

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Київський національний лінгвістичний університет**  
**Кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов**

**Кваліфікаційна робота магістра**  
**з педагогіки**

**на тему: «Формування емоційного інтелекту майбутнього фахівця в  
освітньому процесі вищої школи»**

*Допущена до захисту*

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ року

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Черниш В. В.

Студента групи МСОкт 04-22  
філологічного факультету  
освітніх технологій  
спеціальності 014 Середня освіта,  
освітньо-професійної програми  
Викладання європейських мов  
на основі комбінованих технологій  
(англійська мова і друга західно-  
європейська мова)

**Чумака Дениса Ігоровича**

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук,

доцент **Зеня Л. Я.**

**Київ – 2023**

### Список використаних скорочень

ЗВО – заклад вищої освіти

ЕІ – емоційний інтелект

ІМ – іноземна мова

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</b>	
1.1. Емоційний інтелект у структурі особистості. Поняття емоційного інтелекту.....	8
1.2. Психолого-педагогічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів.....	25
1.3. Сучасний студент як суб'єкт освітнього процесу.....	33
Висновки до розділу I .....	45
<b>РОЗДІЛ II. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ</b>	
2.1. Педагогічні умови формування емоційного інтелекту майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи .....	48
2.2. Технології формування емоційного інтелекту майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи .....	59
2.3. Рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі вищої школи з використанням елементів тренінгової освітньої технології.....	65
Висновки до розділу II.....	76
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	79
<b>РЕЗЮМЕ</b> .....	81
<b>SUMMARY</b> .....	82
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИЙ ДЖЕРЕЛ</b> .....	84
<b>ДОДАТКИ</b> .....	98

## ВСТУП

За останні десятиліття суспільство зазнало глибоких трансформацій, спричинених технологічним прогресом, економічною глобалізацією та зміною культурних парадигм. Такі зміни принесли як переваги, так і недоліки, значно вплинувши на психологічне благополуччя та емоційне здоров'я людей у всьому світі. Стрімкий темп сучасного життя, невпинна гонитва за матеріальним багатством і поширеність соціальних медіа сприяли зростанню стресу, тривоги та відчуттю роз'єднаності серед людей. Науковці і дослідники повністю усвідомлюють що погіршення психологічного благополуччя та емоційного здоров'я в сучасному суспільстві стало вкрай важливою проблемою, підтвердженням чого став проведений у 2016 році Всесвітній економічний форум у Давосі, на якому було відзначено наскільки глибоко впливає дана проблема на емоційне благополуччя на індивідуальний і суспільний успіх всього людства. На форумі було визначено емоційний інтелект (EI) як одну з 10 ТОП компетентностей, які будуть найбільш затребувані сучасним суспільством до 2020 року (World Economic Forum, 2016).

Складності та виклики сучасного світу породили нагальну потребу в тому, щоб люди володіли компетентностями EI, щоб успішно орієнтуватися в тонкощах міжособистісних стосунків і професійного середовища.

Домінуючий у сучасному суспільстві психолого-емоційний стан призвів до наслідків, які поширилися на різні аспекти життя, включаючи й вищу освіту.

З огляду на означений психолого-емоційний стан сучасного суспільства формування EI у майбутніх фахівців у освітньому процесі вищої школи набуває першочергового значення.

Вважаючи, що Україна прагне стати активним учасником європейської освітньої спільноти, вона має звернути увагу на потребу у випускниках, які не лише володіють професійними компетентностями у своїх галузях, але й володіють добре розвиненими компетентностями EI. Інтеграція освітніх програм розвитку EI в

українських ЗВО сприятиме випускникам, які будуть краще налаштовані ефективно співпрацювати зі своїми однолітками з різних культур, брати участь у відкритому діалозі та сприяти взаєморозумінню у все більш взаємопов'язаному світі.

У сучасній вищій школі одним із ключових завдань є формування у студентів не лише професійних знань, навичок та умінь, а й розвиток особистісних якостей, у тому числі й ЕІ. У зв'язку з цим важливо не лише розробити ефективні технології формування ЕІ, але й звернути увагу на те, як вони можуть бути використані в освітньому середовищі ЗВО з підготовки студентів - майбутніх учителів.

З огляду на специфіку професії майбутнього вчителя актуальність формування та розвитку ЕІ набуває особливого значення, оскільки основний зміст педагогічної діяльності складають взаємовідносини з людьми. При підготовці майбутнього вчителя в ЗВО особлива увага має приділятися його інтелектуальним, емоційним, вольовим, ціннісним та етичним характеристикам.

До проблеми формування та розвитку ЕІ при підготовці майбутніх учителів зверталися різні вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як Августюк М. М., Бреус Ю. В., Василківський І. П., Верітова О. В., Гульбс О. А., Дерев'янко С. П., Зарицька В.В., Коврига Н. В., Могиляста С.М., Назарук Н. В., Носенко Е. Л., Ракітянська Л. М., Стасюк М. М., Шиян Т. В., Шпак М. М., Четверик-Бурчак А. Г., Bar-On R., Brackett M., Caruso D., Extremera N., Goleman D., Katulak N., Linton L., Matthews G., Mayer J., Plummer M., Roberts R., Salovey P., Zeidner M. та інші. Ними було досліджено багато сфер на які впливає ЕІ і які є вирішальними у професійній підготовці майбутніх учителів.

Але незважаючи на значний доробок вітчизняних і зарубіжних вчених слід зазначити що переважна частина з них була присвячена дослідженню формування та розвитку ЕІ у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню формування та розвитку ЕІ майбутніх учителів ІМ у ЗВО з урахуванням світових, європейських та українських тенденцій, а також у світлі педагогічного та психологічно-емоційного контексту сучасної епохи.

**Мета** – визначити сутність поняття «емоційний інтелект», його структуру, підходи до формування та проаналізувати шляхи формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі закладу вищої освіти; визначити на цій основі технології розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов.

Для досягнення мети кваліфікаційної роботи було поставлено такі **завдання**:

1. З'ясувати сутність поняття емоційний інтелект з різних точок зору, його структуру;
2. Проаналізувати підходи до формування емоційного інтелекту особистості в системі вищої освіти;
3. Визначити ключові фактори, що впливають на ефективність формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти;
4. Висвітлити педагогічні умови формування емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі закладу вищої освіти;
5. Охарактеризувати технології формування емоційного інтелекту у майбутніх вчителів іноземних мов в закладах вищої освіти;
6. Розробити практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту.

**Об'єкт дослідження** – об'єктом дослідження виступає навчальний процес у майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

**Предмет дослідження** – шляхи формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземної мови в освітньому процесі закладу вищої освіти.

**Методи дослідження:**

- критичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження;

- метод спостереження, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду;
- аналіз, порівняння та систематизація теоретичних та емпіричних даних;
- опитування (визначення рівня розвитку емоційного інтелекту студентів за допомогою опитувальника за методикою Н. Холла);

**Наукова новизна** роботи полягає в тому, що здійснено цілісний аналіз проблеми формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців у закладах вищої освіти; розкрито структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов (зокрема, таких його складових: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей), визначено психолого-педагогічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов; охарактеризовано педагогічні умови формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі вищої школи; теоретично обґрунтовано технологію формування емоційного інтелекту у майбутніх вчителів іноземних мов.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у використанні наукових положень і висновків дослідження для підвищення рівня емоційного інтелекту майбутніх вчителів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Матеріали роботи можуть бути корисними системі закладів вищої освіти для розробки виховних програм, для використання студентами при написанні бакалаврських та магістерських досліджень тощо.

Матеріали дослідження також можуть становити інтерес для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, класних керівників, батьків, учнів, що сприяло б поглибленню розуміння сутності емоційного інтелекту й необхідності його розвитку у системі закладів середньої загальної освіти.

**Апробація роботи.** Основні положення й результати дослідження представлено на: міжнародній науково-практичній відеоконференції «Ad orbem per

linguas. До світу через мови» (м. Київ, 18-19 травня 2023 р.) у доповіді «Емоційний інтелект у структурі особистості майбутнього викладача іноземної мови».

**Публікації.** З теми дослідження опубліковано статтю: Чумак Д. І. «Емоційний інтелект у структурі особистості майбутнього викладача іноземної мови», Матеріали Міжнародної науково-практичної відеоконференції «Наративи сучасної України у світовій геополітиці» «Ad orbem per linguas. До світу через мови»., 18–19 травня 2023 року, м. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2023. с. 645-647.

**Структура та зміст роботи:** робота складається зі вступу, двох розділів, висновку, списку використаних джерел, який налічує 85 найменувань, зокрема 48 англійською й німецькою мовами, і додатків.



## РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

### 1.1. Емоційний інтелект у структурі особистості. Поняття емоційного інтелекту

ЕІ є багатограним конструктом, що включає поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів (Ракітянська, 2019, с. 164), необхідних для особистісного та професійного успіху. ЕІ допомагає людям розпізнавати та керувати власними емоціями, розуміти емоції інших та співпереживати їм, а також ефективно управляти міжособистісними стосунками.

У цьому розділі ми розглянемо поняття ЕІ з різних точок зору, проаналізуємо його структуру, історію, обговоримо підходи до формування ЕІ особистості у системі вищої освіти, враховуючи закордонний та вітчизняний досвід.

Появі терміну «емоційний інтелект» передувало поетапна зміна поглядів мислителів давнини, філософів, фахівців та науковців на взаємодію, співвідношення та взаємний вплив емоційних та інтелектуальних процесів.

Концепція ЕІ, як ми її розуміємо сьогодні, бере свій початок із довгої та заплутаної історії філософської та психологічної думки, та уходить корінням в ідеї Аристотеля, стоїцизму, ідей Рене Декарта, Жан-Жака Руссо, та багатьох видатних дослідників та учених.

Аристотель, давньогрецький філософ, розглядав взаємодію між пізнанням та емоціями (когниціями та емоціями) у своїй видатній праці «Нікомахова етика» (Аристотель, 2002). Він стверджував, що емоції виникають через когнітивні оцінки зовнішніх подій і внутрішніх думок.

Дослідник Джейлз Пірсон (2014) досліджуючи погляди Аристотеля на емоції, наголошує на їх зв'язку з раціональністю та етичним розвитком. Пірсон пояснює, як Аристотель вважав емоції індикаторами індивідуальних цінностей і суджень, припускаючи, що емоційні реакції людини внутрішньо пов'язані з її моральним характером (Pearson, 2014, p. 165-212).

Наступною віхою у філософській думці стали стоїки які запропонували ідею переваги розуму над емоціями. Стоїцизм це філософська школа, яка процвітала в Стародавній Греції та Римі та відстоювала віру в перевагу розуму над емоціями. Впливові філософи-стоїки, такі як Епіктет і Сенека, наголошували на необхідності опанування емоцій за допомогою раціонального контролю.

У «Філософії Епіктета» Теодора Скальцаса та Ендрю С. Мейсона (Scaltsas & Mason, 2007) автори досліджують вчення Епіктета про емоції, підкреслюючи стоїчний акцент на інтерналізації негативних подій і прийнятті їх як частини природного порядку. Стоїцизм пропонував індивіду зосереджуватися на тому, що знаходиться під його контролем, насамперед на своєму ставленні та реакціях, а не піддаватися впливу зовнішніх обставин.

Ще однією популярною течєю у філософській думці стала реінтеграція когнітивно-оцінної складової теорії емоцій Аристотеля у вченні Декарта. Філософ Рене Декарт у своїй новаторській на той час праці «Пристрасті душі» (Descartes, 2017, р. 1-66) переглянув роль емоцій та їх зв'язок із пізнанням. Декарт повторно інтегрував когнітивно-оцінювальний компонент теорії емоцій Аристотеля, припустивши, що емоції — це не просто тілесні реакції, а є такими що включають розумову оцінку подій. У своїй книзі «Помилка Декарта» (Damasio, 2008) нейробіолог Антоніо Дамасіо (2008) підкреслює, як погляд Декарта на емоції як на невід'ємну частину процесу мислення отримав визнання в сучасних дослідженнях ЕІ та прийнятті рішень.

Неможливо не відзначити функції почуттів в теорії природного виховання Жан-Жака Руссо. Жан-Жак Руссо (1762) у своїй основоположній праці «Еміль, або Про виховання» (Rousseau, 1921) представив теорію природного виховання, яка розглядала функції почуттів у формуванні поведінки та характеру людини.

У науковій праці Вільям Бойд (1963) «Теорія виховання Жана Жака Руссо» (Boyd, 1963) автор заглиблюється у філософію освіти Руссо, наголошуючи на тому, що емоції займають центральне місце у моральному вихованні індивіда.

Справжній новаторський внесок у розвиток концепції ЕІ зробили видатні вчені Едвард Л. Торндайк, Соломон Векслер та Говард Гарднер.

Едвард Л. Торндайк (1932) вплинув на розуміння ЕІ завдяки своїм обширним дослідженням людського інтелекту і поведінки. Одна з основних робіт Торндайка «Інтелект тварин: експериментальне дослідження асоціативних процесів у тварин» (Thorndike, 1898, р. 551-553) заклала основу його подальшого дослідження людських емоцій. У своїй пізнішій роботі «Основи навчання» (Thorndike, 1932) Торндайк запропонував концепцію «соціального інтелекту», наголосивши на важливості розуміння та управління емоціями у соціальних взаємодіях. Ця ідея ознаменувала собою відхід від традиційних уявлень про інтелект, зосереджених виключно на когнітивних здібностях особистості.

Не менш значний внесок у розвиток майбутньої концепції ЕІ зробив Соломон Векслер (1943). Робота Векслера, побудована на фундаменті закладеному Торндайком, сформувала новий погляд на важливість емоцій в індивідуальному та міжособистісному функціонуванні. У своїй основоположній статті «Неінтелектуальні чинники загального інтелекту» (Wechsler, 1943, р. 101-103) Векслер поринув у некогнітивні елементи інтелекту, включаючи емоційні та соціальні аспекти. Ця новаторська робота наголошувала на важливості емоційних компетентностей, таких як емпатія, емоційне регулювання та навички міжособистісного спілкування, у сприянні загальному інтелекту.

Вклад Торндайка та Векслера в майбутню концепцію ЕІ заклав основу для подальших досліджень та теоретичних розробок у цій галузі.

Концепція ЕІ як найважливішого аспекту людського інтелекту згодом розвивалася завдяки внеску багатьох науковців із різних країн. Однією з визначних постатей у цьому розвитку є Говард Гарднер (1983). Теорія множинного інтелекту Гарднера, представлена в його базисній роботі «Структури розуму: теорія множинного інтелекту» (Gardner, 1983), зробила революцію в концептуалізації інтелекту, що зрештою призвело до глибших досліджень і визнання ЕІ. У своїй

науковій роботі «Frames of mind: The theory of multiple intelligences» (Gardner, 1983) Гарднер кинув виклик традиційному погляду на інтелект, який насамперед зосереджувався на когнітивних здібностях особистості, які вимірювали за допомогою тестів IQ. Він першим запропонував продиференціювати людський інтелект на складові і запропонував модель множинного інтелекту, стверджуючи, що інтелект включає широкий спектр здібностей, кожна з яких представляє різні форми розумової компетентності. За запропонованою Гарднером теорією інтелект складається з великої кількості підвидів інтелекту, зокрема: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, внутрішньо-особистісний та міжособистісний інтелект (Gardner, 1983). В оригінальній моделі множинного інтелекту Говард Гарднер запропонував включити до складу інтелекту сім компонентів. Однак згодом, в 1998 році, він розширив цю модель, включивши до неї натуралістичний інтелект та екзистенціальний інтелект. (Gardner, 1999).

Важливо відзначити, що модель Гарднера продовжує розвиватися і сьогодні.

Позиція Гарднера проклала шлях до визнання ЕІ як окремої форми інтелекту, незалежної від традиційних когнітивних здібностей особистості. Його ідеї послужили каталізатором подальших досліджень і спонукали вчених дослідити зв'язки між емоціями, пізнанням та поведінкою людини.

ЕІ досить молоде поняття і найголовніший прорив у вивченні цього феномену відбувся протягом останніх десятиліть. Найбільш ранню згадку терміну «емоційний інтелект» можна простежити ще в докторській дисертації Уейна Пейна (1985), яка була оприлюднена в 1985 році (Payne, 1985).

Починаючи з того часу багато науковців із всього світу провели ретельні дослідження та запропонували власні моделі ЕІ, які підкреслюють різні його компоненти. Варто зазначити, що в сучасному науковому середовищі моделі ЕІ зводяться до двох основних: моделі здібностей і змішаних моделей. В моделі здібностей ЕІ розглядається як здатність переробляти інформацію, що міститься в

емоціях. Змішані моделі розглядають ЕІ як складний психологічний конструкт, який поєднує когнітивні здібності з особистісними та мотиваційними рисами. Нижче ми коротко висвітлимо найбільш актуальні та популярні на сьогоднішній день моделі ЕІ, що активно використовуються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями.

У 1990 році американські психологи Джон Майер та Пітер Салоуей (1990) запропонували модель здібностей, яка визначила ЕІ як набір розумових здібностей, що беруть участь у розпізнаванні, обробці та регулюванні емоційної інформації. В цій моделі автори розглядали ЕІ як «підмножину соціального інтелекту, яка включає в себе здатність стежити за своїми та чужими почуттями та емоціями, розрізняти їх і використовувати цю інформацію, щоб керувати своїми думками та діями» (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). Згідно з цією моделлю, ЕІ складається з трьох взаємопов'язаних здібностей: сприйняття емоцій, використання емоцій для сприяння мисленню та розуміння та керування емоціями. В запропонованій моделі ЕІ, за визначенням Майера та Салоуея (1990), здібність сприйняття емоцій передбачала собою здатність точно сприймати та ідентифікувати емоції в собі та інших. Ця здатність включає в себе такі здібності як розпізнавання виразу обличчя, мови тіла, голосових сигналів та інших невербальних сигналів, пов'язаних з різними емоціями (Salovey & Mayer, 1990, p. 185-211).

Використання емоцій для сприяння мисленню зосереджується на здатності використовувати та інтегрувати емоції для покращення когнітивних процесів, таких як вирішення проблем, прийняття рішень і в творчих процесах (Salovey & Mayer, 1990, p. 185-211).

Така здібність як розуміння та керування емоціями передбачає здатність розуміти та аналізувати складну емоційну інформацію (Salovey & Mayer, 1990, p. 185-211).

Задля наочності модель ЕІ Майера та Салоуея представлена на рисунку 1.1.



Рис. 1.1 Модель емоційного інтелекту Майєра та Саловея (Salovey & Mayer, 1990, р. 185-211).

У своїй моделі ЕІ 1990 року Саловеї і Майєр (1990) на жаль не запропонували спеціальної методології чи техніки для визначення рівня ЕІ людини. Основна увага їх початкової моделі була більше зосереджена на концептуалізації здібностей і компонентів ЕІ, а не на створенні конкретного інструменту оцінки.

Широкого визнання ЕІ набув тільки у 1995 році після публікації книги Данієля Гоулмана (1995) «Емоційний інтелект: чому він може мати більше значення, ніж IQ» (Goleman, 1995). Слід зазначити, що книга Данієля Гоулмана стала бестселером і завдяки їй концепція ЕІ набула широкого поширення.

Змішана модель Данієля Гоулмана (1995) визначає ЕІ як «здатність керувати собою та своїми стосунками ефективним і значущим чином» (Goleman, 1995).

За визначенням автора моделі, ЕІ складається з п'яти ключових компонентів: самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок (Goleman, 1995).

Задля наочності модель ЕІ Данієля Гоулмана (1995) представлена на рисунку 1.2.



Рис. 1.2 Модель емоційного інтелекту Данієля Гоулмана (Goleman, 1995)

За визначенням Данієля Гоулмана (1995) компоненти ЕІ слід розуміти наступним чином:

- Самосвідомість включає в себе розпізнавання своїх емоцій і розуміння того, як вони впливають на поведінку;
- Саморегуляція відноситься до здатності контролювати свої емоції та поведінку в різних ситуаціях;
- Мотивація включає постановку і досягнення цілей;
- Емпатія відноситься до здатності розуміти і з розумінням ставитися до емоцій інших;
- Зрештою, соціальні навички включають ефективне спілкування, вирішення конфліктів та лідерські якості (Goleman, 1995).

Для оцінки ЕІ Д. Гоулманом разом із колегами було розроблено опитувальник емоційної компетентності (Emotional Competence Inventory).

У 1997 році світу була презентована ще одна змішана модель ЕІ, а саме модель рис, також відома як модель Бар-Она (1997). Ця модель була розроблена ізраїльським психологом Реувеном Бар-Оном (1997). Модель рис визначає ЕІ як «набір некогнітивних здібностей, компетентностей і навичок, які впливають на здатність людини успішно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища» (Bar-On, 1997, p. 14). Згідно з цією моделлю, ЕІ складається з п'яти основних компонентів, які автор називає «факторами». Ці фактори охоплюють різні емоційні та соціальні компетентності. Тобто модель ЕІ Бар-Она (1997) складається із 5 факторів що об'єднують 15 компетентностей, а саме:

- Внутрішньоособистісний фактор включає такі компетентності: асертивність, емоційний самоаналіз, незалежність, самооцінка, самоактуалізація.
- Міжособистісний фактор включає такі компетентності: емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки.

- Адаптивність включає такі компетентності: вміння вирішувати проблеми, гнучкість, оцінка дійсності.
- Фактор управління стресом включає такі компетентності: стресостійкість, контроль імпульсивності.
- Фактор загального настрою включає такі компетентності: оптимізм, щастя (Bar-On, 1997, р. 14).

Задля наочності модель ЕІ Бар-Она (1997) представлена на рисунку 1.3.

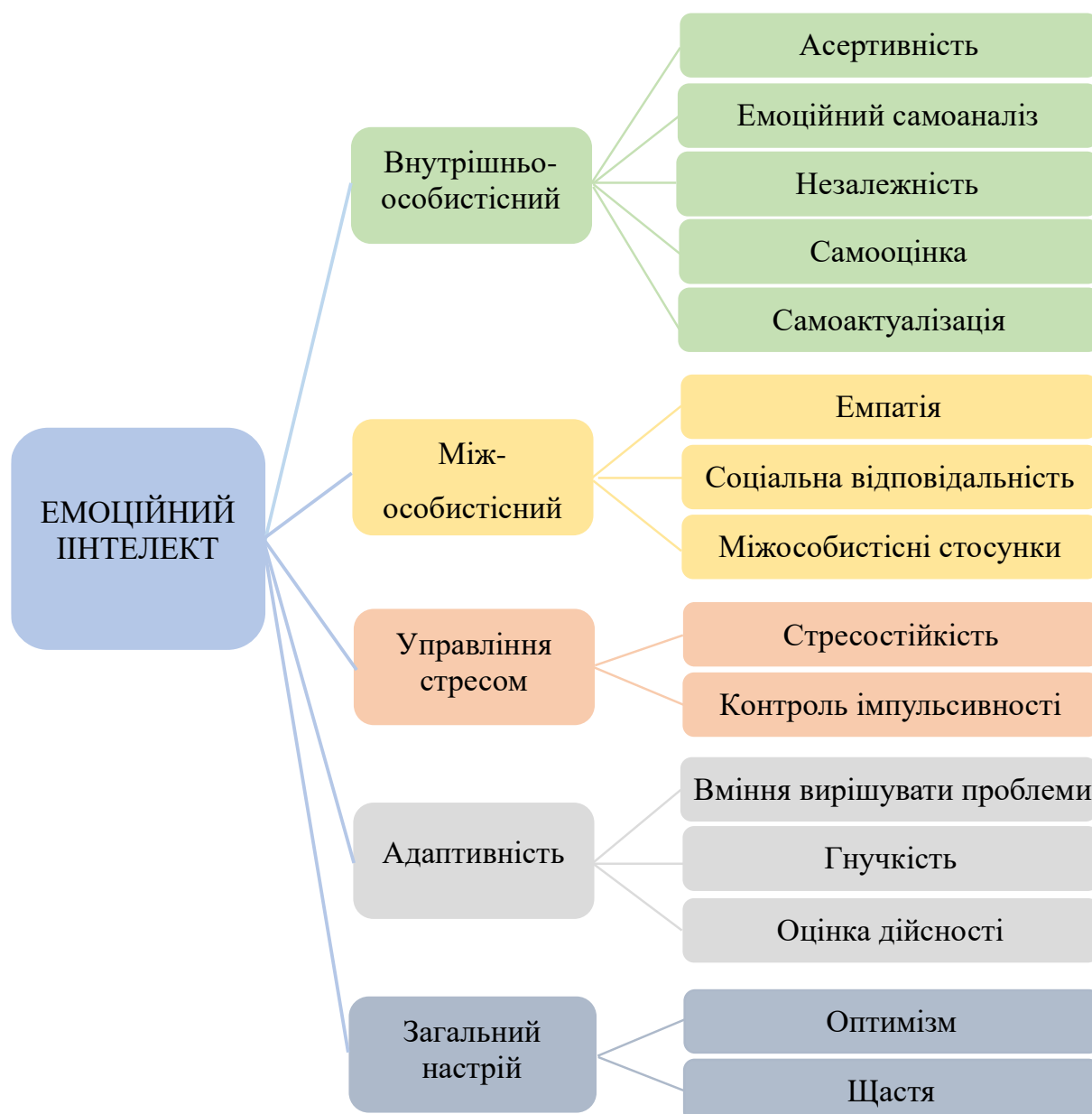


Рис. 1.3 Модель емоційного інтелекту Реувена Бар-Она (Bar-On, 1997).



