ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

МАГІСТР

за спеціальністю 053 Психологія

КАРАМИШЕВОЇ ЯНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри_____
« » 2026 р.

Науковий керівник:
Шопша М.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент

Рецензент:

кандидат психологічних наук,
доцент

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано

до захисту

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка	дата захисту

Голова ЕК Т.В. Кравчина

підпис ініціали, прізвище

Члени ЕК С.А. Палій

підпис ініціали, прізвище

В.Б. Синякова

підпис ініціали, прізвище

О.Л. Шопша

підпис ініціали, прізвище

Секретар ЕК І.М. Войтенко

підпис ініціали, прізвище

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

спеціальність ***Психологія***
курс ІІ *(магістратура)*

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу магістра
Карамишевої Яни Олександрівни

Тема роботи: **«Психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів».**

Цільова установка: студенти магістратури спеціальності 053 «Психологія»;

Вихідні дані: матеріали переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, наукові статті, методичні рекомендації, психодіагностичні методики, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.

Перелік графічного матеріалу: 4 табл.

Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

	Консультант (Прізвище, ініціали)	**Дата, підпис**	
		Завдання видав	**Завдання прийняв**
Вступ			
Розділ 1			
Розділ 2			
Розділ 3			
Висновки			

Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного інтелекту.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

Розділ 3. Програма розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.		
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.		
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.		
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.		
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.		
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.		
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.		
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.		
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.		

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____ (Шопша М.М.)

Завдання прийняв до виконання
здобувач _____ (Карамишева Я. О.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: ___ сторінок, містить 4 таблиці, 65 літературних джерел, 2 додатки.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект у структурі професійної підготовки майбутніх психологів.

Предмет дослідження: психологічні чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту у студентів спеціальності «Психологія».

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі психологічних чинників, що впливають на розвиток емоційного інтелекту студентів спеціальності «Психологія».

Гіпотеза дослідження: розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів пов'язаний із рівнем саморефлексії, емпатії та емоційної усвідомленості. Вищі показники саморефлексії та емпатії супроводжуються вищим рівнем емоційного інтелекту, тоді як труднощі у розпізнаванні та вербалізації емоцій, що проявляються в алекситимічних характеристиках, пов'язані з нижчими показниками емоційної компетентності.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, а саме:

- **теоретичні:** аналіз літератури з проблеми дослідження, порівняння, систематизація та узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо сучасного стану досліджуваної проблеми;

- **емпіричні:** тест емоційного інтелекту EQ-і Р. Бар-Она, тест емоційного інтелекту Шутте (SSEIT), Торонтська шкала алекситимії TAS-20, шкала саморефлексії та інсайту SRIS, шкала емпатії Мехрабіана – Епштейна, авторська соціально-демографічна та професійна анкета;

- **методи математичної статистики**: описова статистика, відсотковий розподіл, розрахунок середніх значень, кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, САМОРЕФЛЕКСІЯ, ЕМПАТІЯ, АЛЕКСИТИМІЯ, ЕМОЦІЙНА УСВІДОМЛЕНІСТЬ, МАЙБУТНІ ПСИХОЛОГИ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

EMOTIONAL INTELLIGENCE, EMOTIONAL COMPETENCE, SELF-REFLECTION, EMPATHY, ALEXITHYMIA, EMOTIONAL AWARENESS, FUTURE PSYCHOLOGISTS, PROFESSIONAL TRAINING

ЗМІСТ

стор.

ВСТУП 8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ 13

1.1. Генезис поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці 13

1.1.1 Теоретичні підходи до розуміння емоційного інтелекту 16

1.2. Психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту: аналіз наукових підходів 20

1.2.1. Класифікація психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту 21

1.3. Емоційний інтелект у структурі професійної підготовки психолога 26

1.3.1. Формування емоційного інтелекту в системі професійної освіти психологів 28

1.3.2. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у процесі професійної підготовки психологів 29

1.4. Досвід розвитку емоційного інтелекту у професійній підготовці майбутніх психологів 32

1.4.1. Зарубіжний досвід розвитку емоційного інтелекту у професійній освіті психологів 32

1.4.2. Європейські підходи до розвитку емоційної компетентності у підготовці психологів 33

1.4.3. Український досвід формування емоційної компетентності у майбутніх психологів 35

1.4.4. Порівняльний аналіз зарубіжного та українського досвіду розвитку емоційного інтелекту у професійній підготовці психологів 38

Висновки до першого розділу 41

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 43

2.1. Програма та організація емпіричного дослідження 43

2.2. Методи і методики дослідження 47

2.3. Процедура дослідження 50

2.4. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження 52

2.4.1. Загальна характеристика вибірки у контексті дослідження 53
2.4.2. Рівень емоційного інтелекту у респондентів 54
2.4.3. Аналіз окремих показників емоційного інтелекту 55
2.4.4. Аналіз взаємозв'язків між емоційним інтелектом та психологічними чинниками 56
Висновки до другого розділу 58
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 61
3.1. Обґрунтування необхідності розвитку емоційного інтелекту 61
3.2. Програма розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів 64
3.3. Зміст програми розвитку емоційного інтелекту 69
3.4. Очікувані результати та критерії оцінювання ефективності програми розвитку емоційного інтелекту 74
Висновки до третього розділу 76

ВИСНОВОК 78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 83
ДОДАТКИ 89

ВСТУП

У професійній діяльності психолога емоційний інтелект не є додатковою якістю, він становить основу практичної ефективності. Саме здатність розпізнавати, усвідомлювати, виражати й регулювати емоційні стани, як власні, так і співрозмовника, дозволяє встановлювати глибокий контакт, витримувати складні ситуації взаємодії, підтримувати клієнта в його афективних проявах [1; 4; 5; 6]. Емоційна компетентність фахівця впливає не лише на якість консультативної чи терапевтичної роботи, а й на здатність до саморефлексії, професійного зростання, збереження внутрішньої стійкості у роботі з вразливими темами. Попри це, питання розвитку емоційного інтелекту в майбутніх психологів залишається недостатньо дослідженим, особливо у контексті вищої освіти в Україні, де емоційна сфера студентів часто розглядається опосередковано, без акценту на її ролі в майбутній професії.

Попри високу значущість емоційного інтелекту в професійній підготовці психолога, в освітньому процесі він не завжди виступає як окрема цінність, яку слід формувати цілеспрямовано. Основна увага часто зосереджена на когнітивних знаннях, методиках, психодіагностиці, тоді як здатність студента розпізнавати та інтерпретувати власні емоційні стани, витримувати афективну напругу або відновлюватись після емоційно насиченої взаємодії, залишається поза увагою [5; 6; 56; 58]. Це створює суперечність між запитом практики, де емоційна зрілість є критичною, та тим рівнем її розвитку, з яким студенти входять у професійну діяльність. Такий розрив між очікуваннями та реальністю ставить питання: які саме психологічні чинники сприяють розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, і чи можна цей процес підсилити вже на етапі професійної підготовки.

Таким чином, у сучасних умовах формування емоційної зрілості майбутніх психологів є не лише передумовою їхньої ефективної професійної діяльності, а й важливим чинником самопізнання, стійкості до емоційного вигорання та здатності

будувати якісну професійну взаємодію з клієнтом. Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених емоційному інтелекту загалом, досі недостатньо вивчено саме психологічні чинники, що впливають на розвиток емоційної компетентності у період професійної підготовки психолога [6; 25; 26; 61; 65]. Актуальність цієї теми посилюється ще й тим, що освітні програми нерідко фокусуються на теоретичних знаннях, залишаючи поза увагою питання розвитку емоційної чутливості, самоусвідомлення й емпатії, які становлять основу психологічної допомоги [5; 6; 58; 60; 61]. Враховуючи зростаючий суспільний запит на якісну психологічну підтримку, дослідження психологічних чинників емоційного інтелекту майбутніх фахівців набуває особливої значущості.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект у структурі професійної підготовки майбутніх психологів.

Предмет дослідження: психологічні чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту у студентів спеціальності «Психологія».

Мета дослідження: виявити та проаналізувати психологічні чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту студентів спеціальності «Психологія».

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз основних підходів до вивчення емоційного інтелекту та його значення у професійній діяльності психолога.
2. Визначити психологічні чинники, які впливають на розвиток емоційного інтелекту у студентів-психологів.
3. Здійснити емпіричне дослідження емоційного інтелекту та пов'язаних із ним чинників особистості студентів.
4. Сформулювати практичні рекомендації щодо сприяння розвитку емоційного інтелекту в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів пов'язаний із рівнем саморефлексії, емпатії та емоційної усвідомленості. Вищі показники саморефлексії та емпатії супроводжуються вищим рівнем емоційного інтелекту, тоді як труднощі у розпізнаванні та вербалізації емоцій, що проявляються в алекситимічних характеристиках, пов'язані з нижчими показниками емоційної компетентності.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів.

До теоретичних методів належать аналіз, узагальнення, порівняння та систематизація наукових джерел з проблематики емоційного інтелекту, його структури, психологічних чинників розвитку та значення у професійній підготовці майбутніх психологів.

До емпіричних методів належать психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення емоційного інтелекту та пов'язаних із ним психологічних чинників. У дослідженні використано тест емоційного інтелекту EQ-i Р. Бар-Она, тест емоційного інтелекту Шутте (SSEIT), Торонтську шкалу алекситимії TAS-20, шкалу саморефлексії та усвідомленості SRIS, шкалу емпатії Мехрабіана – Епштейна, а також авторську соціально-демографічну та професійну анкету [11; 12; 14; 15; 16; 18; 19].

Методи математичної обробки даних включали описову статистику, відсотковий розподіл, розрахунок середніх значень та кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона (r), що дозволило визначити характер взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та психологічними чинниками його розвитку [44; 45; 46; 47; 48].

Наукова новизна одержаних результатів. У межах дослідження уточнено психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів на етапі професійного становлення. Встановлено взаємозв'язки між рівнем емоційного

інтелекту та такими характеристиками, як саморефлексія, емпатія та емоційна усвідомленість.

Емпірично підтверджено, що вищі показники саморефлексії та емпатії пов'язані з вищим рівнем емоційного інтелекту, тоді як алекситимічні прояви, зокрема труднощі розпізнавання та вербалізації емоцій, мають зворотний зв'язок із показниками емоційної компетентності.

Розроблено програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, побудовану з урахуванням положень гештальт-підходу та спрямовану на розвиток емоційної усвідомленості, саморефлексії, вербалізації емоційного досвіду, емпатійної взаємодії та навичок емоційної саморегуляції [38; 39; 40; 41; 42; 43].

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання матеріалів дослідження у процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Психологія». Результати емпіричного дослідження дозволяють визначити напрями розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, зокрема поглиблення емоційної усвідомленості, розвиток навичок вербалізації емоційного досвіду, формування емоційної саморегуляції, підтримку саморефлексії та розвиток емпатійної взаємодії. Розроблена програма розвитку емоційного інтелекту може бути використана як методична основа для проведення тренінгових занять у системі підготовки майбутніх психологів [25; 26; 28; 29; 61; 65].

Експериментальна база дослідження. Емпірична частина дослідження проводилася серед студентів магістратури спеціальності 053 «Психологія», які навчаються у різних закладах вищої освіти. У дослідженні взяли участь 35 респондентів віком від 22 до 59 років. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, усі респонденти надали інформовану згоду на участь. Збір емпіричних даних здійснювався дистанційно за допомогою Google Forms.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження планується представити у науковій публікації за темою магістерської

роботи та/або у матеріалах студентської науково-практичної конференції. Остаточні відомості щодо апробації буде уточнено після прийняття матеріалів до публікації.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, кожен з яких поділений на підрозділи, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел та додатків. Робота містить __ сторінок основного тексту, 4 таблиці, список використаних джерел із 65 позицій, серед яких наявні українські та іноземні джерела, а також наукові праці останніх 5 років. У додатках подано приклади вправ до програми розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів та авторську соціально-демографічну і професійну анкету.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Генезис поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці

Упродовж останніх десятиліть поняття емоційного інтелекту привертає дедалі більшу увагу психологів, педагогів і дослідників людської поведінки. Хоча термін «емоційний інтелект» набув популярності лише наприкінці XX століття, ідеї про важливість емоцій у міжособистісній взаємодії та прийнятті рішень простежуються ще у класичних психологічних теоріях. Уперше передумови для концептуалізації емоційного інтелекту були закладені у роботах Е. Торндайка, який ще у 1920-х роках описував поняття «соціального інтелекту» як здатності розуміти й керувати людьми у соціальному контексті [7]. Ці ідеї стали основою для подальшого розвитку уявлень про інтеграцію емоційної й когнітивної сфер.

У психології існує низка теорій, що пояснюють природу емоцій, і саме ці підходи стали основою для формування поняття емоційного інтелекту. Класичні фізіологічні теорії (наприклад, теорія Джеймса–Ланге, теорія Кеннона–Барда) трактували емоції як реакції організму на зміни у фізіологічному стані. Когнітивні підходи (Шахтер і Сінгер, Лазарус) розглядали емоції як результат оцінки значущості ситуації для індивіда. Еволюційні теорії, зокрема Дарвіна та Екмана, акцентували на універсальності емоцій і їхній адаптивній функції. Ці концепції створили основу для розуміння емоцій як важливого аспекту пізнання, поведінки та міжособистісної взаємодії, що стало відправною точкою для науковців, які розробляли концепцію емоційного інтелекту [2; 4; 30].

