити особливості емоційної регуляції, реагування на академічний стрес і рівень сформованості емоційної самосвідомості.

З огляду на це, модель риси EI забезпечує цілісне розуміння внутрішніх ресурсів особистості та механізмів емоційного реагування, які визначають здатність студентів адаптуватися до змін, долати труднощі й підтримувати конструктивну міжособистісну взаємодію. Саме тому цей підхід широко застосовується у сучасних психодіагностичних, освітніх і консультувальних практиках, а результати його використання слугують підґрунтям для розроблення програм розвитку емоційної компетентності студентської молоді [75; 77].

Варто зазначити, що моделі EI виконують не лише класифікаційну функцію, пов'язану зі структуруванням емоційних здібностей, а й відображають різні теоретико-методологічні підходи до розуміння природи особистості [8; 59].

Кожна з розглянутих моделей, зокрема когнітивна, змішана та модель риси, формує власне бачення механізмів розвитку EI, що підтверджується результатами емпіричних досліджень у галузі диференційної та освітньої психології [63; 49; 54]. У цьому зв'язку поєднання різних теоретичних підходів створює можливості для комплексного аналізу емоційного функціонування студентської молоді, оскільки враховує когнітивні, соціально-емоційні та особистісні аспекти розвитку. Відповідно, зазначені моделі визначають концептуальні орієнтири для діагностики та формування емоційної компетентності в умовах вищої освіти, що слугує підґрунтям для розроблення науково обґрунтованих програм розвитку EI студентів (Таблиця 1.2).

Доцільно зазначити, що модель здібностей П. Саловея і Дж. Майєра відповідає когнітивно-психологічному підходу, у межах якого ЕІ розглядається як здатність до опрацювання емоційної інформації на рівні мислення. У цьому контексті ЕІ трактується як розумова здібність, що функціонує у взаємозв'язку із загальним інтелектом і може розвиватися в процесі навчання та тренування[8;14]. Емпіричні дослідження підтверджують, що когнітивні моделі ЕІ забезпечують високу точність діагностики та пов'язані з виконавчими функціями, аналізом емоційних стимулів і регуляцією поведінки [29].

Для студентської молоді модель здібностей є релевантною насамперед у контексті формування адаптивних навчальних стратегій, зокрема саморефлексії, аналізу емоційних станів, розвитку критичного мислення та регуляції пізнавальних процесів в умовах емоційного напруження. Водночас її застосування дає змогу здійснювати диференційовану діагностику рівня сформованості окремих когнітивно-емоційних умінь, що сприяє персоналізації емоційного розвитку та підтримує індивідуальну освітню траєкторію студентів[59; 69].

Варто зазначити, що змішана модель ЕІ ґрунтується на гуманістичній парадигмі, у межах якої акцент робиться на самопізнанні, самореалізації, розвитку соціальної чутливості та формуванні емоційної компетентності. У цьому підході поєднуються когнітивні й особистісно-поведінкові характеристики, що зумовлює його виражену практичну спрямованість. Інтеграція емоційних компетентностей у структуровані блоки уможливорює використання змішаних моделей у тренінгових програмах, коучингових підходах та програмах соціально-емоційного навчання [54].

У студентському середовищі модель Д. Гоулмана має високу практичну цінність, оскільки активно використовується в освітніх програмах, спрямованих на розвиток soft skills, емоційної стійкості, лідерських якостей та ефективної

командної взаємодії [30]. У цьому контексті зазначена модель створює можливості для впровадження цілеспрямованих психолого-педагогічних інтервенцій, орієнтованих на формування соціальної компетентності та оптимізацію міжособистісних стосунків у студентських групах.

Водночас модель риси ЕІ ґрунтується на диференційно-психологічному та особистісному підходах, у межах яких ЕІ розглядається як інтегрована властивість особистості. Такий підхід дозволяє аналізувати емоційний інтелект у взаємозв'язку з темпераментом, характерологічними рисами, самооцінкою, емоційною стійкістю та стилем міжособистісної взаємодії [24; 63]. З огляду на це модель риси є особливо доцільною у практиці психологічного консультування та в контексті довготривалого особистісного розвитку студентської молоді.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що різні теоретичні моделі ЕІ відображають відмінні підходи до його структури та механізмів розвитку і взаємодоповнюють одна одну у дослідженні цього феномену. Їх поєднання дає змогу цілісно осмислити ЕІ як ресурс особистісної адаптації, навчальної діяльності та міжособистісної взаємодії студентської молоді. Саме це зумовлює необхідність подальшого аналізу психологічних чинників, які визначають індивідуальну динаміку розвитку ЕІ в умовах вищої освіти.

Варто підкреслити, що студентський вік супроводжується інтенсивними змінами в емоційній, когнітивній та соціальній сферах, зокрема формуванням емоційної саморегуляції, становленням ідентичності, розширенням міжособистісних зв'язків і професійною соціалізацією. У цьому контексті ЕІ виконує функцію адаптаційного ресурсу, рівень розвитку якого є індивідуально варіативним і залежить від сукупності психологічних чинників. До них належать індивідуально-психологічні особливості, когнітивний стиль, рівень самосвідомості та самооцінки, емоційна регуляція, а також характеристики

освітнього середовища і міжособистісної взаємодії [8; 33]. Узагальнену класифікацію зазначених чинників подано в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

Психологічні чинники розвитку ЕІ студентів

Група чинників	Основні складові	Вплив на розвиток ЕІ
Індивідуально-психологічні особливості	Темперамент (емоційна збудливість, лабільність), характер	Визначають емоційну реактивність, імпульсивність, стійкість до стресу
	Когнітивний стиль (аналітичний, інтуїтивний)	Впливає на спосіб інтерпретації емоцій та прийняття емоційно забарвлених рішень
Емоційно-особистісні ознаки	Самосвідомість, самооцінка, самоактуалізація	Формують підґрунтя для саморефлексії, усвідомлення власних емоцій та розвитку емпатії
	Емоційна регуляція, контроль імпульсів	Забезпечують здатність керувати емоціями, запобігати деструктивним формам поведінки
Соціально-психологічні чинники	Освітньо-соціальне середовище, мікроклімат у групі	Створюють умови для емоційного навчання, формують міжособистісні навички
	Якість міжособистісної взаємодії	Сприяє розвитку емпатії, соціальної обізнаності, комунікативної гнучкості

Джерело: розроблено автором на основі [8; 14; 33; 59]

Доцільно зазначити, що темперамент і характер є базовими психофізіологічними чинниками, які визначають особливості емоційного функціонування особистості та опосередковано впливають на розвиток ЕІ.

Підвищена емоційна лабільність, притаманна меланхолічному або холеричному темпераменту, може ускладнювати емоційну регуляцію та підвищувати чутливість до стресових впливів. Водночас флегматичні й сангвінічні типи частіше характеризуються більшою емоційною стабільністю, що сприяє ефективнішому контролю емоційних реакцій. Характерологічні риси, зокрема наполегливість, доброзичливість і відповідальність, зумовлюють індивідуальні особливості емоційної реактивності та стиль міжособистісної взаємодії [14; 51].

Слід підкреслити, що когнітивний стиль відображає спосіб, у який особистість сприймає, обробляє та інтерпретує інформацію, а отже, має безпосереднє значення для емоційного осмислення подій і ситуацій. Аналітичний когнітивний стиль пов'язаний зі схильністю до логічного структурування емоційних переживань та свідомого контролю реакцій, тоді як інтуїтивний стиль забезпечує чутливість до емоційних сигналів інших людей й використання їх у регуляції соціальної взаємодії. У студентському віці когнітивний стиль перебуває на етапі активного становлення, тому цілеспрямовані психологічні інтервенції можуть оптимізувати стратегії емоційного самопізнання та підвищити гнучкість емоційного реагування [81; 44].

У структурі внутрішніх детермінант розвитку ЕІ важливе місце посідає самосвідомість, яка забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, мотиви поведінки та цінності. Для студентської молоді, що функціонує в умовах підвищеного навчального навантаження й інтенсивної соціальної взаємодії, сформована самосвідомість є значущим чинником, який сприяє глибшому розумінню себе та запобігає імпульсивним або деструктивним реакціям у конфліктних ситуаціях. Це, у свою чергу, позитивно впливає на адаптаційні процеси, рівень емоційного благополуччя та загальну навчальну ефективність [7; 71].

Водночас до внутрішніх чинників розвитку ЕІ належить самооцінка. Адекватне уявлення про себе підтримує психологічну стабільність, полегшує процес саморегуляції та сприяє розвитку емпатійних здібностей. Самооцінка виконує регулятивну функцію, забезпечуючи збереження особистісної рівноваги в умовах стресу, невизначеності або соціального тиску. Встановлено, що студенти з більш узгодженою самооцінкою демонструють вищий рівень емоційної стійкості та кращу компетентність у міжособистісній взаємодії [80].

Важливою складовою ЕІ є емоційна регуляція, яку розглядають як здатність керувати інтенсивністю, тривалістю та формами прояву емоційних переживань. У період студентства потреба в розвинених навичках емоційної регуляції зростає у зв'язку зі змінами соціальних ролей, високим академічним навантаженням і зростанням рівня побутової автономії. Здатність своєчасно опрацьовувати негативні емоції, зокрема тривогу, фрустрацію або гнів, має значення не лише для збереження ментального здоров'я, а й для ефективної комунікації в навчальному та позанавчальному середовищі [34; 42].

Поряд із тим соціально-психологічні чинники формують зовнішнє середовище розвитку емоційних компетентностей студентів, зокрема через міжособистісну атмосферу в групі, характер взаємодії з однокурсниками й викладачами, рівень соціальної підтримки та якість навчальної комунікації. Емоційно безпечне освітнє середовище сприяє формуванню емпатії, навичок активного слухання, толерантності та конструктивного розв'язання конфліктів. Натомість середовище з підвищеною конкуренцією або міжособистісною напругою може зумовлювати зростання тривожності, емоційне виснаження та дезадаптивні поведінкові реакції [86; 76].

Крім того, міжособистісна взаємодія у студентському середовищі виступає провідним соціальним механізмом розвитку ЕІ. У процесі спільної діяльності, виконання групових завдань і повсякденної комунікації

закріплюються навички розпізнавання емоцій, регуляції власних станів, підтримання конструктивного діалогу та формування особистих меж. Отже, розвиток ЕІ визначається не лише індивідуально-психологічними характеристиками, а й якістю емоційного клімату освітнього середовища [8; 14; 35].

Узагальнюючи викладене, слід наголосити, що розвиток ЕІ студентів є складним багатофакторним процесом, що поєднує як вроджені психофізіологічні передумови, наприклад темперамент і характер, так і набуті емоційні та соціальні компетентності. До таких компетентностей належать самосвідомість, навички емоційної регуляції, здатність до емпатії, ефективна комунікація. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище, яке може або підтримувати розвиток емоційної компетентності, або перешкоджати йому. Тому створення психологічно комфортного, емоційно безпечного та підтримувального освітнього простору є необхідною умовою для проектування та впровадження програм розвитку ЕІ студентської молоді. Такі програми мають бути адаптовані до специфіки студентської аудиторії та ґрунтуватися на урахуванні окреслених чинників (Таблиця 1.6).

Таблиця 1.6

Взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх чинників розвитку ЕІ

Група чинників	Конкретні елементи	Механізм впливу на розвиток ЕІ	Прояв у студентському віці
Внутрішні (індивідуальні)	Темперамент, характер	Зумовлюють базову емоційну реактивність та стійкість	Інтенсивність емоційних переживань, схильність до імпульсивних реакцій

	Когнітивний стиль (аналітичний, інтуїтивний)	Впливає на спосіб інтерпретації емоцій та ситуацій	Логічність або інтуїтивність оцінок, різний стиль комунікації
	Самосвідомість	Забезпечує усвідомлення емоцій та поведінкових мотивів	Здатність до рефлексії, формування самооцінки
	Самооцінка	Регулює внутрішню стабільність та ставлення до себе	Впевненість, стійкість до стресу, готовність до взаємодії
			Продовж. табл.1.6
	Емоційна регуляція	Забезпечує здатність керувати емоційними переживаннями	Контроль тривоги, фрустрації, конструктивна поведінка
Зовнішні (соціально-психологічні)	Освітнє середовище	Створює умови для емоційного навчання та взаємодії	Підтримка, емоційна безпека, стиль викладання
	Стосунки у студентській групі	Формують якість соціальної взаємодії	Відчуття належності, розвиток емпатії
	Взаємини з викладачами	Визначають модель комунікативної поведінки	Формування навичок асертивності, емоційної виразності
	Соціальна підтримка	Забезпечує ресурсність і зменшує напруження	Підвищення стресостійкості, мотивації та саморегуляції

Узагальнюючи викладені теоретичні положення та результати

емпіричних досліджень, можна стверджувати, що розвиток ЕІ студентської молоді зумовлюється взаємодією особистісних характеристик і соціального контексту навчання. Індивідуальні особливості, зокрема темперамент, когнітивний стиль, рівень самосвідомості, самооцінки та сформованість емоційної регуляції, визначають специфіку емоційного реагування. Водночас освітнє середовище, міжособистісні взаємини та соціальна підтримка створюють умови для становлення й закріплення емоційних компетентностей. Сукупний вплив цих чинників формує індивідуальну динаміку розвитку ЕІ та визначає його значення для навчальної діяльності, соціальної адаптації й професійного самовизначення студентів.

1.3. Теоретичний аналіз психологічних підходів до розвитку емоційного інтелекту.

З огляду на зростаючу увагу до емоційної сфери особистості, аналіз психологічних підходів до розвитку ЕІ набуває особливої методологічної значущості для розуміння механізмів його формування у студентському віці. Окреслення теоретичних засад ЕІ дає змогу не лише поглибити уявлення про його природу, а й обґрунтувати ефективні стратегії розвитку емоційних навичок в освітньому середовищі. Дослідження свідчать, що різні психологічні парадигми по-різному інтерпретують походження, структуру та динаміку розвитку емоційної компетентності, пропонуючи специфічні концептуальні моделі й практичні інструменти [28; 51; 57].

До найбільш релевантних теоретичних підходів у контексті аналізу розвитку ЕІ належать психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, гуманістичний підходи, а також парадигма позитивної психології та інтегративні моделі, що поєднують різні концептуальні впливи. Кожен із них окреслює специфічні механізми формування емоційної компетентності, що має принципове значення для проєктування ефективних освітніх і психологічних

програм (Таблиця 1.7).

Таблиця 1.7.