Ці п'ять факторів становлять ядро моделі EI Бар-Она, що забезпечує повне розуміння емоційних і соціальних навичок особистості та її загального емоційного благополуччя. Детальний опис факторів та компетентностей що складають модель EI Бар-Она представлено в Додатку (див. «Додаток А»).

Трохи згодом Реувен Бар-Он розробив метод «Інвентаризації емоційного коефіцієнта» EQ-i - Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997, p. 19) як інструмент оцінки для вимірювання EI людини на основі своєї моделі. EQ-i — це анкета для самооцінки, яку учасники заповнюють, щоб надати інформацію про свої емоційні та соціальні навички та самопочуття.

На початку 2000-х років Майєр і Саловей (2000) переглянули свою попередню модель EI (Salovey & Mayer, 1990), доопрацювали її та запропонували нову модель EI, відому як модель «чотирьох гілок». Ця модель, також відома як модель Майєра-Саловея-Карузо (2000). Ця модель визначає EI як «здатність сприймати, розуміти, регулювати та використовувати емоції для полегшення мислення» (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p. 97-105). Згідно із цією моделлю, EI складається з чотирьох взаємопов'язаних здібностей, або гілок, за визначенням авторів: сприйняття емоцій, використання емоцій для сприяння мисленню, розуміння емоцій, управління емоціями.

Задля наочності модель EI Майєра-Саловея-Карузо представлена на рисунку 1.4.

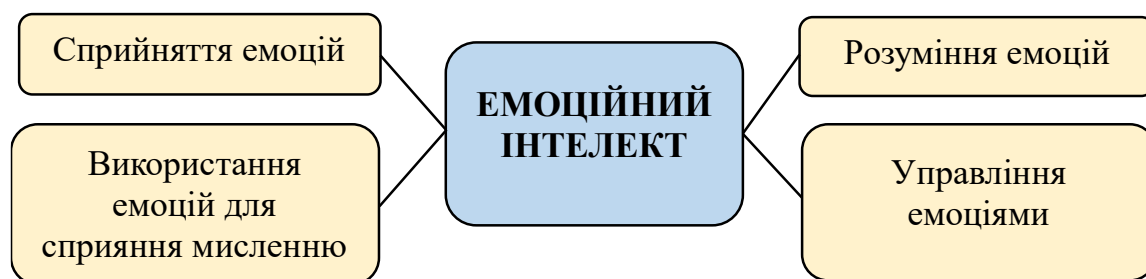


Рис. 1.4 Модель емоційного інтелекту Майєра-Саловея-Карузо (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p. 97-105).

З часом авторами була розроблена методика для вимірювання рівня EI MSCEIT V 2.0 (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003, p. 97–105). Ця методика

являє собою тести-завдання із правильними та неправильними відповідями, які заздалегідь встановлюються групою експертів. Кожне завдання оцінює різні аспекти ЕІ на основі чотирьох гілок оригінальної моделі. Окрім цього метод MSCEIT V 2.0 (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003, р. 97–105) дозволяє визначити загальний рівень розвитку ЕІ.

Окремої уваги заслуговує диспозиційна модель ЕІ, яка була розроблена англійськими дослідниками К. Петридесом та Е. Фернхемом в 2000 році (Petrides & Furnham, 2000; Petrides, Mikolajczak, et al., 2016, р. 335-341). Дослідники запропонували модель яка пов'язує між собою певні риси особистості із рівнем розвитку її ЕІ та загалом із емоційним функціонуванням особистості. Детальний перелік аспектів виявлення диспозиційного ЕІ дорослої людини представлено в додатку (див. «Додаток Б»).

При описі власної моделі ЕІ К. Петридес і Е. Фернхем, пропонують крім набору здібностей, що були запропоновані Д. Майєром і П. Салоувеєм, враховувати ще й диспозиційні компоненти особистості. Автори диспозиційної моделі стверджують що існує залежність між ЕІ та стилем поведінки людини, її досвідом, ситуації в якій вона опинилась, а також пропанують враховувати як фактор суб'єктивність емоційного досвіду особистості (Petrides & Furnham, 2000).

За визначенням українських дослідниць ЕІ Носенко Е. Л. та Ковриги Н. В. (2003) головна концептуальна відмінність моделі Петридеса та Фернхема від інших моделей ЕІ полягає в тому, що автори акцентують увагу на суб'єктивності емоційного досвіду особистості і виокремлюють наступні компоненти виявлення диспозиційного ЕІ дорослої людини: здатність адаптуватись до нових умов життєдіяльності, асертивність (впевненість у власних силах), усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, емоційна експресія, регуляція емоцій інших людей, емоційна саморегуляція, низька імпульсивність, здатність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, адекватна самооцінка, самомотивація, соціальна обізнаність, управління стресом, емпатія як риса, щастя як риса

особистості, оптимізм як риса (Носенко & Четверик-Бурчак, 2014, с. 30-33; Носенко & Четверик-Бурчак, 2016, с. 27-29).

Для визначення рівня ЕІ авторами диспозиційної моделі ЕІ було розроблено методику TEIQue (Petrides & Furnham, 2000).

В Україні імпульсом до початку вивчення ЕІ стали дослідження таких науковців як Аршава І.Ф., Власова О.І., Дерев'янку С.П., Зарицька В. В., Коврига Н.В., Носенко Е.Л., та ін. Українські науковці в сфері дослідження ЕІ особистості Носенко та Коврига розробили інформаційно-перероблювану модель ЕІ, розглядаючи поняття «емоційний інтелект» через поняття «емоційна розумність» (Носенко & Коврига, 2000, с. 3-7). До складу запропонованою авторами моделі входять п'ять чинників: розуміння власних емоцій, регуляція емоцій, здатність налаштувати себе до діяльності, розпізнавання та розуміння емоцій інших (емпатія), уміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми. (Носенко & Четверик-Бурчак, 2016b, с. 40-44).

Е. Носенко вказує на певну ієрархічність структур ЕІ та відповідність цим структурам певного рівень сформованості емоційної розумності, а саме:

- сенсорно-перцептивна структура → низький рівень виявлення ЕІ → реактивна дія особистості;
- мисленнева структура → середній рівень виявлення ЕІ → усвідомлена дія особистості;
- структура настанов, цінностей, ідеалів → високий рівень виявлення ЕІ → вчинок особистості (Васильківський, 2017, с. 31; Носенко & Четверик-Бурчак, 2016b, с. 41-42).

Детальний опис рівнів сформованості ЕІ згідно із визначенням авторів інформаційно-перероблюваної моделі надано в додатку (див. «Додаток В»).

Окрім Е. Л. Носенко та Н. В. Ковриги концепцію ЕІ запропонувала українська дослідниця В. Зарицька. В її концепції ЕІ з'ясовано основні ознаки, які доводять правомірність виділення ЕІ в окремий вид. Автор доводить, що ЕІ найчастіше

впливає на когнітивну (уявлення про себе та про інших), емоційну (емоційне самопочуття) та поведінкову сфери (комунікативна поведінка) студентського середовища (Зарицька, 2021, с. 19-22).

До структури ЕІ входять чотири основні компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні та діяльності (Зарицька, 2021, с. 19-22; Бреус, 2015, с. 6).

Загалом, слід підкреслити, що еволюція моделей ЕІ була складним і тривалим процесом, і дослідники до сьогоднішнього дня продовжують досліджувати нові способи розуміння та вимірювання цього важливого психологічного феномену.

З одного боку ціле сузір'я запропонованих концепцій, моделей і методів вимірювання ЕІ свідчить про високу зацікавленість вчених і дослідників до подальшого вивчення ЕІ. З іншого боку така велика кількість концепцій і моделей не дозволяє уніфікувати поняття ЕІ. Також наявність величезної кількості методик вимірювання рівня ЕІ, які досить часто слабо корелюють між собою, ускладнює операціоналізацію методів виміру цього складного психологічного конструкту. (Августюк, 2021, с. 81-87).

Кожна з описаних вище моделей має свої сильні та слабкі сторони, і дослідники продовжують дискутувати щодо як найкращої концепції та моделі ЕІ, так й щодо найкращої методики його вимірювання. Модель здібностей Майєра та Салоувея критикували за те, що вона занадто вузька та зосереджена виключно на когнітивних здібностях, тоді як модель рис Бар-Она критикували за те, що вона занадто широка та включає риси, які не обов'язково пов'язані з ЕІ, а змішану модель Гоулмана критикували за її розпливчастість і що її важко реалізувати (Ву Matthews et al., 2007).

Варто зазначити, що всі ці моделі не обов'язково є винятковими чи остаточними. Аналіз як вітчизняних так і закордонних наукових джерел, дозволяє дійти висновку, що незважаючи на відмінності в моделях ЕІ, більшість дослідників

сходяться на думці, що ЕІ є багатограним конструктом, який включає в себе поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів (Ракітянська, 2019, с. 164). Як влучно відзначив український дослідник І. Васильківський: «спільним конструктом усіх моделей ЕІ є здатність до ідентифікації, розуміння емоцій та управління ними, тоді як характерною відмінністю є наявність міжособистісних здібностей, навичок та компетентностей» (Васильківський, 2017, с. 32).

Слід підкреслити, що в наукових колах, крім прихильників є і явні антагоністи самої ідеї існування ЕІ. Найбільш яскравими представниками антагоністичної позиції є німецькі психологи Вебер Х. і Вестмейер Х. (1999) Ці вчені присвятили вивченню ЕІ безліч наукових робіт. Найбільшої критики ЕІ зазнав в їх спільній статті "Емоційний інтелект: критичний аналіз популярного конструкта" (Weber & Westmeyer, 1999). У цій статті автори висловлюють думку про те, що спочатку концепція ЕІ, розроблена Майєром і Салоуеєм, не знайшла широкої підтримки в наукових колах, оскільки в запропонованій авторами концепції ЕІ не йдеться ні про відкриття нових фактів або явищ, ні про винахід нових методів вимірювання, а вся модель ЕІ була побудована Майєром і Салоуеєм на чисто емпіричних переконаннях авторів. На думку Вебера і Вестмейєра (1999), поширенню концепції ЕІ сприяв комерційний успіх книги Данієля Гоулмана «Емоційний інтелект» (1995), в якій автор запропонував прості рішення складних проблем. Запропонована Гоулманом концепція ЕІ, на думку Вебера і Вестмейєра, заснована на наївному уявленні про природні потреби, які необхідно виявити і задовольнити за допомогою теоретичної та емпіричної пропозиції. У висновках до своєї статті автори роблять висновок, що ЕІ є «комерційним продуктом, створеним для задоволення загального попиту» (Weber & Westmeyer, 1999).

Наприкінці цього підрозділу слід перелічити деякі підходи до формування ЕІ особистості, які використовують як в вітчизняних, так й в закордонних ЗВО.

Почнемо із закордонних. Для початку варто зазначити, що в будь якій країні не існує затвердженої державної програми формування або розвитку ЕІ для

студентів університетів або коледжів. Кожен вищій навчальний заклад (ЗВО) на свій розсуд обирає та затверджує тій чи інший підхід, методику або курс із вивчення й розвитку ЕІ. Крім цього варто враховувати ще й той факт, що в більшості розвинених країн науковці (в першу чергу психологи та педагоги) дотримуються думки, що в онтогенезі максимальний розвиток ЕІ відбувається в дитячому та ранньому шкільному віці. Як свідчать численні дослідження у цей період життя ЕІ дітей або підлітків найкраще піддається корекції. (Назарук, 2018, с. 211-215). Саме з цієї причини переважна більшість студентів іноземних ЗВО попередньо вже пройшли соціально-емоційне навчання ще під час здобуття шкільної освіти. Як правило таке навчання крім розвитку емоційних і соціальних навичок включає ще й розвиток ЕІ. Варто зазначити, що Україна стала першою і поки що єдиною країною колишнього радянського союзу, яка почала впроваджувати соціально-емоційне навчання у рамках програми Нова Українська школа (Наказ МОН України «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою: «Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання» на базі закладів загальної середньої освіти України на листопад 2019 – грудень 2024 років», 2019). Соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН) (Нова Українська школа., б. д.) — це інноваційна навчальна програма для дітей та підлітків від дошкільного до старшого шкільного віку, розроблена американським Університетом Еморі (Emory University).

Якщо проаналізувати закордонні наукові джерела стає зрозумілим, що в закордонних вищах станом на сьогоднішній день найбільше використовуються наступні підходи до розвитку ЕІ особистості в процесі здобуття вищої освіти:

1. Курси з підвищення ЕІ. Багато університетів пропонують курси, спеціально орієнтовані на розвиток ЕІ. Як приклад можна навести програму «Оцінка емоційного інтелекту», розроблена Тревісом Бредберрі та Джин Грівз (Bradberry & Greaves, 2009);

2. Розвиток уважності. Деякі закордонні ЗВО включають до навчальної програми практики розвитку уважності, що на їх переконання може покращити емоційну обізнаність та регуляцію. Дослідження таких авторів, як Джон Кабат-Зінн (2013), який розробив програму зменшення стресу на основі усвідомленості (Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR), показали переваги розвиненої уважності для покращення ЕІ (Kabat-Zinn, 2013);

3. Психологічне консультування. Університети часто надають студентам та викладачам консультаційні послуги, які можуть допомогти розвинути ЕІ шляхом вирішення особистих та емоційних проблем. Дослідження Деніела Гоулмана, який популяризував концепцію ЕІ, і його книга «Емоційний інтелект» (Goleman, 1995) підкреслюють важливість консультування для розвитку ЕІ;

4. Діяльність однолітків в групах. Багато закордонних ЗВО заохочують студентів до участі в групових заходах, командних проектах і програмах наставництва однолітків, що може допомогти їм розвинути соціальні та міжособистісні навички;

5. Програми розвитку лідерства. Багато закордонних університетів та коледжів пропонують своїм студентам пройти програми розвитку лідерства. Як приклад можна навести роботу Річарда Боятзіса «Первинне лідерство» (Boyatzis et al., 2002), яка підкреслює ключову роль ЕІ для досягнення ефективного лідерства;

6. Сервісне навчання (service learning) та залучення до громад, що передбачає участь студентів у громадських роботах або програмах сервісного навчання може допомогти розвинути емпатію, соціальну обізнаність і почуття відповідальності. Найбільш детально цю програму описала американська психологиня Барбара Джейкобі у своїй книзі «Сервісне навчання у вищій освіті» (Jacoby, 1996; Bringle et al., 1997);

7. Деякі закордонні ЗВО використовують Емоційно - інтелектуальну педагогіку, суть якої полягає в тому що професори та викладачі вищів застосовують методи навчання, які сприяють розвитку ЕІ у студентів. Роботи П.

Саловея та Дж. Майєра, які першими представили концепцію ЕІ, можуть дати розуміння того, як педагоги можуть включити ЕІ у свої методи навчання (Salovey, & Mayer, 1990);

8. Оцінювання та зворотний зв'язок, що включає в себе регулярне оцінювання рівня ЕІ студентів, а також набір рекомендацій для його покращення. Більшість закордонних ЗВО використовують усталені методики оцінювання ЕІ відомих авторів. Крім усталених методів тестування деякі закордонні ЗВО розробили та використовують власні інструменти оцінювання ЕІ студентів.

Важливо відзначити, що наукова сфера присвячена питанням вивчення ЕІ динамічно розвивається, проводяться нові дослідження на базі яких ЗВО можуть модифікувати існуючі програми розвитку ЕІ, або взагалі інтегрувати в навчальний курс абсолютно нові методики та програми.

Що стосується вітчизняних ЗВО то тут слід констатувати той факт, що питання пов'язані з ЕІ почали викладати студентам порівняно недавно. При цьому курси лекцій, які ретельно вивчають ЕІ, включено до програми навчання студентів спеціальності "Психологія". У педагогічних та гуманітарних ЗВО ЕІ вивчається вкрай поверхово в рамках предметів «Педагогічна психологія» та «Основи психології». Але при цьому слід зазначити, що останніми роками українськи дослідники та науковці зробили значний крок вперед в питаннях вивчення ЕІ. Вітчизняними вченими та дослідниками ЕІ вже створено дуже конкурентні та професійні курси лекцій для студентів на тему ЕІ. Як приклад можна навести, «Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту»» (Носенко & Четверик-Бурчак, 2016b), який було створено Е. Носенко у співавторстві з А. Четверик-Бурчак.

Крім вищезгаданого курсу лекцій необхідно відзначити "Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти" авторства М. Августюк (Августюк, 2022). На відміну від курсу лекцій для студентів спеціальності "Психологія", ці методичні рекомендації призначені для більш



широкого кола здобувачів вищої освіти. За визначенням самої авторки цієї наукової праці «методичні поради призначені для здобувачів вищою освіти, викладачів та психологів, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією» (Августюк, 2022).

Як приклад можна навести дисертаційну роботу Ю. Бреус на тему «Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах» (Бреус, 2015). Автор дисертації розробила власну тренінгову програму розвитку ЕІ, суть якої полягає в забезпеченні психологічного супроводу студентів в процесі здобуття фахової освіти. Слід зазначити, що тренінгова програма Ю. Бреус не залишилася непоміченою і її було впроваджено рядом вітчизняних ЗВО до освітнього процесу (Бреус, 2015, с. 4).

Заслужовує окремо відзначити структурно-функціональну модель розвитку ЕІ майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка була розроблена та апробована українською дослідницею О. Верітовою під час написання нею дисертації на тему «Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки» (О. С. Верітова, 2019).

Розроблена дослідницею структурно-функціональна модель розвитку ЕІ майбутнього педагога вищої школи складається із цілого комплексу заходів які сприяють створенню організаційно педагогічних умов задля розвитку ЕІ магістрантів, а результати апробації даної моделі свідчать самі за себе та переконливо доводять високу ефективність від її застосування задля розвитку ЕІ (Верітова, 2019).

Методику покращення ЕІ методами гештальд-терапії запропонувала українська дослідниця М. Стасюк у своїй дисертації на тему «Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей» (Стасюк, 2020). Дослідницею було розроблено психотерапевтичну модель

розвитку ЕІ для кожної із його форм – когнітивної, емоційної та поведінкової, (Ракітянська, 2019, с. 164) та розроблено поетапну програму розвитку ЕІ студентів.

Перевірка ефективності розробленої програми для студентів ІТ-спеціальностей показала її позитивний вплив на розвиток компонентів ЕІ.

Представлені вище підходи та програми формування та розвитку ЕІ у сфері вищої освіти вітчизняних авторів, це лише невеликий фрагмент із величезної мозаїки наукових досліджень у науковому полі України. Але навіть той невеликий обсяг методик розвитку ЕІ, що представлені вище, переконливо свідчить про необмежений інтерес вітчизняної науки до проблеми дослідження та практичного застосування ЕІ в сфері вищої освіти. Цей факт дає підстави очікувати на подальший розвиток наукових досліджень у сфері ЕІ.

## **1.2. Психолого-педагогічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів**

ЕІ стає все більш важливою темою в галузі освіти. Загальновизнано, що люди з високим рівнем ЕІ краще підготовлені до орієнтування в соціальних і емоційних ситуаціях у своєму особистому та професійному житті. Це особливо актуально для майбутніх вчителів ІМ, які повинні мати глибоке розуміння мови, культури та спілкування, щоб ефективно виконувати свої ролі.

Окремий інтерес представляє ЕІ у контексті вивчення ІМ, оскільки такі його складові, як емпатія, самомотивація, саморегуляція, рефлексія та інші складові позитивно впливають на повноцінний розвиток емоційної сфери здобувача вищої освіти. Крім цього, ці складові ЕІ сприяють формуванню та розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Під час вивчення ІМ перед студентами відкриваються широкі можливості для розвитку ЕІ, до яких насамперед слід віднести можливість моделювати різні комунікативні ситуації, а також відпрацювати певні моделі поведінки з урахуванням різних ситуацій.

Процес вивчення ІМ дозволяє студентам поєднати найважливіші свої здібності та вміння, безпосередньо пов'язані з саморегуляцією та управлінням своїм емоційним станом у процесі комунікації. Згідно з численними дослідженнями процес вивчення ІМ дозволяє студентам розвивати ЕІ в комплексі та сприяє успішнішому оволодінню ІМ та використанню його в подальшому.

ЕІ охоплює набір психологічних особливостей, які сприяють здатності людей сприймати, розуміти та ефективно керувати емоціями. Нижче досліджуватимуться ключові психологічні особливості, пов'язані з ЕІ, спираючись на наукові праці Brackett & Katulak (2007), Goleman (1995), Mayer, Caruso & Salovey, (2016), Salovey & Mayer, (1990), Бреус (2015), Верітова (2019), Носенко та Коврига (2003), Стасюк (2020) та ін.

До ключових психологічних особливостей ЕІ відносяться:

- **Сприйняття емоцій** - означає здатність точно розпізнавати та інтерпретувати емоції як в собі, так і в інших. Сприйняття емоцій передбачає розпізнавання виразу обличчя, голосових сигналів і мови тіла, щоб зрозуміти емоційний стан. Дослідники ЕІ Марк Бреккет та Ніколь Катулак (Brackett & Katulak, 2007, р. 1-27) підкреслили роль сприйняття емоцій підкресливши його зв'язок із соціальними взаємодіями та емпатійним розумінням.

- **Емоційне розуміння** передбачає розуміння причин, наслідків і складності емоцій. Воно включає в себе розпізнавання зв'язку між емоціями та думками та розуміння багатогранної природи емоційних переживань. Goleman D. (1995) досліджував концепцію ЕІ та його значення в різних сферах життя, наголошуючи на важливості емоційного розуміння для ефективного спілкування та прийняття рішень.

- **Регуляція емоцій** - відноситься до здатності адаптивно керувати емоціями та контролювати їх. Регуляція емоцій включає в себе стратегії для належного вираження емоцій, подолання стресу та регулювання емоційних реакцій у різних ситуаціях. Майер, Карузо та Салоуей (2015) розробили модель здібностей

EI (Caruso et al., 2015, p. 543-558), яка підкреслює вирішальну роль регуляції емоцій в складі EI.