Вагомий внесок у переосмислення традиційного підходу до інтелекту зробив Говард Гарднер, запропонувавши у 1983 році теорію множинного інтелекту. На відміну від класичного уявлення про інтелект як єдину когнітивну здатність,

Гарднер виділив кілька незалежних видів інтелекту, зокрема внутрішньоособистісний та міжособистісний [8]. Саме ці два компоненти стали базою для подальших досліджень у сфері емоційного інтелекту, адже вони акцентували увагу на здатності особистості усвідомлювати власні емоції та ефективно взаємодіяти з іншими. Хоча Гарднер не вживав терміна «емоційний інтелект», його підхід суттєво вплинув на формування наукового дискурсу у цій галузі.

Термін «емоційний інтелект» уперше був науково обґрунтований у 1990 році в роботі Пітера Саловея та Джона Майєра, які визначили його як здатність точно сприймати, оцінювати й виражати емоції; отримувати доступ до почуттів, які сприяють мисленню; розуміти емоції та емоційні знання; регулювати емоції задля емоційного та інтелектуального зростання [9; 10]. Автори запропонували когнітивну модель емоційного інтелекту, де емоції розглядаються не як завада раціональному пізнанню, а як джерело важливої інформації для прийняття рішень та ефективної адаптації. Цей підхід заклав фундамент для подальших досліджень і розвитку структурних моделей емоційного інтелекту.

Значну популярність поняття емоційного інтелекту набуло завдяки Деніелу Гоулману, який у 1995 році видав книгу «Емоційний інтелект», де підкреслив, що здатність людини розуміти й регулювати власні емоції та емоції інших може бути не менш важливою, ніж коефіцієнт інтелекту (IQ), а іноді й переважає його у значущості для життєвого успіху. Гоулман запропонував п’ятикомпонентну модель емоційного інтелекту, яка включає самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички [1]. Модель Гоулмана набула широке застосування у сферах менеджменту, освіти, лідерства, HR та психологічного консультування. Попри певну спрощеність у порівнянні з академічними підходами, праці Гоулмана суттєво сприяли поширенню інтересу до емоційного інтелекту як феномену, що поєднує емоційну й когнітивну сфери.

Один із найвпливовіших підходів до вивчення емоційного інтелекту запропонував Рувен Бар-Он, який розглядав емоційний інтелект як сукупність особистісних рис, емоційних та соціальних компетентностей, що визначають здатність людини ефективно розуміти себе та інших, справлятися з вимогами й викликами повсякденного життя. Його модель, яка лягла в основу опитувальника EQ-i, включає п’ять загальних сфер (внутрішньоособистісні здібності, міжособистісні навички, адаптивність, управління стресом, загальний настрій) і 15 підшкал [11; 12]. Бар-Он трактує емоційний інтелект не як здатність, а як стабільну рису особистості, що впливає на адаптивну поведінку. Цей підхід широко застосовується у психодіагностиці, HR-сфері та коучингу.

У сучасній психологічній науці емоційний інтелект розглядається крізь призму трьох основних підходів: когнітивно-здібнісного (ability EI), особистісного (trait EI) та змішаного (mixed EI). Ability-підхід, що розвинувся на основі моделі Саловея і Майєра, трактує емоційний інтелект як когнітивну здатність, що передбачає обробку емоційної інформації та її інтеграцію в мислення. У межах цього підходу широко застосовується тест MSCEIT, який оцінює здібності до розпізнавання, розуміння, управління емоціями. Натомість підхід Trait EI, запропонований К. В. Петрідесом, розглядає емоційний інтелект як сукупність емоційно-забарвлених рис особистості, таких як емоційна впевненість, імпульсивність, емпатія тощо, що відображають індивідуальні відмінності в сприйнятті та вираженні емоцій. Змішані моделі, як-от у Гоулмана та Бар-Она, інтегрують елементи здібностей і особистісних рис, створюючи ширші конструкції емоційної компетентності. Вибір підходу впливає не лише на розуміння природи емоційного інтелекту, а й на методи його вимірювання та можливості розвитку [2; 3; 12; 13; 32; 33].

1.1.1. Теоретичні підходи до розуміння емоційного інтелекту

Розвиток поняття емоційного інтелекту у психології супроводжується формуванням кількох теоретичних підходів, що визначають його сутність, структуру та механізми функціонування. Попри спільний предмет дослідження – взаємозв'язок емоцій і пізнання – науковці пропонують різні концептуальні рамки інтерпретації цього феномена.

Одним із найпоширеніших у сучасній науці є когнітивно-здібнісний (ability) підхід, представлений у працях Дж. Майєра та П. Саловея. Його представники трактують емоційний інтелект як особливий вид пізнавальної здібності, що включає сприймання, розуміння та регуляцію емоцій. Ключовим у цьому підході є розгляд емоцій не як протилежності раціональному мисленню, а як джерела інформації, що допомагає оптимізувати поведінку і прийняття рішень. Таке тлумачення зміщує акцент з емоцій як загрози раціональності до емоцій як компонента інтелектуального процесу. У межах цього підходу створено тест MSCEIT, який дає можливість кількісно оцінювати емоційні здібності [2; 9; 10; 32].

На противагу цьому К. Петрідес та його послідовники розробили рисовий (trait) підхід, де емоційний інтелект розглядається як сукупність емоційно забарвлених рис особистості, що визначають схильність людини до саморефлексії, емпатії, контролю імпульсів та емоційної відкритості. Trait EI пов'язаний із темпераментом і характером та проявляється у звичних стратегіях поведінки. На відміну від ability EI, цей підхід ґрунтується на самооцінці та використанні опитувальників (наприклад, TEIQue), що відображають індивідуальні відмінності в емоційній свідомості та регуляції [3; 13; 33].

Змішані підходи (mixed models), які поєднують здібнісні та особистісні аспекти, представлені насамперед у моделях Д. Гоулмана та Р. Бар-Она. Гоулман запропонував структуру емоційного інтелекту, що включає самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички, розглядаючи їх як

комплекс професійних компетентностей, які можна розвивати через навчання та практику. Бар-Он, у свою чергу, визначав емоційний інтелект як комбінацію емоційних та соціальних здібностей, яка впливає на здатність людини успішно адаптуватися до вимог життя. Його модель (EQ-i) є однією з найуживаніших у психодіагностиці й коучингу [1; 11; 12].

У рамках психологічної науки виокремлюють також інтегративний підхід, що розглядає емоційний інтелект як динамічну систему емоційно-когнітивних механізмів, яка забезпечує саморегуляцію, соціальну взаємодію та професійну ефективність. Цей підхід поєднує когнітивні, афективні та мотиваційні компоненти і використовується для розробки тренінгових програм розвитку емоційної компетентності. Інтегративна перспектива підкреслює взаємозалежність емоцій, мислення й поведінки та спирається на положення нейропсихології про єдність когнітивних і емоційних процесів [4; 25; 26; 27; 30].

Порівняльний аналіз зазначених підходів дозволяє зробити висновок, що емоційний інтелект може розглядатися як здатність (ability), як властивість особистості (trait) чи як комплекс соціально-емоційних компетентностей (mixed/integrative). Розуміння цієї множинності концепцій є важливим для професійної підготовки психологів, оскільки дає змогу застосовувати різні моделі для оцінювання та розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі [2; 3; 11; 12; 13; 32; 33].

Таблиця 1.1

Порівняння основних моделей емоційного інтелекту

Підхід	Автори	Характеристика	Тип вимірювання
Ability EI	П. Саловей, Дж. Майєр	Емоційний інтелект як когнітивна здатність до сприймання, розуміння та регуляції емоцій	MSCEIT
Trait EI	К. Петрідес	Емоційний інтелект як сукупність емоційно забарвлених рис особистості	TEIQue
Mixed EI	Д. Гоулман, Р. Бар-Он	Поєднання емоційних здібностей, особистісних характеристик і соціальних компетентностей	EQ-i, ECI

Попри популярність концепції емоційного інтелекту, у науковому середовищі тривають дискусії щодо її змістових меж та валідності вимірювання. Частина дослідників вказує на надмірну широту поняття, адже воно охоплює як когнітивні, так і особистісні компоненти, що ускладнює його операціоналізацію [2; 31; 33]. Зокрема, Дж. Лок та Дж. Джозеф у своїх працях називають емоційний інтелект «парасольковим терміном», який дублює вже відомі риси особистості, описані у моделях Big Five [31]. Подібні дискусії пов’язані також із тим, що показники емоційного інтелекту можуть перетинатися з окремими особистісними характеристиками, зокрема з рисами, які описуються у межах trait-підходу [3; 31; 33].

Окремим предметом критики є надійність інструментів вимірювання. Так, тести на зразок MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), попри формальну стандартизацію, викликають сумніви щодо об’єктивності оцінювання, адже «правильні відповіді» в емоційній сфері не завжди є універсальними чи культурно нейтральними [2; 13; 31; 33]. Аналогічні проблеми спостерігаються у self-report опитувальниках, де рівень емоційного інтелекту залежить від самооцінки

респондента та соціальної бажаності відповідей. Це ставить під сумнів діагностичну точність при використанні ЕІ як індикатора професійної компетентності психолога.

Водночас, сучасні дослідники наголошують, що попри наукові суперечки, концепт емоційного інтелекту має значну евристичну цінність. Його інтегративний характер дозволяє розглядати емоції не як перешкоду мисленню, а як фактор ефективної адаптації, навчання й міжособистісного функціонування. Новітні нейропсихологічні дослідження підтверджують, що емоційна та когнітивна сфери мають спільну нейронну основу, а регуляція афекту прямо пов’язана з розвитком префронтальної кори [23; 24]. Це дозволяє говорити про емоційний інтелект як про нейрокогнітивний ресурс, що забезпечує баланс між емоційним досвідом і раціональним контролем поведінки.

Крім цього, у сучасних підходах розвивається напрям емоційної компетентності (emotional competence), запропонований К. Соссеном та М. Міколайчак, який фокусується на розвитку конкретних навичок: усвідомлення, вираження, розуміння та регуляції емоцій [25; 26; 27]. Такий підхід вважають практично орієнтованим продовженням ідеї ЕІ, що має безпосереднє застосування у сфері освіти й підготовки фахівців «допоміжних» професій.

Таким чином, сучасна наука не заперечує значущість емоційного інтелекту, але розглядає його як складну багатовимірну конструкцію, що потребує уточнення, контекстуалізації та чіткого розмежування від суміжних понять. Критичний перегляд підходів і розширення емпіричної бази дають можливість удосконалити методики його оцінювання та зробити концепт більш валідним для практичної психології й освітньої підготовки майбутніх психологів.

Варто зазначити, що наявність критичних зауваг щодо методів вимірювання емоційного інтелекту не заперечує їхньої наукової значущості. Більшість дискусій у науковій спільноті стосується уточнення меж поняття та вдосконалення інструментів, а не самого феномена. Саме тому у подальшому емпіричному

дослідженні використано валідовані опитувальники EQ-і та SSEIT, які дозволяють оцінити емоційний інтелект з позицій різних теоретичних підходів [11; 12; 14]. EQ-і відображає змішану модель емоційного інтелекту, тоді як SSEIT дає змогу оцінити індивідуальні відмінності у здатності до сприймання, розуміння та регуляції емоцій.

Отже, аналіз основних моделей емоційного інтелекту дозволяє краще зрозуміти складність і багатовимірність цього феномена. Історичний розвиток поняття, від соціального інтелекту Торндайка до сучасних інтегрованих концепцій, демонструє поступовий перехід від суто когнітивного розуміння емоцій до їх визнання як повноцінного ресурсу саморегуляції, міжособистісної взаємодії та професійної ефективності. Попри відмінності між моделями, спільним є визнання емоційного інтелекту як комплексу здібностей, що можна досліджувати, розвивати й інтегрувати у підготовку майбутніх психологів. Це створює наукову основу для подальшого аналізу психологічних чинників, що впливають на формування емоційної компетентності у процесі професійного становлення.

1.2. Психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту: аналіз наукових підходів

У психологічній науці поняття чинника визначається як внутрішня чи зовнішня умова, що суттєво впливає на формування, розвиток чи зміну психічних процесів і властивостей особистості. У контексті емоційного інтелекту чинники розглядаються як детермінанти, що визначають рівень сформованості емоційної компетентності, здатність до емоційної регуляції, емпатії та усвідомлення власних емоцій [25; 26; 30].

На думку Дж. Майєра та П. Саловея, розвиток емоційного інтелекту пов'язаний не лише із когнітивними здібностями, а й із особистісними характеристиками, які забезпечують ефективне функціонування емоційної системи в соціальному контексті [2; 9; 10; 32]. К. Петрідес у своїй теорії рисового емоційного

інтелекту зазначає, що індивідуальні емоційні властивості особистості визначають особливості сприйняття, вираження та регуляції емоцій [3; 13; 33].