Психологічні підходи до розвитку ЕІ

Підхід	Концептуальна природа	Механізми розвитку ЕІ	Сильні сторони	Обмеження	Значення для студентського віку
Психоаналітичний	ЕІ визначається глибинними несвідомими процесами та внутрішніми конфліктами	Усвідомлення емоцій, опрацювання механізмів захисту, інтеграція афективного досвіду	Глибоке розуміння емоційних витоків; ефективний у випадках емоційних порушень	Висока тривалість роботи; менш придатний для групових програм	Допомагає студентам опрацювати кризи ідентичності, усвідомити пригнічені емоції
Продовж. табл.1.7					
Когнітивний поведінковий	Емоції залежать від інтерпретацій та переконань; ЕІ формується через зміну когнітивних схем	Корекція когнітивних викривлень, формування поведінкових стратегій, розвиток самоспостереження	Висока практична ефективність; структурованість; універсальність	Може недостатньо охоплювати глибинні мотиви та емоційну історію	Підтримує подолання тривожності, формує навички саморегуляції, оптимізує навчальну поведінку
Гуманістичний	ЕІ розглядається як прояв автентичності, емпатії, відкритості та ціннісної позиції	Розвиток самоприйняття, емпатійної комунікації, емоційної відкритості	Стимулює самозростання та самоактуалізацію, підвищує емоційне благополуччя	Результативність значною мірою залежить від особистості фасилітатора	Сприяє формуванню "Я концепції", емпатії та емоційної зрілості студентів

Позитивна психологія	ЕІ як внутрішній ресурс, що забезпечує життєстійкість, оптимізм та благополуччя	Розвиток позитивних емоцій, техніки резильєнтності, концентрація на сильних сторонах	Підвищує мотивацію, сприяє емоційному здоров'ю, має доказову базу	Може недооцінювати складні афективні стани та конфлікти	Підтримує адаптацію, профілактує вигорання, покращує соціальне функціонування
Інтегративний	Поєднує принципи когнітивного, гуманістичного, біопсихологічного та соціального підходів	Комбіновані техніки емоційної регуляції, розвитку емпатії, міжособистісної ефективності	Гнучкість, системність, адаптація під контекст та особистість	Складність методичного забезпечення ; потреба у високій кваліфікації фахівця	Ефективний у програмах розвитку soft skills, профілактиці стресу та формуванні емоційної компетентності

У межах психоаналітичного підходу, витоки якого пов'язані з теоретичними положеннями Зигмунда Фрейда, ЕІ розглядається як феномен, зумовлений глибинними емоційними процесами, несвідомими афектами та внутрішніми конфліктами, що визначають емоційну поведінку особистості впродовж життя. Класичний психоаналіз виходить з уявлення про багаторівневу організацію психіки, у межах якої емоційні реакції часто мають джерело в несвідомих переживаннях раннього досвіду [51]. У цьому контексті розвиток ЕІ тлумачиться як процес поступового усвідомлення внутрішніх імпульсів, мотивів і неусвідомлених установок, що зумовлюють емоційну активність та поведінкові патерни.

Подальший розвиток психоаналітичної думки, представлений у працях К. Г. Юнга, Е. Еріксона, А. Фрейд та К. Хорні, суттєво розширив уявлення про механізми емоційного функціонування. У працях цих авторів підкреслюється, що інтеграція несвідомих емоційних переживань у свідому сферу є необхідною умовою формування емоційної зрілості. Відповідно в межах психоаналітичного

підходу ЕІ не зводиться до сукупності навичок, а постає як внутрішній шлях особистості до саморозуміння, усвідомленого ставлення до власних почуттів і гнучкої емоційної регуляції, що ґрунтується на пропрацьованості глибинних конфліктів [2; 62].

Особливе місце в цьому підході займає аналіз механізмів психологічного захисту. Згідно з психоаналітичною концепцією такі захисні процеси, як витіснення, раціоналізація чи проєкція, виконують функцію тимчасової стабілізації емоційного стану. Водночас їх надмірне або ригідне використання може обмежувати усвідомлення емоційного досвіду та ускладнювати розвиток емоційної компетентності. У цьому сенсі ЕІ передбачає здатність розпізнавати власні захисні реакції, усвідомлювати їхню психологічну функцію та поступово заміщувати їх більш адаптивними формами емоційної регуляції. Для студентської молоді це набуває особливої актуальності у зв'язку з процесами становлення ідентичності, зростанням емоційної напруженості та внутрішніми суперечностями [51; 73].

З огляду на зазначене психоаналітичний підхід має значний пояснювальний потенціал щодо емоційних труднощів студентів, зокрема переживань невизначеності, внутрішнього напруження та конфлікту між очікуваннями та реальними можливостями. Перехід до дорослого життя, зростання автономії та відповідальності, а також формування нових соціальних зв'язків часто супроводжуються амбівалентними емоційними станами. У цьому контексті розвиток ЕІ розглядається як процес інтеграції суперечливих переживань і досягнення внутрішньої узгодженості через усвідомлення особистісної історії.

Важливим аспектом психоаналітичної теорії є аналіз феноменів перенесення та контрперенесення, які впливають на емоційне розуміння себе та інших. У процесі перенесення студент може несвідомо проєктувати на

оточення попередні емоційні сценарії або очікування, що ускладнює міжособистісну взаємодію в групі. Усвідомлення цих процесів сприяє розвитку емпатії та підвищує здатність до більш адекватного сприйняття емоцій партнерів по комунікації [62; 50].

У прикладному вимірі психоаналітичний підхід до розвитку ЕІ зосереджується на рефлексії та глибинному опрацюванні емоційного досвіду. Психоаналітично орієнтовані методи, зокрема аналіз афектів, робота з фантазіями та несвідомими установками, створюють умови для поглибленого самопізнання, що є основою формування емоційної зрілості. Це сприяє зниженню внутрішнього напруження, підвищенню стресостійкості та здатності до конструктивних емоційних рішень у складних академічних і міжособистісних ситуаціях [2; 36].

У психоаналітично орієнтованих дослідженнях останніх років увага зосереджується на зв'язку між емоційною регуляцією та несвідомими процесами, зокрема у контексті афективної нейропсихології. Отримані дані свідчать, що ступінь пропрацьованості емоційних схем, сформованих у дитинстві, пов'язаний із рівнем емоційної гнучкості в дорослому віці та здатністю до усвідомленого регулювання емоцій у студентському середовищі [39].

Узагальнюючи викладене, психоаналітичний підхід трактує розвиток ЕІ як результат глибокої внутрішньої роботи з несвідомими переживаннями, внутрішніми конфліктами та емоційними схемами, що формують афективний стиль особистості. Така перспектива є особливо цінною для аналізу студентського віку, який характеризується інтенсивними емоційними трансформаціями, пошуком ідентичності та потребою у формуванні внутрішньої стабільності, необхідної для емоційної зрілості й психологічної стійкості.

Доцільно зазначити, що когнітивно-поведінковий підхід (КПП) належить до провідних сучасних методологічних парадигм, у межах яких емоції розглядаються як похідні від інтерпретацій, переконань і когнітивних схем особистості. У цьому підході ЕІ трактується як результат навчання, рефлексії та цілеспрямованої корекції мисленнєвих патернів, що зумовлюють емоційні реакції. Початки КПП пов'язані з працями А. Бека та А. Елліса, які обґрунтували закономірний зв'язок між способом осмислення подій, емоційними переживаннями та поведінкою людини [82]. Така концепція є особливо релевантною для студентського віку, оскільки саме в цей період активно формуються стратегії емоційної регуляції, способи розв'язання проблем і механізми самовпливу.

Виходячи з цього, ключовим положенням КПП є твердження, що емоції не є автоматичними або неконтрольованими реакціями, а виникають як наслідок інтерпретацій, сформованих на основі попереднього досвіду, уявлень про себе та соціальні ситуації. Так, студент, орієнтований на очікування невдачі, схильний сприймати навчальний виклик як загрозу, що актуалізує тривогу, уникання та зниження академічної мотивації. Водночас зміна дезадаптивних переконань на більш реалістичні й гнучкі сприяє трансформації емоційних реакцій, підвищенню впевненості та формуванню продуктивних форм поведінки. У цьому контексті розвиток ЕІ в межах КПП пов'язується з формуванням навичок самоспостереження, аналізу автоматичних думок, розпізнавання когнітивних викривлень і поступового оволодіння конструктивною емоційною регуляцією.

До найпоширеніших когнітивних викривлень, які істотно впливають на рівень емоційної компетентності студентів, належать катастрофізація, персоналізація, надмірні узагальнення, поляризоване мислення та негативна селекція інформації. Такі переконання спотворюють оцінку ситуацій,

провокують емоційну нестабільність, знижують гнучкість мислення та ускладнюють міжособистісну взаємодію. Емпіричні дослідження свідчать, що програми, спрямовані на корекцію викривлених інтерпретацій, сприяють підвищенню рівня емоційної регуляції, зниженню реактивної тривожності та розвитку навичок усвідомленого реагування [42].

У межах когнітивно-поведінкового підходу розвиток ЕІ відбувається завдяки низці механізмів, передусім когнітивній реструктуризації, яка полягає у заміні дезадаптивних переконань на більш раціональні. Студенти опановують навички виявлення автоматичних думок, аналізу взаємозв'язку між мисленням, емоціями та поведінкою, а також застосування систематичних технік саморегуляції, зокрема ведення когнітивних щоденників, моделювання способів реагування, тренування проблемно орієнтованого мислення, формування реалістичної самооцінки, використання релаксаційних методик і стратегій самопідтримки.

Окрім когнітивної складової, важливу роль у межах когнітивно-поведінкового підходу відіграє поведінковий компонент, спрямований на формування конструктивних моделей дій у складних ситуаціях. Експозиційні техніки, тренування соціальних навичок і розвиток асертивності сприяють зниженню емоційного напруження, подоланню страхів та підвищенню впевненості у власних можливостях. Поведінкові експерименти, що передбачають перевірку переконань через реальну дію, формують більш адекватне розуміння соціальних ситуацій і стабілізують емоційні реакції. Емпіричні дослідження підтверджують ефективність поєднання когнітивних і поведінкових інтервенцій для розвитку резильєнтності, стресостійкості та емоційної саморегуляції у студентської молоді [46; 47; 32].

Важливо, що у межах КПП емоційний інтелект розглядається як навичка, яка піддається цілеспрямованому розвитку. Це робить підхід особливо

релевантним для освітнього середовища, де студенти стикаються з високими академічними та соціальними вимогами. Сформована в результаті КПП система саморегуляції охоплює усвідомлення емоційних станів, контроль емоційних реакцій та вибір адаптивних стратегій поведінки. Навчальні програми, побудовані на засадах КПП, демонструють ефективність у зниженні реактивної тривожності, профілактиці емоційного виснаження та покращенні якості міжособистісної взаємодії [35; 76].

Виходячи з цього, когнітивно-поведінковий підхід пропонує цілісну концепцію розвитку ЕІ студентів, у межах якої емоційні процеси тлумачаться як результат мислення, що може бути змінене, удосконалене та спрямоване на підвищення психологічної адаптивності. Завдяки поєднанню когнітивної реструктуризації, поведінкових технік та навичок усвідомленості КПП сприяє формуванню стабільної системи саморегуляції, що є необхідною умовою для емоційної компетентності, психологічного благополуччя та успішної соціалізації студентської молоді.

Отже, когнітивно-поведінковий підхід пропонує цілісну концепцію розвитку ЕІ студентів, у межах якої емоційні процеси розглядаються як результат мислення, що підлягає усвідомленій зміні та вдосконаленню з метою підвищення психологічної адаптивності. Поєднання когнітивної реструктуризації, поведінкових технік і навичок усвідомленості сприяє формуванню стабільної системи саморегуляції, необхідної для розвитку емоційної компетентності, психологічного благополуччя та успішної соціалізації студентської молоді.

Гуманістичний підхід, представлений у працях К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла та їх послідовників, трактує ЕІ як невід'ємний компонент особистісного зростання, автентичності та самореалізації. У межах цієї парадигми наголос робиться на внутрішньому потенціалі особистості, її

прагненні до цілісного розвитку та здатності до відкритого емоційного контакту з іншими, що надає ЕІ статус інтегральної характеристики психологічного благополуччя [15; 22; 65].

Важливо підкреслити, що роджерівська концепція безумовного позитивного прийняття створює підґрунтя для розвитку емоційної відкритості та самоприйняття. Перебування студента в атмосфері прийняття і підтримки сприяє більш точному усвідомленню власних переживань і формуванню емпатійного ставлення до інших, що, своєю чергою, підсилює зрілість емоційного реагування та внутрішню навчальну мотивацію. Результати сучасних досліджень засвідчують, що гуманістично орієнтоване освітнє середовище підвищує рівень емоційного усвідомлення, емпатії та міжособистісної чутливості студентської молоді, зокрема завдяки розвитку рефлексивних практик і навичок самопрезентації [74; 60].

У цьому контексті гуманістичний підхід трактує ЕІ як прояв автентичності, тобто здатності особистості усвідомлювати власний внутрішній досвід без його викривлення зовнішніми очікуваннями та відкрито виражати почуття у соціально прийнятний спосіб. Для студентського віку це є особливо значущим, оскільки професійна підготовка поєднується з активним формуванням Я-концепції, пошуком життєвих смислів і самовизначенням у соціальному просторі [38; 66]. Розвиток емоційної автентичності зменшує залежність від зовнішньої оцінки та водночас посилює здатність до відповідального прийняття рішень, що є важливою ознакою емоційної зрілості.

У гуманістичній парадигмі емпатія посідає центральне місце як ключова характеристика ЕІ. Вона трактується не лише як здатність розуміти емоційний стан іншої людини, а як уміння бути психологічно присутнім у взаємодії, підтримувати партнера в його переживаннях і сприяти розкриттю особистісного потенціалу. Саме емпатія формує атмосферу довіри та

прийняття, що безпосередньо впливає на якість міжособистісної взаємодії у студентському середовищі. Емпіричні дослідження свідчать, що високий рівень емпатійності пов'язаний з ефективністю командної роботи, підвищеною стресостійкістю та зниженням конфліктності у молоді [84; 26].

Водночас гуманістичний підхід акцентує увагу на створенні освітнього простору, сприятливого для самопізнання, рефлексії та діалогічної взаємодії. Розвиток ЕІ в такому середовищі реалізується через інтерактивні групові форми роботи, тренінги емоційної відкритості, техніки активного слухання, арттерапевтичні методи та вправи, спрямовані на поглиблення емпатійного контакту. Саме за умов психологічної безпеки та прийняття студент отримує можливість усвідомлювати внутрішні суперечності, опрацьовувати емоційні конфлікти й формувати зрілу, відповідальну емоційну позицію.

Таким чином гуманістичний підхід акцентує, що розвиток ЕІ у студентському віці є насамперед процесом особистісного становлення. Його результат полягає не лише у формуванні навичок емоційної регуляції, а у вибудовуванні цілісної та автентичної особистісної структури, яка забезпечує внутрішню рівновагу, психологічну стійкість і здатність до резильєнтної взаємодії.

Підхід позитивної психології зосереджується на вивченні внутрішніх ресурсів особистості, її сильних сторін, позитивних емоцій та життестійкості. На відміну від парадигм, орієнтованих переважно на корекцію дефіцитів, він виходить з того, що розвиток ЕІ пов'язаний зі здатністю особистості мобілізувати власний потенціал, підтримувати оптимальний емоційний тонус і формувати суб'єктивне благополуччя. У працях М. Селігмана, Б. Фредріксон і К. Пітерсона ЕІ розглядається як одна з ключових позитивних якостей, що сприяє психологічному благополуччю та конструктивній взаємодії з соціальним середовищем [15; 27; 82].