- Емпатія - це здатність розуміти емоції інших і розділяти їх. Це передбачає сприйняття перспективи, чуйне слухання та реагування з турботою та співчуттям. Майер та Салоуей (1990) представили концепцію EI, яка включала емпатію як життєво важливий компонент, підкреслюючи її роль у формуванні значущих міжособистісних зв'язків (Salovey & Mayer, 1990, p. 185-211).

- Соціальні навички охоплюють низку здібностей, які сприяють ефективній взаємодії та стосункам з іншими. Вони включають спілкування, вирішення конфліктів, командну роботу та розвиток лідерських навичок.

- Самосвідомість є фундаментальною психологічною особливістю EI. Самосвідомість передбачає здатність розпізнавати та розуміти власні емоції, сильних і слабких сторін та цінностей. Самосвідомі люди пам'ятають про свій емоційний стан і про те, як ці емоції впливають на їхні думки та дії.

Таким чином, EI формується різними психологічними особливостями, включаючи сприйняття емоцій, емоційне розуміння, регуляцію емоцій, емпатію, соціальні навички та самосвідомість. Наукові праці Brackett & Katulak (2007), Goleman (1995), Mayer, Caruso & Salovey (2016), Salovey & Mayer (1990), Бреус Ю., (2015), Верітової О., (2019), Носенко Е. та Ковриги Н. (2003), Стасюк М. (2020) та ін. надають цінну інформацію про ці психологічні особливості та їхнє значення в контексті розвитку EI.

Педагогічні особливості EI відіграють важливу роль в освітніх умовах, впливаючи на ефективність викладання, залучення студентів і загальний клімат у групі. Далі розглядатимуться ключові педагогічні аспекти EI на основі вже наведених вище наукових праць Brackett & Katulak (2007), Goleman (1995) та інші.

До ключових педагогічних особливостей EI відносяться:

- Відносини вчитель-студент, де EI відіграє важливу роль у розвитку позитивних і сприятливих стосунків між учителем і студентом. Вчителі з високим

ЕІ краще підготовлені для емпатійного спілкування, реагування на емоції учнів і створення безпечного та інклюзивного навчального середовища.

- Керівництво академічною групою, в якому ЕІ сприяє ефективним стратегіям управління групи. Вчителі з сильним ЕІ можуть розпізнавати власні емоції та керувати ними, тим самим запобігаючи емоційним зривам, які можуть перешкодити процесу навчання. Більше того, ЕІ допомагає вчителям зрозуміти емоції та поведінку студентів, дозволяючи проактивно втручатися та впроваджувати відповідні дисциплінарні заходи.

- Соціальне та емоційне навчання - інтеграція соціального та емоційного навчання в навчальну програму може підвищити ЕІ студентів і загальне благополуччя. Brackett & Katulak (2007) підкреслюють важливість прямого навчання навичкам ЕІ в рамках програм соціального та емоційного навчання (Brackett & Katulak, 2007, p. 1-27). Ці програми сприяють розвитку самосвідомості, саморегуляції, емпатії та соціальних навичок, зрештою створюючи позитивний клімат під час навчання та підтримуючи соціальний та емоційний розвиток студентів.

- Добробут вчителя та профілактика професійного вигорання (ШПО., б. д.) - ЕІ також відіграє вирішальну роль у благополуччі вчителя та запобіганні вигоранню. Goleman (1995) підкреслює, що вчителі з вищим ЕІ краще підготовлені для того, щоб справлятися зі стресом і емоційними вимогами своєї професії. Ефективно керуючи власними емоціями, вчителі можуть зменшити виснаження, підвищити задоволеність роботою та підтримувати позитивне психічне здоров'я (Goleman, 1995).

Таким чином можна відзначити що педагогічні особливості ЕІ мають значний вплив на процеси викладання та навчання. Розвиваючи навички ЕІ, вчителі можуть будувати позитивні стосунки вчитель-студент, ефективно керувати аудиторією, сприяти соціальному та емоційному навчанню, покращувати власне

благополуччя та сприяти створенню сприятливого та привабливого освітнього середовища.

Слід підкреслити що формування ЕІ є важливим компонентом вищої освіти. Останніми роками педагоги дедалі більше усвідомлюють важливість ЕІ для підвищення ефективності викладання. Нижче наведено деякі підходи до формування ЕІ у викладачів вищої школи:

- Одним із підходів до формування ЕІ у педагогів є саморефлексія. Вчителі, які займаються саморефлексією, краще можуть визначити власні емоції та емоції своїх учнів. Це дає їм змогу розробити стратегії керування своїми емоціями в аудиторії та створити сприятливе навчальне середовище для своїх студентів. Саморефлексія може здійснюватися за допомогою ведення щоденника (Августюк, 2022, с. 33-39), практик усвідомленості або через відгуки колег та студентів.

- Тренінг ЕІ для вчителів (ІППО., б. д.) надає можливості для навчання та професійного розвитку ЕІ, може покращити педагогічні навички вчителів. Такі програми можуть покращити вміння вчителів розуміти емоції та керувати ними, розвивати емпатію та розвивати позитивні стосунки з учнями.

- Експериментальне навчання є наступним підходом до формування ЕІ у вчителів. Воно передбачає використання емпіричних дій, які сприяють розвитку емоційної свідомості, емпатії та саморегуляції. Вчителі, які навчаються на основі досвіду, краще можуть створити позитивне та сприятливе навчальне середовище для своїх учнів, а також керувати власними емоціями.

- Підвищення кваліфікації також є впливовим підходом до формування ЕІ у педагогів. Підвищення кваліфікації передбачає використання семінарів, конференцій та інших навчальних можливостей для сприяння розвитку навичок ЕІ. Професійний розвиток може надати вчителям знання та навички, необхідні для керування власними емоціями, а також для підтримки емоційного розвитку своїх учнів.

Безумовно, що ціле сузір'я порад закордонних науковців та дослідників ЕІ, а також результати їх досліджень надають нам безцінний шанс скористатися цим досвідом, але з огляду на ментальну та культурну різницю між нашими народами першочергово ми маємо віддати пріоритет досвіду використання наших українських розробок щодо розвитку ЕІ.

Як приклад методики розвитку ЕІ можна навести метод гештальд-терапії, розроблений українською дослідницею ЕІ М. Стасюк (Стасюк, 2020), який включає в себе як психологічний, так і педагогічний елементи розвитку ЕІ. Методика розроблена М. Стасюк на практиці підтвердила свою високу ефективність, оскільки в результаті її застосування було відзначено позитивне зростання рівня всіх складових ЕІ в експериментальній групі студентів. Правда слід відзначити, що незважаючи на досить високу ефективність, дана методика має одне суттєве обмеження, яке полягає в тому, що її можуть застосовувати лише викладачі, які володіють методами гештальд-терапії, або викладачі у зв'язці з гештальд-терапевтами.

Якщо розглядати ЕІ в контексті педагогіки і психології вищої школи, а саме яку практичну користь він приносить під час здобуття вищої освіти, то слід звернутись до результатів наукових досліджень. Першочергово, зважаючи на ментальні, культурні та соціальні відмінності, нас будуть цікавити дослідження українських вчених.

Так, при проведенні дослідження в рамках написання дисертації, українська вчена Марія Стасюк з'ясувала, що участь студентів в практичних чи науково-практичних конференціях сприяє розвитку розуміння як своїх так і чужих емоцій, які разом формують когнітивний компонент ЕІ. Додатково до цього дослідниця дійшла висновку, що робота студентів в групах позитивно впливає на розвиток кожного із компонентів ЕІ, а це в свою чергу сприяє розвитку всіх його компонентів «когнітивного, емоційного та поведінкового» (Ракітянська, 2019, с. 164). Під час проведення емпіричного дослідження науковець довела, що ЕІ студентів

розвивається під час традиційного навчання в ЗВО в процесі здобуття вищої освіти, але при цьому дослідниця підкреслила, що більш значущого результату можна добитися застосовуючи спеціальні програми для розвитку ЕІ. Дослідницею було сформовано систему психолого-педагогічних умов розвитку ЕІ. До цієї системи було включено два блоки умов. Перший – це психологічний блок до якого увійшли психологічні тренінги, воркшопи, психотерапевтичні тематичні групи та індивідуальне психологічне консультування (Стасюк, 2020, с. 172-175). До другого, психолого-педагогічного блоку було включено бесіди, просвітницькі лекції, практичні чи науково-практичні конференції, тематична позанавчальна активність. Практична перевірка ефективності розробленої програми показала що вона має позитивний вплив на розвиток ЕІ у студентів (Стасюк, 2020, с. 172-175).

До аналогічного висновку під час проведення досліджень в рамках написання дисертації дійшла українська вчена Верітова О. Дослідниця з'ясувала, що розвиток людини засобами традиційної навчальної діяльності має позитивний вплив та потужні виховні перспективи і впливає на формування особистісної картини світу майбутніх професіоналів. (Верітова, 2019, с. 182-186).

Якщо під час проведення навчання моделювати ситуації, які призводять до частотої зміни емоційних станів, то можна сформувавши різні тактики поведінки студентів – майбутніх педагогів.

За визначенням самої О. Верітової: «Моделюючи у навчальному процесі педагогічні ситуації, що ведуть до частотої зміни емоційних станів, ми зможемо формувати і варіювати різні тактики поведінки майбутніх педагогів вищої школи у професійній діяльності, формуючи набір альтернативних оцінок майбутньої педагогічної дії і здатності до ефективного вибору найбільш адекватної з них. Таке моделювання забезпечить спектр необхідних емоційних переживань, пов'язаних з професійною діяльністю і сприятиме концентрації уваги на стимулах, які потребують обробки, сприяють зосередженню уваги на професійній діяльності в площині життєво важливих потреб і цілей.» (Верітова, 2019, с. 38).



Слід зауважити, що саме на цьому спостереженні й аналізі причинно-наслідкових зав'язків авторка дослідження запропонувала власну авторську концепцію розвитку ЕІ майбутніх педагогів ЗВО. Яка, якщо дуже спрощено, полягає в створенні в процесі навчання особливого, «емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища» (Верітова, 2019, с. 90), максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього вчителя. Крім цього необхідно «створити умови для відкритості емоційних переживань у навчальному процесі, що забезпечить формування здатності співпереживання іншим людям, розумінню глибини їх почуттів, створить можливості оперативної оптимізації власного емоційного стану і протистояння невдачам і занепокоєнням» (Верітова, 2019, с. 39).

Високу ефективність цієї програми розвитку ЕІ було доведено не лише автором, але й групою українських дослідників на чолі із Олександром Романовським (Романовський та ін., 2021, с. 1-24). Науковцями було проведено дослідження результати якого переконливо засвідчили високу ефективність методики розвитку ЕІ, розробленою О. Верітовою. Під час проведення емпіричного дослідження О. Романовський із колегами з'ясували що такі традиційні методи навчання, як дискусії та дебати також сприяють розвитку ЕІ. Дослідники дійшли висновку що дебати це доволі складний процес що складається із кількох етапів, а саме: підготовку, власне самі дебати, аналіз і роботу над помилками (вдосконалення навичок проведення дебатів). І на кожному з цих етапів відбувається розвиток ЕІ (Романовський та ін., 2021, с. 1-24).

Наведені вище приклади наукових досліджень дозволяють зробити попередній обережний висновок про те, що процес навчання в ЗВО сприяє розвитку ЕІ у студентів, навіть за умов коли в процесі здобуття вищої освіти використовуються традиційні методи навчання. В контексті цього обережного висновку є сенс звернути увагу ще на одне корисне дослідження українських вчених. Йдеться про дослідження адаптивної та стресозахисної функції ЕІ.

Дослідження на цю тему проводили в 2003 році Носенко Е. в співпраці із Ковригою Н. В результаті ретельно проведеного наукового дослідження вчені дійшли висновку що ЕІ слід розглядати як форму позитивного ставлення людини до світу, до інших та до себе. А погляд на ЕІ з такого ракурсу передбачає притаманність йому стресозахисного та адаптивного потенціалу. (Носенко & Коврига, 2003). Якщо взяти до уваги з якою кількістю стресів зустрічається викладач в своїй професійній діяльності, то можна відразу відзначити яку користь несе йому розвинений ЕІ в контексті захисту від стресів, та адаптивності під час спілкування із студентами, колегами, оточуючими і т.д.

Підсумовуючи слід зазначити що ЕІ є важливим конструктом для майбутніх учителів ІМ. Він охоплює різні психологічні особливості, включаючи самосвідомість, емпатію та емоційну регуляцію, які можна розвинути за допомогою психолого-педагогічних функцій, таких як програми навчання ЕІ, створення позитивного середовища в студентській групі та досвід культурного та мовного занурення. Зосереджуючись на формуванні ЕІ в вищій школі слід зазначити що майбутні вчителі ІМ можуть краще орієнтуватися в соціальних та емоційних ситуаціях, з якими вони стикаються в особистому та професійному житті, що зрештою призведе до більш успішного викладання та вивчення мови.

### **1.3. Сучасний студент як суб'єкт освітнього процесу**

Роль сучасного студента як майбутнього учителя ІМ має велике значення в освітньому процесі. Зі стрімким розвитком технологій, глобалізацією та зростанням значення ІМ у різних сферах вчителі ІМ повинні адаптуватися до сучасних вимог освіти. Тому необхідно дослідити особливості сучасного студента як майбутнього учителя ІМ та їх роль у навчальному процесі.

Якщо розглядати сучасне студентство з точки зору його місця в соціумі, то ми з'ясуємо, що воно позиціонується як особлива соціально-психологічна й вікова категорія (Бігич, Волошинова & Глазунов, 2014).

Сучасному студенту у порівнянні із іншими групами населення у соціально-психологічному аспекті притаманні наступні риси:

- більш високий рівень освіти;
- більш висока мотивація до здобуття нових знань;
- більш активний рівень споживання культури.

Ці риси обумовлені найвищою віковою активністю, яка притаманна молодим людям у віці 19-25 років. До того ж в цьому віці переважна більшість молодих людей вже чітко визначилися із своєю майбутньою професією.

В цей період життя практично остаточно формуються інтелект та характер молодої людини, а також власного погляду на життя, власному місці в соціумі, та визначення власного «Я». Формуються персональні стандарти майбутнього способу життя, та система цінностей.

Правда цьому віку притаманні й деякі протиріччя. В першу чергу йдеться про протиріччя соціально-психологічного характеру. З одного боку студент знаходиться в розквіті фізичних сил та інтелекту, а з другого боку в нього бракує часу на все крім навчання. Це ж стосуються й задоволення власних потреб, що вже встигли вирости, а фінансово-економічні реалії частіш за все не дозволяють цього зробити.

У студентів які щойно вступили до ЗВО виникають протиріччя адаптації, які пов'язані із новими умовами навчання у вищій, та новими стереотипами поведінки, які суттєво відрізняються від тих, до яких вони звикли до вступу. Доречи цим і пояснюється великий процент відрахувань студентів на 1-2 курсах, так як не всі молоді люди знаходять в собі сили подолати протиріччя адаптації.

Ще одним характерним протиріччя є прагнення зі сторони студента самостійно обирати знання та їх джерела, а з іншої сторони існують частіше за все доволі жорсткі вимоги ЗВО щодо підготовки фахівця, які включають дотримання обов'язкових форм та методів в процесі професійної підготовки.

Великий обсяг інформації та ліміт часу на її обробку також порозводять до протиріччя, яке може вилитися поверхневе мислення та обмежені знання (Бігич, Волошинова & Глазунов, 2014).

Також неможливо не відзначити, що сучасному студенту, незалежно від спеціалізації, притаманний такий серйозний недолік як кліпове мислення. Слід зазначити, що кліпове мислення негативно впливає на когнітивні процеси та згубно впливає на академічну успішність студента. Кліпове мислення виникло як відповідь на інформаційний вибух, який стався наприкінці 90-х років минулого століття. Найточніше визначення цього неприємного феномену ми можемо знайти у науковій роботі української вченої О. Бігич, яка досліджувала його. Згідно з визначенням О. Бігич: «Кліпове мислення - це різновид мислення сучасної молоді, яке впливає на сприймання оточуючого світу, на здатність до аналізу інформації, на систему морально-етичних цінностей. Так, при кліповому мисленні оточуючий світ сприймається як мозаїка розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів. Звикнувши до того, що вони постійно, як у калейдоскопі, змінюються, людина відчуває постійну потребу в нових фактах. Щодо аналізу інформації, то людина з кліповим мисленням не може тривалий час зосереджуватися на інформації, у неї знижена здатність до аналізу. Характеризуючись домінуванням візуальних символів над логікою та заглибленням у текст, кліпове мислення негативно впливає на успішність учіння, послаблює почуття співпереживання, відповідальності, спричинює неуважність, гіперактивність, дефіцит уваги тощо.» (Бігич, 2014, с. 8-14).

Важливо наголосити, що кліпове мислення стало серйозною проблемою не лише для українських студентів, а й для студентів із усього світу. Численні результати як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень на цю тему переконливо свідчать, що в усьому світі йде падіння інтересу до друкованої літератури і на її місце приходять електронні та аудіокниги. Як додаток до цього простежується досить стійка тенденція до несприйняття надрукованого тексту. Багато сучасних

студентів у всьому світі не в змозі сприймати звичайний текст, якщо він не супроводжується яскравими ілюстраціями, графіками і т. п.. На жаль, цим скористалися не найсумлінніші підприємці і почали масово створювати інформацію в стилі кліпового мислення - з максимальною кількістю барвистих ілюстрацій та мінімальною кількістю тексту, створюючи та популяризуючи таким чином кліпову псевдокультуру.

Слід констатувати, що кліпове мислення стало справжнім бічем для сучасної вищої освіти. Захопленість молодих людей аудіо-візуальними образами при одночасному суттєвому зниженні інтересу до друкованої літератури сильно ускладнює, а іноді унеможлиблює процес здобуття вищої освіти.

Далі відзначимо основні характеристики сучасного студента.

На характеристики сучасного студента впливає багато факторів, таких як глобалізація, технології та культурне розмаїття. Згідно з визначенням Kramsch & Thorne (2002), сучасний здобувач вищої освіти характеризується як активний учень, який бере на себе відповідальність за власне навчання та здатний навчатися самостійно. Крім того, сучасні студенти можуть використовувати технології та різні цифрові ресурси, щоб покращити свій досвід навчання (Kramsch & Thorne, 2002, р. 83-100).

Як майбутній учитель ІМ, сучасний студент повинен мати глибоке розуміння мови та культури, а також сильні педагогічні навички. Він повинен вміти використовувати різні стратегії та методи навчання, щоб допомогти своїм майбутнім студентам ефективно навчатися. Крім того, сучасний студент майбутній викладач ІМ, повинен бути в змозі адаптуватися до різноманітних потреб своїх студентів, наприклад, до тих із них, хто використовує різні стилі навчання або має інше культурне походження.

Як суб'єкт освітнього процесу сучасний студент відіграє важливу роль у власному навчанні, а також у навчанні інших. Він має бути активним учасником навчального процесу, пропонуючи власні ідеї та бачення у навчальну аудиторію.

Його слід заохочувати до критичного мислення, вирішення проблем і спільного навчання. Роблячи це, він може розвинути необхідні навички та ставлення, щоб стати у майбутньому ефективним вчителем ІМ.

За визначенням Byram M. (2008) сучасний студент повинен розвивати міжкультурну компетентність, яка включає в себе здатність розуміти та цінувати різні культури, ефективно спілкуватися з людьми з різного культурного середовища та розмірковувати про власні культурні упередження та припущення. Ці навички є важливими для студентів майбутніх учителів ІМ, які працюють з різноманітними групами студентів та із різним культурним середовищем (Byram, 2008).

На підставі вищенаведеного можна зробити такий попередній висновок - сучасний студент як майбутній учитель ІМ є важливим суб'єктом освітнього процесу. Студент повинен вміти адаптуватися до мінливих вимог сучасної освіти, ефективно використовувати технології та цифрові ресурси та володіти високими педагогічними навичками. Як активний здобувач вищої освіти, сучасний студент відіграє важливу роль як у власному навчанні, так і у навчанні інших. Розвиваючи міжкультурну компетентність і залучаючись до критичного мислення та спільного навчання, він має всі шанси стати ефективним та успішним викладачем ІМ.

Роль сучасного студента як майбутнього вчителя ІМ також є темою, яка активно цікавить українських дослідників у галузі педагогіки та викладання ІМ. Із зростанням значення ІМ у різних сферах, викладачі ІМ повинні адаптуватися до сучасних вимог освіти. Тому необхідно дослідити особливості сучасного студента як майбутнього вчителя ІМ та їх роль у навчальному процесі в українському контексті.

Згідно з численними дослідженнями українських науковців, сучасний студент також повинен розвивати міжкультурну компетентність, яка включає в себе здатність розуміти та цінувати різні культури, ефективно спілкуватися з людьми різного культурного середовища, а також рефлексувати над власними культурними упередженнями та припущеннями. Ці навички є важливими для майбутніх учителів

ІМ в Україні, які працюють із різноманітними групами студентів із різних культурних середовищ.

Коротко підсумовуючи, слід зазначити, що характеристики та роль сучасного студента як майбутнього вчителя ІМ в Україні є важливою темою дослідження вітчизняних дослідників у галузі педагогіки та викладання ІМ. Українські автори підкреслюють що сучасному студенту дуже важливо бути активним і творчим учнем, ефективно використовувати технології та цифрові ресурси, володіти сильними психолого-педагогічними навичками та розвивати міжкультурну компетентність. Залучаючись до процесу критичного мислення та навчання у груповій співпраці, сучасний студент в Україні в майбутньому може стати ефективним та успішним викладачем ІМ.

Також важливо зазначити, що сучасні студенти ЗВО спеціальностей викладання ІМ становлять унікальну групу з комплексом психолого-педагогічних характеристик, які відрізняють їх від студентів інших спеціальностей. Ці студенти мають сильне бажання спілкуватися з носіями мови та розуміти культурний та мовний контекст, у якому використовується ІМ. Розвиток комунікативної компетентності, вміння аналізувати, використання відповідних методів навчання є важливими складовими педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ.

Згідно із результатами численних як вітчизняних, так і закордонних досліджень майбутні вчителі ІМ мають набір цінностей, які відрізняють їх від студентів інших спеціальностей. Вони більше цінують відкритість світу, вміння спілкуватися ІМ та мають більш розвинену повагу до інших культур. Ці цінності тісно пов'язані з цілями їх майбутньої професійної діяльності та розвитком особистісних якостей.

Іншим важливим аспектом психолого-педагогічної характеристики студентів майбутніх викладачів ІМ є їх уявлення про успіх, яке тісно пов'язане з розвитком власних мовних і комунікативних навичок, здатністю розуміти й аналізувати

культурний контекст, успішною передачею знань і навичок своїм майбутнім студентам.

Розвиток педагогічної майстерності та формування професійної ідентичності є важливими складовими підготовки майбутніх викладачів ІМ. Вміння використовувати відповідні методи навчання та розвивати комунікативну компетентність є найважливішими складовими педагогічної підготовки студентів мовних спеціальностей. Формування професійної ідентичності також тісно пов'язане з розвитком власних мовних навичок і здатності розуміти й аналізувати культурний контекст.

Підсумовуючи, можна висловити думку що сучасний студент, майбутній викладач ІМ, має унікальний набір психолого-педагогічних характеристик, які тісно пов'язані з його майбутньою професійною діяльністю. Розвиток комунікативної компетентності, уміння аналізувати, використання ним відповідних методів навчання є важливими складовими його педагогічної підготовки. Формування професійної ідентичності та розвиток особистих цінностей та уявлень про успіх також є важливими аспектами навчання сучасного студента майбутнього викладача ІМ. Ці цінності суттєво відрізняють його від студентів інших спеціальностей.