У численних працях вчених наголошується, що чинники розвитку емоційного інтелекту мають різну природу, тому їх доцільно розглядати у систематизованій класифікації.

1.2.1. Класифікація психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту

У науковій літературі спостерігається різноманіття підходів до класифікації чинників розвитку емоційного інтелекту. Залежно від критерію аналізу, їх поділяють на внутрішні та зовнішні, індивідуально-психологічні та соціально-середовищні, когнітивні, емоційні й мотиваційно-ціннісні [25; 26; 30; 33].

1. Внутрішні чинники охоплюють риси особистості, рівень самосвідомості, емоційну зрілість, здатність до саморегуляції, емпатію, мотивацію до професійного розвитку. Ці характеристики формують внутрішнє емоційно-когнітивне підґрунтя, від якого залежить якість сприйняття та регуляції емоцій [3; 13; 21; 22; 33].

2. Зовнішні чинники стосуються умов освітнього процесу, міжособистісної взаємодії, стилю викладання, емоційної атмосфери в академічному середовищі, наявності супервізії та досвіду особистої терапії. Саме вони визначають, наскільки студент може реалізувати свій потенціал у безпечному й підтримувальному контексті [4; 25; 26; 56; 58].

Деякі автори також виділяють інтегративні чинники, до яких належать рефлексивність, навички усвідомлення емоцій і здатність поєднувати емоційну та когнітивну інформацію під час прийняття рішень [25; 26; 27]. Ці якості забезпечують перехід від ситуативного реагування до усвідомленої регуляції, що є ключовим для формування професійної компетентності психолога.

Українські дослідники розглядають емоційний інтелект майбутніх психологів у контексті професійної підготовки, емоційної компетентності, самоставлення, особистісної зрілості та здатності до емоційної саморегуляції [5; 6; 59; 60; 61; 63; 64; 65].

У межах цієї роботи основна увага приділяється внутрішнім особистісним чинникам, які, згідно з аналізом наукових підходів, найбільш суттєво впливають на розвиток емоційного інтелекту студентів спеціальності «Психологія».

З огляду на мету емпіричного дослідження, особлива увага приділяється саморефлексії, емпатії та алекситимічним проявам, оскільки саме ці характеристики безпосередньо пов’язані з усвідомленням, вербалізацією, розумінням і регуляцією емоційного досвіду.

Особистісні характеристики, що впливають на розвиток емоційного інтелекту

Саморефлексія. Саморефлексія – це здатність індивіда усвідомлювати власні думки, почуття, мотиви та поведінкові реакції. Цей процес є ключовим для розвитку емоційного інтелекту, оскільки дозволяє особистості розпізнавати внутрішні емоційні стани, встановлювати зв’язок між емоцією та поведінкою, а також коригувати власну реакцію відповідно до соціального контексту. У сучасних дослідженнях саморефлексія розглядається як важлива умова усвідомлення власного емоційного досвіду та розвитку емоційної компетентності [18; 26; 33; 64].

Особистісна зрілість. Особистісна зрілість передбачає стабільність самооцінки, відповідальність, здатність до саморегуляції та прийняття себе й інших. Вона тісно пов’язана з емоційною регуляцією, стресостійкістю та здатністю встановлювати конструктивні міжособистісні стосунки, тобто тими сферами, які лежать в основі емоційного інтелекту. В українських працях особистісна зрілість розглядається як важлива передумова професійного становлення психолога та його здатності до саморегуляції у складних ситуаціях [5; 59; 64].

Емпатія. Емпатія є однією з ключових складових емоційного інтелекту. Вона включає здатність розпізнавати емоційні стани інших, співпереживати та виявляти підтримку. Гоулман відносить емпатію до базових соціальних навичок, необхідних для побудови ефективних стосунків і комунікації [1]. У роботі психолога ця здатність набуває особливого значення, оскільки без глибокого розуміння емоційного світу клієнта неможлива якісна психотерапевтична чи консультативна взаємодія.

Професійна мотивація. Професійна мотивація також може розглядатися як один із чинників професійного становлення майбутнього психолога, оскільки вона впливає на залученість студента до навчання, самопізнання та розвитку професійно значущих якостей [5; 6; 56; 58].

Окрему увагу у контексті розвитку емоційного інтелекту слід приділити алекситимії як чиннику, що може ускладнювати формування емоційної компетентності [15; 16; 17; 62]. Алекситимія розглядається як сукупність труднощів у розпізнаванні, диференціації та вербалізації власних емоційних станів. За наявності виражених алекситимічних проявів людина може переживати емоції інтенсивно, однак недостатньо точно їх усвідомлювати й описувати, що обмежує можливості подальшої емоційної регуляції.

У професійній підготовці майбутніх психологів це має особливе значення, оскільки здатність до розпізнавання та вербалізації власного емоційного досвіду є основою саморефлексії, професійної присутності та якісної взаємодії з клієнтом [6; 18; 26; 60; 61]. Труднощі емоційного усвідомлення можуть знижувати здатність майбутнього фахівця до аналізу власних реакцій, розуміння емоційного стану іншої людини та збереження професійної позиції у складних ситуаціях. Саме тому алекситимію доцільно розглядати як дефіцитарний, або негативний, чинник розвитку емоційного інтелекту, що потребує емпіричного вивчення поряд із саморефлексією та емпатією [15; 16; 18; 19; 20; 62].

У сучасній психологічній науці спостерігається зростаючий інтерес до вивчення чинників, що зумовлюють розвиток емоційного інтелекту, особливо у професіях допомоги. Дослідники підкреслюють значення емоційної усвідомленості, здатності до саморефлексії, емпатійного розуміння та навичок емоційної регуляції як важливих умов формування емоційної компетентності майбутнього фахівця [25; 26; 27; 28; 29]. Українські дослідники також розглядають емоційний інтелект майбутніх психологів у контексті професійної підготовки, особистісного розвитку, самоставлення та здатності до емоційної саморегуляції [5; 6; 60; 61; 64; 65].

Окремої уваги заслуговують педагогічні та середовищні чинники, що впливають на емоційний розвиток студентів. Ефективність розвитку емоційної компетентності підвищується за умови, якщо освітній процес включає рефлексивні практики, групову взаємодію, обговорення особистого досвіду та ситуацій емпатійного вибору. Такі умови створюють емоційно безпечне навчальне середовище, у якому студент може усвідомлювати й виражати власні почуття без страху оцінювання [4; 25; 26; 56; 57; 58].

В українському освітньому контексті подібні підходи впроваджуються поступово, переважно у межах дисциплін із практичної психології, психотерапії, саморегуляції та професійного розвитку. Це свідчить про потребу в посиленні емоційно-рефлексивної складової професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема через розвиток емоційної компетентності, саморефлексії та навичок емоційної саморегуляції [5; 6; 58; 60; 61; 65].

Узагальнення сучасних досліджень свідчить, що розвиток емоційного інтелекту пов’язаний із кращою адаптацією у навчальному середовищі, зниженням рівня стресу та підвищенням ефективності міжособистісної взаємодії [4; 25; 26; 30].

Українські дослідження підкреслюють, що розвиток емоційного інтелекту у студентів-психологів пов’язаний із суб’єктивною включеністю студента,

емоційною компетентністю та здатністю до особистісного розвитку в процесі професійної підготовки [5; 6; 60; 61; 63; 64; 65].

У межах змішаних моделей емоційного інтелекту мотиваційні компоненти розглядаються як частина ширшої системи емоційної саморегуляції та соціальної ефективності [1; 12].

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу, можна виокремити три взаємопов'язані групи чинників розвитку емоційного інтелекту:

1. Особистісно-рефлексивні (саморефлексія, емоційна зрілість, усвідомленість, емпатія);

2. Мотиваційно-ціннісні (внутрішня мотивація до професії, смисложиттєві орієнтації, професійна ідентичність);

3. Освітньо-середовищні (якість навчального середовища, досвід взаємодії, наявність емоційно безпечного простору).

Взаємодія цих чинників визначає динаміку формування емоційної компетентності: внутрішні якості задають потенціал розвитку, мотиваційні структури – спрямованість, а середовищні умови – можливість реалізації [25; 26; 30; 33; 60; 61; 65].

Таким чином, сучасні наукові джерела узгоджуються у висновку, що розвиток емоційного інтелекту є процесом, що залежить від взаємодії низки психологічних чинників – як індивідуальних особливостей (саморефлексія, емоційна зрілість), так і зовнішніх умов (навчальне середовище, цінності професії, етична позиція).

Отже, визначення основних груп чинників дає змогу перейти до аналізу того, як емоційний інтелект реалізується в структурі професійної підготовки майбутніх психологів.

1.3. Емоційний інтелект у структурі професійної підготовки психолога

Професія психолога передбачає глибоку залученість у внутрішній світ іншої людини, емпатичне слухання, витримування складних емоцій клієнтів, гнучкість у мисленні та високу етичну відповідальність. На відміну від багатьох інших спеціальностей, діяльність психолога відбувається переважно в контексті взаємодії: міжособистісної, групової, консультативної чи терапевтичної. При цьому ефективність роботи значною мірою залежить не лише від професійних знань, а й від здатності розпізнавати, інтерпретувати та регулювати емоційні процеси – як власні, так і тих, з ким працює фахівець [1; 4; 5; 6; 34; 35].

У цьому контексті емоційний інтелект виступає не просто додатковим ресурсом, а невід'ємною складовою професійної компетентності психолога. Уміння усвідомлювати й коректно виражати власні емоції, розпізнавати почуття інших, бути уважним до емоційного клімату взаємодії, регулювати афективні реакції – усе це формує емоційну базу, без якої неможлива якісна психологічна допомога [1; 4; 5; 6; 59; 60; 61].

Для ефективної діяльності в психологічній сфері майбутній фахівець має володіти розвиненою емоційною компетентністю, яка включає:
– самосвідомість – здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти причини їх виникнення та вплив на поведінку;
– саморегуляцію – уміння керувати своїми емоціями, утримуватись від імпульсивних реакцій, витримувати напругу та стресові ситуації;
– емпатію – здатність розпізнавати та інтерпретувати емоційні стани інших людей, бути відкритим до чужого досвіду;
– соціальні навички – комунікативну гнучкість, здатність до конструктивного вирішення конфліктів, емоційно підтримувальну присутність у контакті;
– мотивацію до професійного зростання – внутрішній драйв, орієнтований на постійний розвиток попри емоційні труднощі професії [1; 2; 4; 12; 26; 27].

Ці компоненти значною мірою перетинаються з моделлю емоційного інтелекту Гоулмана, проте в професійному контексті вони набувають специфічного наповнення: недостатній рівень емоційної зрілості чи емпатії може не лише знижувати якість допомоги, а й ускладнювати збереження етичної та професійної позиції фахівця [1; 50; 55].

Водночас сучасна система вищої освіти не завжди забезпечує належні умови для розвитку емоційного інтелекту. Навчальні програми здебільшого зосереджуються на когнітивному аспекті підготовки – вивченні теорій, методик, процедур діагностики й інтервенцій. Практичні заняття, супервізія, групова динаміка, емоційно орієнтовані формати навчання досі лишаються фрагментарними чи факультативними. Такий дисбаланс створює дефіцит емоційної підготовки, який ускладнює інтеграцію знань у реальну професійну практику [5; 6; 56; 57; 58; 60; 61].

Оптимальним є включення елементів розвитку емоційної компетентності на всіх етапах професійної підготовки: від мотиваційного блоку вступника до супервізованої практики випускника. Емоційний інтелект може бути сформований і посилений через спеціальні тренінги, групову рефлексію, арт-методи, навчальні тріади, практикування технік усвідомлення (практики усвідомленості (mindfulness)), а також завдяки особистій терапії та супервізії, які є невід'ємною частиною етичної підготовки майбутніх психологів [25; 26; 28; 29; 34; 37; 49; 51; 54].

Психолог постійно перебуває в полі емоційної напруги: робота з кризами, травматичними подіями, агресією, втратою чи складними діагнозами вимагає високого рівня емоційної стійкості та вміння зберегти внутрішню рівновагу. У цьому сенсі емоційний інтелект постає не лише як особистісна характеристика, а як базовий ресурс професійної спроможності, що забезпечує якість допомоги, ефективність комунікації та етичну взаємодію [21; 22; 27; 34; 35; 50; 55].

1.3.1. Формування емоційного інтелекту в системі професійної освіти психологів

Розвиток емоційного інтелекту у процесі підготовки майбутніх психологів розглядається в сучасній психологічній освіті як частина формування професійної компетентності. Сучасні дослідження розвитку емоційної компетентності підкреслюють, що системне поєднання теоретичних знань, емоційно-рефлексивних практик і досвіду самопізнання забезпечує глибше інтегрування емоційних навичок у професійну діяльність [25; 26; 27; 33].

У сучасних програмах підготовки психологів розвиток емоційної компетентності дедалі частіше інтегрується у практичні курси, тренінги емоційної саморегуляції, розвиток емпатійного слухання, супервізійні групи та аналіз реальних консультативних ситуацій [25; 26; 28; 29; 49; 51; 52].