Суттєвою складовою цього підходу є концепція «розширення і побудови» (broaden-and-build), запропонована Б. Фредріксон. Відповідно до неї позитивні емоції не лише забезпечують короткочасний позитивний емоційний стан, а й розширюють когнітивно-поведінковий репертуар особистості, сприяють гнучкості мислення та накопиченню стійких психологічних ресурсів, зокрема соціальної підтримки, мотивації та резильєнтності. У цьому контексті ЕІ постає як механізм усвідомлення й активізації позитивних емоцій у повсякденному досвіді. Для студентської молоді це є значущим чинником адаптації до освітнього середовища, підтримання навчальної мотивації та ефективної саморегуляції в умовах академічних стресорів [27; 38; 42].

Відповідно позитивна психологія акцентує увагу не лише на регуляції емоційних станів, а й на розвитку позитивної саморефлексії, відчуття сенсу, оптимізму, доброзичливості та емпатійної налаштованості. Емпіричні дослідження засвідчують, що студенти з вищим рівнем позитивного афекту й емоційної гнучкості характеризуються кращою адаптацією, нижчим ризиком емоційного виснаження та вищим рівнем соціальної інтегрованості [71; 76]. Поєднання позитивних емоцій зі сформованими компонентами ЕІ підсилює навчальну успішність, оскільки сприяє розвитку впевненості, наполегливості, автономності та конструктивних стратегій подолання труднощів.

Паралельно з розвитком позитивної психології поширення набувають інтегративні моделі ЕІ, які узагальнюють положення кількох теоретичних напрямів, зокрема когнітивного, гуманістичного, соціально-психологічного та еволюційно-біологічного. До таких моделей належать концепція емоційної компетентності Беллака, модель емоційно-соціального інтелекту Бар-Она, а також сучасні інтегративні підходи, що поєднують механізми емоційного сприймання, регуляції, міжособистісної ефективності та стресостійкості. Інтегративний напрям передбачає синтез уявлень про емоції як когнітивно

забарвлені психічні стани, що тісно пов'язані з мотиваційними процесами, соціальною взаємодією та загальною адаптивністю особистості [15; 40].

Інтегративний підхід виходить із положення, що розвиток ЕІ не може бути зведений лише до когнітивної регуляції чи емоційної відкритості. У такій концепції ЕІ розглядається як багатовимірна система, що включає емоційно-поведінкові, мотиваційні, міжособистісні та особистісні компоненти, які функціонують у взаємозв'язку. Особливого значення набуває внутрішня єдність емоційного досвіду, що виявляється у здатності особистості усвідомлювати та переробляти емоційну інформацію, трансформуючи її у конструктивну поведінку й адаптивні копінг-стратегії. Для студентського віку такі моделі особливо релевантні, адже саме в цей період спостерігається інтенсивне становлення професійної ідентичності, формування навичок саморефлексії, автономності й емпатійного сприйняття інших.

Поряд із цим інтегративні підходи не обмежуються лише теоретичним узагальненням, а мають виражений практико-орієнтований потенціал. Вони лягають в основу сучасних програм емоційного навчання, які поєднують тренінги емоційної регуляції, розвиток майндфулнес-практик, формування комунікативної культури, роботу з суб'єктивним благополуччям і профілактику емоційного вигорання. У контексті ЗВО це дозволяє вибудовувати навчально-розвивальні модулі, що адресують не лише когнітивні процеси, а й емоційно-вольову сферу та соціальну активність студентів. Практика впровадження таких програм демонструє зниження рівня тривожності та фрустраційних реакцій, зростання рефлексивності й конструктивних патернів взаємодії у навчальних групах [54].

Важливим методологічним аспектом інтегративного підходу є його ресурсно-орієнтований характер. На відміну від традиційних моделей, що акцентують увагу на корекції дефіцитів, інтегративні концепції передбачають

активізацію внутрішніх можливостей особистості, розвиток здатності до стрес-менеджменту, збагачення соціального досвіду та формування особистісної резильєнтності. У такому контексті ЕІ постає не як стабільна риса, а як динамічна характеристика, що може цілеспрямовано розвиватися через міжособистісний обмін, груповий тренінг і рефлексивні практики. Саме це відкриває широкі можливості для педагогічного впливу та розроблення ефективних психолого-педагогічних інструментів розвитку ЕІ у студентів.

Таким чином, підхід позитивної психології та інтегративні моделі створюють підґрунтя для цілісного розуміння механізмів розвитку ЕІ студентської молоді. Вони зосереджують увагу не лише на подоланні емоційних труднощів, а й на виявленні та активізації внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечує стійке емоційне благополуччя і здатність до ефективної взаємодії з соціальним середовищем. У цьому контексті ЕІ розглядається як системний ресурс, який підтримує академічну успішність, соціальну компетентність, психічне здоров'я та професійне становлення майбутніх фахівців.

Узагальнюючи теоретичні підходи до розвитку ЕІ, доцільно зазначити, що кожна з розглянутих парадигм репрезентує власну логіку пояснення процесів емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії. Психоаналітична концепція підкреслює вплив несвідомих імпульсів, когнітивно-поведінковий підхід фокусується на трансформації мисленневих схем і формуванні регулятивних навичок, гуманістичний на особистісному зростанні й емпатії, тоді як позитивна психологія та інтегративні моделі орієнтовані на розвиток внутрішніх ресурсів і стійких патернів емоційного функціонування. Сукупність цих підходів формує концептуально цілісну основу, яка зумовлює вибір методів діагностики, обґрунтовує педагогічні умови розвитку ЕІ та визначає логіку побудови авторської програми, представленої у наступних розділах

дослідження.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено системне осмислення феномену ЕІ як складного багатовимірного психічного утворення, інтегрованого у структуру особистості та такого, що визначає ефективність її емоційного, соціального та когнітивного функціонування. З'ясовано, що, попри відносно коротку історію наукового використання терміна «емоційний інтелект», концептуальні витоки цього явища простежуються у працях Ч. Дарвіна, Е. Торндайка, Д. Векслера та Г. Гарднера, які поступово розширювали уявлення про інтелект як феномен, що виходить за межі суто раціонального пізнання.

Встановлено, що сучасні наукові підходи до розуміння ЕІ представлені низкою моделей, серед яких провідними є здібнісна модель П. Саловея та Дж. Майєра, змішана модель Д. Гоулмана та модель риси К. Петридеса. Кожна з них пропонує власну концептуальну інтерпретацію структури ЕІ та окреслює специфічні механізми його розвитку. Порівняльний аналіз засвідчив, що відмінності між моделями полягають насамперед у трактуванні ЕІ як когнітивної здатності, як комплексу соціально-емоційних компетентностей або як відносно стабільної особистісної риси. Водночас усі розглянуті підходи

конвергують у розумінні ЕІ як важливого ресурсу адаптації особистості до соціального середовища, що набуває особливої значущості у студентському віці.

Окрему увагу в першому розділі приділено аналізу чинників розвитку ЕІ. Узагальнення теоретичних джерел дало змогу виокремити внутрішні та зовнішні психологічні детермінанти цього процесу. До внутрішніх чинників віднесено темперамент, характер, когнітивний стиль, рівень самосвідомості, самооцінки та сформованість механізмів емоційної регуляції, які визначають потенціал особистості до усвідомлення та керування емоційними станами. Зовнішні чинники, зокрема соціально-психологічні умови освітнього середовища, якість міжособистісної взаємодії та рівень соціальної підтримки, формують сприятливий або ускладнений контекст для розвитку емоційної компетентності. Таким чином обґрунтовано, що розвиток ЕІ має багатофакторний характер і зумовлюється взаємодією природних передумов та соціально детермінованих впливів.

Теоретичний аналіз психологічних підходів до розвитку ЕІ дозволив визначити ключові концептуальні орієнтири для побудови ефективних програм його формування. Психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, гуманістичний, позитивно-психологічний та інтегративні підходи висвітлюють механізми емоційного розвитку крізь призму різних наукових парадигм. Психоаналітичний підхід акцентує увагу на ролі несвідомих афективних процесів, когнітивно-поведінковий на впливі мисленневих схем і навичок саморегуляції, гуманістичний на значенні автентичності, емпатії та особистісного зростання, тоді як позитивна психологія та інтегративні моделі розглядають ЕІ як ресурс психологічного благополуччя, життєстійкості та адаптивності. Це дає підстави стверджувати, що цілісне розуміння ЕІ потребує міжпарадигмального підходу та інтеграції різних наукових перспектив.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна констатувати, що ЕІ постає як ключовий ресурс адаптації, міжособистісної ефективності та психологічного благополуччя студентської молоді. Проведений огляд формує методологічне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних умов розвитку ЕІ у студентському середовищі, а також для розроблення прикладних програм формування емоційної компетентності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та проведення дослідження, обґрунтування вибору діагностичних методик

У рамках експериментальної частини роботи було здійснено емпіричне дослідження ефективності психологічних підходів до розвитку ЕІ студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти. Теоретичний аналіз наукових джерел з окресленої проблематики засвідчив, що розвиток ЕІ є багатофакторним процесом, чутливим до психологічних інтервенцій, що дає підстави для проведення системного емпіричного вивчення студентської вибірки.

Метою емпіричного дослідження було емпіричне визначення ефективності застосування психологічних підходів до розвитку ЕІ студентів у процесі навчання.

Для досягнення цієї мети було поставлено такі завдання:

- визначити рівень розвитку ЕІ в студентів до та після психолого-

педагогічного втручання;

- застосувати комплексну програму розвитку ЕІ на основі сучасних психологічних підходів;
- порівняти динаміку змін показників у контрольній та експериментальній групах.

Відповідно дослідження було організовано у кілька послідовних етапів, а саме:

1. Аналіз наукових джерел та уточнення теоретичної моделі дослідження;
2. Вибір психодіагностичних методик для оцінювання розвитку ЕІ;
3. Створення онлайн-анкети у Google Forms для тестування;
4. Формування вибірки респондентів і проведення онлайн-опитування;
5. Статистична обробка одержаних результатів;
6. Інтерпретація даних та розробка програми розвитку ЕІ.

Дослідження проводилося на базі Державного університету «Київський авіаційний інститут» серед здобувачів першого курсу спеціальності «Психологія» віком 17–18 років. Вибір цієї групи є обґрунтованим з огляду на високу чутливість студентів-першокурсників до психологічних впливів, а також їхню відкритість до самопізнання та розвитку емоційних компетентностей.

Загальна кількість респондентів становила 36 осіб, які були випадковим чином поділені на експериментальну групу (18 осіб) та контрольну групу (18 осіб). Контингент був відносно однорідним за віком, рівнем академічної підготовки та соціальним середовищем.

Опитування проводилось в онлайн форматі через Google Forms, що забезпечило доступність для студентів, гнучкість у проходженні тестування,

можливість анонімності та оперативність збору інформації. Онлайн-формат був зумовлений також особливостями навчання в умовах воєнного стану в Україні.

Усі респонденти брали участь добровільно, були поінформовані про мету дослідження та надали згоду на участь. Анонімність і конфіденційність були гарантовані відповідно до етичних стандартів психологічних досліджень.

З метою комплексного аналізу ЕІ використано три взаємодоповнюючі валідні та надійні методики, що відповідають сучасним підходам до вимірювання ЕІ як здібності, компетентності та особистісної риси. Такий підхід дозволив отримати багатовимірну картину емоційного функціонування студентів.

Тест емоційного інтелекту Н. Холла. Методика дозволяє оцінити п'ять ключових складових ЕІ, а саме: розпізнання емоцій, управління емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших. Тест є валідним і адаптованим для студентської аудиторії, легко сприймається, містить чіткі інструкції, що дозволяє уникнути невірних трактувань. Результати дозволяють визначити загальний рівень ЕІ та виокремити найбільш уразливі сфери для подальшої корекційної чи розвивальної роботи (Додаток А).

Шкала емоційного інтелекту (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale). Шкала є валідним інструментом для оцінювання ЕІ як інтегральної особистісної характеристики. Вона ґрунтується на моделі Саловея та Майєра і складається з 33 тверджень, що охоплює такі аспекти, як емоційна свідомість, емоційна регуляція та використання емоцій. Відповіді оцінюються за 5-бальною шкалою, що дозволяє кількісно оцінити рівень ЕІ, а також специфічні аспекти: емоційну чутливість, регуляцію емоцій та здатність до їх конструктивного використання в поведінці. Шкала добре зарекомендувала себе серед молодіжної аудиторії та дає змогу оцінити загальний емоційний потенціал особистості (Додаток Б).

Опитувальник TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form). Цей інструмент є скороченим варіантом опитувальника EI, розробленого К. Петрідесом, вимірює EI як особистісну рису. TEIQue-SF включає 30 тверджень, що оцінюють 4 основні сфери, а саме: добробут, самоконтроль, емоційність та соціальну компетентність. Методика дозволяє отримати загальну оцінку EI та порівняти рівень розвитку окремих елементів. TEIQue-SF є адаптованою та валідною методикою для українського студентства. Відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою (Додаток В).

Обробка отриманих даних здійснювалася у кілька послідовних етапів, що забезпечило їхню надійність та валідність. На першому етапі проводився кількісний аналіз, який передбачав підрахунок балів за кожною психодіагностичною методикою, обчислення середніх значень, моди, медіани та частотний розподіл показників емоційного інтелекту. Застосування цих процедур дало змогу виявити загальні тенденції та окреслити базовий рівень розвитку EI в обох групах.

На другому етапі було використано методи описової статистики, зокрема обчислення стандартних відхилень та варіативності показників. Це дозволило оцінити однорідність вибірки, а також визначити ступінь розкиду результатів у кожному вимірюванні, що є важливим для коректного аналізу динаміки змін після психолого-педагогічного втручання.

Для дослідження взаємозв'язків між окремими компонентами EI застосовувався кореляційний аналіз. Якщо розподіл показників відхилявся від нормального або шкали мали порядковий характер, використовувався непараметричний коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ). Такий підхід забезпечив коректність статистичних висновків і дозволив встановити силу та напрям зв'язків між ключовими емоційними компонентами, виміряними різними діагностичними методиками.

У процесі обробки даних застосовувалися також якісні методи аналізу, які включали інтерпретацію результатів за окремими шкалами, зіставлення отриманих показників із даними спостереження, а також визначення найбільш уразливих або ресурсоемних компонентів ЕІ студентів. Це забезпечило комплексне розуміння специфіки емоційного функціонування досліджуваної вибірки.

Візуалізація результатів здійснювалася шляхом побудови кругових діаграм, гістограм та стовпчикових графіків, що дозволило наочно відобразити розподіл рівнів ЕІ та порівняти показники до і після психолого-педагогічного впливу. Така графічна репрезентація полегшує інтерпретацію динаміки змін і підсилює аргументованість отриманих висновків.