Крім всього вищезазначеного також слід враховувати ряд факторів, спричинених подіями що стались останніми роками і які безпосередньо відобразились на психологічно-емоційному стані сучасного студента й напряду пов'язані з рівнем та розвитком його ЕІ. Насамперед йдеться про пандемію Covid-19, яка значно змінила звичне життя сучасного студента, та спричинила ряд негативних наслідків. Перехід до дистанційного навчання порушив звичний розпорядок і соціальні взаємодії студентів, що призвело до посилення почуття самотності, ізоляції та відстороненості.

Збільшений стрес і занепокоєння через невизначеність, проблеми із здоров'ям, перехід до дистанційного навчання та його вплив на майбутні плани



підвищили рівень тривоги серед сучасного студентства. Страх заразитися або передати вірус, разом з постійним впливом новин, пов'язаних з пандемією, негативно позначилися на їхньому психічного-емоційному стані.

Академічний тиск і виклики, пов'язані з переходом на дистанційну форму навчання, технічні проблеми та обмежений доступ до ресурсів, ускладнили успішність деяких студентів. При цьому адаптація до нового навчального середовища призвела до збільшення навантаження, а в деяких випадках навіть до стресу.

Пандемія також призвела до втрати близьких в деяких родинах, економічних труднощів та порушення звичного життя, що викликало глибокий емоційний та психологічний стрес серед сучасного студентства. Така ситуація погіршила психічне здоров'я студентів, і в деяких випадках призвела до депресій, тривожних розладів та розладів харчування. Збільшення часу, витраченого на використання цифрових пристроїв в процесі навчання та соціальної взаємодії, призвело до втоми від технологій і збільшення часу, проведеного перед екранами, що також негативно вплинуло на психічне здоров'я.

Незважаючи на це, багато студентів виявили стійкість і розробили адаптивні стратегії подолання наслідків пандемії.

В другу й мабуть головну чергу, фактори які вплинули на психолого-емоційний стан сучасного студента пов'язані з початком повномасштабної війни, яку розв'язала країна агресор проти України.

Переживання та стресові фактори, пов'язані з війною, в деяких випадках призвели до різноманітних психологічних реакцій і емоційних проблем та вплинути на психологічне та емоційне благополуччя сучасного студента.

Вплив насильства, руйнування та травматичних подій війни призвели до розвитку у деяких студентів посттравматичного стресового розладу. Симптоми якого можуть включати нав'язливі спогади, кошмари, підвищене збудження,

відчуження та емоційне заціпеніння. Постійний страх і невпевненість під час війни можуть мати довгострокові наслідки для психічного здоров'я сучасного студента.

Тривога та страх, через постійну загрозу небезпеки, які виникають під час атак ракетами або БПЛА, бомбардувань, артобстрілів чи атак ворога, можуть створити всеосяжне відчуття тривоги та страху серед деяких студентів. Страх втратити близьких або отримати особисту шкоду може сприяти підвищенню рівня стресу, підвищеної пильності та почуття вразливості.

Депресія та відчуття горя, викликана тим що молода людина спостерігає загибель людей, руйнування будинків і переміщення під час війни, все це може призвести до почуття смутку, безнадії та горя серед студентів. Порушення звичного розпорядку дня, розлука з членами сім'ї та втрата системи соціальної підтримки можуть значно посилити почуття депресії.

У деяких студентів війна порушила систему освіти, що призвело до закриття ЗВО, переміщення або недостатнього доступу до освітніх ресурсів. Виникнення таких збоїв в освітньому процесі суттєво вплинуло на успішність окремих студентів, на їх перспективи та відчуття нормальності, та посприяло розвитку почуття розчарування, безпорадності та низької самооцінки.

Соціальна ізоляція. У деяких студентів війна призвела до переміщення сімей і громад, що призвело до відокремлення студентів від їхніх однолітків та друзів. Така вимушена ізоляція посприяла розвитку почуття самотності, відчуженості та втраті соціальної підтримки, що є вирішальними для психологічного благополуччя.

У деяких студентів виникли проблеми з агресією та поведінкою через переживання або спостерігання насильства та агресії під час війни. В деяких випадках це може сприяти зростанню агресивної поведінки серед студентів. Нормалізація насильства та вплив травматичних подій може вплинути на їхню емоційну регуляцію, що призведе до гніву, агресії та труднощів у соціальних взаємодіях.

Але, незважаючи на труднощі, важливо зазначити, що деякі студенти знайшли в собі сили щоб розвинути стійкість та застосувати адаптивні механізми подолання цих труднощів у відповідь на лихоліття війни. Взаємна підтримка, так само як й підтримка громади та доступ до послуг фахівців із психічного здоров'я відіграють вирішальну роль у посиленні стійкості та виборі найбільш ефективних стратегій для подолання психолого-емоційних наслідків війни.

Варто зазначити, що вплив війни на психолого-емоційний стан сучасного студента може змінюватись в залежності від різних факторів, які включають тривалість та інтенсивність конфлікту, особистий досвід, доступні системи підтримки та індивідуальну стійкість. Своєчасне надання психологічної підтримки, доступ до послуг спеціалістів із психічного здоров'я та створення безпечного та сприятливого середовища мають вирішальне значення для того, щоб допомогти студентам зорієнтуватися у викликах спричинених війною.

Ситуацію емоційного реагування молоді на реальну ситуацію війни в Україні досліджувала українська вчена Дерев'янка С. (2022). У 2022 році на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка нею було проведено дослідження впливу російсько-української війни на когнітивні та афективні компоненти емоційного неблагополуччя у молоді. У дослідженні прийняло участь 67 осіб – студенти педагогічних та психологічних спеціальностей середнім віком 20 років. Дослідження проводилось методом опитування. (Дерев'янка, 2022, с. 1358-1361).

Результати, отримані під час цього дослідження на жаль невтішні. Так більшість опитуваних відзначили, що відчули суттєві зміни на гірше у своєму житті, при цьому більшість із них охарактеризувало свій нинішній психічний стан як «емоційний шок, який й досі триває» (Дерев'янка, 2022, с. 1358-1361). Про це свідчать результати отримані під час проведення опитування, які наочно демонструють наявність психолого-емоційних проблем у молоді. Проведене опитування показало що частина студентів «неспроможна контролювати власне

життя» (90%), «неохоче планує свій майбутній час» (82%), «відчуває постійну гостру тривогу» (60%) (Дерев'янку, 2022, с. 1358-1361).

Крім цього суттєво змістився вектор очікувань у системі цінностей сучасного студента. Згідно з результатами проведеного опитування до початку війни 83% молодих людей мріяли про свій матеріальний добробут, 80% - про забезпечення свого професійного статусу і 75% про подорожі, то зараз, під час війни, майже 100% мріють про мир, спокій та очікування перемоги. (Дерев'янку, 2022, с. 1358-1361).

Результат проведеного дослідження, за словами самої Дерев'янку свідчить про те що «основними ознаками емоційного неблагополуччя молоді в ситуації повномасштабної війни в Україні є переважання негативних емоцій та емоційних станів (зокрема, стану шоку), нераціональне ставлення до своїх емоційних переживань, погіршення навичок ладнати зі своїми емоційними станами. Більшість представників молоді усвідомлюють наявність негативних особистісних змін у себе, проте не завжди в змозі самотужки це скоригувати.» (Дерев'янку, 2022, с. 1358-1361).

Схоже дослідження через 6 місяців від початку війни провела українська вчена Євченко І. (2023). В дослідженні взяли участь 167 студентів, а метою цього дослідження було проаналізувати емоції, які переважають у сучасних студентів через російсько-українську війну (Євченко, 2023, с. 86-88).

На рисунку 1.5 представлено ТОП-10 переважаючих емоції студентів за рейтингом в порядку зменшення.

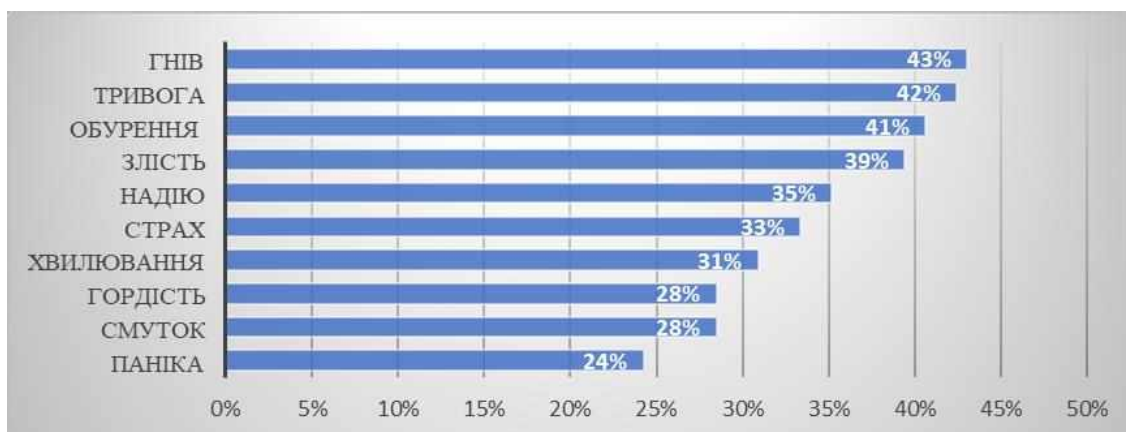


Рис. 1.5. Результати опитування ТОП-10 переважаючих емоцій студентів від початку російсько-української війни.

Поверхневий аналіз отриманих даних наочно демонструє, що із 10 перших емоцій згідно рейтингу 9 мають суто негативне забарвлення, і лише 1 емоція – «надія» випадає із контексту. На жаль, отримані в результаті проведеного дослідження дані, як і в попередньому випадку, свідчать про наявність у сучасних студентів суттєвих розладів у їх психо-емоційному стані (Євченко, 2023, с. 86-88).

Незважаючи на той факт, що психо-емоційний стан сучасних студентів зазнав значного негативного впливу через російсько-українську війну у цього суто негативного явища, як це не дивно, є й позитивні моменти. Означену проблему ретельно освітила українська дослідниця Титаренко Т. (2017) в своїй науковій праці (Титаренко, 2017, с. 3-10). В ній дослідниця доводить, що травматизація викликана війною, призводить не лише до негативних наслідків, але має і позитивний вплив на психо-емоційний стан сучасних студентів. Для багатьох молодих людей негативні впливи зумовлені війною перетворюються на позитивні зміни. У людини розвиваються такі риси як мужність, зрілість, відповідальність та витривалість. Тобто в процесі адаптації до нових реалій, молода людина переосмислює основні життєві орієнтири, змінює стратегію прийняття себе та інших, мобілізує свій внутрішній потенціал та в неї посилюються адаптаційні процеси. За словами самої Т. Титаренко «Криза підштовхує людину до автономізації, до дедалі більшої незалежності від оточення. Вдало проходячи кризові випробування, людина вчиться приймати основні життєві рішення більш самостійно і відповідально, намагаючись бути вірною своїм життєвим орієнтирам» (Титаренко, 2017, с. 3-10).

Наприкінці цього розділу хочеться висловити сподівання, що із закінченням російсько-української війни, психолого-емоційний стан сучасних студентів поступово нормалізується.

## Висновки до розділу I

В цьому розділі був проведений короткий ретроспективний екскурс що до умов, які передували виникненню поняття EI. Розглянуто поняття EI з різних точок зору, його структуру, здійснено аналіз підходів до формування EI особистості в системі вищої освіти з використанням зарубіжного та вітчизняного досвіду.

Проведений аналіз наукових джерел закордонних та вітчизняних науковців в галузі дослідження EI показав, що на сьогоднішній день не існує єдиного визначення та єдиної моделі EI. Навпаки існує багато моделей, запропонованих різними науковцями та дослідниками. Найбільш визнаними та найрозповсюдженішими є наступні моделі:

- модель здібностей EI (Salovey & Mayer, 1990);
- модель рис EI (Bar-On, 2006);
- змішана модель EI (Goleman, 1995).
- диспозиційна модель EI (Petrides & Furnham, 2000; Petrides & Furnham, 2001, с. 425-448);
- інформаційно-перероблювана модель EI (Носенко & Коврига, 2003).

Слід зауважити, що кожна з цих моделей має свої сильні та слабкі сторони, і кожна пропонує свій спосіб вимірювання EI. У науковому середовищі досі точаться суперечки на тему яка модель EI є найбільш об'єктивною і який із методів визначення рівня EI дає найточніший результат.

Варто зазначити, що всі ці моделі не обов'язково є винятковими чи остаточними. Незважаючи на відмінності в моделях, більшість дослідників сходяться на думці, що EI є багатограним конструктом, що включає поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів.

Проведено вивчення впливу EI в контексті педагогіки і психології вищої школи, структури і змісту професійної діяльності майбутнього вчителя.

Спираючись на наукові праці Brackett & Katulak (2007), Goleman (1995), Mayer, Caruso & Salovey (2016), Salovey & Mayer (1990), було виявлено що до

ключових психологічних особливостей ЕІ відносяться: сприйняття емоцій; емоційне розуміння; регуляція емоцій; емпатія; соціальні навички; самосвідомість.

А до ключових педагогічних особливостей ЕІ відносяться: відносини вчитель-студент; керівництво академічною групою; соціальне та емоційне навчання; добробут вчителя та профілактика професійного вигорання.

Було наочно показано що психологічні та педагогічні особливості ЕІ мають значний вплив на процеси викладання та навчання, а також були представлені деякі практичні підходи до формування ЕІ у викладачів та студентів вищої школи.

Надано психологічно-педагогічну характеристику студентів вищої школи як суб'єктів освітнього процесу, досліджено їх цінності та уявлення успіху. Згідно з дослідженнями українських науковців було з'ясовано що сучасний студент характеризується як:

- активний і творчий учень, який бере на себе відповідальність за власне навчання та здатний навчатися самостійно;
- вміє використовувати сучасні технології та різні цифрові ресурси, щоб покращити свій досвід навчання та ефективно спілкуватися з іншими;
- прагне мати глибоке розуміння мови та культури, на якій навчається;
- прагне мати сильні педагогічні навички;
- є активними учасником навчального процесу, вносячи власні ідеї та бачення у навчальне середовище;
- вміє використовувати відповідні методи навчання та розвивати комунікативну компетентність яка є найважливішою складовою педагогічної підготовки.

З'ясували що сучасного студента слід заохочувати до розвитку критичного мислення, вирішення проблем і спільного навчання. Також сучасний студент повинен розвивати міжкультурну компетентність, яка включає в себе здатність розуміти та цінувати різні культури, ефективно спілкуватися з людьми різного культурного середовища, а також рефлексувати над власними культурними

упередженнями та припущеннями. Сучасні студенти майбутні вчителі ІМ мають набір цінностей, які відрізняють їх від студентів інших спеціальностей. Вони більше цінують відкритість світу, вміння спілкуватися ІМ та повагу до інших культур. Успішність цих студентів тісно пов'язана з розвитком власних мовних і комунікативних навичок, здатністю розуміти й аналізувати культурний контекст, успішною передачею знань і навичок своїм майбутнім студентам. Також дізналися, що дуже багато сучасних студентів мають кліпове мислення, яке вкрай негативно впливає на процес здобуття вищої освіти. Крім цього було наочно показано що ряд факторів, спричинених такими подіями пандемія Covid-19 та розпочата країною агресором війна проти України безпосередньо відобразились на психологічно-емоційному стані сучасного студента.

Підсумовуючи, можна висловити думку що студенти, майбутні викладачі ІМ, мають унікальний набір психолого-педагогічних характеристик, які тісно пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю.



## **РОЗДІЛ II ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

### **2.1. Педагогічні умови формування емоційного інтелекту майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи**

Питання розвитку ЕІ здобувачів вищої освіти з кожним роком стає все більш актуальнішим. ЕІ відіграє важливу роль в особистому та професійному житті кожної людини. Він охоплює здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції, а також емоції інших. У контексті освітнього процесу ЕІ має вирішальне значення для майбутніх вчителів, оскільки він безпосередньо впливає на їх ефективність у створенні позитивного навчального середовища, налагодженні значущих стосунків зі студентами та сприянні соціальному та емоційному розвитку. Для розвитку емоційного інтелекту у процесі навчання необхідно оптимізувати здатність сприймати та розмірковувати над інформацією, пов'язаною з емоціями, під час навчання, а також оптимізувати її цілеспрямоване регулювання (Gözl et al., 2008, p. 257). Тому вкрай важливо виявити та створити педагогічні умови в освітньому процесі ЗВО, які сприятимуть формуванню ЕІ у майбутніх учителів. Цей розділ має на меті висвітлити ключові особливості освітнього процесу вищої школи які впливають на розвиток ЕІ майбутніх педагогів.

Першою, й мабуть найбільш важливою умовою розвитку ЕІ у здобувачів вищої освіти є формування сприятливого соціально-психологічного клімату у ЗВО, який сприяє тому, що під час навчання у студентів та викладачів домінують позитивні емоції, а атмосфера під час проведення навчання запобігає виникненню стресових ситуацій та конфліктів. Аналіз наукових джерел, а також результати численних наукових досліджень як закордонних так й вітчизняних вчених переконливо свідчать про важливість створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому процесі як каталізатора розвитку ЕІ у здобувачів вищої освіти.

Як приклад можна навести роботу Річарда М. Фелдера (1993) «Досягнення другого рівня: стилі навчання та викладання в науковій освіті в коледжі» (Felder, 1993, с. 286-290). Фелдер (1993) запропонував модель проведення навчання, яка базується на ідеї, що студенти мають різні уподобання та стилі навчання, і викладачі повинні адаптувати свої методи навчання, щоб враховувати ці відмінності. Визнаючи та пристосовуючи різноманітні стилі навчання, викладачі мають нагоду створити більш інклюзивне та сприятливе навчальне середовище, яке має сприяти розвитку ЕІ студентів. Крім цього Фелдер (1993) наголошує на важливості використання стратегій активного навчання в вищій освіті. Він пропонує використовувати такі педагогічні методи як групові дискусії, спільне вирішення проблем і спільне проведення практичних експериментів, які заохочують студентів до співпраці та взаємодії між собою. На переконання автора інтеграція цих методів в процес навчання може покращити міжособистісні та комунікативні навички студентів що сприяє розвитку ЕІ останніх.

Крім цього, з метою створення позитивного навчального середовища Фелдер (1993) пропонує використовувати такий педагогічний метод як спільне навчання, що на переконання автора допомагає студентам покращити навички командної роботи та міжособистісного спілкування. А розвиток цих навичок, як загальновідомо, сприяє розвитку ЕІ. Варто наголосити, що запропонована автором модель навчання у ЗВО сприяє створенню в освітньому процесі позитивного навчального середовища, яке каталізує розвиток ЕІ студентів (Felder, 1993, р. 286-290).

Крім Фелдера (1993) про важливість формування сприятливого соціально-психологічного клімату в ЗВО наголошує Керол С. Двек (2006). У своїй книзі «Мислення: нова психологія успіху» (Dweck, 2006) авторка в першу чергу зосереджується на концепції «створення настрою на активізацію мислення» та його ролі в особистісному та академічному зростанні. Основною концепцією яку пропонує дослідниця є «розвиток мислення», тобто віра в те, що здібності та

інтелект можна розвинути через самовідданість і наполегливу працю. Автор заохочує здобувачів вищої освіти сприймати виклики як можливості для зростання. Зіткнення з проблемами з позитивним ставленням і наполегливістю може призвести до покращення саморегуляції та емоційної стійкості. В її науковій роботі обговорюється важливість розгляду невдач як можливості вчитися та вдосконалюватися. Така перспектива може допомогти студентам впоратися з емоційним впливом невдач та розвинути емоційну стійкість. В своїй книзі Керол С. Двек (2006) наголошує наскільки важливим для студента є така якість, як вміння додати зусиль та проявити наполегливість для досягнення успіху. Ця якість тісно пов'язана з ЕІ, оскільки вимагає від студента застосувати самомотивацію і саморегуляцію та знайти в собі сили відкласти на якийсь час задоволення. Крім цього автор дослідила як впливають різні типи похвали та відгуки на людей. Конструктивний зворотній зв'язок, який зосереджується на зусиллях і процесі, а не на вроджених здібностях, може сприяти зростанню у студентів таких компонентів ЕІ як самооцінка, самосвідомість та саморегуляція. Тобто в даному випадку йдеться про створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в освітньому середовищі з використанням позитивного зворотнього зв'язку, що також сприяє розвитку ЕІ студента. В своїй роботі дослідниця наочно довела що «настрій на активізацію мислення» разом із постійним навчанням посилюють здатність до адаптації, що також є вкрай важливим фактором для розвитку ЕІ, оскільки люди вчаться орієнтуватися в різних емоційних та соціальних ситуаціях і пристосовуватися до них.

І хоча робота Керол С. Двек (2006), в першу чергу стосується розвитку мислення та його впливу на процес навчання та особисті досягнення, принципи прийняття викликів, прикладання зусиль і проявів стійкості невід'ємно пов'язані з ЕІ. Розвиток мислення може опосередковано сприяти розвитку ЕІ шляхом сприяння розвитку самосвідомості, саморегуляції та навичок міжособистісного спілкування у студентів (Dweck, 2006).

Річард Пол і Лінда Елдер (2006) добре відомі завдяки своїй роботі із дослідження та розвитку критичного мислення, зокрема своїй книзі «Критичне мислення: природа критичного та творчого мислення» (Paul & Elder, 2006, p. 3-46). Хоча основна увага в їх роботі зосереджена на критичному мисленні, їхня робота опосередковано підтримує створення позитивного навчального середовища, що сприяє розвитку ЕІ у студентів. Автори виступають за розвиток рефлексивного мислення, яке передбачає аналіз і оцінку власних думок і переконань. Ця практика може покращити самосвідомість, ключовий компонент ЕІ. Крім цього вони підкреслюють важливість розвитку в навчальному середовищі інтелектуальної скромності, зміст якої полягає в готовності людини визнавати, коли вона помиляється або чогось не знає. Розвиток інтелектуальної скромності може сприяти покращенню навичок міжособистісного спілкування та емпатії, оскільки сприяє розвитку більш відкритого підходу та ставлення із розумінням до точок зору інших. Автори заохочують розвивати справедливе навчальне середовище, яке передбачає розгляд різних точок зору без упередженості. Практика використання справедливого підходу може сприяти розвитку емпатії та здатності розуміти емоції та погляди інших і ставлення до них. Як можна помітити, запропонована авторами практика також сприяє розвитку ЕІ студентів. Крім того Річард Пол і Лінда Елдер (2006) заохочують створювати таке навчальне середовище, яке сприяє розвитку аналітичних навичок і навичок вирішення проблем. Ці навички тісно пов'язані з ЕІ студентів, оскільки вимагають від останніх розвивати здатності до керування та регулювання власними емоціями у відповідь на виникнення складних ситуацій.

Автори пропонують створювати навчальне середовище яке сприяє розвитку ефективної комунікації між студентами. На їх думку чітка та ефективна комунікація є невід'ємною частиною критичного мислення. Вміння ефективно передавати ідеї, думки та емоції може покращити міжособистісні стосунки, та сприяє розвитку ЕІ студентів. Слід підкреслити що розвиток навичок критичного мислення може опосередковано сприяти покращенню здібностей у розв'язанні

конфліктів. Крім цього Річард Пол і Лінда Елдер (2006) пропонують створювати навчальне середовище яке заохочує до відвертості. Автори наголошують на тому, що відвертість є важливим аспектом критичного мислення. Атмосфера відвертості також сприяє розвитку ЕІ у студентів, оскільки заохочує їх бути сприйнятливими до нових ідей і різних емоційних точок зору.