В українській системі психологічної освіти спостерігається поступовий перехід до компетентнісної моделі підготовки, однак розвиток емоційного інтелекту ще не завжди має системний характер. Позитивними є приклади навчальних курсів і практичних занять, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, психологічної саморегуляції, рефлексивності та профілактики емоційного виснаження майбутніх фахівців [5; 6; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 65].

Ефективне формування емоційного інтелекту у процесі професійної підготовки майбутніх психологів відбувається за умови поєднання рефлексивних практик, емоційно безпечного навчального середовища та інтеграції особистого досвіду в професійне мислення [25; 26; 27]. До основних умов такого розвитку належать:

1. Рефлексивності – створення можливостей для регулярного самоаналізу емоційних реакцій і професійних ситуацій;

2. Безпечного середовища – атмосфери довіри, де студенти можуть відкрито досліджувати власні почуття без страху оцінювання;

3. Інтеграції досвіду – поєднання теоретичних знань і практичних завдань, що сприяють внутрішній інтеграції емоційного досвіду у професійне мислення [25; 26; 27; 34; 37].

У багатьох психотерапевтичних підходах і професійних стандартах підготовки фахівців допомагаючих професій особиста терапія та супервізія розглядаються як важливі умови формування професійної зрілості, етичної позиції та здатності до рефлексії [34; 35; 50; 51; 54].

Таким чином, емоційний інтелект у структурі професійної підготовки психолога є не лише складовою професійної компетентності, а й індикатором рівня особистісного розвитку, що визначає якість майбутньої психологічної практики. Його розвиток вимагає інтегрованого підходу, у якому поєднуються когнітивні, емоційні та етичні аспекти навчання.

1.3.2. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у процесі професійної підготовки психологів

Ефективний розвиток емоційного інтелекту у студентів-психологів вимагає створення спеціально організованого навчального середовища, у якому поєднуються педагогічні, психологічні та соціальні умови. Цей процес не може бути стихійним, оскільки емоційна компетентність формується лише за умови системної підтримки особистісного зростання студента [25; 26; 27; 56; 57; 58].

До провідних психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту належать:

Особистісно орієнтоване навчання.

Цей підхід передбачає визнання студента активним суб’єктом освітнього процесу. Залучення до саморефлексії, самооцінювання власних емоційних реакцій

і аналізу професійних ситуацій сприяє розвитку самосвідомості, емоційної гнучкості та здатності до саморегуляції. Викладач у такому форматі виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчального процесу, який створює умови для глибшого розуміння студентом себе у професійній взаємодії [5; 6; 18; 26; 60; 61].

Емоційно безпечне навчальне середовище.

Навчальне середовище, у якому підтримуються довіра, повага до переживань студента та можливість відкритого обговорення емоційного досвіду, сприяє розвитку емоційної усвідомленості й емпатійності. Для студентів-психологів така атмосфера є необхідною, оскільки вона дозволяє досліджувати власні емоційні реакції, межі та способи взаємодії без страху осуду чи приниження [4; 25; 26; 34; 35].

Рефлексивно-діалогічна взаємодія.

Одним із важливих чинників розвитку емоційного інтелекту є активна рефлексія професійних ситуацій у діалозі: на практичних заняттях, у малих групах, під час навчальних обговорень і супервізій. Саме діалогічне опрацювання власних емоційних реакцій допомагає студентам інтегрувати афективний досвід у професійне мислення, формуючи здатність до усвідомленої саморегуляції та емпатійної взаємодії [18; 25; 26; 27; 34; 37].

Інтеграція емоційних практик у навчальний процес.

Практики усвідомлення, тілесно орієнтовані вправи, арт-методи, рольові ігри та тренінгові завдання сприяють розвитку емоційної гнучкості, емпатії та навичок регуляції стресу. Регулярне включення таких практик у професійну підготовку дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичний матеріал, а й формувати практичні способи роботи з власними емоційними станами [21; 22; 25; 26; 27; 28; 29].

Супервізійна та терапевтична підтримка.

Систематичне залучення студентів до навчальних супервізій, груп особистісного досвіду та рефлексивних форматів роботи допомагає їм усвідомлювати власні емоційні межі, розвивати толерантність до фрустрації та формувати здатність до професійного співпереживання без втрати особистісної рівноваги. Такі форми підготовки сприяють інтеграції теоретичних знань, особистісного досвіду та етичної позиції майбутнього психолога [5; 34; 35; 37; 50; 54; 55].

Отже, формування емоційного інтелекту майбутнього психолога можливе лише за умов цілісної організації навчального процесу, у якому поєднуються пізнавальні, емоційні та міжособистісні компоненти. Розвиток емоційної компетентності не є ізольованим завданням окремої дисципліни, а наскрізним принципом професійної освіти, що пронизує всі рівні підготовки – від лекцій і практик до супервізій та особистої терапії [25; 26; 27; 58; 60; 61].

Таким чином, емоційний інтелект виступає інтегрувальною ланкою між теоретичною підготовкою та реальним практичним досвідом, визначаючи якість і глибину професійного становлення психолога.

1.4. Досвід розвитку емоційного інтелекту у професійній підготовці майбутніх психологів

1.4.1. Зарубіжний досвід розвитку емоційного інтелекту у професійній освіті психологів

У зарубіжних підходах до підготовки психологів розвиток емоційної компетентності розглядається як складова професійної зрілості фахівця. Професійні стандарти психологічної підготовки акцентують увагу не лише на засвоєнні

теоретичних знань, а й на формуванні етичної відповідальності, рефлексивності, комунікативної компетентності та здатності до професійної взаємодії [49; 50; 51; 52; 53; 54].

У програмах підготовки психологів у США, Канаді та Великій Британії значну увагу приділяють розвитку рефлексивності, емоційної саморегуляції, емпатійного слухання та професійної ідентичності. Такі компоненти реалізуються через практичні курси, тренінгові заняття, супервізійні групи, аналіз консультативних випадків і ведення рефлексивних щоденників. Завдяки цьому студенти мають можливість поєднувати академічні знання з особистісним досвідом і формувати здатність до усвідомленої присутності у професійному контакті [25; 26; 28; 29; 34; 37; 49; 51; 52].

У країнах Європи розвиток емоційної компетентності також пов’язується з компетентнісною моделлю професійної підготовки. У навчальних програмах дедалі більше уваги приділяється рефлексивним практикам, супервізії, груповому обговоренню професійних ситуацій, розвитку емоційної грамотності та здатності до саморегуляції. Такий підхід відповідає сучасному розумінню підготовки психолога як процесу інтеграції знань, особистісного досвіду та етичної професійної позиції [26; 27; 49; 51; 53; 54].

Значна увага в зарубіжних програмах приділяється розвитку емоційної стійкості, що передбачає здатність майбутнього психолога адаптуватися до емоційно насичених ситуацій, зберігати професійну позицію та використовувати навички саморегуляції у складних умовах професійної взаємодії [21; 22; 27; 34; 35].

Сучасні дослідження розвитку емоційної компетентності підтверджують, що емоційні навички можуть формуватися через спеціально організовані тренінгові програми, рефлексивні вправи та практики емоційної саморегуляції [25; 26; 27; 28; 29].

Зарубіжний досвід показує, що ефективність формування емоційної компетентності забезпечується завдяки кільком системним елементам:

1. інституційне визнання розвитку EI як освітнього пріоритету;
2. системне включення практик саморефлексії та супервізійної підтримки у навчальний процес;
3. підготовка викладачів як моделей емоційно зрілої поведінки;
4. інтеграція курсів із психоемоційного благополуччя та саморегуляції у базову частину програми [25; 26; 27; 49; 51; 52; 54].

Отже, у зарубіжній професійній освіті психологів емоційний інтелект розглядається не як допоміжна характеристика, а як важливий компонент професійної зрілості. Системність, практична спрямованість, супервізійна підтримка та розвиток рефлексивності можуть слугувати орієнтиром для вдосконалення підготовки майбутніх психологів в українському освітньому контексті [25; 26; 49; 51; 52; 58].

1.4.2. Європейські підходи до розвитку емоційної компетентності у підготовці психологів

Європейська система психологічної освіти базується на принципах Болонського процесу, який передбачає орієнтацію на компетентнісний підхід, академічну мобільність і безперервний професійний розвиток. Відповідно до цих принципів, підготовка психологів у більшості університетів ЄС включає не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток особистісних якостей, необхідних для професійної взаємодії – насамперед емоційної компетентності, емпатії, здатності до рефлексії та етичної саморегуляції.

У європейських моделях підготовки психологів розвиток емоційного інтелекту розглядається в межах компетентнісного підходу, який передбачає

поєднання теоретичних знань, практичних умінь, етичної відповідальності та здатності до рефлексії. У такому контексті емоційна компетентність майбутнього психолога пов’язується не лише з умінням розуміти емоції клієнта, а й зі здатністю усвідомлювати власні реакції, регулювати емоційне напруження та зберігати професійну позицію у складних ситуаціях [25; 26; 27; 49; 51; 53; 54].

Однією з характерних особливостей європейської психологічної освіти є посилення практичної та рефлексивної складової підготовки. У навчальному процесі значну роль відіграють практичні семінари, групова робота, аналіз професійних ситуацій, супервізійні обговорення та рефлексивні завдання. Такі форми роботи сприяють розвитку емоційної усвідомленості, емпатійного слухання, здатності до саморегуляції та інтеграції особистого досвіду в професійне мислення [26; 27; 34; 37; 51; 54].

Важливим компонентом європейських підходів є також формування етичної та професійної відповідальності майбутнього психолога. Емоційна компетентність у цьому контексті розглядається як умова якісної професійної взаємодії, дотримання меж, здатності до рефлексії власного впливу на клієнта та збереження психологічної безпеки в процесі допомоги [50; 51; 53; 54; 55].

Особливу увагу приділено розвитку навичок емоційної саморегуляції та профілактики емоційного виснаження. Для майбутніх психологів це має принципове значення, оскільки професійна діяльність передбачає контакт із сильними переживаннями інших людей, необхідність витримувати невизначеність, складні емоційні реакції та напруження міжособистісної взаємодії [21; 22; 27; 34; 35].

Отже, європейські моделі підготовки психологів демонструють тенденцію до інтеграції емоційної компетентності в загальну систему професійної освіти. Розвиток емоційного інтелекту в цих підходах пов’язується з рефлексивністю, емпатією, етичною відповідальністю, супервізійною підтримкою та практичним

опрацюванням професійного досвіду. Така логіка є важливою для вдосконалення підготовки майбутніх психологів в українському освітньому контексті [25; 26; 27; 49; 51; 58].

1.4.3. Український досвід формування емоційної компетентності у майбутніх психологів

В Україні питання розвитку емоційного інтелекту у процесі професійної підготовки психологів почало активно досліджуватися лише протягом останнього десятиліття. Це пов'язано як із загальною гуманізацією освітнього процесу, так і з реформуванням системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів. Компетентнісний підхід, закріплений у Національній рамці кваліфікацій (2011), передбачає інтеграцію когнітивних, емоційних та поведінкових складових у професійну підготовку майбутніх фахівців допомагаючих професій, серед яких особливе місце посідають психологи.

В українській системі вищої психологічної освіти поступово посилюється увага до розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів. Це пов'язано із загальною орієнтацією вищої освіти на компетентнісний підхід, у межах якого професійна підготовка передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності застосовувати їх у реальних ситуаціях професійної взаємодії [56; 57; 58].

У підготовці студентів спеціальності 053 «Психологія» дедалі більшого значення набувають дисципліни та практичні форми роботи, спрямовані на розвиток емоційної усвідомленості, рефлексивності, емпатійності, психологічної саморегуляції та профілактики емоційного виснаження. Такі компоненти відповідають змісту професійної підготовки психолога, оскільки майбутній фахівець має бути здатним не лише аналізувати психічні явища, а й усвідомлювати власні реакції у процесі взаємодії з іншою людиною [5; 6; 58; 59; 60; 61; 65].

У навчальному процесі для розвитку емоційного інтелекту можуть використовуватися інтерактивні методи: групові тренінги, рольові ігри, аналіз професійних ситуацій, рефлексивні щоденники, обговорення досвіду практики, вправи на усвідомлення емоцій і розвиток емпатійного слухання. Такі методи дають змогу студентам не лише отримувати знання про емоційну сферу, а й поступово формувати власний досвід емоційної саморегуляції та професійної присутності [25; 26; 28; 29; 37; 60; 61].

Попри позитивну динаміку, розвиток емоційного інтелекту в українській психологічній освіті ще не завжди має системний характер. У багатьох випадках емоційна компетентність розглядається як додатковий аспект особистісного розвитку, тоді як основний акцент залишається на теоретичних дисциплінах, психодіагностиці та засвоєнні методичних підходів. Це створює потребу в посиленні практичної, рефлексивної та емоційно орієнтованої складової підготовки майбутніх психологів [5; 6; 59; 60; 61; 65].