Інтерпретація результатів дала змогу визначити рівень розвитку основних компонентів ЕІ, зокрема емоційної саморегуляції, самомотивації, емпатії та здатності розпізнавати емоції інших. Узагальнення даних дозволило оцінити загальний емоційний потенціал студентського середовища та окреслити ключові зони для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Високі показники ЕІ інтерпретуються як свідчення сформованих навичок емоційного усвідомлення, саморегуляції, емпатійного реагування та конструктивної міжособистісної взаємодії. Такі характеристики виступають значущими ресурсами адаптивності, стресостійкості та здатності студентів до ефективного подолання соціально-емоційних викликів, що підтверджує актуальність розвитку емоційного інтелекту в освітньому середовищі.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

На другому етапі емпіричного дослідження здійснювалася комплексна кількісна та якісна обробка отриманих даних із використанням трьох валідних психодіагностичних інструментів, а саме: тесту емоційного інтелекту Н. Холла,

шкали Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT) та опитувальника TEIQue-SF. Загальна вибірка становила 36 осіб ($n = 36$), які є студентами першого курсу спеціальності «Психологія». З огляду на мету дослідження, аналіз даних проводився у двох напрямках: по-перше, визначалися загальні тенденції розвитку EI, а по-друге, виокремлювалися сильні та проблемні компоненти емоційного функціонування студентів.

Для цього було здійснено описовий статистичний аналіз, який включав обчислення середнього значення, медіани, моди та стандартного відхилення для кожної шкали. З метою оцінювання статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами застосовувався t-критерій Стьюдента. Водночас для встановлення взаємозв'язків між окремими показниками EI було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Спірмена (ρ), що є доцільним у випадку ординальних даних та можливого відхилення від нормального розподілу.

Методика Н. Холла дала змогу здійснити комплексну оцінку рівня розвитку EI студентів за п'ятьма ключовими складовими, а саме: розпізнання власних емоцій, управління емоційними станами, самомотивація, емпатія та здатність ідентифікувати емоції інших людей. Результати подано в таблиці 2.1 та проілюстровано на рис.2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл студентів за рівнями розвитку EI (за тестом Н. Холла)

Рівень емоційного інтелекту	Кількість студентів (n)	Частка (%)
Високий рівень	5	14%
Середній рівень	22	61%
Низький рівень	9	25%
Усього	36	100%

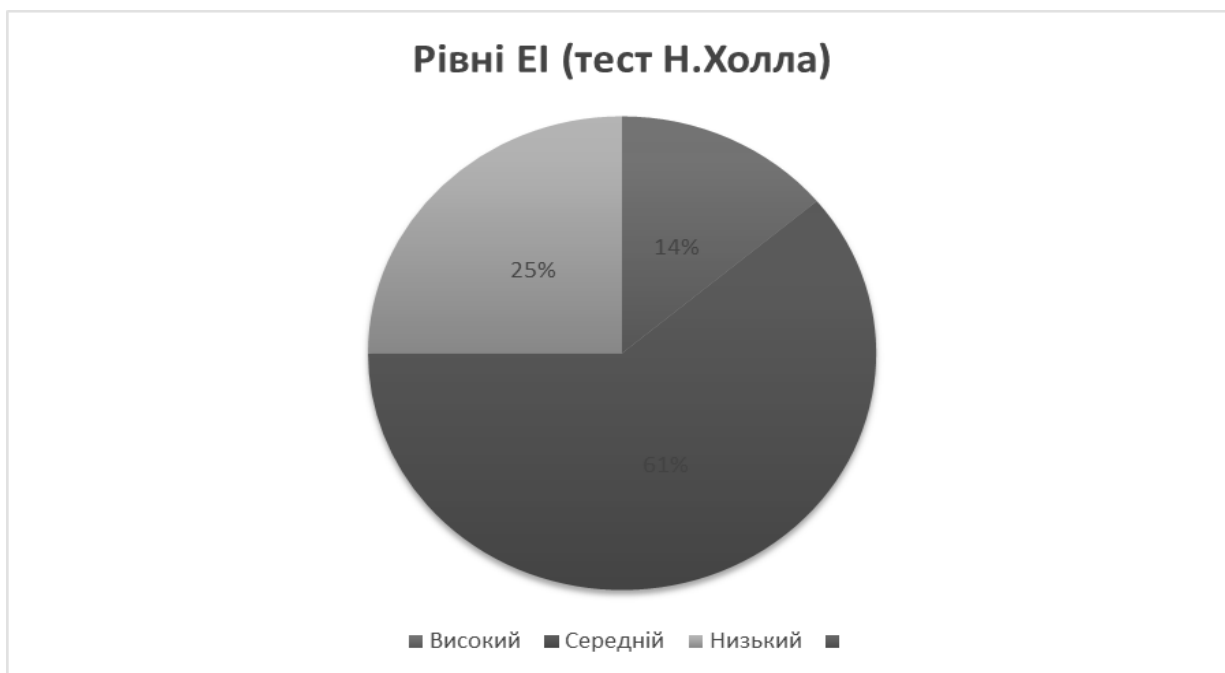


Рис.2.1. Рівні EI студентів за методикою Н.Холла (n=36)

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що переважна частина студентів (61 %; n = 22) характеризується середнім рівнем розвитку EI, що свідчить про наявність базових емоційних навичок, необхідних для ефективного функціонування в освітньому середовищі. Водночас 25 % респондентів продемонстрували низький рівень EI, що вказує на недостатню сформованість умінь емоційної саморегуляції, самомотивації та міжособистісного розуміння. Лише 14 % учасників показали високий рівень EI, що є типовим розподілом для студентських вибірок. Результати подано в таблиці 2.2 та проілюстровано на рис.2.2

Таблиця 2.2.

Середні значення компонентів EI студентів (за тестом Н. Холла)

Компонент емоційного інтелекту	Середній бал (M)
Емоційна свідомість	3,2
Самомотивація	2,4
Емоційна саморегуляція	2,6
Розпізнавання емоцій інших	2,9
Емпатія	3,9



Рис. 2.2. Середні бали за шкалами тесту ЕІ Н.Холла.

Деталізація результатів за окремими шкалами засвідчила, що найнижчі показники продемонстровано за шкалами самомотивації (53 % респондентів мають бали нижче середнього), емоційної саморегуляції (47 % виявляють труднощі контролю імпульсів) та розпізнавання емоцій інших людей (помірні труднощі у 39 %). Найбільш виражені проблеми спостерігаються у сфері емоційної саморегуляції, зокрема студенти зазначають труднощі у стримуванні імпульсивних реакцій, схильність до різких змін настрою та підвищену чутливість до стресових чинників.

Натомість найкращі показники зафіксовано за шкалою емпатії. Близько 65 % студентів демонструють високий або вище середнього рівень емпатійності, що логічно корелює зі специфікою їхньої професійної підготовки. Середній бал емпатії становить 3,9, тоді як найнижчий показник самомотивація (2,4), що відображає потребу у розвитку внутрішніх регуляторних механізмів.

Отримані дані узгоджено вказують на актуальність цілеспрямованого освітнього впливу, спрямованого на підвищення рівня емоційної регуляції, самомотивації та емоційної обізнаності. Високі значення емпатії створюють

сприятливе підґрунтя для ефективного формування емоційної компетентності, тоді як зниження показників за ключовими регулятивними компонентами (самоконтроль, мотивація, розпізнавання емоцій) підтверджує необхідність упровадження спеціальних розвивальних тренінгових програм.

Шкала EI Шутте (SSEIT) є одним із найпоширеніших і методологічно обґрунтованих інструментів для оцінювання інтегрального рівня EI як особистісної характеристики. Методика розроблена на основі здібнісної моделі П. Саловея та Д. Майєра та охоплює ключові компоненти емоційної компетентності: емоційну свідомість, емоційну регуляцію та використання емоцій у поведінці. У межах дослідження шкала дозволила отримати узагальнену картину емоційного функціонування студентів та виокремити провідні сильні й уразливі зони їхньої емоційної компетентності. Результати подано в таблиці 2.3 та проілюстровано на рис.2.3

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнем емоційного інтелекту (за шкалою SSEIT)

Рівень EI	Кількість студентів (n)	Частка (%)
Високий	4	11 %
Середній	24	67 %
Нижче середнього	8	22 %
Усього	36	100 %

Аналіз результатів показав наступний розподіл рівнів EI за шкалою (SSEIT) (Рис. 2.3)

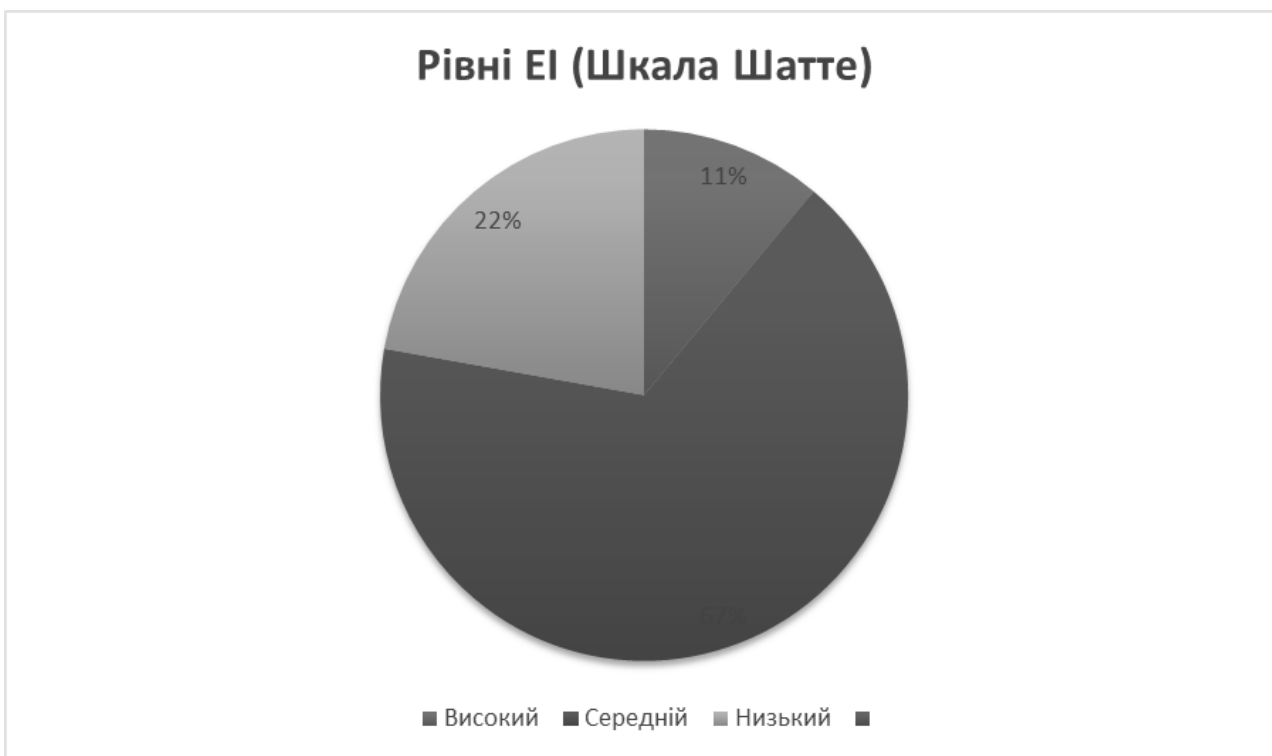


Рис.2.3. Рівні EI за шкалою Шутте (SSEIT) (n=36)

Аналіз результатів засвідчив домінування середнього рівня EI (67 %), що відповідає типовому профілю студентської молоді початкових курсів. Наявність лише 11 % студентів із високим рівнем EI виокремлює групу, яка володіє більш розвиненими навичками емоційної саморегуляції та соціальної чутливості. Водночас 22 % респондентів продемонстрували показники нижче середнього, що свідчить про недостатню сформованість механізмів емоційного контролю та адаптації в освітніх і міжособистісних ситуаціях. Результати подано в таблиці 2.4 та проілюстровано на рис.2.4.

Таблиця 2.4.

Середні значення компонентів EI за шкалою SSEIT

Компонент EI	Середній бал (M)
Емоційна свідомість	3,5
Емоційна регуляція	2,9

Використання емоцій у поведінці	3,1
---------------------------------	-----



Рис.2.4. Середні бали за компонентами шкали Шутте

Аналіз компонентної структури SSEIT показав нерівномірність розвитку складових EI. Найвищі результати виявлено за шкалою емоційної свідомості ($M = 3,5$), що вказує на достатній рівень усвідомлення власних емоційних станів та емоцій інших людей. Це створює підґрунтя для подальшого розвитку регулятивних і поведінкових аспектів EI. Натомість найнижчі показники виявлено за компонентом емоційної регуляції ($M = 2,9$), що свідчить про труднощі у стримуванні імпульсивних реакцій, поверненні до емоційної рівноваги після стресу та ефективному контролю емоцій у складних ситуаціях.

Для глибшого аналізу було виокремлено найбільш уразливі аспекти EI, а саме:

- Використання емоцій у мисленні. Значна частина студентів має труднощі із застосуванням емоцій як ресурсу адаптації, що негативно впливає на здатність трансформувати емоційні переживання у конструктивну

поведінку та коректне прийняття рішень.

- Емоційна гнучкість. Зафіксовано знижену здатність швидко відновлювати емоційний баланс після психологічного чи навчального навантаження, що може спричиняти підвищену втомлюваність, фрустрацію і зниження академічної продуктивності.
- Жонгруентність емоційного реагування. Студенти нерідко демонструють непрогнозовані або неадекватні ситуації емоційні реакції, що свідчить про недостатню інтегрованість емоційного досвіду та складнощі у його регуляції.

Отримані результати повністю корелюють із висновками, сформованими на основі тесту Н. Холла, про те що емоційна свідомість є відносно розвиненою складовою ЕІ, тоді як емоційна регуляція та використання емоцій залишаються найменш сформованими компонентами. Така неспівмірність розвитку структурних елементів ЕІ вказує на потребу у впровадженні психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток стресостійкості, навичок емоційного контролю, формування стратегій конструктивного реагування та адаптивного використання емоцій у поведінці.

Таким чином, шкала Шутте дозволила виявити системні труднощі у сфері емоційної регуляції, що може становити ризик для успішності, психологічної стійкості та соціально-емоційного благополуччя студентів. Результати SSEIT доповнюють дані інших методик і підтверджують необхідність розробки комплексної програми розвитку ЕІ, яка охоплюватиме когнітивні, регулятивні та комунікативні аспекти емоційної компетентності.

Опитувальник TEIQue-SF застосовувався для оцінювання ЕІ як особистісної риси, відповідно до теоретичної моделі К. Петрідеса, яка акцентує увагу на стійких емоційно-особистісних характеристиках, що визначають якість емоційного функціонування. Методика охоплює чотири провідні компоненти

риси EI такі як: добробут, емоційну регуляцію, емоційність (емоційну свідомість) та соціальну компетентність, що дозволяє отримати комплексне уявлення про індивідуальний емоційний профіль студента. Результати подано в таблиці 2.5. та проілюстровано на рис.2.5.