Хоча робота Пола та Елдер (2006) в основному зосереджена на створенні навчального середовища яке сприяє розвитку критичного мислення, принципи, на яких вони акцентують увагу, можуть опосередковано підтримувати розвиток ЕІ у студентів. Розвиток критичного мислення дає змогу покращити самосвідомість, емпатію та навички міжособистісного спілкування, які є невід'ємними складовими ЕІ (Paul & Elder, 2006, с. 3-46).

Девід А. Колб (2017) добре відомий своєю роботою з експериментального навчання «Експериментальне навчання: досвід як джерело навчання та розвитку» (Kolb, 2017, р. 12-25). Робота Колба в основному зосереджена на навчанні за допомогою досвіду, і хоча він прямо не звертається до розвитку ЕІ у своїй роботі, його ідеї опосередковано підтримують умови створення освітнього середовища, які можуть сприяти розвитку ЕІ студентів. В своїй моделі створення навчального середовища автор пропонує використовувати конкретний досвід, коли студенти беруть активну участь у реальних, а не штучно створених ситуаціях. Переживання, які отримують студенти в реальних ситуаціях, викликають різні емоції, і аналіз рефлексій від отриманого досвіду може сприяти розвитку самоусвідомлення та вмінню розпізнавати свої емоційні реакції. Тобто автор заохочує студентів розмірковувати над своїм досвідом. Цей рефлексивний процес може призвести до самоусвідомлення, оскільки студенти розглядають свої емоційні реакції, мотивацію та поведінку в різних ситуаціях. У моделі створення освітнього середовища Колба цикл навчання передбачає використання нових ідей або теорій в практичних ситуаціях. Цей процес може включати експериментування з різними емоційними реакціями та стратегіями, тим самим він надає змогу студентам

покращити власну емоційну регуляцію та навички міжособистісного спілкування. В моделі Колба (2017) також передбачене використання зворотнього зв'язку як частини процесу навчання. Конструктивний зворотній зв'язок допомагає студентам зрозуміти свої емоційні реакції та навчитися керувати ними, що також є критично важливим навиком для розвитку власного ЕІ. Модель створення освітнього середовища Колба (2017) передбачає створення навчальних програм на основі використання різноманітного досвіду. Такий підхід дозволяє створити в навчальному середовищі атмосферу ціннісного відношення до різноманітного досвіду та різних точок зору студентів. Вплив різноманітних переживань і точок зору студентів може сприяти розвитку їхнього ЕІ, сприяючи розвитку таких особистісних рис як співпереживання, розуміння та вдячність за емоції інших. Взаємодія з досвідом реального життя, рефлексія на емоції та навчання із використанням різноманітних ситуацій покращують самосвідомість, емоційну регуляцію та навички міжособистісного спілкування, які є вкрай важливими для розвитку ЕІ студентів (Kolb, 2017, p. 12-25).

В своїй книзі «Проектування групової роботи: стратегії для різноманітного класу» (Cohen & Lotan, 2014, с. 10-192) Елізабет Г. Коен і Рейчел А. Лотан (2014) надають цінну інформацію щодо розробки та реалізації ефективної групової роботи в неоднорідних студентських групах. Незважаючи на той факт, що основна увага в їхній роботі зосереджена на створенні навчального середовища яке сприяє використанню стратегій групової роботи, з їх роботи можна зробити висновок що створення таких умов також сприяє розвитку ЕІ студентів. Автори наголошують на важливості формування гетерогенних груп, що означає, що студенти з різними здібностями, освітою та стилями навчання працюють разом. Такий підхід заохочує студентів цінувати різноманітність, практикувати емпатію та розвивати в собі навички міжособистісного спілкування. Крім цього Коен і Рейчел (2015) стверджують, що створення інклюзивного та сприятливого середовища в аудиторії є невід'ємною частиною успішної групової роботи. Чіткі очікування та вказівки

щодо групової діяльності сприяють розвитку саморегуляції та емоційного контролю, оскільки студенти мають керувати своїми емоціями та працювати разом для досягнення спільної мети. При проведенні навчання Коен і Лотан (2015) рекомендують створювати таке навчальне середовище яке дозволяє розподіляти конкретні ролі та обов'язки серед студентів в групі. Такий підхід покращує розуміння студентами власних сильних і слабких сторін і сприяє в них розвитку самосвідомості, а також заохочує студентів розуміти та поважати ролі своїх однолітків. Коен і Лотан (2015) зауважують що групова робота може спричинити розбіжності між студентами чи призводити до конфліктів між ними. Автори наголошують на створенні такого навчального середовища яке сприяє встановленню зворотнього зв'язку та оцінювання як частини процесу групової роботи. Заохочуючи надавати конструктивний зворотній зв'язок своїм одноліткам викладач сприяє розвитку емпатії у студентів. Дослідниці пропонують створювати таке навчальне середовище, яке заохочує студентів розвивати рефлексивні практики. Тобто спонукає студентів до аналізу досвіду роботи в групі, включаючи проведення аналізу власних емоцій та міжособистісних взаємодій. На їх переконання така практика сприяє розвитку самосвідомості та емоційній регуляції у студентів. Використання у процесі навчання різноманітності, структурованого співробітництва та розвитку міжособистісних навичок одночасно сприяє зростанню емоційного та соціального рівня у студентів (Cohen & Lotan, 2014, p. 10-192).

Про важливість створення сприятливого соціально-психологічного клімату у ЗВО для розвитку ЕІ студентів наголошують і деякі вітчизняні дослідники та науковці.

Так, наприклад, українська дослідниця Верітова О. (2018) у своїх наукових роботах «Елементи емоційного інтелекту як складова інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи» (Верітова, 2018, с. 51-57) та «Розроблення структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту

майбутніх педагогів вищої школи» (Верітова, 2023, с. 18-25) в результаті проведеного дослідження довела, що для розвитку ЕІ студентів під час навчання в ЗВО слід створити особливе, «емоційно зафарбоване» навчальне середовище, яке наповнено емоційно забарвленим контекстним навчанням майбутньої професії (Верітова, 2023, с. 18-25). При цьому варто зазначити, що під час проведення дослідження студенти, майбутні викладачі працювали в «емоційно забарвленому» середовищі під керівництвом досвідчених педагогів - наставників. Створення освітнього середовища, наповненого реальною діяльністю у контексті майбутньої професії під керівництвом досвідчених педагогів - наставників дала змогу студентам на власному досвіді відпрацювати проблемні ситуації, коли очікування не співпадають із реальністю і це призводить до виникнення відчуття невідповідності. Плюс до того робота під керівництвом досвідчених викладачів - наставників допомогла виробити практичні механізми проти негативного впливу окремих студентів – слухачів під час проведення занять. Ще одним суттєвим здобутком такої співпраці стало засвоєння студентами методів символічної репрезентації емоцій, моторних практик, та методів вербального та невербального керування навчальним процесом. Тобто робота під керівництвом досвідчених педагогів які стали для студентів прикладом професійної майстерності дозволила створити умови при яких студенти в дуже короткий термін, на реальних прикладах професійної діяльності мали змогу перейняти досвід, засвоїти прогресивні методики викладання, виробити механізми протидії негативним впливам під час проведення занять (Верітова, 2023, с. 18-25).

Окремим пунктом слід відзначити розвиток ЕІ студентів в контексті вивчення ІМ. Результати досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених доводять, що в процесі вивчення ІМ відбувається розвиток ЕІ студентів. Слід зазначити, що процедура вивчення ІМ розглядається рядом вчених та дослідників як інструмент розвитку ЕІ. Процес вивчення ІМ характеризується широкою



комунікативною спрямованістю, що дозволяє формувати у студентів як професійні, так і універсальні компетентності, до числа яких дослідники включають і ЕІ.

Вивчення ІМ – це досить динамічний процес, як в емоційному, так і у психологічному відношенні. Важливо враховувати той факт, що ЕІ тісно пов'язаний із такими категоріями як «мова», «мовлення», «комунікація», «культура», «лінгвокультура». Будучи за визначенням комунікативним предметом ІМ, надає широкі можливості для формування ЕІ студентів у процесі оволодіння ІМ у ЗВО. У процесі вивчення ІМ у студента проявляється величезний спектр емоцій, причому як позитивних, так й негативних.

Питанню вивчення емоцій, які з'являються у студентів у процесі освоєння ІМ, присвячено дослідження турецьких дослідників Tugce Budak та Enisa Mede (2022), результати якого вони опублікували в своїй спільній статті «The Relationship between Emotional Intelligence, Foreign Language Anxiety, and Demotivational Factors in an English Preparatory Language Program» (Budak & Mede, 2022, p. 6-22). У своєму дослідженні вчені проаналізували зв'язок між ЕІ та виникненням демотивуючих і навіть деструктивних емоцій, які виникають у певних ситуаціях у студентів під час вивчення ІМ. Дослідники визначили, що найчастіше у студентів у процесі вивчення ІМ виникають такі негативні почуття, як стурбованість, тривога, відчуття культурного чи психологічного бар'єру в процесі комунікації на ІМ тощо (Budak & Mede, 2022, p. 6-22).

Майже аналогічне дослідження опубліковано в статті «A Review of Foreign Language Learners' Emotions» (Yu, 2022, p. 1-10) автора Qiangfu Yu (2022). В статті зазначається, що на даний час у науковому середовищі серед психологів та педагогів найбільш активно вивчається та обговорюється питання про співвідношення негативних та позитивних емоцій у процесі оволодіння ІМ. До домінуючих позитивних емоцій автор статті відносить радість, задоволеність від успіхів у оволодінні ІМ. До негативних - стурбованість, страх, нудьгу тощо. У цьому контексті дослідниками активно обговорюється питання розвитку ЕІ, який в

даному випадку виступає в ролі медіатора різноманітних емоцій. У своїй роботі Qiangfu Yu (2022) дійшов висновку, що саме від ЕІ студентів багато в чому залежать механізми виникнення тих чи інших емоцій у процесі вивчення ІМ. Слід підкреслити, що механізми виникнення тих чи інших емоцій є суто індивідуальними. Отже, створюючи відповідне навчальне середовище можна певною мірою збалансувати позитивні і негативні емоції, та спрямувати в такий спосіб процес навчання в потрібне русло (Yu, 2022, p. 1-10).

Українська дослідниця Шиян Т. (2012) відзначила важливість створення особливих психолого-педагогічних умов при вивченні ІМ за для розвитку ЕІ у студентів. У своїй статті «Розвиток емоційного інтелекту студентів молодших курсів засобами дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням»» (Шиян, 2012, с. 92-95) вона підкреслює що: «На заняттях із навчального курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» є можливість максимально використовувати виховний потенціал предмета, якщо викладач вірно обирає навчальні пріоритети. Зміст навчального матеріалу, форми та методи його реалізації застосовуються викладачем як інструменти впливу на особистість студентів. Їх цінність визначається не лише рівнем засвоєння студентами певного мовного та мовленнєвого матеріалу, але й тим, що і як вони переживали на занятті, як це вплинуло на їхні погляди, цінності, переконання, ідеали» (Шиян, 2012, с. 92-95). Тобто, як впливає із контексту висловленої дослідницею думки важливим є не тільки зміст предмета, але і форма його подачі. В своїй роботі Шиян Т. (2012) пропонує створити та підтримувати психолого-педагогічні умови при проведенні занять з ІМ за допомогою декількох педагогічних прийомів. За для цього дослідниця при проведенні занять з ІМ пропонує:

- залучити студентів до різноманітних видів діяльності: ігрової, проектної, кооперованої, дослідницької;
- встановити паритетні відносини у системі взаємодії «студент – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів»;

- запровадити інтерактивні методи навчання (Шиян, 2012, с. 92-95)

На переконання дослідниці запропоновані методики не вичерпують всього різноманіття методичного арсеналу, який може бути застосований у напрямі розвитку ЕІ при вивченні студентами ІМ.

Крім цього слід звернути увагу на деякі психолого-педагогічні традиційні та нетрадиційні методи, прийоми та технології навчання за допомогою яких можна створити умови, які сприятимуть розвитку ЕІ у майбутніх вчителів ІМ. Наприклад, українська дослідниця ЕІ Зобенько Н. (2023) визначає кілька важливих психолого-педагогічних умов що сприяють створенню вищезначеного освітнього середовища: атмосфера емоційного комфорту; емоційність освітнього процесу; включення в освітній процес спеціальних програм щодо розвитку ЕІ; створення відповідного виховного, сприятливого, розвивального, психологічно комфортного, безпечного освітнього середовища шляхом упровадження педагогами методики розвитку емоційного інтелекту, впровадження тренінгів із емоційної грамотності, методичне забезпечення педагогів; емоційне спілкування в освітньому середовищі; поєднання та застосування традиційних та інноваційних психолого-педагогічних технологій навчання; скоординованість дій усіх учасників освітнього процесу, партнерська взаємодія всіх учасників освітнього процесу; психологічна та емоційна компетентність учителя; психолого-педагогічний супровід усіх учасників освітнього процесу (Зобенько, 2023, с. 106).

Закінчуючи цей розділ хотілося б згадати про ще один вкрай важливий і необхідний, з урахуванням сьогоденної ситуації, фактор, який безпосередньо впливає як на весь освітній процес вищої школи, так і на ЕІ студентів. Йдеться про службу психологічної допомоги. У такий складний, насичений негативними емоціями час, багато студентів не завжди в змозі самостійно впоратися з негативними психо-емоційними станами. У такому разі їм просто не обійтися без допомоги професійних психологів. Тому важливою умовою формування ЕІ студентів в процесі навчання є наявність в ЗВО центру психологічної консультації.

Слід зазначити, що в Київському національному лінгвістичному університеті такий центр було створено та він успішно функціонує.

## **2.2. Технології формування емоційного інтелекту майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи**

Цей підрозділ має на меті описати деякі, найбільш популярні, технології формування ЕІ у студентів ЗВО.

Перш ніж перейти до опису існуючих технологій розвитку ЕІ, слід зазначити, що переважна більшість цих технологій були створені на основі порад та рекомендацій провідних світових учених та дослідників ЕІ, таких як Дж. Майер і П. Салоувей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он і ін.

Дж. Майер і П. Салоувей, автори моделі чотирьох гілок ЕІ (Salovey & Mayer, 1990, с. 185-211), у своїх численних наукових роботах (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, р. 267-298; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001, р. 232-242; Mayer & Salovey, 1997, р. 3-34; Caruso, Mayer & Salovey, 2001, р. 55-74) пропонують студентам-майбутнім учителям зосередитися на вмінні точно сприймати власні емоції та емоції інших. Наприклад, під час проведення занять майбутні вчителі можуть практикувати таку навичку як сприйняття емоцій, спостерігаючи за невербальними сигналами студентів, такими як мова тіла та вираз обличчя, щоб оцінити їх емоційний стан. Відточуючи свої навички емоційного спостереження, майбутні вчителі можуть інтерпретувати причини та наслідки виникнення тих чи інших емоцій, що дає їм змогу відповідним чином реагувати на різні ситуації що виникають під час проведення навчання. Незважаючи на те, що вчені були першими, хто ввів в наукове середовище поняття та концепцію ЕІ, слід визнати, що їх наукова робота в першу чергу була зосереджена на теоретичних аспектах дослідження ЕІ. Через що в наукових роботах Дж. Майера та П. Салоувей бракує практичних порад щодо створення технологій розвитку ЕІ.

Мабуть найбільшу кількість практичних порад що можуть бути використані при створенні технологій формування ЕІ у студентів надає Даніель Гоулман (1995) у своїй книзі «Емоційний інтелект: чому він може мати більше значення, ніж IQ» (Goleman, 1995). Гоулман (1995) надає практичні поради вчителям щодо формування та розвитку ЕІ у студентів. Хоча в своїй книзі він головним чином зосереджується на концепції ЕІ та його впливі на різні аспекти життя людини, включаючи освіту, він пропонує вчителям скористатися деякими своїми порадами які можуть допомогти студентам сформувати та розвинути свій ЕІ. Ось деякі ключові поради які надає Д. Гоулман (1995) у своїй книзі вчителям:

- Автор наголошує на важливості навчання студентів емоційної грамотності, тобто вчителі мають допомогти студентам навчитися розпізнавати та розуміти власні емоції та емоції інших;

- Також Д. Гоулман наголошує на важливості розвитку емпатії у студентів. Для цього він радить учителям заохочувати студентів практикувати емпатію, враховувати почуття та точки зору інших;

- До того ж автор пропонує вчителям допомагати студентам розвивати самосвідомість. Д. Гоулман припускає, що студенти повинні бути зосереджені на саморефлексії, що допоможе їм зрозуміти свої сильні та слабкі сторони та те, як їх емоції впливають на їхню поведінку;

- Науковець дає пораду вчителям - допоможіть своїм студентам розробити стратегії ефективного управління власними емоціями, що має посприяти розвитку їх емоційної регуляції. Для цього автор радить використовувати такі методи, як глибоке дихання, зосередженість, а також на спробах вирішення проблем, спричинених виникненням складних ситуацій.

Дослідник підкреслює важливість розвитку соціальних навичок і міжособистісних стосунків. Викладачі можуть сприяти розвитку соціальних навичок створюючи можливості для співпраці, спілкування та ефективної роботи студентів під час проведення навчання.

Особливе значення Д. Гоулман (1995) віддає створенню сприятливого навчального середовища. Він радить вчителям прагнути створювати таку атмосферу в академічній групі, де студенти будуть відчувати себе зручно та безпечно, маючи можливість вільно висловлювати свої емоції та звертатися за допомогою, коли в цьому виникає потреба.

Науковець підкреслює що вчителі можуть служити зразком для наслідування для студентів, демонструючи власний ЕІ у своїй взаємодії із ними. На переконання автора це сприяє попередженню виникнення конфліктів і стресових ситуацій, або їх нівелювання в конструктивний спосіб.

Ці принципи є невід'ємною частиною формування та розвитку ЕІ у студентів, які, як стверджує автор, можуть мати значний вплив на їх академічний успіх і загальне благополуччя. Надані Гоулманом (1995) принципи та поради можуть бути використані вчителями, щоб допомогти своїм студентам сформувати та розвинути ЕІ.

Щодо використання окремих методів при створенні технологій розвитку ЕІ Гоулман радить використовувати такі як моделювання ситуацій, програвання ролей (рольові ігри), організацію зворотнього зв'язку, використання презентацій, застосування елементів проектування (проектний менеджмент) (Goleman, 2000).

Істотну допомогу при розробці програм та технологій підвищення ЕІ у студентів можуть надати наукові роботи Рувена Бар-Она (Bar-On, 1997). І хоча він, як і у випадку з Майєром і Салоувеєм, не написав книг або наукових статей, спеціально призначених для вчителів або студентів, які б давали поради щодо розвитку ЕІ, його наукові роботи дають цінну інформацію в галузі розуміння та практичного застосування ЕІ.

Основним внеском Бар-Она (1997) в галузь вивчення ЕІ є розроблені ним модель та опитувальник-тест EQ-i (Bar-On, 1997), що слугує для визначення коефіцієнта емоційності (посилання). Дуже багато вчених та дослідників в усьому світі використовували цей опитувальник для оцінки та розуміння ЕІ людини.

Опитувальник EQ-і Бар-Она (Bar-On, 1997) – широко визнаний інструмент оцінки ЕІ. Хоча він в основному використовується для оцінки, а не як технологія для розвитку ЕІ у студентів як такого, результати тесту EQ-і (Bar-On, 1997) можуть слугувати основою для розробки технологій та методик спрямованих на підвищення ЕІ у студентів. Результати отримані в результаті проведеного тесту EQ-і (Bar-On, 1997) можуть виступати в ролі основи при розробці методик і технологій підвищення ЕІ.

Використання опитувальника EQ-і (Bar-On, 1997) як основного інструменту оцінки може допомогти адаптувати програми розвитку ЕІ до конкретних потреб студентів у ЗВО. Технологія, розроблена на основі результатів тесту EQ-і (Bar-On, 1997) дає змогу створити динамічну та інтерактивну технологію розвитку ЕІ, яка дає змогу реагувати на індивідуальний прогрес та зростання кожного студента.

Для розробки ефективних технологій покращення ЕІ можна також скористатися досвідом вітчизняних учених та дослідників у цій галузі.

Так, наприклад, багато цінної інформації для розробки таких технологій можна почерпнути з досліджень української вченої Дерев'яно С. (2009), яка в якості найбільш продуктивних методів розвитку у своїй науковій дисертації пропонує використовувати базові методичні прийоми соціально-психологічного тренінгу, такі як групова дискусія, рольова гра та засоби арттерапії (танцювальна терапія, музикотерапія та ін.) (Дерев'яно, 2009, с. 166).

Слід зазначити, що ефективність технології покращення ЕІ розробленої Дерев'яно (2009) була доведена під час проведення наукового дослідження в рамках написання нею наукової дисертації.

Рекомендації щодо створення технології покращення ЕІ студентів також можна знайти у наукових працях вітчизняної вченої Зарицької В. (2011), наприклад у її статті «Розробка спеціального іструментарію розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі» (Зарицька, 2011, с. 80-92). Дослідниця пропонує інтегрувати в навчальний процес ЗВО спеціальні програми розвитку ЕІ. Для

реалізації цієї ідеї Зарицька В. (2011) пропонує розробити та використовувати спеціальний інструментарій. На першому етапі науковець пропонує вибрати діагностичні тести, за допомогою яких буде визначатись рівень ЕІ. За допомогою тестів вчена пропонує періодично проводити діагностику ЕІ студентів. Додатково, Зарицька (2011) рекомендує і студентам періодично проводити самодіагностику рівня ЕІ у профілактичних цілях.

На другому етапі дослідниця пропонує удосконалити навчальні програми з обраної навчальної дисципліни за рахунок включення до кожної теми певної інформації про ЕІ. На думку авторки удосконалення навчальних програм шляхом збагачення їх психологічним змістом сприятиме розвитку у викладачів творчого підходу при підготовці як до лекцій, так і до практичних занять.

На третьому етапі вчена пропонує розробити програми розвитку ЕІ та підготувати на їх базі навчальний посібник, який, крім теоретичних знань, буде насичений практичним матеріалом. Головною метою даного навчального посібника на думку вченої буде розвиток у студентів вміння використовувати емоції у вирішенні конкретних професійно-обумовлених проблем та завдань, а також у прийнятті рішень та налагодженні міжособистісних відносин. (Зарицька, 2011, с. 80-92).

Всі описані вище технології формування та розвитку ЕІ безумовно заслуговують на особливу увагу, а їх автори на подяку та повагу за виконану роботу. Але, як найпрогресивнішу і ненайскладнішу в плані використання хочеться порекомендувати технологію формування та розвитку ЕІ яку запропонувала українська вчена Августюк М. (2022) у своїй науковій роботі «Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти» (Августюк, 2022, с. 29-40).

У своїй науковій роботі вчена, крім того, що дала коротку характеристику найбільш популярним моделям ЕІ, а також описала існуючий інструментарій його вимірювання, запропонувала досить просту технологію формування та розвитку ЕІ



за допомогою фіксації емоційних станів у щоденнику. Запропонована технологія є узагальненим і адаптованим варіантом найпопулярніших технологій і методик зведених в єдину систему. Ідея даної технології дозволяє реалізувати поставлену мету, а саме формування та розвиток ЕІ, за допомогою виконання кількох причинно пов'язаних кроків:

1. Фіксація емоційного стану та ідентифікація домінуючої емоції на даний момент. Причому як власної емоції, і емоцій інших;
2. Ідентифікація причин, які викликали появу даної емоції;
3. Фіксація рефлексії, як власної, так і інших людей на цю емоцію;
4. Аналіз попередніх кроків із метою розробки механізму управління цією емоцією.