До основних труднощів системного впровадження емоційно орієнтованої підготовки можна віднести:

- недостатню кількість практичних занять, спрямованих саме на розвиток емоційної компетентності;
- фрагментарність супервізійних і рефлексивних форматів у навчальному процесі;
- переважання теоретичного компонента над практичним опрацюванням емоційного досвіду;
- обмеженість можливостей для системної роботи з особистісним досвідом студентів у межах освітньої програми [5; 6; 58; 60; 61].

Додатковим чинником є те, що розвиток емоційної грамотності в освітньому просторі часто поступається за значущістю когнітивним і методичним аспектам підготовки. Внаслідок цього частина студентів може недооцінювати роль

особистісної зрілості, саморефлексії та емоційної саморегуляції у майбутній професійній діяльності [5; 6; 26; 59; 60; 61].

Водночас останніми роками спостерігається позитивна тенденція до інтеграції емоційно-рефлексивних практик у професійну підготовку психологів. У межах окремих навчальних курсів, практичних занять, тренінгових програм і супервізійних форматів студенти отримують можливість досліджувати власні емоційні реакції, розвивати емпатію, формувати навички саморегуляції та усвідомлювати особистісні ресурси професійної діяльності [6; 25; 26; 28; 29; 60; 61; 65].

Українські наукові праці підкреслюють, що ефективний розвиток емоційного інтелекту у студентів-психологів потребує комплексного підходу, який включає [5; 6; 25; 26; 58; 60; 61; 65]:

– створення емоційно безпечного освітнього середовища;

– використання рефлексивних практик і тренінгових форм роботи;

– супервізійне обговорення складних професійних ситуацій;

– інтеграцію елементів саморефлексії та емоційної саморегуляції у процес професійної підготовки.

Особиста терапія, участь у групах особистісного досвіду та супервізія можуть виступати важливими умовами розвитку емоційної усвідомленості, професійної рефлексії та здатності до збереження меж у роботі з клієнтом. Для майбутніх психологів такі форми досвіду сприяють глибшому розумінню власних реакцій і підвищенню готовності до професійної взаємодії [34; 35; 37; 50; 54; 55].

Попри наявні проблеми, українська система вищої психологічної освіти поступово рухається у напрямку наближення до європейських стандартів. Збільшення кількості міжуніверситетських проєктів, участь у програмах Erasmus+ і академічна мобільність сприяють поширенню інноваційних методик розвитку емоційного інтелекту. Українські освітні заклади починають розглядати емоційну

компетентність як один із критеріїв професійної готовності психолога, що відповідає сучасним тенденціям гуманізації та психологізації освіти.

Таким чином, український досвід формування емоційного інтелекту майбутніх психологів перебуває на етапі активного розвитку. Попри фрагментарність окремих практик, у системі психологічної освіти поступово посилюється увага до емоційної компетентності, рефлексивності, емпатійності та навичок саморегуляції. Подальше удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів потребує більш системної інтеграції практичних, супервізійних і розвивальних форматів, спрямованих на формування емоційного інтелекту як важливої складової професійної компетентності [5; 6; 25; 26; 58; 60; 61; 65].

1.4.4. Порівняльний аналіз зарубіжного та українського досвіду розвитку емоційного інтелекту у професійній підготовці психологів

Порівняння зарубіжного та українського досвіду формування емоційного інтелекту у підготовці майбутніх психологів засвідчує наявність спільного розуміння значущості емоційної компетентності для професійного становлення фахівця. В обох освітніх контекстах емоційний інтелект розглядається як важлива умова ефективної психологічної діяльності, що забезпечує здатність до емпатійної взаємодії, емоційної саморегуляції, рефлексії та збереження професійної позиції у складних ситуаціях [1; 4; 25; 26; 49; 51; 58].

Основна відмінність полягає у ступені системності впровадження емоційно-рефлексивної підготовки. У зарубіжних підходах розвиток емоційної компетентності частіше інтегрується у професійні стандарти, практичні курси, супервізійні формати та групову роботу. В українській психологічній освіті ця складова також поступово посилюється, однак нерідко залишається фрагментарною

і залежить від змісту окремих дисциплін, практичних занять або ініціативи викладачів [25; 26; 28; 29; 49; 51; 58; 60; 61].

Спільним для зарубіжної та української освіти є прагнення поєднати теоретичну підготовку з практичним досвідом. Важливе місце в цьому процесі посідають рефлексивні методи, групові обговорення, аналіз професійних ситуацій, вправи на розвиток емпатії та навичок саморегуляції. Такі форми роботи дозволяють студентам не лише засвоювати знання про емоційну сферу, а й формувати власний досвід усвідомлення, вербалізації та регуляції емоційних станів [25; 26; 27; 34; 37; 60; 61; 65].

Відмінність полягає також у рівні представленості супервізійної та рефлексивної підтримки в освітньому процесі. У зарубіжних моделях підготовки психологів супервізія, групова рефлексія та робота з особистим досвідом частіше розглядаються як важливі складові професійного становлення. В українському контексті ці форми роботи поступово набувають більшого значення, однак потребують подальшої систематизації та інтеграції у процес підготовки майбутніх психологів [34; 35; 37; 50; 51; 54; 55; 58].

Важливою умовою розвитку емоційної компетентності є також позиція викладача або фасилітатора навчального процесу. У підтримувальному освітньому середовищі викладач не лише передає знання, а й створює простір для рефлексії, обговорення емоційного досвіду, розвитку відповідальності та професійної чутливості студентів. Такий підхід сприяє формуванню емоційної зрілості та підготовці майбутнього психолога до реальної професійної взаємодії [5; 6; 25; 26; 34; 60; 61].

Узагальнене порівняння зарубіжного та українського досвіду розвитку емоційного інтелекту подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика зарубіжного та українського досвіду розвитку емоційного інтелекту

Критерій	**Зарубіжний досвід**	**Український досвід**
Інтеграція емоційного навчання	Переважно інтегрована складова навчальних програм	Поступове впровадження, переважно вибіркові курси
Супервізія та навчальна терапія	Більш усталена складова професійної підготовки	Застосовується частково, поступово розширюється
Викладацький підхід	Фасилітативна, підтримувальна роль	Поєднання традиційного викладання з елементами рефлексії
Методи формування EI	Тренінги, mindfulness-програми, групова робота, кейс-аналіз	Тренінгові заняття, дискусії, арт-методи, практичні семінари
Результати впровадження	Інтеграція емоційної компетентності у професійні стандарти	Зростання уваги до емоційного аспекту професійної підготовки

Отже, зарубіжний та український досвід розвитку емоційного інтелекту у професійній підготовці психологів мають спільну мету – формування фахівця, здатного до глибшого розуміння себе й інших, емпатійної взаємодії, емоційної саморегуляції та етичної професійної позиції. Відмінність полягає насамперед у ступені системності, ресурсної підтримки та інтегрованості емоційно-рефлексивної складової в освітній процес. Для української психологічної освіти перспективним є подальше впровадження практичних, супервізійних і тренінгових форматів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності майбутніх психологів [25; 26; 28; 29; 58; 60; 61; 65].

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. Розкрито генезис поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці, визначено основні підходи до його розуміння – когнітивно-здібнісний, рисовий та змішаний. Показано, що емоційний інтелект є комплексною характеристикою особистості, яка інтегрує когнітивні, емоційні та соціальні компоненти, забезпечуючи ефективну регуляцію поведінки й міжособистісну взаємодію [2; 3; 9; 10; 11; 12].

Проаналізовано психологічні чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту, зокрема саморефлексію, емпатію, емоційну усвідомленість, здатність до емоційної регуляції, а також умови освітнього середовища. Окрему увагу приділено алекситимії як чиннику, що ускладнює розпізнавання, диференціацію та вербалізацію емоційного досвіду. Показано, що гармонійна взаємодія внутрішніх і зовнішніх чинників забезпечує становлення емоційної зрілості та професійної готовності майбутніх фахівців [15; 16; 17; 18; 19; 20; 25; 26; 27].

Розглянуто місце емоційного інтелекту в структурі професійної підготовки психолога. Підкреслено, що емоційна компетентність виступає необхідною складовою професійної компетентності, сприяючи розвитку самосвідомості, стресостійкості, емпатійності, етичної відповідальності та здатності до збереження професійної позиції у складних ситуаціях [5; 6; 50; 55; 58].

Проаналізовано зарубіжний та український досвід формування емоційної компетентності у підготовці психологів. Установлено, що в сучасних освітніх системах простежується тенденція до інтеграції емоційного навчання, супервізійної підтримки, рефлексивних практик і практичного опрацювання професійного досвіду. Українська система вищої психологічної освіти поступово переймає ці підходи, що свідчить про її орієнтацію на компетентнісну модель підготовки майбутніх психологів [25; 26; 49; 51; 58; 60; 61].

Отримані теоретичні узагальнення створюють наукову основу для подальшого емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту студентів спеціальності «Психологія», яке представлено в наступному розділі.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Програма та організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження спрямоване на визначення особливостей емоційного інтелекту студентів-психологів і встановлення взаємозв’язків між його рівнем та

низкою особистісних характеристик – саморефлексією, емпатією та рівнем емоційної усвідомленості, зокрема алекситимічними проявами [14; 15; 16; 18; 19; 20].

Метою емпіричної частини роботи є виявлення особливостей розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів та аналіз психологічних чинників, що пов'язані з його проявами у процесі професійного становлення.

Завдання дослідження

1. Визначити рівень розвитку емоційного інтелекту у студентів магістратури спеціальності «Психологія».
2. Дослідити рівень вираженості окремих психологічних чинників – саморефлексії, емпатії та алекситимії.
3. Проаналізувати взаємозв'язки між показниками емоційного інтелекту та зазначеними чинниками.
4. Виявити структурні особливості емоційного інтелекту у контексті професійного розвитку студенті-психологів.

Гіпотеза дослідження

Передбачається, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів пов'язаний із рівнем саморефлексії, емпатії та емоційної усвідомленості. Вищі показники саморефлексії та емпатії супроводжуються вищим рівнем емоційного інтелекту, тоді як труднощі у розпізнаванні та вербалізації емоцій, що проявляються в алекситимічних характеристиках, пов'язані з нижчими показниками емоційної компетентності [15; 16; 18; 19; 20; 25; 26].

Характеристика вибірки

Емпіричне дослідження проводилося серед студентів магістратури спеціальності 053 «Психологія», які навчаються у різних закладах вищої освіти. Загальна кількість респондентів становила 35 осіб, що відповідає мінімальним

вимогам до формування вибірки для психологічного дослідження магістерського рівня.

До вибірки увійшли учасники віком від 22 до 59 років. Середній вік респондентів склав 38,6 року, медіанне значення – 36 років. Такий віковий діапазон свідчить про те, що у дослідженні представлені не лише студенти традиційного магістерського віку, а й особи з більшою життєвою та професійною зрілістю, що є важливим у контексті вивчення емоційного інтелекту.

За статевою ознакою у вибірці переважають жінки – 33 особи (94,3%), тоді як чоловіків лише 2 особи (5,7%). Така структура є типовою для спеціальності «Психологія», де традиційно переважають жінки.

За курсом навчання 16 респондентів (45,7%) навчаються на першому курсі магістратури, а 19 осіб (54,3%) – на другому курсі.

Аналіз професійного досвіду показав, що 18 осіб (51,4%) уже мають досвід практичної діяльності або проходження практики у сфері психології, тоді як 17 осіб (48,6%) такого досвіду не мають. Це свідчить про неоднорідність вибірки за рівнем професійної підготовки.

Додатково встановлено, що 27 респондентів (77,1%) мали досвід особистої психотерапії, 17 осіб (48,6%) мають досвід супервізії, а 28 осіб (80,0%) брали участь у тренінгах або курсах особистісного розвитку. Такі характеристики вибірки є важливими для інтерпретації результатів, оскільки вказують на достатній рівень включеності респондентів у професійно-рефлексивний простір.

Критерії включення:
– навчання на магістерському рівні за спеціальністю «Психологія»;
– добровільна згода на участь у дослідженні;
– повне заповнення опитувальника.

Критерії виключення:
– неповне заповнення анкети;

– наявність значної кількості пропусків у відповідях, що унеможливлює подальшу обробку результатів.

Обсяг вибірки становить 35 осіб, що дозволяє провести описовий аналіз, кореляційний аналіз та виявити основні тенденції у межах досліджуваної групи. Водночас такий обсяг вибірки потребує обережності в узагальненні результатів, оскільки дослідження має характер первинного емпіричного аналізу [46; 47; 48].

База та етапи проведення дослідження

Дослідження реалізовувалось у дистанційному форматі серед студентів кількох українських університетів. Збір даних відбувався через платформу Google Forms, що дозволило стандартизувати умови тестування та забезпечити анонімність респондентів.

Етапи організації дослідження:

1. Підготовчий етап – уточнення мети, завдань і гіпотези; добір психодіагностичних методик; створення онлайн-форми анкетування; отримання інформованої згоди учасників.
2. Діагностичний етап – проведення тестування за обраним комплексом методик (EQ-і Бар-Она, TAS-20, SSEIT, SRIS, шкала емпатії Мехрабіана–Епштейна, авторська анкета).
3. Аналітичний етап – обробка та аналіз отриманих результатів із використанням методів описової статистики та кореляційного аналізу; інтерпретація результатів у контексті поставлених завдань і висунутої гіпотези.