Таблиця 2.5.
Розподіл студентів за рівнем рисового EI (TEIQue-SF)

Рівень рисового EI	Кількість студентів (n)	Частка (%)
Високий	8	22 %
Середній	21	58 %
Низький	7	20 %
Усього	36	100 %

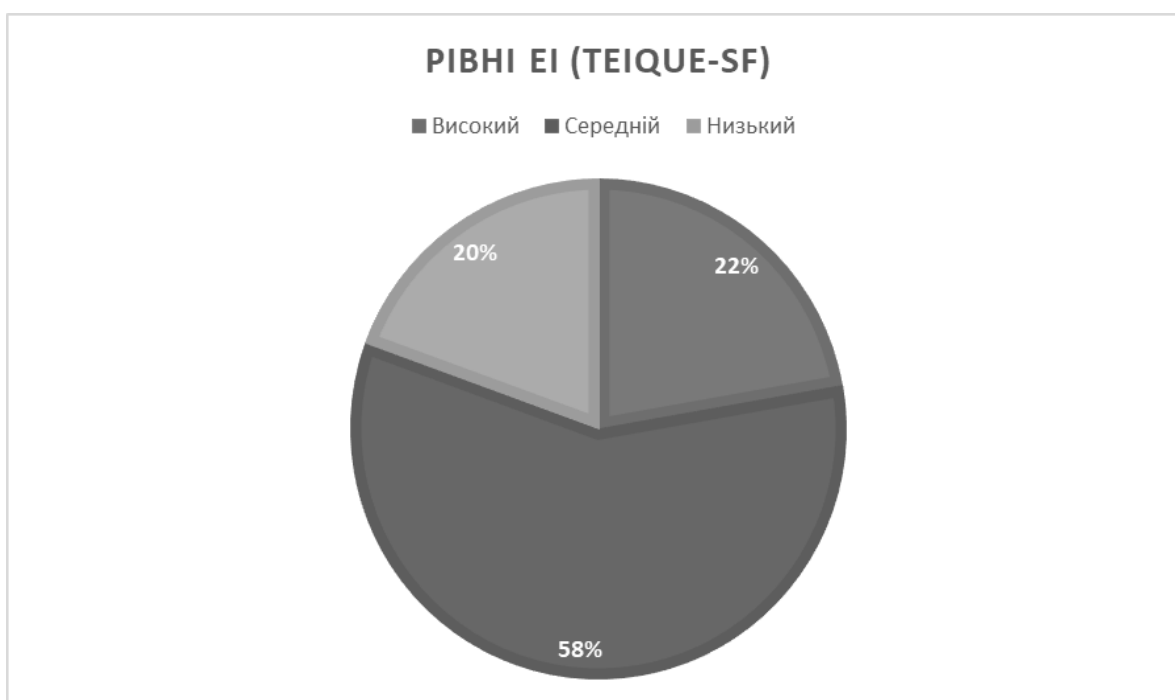


Рис. 2.5. Рівні EI за опитувальником TEIQue-SF (n=36)

За інтегральним показником опитувальника TEIQue-SF більшість студентів продемонстрували середній рівень EI (58 %), тоді як високий рівень зафіксовано у 22 % респондентів, а низький у 20 %. Водночас аналіз окремих компонентів рисового EI показав, що за шкалою емоційної свідомості 31 %

студентів мають знижені показники, що свідчить про фрагментарність сформованості окремих складових емоційного інтелекту навіть за відносно нормативного загального рівня. Результати подано в таблиці 2.6 та проілюстровано на рис.2.6

Таблиця 2.6

Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів рисового EI (TEIQue-SF)

Компонент EI	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
Добробут	17	61	22
Емоційна регуляція	49	38	13
Емоційна свідомість	31	47	22
Соціальна компетентність	22	58	20

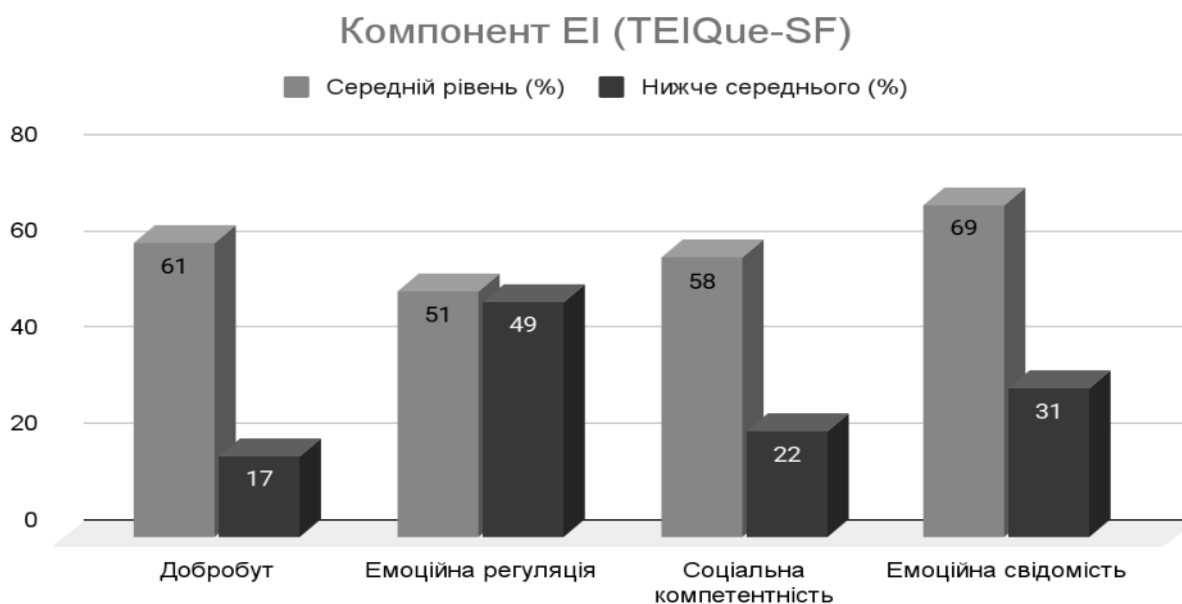


Рис. 2.6. Рівні сформованості компонентів EI за TEIQue-SF (n = 36)

Аналіз отриманих результатів засвідчив кілька характерних тенденцій. По-перше, компонент добробуту продемонстрував відносно стабільні показники: 61 % студентів мають середній рівень, а 17 % нижчий за середній. Це свідчить про те, що переважна частина респондентів загалом зберігає

оптимістичне ставлення, базовий рівень життєвої задоволеності та впевненості у власних силах, хоча помітна частка студентів виявляє ознаки емоційного виснаження або нестабільної самооцінки.

По-друге, емоційна регуляція постає одним із найбільш уразливих аспектів рисового EI. Майже половина вибірки (49 %) демонструє недостатню здатність до контролю емоційних імпульсів, утримання емоційної рівноваги та подолання стресових реакцій. Така закономірність узгоджується з даними, отриманими за методиками Н. Холла та Шутте, що підтверджує системність труднощів у сфері регуляції.

По-третє, соціальна компетентність, попри загальну достатність (58 % середній рівень), виявляє ризикову групу 22 % студентів мають помітні труднощі у сфері міжособистісної взаємодії. Це проявляється у невпевненості під час спілкування, недостатній ініціативності та труднощах у підтриманні емпатійного контакту з оточенням, що може негативно впливати на їхню навчальну та соціальну адаптацію.

По-четверте, особливої уваги потребує компонент емоційної свідомості, зокрема 31 % студентів не продемонстрували достатніх умінь у сфері ідентифікації власних емоцій, складала труднощі у вербалізації емоційного стану та розумінні впливу емоцій на поведінку. Цей результат послідовно корелює зі зниженими показниками емоційної регуляції та використання емоцій у поведінці, отриманими за SSEIT.

Отже, результати TEIQue-SF засвідчили, що профіль студентського EI як риси характеризується домінуванням середнього рівня сформованості, однак з вираженими проблемними зонами у сферах емоційної регуляції, емоційної свідомості та окремих аспектів соціальної компетентності. Саме ці компоненти потребують пріоритетного розвитку у межах психологічних тренінгів і програм емоційної підтримки.

Особливо значущим є той факт, що недостатній рівень емоційної свідомості та регуляції виявляється системно у трьох використаних методиках, що підкреслює не випадковість, а стабільність виявленого патерну емоційного функціонування студентів. У контексті інтенсивного навчального навантаження, високої емоційної мінливості та підвищених вимог до самостійності ці компоненти можуть виступати факторами ризику для емоційного виснаження та соціальної дезадаптації.

З метою поглибленого аналізу структури ЕІ та виявлення взаємозв'язків між його компонентами було проведено кореляційний аналіз у програмному середовищі SPSS 26.0. Для кількісної оцінки зв'язків між показниками трьох психодіагностичних інструментів (тест Н. Холла, шкала Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT), опитувальник TEIQue-SF) застосовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (ρ). Статистично значущими вважалися кореляції на рівні $p < 0,05$; $p < 0,01$ (Таблиця 2.7.).

Таблиця 2.7.

**Кореляційні зв'язки між показниками ЕІ студентів
(ρ Спірмена, $n = 36$)**

Показник 1	Показник 2	ρ	p
Емоційна регуляція (SSEIT)	Емоційна регуляція (TEIQue-SF)	0,58	<0,01
Емпатія (Холл)	Соціальна компетентність (TEIQue-SF)	0,62	<0,01
Самомотивація (Холл)	Добробут (TEIQue-SF)	0,45	<0,05
Емоційна свідомість (SSEIT)	Емоційна свідомість (TEIQue-SF)	0,49	<0,01
Емоційна свідомість (SSEIT)	Розпізнання власних емоцій (Холл)	0,67	<0,01

Примітка. У таблицю включено лише статистично значущі кореляції ($p < 0,05$)

Отримані коефіцієнти кореляції ($\rho = 0,45-0,67$) свідчать про помірні позитивні зв'язки між відповідними психологічними характеристиками. Зокрема, встановлено статистично значущий зв'язок між показниками

емоційної регуляції за шкалами SSEIT та TEIQue-SF ($\rho = 0,58$; $p < 0,01$), що підтверджує узгодженість інструментів у вимірюванні регулятивних аспектів ЕІ. Водночас виявлено виражений зв'язок між емпатією (тест Н. Холла) та соціальною компетентністю (TEIQue-SF) ($\rho = 0,62$; $p < 0,01$), що вказує на функціональну єдність емоційної чутливості та ефективності міжособистісної взаємодії. Крім того, самомотивація (Холл) позитивно корелює з показниками добробуту (TEIQue-SF) ($\rho = 0,45$; $p < 0,05$), що відображає роль внутрішньої мобілізації у підтриманні суб'єктивної психологічної стійкості. Особливо показовими є кореляції показників емоційної свідомості, зафіксовані на рівні різних методик ($\rho = 0,49-0,67$; $p < 0,01$), що підтверджує її системоутворюючу роль у структурі ЕІ.

Висновки до розділу 2

Другий розділ кваліфікаційної роботи був присвячений організації, проведенню та комплексному аналізу результатів емпіричного дослідження рівня розвитку ЕІ студентів першого курсу спеціальності «Психологія». У межах розділу реалізовано повний цикл емпіричного дослідження, що включав добір валідного психодіагностичного інструментарію, проведення діагностики, кількісну та якісну обробку результатів, а також їх статистичну інтерпретацію.

Методологічну основу дослідження склали три психодіагностичні методики, що репрезентують різні концептуальні підходи до розуміння ЕІ, а саме: тест ЕІ Н. Холла, шкала Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT), побудована на здібнісній моделі П. Саловея і Дж. Майєра, та опитувальник TEIQue-SF, який оцінює ЕІ як особистісну рису відповідно до концепції К. Петрідеса. Поєднання цих методик забезпечило багатовимірне охоплення структури ЕІ та дало змогу оцінити його когнітивні, регулятивні, емоційні й соціальні аспекти.

Результати кількісного та якісного аналізу засвідчили домінування

середнього рівня розвитку ЕІ у студентів. Зокрема, 61 % респондентів продемонстрували показники в межах середнього рівня за всіма використаними методиками. Це свідчить про наявність базових емоційно-комунікативних умінь, необхідних для адаптації до освітнього середовища, водночас виявляючи недостатню сформованість глибинних регулятивних і рефлексивних компонентів ЕІ.

Деталізація результатів за окремими шкалами дозволила визначити найбільш уразливі компоненти ЕІ. Занижені показники самомотивації (53 % респондентів мають рівень нижче середнього) відображають труднощі внутрішньої мобілізації та підтримання цілеспрямованої активності. Аналогічно, знижений рівень емоційної саморегуляції (47-49 % студентів) свідчить про проблеми з контролем афективних реакцій, імпульсивністю та утриманням емоційної рівноваги. Значущими є також труднощі в емоційній свідомості за методикою TEIQue-SF, де 31 % студентів продемонстрували недостатню здатність до ідентифікації та усвідомлення власних емоцій. За результатами SSEIT проблемними виявилися використання емоцій у мисленні та емоційна гнучкість.

Разом із тим дослідження підтвердило наявність суттєвих ресурсів у структурі ЕІ студентів. Найбільш вираженими виявилися показники емпатії (до 65 % респондентів) та добробуту за опитувальником TEIQue-SF, що засвідчує потенціал до співпереживання, соціальної відкритості, доброзичливої взаємодії та психологічної підтримки інших, що є професійно значущими характеристиками майбутніх фахівців у галузі психології.

Кореляційний аналіз, проведений із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, виявив статистично значущі взаємозв'язки між провідними компонентами ЕІ. Найбільш вираженими були зв'язки між емпатією та соціальною компетентністю, між показниками емоційної регуляції та

самоконтролю, а також між емоційною свідомістю та здатністю до управління емоційними станами. Виявлені взаємозв'язки підтверджують системний та інтегративний характер ЕІ, у межах якого окремі емоційні та соціальні характеристики взаємно підсилюють одна одну.

Емпіричні результати довели потребу розвитку регулятивних компонентів ЕІ студентів та стали підґрунтям створення й апробації програми формування ЕІ.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ

3.1. Програма розвитку емоційного інтелекту

Розроблення програми розвитку ЕІ студентів ґрунтується на результатах теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, представлених у попередніх розділах роботи. Отримані дані засвідчили багатовимірність структури ЕІ та нерівномірність сформованості його окремих компонентів у студентської молоді. Було встановлено, що за наявності достатнього рівня емпатії та соціальної відкритості у студентів першого курсу спеціальності «Психологія» регулятивні компоненти ЕІ, зокрема емоційна саморегуляція, самомотивація та емоційна свідомість, залишаються недостатньо розвиненими та потребують цілеспрямованого психологічного впливу.

Метою програми є розвиток ключових компонентів ЕІ у студентів-психологів шляхом формування навичок емоційної свідомості, саморегуляції,

самомотивації, емпатії та соціально-емоційної компетентності, необхідних для ефективної навчальної, міжособистісної та професійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям програми є інтеграція когнітивно-поведінкової, гуманістичної та позитивно-психологічної парадигм. Когнітивно-поведінковий підхід забезпечує формування навичок ідентифікації автоматичних думок, переосмислення емоційних реакцій, розвитку самоконтролю та конструктивного емоційного реагування. Відповідно до моделі емоційної регуляції Дж. Гросса, усвідомлення емоційних процесів виступає базовою умовою ефективного управління афективними станами [43].