Як можна помітити дана послідовність дій дозволяє простежити весь шлях причинно-наслідкових зв'язків виникнення тих чи інших емоцій і досягти головної мети, яку повинен виконувати ЕІ, а саме навчитися ідентифікувати емоції, розуміти емоції та керувати ними.

Дослідниця ЕІ Августюк М. (2022) для реалізації цієї технології пропонує студентам ЗВО розпочати вести щоденник (див. «Додаток Г») та фіксувати у ньому всі зміни психо-емоційного стану, як власного, так і інших людей (Августюк, 2022, с. 29-40). Запропонований дослідницею щоденник складається із дев'яти розділів:

1. «Ідентифікація та оцінювання емоцій» (Августюк, 2022, с. 80);
2. «Фасилітація мислення» (Августюк, 2022, с. 81);
3. «Розуміння емоцій» (Августюк, 2022, с. 82);
4. «Управління емоціями» (Августюк, 2022, с. 83);
5. «Радикальне сприймання емоцій» (Августюк, 2022, с. 84);
6. «Управління емоціями» (Августюк, 2022, с. 85);
7. «Ефективне управління емоціями» (Августюк, 2022);
8. «Когнітивне управління емоціями» (Августюк, 2022, с. 86-88);
9. «Загальний «Щоденник емоцій»» (Августюк, 2022, с. 91-92).

Додатково, крім заповнення щоденника вчена радить студентам з метою формування здатності до управління емоціями використовувати вправу «СТОП» (Августюк, 2022, с. 90) (див. «Додаток Д»).

Хочеться додати, що щоденне заповнення щоденника емоцій не обов'язково має відбуватися традиційно у паперовому вигляді. Сучасний рівень розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє вести цей щоденник в електронному вигляді, використовуючи як офлайн, так і онлайн хмарні технології. А наявність у кожного сьогоденного студента смартфона, планшета чи персонального комп'ютера суттєво полегшує це завдання.

### **2.3. Рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі вищої школи з використанням елементів тренінгової освітньої технології**

З метою розвитку ЕІ у майбутніх вчителів іноземних мов (ІМ) у ЗВО нами було теоретично обґрунтовано (підрозділи 1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2) і проведено виховний захід із використанням елементів тренінгової освітньої технології, а також перевірено його ефективність.

Проведення означеного виховного заходу передбачає дотримання наступних вимог:

1. Чітке визначення дати та часу проведення з дотриманням ліміту часу;
2. Мети проведення, яка має бути сформульована заздалегідь;
3. Заздалегідь сформульованої гіпотези;
4. Заздалегідь сформованого плану проведення із визначеною організаційною структурою;
5. Вимір вихідного та підсумкового станів як інтегративного рівня ЕІ, так і рівня кожної із його складових.

Виховний захід було проведено в чотири етапи: 1) підготовка; 2) реалізація; 3) констатація одержаних результатів; 4) їх інтерпретація.

Виховний захід проведено на базі Київського національного лінгвістичного університету під час виробничої педагогічної практики з першої іноземної мови (англійської) в період з 2 жовтня по 27 жовтня 2023 року, в якому взяло участь 10 студентів третього курсу денної форми навчання, філологічного факультету освітніх технологій, які навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта».

Першим етапом при проведенні виховного заходу є підготовка. На цьому етапі була визначена мета та сформульована гіпотеза.

**Мета** – підготувати і провести виховний захід з елементами тренінгової освітньої технології задля розвитку однієї із складових емоційного інтелекту.

**Гіпотеза** – рівень однієї із складових емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов зросте після проведення виховного заходу.

З метою підтвердження гіпотези були сформульовані такі завдання:

- 1) за кілька днів перед проведенням виховного заходу провести зріз, з метою визначення рівня емоційного інтелекту (як інтегративного, так і його складових) у майбутніх учителів іноземних мов;
- 2) проаналізувати результати зрізу в академічній групі щодо рівня емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов та визначити складову емоційного інтелекту, що набрала найменшу кількість балів;
- 3) здійснити (або провести апробацію) виховний захід із використанням елементів тренінгової освітньої технології і визначити її ефективність;
- 4) визначити критерії оцінювання рівня емоційного інтелекту та його складових;
- 5) провести повторний зріз після проведення виховного заходу для визначення досягнутого рівня емоційного інтелекту та його складових у майбутніх учителів іноземних мов;
- 6) зробити інтерпретацію результатів проведеного виховного заходу;
- 7) сформулювати висновки щодо ефективності проведеного виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології.

Основним інструментом для визначення рівня ЕІ було обрано опитувальник Н. Холла (ПДАУ., (б. д.)), який дає змогу з'ясувати як інтегративний рівень ЕІ, так і рівень кожної з його складових. Зразок бланку опитувальника, а також ключ до визначення результатів опитування наведено в додатку (див. «Додаток Е»).

Критерієм оцінювання рівня ЕІ та його складових став ключ до опитувальника Н. Холла, а саме:

Рівні складових ЕІ у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше – високий рівень; 8-13 – середній рівень; 7 і менш – низький.

Інтегративний рівень ЕІ з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий рівень; 40-69 – середній рівень; 39 і менше – низький (ПДАУ., (б. д.)).

На користь обраного інструменту для визначення рівня ЕІ, попри наявні дискусійні обговорення на сторінках наукової літератури (Мединська, 2013, с. 11-15), зазначимо, що ефективність методу Н. Холла була експериментально доведена при проведенні української адаптації тесту MSCEIT 2.0, також відомого як тест Майєра, Салоувея та Карузо (Подольчак та ін., 2023, с. 157-158) українська дослідниця Широн Ю. (2021), проводячи роботу з адаптації вищезазначеного тесту, одночасно провела порівняння паралельних форм. Коефіцієнт кореляції в інтервалі 0,75-0,82 (Широн, 2021, с. 148) між тестом MSCEIT 2.0 та тестом Н. Холла підтверджує високу надійність обраної методики визначення рівня ЕІ. Також на користь обраного тесту свідчить той факт, що при визначенні найбільш бажаного інструменту для визначення рівня ЕІ 64% держслужбовців України обрали саме опитувальник Н. Холла (Подольчак та ін., 2022, с. 7).

Перед проведенням виховного заходу було проведено зріз рівня ЕІ майбутніх вчителів ІМ методом опитування. Для проведення цього дослідження було використано опитувальник Н. Холла (див. «Додаток Е»), який дає змогу з'ясувати як інтегративний рівень ЕІ, так й окремо рівень по кожній з його складових. В опитувальнику Н. Холла студентам пропонується оцінити 30 тверджень за 6

бальною шкалою від «повністю не згоден» до «повністю згоден». Після обробки та інтерпретації результатів опитування було отримано результат, який дозволяє з'ясувати як інтегративний рівень ЕІ респондента, так й окремо рівень кожної його складової.

Результати первинного зрізу рівня ЕІ майбутніх вчителів ІМ наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівень ЕІ майбутніх вчителів іноземних мов до проведення виховного заходу**

Студент \ Показник	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Середнє значення
Емоційна обізнаність	10	11	10	12	11	9	11	13	9	12	<b>11</b>
Управління своїми емоціями	-3	5	4	7	7	6	5	6	7	6	<b>5</b>
Самомотивація	12	11	8	12	12	14	14	12	12	11	<b>12</b>
Емпатія	1	7	3	3	6	6	6	4	6	2	<b>4</b>
Розпізнавання емоцій інших	13	11	11	10	13	14	12	10	9	14	<b>12</b>
<b>Інтегративний ЕІ</b>	<b>33</b>	<b>45</b>	<b>36</b>	<b>44</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	<b>43</b>	<b>45</b>	<b>44</b>

Аналіз даних отриманих в результаті первинного зрізу рівня ЕІ майбутніх вчителів ІМ в академічній групі наочно показує, що найгіршим за кількістю балів виявилась така його складова, як емпатія.

Задля наочності дані щодо середнього ріння по складових ЕІ в академічній групі представлено на графіку (див. рис. 2.1).

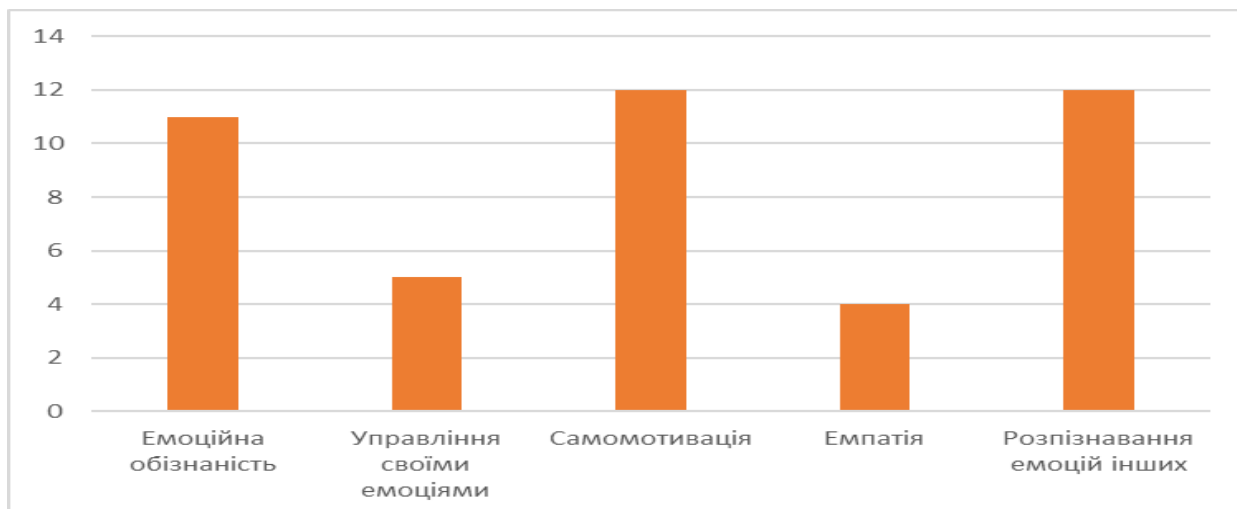


Рис. 2.1 Середній рівень складових емоційного інтелекту в академічній групі  
Задля наочності дані щодо рівня емпатії по кожному із майбутніх вчителів ІМ представлено на графіку (див. рис. 2.2).

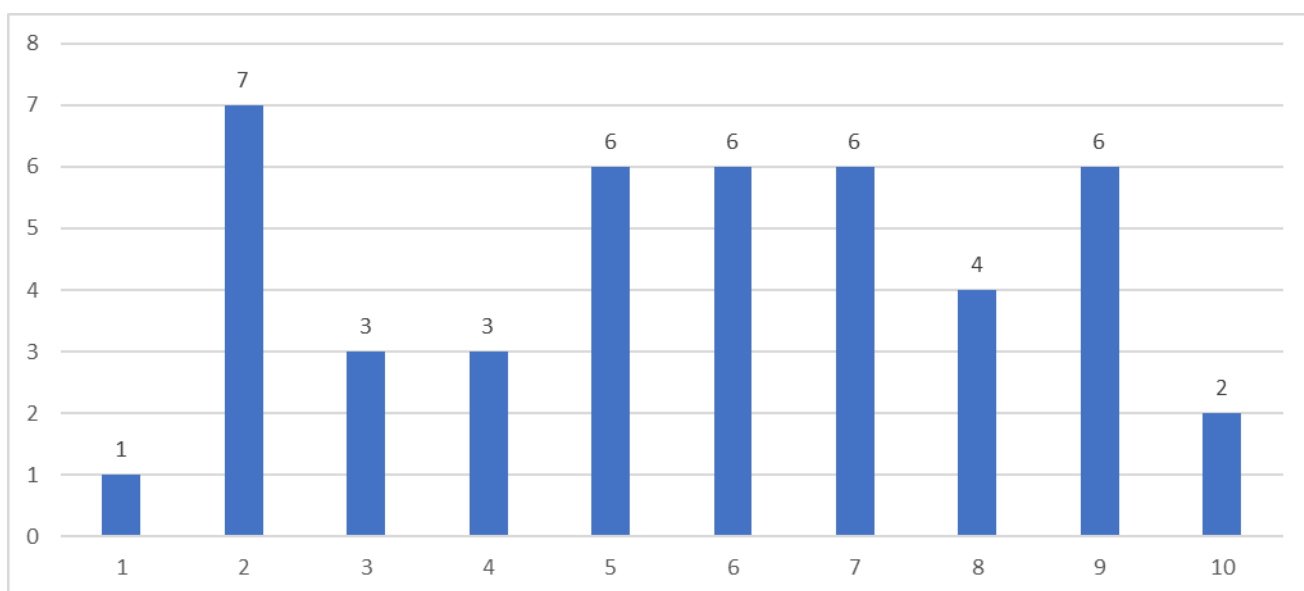


Рис. 2.2. Рівень емпатії по кожному із майбутніх вчителів іноземних мов в академічній групі.

Отримані в результаті проведення первинного зрізу дані стали основою для обрання теми і розробки виховного заходу із застосуванням елементів тренінгової освітньої технології.

При підготовці вищезазначеного заходу були запозичені рекомендації із методичного посібника «Тренінгове навчання в закладі вищої освіти», під редакцією професора Афанасьєва М. (Афанасьєв та ін., 2018, с. 32). Автор пропонує

розглядати тренінг, як «вид навчального заняття, який виконує цілий ряд завдань, у першу чергу, формування загальних та фахових компетентностей студентів шляхом студентоцентрованого інтерактивного викладання та навчання» (Афанасьєв та ін., 2018, с. 5).

Також на етапі підготовки було розроблено ретельний план проведення виховного заходу та створена презентація в MS PowerPoint.

Другим етапом проведення зазначеного виховного заходу є реалізація. Проведення виховного заходу із застосуванням елементів тренінгової освітньої технології здійснювалась згідно з планом, що представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Організаційно-змістовна структура програми проведення виховного заходу із застосуванням елементів тренінгової освітньої технології.**

<b>Частина</b>	<b>Час, хв</b>	<b>Етапи</b>	<b>Зміст</b>	<b>Технології, вправи, форми</b>	<b>Ресурси (матеріали, обладнання, аудиторія)</b>	<b>Очікувані результати</b>
<b>Вступна</b>	2	Вступ	Презентація теми заходу	Виступ	Презентація, MS Teams	Ознайомлення
	1	Правила	Ознайомлення	Виступ	Презентація, MS Teams	Економія часу
	5	Очікування	Якщо не всі присутні	Бесіда із студентами	MS Teams	100% присутність

Продовження табл. 2.2

<b>Основна</b>	2	Оцінювання рівня поінформованості учасників	Перевірка рівня знань про тему заходу	Вибіркові відповіді студентів	MS Teams	Введення в тему виховного заходу
	5	Актуалізація проблеми	Пояснення важливості теми	Проведення презентації	Презентація, MS Teams	Усвідомлення важливості обраної теми
	20	Отримання інформації студентами	Розкриття змісту теми	Проведення презентації	Презентація, MS Teams	Засвоєння основного матеріалу
	15	Розвиток практичних навичок	Виконання практичних завдань	Вправи, в т.ч. групові	Презентація, MS Teams	Закріплення основного матеріалу
<b>Завершальна</b>	10	Завершення роботи, отримання зворотного зв'язку	Отримання зворотного зв'язку від студентів	Виступ студентів по 1 хв	MS Teams	Закріплення основного матеріалу

Далі стисло описано як було проведене виховний захід із застосуванням елементів тренінгової освітньої технології з дотриманням основних частин згідно із розробленою програмою (див. табл. 2.2).

Вступна частина відбувалась в наступній послідовності:

- Вступ - відбулася коротка презентація цілей і завдань даного заходу.
- Правила – студентам було презентовано лише одне правило для цього заходу, а саме «Один говорить – всі слухають». Це правило дозволяє чітко дотримуватись регламенту, а також не вийти за означені часові рамки.
- Очікування – на цьому етапі студентам була надана можливість по колу висловити свої очікування від виховного заходу.

Основна частина відбувалась в наступній послідовності:



- Оцінювання рівня поінформованості учасників – кожному майбутньому вчителю іноземних мов була надана можливість в лаконічній формі відповісти на питання «що таке емпатія?». Цей етап є дуже важливим, оскільки дає змогу з'ясувати рівень поінформованості як в цілому в академічній групі, так й окремо по кожному студенту.

- Актуалізація проблеми – на цьому етапі учасникам виховного заходу було презентовано загальні результати проведеного зрізу рівня ЕІ по кожній із складових по академічній групі. Таким чином майбутнім вчителям ІМ було роз'яснено чому для проведення виховного заходу було обрано саме тему «емпатія».

- Отримання інформації майбутніми учителями ІМ. Цей етап був присвячений роз'ясненню поняття «емпатія», та його відмінності від схожих емоцій та почуттів. Було роз'яснено різницю між цими поняттями.

Додатково були надані 4 ключові ознаки емпатії за визначенням Терези Вайсман (Wiseman, 1996, p. 1162-1167):

1. Здатність подивитися з точки зору іншої людини;
2. Прийняти думку іншого як правду;
3. Не засуджувати;
4. Розуміти емоції інших людей та вміти говорити про це.

- Розвиток практичних навичок. На цьому етапі майбутні вчителі ІМ виконували практичні завдання, задля закріплення пройденого матеріалу. Їм пропонувалось на прикладі ситуацій із реального життя змоделювати власну реакцію (вербальну, невербальну, емоційну, поведінкову) на основі емпатії.

Завершальна частина містить лише один компонент:

- Завершення роботи, отримання зворотного зв'язку. Наприкінці виховного заходу майбутнім вчителям ІМ було надано можливість стисло висловити свої враження від проведеного виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології, зробити короткий аналіз власних

здобутків та помилок, висловити зауваження та побажання на майбутнє. Слід зазначити, що відгук від майбутніх вчителів ІМ був дуже позитивний. Жодний із них не висловив жодних зауважень.

Відразу після завершення виховного заходу був проведений повторний зріз з метою визначення підсумкового рівня ЕІ за допомогою опитувальника Н. Холла (ПДАУ., (б. д.)).

На третьому етапі проведення виховного заходу було проведено констатацію одержаних результатів. Результати підсумкового зрізу рівня ЕІ майбутніх вчителів іноземних мов після проведення виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології представлено в таблиці (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

**Рівень емоційного інтелекту майбутніх вчителів іноземних мов після проведення виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології**

Студент Показник	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Середнє значення
Емоційна обізнаність	11	11	10	12	11	10	11	13	10	12	<b>11</b>
Управління своїми емоціями	-2	6	5	7	7	7	6	6	7	6	<b>6</b>
Самомотивація	12	11	8	12	12	14	14	12	12	11	<b>12</b>
Емпатія	4	8	6	5	6	7	8	6	6	4	<b>6</b>
Розпізнавання емоцій інших	13	11	12	10	13	14	12	10	10	14	<b>12</b>
<b>Інтегративний ЕІ</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>41</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>47</b>	<b>45</b>	<b>47</b>	<b>46</b>

На четвертому етапі проведення виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології була проведена інтерпретація одержаних результатів. Дані щодо рівня емпатії до і після проведення виховного заходу представлено в таблиці (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

**Рівень емпатії майбутніх вчителів іноземних мов академічної групи до і після проведення виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології**

Студент / Показник	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Середнє значення
Емпатія до проведення ПН	1	7	3	3	6	6	6	4	6	2	<b>4</b>
Емпатія після проведення ПН	4	8	6	5	6	7	8	6	6	4	<b>6</b>

Задля наочності дані щодо рівня емпатії по кожному із майбутніх вчителів іноземних мов до і після проведення виховного заходу представлено на графіку (див. рис. 2.3).

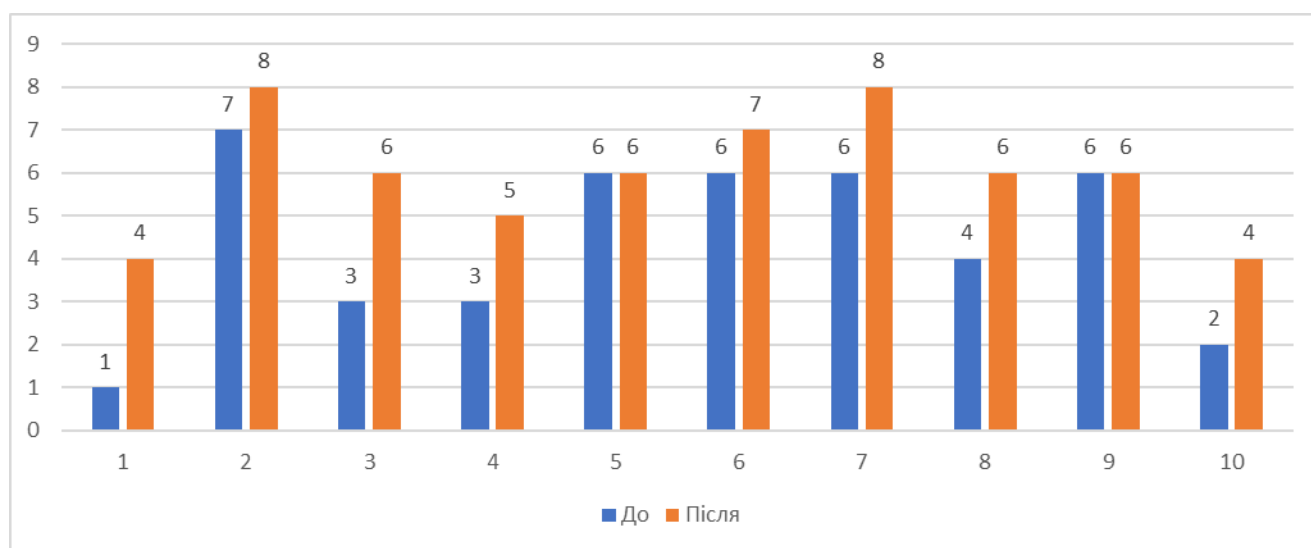


Рис. 2.3. Рівень емпатії майбутніх вчителів іноземних мов до і після проведення виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології

Аналіз та інтерпретація даних отриманих в результаті проведеного виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології дозволяє нам зробити низку проміжних висновків.

По-перше, збільшення середнього рівня емпатії на 2 бали в академічній групі студентів майбутніх вчителів ІМ дозволяє дійти висновку, що проведений виховний

захід із використанням елементів тренінгової технології пройшов апробацію та довів свою ефективність.

По-друге, той факт, що середній рівень емпатії в академічній групі студентів майбутніх вчителів ІМ виріс у результаті проведеного виховного заходу, доводить вірність сформульованої гіпотези.

По-третє, отриманий позитивний результат при проведенні виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології дозволяє рекомендувати його до застосування під час підготовки та проведення виховних заходів.

Результат обробки даних, отриманих під час проведення виховного заходу, дає змогу сформулювати рекомендації щодо розвитку ЕІ студентів третього курсу, майбутніх вчителів ІМ.

В першу чергу варто зазначити, що потрібно звернути увагу не лише на інтегративний рівень ЕІ, але й взяти до уваги рівень розвитку кожного із його складових. Ця порада допоможе доволі точно виявити проблему яку в академічній групі загалом, так й у окремого студента, та правильно сформулювати мету та гіпотезу виховного заходу. Для вимірювання рівня ЕІ слід скористатися опитувальником Н. Холла (ПДАУ., (б. д.)), який дозволяє доволі точно і головне швидко зробити вимірювання рівня ЕІ.