Така послідовність відповідає логіці емпіричного психологічного дослідження, що передбачає підготовчий, діагностичний та аналітичний етапи роботи [47; 48].

Етичні засади дослідження

Дослідження здійснювалося відповідно до етичних принципів психологічної практики, що передбачають добровільність участі, інформовану згоду, конфіденційність, повагу до гідності особистості та захист психологічного благополуччя респондентів [50; 53; 55].

Усі учасники були детально поінформовані про мету та порядок проведення дослідження, а також про можливість відмови від участі без пояснення причин. Забезпечено повну конфіденційність і анонімність отриманих даних.

Під час організації та реалізації емпіричної частини особливу увагу приділено дотриманню принципів:

– добровільності участі та інформованої згоди;

– поваги до гідності особистості респондента;

– захисту психологічного благополуччя;

– об’єктивності, наукової доброчесності та достовірності результатів.

Обмеження дослідження

Дослідження має певні методологічні обмеження. По-перше, у вибірці переважають жінки, що може впливати на інтерпретацію результатів і вимагає обережності при їх узагальненні. По-друге, дистанційний формат опитування не дозволяє повністю контролювати умови тестування, тому можливий вплив зовнішніх чинників (втоми, відволікання). По-третє, використання самозвітних методик передбачає суб’єктивність оцінок, хоча їхня валідність підтверджена у численних дослідженнях.

Зазначені обмеження не знижують достовірності отриманих результатів, але визначають напрями подальших досліджень – зокрема, доцільність проведення дослідження у безпосередній взаємодії з респондентами та розширення вибірки.

У підрозділі представлено структуру емпіричного дослідження, його мету, завдання, гіпотезу, вибірку, базу, етапи проведення, етичні засади та методологічні обмеження.

Дослідження побудовано відповідно до сучасних методологічних вимог і створює основу для подальшого описового та кореляційного аналізу психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

2.2. Методи і методики дослідження

Для досягнення мети та реалізації завдань використано комплекс взаємодоповнюючих психодіагностичних інструментів, що вимірюють як сам емоційний інтелект (за різними теоретичними моделями), так і релевантні психологічні чинники (саморефлексія, емпатія, емоційна усвідомленість/алекситимія). Добір методик ґрунтувався на принципах валідності, надійності, етичності та відповідності предмету дослідження; використовувалися офіційні англомовні форми та/або україномовні адаптації, апробовані на вибірках студентської молоді. Для підвищення внутрішньої узгодженості інструментарію використані методики мають підтверджену надійність та валідність у попередніх дослідженнях [11; 12; 14; 15; 16; 18; 19; 20].

1. Тест емоційного інтелекту EQ-i (Reuven Bar-On, 1997)

Модель і мета. Змішана модель емоційного інтелекту, що інтегрує когнітивні здібності та особистісні риси. Мета – оцінити інтегральний показник емоційного інтелекту та профіль за ключовими доменами.

Структура. 133 твердження; п’ять сфер: внутрішньоособистісна, міжособистісна, адаптивність, управління стресом, загальний настрій.

Психометрія. Узгодженість за підшкалами зазвичай перебуває у діапазоні $\alpha \approx 0{,}76–0{,}93$.

Інструкція та час. Самозвіт, приблизно 20–25 хвилин.

Підрахунок та інтерпретація. Обчислюються сирі бали й індекси доменів.

Причини вибору. Дає багатовимірний портрет емоційного інтелекту.

Тест емоційного інтелекту EQ-i Р. Бар-Она використано для оцінювання інтегрального показника емоційного інтелекту та профілю його основних доменів [11; 12].

2. Тест емоційного інтелекту Шутте (SSEIT; Schutte et al., 1998)

Модель і мета. Здібнісна когнітивна модель.

Структура. 33 твердження; чотири субшкали.

Психометрія. α ≈ 0,80–0,90.

Інструкція та час. 7–10 хвилин.

Підрахунок та інтерпретація. Вищі значення – кращі здібності.

Причини вибору. Комплементарний до EQ-i.

Тест емоційного інтелекту Шутте (SSEIT) застосовано як інструмент оцінювання емоційного інтелекту, побудований на основі моделі Саловея і Майєра [14].

3. Торонтська шкала алекситимії TAS-20

Мета. Вимірювання труднощів усвідомлення емоцій.

Структура. 20 тверджень.

Психометрія. α ≈ 0,81–0,86.

Інструкція та час. 5–7 хвилин.

Підрахунок та інтерпретація. Вищі бали – більша алекситимія.

Торонтську шкалу алекситимії TAS-20 використано для визначення труднощів розпізнавання, диференціації та вербалізації емоційного досвіду [15; 16; 17].

4. Шкала емпатії Мехрабіана – Епштейна

Мета. Оцінка емпатії.

Структура. 33 твердження.

Психометрія. α ≈ 0,80–0,86.

Інструкція та час. 8–10 хвилин.

Підрахунок та інтерпретація. Вищі значення – більша емпатія.

Шкалу емпатії Мехрабіана – Епштейна використано для оцінювання емоційної емпатії та здатності до співпереживання [19; 20].

5. Шкала саморефлексії SRIS

Мета. Вимірювання саморефлексії та інсайту.

Структура. 20 тверджень.

Психометрія. $\alpha \approx 0{,}87$.

Інструкція та час. 7–8 хвилин.

Шкалу саморефлексії та інсайту SRIS застосовано для оцінювання здатності респондентів до самоаналізу, осмислення власних переживань і внутрішніх станів [18].

6. Авторська анкета

Мета. Збір соціально-демографічних, професійних та рефлексивно-мотиваційних характеристик учасників дослідження.

Структура. Анкета містить питання щодо віку, статі, курсу навчання, закладу вищої освіти, форми навчання, досвіду практичної діяльності або проходження практики у сфері психології, досвіду особистої психотерапії, супервізії, участі у тренінгах або курсах особистісного зростання, самооцінки емоційної зрілості, мотивів вибору професії психолога та очікувань від професійної діяльності.

Формат і час. Анкета заповнювалася онлайн у Google Forms, орієнтовний час заповнення становив 3–5 хвилин.

Роль у дослідженні. Анкета використовувалася для уточнення соціально-демографічного та професійного контексту вибірки, що дозволило більш коректно інтерпретувати результати емпіричного дослідження.

Текст авторської соціально-демографічної та професійної анкети подано у Додатку Б.

Поєднання EQ-i (змішана модель) і SSEIT (здібнісна рамка) забезпечує багатовимірну оцінку EI, а TAS-20 дозволяє врахувати потенційні бар'єри емоційної усвідомленості. Шкали SRIS та емпатії операціоналізують ключові внутрішньоособистісні та міжособистісні чинники, релевантні професійній підготовці психолога. Авторська анкета вводить контекстні змінні для коректної інтерпретації результатів дослідження. Така конфігурація інструментів забезпечує належну валідність висновків щодо психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

2.3. Процедура дослідження

Процедура проведення емпіричного дослідження була побудована відповідно до принципів наукової валідності, стандартизації умов та дотримання етичних норм психологічної практики. Усі етапи реалізовувалися послідовно, що забезпечувало однакові умови для всіх респондентів і підвищувало надійність отриманих даних.

Послідовність та умови проведення дослідження.

Тестування здійснювалося у дистанційному форматі з використанням онлайн-платформи Google Forms. Такий формат було обрано з огляду на географічну розподіленість респондентів та необхідність забезпечення стандартизованих умов проходження опитувань.

Кожен учасник отримував індивідуальне посилання, де всі методики були розміщені у фіксованій послідовності: авторська соціально-демографічна анкета; тест емоційного інтелекту EQ-i (Bar-On); тест емоційного інтелекту Шутте (SSEIT); шкала алекситимії TAS-20; шкала саморефлексії та усвідомленості SRIS; шкала емпатії Мехрабіана й Епштейна.

Перед початком респонденти ознайомлювалися з інструкцією, у якій зазначалися мета дослідження, порядок виконання завдань, орієнтовний час заповнення (40–45 хвилин) та принципи конфіденційності. Учасникам

рекомендувалося проходити опитування у спокійних, комфортних умовах із забезпеченням стабільного інтернет–з'єднання.

Важливою вимогою було дотримання єдиної послідовності заповнення методик, що дозволило уникнути впливу втоми на результати та забезпечувало стандартизацію процедури для всіх респондентів.

Збір та обробка емпіричних даних.

Після завершення тестування відповіді автоматично експортувалися до таблиці для подальшої статистичної обробки. На першому етапі здійснювалася перевірка якості даних: видалення анкет із неповним заповненням понад 5%, виявлення логічно суперечливих відповідей та перевірка відповідності учасників критеріям включення.

Подальша обробка отриманих даних здійснювалася із використанням методів описової статистики та кореляційного аналізу. На першому етапі було розраховано частотні показники, відсотковий розподіл, середні значення та узагальнені рівні розвитку досліджуваних характеристик. На другому етапі проведено аналіз взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та психологічними чинниками його розвитку, зокрема саморефлексією, емпатією та алекситимією. Для перевірки взаємозв'язків було використано коефіцієнт кореляції Пірсона (r), що дозволило встановити силу та напрям зв'язків між досліджуваними змінними [44; 45; 46; 47; 48].

Такий підхід забезпечив стандартизацію умов проходження опитування та підвищив надійність отриманих емпіричних даних [47; 48].

Етичні принципи дослідження.

Організація та проведення емпіричної частини відповідали етичним принципам психологічного дослідження: добровільності участі, інформованої згоди, конфіденційності та використання даних у знеособленому вигляді [50; 53; 55].

Особлива увага приділялася забезпеченню психологічного комфорту учасників, праву на відмову від участі на будь–якому етапі та недопущенню будь–яких форм тиску. Обробка результатів здійснювалася з дотриманням принципів наукової доброчесності, що гарантувало об’єктивність та достовірність отриманих висновків.

У підрозділі описано послідовність і стандартизовані умови проведення емпіричного дослідження, процедури збору, перевірки та статистичної обробки даних, а також заходи щодо дотримання етичних норм. Отриманий масив даних формує достатню емпіричну базу для подальшого статистичного аналізу, що подано у наступному підрозділі.

2.4. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Емпіричне дослідження, проведене серед студентів магістратури спеціальності «Психологія», дозволило отримати кількісні дані щодо рівня розвитку емоційного інтелекту та пов’язаних із ним психологічних чинників. Обробка результатів здійснювалася із використанням методів описової статистики та кореляційного аналізу, що дало змогу виявити загальні тенденції, характерні для досліджуваної вибірки, визначити особливості прояву окремих компонентів емоційного інтелекту, а також проаналізувати взаємозв’язки між емоційним інтелектом та психологічними чинниками його розвитку [44; 45; 47].

2.4.1. Загальна характеристика вибірки у контексті дослідження

Аналіз соціально-демографічних та професійних характеристик респондентів дозволяє уточнити контекст інтерпретації отриманих результатів.

У дослідженні взяли участь 35 осіб, які навчаються на магістерському рівні за спеціальністю «Психологія». Вибірка характеризується широким віковим діапазоном (від 22 до 59 років), що свідчить про різний рівень життєвого та

професійного досвіду учасників. Середній вік респондентів становить 38,6 року, що дозволяє розглядати вибірку як таку, що включає як молодих студентів, так і осіб із більш сформованою професійною ідентичністю.

Структура вибірки за статтю є нерівномірною: переважна більшість респондентів – жінки (94,3%), що є типовим для психологічних спеціальностей. Така особливість може впливати на загальний рівень емоційної чутливості та емпатійності у вибірці.

Аналіз освітнього рівня показав, що 45,7% респондентів навчаються на першому курсі магістратури, тоді як 54,3% – на другому. Це дозволяє враховувати різні етапи професійного становлення у процесі інтерпретації результатів.

Важливою характеристикою вибірки є наявність практичного та особистісного досвіду, пов'язаного з психологічною діяльністю. Зокрема, понад половина респондентів (51,4%) мають досвід практичної роботи або проходження практики, 77,1% брали участь в особистій психотерапії, 48,6% мають досвід супервізії, а 80% − досвід участі у тренінгах або курсах особистісного розвитку.

Отримані дані свідчать про достатній рівень залученості респондентів у професійно-рефлексивний процес, що створює сприятливі умови для розвитку емоційного інтелекту та впливає на інтерпретацію подальших результатів дослідження.

2.4.2. Рівень емоційного інтелекту у респондентів

Визначення загального рівня емоційного інтелекту у респондентів здійснювалося на основі обробки результатів психодіагностичних методик, описаних у підрозділі 2.2, зокрема тестів емоційного інтелекту EQ-i Бар-Она та SSEIT [11; 12; 14]. Узагальнення результатів декількох методик дозволило отримати комплексне уявлення про рівень розвитку емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці.

За результатами обробки емпіричних даних було встановлено, що середній показник емоційного інтелекту у вибірці становить 4,02 бала, що свідчить про загалом достатній рівень його розвитку у майбутніх психологів.