Гуманістичний підхід акцентує увагу на розвитку емпатії, автентичності, толерантності до власних переживань і здатності до рефлексії, що створює психологічно безпечне середовище для особистісного зростання та розвитку ЕІ. Позитивна психологія, зокрема теорія broaden-and-build Б. Фредріксон, обґрунтовує значення позитивних емоцій як ресурсів, що розширюють репертуар поведінкових реакцій та сприяють формуванню емоційної гнучкості і психологічної стійкості [27].

Інтеграція зазначених підходів дає змогу вибудувати програму, спрямовану не лише на компенсацію недостатньо розвинених компонентів ЕІ, але й на посилення його ресурсних складових. Особливого значення набуває опора на результати емпіричного дослідження, які засвідчили статистично значущі взаємозв'язки між емоційною свідомістю, емпатією, соціальною компетентністю та рівнем емоційної регуляції. Це дозволяє визначити пріоритетні напрями тренінгового впливу, орієнтовані на формування базових емоційних навичок, необхідних для професійного становлення майбутнього психолога [72].

Структура програми ґрунтується на емпірично підтвердженій логіці послідовного розвитку ЕІ:

1. формування емоційної свідомості, як базового механізму розпізнавання й інтерпретації емоцій;
2. розвиток навичок саморегуляції та самомотивації, що забезпечують внутрішню стійкість та здатність до ефективної діяльності;
3. посилення емпатії та соціальної компетентності, які формують основу професійної взаємодії;
4. інтеграція емоційних навичок у професійну діяльність майбутнього психолога.

Розробка програми також відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку soft skills, підвищення психологічної культури та формування компетентностей емоційного самоменеджменту у студентської молоді. Міжнародні дослідження [43; 45; 63] наголошують, що програми тренінгового розвитку ЕІ сприяють зниженню рівня тривожності, підвищенню академічної мотивації, покращенню соціальної взаємодії та загального психологічного добробуту студентів.

Отже, теоретичне обґрунтування програми базується на таких принципах:

1. Принцип наукової валідності. Орієнтація на сучасні психологічні моделі ЕІ та емпірично підтверджені механізми його розвитку.
2. Принцип інтегративності. Поєднання когнітивних, поведінкових, гуманістичних та позитивно-психологічних технік.
3. Принцип активної участі студента. Акцент на практичній діяльності, рефлексії, груповій взаємодії.
4. Принцип розвитку ресурсності. Спрямованість на формування внутрішніх опор студента: саморегуляції, гнучкості, самоефективності.
5. Принцип професійної релевантності. Відповідність змісту тренінгу потребам підготовки майбутніх психологів.

Підсумовуючи, теоретичне обґрунтування програми передбачає науково виважену інтеграцію різних психологічних підходів, що дозволяє створити ефективну, структуровану та професійно релевантну систему розвитку ЕІ студентів-психологів.

Розроблена тренінгова програма спрямована на формування ключових компонентів ЕІ, які виявилися найменш розвиненими у результатах емпіричного дослідження, а саме: емоційної свідомості, саморегуляції та самомотивації. Програма інтегрує елементи когнітивно-поведінкової, гуманістичної та позитивно-психологічної парадигм, що забезпечує її комплексний вплив на емоційне функціонування студентів.

Заняття організовані послідовно від розвитку базових навичок розпізнавання емоцій до формування здатності керувати ними в особистісній та професійній взаємодії. Тренінгова робота здійснюється в груповому форматі, протягом 8 занять, що сприяє створенню безпечного простору, підвищує рівень довіри та стимулює розвиток емпатії.

Структура та зміст програми розвитку ЕІ

Мета програми: сприяти розвитку ЕІ студентів шляхом формування навичок усвідомлення, регуляції та конструктивного використання емоцій у навчальній, міжособистісній та професійній діяльності.

Завдання програми:

1. Сприяти формуванню здатності усвідомлювати власні емоції та їхню динаміку.
2. Розвивати навички регуляції емоцій у ситуаціях стресу, конфлікту та навчального навантаження.
3. Підвищити рівень самомотивації та внутрішньої організованості.
4. Формувати емпатійні та комунікативні вміння, що забезпечують ефективну взаємодію.

5. Сприяти інтеграції емоційних навичок у професійну підготовку майбутніх психологів.

Структура програми:

Тренінг складається з 8 занять тривалістю 90 хвилин. Кожне заняття включає три компоненти: вступний блок (актуалізація досвіду); основний блок (опрацювання технік); рефлексивний блок (усвідомлення результатів заняття).

Реалізація програми спирається на модель емоційної регуляції Дж. Гросса, принципи когнітивної переоцінки А. Бека, концепцію самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, а також гуманістичну модель емпатійної взаємодії К. Роджерса. Програма складається з чотирьох інтегрованих модулів, кожен з яких спрямований на розвиток окремих компонентів ЕІ. Тренінгові заняття передбачають поєднання психоедукації, практичних вправ, групової взаємодії, рефлексивних методів та елементів когнітивно-поведінкової та гуманістичної психології (Таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1.

Зміст програми розвитку емоційного інтелекту студентів

Модуль / Заняття	Мета заняття	Зміст і ключові завдання	Методи та вправи
МОДУЛЬ 1. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СВІДОМОСТІ (заняття 1–2)			
1. Емоції як система психологічних сигналів	Формування базових уявлень про емоції, розвиток здатності до ідентифікації власних і чужих емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - роль емоцій у поведінці та спілкуванні - первинні та вторинні емоції - типові помилки у сприйнятті емоцій 	«Емоційний словник»; «Емоційні карти»; міні-лекція; мозковий штурм; психогімнастика; рефлексивне коло
2. Мої емоційні патерни: усвідомлення і аналіз	Розвиток навичок розпізнавання власного емоційного	<ul style="list-style-type: none"> - автоматичні думки - когнітивні викривлення - закономірності 	Вправа «А–В–С»; тест емоційних тригерів; вправи на

	досвіду та його причин	виникнення емоцій	самоспостереження; проєктивна вправа «Емоційний ландшафт»
МОДУЛЬ 2. РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ (заняття 3–4)			
3. Техніки регуляції емоцій у щоденних ситуаціях	Розвиток самоконтролю, зниження емоційної реактивності	<ul style="list-style-type: none"> - модель емоційної регуляції Гросса - техніки когнітивної переоцінки - зупинка імпульсивної реакції 	«Стоп-кадр»; «Альтернативна інтерпретація»; дихальні техніки (4-7-8, квадратне дихання); рольові вправи
4. Управління стресом: інструменти швидкої стабілізації	Навчання конструктивним способам подолання стресу та тривоги	<ul style="list-style-type: none"> - стрес і емоційне вигорання - індивідуальні копінг-стратегії 	«Стрес-барометр»; релаксація Джекобсона; майндфулнес-практика 5 хв; арт-терапевтична вправа «Мій ресурс»
Продовж. табл. 3.1			
МОДУЛЬ 3. САМОМОТИВАЦІЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕМОЦІЙ ЯК РЕСУРСУ (заняття 5–6)			
5. Виявлення емоційних ресурсів особистості	Формування здатності використовувати емоції як мотиваційний драйвер	<ul style="list-style-type: none"> - зв'язок емоцій і мотивації - базові положення теорії самодетермінації (Deci & Ryan) 	«Емоційний ресурс-портрет»; «Сильні сторони» (позитивна психологія VIA); техніка «Три мої внутрішні опори»
МОДУЛЬ 4. ЕМПАТІЯ, КОМУНІКАЦІЯ ТА ПРОФЕСІЙНА ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ (заняття 7–8)			
7. Емпатія як ядро професійної взаємодії	Розвиток навичок активного слухання, емпатійного відображення	<ul style="list-style-type: none"> - модель емпатії Роджерса - вербальні й невербальні індикатори емоцій 	«Активне слухання»; «Емоційне дзеркало»; рольова вправа «Складна розмова»

8. Застосування ЕІ у професійній діяльності психолога	Інтеграція навичок ЕІ у професійні ситуації, підготовка до реальних кейсів	<ul style="list-style-type: none"> - емоційний аспект комунікації - профілактика емоційного вигорання - кордони психолога 	Case-study; рольові ігри «клієнт-психолог»; групова вправа «Емоційна карта групи»; підсумкова рефлексія
---	--	--	---

МОДУЛЬ 1. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СВІДОМОСТІ

Заняття 1. «Емоції як система психологічних сигналів»

Заняття спрямоване на формування базового розуміння природи емоцій та їх функцій у поведінці особистості. На початку заняття студентам подається стислий теоретичний блок, у якому розглядаються первинні та вторинні емоції, їх роль у регуляції поведінки, а також механізми емоційного реагування. Це забезпечує наукову основу для подальшої роботи з емоційною сферою.

У практичній частині заняття використовується вправа «Емоційний словник». Її метою є розширення індивідуального емоційного репертуару студентів, що дозволяє підвищити точність вербалізації власних і чужих емоційних станів. Подальша робота із «Емоційними картами» спрямована на ідентифікацію емоцій за зовнішніми невербальними проявами. Це формує навички первинного розпізнавання емоцій, що є першим рівнем структури ЕІ.

Підсумкова рефлексія дає змогу студентам усвідомити труднощі, пов'язані з розпізнаванням окремих емоцій, а також визначити індивідуальні прогалини в емоційній обізнаності.

Заняття 2. «Аналіз власних емоційних патернів».

Метою заняття є розвиток здатності усвідомлювати індивідуальні емоційні сценарії та виявляти зв'язок між подіями, думками та емоційними реакціями. Теоретичний матеріал ґрунтується на концепції автоматичних думок А. Бека, що дозволяє пояснити індивідуальну варіативність емоційних реакцій.

Вправа «Ланцюжок А-В-С» спрямована на аналіз взаємозв'язку між ситуацією, інтерпретацією та емоційною відповіддю. Такий підхід допомагає студентам усвідомити, що емоції є результатом когнітивної оцінки, а не самої події. Виконання цієї вправи сприяє розвитку рефлексивного мислення та емоційної свідомості.

Домашнє завдання у формі самоспостереження протягом доби поглиблює навички рефлексії, фіксації повторюваних емоційних реакцій і виявлення стійких когнітивних викривлень.

МОДУЛЬ 2. РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ

Заняття 3. «Стратегії емоційної регуляції»

На початку заняття студентам подаються ключові положення моделі емоційної регуляції Дж. Гросса, що визначає основні механізми керування емоційними станами. Цей теоретичний блок створює основу для застосування адаптивних стратегій регуляції у практичній діяльності.

Практична частина включає роботу з когнітивною переоцінкою, яка передбачає пошук альтернативних інтерпретацій ситуацій. Застосування техніки «Стоп-кадр» допомагає студентам призупинити імпульсивну реакцію та перейти до усвідомленого вибору поведінки. Дихальні вправи сприяють стабілізації фізіологічних проявів емоційної напруги та формують навички відновлення внутрішнього балансу.

Заняття 4. «Регуляція стресу і тривоги»

Заняття присвячене розумінню природи стресу, його когнітивних і фізіологічних проявів, а також формуванню адаптивних копінг-стратегій. На основі сучасних психологічних моделей студентам пояснюється взаємозв'язок між стресом, емоційним виснаженням та зниженням ефективності навчальної діяльності.

У вправах студенти працюють зі «Стрес-барометром», визначаючи власні

тригери та типові реакції. М'язова релаксація за методом Джекобсона сприяє зниженню рівня м'язового напруження та формує базові навички саморегуляції. Коротка майндфулнес-практика підсилює здатність зосереджуватись, регулювати увагу та відновлювати емоційний баланс.

МОДУЛЬ 3. САМОМОТИВАЦІЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕМОЦІЙ У ПОВЕДІНЦІ

Заняття 5. «Емоції як джерело мотивації»

Заняття спрямоване на формування розуміння зв'язку між емоціями та внутрішніми мотиваційними процесами. Теоретичний блок охоплює положення теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, а також концепцію самомотивації Д.Гоулмана.

У вправі «Емоційний ресурс-портрет» студенти визначають події, контексти та внутрішні стани, які підсилюють їхню працездатність, впевненість і мотиваційний тонус. Робота зі «Сильними сторонами» формує позитивне ставлення до власного потенціалу та сприяє зміцненню внутрішньої самоефективності.

Заняття 6. «Формування мотиваційної гнучкості»

Заняття присвячене розвитку навичок гнучкого використання внутрішніх та зовнішніх мотиваційних ресурсів. Студенти працюють із виявленням власних мотиваційних драйверів та усвідомленням факторів, що знижують мотиваційну активність.

Вправа «Мій шлях розвитку» передбачає побудову карти професійних і особистісних цілей, що забезпечує фокусування уваги на довгостроковому розвитку. Це також сприяє інтеграції емоційних процесів у планування професійних дій.

МОДУЛЬ 4. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Заняття 7. «Емпатія як механізм ефективної взаємодії»

Теоретичний блок базується на концепції емпатії К. Роджерса, відповідно до якої здатність глибоко розуміти переживання інших є фундаментальною ознакою психологічної зрілості. Студенти опановують техніки активного слухання, включаючи парафраз, уточнення та відображення почуттів.

Під час вправи «Емоційне дзеркало» учасники вчаться визначати емоційні стани співрозмовника, покращуючи точність соціального сприймання та здатність до підтримувальної комунікації.

Заняття 8. «Емоційна компетентність у професійній діяльності психолога»

Заняття має професійно орієнтований характер і спрямоване на розвиток емоційної компетентності в робочих ситуаціях. Рольові ігри за моделлю «клієнт-психолог» дозволяють відпрацювати навички емпатійного слухання, утримання емоційних меж та регулювання власного емоційного стану в ситуаціях високої напруги.

Аналіз кейсів сприяє розвитку професійного мислення та вмінню застосовувати емоційні навички у складних консультативних ситуаціях. Завершальна вправа «Емоційна карта групи» поглиблює розуміння групових процесів і формує усвідомлення колективного емоційного фону.

ПІДСУМКОВИЙ ЕТАП

Завершальна рефлексія дозволяє студентам оцінити власний прогрес, визначити ключові навички, які зазнали найбільшого розвитку, та окреслити подальші напрями емоційного самовдосконалення. Порівняння результатів pre-test і post-test підтверджує ефективність програми та демонструє підвищення рівня емоційної регуляції, мотиваційної гнучкості й соціально-емоційної компетентності.

Істотно те, що особливого значення набуває послідовність модулів.