В другу чергу проведення описаного вище виховного заходу вимагає обов'язкового дотримання кількох важливих вимог. На етапі підготовки потрібно чітко визначити дату та час проведення виховного заходу, а також встановити ліміт часу. Також проведення виховного заходу вимагає заздалегідь сформулювати його мету та гіпотезу. Така ж вимога стосується і плану проведення виховного заходу із визначенням організаційної структури виховного заходу. Важливо також залишити собі запас часу для виявлення проблеми, розробки мети та гіпотези, складання плану, для чого слід проводити первинне вимірювання рівня ЕІ за достатній для

проведення підготовчого етапу час до планованої дати проведення виховного заходу.

Також при підготовці виховного заходу важливо враховувати, що воно складається із чотирьох послідовних етапів, а саме: підготовка, реалізація, констатація одержаних результатів, та їх інтерпретація.

При виборі освітньої технології для проведення виховного заходу треба виходити з реальних цілей і потреб, які планується досягти завдяки проведенню такого заходу. Крім освітньої тренінгової технології можна інтегрувати в виховний захід будь які навчальні (Янкович та ін., 2015, с. 23), виховні (Янкович та ін., 2015, с. 83), соціально-виховні (Янкович та ін., 2015, с. 121), інформаційні технології (Янкович та ін., 2015, с. 145) або технології управління (Янкович та ін., 2015, с. 181).

Отже, сформульовані вище рекомендації щодо використання виховного заходу у студентів 3 курсу майбутніх вчителів ІМ, мають посприяти успішному проведенню виховного заходу в освітньому процесі вищої школи.

## **Висновки до розділу II**

В другому розділі були охарактеризовані педагогічні умови, в яких у майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі формується емоційний інтелект. До них, зокрема, належать особливості навчального середовища. Аналіз наукових джерел як закордонних так й вітчизняних авторів свідчить про те, що найбільше сприятливим фактором для розвитку емоційного інтелекту студентів визнано створення сприятливого соціально-психологічного клімату у закладі вищої освіти. Домінування такого клімату в освітньому процесі вищої школи сприяє тому, що під час навчання у студентів та викладачів переважають позитивні емоції, а атмосфера під час навчання запобігає виникненню стресових ситуацій та конфліктів. Також немаловажним фактором, що сприяє розвитку емоційного інтелекту студентів є створення студентоорієнтованих навчальних програм. Крім зазначених факторів створення настрою на активізацію мислення також стимулює

розвиток емоційного інтелекту студентів. Важливим для розвитку емоційного інтелекту студентів також є створення конструктивного зворотнього зв'язку, який зосереджується не на вроджених здібностях, а на зусиллях і процесі навчання. Окремим пунктом слід відзначити розвиток емоційного інтелекту студентів майбутніх вчителів іноземних мов в контексті їх майбутньої професії. Створене під час вивчення іноземної мови навчальне середовище, яке наповнено емоційно забарвленим контекстним змістом майбутньої професії також сприяє розвитку їхнього емоційного інтелекту. Крім цього велика кількість як вітчизняних, так і іноземних авторів підкреслюють що сама процедура вивчення іноземної мови розглядається ними як інструмент розвитку емоційного інтелекту.

Також в цьому розділі були охарактеризовані найбільш популярні, технології формування емоційного інтелекту у студентів під час здобуття ними вищої освіти. Було підкреслено, що переважна більшість цих технологій були створені на основі порад та рекомендацій провідних світових учених та дослідників емоційного інтелекту, таких як Дж. Майер і П. Салоувей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он та інші. Було відзначено, що в цілому поради цих видатних вчених можна інтегрувати, та звести єдиний пул, який допоможе визначити вектор напрямку при розробці технологій спрямованих на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов. В другому розділі було розглянуто кілька вже існуючих технологій авторства вітчизняних науковців, та запропоновано ту, що за нашим переконанням дозволить в найефективніший та найшвидший спосіб розвинути власний емоційний інтелект, та навчитися ідентифікувати і розуміти емоції та керувати ними. Йдеться про технологію запропоновану українською дослідницею Марією Августюк (2022), яка радить розвивати емоційний інтелект за допомогою ведення щоденника емоцій із подальшим аналізом отриманих даних. (Августюк, 2021, с. 1-92).

Крім вищезазначеного в цьому розділі було описано проведення наукового дослідження в форматі виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології.

Дослідження було проведено під час виробничої педагогічної практики з першої іноземної мови в Київському національному лінгвістичному університеті під час проведення позааудиторного виховного закладу. В дослідженні взяло участь 10 студентів 3 курсу денної форми навчання філологічного факультету освітніх технологій, які навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта».

Дослідження було організовано та проведено в кілька етапів. На першому етапі був проведений вхідний зріз рівня емоційного інтелекту студентів. Аналіз отриманих результатів дозволив обрати тему, визначити мету та сформулювати гіпотезу, обрати формат виховного заходу та розробити ретельний план та організаційно-змістовну структуру програми виховного заходу. Наступним етапом стало проведення виховного заходу під час якого була апробована тренінгова освітня технологія. Наприкінці дослідження, був реалізований вихідний зріз рівня емоційного інтелекту студентів для перевірки ефективності проведеного виховного заходу. Інтерпретація та аналіз отриманих результатів підтвердили ефективність проведеного виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології, підтвердженням чого став зафіксований приріст у балах однієї із складових емоційного інтелекту (емпатії) майбутніх вчителів іноземних мов.

По результатам проведеного дослідження були розроблені рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі вищої школи, які можуть бути корисними системі закладів вищої освіти для розробки виховних програм, для використання студентами при написанні бакалаврських та магістерських досліджень тощо. Крім цього надані рекомендації можуть становити також інтерес для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, класних керівників, батьків, учнів, що сприяло б поглибленню розуміння сутності емоційного інтелекту й необхідності його розвитку у системі закладів середньої загальної освіти. Представлені рекомендації надають конкретні інструкції та рекомендації для покращення навчального процесу.

## ВИСНОВКИ

У даній кваліфікаційній роботі проведено докладне дослідження сутності та структури емоційного інтелекту, а також здійснено аналіз різних підходів та моделей, що використовуються для вимірювання емоційного інтелекту. Особлива увага була приділена вивченню впливу емоційного інтелекту на педагогічну діяльність та навчання у вищій школі, де були виявлені ключові психологічні та педагогічні особливості емоційного інтелекту, які впливають на процеси викладання та навчання.

Другий розділ роботи надає докладний огляд психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню емоційного інтелекту у майбутніх вчителів іноземних мов у вищій школі. Зокрема, досліджено важливість створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі, а також роль студентоорієнтованих навчальних програм. Крім того, наведено приклади технологій формування емоційного інтелекту, та рекомендовано таку, що може бути використана для розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів іноземних мов в найшвидший та найефективніший спосіб.

В рамках дослідження було проведено виховний захід з метою апробації тренінгової освітньої технології та перевірки її ефективності. Отримані результати проведеного виховного заходу із використанням елементів тренінгової освітньої технології показали приріст у балах однієї із складових ЕІ студентів, та підтвердили її ефективність.

На основі отриманих результатів були надані рекомендації щодо формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі. Ці рекомендації можуть бути корисними для розробки виховних програм та використані студентами при написанні бакалаврських та магістерських досліджень. Крім того, вони можуть бути використані педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти, класними керівниками, батьками та учнями для поглиблення розуміння сутності ЕІ та необхідності його розвитку в освітньому



процесі. Рекомендації надають конкретні інструкції для покращення навчального процесу.

Загальний висновок до кваліфікаційної роботи підсумовує важливі результати дослідження і наголошує на значущості розвитку емоційного інтелекту у майбутніх вчителів іноземних мов для покращення якості освіти та педагогічної діяльності в закладах вищої освіти.

## РЕЗЮМЕ

Кваліфікаційна робота магістра на тему «Формування емоційного інтелекту майбутнього фахівця в освітньому процесі вищої школи» складається зі вступу, двох розділів, висновків, резюме українською і англійською мовами, списку використаних джерел і додатків.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено його мету, завдання, об'єкт і предмет наукових спостережень, методи вивчення матеріалу, новизну, практичне й теоретичне значення отриманих результатів.

У першому розділі «Теоретичні основи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів» було розглянуто поняття емоційного інтелекту з різних точок зору, його структуру, здійснено аналіз підходів до формування емоційного інтелекту особистості в системі вищої освіти з використанням зарубіжного та вітчизняного досвіду. Проведено вивчення впливу емоційного інтелекту в контексті педагогіки і психології вищої школи, структури і змісту професійної діяльності вчителя. Надано психологічно-педагогічну характеристику студентів вищої школи як суб'єктів освітнього процесу, досліджено їх цінності та уявлення успіху.

У другому розділі «Шляхи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи» охарактеризовані педагогічні умови, в яких у вищій школі формується емоційний інтелект. До них, зокрема, належать особливості освітнього процесу вищої школи.

Описані наявні технології формування емоційного інтелекту, та запропоновано ту, що на думку автора вважається найбільш ефективною. Також запропоновано модель її практичного використання.

Представлено результати виховного заходу під час проведення якого були використані окремі елементи тренінгової освітньої технології, висвітлено підготовку до нього, етапи, та перебіг. За результатами виховного заходу надані рекомендації щодо формування емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі вищої школи.

У висновках подано підсумки здійсненого теоретичного й емпіричного дослідження.

Кваліфікаційна робота магістра разом із списком використаних джерел та додатками складає 123 сторінок. Список використаної літератури включає 85 джерел.

Ключові слова: емоційний інтелект, позааудиторна робота, позааудиторний виховний захід, майбутні учителі іноземних мов.

## **SUMMARY**

The Master's thesis on the topic "Formation of Future Specialist's Emotional Intelligence in the Educational Process of Higher Education" consists of an introduction, two chapters, conclusions, abstracts in Ukrainian and English, a list of used sources, and appendices.

The introduction justifies the relevance of the research topic, defines its purpose, tasks, object and subject of scientific observations, methods of studying the material, novelty, practical and theoretical significance of the obtained results.

In the first chapter, "Theoretical Foundations of the Formation of Emotional Intelligence of Future Teachers," the concept of emotional intelligence is examined from various perspectives, its structure analyzed, and approaches to the formation of emotional intelligence of individuals in higher education are explored using foreign and domestic experience. The study investigates the influence of emotional intelligence in the context of pedagogy and psychology in higher education, the structure, and content of the teacher's professional activities. A psychological and pedagogical characterization of university students as subjects of the educational process is provided, examining their values and perceptions of success.

The second chapter, "Ways of Forming Emotional Intelligence of Future Teachers in the Educational Process of Higher Education," describes the pedagogical conditions under which emotional intelligence is formed in higher education. These include the

peculiarities of the educational process in higher education. Existing technologies for forming emotional intelligence are described, and the author proposes one considered the most effective. A model for its practical application is also suggested.

The results of an educational event are presented, during which individual elements of training educational technology were used. The preparation for it, stages, and course of the event are illuminated. Based on the results of the educational event, recommendations for the formation of emotional intelligence of future teachers of foreign languages in the educational process of higher education are provided.

The conclusions summarize the theoretical and empirical research conducted.

The Master's thesis, along with the list of used sources and appendices, consists of 123 pages. The bibliography includes 85 sources.

Keywords: emotional intelligence, extracurricular work, extracurricular educational event, future teachers of foreign languages.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Августюк, М. М. (2021). Теоретичний аналіз концептуальних підходів до операціоналізації емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : Науковий журнал. Острог, 1(13), 81–87.* <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2021-13-81-87>
- Августюк, М. М. (2022). *Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти.* Видавництво Національного університету «Острозька академія». <https://doi.org/10.25264/20.09.2022/1>
- Арістотель. (2002). *Нікомахова етика* (В. Ставнюк, Пер.). Аквілон-Плюс. [http://am.history.univ.kiev.ua/Nikomakhova\\_etyka.pdf](http://am.history.univ.kiev.ua/Nikomakhova_etyka.pdf)
- Афанасьєв, М. В., Полякова, Г. А., & Романова, Н. Ф. т. і. (2018). *Тренінгове навчання в закладі вищої освіти* (М. В. Афанасьєв, Ред.). Репозитарій ХНЕУ ім.С. Кузнеця. <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/21071>
- Бігич, О. Б. (2014). Кліпове мислення vs. учіння студентів. У *Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах : Мова, література, історія* (с. 8–11). ПП «Колегія».
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., & Глазунов, М. С. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: За результатами науково-методичних досліджень* (О. Б. Бігич, Ред.). Вид. центр КНЛУ.

<http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/164> (Оригінал опубліковано 2014 р.)

Бреус, Ю. В. (2015). *Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах* [Автореф. PhD thesis, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9213>

Васильківський, І. П. (2016). Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній науці. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.*, (259), 28–34. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2017\\_259\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_259_6)

Верітова, О. В. (2018). Елементи емоційного інтелекту як складова інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. серія : Педагогіка, психологія, філософія.*, (291), 51–57. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2018\\_291\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2018_291_10)

Верітова, О. С. (2019). *Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки* [Дис. канд. пед. наук, Класичний приватний університет]. репозитарій Класичного приватного університету. [http://virtuni.education.zp.ua/info\\_cpu/sites/default/files/VeritovaDis.pdf](http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/VeritovaDis.pdf)

Верітова, О. С. (2023). Розроблення структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Studia Methodologica*, (56), 18–25.

Дерев'янку, С. П. (2009). *Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища* [Дис. канд. психол. наук, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка]. <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3463>

Дерев'янку, С. П. (2022). Російсько-українська війна як загроза емоційному благополуччю сучасної молоді. У *The russian-ukrainian war (2014–2022): Historical, political, cultural-educational, religious, economic, and legal aspects* (с. 1358–1361). Riga, Latvia:“Baltija Publishing”. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-223-4-172>

Євченко, І. (2023). Емоційні реакції студентів на російсько-українську війну. У *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології* (с. 86–88). Державний торговельно-економічний університет. <https://doi.org/10.31617/k.knute.2023-02-17>

ІППО. (б. д.). *Емоційний інтелект та профілактика професійного вигорання педагога під час воєнного стану*. <https://ippo.com.ua/training/emocijnij-intelekt-ta-profilaktika-profesijnogo-5760?inpoint=ippo.com.ua>

ІППО (б. д.). *Комунікативна компетентність педагога. Емоційний інтелект та особистісне зростання.* <https://ippo.com.ua/training/komunikativna-kompetentnist-pedagoga-emocijnij-intelekt-3360?inpoint=ippo.com.ua>

Зарицька, В. В. (2011). Розробка спеціального інструментарію розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія: Психологія.*, (40), 80–92. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2011\\_40\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2011_40_10)

Зарицька, В. В. (2021). Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (2), 19–22. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.2.4>

Зобенько, Н. А. (2023). Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*, 1(2), 99–107. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-99-107](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-107)

Мединська, Ю. (2013). Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій. *Практична психологія та соціальна робота*, (10), 11–15. <http://er.ucu.edu.ua/handle/1/660>

Наказ МОН України «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою: «Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання» на базі



закладів загальної середньої освіти України на листопад 2019 – грудень 2024 років.».

№ 1431

(2019)

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2019/11/19/1431-vid-18112019.pdf>

Назарук, Н. В. (2018). Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту.

*Теорія і практика сучасної психології*, 3, 211–215. [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3\\_2018/46.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/46.pdf)

Нова Українська школа. (б. д.). *Програма соціально-емоційного та етичного навчання*. <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuje/>

Носенко, Е., & Коврига, А. (2000). "Емоційна розумність" як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія*, 6(3-7).

Носенко, Е., & Коврига, Н. В. (2003). *Емоційний інтелект: Концептуалізація феномену, основні функції*. Дніпропетровський національний університет. [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em\\_intellekt.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf)

Носенко, Е., & Четверик-Бурчак, А. (2014). *Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту»*. Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара. <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/TEI.doc>

Носенко, Е., & Четверик-Бурчак, А. (2016а). *Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху*. Освіта України.

<http://repository.dnu.dp.ua:1100/upload/cf4f1242399585b7fb5656da6272651eE1C.pdf>

Носенко, Е., & Четверик-Бурчак, А. (2016b). *Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю*. Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара. [https://www.dkpp.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/nosenko\\_chetveryk\\_burchak-.pdf](https://www.dkpp.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/nosenko_chetveryk_burchak-.pdf)

ПДАУ. (б. д.). *Діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл)*. <https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emocijnogo-intelektu-n-holl>

Подольчак, Н. Ю., Карковська, В. Я., Білик, О. І., & Цигилик, Н. В. (2022). Оцінювання емоційного інтелекту державних службовців України: Порівняльний аналіз методик MSCEIT, Холла, EQ-I. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Право, публічне управління та адміністрування*, (3). <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2022-3-02-01>

Подольчак, Н. Ю., Сокіл, О. Г., Гачкевич, А. О., & Весоловська, М. К. (2023). Удосконалення тесту MSCEIT для оцінки рівня емоційного інтелекту. *Інвестиції: практика та досвід*, (16), 156–164. <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2023.16.156>

Ракітянська, Л. М. (2019). *Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя*. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. <https://doi.org/10.31812/123456789/3279>

- Романовський, О., Романовська, О., & Черкашина, Т. (2021). Психолого-педагогічні умови формування емоційного інтелекту у майбутніх викладачів вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 1–24. <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.2.01>
- Стасюк, М. М. (2020). *Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей* [Дис. д-ра філософії в галузі психології, Львівський Національний університет ім. Івана Франка]. репозитарій ЛНУ ім. Івана Франка. [https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/dis\\_stasiuk.pdf](https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/dis_stasiuk.pdf)
- Титаренко, Т. М. (2017). Особистість перед викликами війни: Психологічні наслідки травматизації. *Проблеми політичної психології*, (5), 3–10. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr\\_2017\\_5\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2017_5_3)
- Шиян, Т. В. (2012). Розвиток емоційного інтелекту студентів молодших курсів засобами дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням". *Наукові праці чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія", сер. : Педагогіка*, 199(187), 92–95. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2012\\_199\\_187\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_18)
- Янкович, О., Беднарєк, Ю., & Анджеєвська, А. (2015). *Освітні технології сучасних навчальних закладів: Навчально-методичний посібник*. ТНПУ ім В. Гнатюка. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/9075>
- Bar-On, R. (n.d.). *The Bar-On model*. <https://www.reuvenbaron.com/the-bar-on-model/>

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & McKee, A. (Eds.). (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Boyd, W. (1963). *The educational theory of Jean Jacques Rousseau*. Russell & Russell.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). Psychology Press.
- [https://www.academia.edu/22645249/Emotional\\_Intelligence\\_in\\_the\\_Classroom\\_Skill\\_Based\\_Training\\_for\\_Teachers\\_and\\_Students](https://www.academia.edu/22645249/Emotional_Intelligence_in_the_Classroom_Skill_Based_Training_for_Teachers_and_Students)
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. TalentSmart.
- [https://www.academia.edu/45269018/Travis\\_Bradberry\\_Jean\\_Greaves\\_Emotional\\_Intelligence\\_2\\_0\\_TalentSmart\\_2009\\_1\\_](https://www.academia.edu/45269018/Travis_Bradberry_Jean_Greaves_Emotional_Intelligence_2_0_TalentSmart_2009_1_)
- Bringle, R. G., Jacoby, B., & Ehrlich, T. (1997). Service-Learning in higher education: Concepts and practices. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 715.
- <https://doi.org/10.2307/2959972>
- Budak, T., & Mede, E. (2022). The relationship between emotional intelligence, foreign language anxiety, and demotivational factors in an english preparatory language program. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 6–22.
- <https://doi.org/10.14483/22487085.17859>

- By Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). *Science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts, Eds.). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.001.0001>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters Ltd.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. E. Riggio, S. E. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55–74). Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781410606495>
- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2015). The ability model of emotional intelligence. In *Positive psychology in practice* (pp. 543–558). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch32>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.  
<https://static1.squarespace.com/static/5f9317d72cc97f5572a7fd8a/t/5f99aa335b714966e3b0a833/1603906106474/elizabeth-cohen-rachel-lotan-designing-groupwork-2014.pdf>
- Damasio, A. (2008). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Random House.

- Descartes, R. (2017). *The Passions of the Soul* (J. Bennett, Trans.). Copyright © Jonathan Bennett 2017.  
<https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/descartes1649part2.pdf>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.  
[http://155.0.32.9:8080/jspui/bitstream/123456789/55/1/Mindset\\_%20The%20New%20Psychology%20of%20Success.pdf](http://155.0.32.9:8080/jspui/bitstream/123456789/55/1/Mindset_%20The%20New%20Psychology%20of%20Success.pdf)
- Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*, 23(5), 286–290.  
[https://www.researchgate.net/publication/239573605\\_Reaching\\_the\\_Second\\_Tier\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_Styles\\_in\\_College\\_Science\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/239573605_Reaching_the_Second_Tier_Learning_and_Teaching_Styles_in_College_Science_Education)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrull, R. (2008). Emotionale Intelligenz beim Lernen. In J. Zumbach & H. Mandl (Eds.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis* (pp. 255–263). Hogrefe Verlag. <https://kops.uni-konstanz.de/entities/publication/db0fd5e0-05ce-460d-8d6c-070843a06f3a>

- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass Publishers.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Random House Publishing Group.
- Kolb, D. A. (2017). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.  
[https://www.researchgate.net/publication/315793484\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_as\\_the\\_source\\_of\\_Learning\\_and\\_Development\\_Second\\_Edition](https://www.researchgate.net/publication/315793484_Experiential_Learning_Experience_as_the_source_of_Learning_and_Development_Second_Edition)
- Kramsch, C., & Thorne, S. L. (2002). Globalization and language teaching. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Foreign language learning as global communicative practice* (pp. 83–100). Routledge.  
[https://www.academia.edu/1910663/Kramsch\\_C\\_and\\_Thorne\\_S\\_L\\_2002\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_as\\_Global\\_Communicative\\_Practice\\_In\\_D\\_Block\\_and\\_D\\_Cameron\\_eds\\_Globalization\\_and\\_Language\\_Teaching\\_pp\\_83\\_100\\_London\\_Routledge](https://www.academia.edu/1910663/Kramsch_C_and_Thorne_S_L_2002_Foreign_Language_Learning_as_Global_Communicative_Practice_In_D_Block_and_D_Cameron_eds_Globalization_and_Language_Teaching_pp_83_100_London_Routledge)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.  
[https://doi.org/10.1016/s0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/s0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232–242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The thinker's guide to critical and creative thinking*. Critical Thinking Press. [https://www.thefont.co.za/wp-content/uploads/2020/03/007-Paul-Elder-2008-A-FULL-Guide-to-Crit-Thinking-Concepts\\_Tool.pdf](https://www.thefont.co.za/wp-content/uploads/2020/03/007-Paul-Elder-2008-A-FULL-Guide-to-Crit-Thinking-Concepts_Tool.pdf)
- Payne, W. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire* [Doctoral dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities]. <https://geocities.ws/waynepayne/>
- Pearson, G. (2014). Aristotle and the cognitive component of emotions. In *Oxford studies in ancient philosophy, volume 46* (pp. 165–212). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198712923.003.0005>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00195-6)



- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Rousseau, J.-J. (1921). *Emile, or Education* (B. Foxley, Trans.). J.M. DENT & SONS LTD. <https://oll.libertyfund.org/title/rousseau-emile-or-education>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Scaltsas, T., & Mason, A. S. (Eds.). (2007). *The philosophy of Epictetus*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199233076.001.0001>
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review*, 5(5), 551–553. <https://doi.org/10.1037/h0067373>
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. Teachers College Bureau of Publications. <https://doi.org/10.1037/10976-000>
- Weber, H., & Westmeyer, H. (1999). Emotionale Intelligenz Kritische Analyse eines populären Konstrukts. *Literaturkritik.de: Gefühl – Emotion und Kognition*, 2(3). [https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=190](https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=190)

- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101–103.  
<https://doi.org/10.1037/h0060613>
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursmg*, (23), 1162–1167. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.12213.x>
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs*.  
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>
- Yu, Q. (2022). A review of foreign language learners' emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>

## ДОДАТКИ

### «Додаток А»

#### **Опис факторів та компетентностей моделі ЕІ Реувена Бар-Она (1997)**

За визначенням автора цієї моделі ЕІ фактори та компетентності слід розуміти наступним чином:

- Внутрішньоособистісний фактор стосується самосвідомості та саморегуляції, включаючи здатність людини розуміти свої емоції та ефективно керувати ними. До складу цього фактору входять такі компетентності:

- асертивність – це здатність висловлювати свої думки та інтереси відкрито та впевнено, не порушуючи права інших;

- емоційний самоаналіз – це здатність розбиратися у своїх емоціях, розуміти їх причини та вплив на свої думки та поведінку;

- незалежність – це здатність виявляти впевненість у своїх рішеннях, не залежати від зовнішніх думок;

- самооцінка - це рівень впевненості та позитивної оцінки себе;

- самоактуалізація - це здатність прагнути до реалізації свого потенціалу та особистісного розвитку.