Для більш детального аналізу було здійснено розподіл респондентів за рівнями розвитку емоційного інтелекту, результати якого наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл рівнів емоційного інтелекту у вибірці

Рівень	**Кількість осіб**	**%**
Низький	0	0,0
Середній	18	51,4
Високий	17	48,6

2.4.3. Аналіз окремих показників емоційного інтелекту

Детальніший аналіз відповідей респондентів дозволив виявити особливості прояву окремих компонентів емоційного інтелекту.

Аналіз показників свідчить про те, що у досліджуваній вибірці найбільш вираженими є компоненти, пов’язані з усвідомленням власних емоцій та розумінням емоцій інших людей. Більшість респондентів демонструють високий рівень здатності розпізнавати власні емоційні стани, аналізувати їх причини та інтерпретувати емоційні реакції оточення.

Високі значення також спостерігаються у показниках, що характеризують емпатійність, що свідчить про здатність респондентів до співпереживання, емоційного відгуку та встановлення міжособистісного контакту. Це є важливою професійною характеристикою майбутніх психологів.

Водночас аналіз відповідей показав, що дещо нижчими є показники, пов’язані з регуляцією емоцій у складних або стресових ситуаціях. Частина респондентів зазначає труднощі у контролі інтенсивних емоційних реакцій, а також у збереженні емоційної стабільності під час напружених обставин.

Окрему увагу привертають результати, що стосуються усвідомлення причин власних емоцій. Хоча більшість респондентів демонструє достатній рівень емоційної рефлексії, у частини вибірки спостерігаються ознаки труднощів у точному розпізнаванні та вербалізації власних переживань, що може бути пов’язано з проявами алекситимії.

Таким чином, можна констатувати, що структура емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці є нерівномірною: поряд із достатньо розвиненими компонентами усвідомлення та емпатії, менш сформованими залишаються навички емоційної регуляції та глибокого емоційного самоусвідомлення.

Отримані результати узгоджуються з теоретичними положеннями, викладеними у першому розділі, відповідно до яких емоційний інтелект включає кілька взаємопов’язаних компонентів, що розвиваються нерівномірно та залежать від особистісного досвіду та рівня рефлексивності [2; 9; 10; 11; 12; 25; 26].

2.4.4. Аналіз взаємозв’язків між емоційним інтелектом та психологічними чинниками

Для перевірки гіпотези про взаємозв’язок емоційного інтелекту з особистісними чинниками було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона (r) [44; 45; 46; 47; 48]. Аналіз дозволив визначити

характер зв’язків між показниками емоційного інтелекту, саморефлексії, емпатії та алекситимії. Результати кореляційного аналізу між показниками емоційного інтелекту та психологічними чинниками наведено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кореляційні зв’язки між показниками емоційного інтелекту та психологічними чинниками

Показники	**r**	**p**	**Характер зв’язку**
EQ-i загальний бал – саморефлексія SRIS	0,369	0,029	помірний прямий
EQ-i загальний бал – алекситимія TAS-20	-0,379	0,025	помірний зворотний
EQ-i емоційна усвідомленість – алекситимічні прояви TAS-20	-0,532	0,001	виражений зворотний
SSEIT загальний бал – саморефлексія SRIS	0,609	<0,001	виражений прямий
SSEIT загальний бал – емпатія	0,467	0,005	помірний прямий
SSEIT загальний бал – алекситимія TAS-20	-0,536	0,001	виражений зворотний

Отримані результати свідчать про наявність статистично значущих взаємозв’язків між рівнем емоційного інтелекту та окремими психологічними чинниками його розвитку [44; 45; 46; 47; 48]. Зокрема, виявлено прямий зв’язок між загальним показником емоційного інтелекту за EQ-i та рівнем саморефлексії ($r = 0,369$; $p = 0,029$), що свідчить про значущість здатності до аналізу власного внутрішнього досвіду для розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів.

Більш виражений прямий зв’язок встановлено між загальним показником емоційного інтелекту за методикою SSEIT та саморефлексією ($r = 0,609$; $p < 0,001$). Це підтверджує, що здатність до осмислення власних переживань, реакцій і поведінки є одним із важливих внутрішніх чинників розвитку емоційного інтелекту [18; 25; 26].

Також встановлено статистично значущий прямий зв’язок між загальним показником емоційного інтелекту за SSEIT та емпатією ($r = 0,467$; $p = 0,005$). Це свідчить про те, що здатність до розуміння емоцій інших людей і співпереживання пов’язана з вищим рівнем емоційного інтелекту, що є особливо важливим у контексті професійної підготовки майбутніх психологів [19; 20; 25; 26].

Водночас було виявлено зворотний зв’язок між емоційним інтелектом та алекситимією. Зокрема, загальний показник EQ-i має помірний зворотний зв’язок з алекситимією ($r = -0,379$; $p = 0,025$), а загальний показник SSEIT – виражений зворотний зв’язок з алекситимією ($r = -0,536$; $p = 0,001$). Це означає, що зі зростанням труднощів у розпізнаванні та вербалізації емоцій рівень емоційного інтелекту знижується.

Особливо показовим є зв’язок між емоційною усвідомленістю за EQ-i та труднощами розпізнавання й вербалізації емоцій за TAS-20 ($r = -0,532$; $p = 0,001$). Отриманий результат підтверджує, що алекситимічні прояви можуть виступати бар’єром для розвитку емоційного інтелекту, оскільки ускладнюють усвідомлення, опис і подальшу регуляцію власних емоційних станів [15; 16; 17; 62].

Таким чином, результати кореляційного аналізу загалом підтверджують висунуту гіпотезу про те, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів пов’язаний із рівнем саморефлексії, емпатії та емоційної усвідомленості, а також знижується за наявності труднощів у розпізнаванні та вербалізації емоційного досвіду.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено програму та організацію емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. Визначено мету, завдання, гіпотезу, характеристику вибірки, етапи проведення дослідження, етичні засади, а також методи і методики, використані для збору та аналізу емпіричних даних.

Емпіричне дослідження проводилося серед студентів магістратури спеціальності 053 «Психологія». До вибірки увійшли 35 респондентів віком від 22 до 59 років. Особливістю вибірки є переважання жінок, а також достатньо високий рівень залученості учасників у професійно-рефлексивний простір, що виявляється у наявності досвіду особистої психотерапії, супервізії, практичної діяльності або участі у тренінгах особистісного розвитку.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку емоційного інтелекту та пов’язаних із ним психологічних чинників. Зокрема, застосовано методики для вивчення емоційного інтелекту, саморефлексії, емпатії та алекситимії. Такий добір інструментів дозволив комплексно дослідити як загальний рівень емоційного інтелекту, так і чинники, що можуть впливати на його розвиток у майбутніх психологів.

За результатами описової статистики встановлено, що загальний рівень емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці є достатнім. Більшість респондентів характеризуються середнім та високим рівнем емоційного інтелекту, що свідчить про сформованість базових здатностей до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших людей та побудови міжособистісної взаємодії.

Водночас аналіз окремих компонентів емоційного інтелекту засвідчив нерівномірність його структури. Найбільш вираженими у досліджуваній вибірці є показники, пов’язані з емоційною усвідомленістю, розумінням емоцій інших людей

та емпатійністю. Натомість менш сформованими виявилися навички емоційної регуляції, контролю інтенсивних емоційних реакцій та збереження емоційної стабільності у стресових ситуаціях.

Окрему увагу привертають результати, пов’язані з труднощами розпізнавання та вербалізації емоцій. У частини респондентів спостерігаються ознаки недостатньої точності в усвідомленні й описі власних емоційних станів, що може бути пов’язано з проявами алекситимії. Це має важливе значення у контексті професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки здатність до усвідомлення та вербалізації власних переживань є основою саморефлексії, емоційної регуляції та якісної професійної взаємодії.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв’язків між рівнем емоційного інтелекту та окремими психологічними чинниками його розвитку. Найбільш виражені прямі зв’язки встановлено між емоційним інтелектом і саморефлексією, а також між емоційним інтелектом і емпатією. Це свідчить про те, що здатність до аналізу власного внутрішнього досвіду, розуміння емоцій інших людей та співпереживання є важливими чинниками розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів.

Водночас виявлено зворотний зв’язок між показниками емоційного інтелекту та алекситимією. Це означає, що труднощі у розпізнаванні, усвідомленні та вербалізації емоційного досвіду можуть виступати бар’єром для розвитку емоційного інтелекту. Особливо значущим є зв’язок між емоційною усвідомленістю та труднощами розпізнавання й опису емоцій, що підтверджує важливість роботи з емоційною вербалізацією у процесі професійного становлення майбутніх психологів.

Таким чином, результати емпіричного дослідження загалом підтверджують висунуту гіпотезу про те, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів пов’язаний із взаємодією особистісних чинників, зокрема саморефлексії, емпатії та

рівня емоційної усвідомленості. Водночас встановлено, що наявність алекситимічних проявів ускладнює розвиток емоційної компетентності та потребує цілеспрямованої розвивальної роботи.

Отримані результати мають практичне значення, оскільки дозволяють визначити напрями подальшої роботи з розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. Зокрема, доцільним є спрямування розвивальної програми на поглиблення емоційної усвідомленості, розвиток навичок вербалізації емоційного досвіду, формування емоційної саморегуляції, підтримку саморефлексії та розвиток емпатійної взаємодії. Саме ці положення покладено в основу програми розвитку емоційного інтелекту, представленої у третьому розділі роботи.

РОЗДІЛ 3
ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Обґрунтування необхідності розвитку емоційного інтелекту

Результати емпіричного дослідження, представлені у другому розділі, засвідчили, що емоційний інтелект майбутніх психологів характеризується загалом

достатнім рівнем розвитку, однак має нерівномірну структуру окремих компонентів.

Зокрема, встановлено, що більшість респондентів демонструють достатньо високий рівень усвідомлення власних емоцій та здатності до розуміння емоцій інших людей. Це свідчить про сформованість базових компонентів емоційного інтелекту, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію та є важливими для професійної діяльності психолога. Здатність ідентифікувати власні емоційні стани та розпізнавати емоції інших людей є необхідною умовою встановлення контакту з клієнтом, формування довіри та побудови терапевтичного альянсу [1; 4; 34; 35; 36].

Водночас результати дослідження показали, що менш розвиненими є компоненти, пов’язані з регуляцією емоційних станів, особливо у ситуаціях підвищеного емоційного навантаження. Частина респондентів відзначає труднощі у контролі інтенсивних емоцій, збереженні внутрішньої рівноваги та виборі адекватних способів реагування у стресових обставинах. Це свідчить про недостатній рівень сформованості навичок емоційної саморегуляції, які є критично важливими у професійній діяльності психолога [21; 22; 27; 34; 35].

Отримані результати дозволяють говорити про наявність структурного дисбалансу в межах емоційного інтелекту: за достатнього розвитку емоційної обізнаності та емпатійності менш сформованими залишаються навички управління емоційними станами. Така нерівномірність свідчить про те, що розвиток емоційного інтелекту не є лінійним процесом і окремі його компоненти можуть формуватися з різною інтенсивністю.

Подібний дисбаланс може бути зумовлений специфікою освітнього процесу підготовки майбутніх психологів. У процесі навчання значна увага приділяється теоретичному осмисленню емоцій, міжособистісних відносин та психологічних механізмів поведінки, тоді як розвиток практичних навичок емоційної

саморегуляції часто не отримує достатнього опрацювання. У результаті формується ситуація, коли студенти добре розуміють емоції на когнітивному рівні, але відчувають труднощі у їх практичному регулюванні.

Окрему увагу привертають показники, що характеризують рівень емоційної усвідомленості. Попри загалом достатній рівень рефлексивності, у частини респондентів виявлено ознаки труднощів у точному розпізнаванні та вербалізації власних емоційних переживань. Це може свідчити про наявність окремих проявів алекситимії, яка проявляється у складності ідентифікації та опису власних емоцій [15; 16; 17; 62].

Наявність труднощів у вербалізації емоційного досвіду має важливі наслідки для професійного становлення майбутніх психологів. Здатність до усвідомлення та точного опису власних емоцій є основою розвитку саморефлексії – ключового інструменту професійного зростання [18; 25; 26]. Недостатній рівень емоційної усвідомленості може ускладнювати аналіз власних реакцій, що, у свою чергу, впливає на якість взаємодії з клієнтом.

Крім того, труднощі у роботі з власними емоційними станами можуть мати кумулятивний ефект у процесі професійної діяльності. Психолог, який не володіє достатніми навичками емоційної саморегуляції, є більш вразливим до впливу інтенсивних емоційних переживань клієнтів, що підвищує ризик емоційного виснаження та ускладнює збереження професійної позиції [21; 22; 27; 34; 35; 50; 55]. У таких умовах знижується здатність до збереження професійної позиції, об’єктивності та ефективності психологічної допомоги.