Перший модуль забезпечує формування базової емоційної обізнаності. Другий модуль зосереджено на розвитку навичок емоційної регуляції, що є необхідним підґрунтям для формування самомотивації, яка розглядається у третьому модулі. Завершальний четвертий модуль спрямований на інтеграцію емоційних і соціально-комунікативних навичок у контекст професійної підготовки майбутнього психолога.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що програма розвитку є комплексною, методично обґрунтованою та адаптованою до потреб студентської молоді. Її реалізація не лише сприяє підвищенню окремих емоційних навичок, а й забезпечує формування загальної емоційної компетентності як важливого чинника професійного становлення психолога. Підготовлена структура програми створює підґрунтя для подальшого аналізу її ефективності, що буде розглянуто у підрозділі 3.3.

3.2. Методичні рекомендації щодо впровадження програми у практику ЗВО

Ефективне впровадження програми розвитку ЕІ у практику закладу вищої освіти потребує системного підходу, науково обґрунтованої організації тренінгового процесу та забезпечення оптимальних психолого-педагогічних умов. У ході проведеного емпіричного дослідження встановлено, що найбільші труднощі студенти відчують у сферах емоційної регуляції, самомотивації та емоційної свідомості, що зумовило визначення ключових напрямів корекційно-розвивального впливу. Запропоновані методичні рекомендації забезпечують можливість адаптації програми до різних освітніх умов та підвищення її результативності.

1. Організаційно-педагогічні умови впровадження програми.

Підготовка тренера/викладача. Ефективність розвитку ЕІ значною мірою залежить від професійної компетентності фахівця, що реалізує програму.

Тренер має володіти:

- знаннями з вікової та педагогічної психології, психології емоційної регуляції, когнітивно-поведінкової та гуманістичної психології;
- навичками фасилітації групових процесів;
- вмінням створювати безпечний і підтримувальний простір;
- власним достатнім рівнем емоційного інтелекту, що слугує моделлю для учасників тренінгу

Перед початком упровадження програми доцільним є проведення спеціального інструктажу або методичного семінару для викладачів кафедри.

2. Умови ефективної реалізації тренінгової програми.

Групова динаміка та формат роботи. Оптимальна кількість учасників тренінгової групи становить 12-18 осіб. Тривалість одного заняття має складати 90 хвилин. Робота організовується на засадах конфіденційності, добровільності, рівноправної участі та активної взаємодії. Бажаною є стабільність складу групи протягом усього тренінгового циклу, що сприяє формуванню довіри та групової згуртованості.

Психологічний клімат. Створення емоційно безпечного середовища є необхідною умовою продуктивності тренінгової роботи. Важливо, щоб учасники мали можливість вільно висловлювати власні почуття без страху осуду, а акцент у взаємодії робився на підтримці, прийнятті та емпатії. Тренер при цьому виконує роль моделі конструктивної емоційної комунікації

3. Методичні акценти у проведенні занять.

Баланс теорії і практики. Програма передбачає поєднання коротких теоретичних блоків тривалістю 5-10 хвилин, з акцентом на практичні форми діяльності, зокрема рольових ігор, групових дискусій, аналізу емоційних кейсів,

рефлексивних вправ та технік саморегуляції. Теоретичний матеріал використовується як підґрунтя для осмислення власного досвіду та формування нових навичок.

Обов'язкова рефлексія. Після кожного заняття проводиться структурована рефлексія, спрямована на усвідомлення отриманого досвіду, типових емоційних реакцій та можливостей практичного застосування засвоєних навичок. Рефлексивний етап забезпечує інтеграцію досвіду та підсилює мотиваційний компонент навчання.

Домашні рефлексивні завдання. Доцільним є включення систематичних домашніх практик, зокрема ведення емоційного щоденника, спостереження за автоматичними думками, застосування технік саморегуляції та аналіз складних міжособистісних ситуацій. Це сприяє перенесенню сформованих навичок у повсякденне життя.

4. Рекомендації щодо адаптації програми до різних освітніх умов.

Програму розвитку ЕІ можна інтегрувати у зміст навчальних дисциплін «Психологія емоцій», «Психологічний тренінг», «Комунікативна компетентність», «Психологія особистості». За умов змішаного або дистанційного навчання вправи адаптуються для роботи в онлайн-форматі з використанням breakout-кімнат та інтерактивних платформ (Migo, Jamboard тощо). Для студентів інших спеціальностей акценти програми можуть бути зміщені у бік розвитку командної взаємодії, профілактики стресу та формування комунікативних навичок.

Оцінювання ефективності програми розвитку ЕІ є принципово важливим етапом, оскільки дозволяє встановити ступінь досягнення цільових емоційних компетентностей та підтвердити доцільність інтеграції програми у практику закладів вищої освіти. Процедура оцінювання ґрунтувалася на поєднанні

кількісних і якісних методів збору даних, що забезпечило комплексне бачення змін у структурі ЕІ учасників (Рис.3.1).

Дані, наведені в табл. 3.2, відображають позитивну динаміку середніх показників ЕІ студентів експериментальної групи після реалізації розвивальної програми, що наочно представлено на рис. 3.2.

Таблиця 3.2.

Середні показники ЕІ студентів експериментальної групи до та після реалізації програми розвитку ЕІ

Компоненти емоційного інтелекту	Pre-test (M)	Post-test (M)	Δ (зміна)
Емоційна свідомість	3,1	3,8	+0,7
Емоційна саморегуляція	2,8	3,6	+0,8
Самомотивація	2,7	3,5	+0,8
Емпатія	3,9	4,2	+0,3
Соціальна компетентність	3,4	4,0	+0,6
Інтегральний показник ЕІ	3,18	3,82	+0,64

Примітка: М – середнє арифметичне значення.

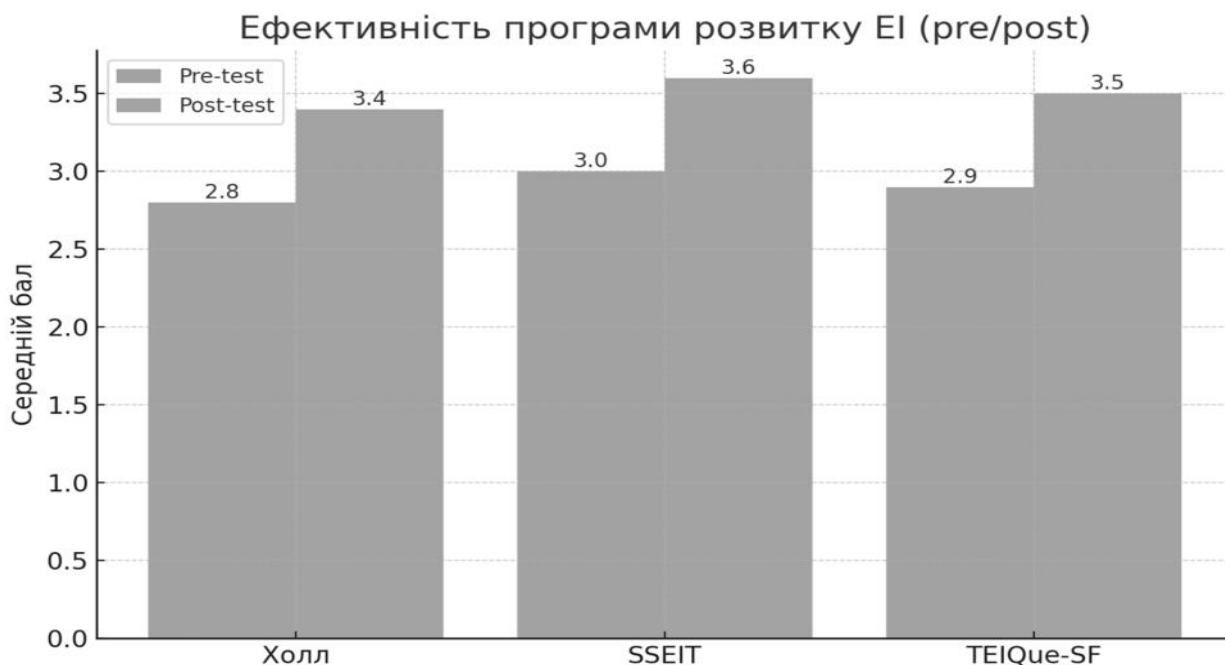


Рис.3.2. Динаміка середніх показників ЕІ студентів експериментальної групи (pre-test/post-test)

Ефективність програми оцінювалася шляхом порівняння результатів психодіагностичного тестування до та після завершення тренінгу. Використання тесту емоційного інтелекту Н. Холла, шкали Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test та опитувальника TEIQue-SF забезпечило багатовимірну оцінку ЕІ як здібності, як особистісної риси та як системи соціально-емоційних компетентностей.

Кількісна оцінка ефективності включала аналіз динаміки середніх показників у контрольній та експериментальній групах із застосуванням t-критерію Стюдента для залежних вибірок. Це дозволило встановити статистично значущі відмінності між показниками pre-test і post-test та об'єктивно оцінити вплив програми на розвиток емоційної саморегуляції, самомотивації, емпатії та емоційної свідомості. Додатково проводився кореляційний аналіз, який засвідчив зростання інтегрованості між ключовими компонентами ЕІ після тренінгового впливу.

Якісний аналіз доповнив кількісні результати і включав рефлексивні записи учасників, самооцінку змін та обговорення динаміки емоційних станів. Студенти відзначали підвищення здатності до ідентифікації емоцій, ефективніше використання технік когнітивної переоцінки, дихальних і релаксаційних практик, а також зростання гнучкості у міжособистісній взаємодії.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп підтвердило, що позитивна динаміка є характерною саме для учасників тренінгової програми і не спостерігається у студентів, які не брали участі у її реалізації. Це засвідчує специфічний вплив програми на розвиток емоційної компетентності.

Отже, результати оцінювання ефективності доводять практичну значущість розробленої програми, її здатність сприяти гармонізації емоційних

процесів, підвищенню стресостійкості, розвитку навичок конструктивної комунікації та саморегуляції. Отримані результати можуть слугувати основою для подальшої оптимізації програми та її широкого впровадження у практику підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Висновки до розділу 3

Третій розділ кваліфікаційної роботи був присвячений розробці, теоретичному обґрунтуванню та апробації програми розвитку ЕІ студентів першого курсу спеціальності «Психологія». Проведений аналіз дав змогу визначити ключові напрями формування ЕІ, структурувати програму розвитку та оцінити її ефективність із використанням валідних психодіагностичних інструментів. Особливий акцент був зроблений на визначенні тих складових емоційного інтелекту, які є найбільш чутливими до тренінгового впливу та мають вагомe значення для професійного становлення майбутніх фахівців.

У теоретичному обґрунтуванні програми було визначено, що розвиток ЕІ є комплексним процесом, який охоплює емоційну свідомість, саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та соціальну компетентність. Дослідження засвідчило, що саме регулятивні та саморефлексивні компоненти є найменш сформованими у студентів і потребують цілеспрямованого тренінгового впливу. Концептуально програма базується на інтеграції когнітивно-поведінкового, гуманістичного та позитивно-психологічного підходів, що забезпечує роботу як з емоційними процесами, так і з внутрішніми ресурсами особистості. Важливо, що тренінгова модель передбачає активне включення учасників у психоемоційний досвід, що сприяє перенесенню отриманих знань та навичок у реальні міжособистісні ситуації.

Розроблена програма розвитку ЕІ складається з чотирьох змістових модулів, кожен з яких спрямований на формування певної групи емоційних

компетентностей: емоційної усвідомленості, емоційної регуляції, самомотивації та соціально-емоційної компетентності. Структура занять передбачає поєднання коротких теоретичних блоків, практичних вправ, рефлексивних технік та рольових ситуацій, що забезпечує активність учасників, їх залученість та поступове набуття навичок емоційного самоменеджменту. Така організація відповідає сучасним стандартам психологічної освіти, орієнтується на розвиток soft skills і формує здатність студентів до емоційно усвідомленої професійної взаємодії.

Аналіз проведених занять засвідчив, що учасники тренінгу демонстрували зростання самоусвідомлення, вміння розпізнавати власні емоційні стани та коригувати їх у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Особливо позитивні зрушення відмічено у здатності застосовувати стратегії когнітивної переоцінки, регулювати інтенсивність емоцій та підтримувати продуктивний емоційний тонус у навчальній діяльності. Учасники відзначали підвищення навичок емпатійного реагування, конструктивної комунікації та взаємопідтримки в групі, що свідчить про формування більш стійких соціально-емоційних патернів.

Оцінювання ефективності програми, здійснене на основі порівняння показників pre-test та post-test у контрольній і експериментальній групах, підтвердило суттєві позитивні зміни в студентів, які брали участь у тренінгу. Статистично значуще підвищилися показники емоційної регуляції, самомотивації, емоційної свідомості та соціальної компетентності. Якісні описи учасників також засвідчили покращення здатності управляти емоціями, використовувати техніки релаксації та рефлексії, а також проявляти емпатійні реакції у міжособистісних ситуаціях. Відсутність аналогічної позитивної динаміки в контрольній групі підтверджує результативність запропонованої програми розвитку.

Отже, результати третього розділу засвідчують, що розроблена програма є науково обґрунтованою, педагогічно доцільною та ефективною в розвитку емоційного інтелекту студентської молоді. Її впровадження сприяє підвищенню рівня емоційної компетентності студентів, покращує їх психологічне благополуччя, здатність до конструктивної комунікації й професійної самореалізації. Отримані результати можуть бути використані для удосконалення освітніх програм ЗВО, впровадження тренінгових курсів із розвитку soft skills та розроблення системних моделей психологічного супроводу студентів на ранніх етапах професійного становлення.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічних умов розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти. Мета дослідження, що полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці ефективності психологічних підходів до розвитку емоційного інтелекту студентської молоді, була реалізована повною мірою. Результати роботи підтвердили, що розвиток емоційної компетентності є не лише бажаним компонентом професійної підготовки майбутніх психологів, але і необхідною умовою їхнього психологічного благополуччя, адаптивності та навчальної успішності.

У першому розділі проведено всебічний теоретичний аналіз феномену емоційного інтелекту, що дозволило розкрити його як складне інтегративне утворення, яке поєднує когнітивні, емоційно-регуляторні, мотиваційні та соціально-комунікативні компоненти. Узагальнення наукових джерел дало можливість виявити, що проблематика емоційного інтелекту активно розробляється у межах психоаналітичного, когнітивно-поведінкового, гуманістичного та позитивно-психологічного підходів, кожен із яких робить вагомий внесок у пояснення механізмів функціонування та розвитку емоційної сфери особистості. Поглиблення теоретичного аналізу дозволило з'ясувати, що студентський вік є сенситивним періодом для вдосконалення емоційної саморегуляції, формування здатності до емпатії та усвідомлення власних емоцій, що обґрунтовує актуальність розробки спеціальних форм психолого-педагогічного супроводу.

Другий розділ роботи містить результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту здобувачів освіти першого курсу спеціальності «Психологія». Використання комплексу валідних психодіагностичних методик (тест Н. Холла, шкала Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test, опитувальник TEIQue-SF) забезпечило можливість отримати всебічну картину емоційної компетентності студентів. Встановлено, що більшість респондентів характеризується середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту, а найменш сформованими виявилися компоненти емоційної саморегуляції та самомотивації. Водночас фіксація достатньо високого рівня емпатії свідчить про наявність важливого особистісного ресурсу, на який може спиратися розвиток інших емоційних навичок. Кореляційний аналіз підтвердив системну взаємопов'язаність компонентів емоційного інтелекту, довівши, що підвищення одного з них спричиняє позитивну динаміку інших, що є ваговою передумовою для побудови ефективних розвивальних програм.