- Міжособистісний фактор зосереджується на міжособистісних стосунках і соціальних навичках, охоплюючи здатність людини розуміти інших і позитивно взаємодіяти з ними. До складу цього фактору входять такі компетентності:

- емпатія - це здатність сприймати та розуміти емоції та переживання інших людей;

- соціальна відповідальність - це готовність допомагати та підтримувати інших, брати участь у соціальних ініціативах;

- міжособистісне спілкування - це якість взаємодії з іншими людьми, здатність будувати позитивні відносини та поважати різниці.

### Продовження «Додаток А»

- Адаптивність оцінює гнучкість і здатність людини справлятися зі змінами та складними ситуаціями. До складу цього фактору входять такі компетентності:

- здатність розв'язувати проблеми - визначає наскільки добре людина здатна справлятися з викликами та проблемами у житті;

- гнучкість - це готовність адаптуватися до змін та нових ситуацій;

- оцінка дійсності - це здатність бачити світ об'єктивно та реалістично.

- Управління стресом вимірює емоційну стійкість і здатність справлятися зі стресом. До складу цього фактору входять такі компетентності:

- стресостійкість - це здатність ефективно керувати своїми емоціями, контролювати їх вираження та прояв;

- контроль імпульсивності - це здатність утримуватися від миттєвих реакцій та дій під впливом емоцій.

- Фактор загального настрою оцінює загальний настрій і емоційне благополуччя. До складу цього фактору входять такі компетентності:

- оптимізм - це здатність бачити позитивні сторони та сподіватись на найкраще навіть у складних ситуаціях;

- щастя - це загальний емоційний стан задоволеності та радості.

(Bar-On, 1997).

## «Додаток Б»

**Аспекти виявлення диспозиційного ЕІ дорослої людини. (Petrides & Furnham, 2000).**

<b>Аспекти виявлення</b>	<b>Високі рівні виявлення ЕІ свідчать про те, що людина:</b>
Адаптивність	сприймає себе гнучкою, готовою адаптуватися до нових умов життєдіяльності
Асертивність	є прямолінійною, відвертою, має бажання захищати права інших людей
Усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей	здатна чітко сприймати власні емоції і почуття та емоції інших людей
Емоційна експресія	вміє адекватно передавати у комунікації свої почуття іншим людям
Регулювання емоцій інших людей	може впливати на почуття інших людей
Емоційна саморегуляція	здатна контролювати власні емоції
Імпульсивність (низька)	не піддається імпульсивним спонуканням
Стосунки з іншими людьми	здатна підтримувати доброзичливі й здорові особистісні стосунки з іншими людьми
Самооцінка	відчуває себе успішною і впевненою у собі

## Продовження «Додаток Б»

Самомотивація	мотивована на досягнення і демонструє низьку ймовірність втратити впевненість у разі появи ускладнень
Соціальна обізнаність	має високі соціальні здібності
Управління стресом	вміє протистояти тиску і регулювати стрес
Емпатія як риса	готова співчувати іншій людині
Щастя як риса особистості	відчуває радість і задоволення власним життям
Оптимізм як риса	впевнена і готова бачити світлі аспекти життя у першу чергу

«Додаток В»

**Інформаційно-перероблювана модель ЕІ: Рівні сформованості ЕІ.**

За визначенням авторів цієї моделі всі ці три ієрархічних рівня сформованості ЕІ (або «емоційної розумності» згідно термінології автора) можливо охарактеризувати наступним чином:

**Найнижчому рівню** сформованості ЕІ відповідають:

- здійснення емоційного реагування за механізмом умовного рефлексу (реактивна дія);
- ініціювання активності на сенсорно-перцептивному рівні;
- здійснення активності з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, на низькому рівні її усвідомлення, при низькому виявленні самоконтролю, з високою ситуативною зумовленістю.

**Середньому рівню** сформованості ЕІ відповідає:

- довільне здійснення зовнішньої активності (діяльності, спілкування) на підставі уявлень (мислення), із застосуванням певних волевих зусиль, що відповідним чином відбивається у свідомості на рівні емоційних переживань;
- переважання внутрішнього над зовнішнім; високий рівень виявлення самоконтролю;
- поєднання у подолаючій поведінці стратегії концентрації на завданні зі стратегією емоційного реагування, з відбиттям на рівні відчуття психологічного благополуччя позитивного ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності та спілкування.

Для цього рівня сформованості ЕІ характерним є також і високий рівень самооцінки суб'єкта. Це специфічне усвідомлення суб'єктом власного ЕІ. (Носенко & Четверик-Бурчак, 2016b, с. 40-44).

**Найвищий рівень** сформованості ЕІ відповідає наявності у суб'єкта відповідних настанов щодо можливих особисто для нього альтернатив поведінки у

### Продовження «Додаток В»

конкретних ситуаціях життєдіяльності. Ці настанови відображають індивідуальну систему цінностей суб'єкта, яка чітко усвідомлена ним.

Такий етап розвитку ЕІ характеризується гармонійним співвіднесенням внутрішнього і зовнішнього, тому що людина відчуває себе звільненою від безпосередніх ситуаційних вимог.

Вибір поведінки, адекватної ситуації, здійснюється нею без надмірних зусиль волі, оскільки вона відбиває систему соціальних навичок, що сформувалися під впливом переконань на рівні свідомості.

Мотивування такої поведінки здійснюється суб'єктом не ззовні, а зсередини. Достатній рівень самоконтролю має інтернальний локус, і людина у зовнішній поведінці виявляє помірний рівень сенситивності до можливих емоціогенних подразників та інтенсивності реагування на них. Самооцінка суб'єкта, який володіє достатнім рівнем ЕІ, висока в всіх аспектах її виявлення. Людина відчуває також досить високий рівень психологічного благополуччя як форми відображення у свідомості оцінювання адекватності своєї поведінки уявленню про те, як її треба здійснювати розумно у гармонії з іншими людьми. У цьому виявляється стресозахисна і адаптивна функції ЕІ.

Людина з високим рівнем ЕІ відчуває певну незалежність від ситуації вибору стратегій подолаючої поведінки, які ґрунтуються на настановах, що сформувались і закріпились у досвіді. У суб'єктів з високим рівнем розвитку ЕІ різні форми подолаючої поведінки, у тому числі і запобігання певним ситуаціям, представлені рівномірно у гармонійному поєднанні з загальним переважанням у подолаючих стратегіях найбільш продуктивної з них – концентрації на завданні. Показники за стратегією емоційного реагування – найнижчі порівняно з іншими групами досліджуваних.

Найбільші розбіжності у рівнях сформованості ЕІ виявляються у ставленні людини до себе як для суб'єкта життєдіяльності, далі – у ставленні до партнерів по



### Продовження «Додаток В»

спілкуванню, найменш істотно люди різняться за емоційним ставленням до світу та оцінюванням подій у світі (Носенко Е.Л., Четверик-Бурчак А.Г., 2016). На жаль автори інформаційно-перероблювальної моделі ЕІ не запропонували спеціальної методології чи техніки для визначення рівня ЕІ людини.

## «Додаток Г»

**Зразок****«Щоденника ідентифікації та оцінювання емоцій»**

*Мета* – формувати здатність до ідентифікації та оцінювання емоцій, які керують нами у відповідний момент; збільшити рівень уважності до власних емоцій (або емоцій інших).

*Інструкція:* Студенти повинні ідентифікувати та оцінити ту чи ту яскраво виражену емоцію.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Що я зараз відчуваю?	Хто / Що є причиною цього?	Як я поведив/-ла себе у даній ситуації / з кимось?	Що я тоді відчував/-ла?

*Очікуваний результат:* ідентифікація та оцінювання емоцій.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

## Продовження «Додаток Г»

## Зразок

## «Щоденника емоційної фасилітації мислення»

*Мета* – підвищити обізнаність щодо того, яким чином емоції впливають на те, як ми думаємо і поводимо себе; розвинути навички маніпулювання емоціями (як власними, так й інших), щоб впливати на мислення, поведінку, і особливо на продуктивність та ефективність діяльності у різних ситуаціях.

*Інструкція:* Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

	Діяльність / Подія	Бажаний стан	Спосіб узагальнення
Які емоції мені зазвичай притаманні?			
Що їх спричиняє?			
Що мене мотивує до відповідної поведінки?			
Наскільки легко / важко мені контролювати ті чи ті емоційні прояви?			
Що я зазвичай роблю, щоб узагальнити відповідний настрій у себе / в інших?			
У яких ситуаціях я хотів би / хотіла б опинитись, щоб мати змогу відчути ту чи ту емоцію?			
Яким чином я можу утворити емоцію або настрій, яку я хотів би / хотіла б відчувати у відповідній ситуації?			
Як інші можуть це зробити?			

Продовження «Додаток Г»

*Очікуваний результат:* емоційна фасилітація мислення.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому?  
Від чого це залежить?

## Продовження «Додаток Г»

## Зразок

## «Щоденника розуміння емоцій»

*Мета* – оцінити ефективність використання стратегій емоційної регуляції, дослідити можливі шляхи застосування інших підходів до управління емоціями.

*Інструкція:* Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично, як тільки виникає та чи та емоція, а також під час або відразу після емоційного досвіду з метою сприяння кращому розумінню ситуації та ефективнішому управлінню з відповідними завданнями.

Яку емоцію я / мої одногрупники відчували нещодавно?	
Наскільки яскраво вираженою вона була?	
Скільки вона тривала?	
Що її спричинило?	
Які інші почуття передували виникненню цієї емоції?	
Як вона змінилась (наприклад, роздратування стало гнівом, гнів – люття)?	
Як емоція згасла або перетворилась в іншу емоцію?	
Що сприяло трансформації емоції або її згасанню?	
Чому я вважаю, що емоція згасла або видозмінилась?	

*Очікуваний результат:* розуміння та аналіз емоцій.

Продовження «Додаток Г»

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому?  
Від чого це залежить?

## Продовження «Додаток Г»

## Зразок

## «Щоденника управління емоціями»

*Мета* – дослідити глибину власних емоцій та емоцій інших, щоб сприяти кращому розумінню причин емоцій та їхньої трансформації, розширювати знання про емоції, збільшувати словниковий запас завдяки намаганням називати різноманітні емоційні стани та відтінки емоційних проявів.

*Інструкція:* Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Яку негативну емоцію я відчував/-ла під час виконання завдання / навчання?	
Що її спричинило?	
Яким чином я зміг / змогла опанувати цю емоцію?	
Наскільки ефективною була кожна використана стратегія?	
Яку позитивну емоцію я відчував/-ла під час виконання завдання / навчання?	
Що її спричинило?	
Яким чином я зміг / змогла ефективно направити цю емоцію в діяльність?	
Наскільки ефективною була кожна використана стратегія?	

*Очікуваний результат:* управління емоціями.

Продовження «Додаток Г»

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому?  
Від чого це залежить?



Продовження «Додаток Г»  
**Зразок самоопитувальника**  
**«Радикальне сприймання емоцій»**

*Мета* – покращити самосвідомість і зрозуміти глибинні причини нашої емоційної боротьби.

*Інструкція:* Робочий аркуш самоопитувальника складається із семи суб'єктивних запитань, відповіді на які показують рівень емоційного контролю та вказують на можливі помилки мислення. Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

<b>Самоопитувальник радикального сприймання емоцій</b>
Запитання 1:
Потрібно описати стресову ситуацію, яка мала місце. Як вона виникла? Яким чином вона вплинула на мене?
Запитання 2:
Чи моя поведінка або я сам / сама якимось чином призвели до виникнення цієї ситуації? Якщо так, то яким чином?
Запитання 3:
Яким чином інші люди, що мене оточують, вплинули на ситуацію?
Запитання 4:
Як я контролював/-ла себе у цій ситуації?
Запитання 5:
Як я відреагував/-ла на ситуацію? Чи вважаю я, що моя поведінка якимось чином вплинула на емоції?

## Продовження «Додаток Г»

## Запитання 6:

Чи моя реакція вплинула на інших?

Якщо так, то яким чином?

## Запитання 7:

Як я відреагую на схожі стресові ситуації у майбутньому?

*Очікуваний результат:* покращення самосвідомості.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому?

Від чого це залежить?

## Продовження «Додаток Г»

**Зразок опитувальника****«Управління емоціями»**

*Мета* – формувати здатність до ідентифікації емоцій у незаангажований спосіб.

*Інструкція:* Студенти повинні відповісти на поставлені за- питання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

<b>Пригадайте ситуацію, що спричинила сильне емоційне потрясіння, і дайте відповіді на запропоновані запитання</b>
Що спричинило цю ситуацію?
Як Ви інтерпретували ситуацію?
Наскільки інтенсивними були Ваші емоції (за шкалою від 0 до 100)?
Чи Ваші емоції якимось чином вплинули на дії інших? Якщо так, то яким чином?
Чи емоції вплинули на Ваші дії? Якщо так, то яким чином?
Чи емоції вплинули на Ваші судження? Якщо так, то яким чином?

*Очікуваний результат:* управління емоціями.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Продовження «Додаток Г»  
**Зразок самоопитувальника**  
**«Ефективне управління емоціями»**

*Мета* – формувати здатність до ефективного управління емоціями.

*Інструкція:* Студенти повинні відповісти на поставлені за- питання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

<b>Когнітивне переоцінювання</b>
Коли я хочу відчувати якусь позитивнішу емоцію (радість або захоплення), чи змінюю я предмет мислення?
Коли я хочу відчувати якусь менш негативну емоцію (сум або злість), чи змінюю я предмет мислення?
У стресовій ситуації, чи змушую я себе думати про це так, щоб залишатись спокійним/-ною?
Коли я хочу відчувати більш позитивну емоцію, чи змінюю я спосіб мислення?
Чи контролюю я власні емоції, змінюючи спосіб осмислення тієї ситуації, у яку я втягнений/-на?
Чи приємно мені перебувати серед інших людей, коли я у піднесеному настрої?
Чи подобається мені перебувати серед інших, коли я почуваюсь позитивно? Чи сприяє це підсиленню гарного самопочуття?
Оскільки щастя заразне, чи шукаю я компанію інших людей, коли я щасливий/-ва?
У піднесеному настрої, чи шукаю я компанію інших людей, щоб зробити їх щасливими?
<b>Осмислення перспективи</b>
Чи допомагає мені впоратись із пригніченим настроєм те, коли інші зазначають, що все не так погано, як здається?

## Продовження «Додаток Г»

Якщо люди нагадують мені, що іншим гірше, чи допомагає це мені, коли я засмучений/-на?
Коли я засмучений/-на, чи інші люди змушують мене почуватись краще, даючи мене зрозуміти, що все може бути набагато гірше?
Коли я роздратований/-на, чи можуть інші люди мене заспокоїти, сказавши, щоб я не хвилювався/-лась?
Чи можу я заспокоїтись, коли хвилююсь, якщо інші кажуть мені не хвилюватись?
<b>Заспокоєння</b>
Чи потрібно мені, щоб інші люди висловили мені співчуття, коли я засмучений/-на?
Чи сум змушує мене шукати когось, хто висловить співчуття?
Чи шукаю я розради в інших, коли мені сумно?
Чи звертаюсь я до інших, коли відчуваю депресію, щоб просто дізнатись, чи мене люблять?
Коли мені сумно, чи шукаю я когось, хто б мене розрадив?
<b>Моделювання соціальної взаємодії</b>
Чи стає мені легше, коли я дізнаюсь, як інші справлялись зі своїми емоціями?
Чи допомагають мені поради інших щодо того, як управляти власними емоціями, коли я хвилююсь?
Чи допомагає мені спостереження за іншими справлятись із власними емоціями, коли я стурбований/-на?
Коли я хочу відчувати менш стресову емоцію, чи змінюю я спосіб мислення?
<b>Придушення емоцій</b>
Чи тримаю я емоції при собі?
Коли я відчуваю позитивну емоцію, чи вдається мені не виражати її?
Чи можу я контролювати емоції, не виражаючи їх?

## Продовження «Додаток Г»

Коли я відчуваю негативну емоцію, чи вдається мені не виражати її?
<b>Посилення позитивного впливу</b>
Чи подобається мені ділитися своєю радістю з іншими, коли я перебуваю у піднесеному настрої?
Чи допомагає мені спостереження за іншими справлятися із власними емоціями, коли я засмучений/-на?
Якщо я засмучений/-на, чи хочу я знати, що робили б інші у такій ситуації?

*Очікуваний результат:* управління емоціями.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому?

Від чого це залежить?

Продовження «Додаток Г»  
**Зразок самоопитувальника**  
**«Когнітивне управління емоціями»**

*Мета* – формувати здатність до управління емоціями.

*Інструкція:* Студенти повинні відповісти на поставлені за- питання.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Зразки запитань самоопитувальника:

1. (*самозвинувачення*) Чи вважаю я, що лише я винний/-на у тому, що сталося?
2. (*сприймання*) Чи вважаю я, що повинен/-на сприймати це все, що сталося?
3. (*роздуми*) Чи хочу я зрозуміти, чому я так ставлюсь до того, що пережив/-ла?
4. (*позитивне перефокусування*) Чи думаю я про приємні речі, які не мають до цього нічого спільного?
5. (*переорієнтування на планування*) Чи думаю я про те, як мені найкраще впоратись із цією ситуацією?
6. (*позитивне переоцінювання*) Чи вважаю я, що зможу стати сильнішою людиною в результаті того, що сталося?
7. (*розгляд перспективи*) Чи вважаю я, що це не так вже й погано, порівняно з іншими речами?
8. (*катастрофізація*) Чи часто думаю я, що те, що я пережив/-ла, набагато гірше, ніж те, що пережили інші?
9. (*звинувачення інших*) Чи думаю я про помилки, які зробили інші в схожій ситуації?

*Очікуваний результат:* управління емоціями.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

## Продовження «Додаток Г»

**Зразок загального  
«Щоденника емоцій»**

*Мета* – дослідити здатність до ідентифікації та оцінювання емоцій, емоційної фасилітації мислення, розуміння емоцій, а також ефективного управління емоціями.

*Інструкція:* 1) Студенти спочатку повинні відповісти на поставлені запитання; а тоді 2) скласти план того, яким чином можна сприяти покращенню ситуації.

*Примітка:* Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

<b>Ідентифікація та оцінювання емоцій</b>	
Що я відчуваю зараз?	
Що відчувають інші?	
Що я відчував/-ла у тій чи тій ситуації?	
Що у тій чи тій ситуації відчували інші?	
<b>Емоційна фасилітація мислення</b>	
Які думки виникають у мене у результаті цих почуттів?	
Які думки виникають в інших у результаті цих почуттів?	
Які думки виникали у мене у тій чи тій ситуації?	
Які думки виникали в інших у тій чи тій ситуації?	
<b>Розуміння емоцій</b>	
Що може бути причиною таких моїх почуттів?	
Що може бути причиною таких почуттів інших?	
Що спричинило мої почуття у відповідній ситуації, що мала місце?	
Що спричинило відповідні почуття інших у ситуації, що мала місце?	



## Продовження «Додаток Г»

<b>Управління емоціями</b>	
Що можу я зробити для управління такими почуттями?	
Що можуть інші зробити для управління такими почуттями?	
Що я зробив/-ла для управління відповідними почуттями у ситуації, що мала місце?	
Що зробили інші для управління відповідними почуттями у ситуації, що мала місце?	

*Очікуваний результат:* управління емоціями.

*Запитання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому?

Від чого це залежить?

«Додаток Д»

## Вправа «СТОП»

(адаптована з С. Vivyan “STOPP Technique”, 2015)

*Мета* – формувати здатність до управління емоціями.

*Інструкція*: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

*Примітка*: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

1. **С** – *Стоп!* (необхідність кількахвилинної паузи);
2. **Т** – *Тихо подихай!* (спостереження за диханням; намагання дихати правильно);
3. **О** – *Осмисли!* (Про що ти думаєш зараз? На чому зосереджений/-на? На що реагуєш? Що незвичне помічаєш у власному тілі?);
4. **П** – *Почни дивитись на ситуацію з перспективи!* (Який глибший смисл у цьому? Як це все виглядає зі сторони? Чи є інший спосіб вирішення ситуації? Щоб мені зараз порадив би мій найкращий друг? Ця моя думка є фактом чи точкою зору? Яке може бути раціональніше пояснення? Наскільки це все важливо? Наскільки це все буде важливим через пів року?);
5. **П** – *Продовжуй практикувати у тому, що є дієвим!* (Що я можу зараз зробити найкраще (для себе / для інших / для вирішення ситуації)? Що я можу зробити таке, що відповідало б моїм цінностям? Чи можу я зробити щось, що було б ефективним та корисним у цій ситуації?).

*Очікуваний результат*: управління емоціями.

*Запитання для обговорення*: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

## «Додаток Е»

## Опитувальник для визначення рівня ЕІ за методикою Н. Холла

Діагностика "емоційного інтелекту" (по Н. Холлу)							
<b>Інструкція:</b> Прочитайте уважно твердження і поставте "галочку" у комірці з тим варіантом відповіді, яку Ви обрали. На кожне твердження можна обрати лише один варіант відповіді.							
№	Твердження	Ваш варіант відповіді					
		повністю не згоден	в основному не згоден	почасти не згоден	частково згоден	в основному згоден	повністю згоден
1	Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Я стежу за тим, як я себе відчуваю.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Я не заціклююсь на негативних емоціях.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Я чутливий до емоційних потреб інших.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Я можу діяти на інших людей заспокійливо.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Я здатний поліпшити настрій інших людей.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Я можу легко відключитися від переживання непримностей.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ключ до розшифровки даних опитування:

Система нарахування балів за кожну відповідь:

повністю не згоден (-3 бали);

в основному не згоден (-2 бали);

почасти не згоден (-1 бал);

частково згоден (+1 бал);

в основному згоден (+2 бали);

повністю згоден (+3 бали).

### Продовження «Додаток Е»

Далі бали підсумовуються по кожній із складових ЕІ:

1. Емоційна обізнаність (пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25)
2. Управління своїми емоціями" (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність) (пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30)
3. "Самомотивація" (довільне керування своїми емоціями) (пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22)
4. "Емпатія" (пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28)
5. "Розпізнавання емоцій інших людей" (вміння впливати на емоційний стан інших) (пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29)

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ:

Рівні парціального ЕІ у відповідності зі знаком результатів:

- 14 і більше - високий;
- 8-13 - середній;
- 7 і менш - низький.

Інтегративний рівень ЕІ з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками:

- 70 і більше балів - високий;
- 40-69 балів - середній;
- 39 і менше балів - низький.