У третьому розділі розроблено та обґрунтовано програму розвитку емоційного інтелекту студентів, що базується на поєднанні положень когнітивно-поведінкового, гуманістичного та позитивно-психологічного підходів. Авторська програма має модульну структуру і спрямована на формування навичок усвідомлення та розпізнавання емоцій, конструктивної емоційної регуляції, стимулювання самомотивації, розвитку емпатії й соціально-комунікативних умінь. Практичний формат реалізації у вигляді тренінгових занять сприяв активній участі студентів, підвищенню їхньої рефлексивності та перенесенню набутих навичок у реальну поведінку. Динаміка показників експериментальної групи після участі у програмі засвідчила статистично значуще покращення рівня емоційної регуляції, самоусвідомлення та стресостійкості, що підтверджено як кількісними показниками, так і якісними відгуками учасників.

Таким чином, дослідження доводить доцільність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток емоційного інтелекту студентів психологічних спеціальностей. Ефективність запропонованої програми свідчить про можливість її впровадження у навчальний процес закладу вищої освіти як елементу професійної підготовки психолога, а також як інструменту профілактики емоційного вигорання, підтримки психічного здоров'я та формування емоційно зрілої, соціально відповідальної особистості. Практичне значення роботи полягає у можливості застосування програми в інших освітніх контекстах, її адаптації до змішаного або дистанційного формату, використання у роботі з різними групами студентської молоді.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні вибірки, проведенні лонгітюдних досліджень динаміки емоційного інтелекту протягом навчання у ЗВО, порівнянні ефективності різних форм інтервенцій (тренінгових, коучингових, цифрових програм), а також у вивченні впливу

емоційної компетентності на професійну ідентичність майбутнього психолога. Отримані результати створюють теоретичне та методичне підґрунтя для подальшого вдосконалення практик розвитку емоційної компетентності студентів та формування освітнього середовища, сприятливого для психологічного благополуччя та професійного становлення майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Основні аспектні характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. Львів, 2021. Вип. 8. С. 3-9.
2. Бабяк О. О. «Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці» *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 16 (2020), с. 29-43.
3. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с.

4. Боковець О. І. Емоційний інтелект як ресурс психічного здоров'я. *Габітус*. 2022. Вип. 37. С. 68-75. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_37_14.
5. Бондарчук О. І. Емоційна компетентність як складова професійного розвитку особистості. Київ: Педагогічна думка, 2021. 192 с.
6. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера: пер. з англ. В. Глінка. 4-те вид. Київ : Наш Формат. 2022. 288 с.
7. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук. Івано-Франківськ, 2020.
8. Колісник Р. Я. Феномен емоційного інтелекту в науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2023. № 2. С. 49–57.
9. Логвись О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2022. С. 70–77.
10. Ложкін Г. В. Психологічна стійкість та емоційна регуляція студентської молоді. Одеса: Вид-во ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2021. 224 с.
11. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С.79-86.
12. Максименко С. Д. Генеза здібностей та обдарованості: психологічні механізми розвитку особистості. Київ: Видавничий дім «Слово», 2019. 312 с.
13. Найдьонова Л. А. Психічне здоров'я молоді: чинники, ризики та ресурси. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2020. 168 с.

- 14.Огір В. О. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту юнацького віку : дис. ... канд. психол. наук. 2024.
- 15.Огороднійчук З., Виборнова Є. Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2023. Випуск 22 (67). С. 82 – 90.
- 16.Панасенко Е. А., Репринець І. О. «Вплив емоційного інтелекту на академічну успішність здобувачів вищої освіти: психологічні чинники та освітні практики». *Наукові записки*. Серія: Психологія 1. 2025. С.101-108.
- 17.Пташенчук К. «Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів». *Universum*. 2024. Т. 6. С. 179-190.
- 18.Сафін О., Джулай А., Горенко М. «Емоційний інтелект як предиктор різних аспектів регуляції в професійній діяльності психолога». *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. С. 78-84.
- 19.Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки*. Серія: Психологія 1. 2024. С.155-162.
- 20.Титаренко Т. М. Життестійкість особистості в умовах сучасних викликів. Київ: Либідь, 2020. 256 с
- 21.Чепелева Н. В. Психологія емоційної регуляції особистості. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 284 с.
- 22.Allen, Chris. Humanistic and Existential Theory: Frankl, Rogers, and Maslow. *The Balance of Personality* (2020).
- 23.Anand, Nikhilesh, et al. Emotional intelligence: An important skill to learn now more than ever 12 (2023): 1146.
- 24.Antonopoulou, Hera. Personality Traits and the Growth of Emotional Intelligence. A Systematic Evaluation. *Technium Education and Humanities* 6

- (2023): 173-184.
25. Belton, Daniel A., Ashley M. Ebbert, and Frank J. Infurna. «Social intelligence.» *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Springer, Cham, 2022. 12105-12109.
26. Berry, T., Lewis, H., Chan, M. Empathic engagement and interpersonal functioning in university students. *Journal of College Student Development*, 2024, 65(2), 189-204.
27. Boniwell, Ilona, and Wendy- Ann Smith. Positive psychology: Coaching leadership tensions. *Positive psychology: An international perspective* (2022):69-84.
28. Borsboom, Denny, et al. Theory construction methodology: A practical framework for building theories in psychology. *Perspectives on Psychological Science* 16.4 (2021): 756-766.
29. Brackett M. A., Rivers S. E. Emotional intelligence in education: Integrating cognition, emotion and self-regulation. *Educational Psychologist*, 2020. №55(2). C. 71-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1717628>
30. Brasseur S., Mikolajczak M., Gross J. J. Emotion regulation and resilience in emerging adulthood. *Emotion*, 2021. №21(7). C. 1351-1365. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000973>
31. Chung, Sze Ryn, Meghan N. Cichocki, and Kevin C. Chung. Building emotional intelligence. *Plastic and Reconstructive Surgery* 151.1 (2023): 1-5.
32. Clarke, S., Jensen, M., & Lee, J. Cognitive-behavioral mechanisms of emotional regulation in university students. *Journal of Counseling Psychology*, 2023, 70(2), 145-162.
33. Devis-Rozental, Camila, and Lois Farquharson. What influences students in their development of socio-emotional intelligence whilst at university? *Higher Education Pedagogies* 5.1 (2020): 294-309.

34. Duong, Tuyet Minh, et al. The impact of emotional intelligence on performance: A closer look at individual and environmental factors. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business* 7.1 (2020): 183-193.
35. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. Social and emotional learning: Past, present, and future. *Educational Psychologist*, 2020, 55(3), 119-138.
36. Eagle, M. Psychoanalytic perspectives on affect regulation. *Psychoanalytic Psychology*, 2022, 39(2), 145-162.
37. El Kaliouby, Rana. *Girl Decoded: My Quest to Make Technology Emotionally Intelligent—and Change the Way We Interact Forever*. Penguin UK, 2020.
38. Fitzgerald, Anita. Professional identity: A concept analysis. *Nursing forum*. Vol. 55. No. 3. 2020.
39. Fonagy, P., Target, M., Bateman, A. Mentalization and emotional regulation: New evidence from developmental studies. *Development and Psychopathology*, 2023, 35(1), 55-73.
40. Fu, Yalin. Exploration of the Mechanism for Systematic Emotional Intelligence (EI) Development in Contemporary College Students. *International Journal of Educational Teaching and Research* 1.2 (2024).
41. Görgens-Ekermans, Gina, and Chene Roux. Revisiting the emotional intelligence and transformational leadership debate: (How) does emotional intelligence matter to effective leadership?. *SA Journal of Human Resource Management* 19 (2021): 1279.
42. Green, M. R., Thompson, L., O'Brien, K. Emotion regulation in emerging adulthood: Contextual challenges and psychological outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 2024, 53(2), 402-421.
43. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion regulation: Conceptual foundations and current directions. *Annual Review of Psychology*, 2022. №73. C. 329-358.

DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-112923>

44. Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. The relationship between emotional intelligence and executive functions in young adults. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11, 559.
45. Hodzic S., Ripoll P., Lira E., Zenasni F. Evaluating emotional intelligence training programs: A meta-analytic review. *Applied Psychology*, 2021. №70(2). C. 577-614. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12247>
46. Hofmann, S. G., Curtiss, J., Khalsa, S. CBT principles in emotional regulation training: Recent empirical advances. *Clinical Psychology Review*, 2022, 95, 102176.
47. Hughes D. J., Evans T. R. Trait emotional intelligence and resilience: A systematic review. *Personality and Mental Health*, 2021. №15(3). C. 210-227. DOI: <https://doi.org/10.1002/pmh.1500>
48. Keefer K. V., Parker J. D. A., Saklofske D. H. Emotional intelligence and student resilience: A review of contemporary findings. *Frontiers in Psychology*, 2021. №12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755513>
49. Laborde, S., & Allen, M. Emotional intelligence, resilience and student well-being: A trait perspective. *Learning and Instruction*. 2023. Vol. 87. P. 101-112.
50. Lemma, A. Introduction to the practice of psychoanalytic psychotherapy. *Psychodynamic Practice*, 2020, 26(3), 195-211.
51. Li, Y., Wang, H., Xu, X. Emotional stability and temperament as predictors of emotion regulation in university students. *Journal of Personality Psychology*, 2022, 10(4), 45-59.
52. MacCann, Carolyn, et al. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin* 146.2 (2020): 150-186. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
53. Martins A., Costa M., Dantas M. Emotional intelligence, stress, and academic

- burnout in undergraduate students. *Journal of Educational Psychology*, 2020. №112(8). C. 1651-1663. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000430>
54. Martins, A., Costa, V., & Almeida, L. Trait emotional intelligence as a predictor of socio-emotional functioning in university contexts. *Contemporary Educational Psychology*. 2024. Vol. 68. P. 102-118.
55. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and recent updates. *Emotion Review*, 2022. №14(1). C. 3-13. DOI: <https://doi.org/10.1177/17540739211067068>
56. Mayer, John D., and David R. Caruso. Emotional intelligence and socioemotional attributes: Distinct constructs and their uses. *Consulting Psychology Journal*. 2025.
57. Mayer, John D., et al. How many emotional intelligence abilities are there? An examination of four measures of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 219. 2024: 112468.
58. Mavroveli, S., Petrides, K. V., & Shankland, R. Trait emotional intelligence and academic adjustment in university students. *Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 114 (3). P. 482-499.
59. Mortillaro, Marcello, and Katja Schlegel. Embracing the emotion in emotional intelligence measurement: Insights from emotion theory and research. *Journal of Intelligence* 11.11 (2023): 210.
60. Noddings, N. Caring in education: Contemporary perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 2022, 113, 103-153.
61. Park, Gloria HM, and Ashley Corn. Positive psychology. *Applied Exercise Psychology*. Routledge, 2024. 483-497.
62. Pellitteri, John. Emotional Intelligence and Transformation in Analytical Psychology: A Case Study. *Journal of Analytical Psychology* 70.2 (2025): 217-234.

63. Petrides K. V. Advances in trait emotional intelligence theory and measurement. *Journal of Personality*, 2023. №91(4). C. 952-976. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12758>
64. Quílez-Robres, Alberto, et al. Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity* 49 (2023): 101355.
65. Qualter P., Humphrey N., Barlow A. The role of emotional competence in adolescent well-being. *Developmental Psychology*, 2021. №57(3). C. 384-399. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001162>
66. Rana el Kaliouby *Girl Decoded: A Scientist's Quest to Reclaim Our Humanity by Bringing Emotional Intelligence to Technology*. New York: Penguin Random House, 2021. 320 c.
67. Roelofs, Karin, Bob Bramson, and Ivan Toni. A neurocognitive theory of flexible emotion control: The role of the lateral frontal pole in emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1525.1 (2023):28-40.
68. Sánchez-Álvarez, Nicolás, María Pilar Berrios Martos, and Natalio Extremera. «A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison.» *Frontiers in psychology* 11 (2020): 1517.
69. Sánchez-Álvarez N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and mental health among university students: A meta-analytic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. №17(5). C. 1729. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
70. Siegling A. B., Vesely-Maillefer A. K. Trait emotional intelligence and adaptation to stress in young adults. *Personality and Individual Differences*.

2021. Vol. 168. P. 110-120.
71. Siegling, A. B., Furnham, A., Petrides, K. V. Trait emotional intelligence and mental well-being: Advances in theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 2023, 212, 112-118.
 72. Smith, Irma, and Brandy Kamm. Emotional intelligence training. *Creative Education* 15.5 (2024): 958-973.
 73. Steiner, J. Emotional development and unconscious processes. *Journal of Analytical Psychology*, 2021, 66(4), 520-538.
 74. Stevens, L., Cooper, J. Humanistic education and the development of emotional authenticity. *Educational Review*, 2021, 73(4), 515-532.
 75. Sutch, Kelly Erin. Emotional intelligence and perceived stress in first year, millennial, undergraduate nursing students. Diss. Capella University, 2022.
 76. Sutton, A., Williams, D., Allinson, C. The role of social support and university climate in students' emotional functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2022, 79, 101-113.
 77. Hofmann, S. G., Curtiss, J., Khalsa, S. CBT principles in emotional regulation training: Recent empirical advances. *Clinical Psychology Review*, 2022, 95, 102176.
 78. Tang, Yuxi, and Weiguang He. Relationship between emotional intelligence and learning motivation among college students during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology* 14 (2023): 1109569.
 79. Tarzian, Martin, Mariana Ndrio, and Adegbenro O. Fakoya. An introduction and brief overview of psychoanalysis. *Cureus* 15.9 (2023).
 80. Tsaousis, I., Kazi, S. Self-esteem, emotional intelligence, and adjustment in adolescence and early adulthood. *European Journal of Developmental Psychology*, 2021, 18(5), 715-734.

81. Valverde-Janer, Marina, et al. Study of Factors Associated with the development of Emotional Intelligence and Resilience in University students. *Education Sciences* 13.3 (2023): 255.
82. Varvatsoulas, George. Investing cognitions in emotions? Is that what really matters? A methodological review on Daniel Goleman's emotional intelligence book (1996) in line with cognitive-behavioural psychotherapeutic postulates. *Education Sciences & Psychology* 68.3 (2023): 3-58.
83. Walrath, Robert, et al. Factor-analytic models of intelligence. *The Cambridge handbook of intelligence* (2020): 75-98.
84. Wang, Y., Kong, F. Empathy, psychological well-being and resilience in young adults. *Personality and Individual Differences*, 2023, 207, 112145.
85. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. The emotional intelligence, personality and coping nexus: Reviewing theoretical and empirical links. *Personality and Individual Differences*, 2021. №179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110892>
86. Zhoc, Karen CH, et al. Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education* 35.4(2020): 839-863.