Важливо також враховувати, що емоційний інтелект у діяльності психолога виконує не лише адаптивну, але й регулятивну функцію. Він забезпечує здатність спеціаліста управляти власними емоційними реакціями у процесі взаємодії з клієнтом, підтримувати внутрішню стабільність та приймати професійно обґрунтовані рішення у складних ситуаціях. Недостатній розвиток цих навичок

може обмежувати ефективність практичної діяльності навіть за наявності високого рівня теоретичної підготовки.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про те, що наявний рівень розвитку емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці не є достатнім для повноцінного забезпечення всіх аспектів професійної діяльності психолога. Попри сформованість окремих компонентів, їхня недостатня узгодженість та збалансованість можуть обмежувати ефективність використання емоційного інтелекту у практичній діяльності.

Це підкреслює необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту як інтегративної характеристики особистості, що включає не лише усвідомлення та розуміння емоцій, але й здатність до їх регуляції та конструктивного використання у професійній взаємодії.

З огляду на виявлені особливості доцільним є використання окремих положень і вправ гештальт-підходу, адаптованих до навчально-розвивального формату. Такий підхід спрямований на розвиток усвідомлення актуального емоційного досвіду, тілесних проявів емоцій, вербалізації переживань, самоспостереження та інтеграції емоційного досвіду [38; 39; 40; 41; 42; 43].

Розробка та реалізація подібної програми виступає логічним продовженням емпіричного дослідження та спрямована на подолання виявлених особливостей розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів. Саме тому у наступному підрозділі представлено програму розвитку емоційного інтелекту, яка враховує отримані результати та спрямована на формування ключових професійно значущих компетентностей.

3.2. Програма розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів

З урахуванням результатів емпіричного дослідження було розроблено програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, спрямовану на подолання виявленого структурного дисбалансу між достатньо сформованими

компонентами емоційної усвідомленості й емпатійності та менш розвинутими навичками емоційної регуляції і вербалізації переживань [25; 26; 28; 29].

Теоретико-методологічною основою програми виступають окремі положення гештальт-підходу, адаптовані до навчально-розвивального формату роботи зі студентами-психологами. У межах програми гештальт-орієнтовані вправи використовуються не як форма психотерапевтичного втручання, а як засіб розвитку усвідомлення актуального емоційного досвіду, тілесних проявів переживань, самоспостереження, рефлексії, вербалізації емоційного досвіду та навичок саморегуляції [38; 39; 40; 41; 42; 43].

Програма є цілеспрямованою системою навчально-розвивальної роботи, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти: розширення знань про емоції, розвиток навичок їх усвідомлення й вербалізації, формування способів саморегуляції та застосування отриманого досвіду у професійній взаємодії [25; 26; 28; 29].

Мета програми

Метою програми є розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів шляхом формування навичок усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, а також підвищення рівня емпатії та саморефлексії [1; 2; 4; 25; 26; 27].

Досягнення поставленої мети передбачає не лише підвищення загального рівня емоційного інтелекту, але й забезпечення більш збалансованого розвитку його структурних компонентів. Особлива увага приділяється формуванню навичок, які можуть бути недостатньо представленими у природному процесі професійного становлення, зокрема навичок емоційної регуляції та глибокої саморефлексії.

Реалізація мети програми пов’язана зі створенням умов для усвідомлення учасниками власного емоційного досвіду, його аналізу та подальшого використання у практичній діяльності. Такий підхід дозволяє поєднати когнітивний та емоційний рівні засвоєння матеріалу.

Завдання програми

– розвинути здатність до усвідомлення та ідентифікації власних емоцій;

– сформувати навички розуміння емоцій інших людей;

– розвинути вміння регулювати емоційні стани у складних ситуаціях;

– підвищити рівень емпатійності у міжособистісній взаємодії;

– сприяти розвитку саморефлексії як механізму особистісного зростання;

– зменшити прояви труднощів у вербалізації емоційного досвіду.

Кожне із зазначених завдань спрямоване на розвиток окремого компоненту емоційного інтелекту та реалізується через систему взаємопов'язаних вправ і практичних дій [25; 26; 28; 29].

Розвиток здатності до усвідомлення власних емоцій передбачає формування навички розпізнавання емоційних станів, їх диференціації та визначення інтенсивності. Це створює основу для подальшого розвитку інших компонентів емоційного інтелекту.

Формування навичок розуміння емоцій інших людей реалізується через розвиток здатності до аналізу емоційних проявів, врахування контексту ситуації та інтерпретації поведінки інших осіб.

Розвиток уміння регулювати емоційні стани передбачає засвоєння способів управління емоціями, що дозволяє знижувати інтенсивність негативних переживань та підтримувати емоційну стабільність.

Підвищення рівня емпатійності сприяє формуванню здатності до співпереживання та встановлення міжособистісного контакту.

Розвиток саморефлексії забезпечує усвідомлення власних внутрішніх процесів та формування більш усвідомленої поведінки.

Зменшення труднощів у вербалізації емоційного досвіду спрямоване на розвиток здатності точно описувати власні переживання.

Принципи побудови програми

Програма розвитку емоційного інтелекту базується на таких принципах:

– принцип добровільності, що передбачає активну та усвідомлену участь учасників у процесі роботи;

– принцип конфіденційності, який забезпечує безпечний простір для самовираження;

– принцип активності, що передбачає залучення учасників до виконання практичних вправ;

– принцип рефлексивності, який спрямований на усвідомлення власного досвіду;

– принцип поступовості, що передбачає поетапне ускладнення завдань;

– принцип практичної спрямованості, який забезпечує можливість застосування отриманих навичок у реальному житті [25; 26; 34; 37; 39; 41; 42].

Принцип добровільності забезпечує внутрішню мотивацію учасників до участі у програмі, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

Принцип конфіденційності створює безпечне середовище, у якому учасники можуть відкрито ділитися власними переживаннями.

Принцип активності передбачає включення учасників у виконання практичних вправ, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Принцип рефлексивності забезпечує усвідомлення отриманого досвіду та його інтеграцію.

Принцип поступовості дозволяє забезпечити послідовний розвиток навичок від простих до складних.

Принцип практичної спрямованості гарантує можливість застосування отриманих знань у реальному житті.

Організаційні характеристики програми

Програма реалізується у формі тренінгових занять та може бути використана у процесі професійної підготовки студентів-психологів, а також у рамках практичної роботи психолога.

Форма роботи: групова.
Кількість учасників: 8–15 осіб.
Тривалість одного заняття: 60–90 хвилин.
Загальна кількість занять: 6–8.
Періодичність: 1–2 рази на тиждень.

Групова форма роботи сприяє розвитку міжособистісної взаємодії, обміну досвідом та формуванню емпатійності, що є важливими компонентами емоційного інтелекту [28; 29; 37].

Структура програми

Програма складається з трьох основних блоків, що відображають логіку розвитку емоційного інтелекту:

1. Когнітивно-усвідомлювальний блок

Спрямований на розвиток здатності до розпізнавання та усвідомлення власних емоцій, формування емоційного словника та підвищення рівня саморефлексії. У межах цього блоку учасники навчаються ідентифікувати емоційні стани, розрізняти їх відтінки та аналізувати власні переживання.

2. Емоційно-регулятивний блок

Охоплює розвиток навичок управління емоціями, формування здатності до зниження емоційної напруги та конструктивного реагування у складних ситуаціях. Особлива увага приділяється розвитку самоконтролю та здатності до усвідомленого вибору поведінкових реакцій.

3. Міжособистісний блок

Спрямований на розвиток емпатійності, здатності до розуміння емоцій інших людей, навичок активного слухання та конструктивної міжособистісної взаємодії.

У межах цього блоку учасники відпрацьовують уміння розпізнавати емоційні стани інших людей, реагувати на них з урахуванням контексту та зберігати професійну позицію у взаємодії.

Така структура відповідає логіці розвитку емоційного інтелекту, що охоплює усвідомлення емоцій, їх розуміння, регуляцію та застосування у міжособистісній взаємодії [1; 2; 4; 25; 26; 27].

Кожен із зазначених блоків включає систему вправ і завдань, спрямованих на формування відповідних компонентів емоційного інтелекту та їх інтеграцію у практичну діяльність.

Послідовність зазначених блоків є логічно обґрунтованою та відповідає процесу формування емоційного інтелекту. На першому етапі відбувається усвідомлення емоцій, що створює основу для їх подальшого аналізу. Другий етап передбачає формування навичок регуляції, що дозволяє впливати на емоційні стани. Завершальний етап спрямований на застосування сформованих навичок у міжособистісній взаємодії.

Такий підхід забезпечує поступовий перехід від внутрішніх процесів до зовнішніх проявів.

3.3. Зміст програми розвитку емоційного інтелекту

Зміст програми розвитку емоційного інтелекту передбачає послідовну реалізацію тренінгових занять, спрямованих на формування ключових компонентів емоційного інтелекту: усвідомлення емоцій, їх розуміння, регуляції та розвитку емпатії [1; 2; 4; 25; 26].

Побудова програми здійснюється за принципом поступового ускладнення завдань – від базових навичок розпізнавання емоцій до їх свідомого регулювання та використання у міжособистісній взаємодії. Така логіка відповідає природному процесу розвитку емоційного інтелекту та забезпечує ефективне засвоєння матеріалу учасниками.

Програма включає 6 тренінгових занять, кожне з яких має чітко визначену мету, зміст та очікуваний результат.

Заняття 1. Усвідомлення власних емоцій

Мета: розвиток здатності до розпізнавання, ідентифікації та усвідомлення власних емоційних станів.

Зміст заняття:

На першому етапі учасники ознайомлюються з поняттям емоцій та їх роллю у житті людини. Основна увага приділяється розвитку навички усвідомлення власних емоцій через аналіз особистого досвіду.

Використовуються вправи, спрямовані на визначення емоцій у різних життєвих ситуаціях, розпізнавання тілесних проявів емоцій, а також фіксацію власних емоційних станів у конкретний момент часу. Учасники навчаються відрізняти емоції між собою та усвідомлювати їх інтенсивність [18; 25; 26; 38; 39; 41; 42].

Важливим елементом заняття є рефлексія, у ході якої учасники аналізують власні переживання та обговорюють отриманий досвід.

Очікувані результати:

– формування здатності до усвідомлення власних емоційних станів;

– розвиток навички розпізнавання емоцій у різних ситуаціях;

– підвищення рівня емоційної чутливості;

– формування навички спостереження за внутрішніми переживаннями.

Заняття 2. Розуміння причин емоцій

Мета: формування здатності аналізувати причини виникнення емоцій та встановлювати зв’язок між подіями, думками та емоційними реакціями.

Зміст заняття:

У межах заняття учасники працюють із власним досвідом, аналізуючи ситуації, що викликають різні емоційні реакції. Особлива увага приділяється усвідомленню того, що емоції виникають не лише як реакція на події, а й залежать від індивідуального сприйняття ситуації.

Використовуються вправи на аналіз емоційних сценаріїв, визначення автоматичних думок та їх впливу на емоційний стан. Учасники вчаться усвідомлювати власні реакції та розуміти причини їх виникнення.

Обговорення результатів сприяє формуванню більш глибокого розуміння внутрішніх процесів та підвищенню рівня саморефлексії [2; 9; 10; 21; 22; 25].

Очікувані результати:

– формування здатності встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між подіями, думками та емоційними реакціями;

– розвиток навички аналізу власних емоційних реакцій;

– поглиблення розуміння внутрішніх психологічних процесів;

– створення передумов для подальшої емоційної саморегуляції.

Заняття 3. Розвиток емоційної усвідомленості та вербалізації

Мета: розвиток здатності до точного вираження емоцій та подолання труднощів у їх вербалізації.

Зміст заняття:

На цьому етапі акцент робиться на розширенні емоційного словника та розвитку навичок опису власних переживань. Учасники виконують вправи, спрямовані на визначення відтінків емоцій та їх диференціацію.

Значна увага приділяється практиці вербалізації емоційних станів – як власних, так і спостережуваних у інших людей. Учасники вчаться формулювати свої переживання у зрозумілій та точній формі.

Також використовуються вправи, спрямовані на зниження проявів алекситимії, зокрема через усвідомлення внутрішніх станів та їх словесне оформлення [15; 16; 17; 18; 25; 26; 62].

Очікувані результати:

– розширення емоційного словника;

– підвищення точності вербалізації емоційних переживань;

– зниження труднощів, пов’язаних із алекситимією;

– розвиток здатності до усвідомлення та опису внутрішніх станів;

– покращення якості міжособистісної взаємодії через більш точне вираження емоцій.

Заняття 4. Регуляція емоційних станів

Мета: формування навичок управління емоціями у складних та стресових ситуаціях.

Зміст заняття:

Учасники знайомляться з основними способами емоційної саморегуляції, серед яких дихальні техніки, переключення уваги, когнітивна переоцінка ситуацій та інші.

Практична частина заняття передбачає відпрацювання навичок регуляції емоцій у змодельованих ситуаціях, що дозволяє закріпити отримані знання.

Особлива увага приділяється формуванню здатності усвідомлено обирати способи реагування на емоційно напружені події, що є важливим для професійної діяльності психолога [21; 22; 23; 24; 27].

Очікувані результати:

– формування базових навичок емоційної саморегуляції;

– розвиток здатності знижувати рівень емоційної напруги;

– підвищення рівня емоційної стабільності;

– формування навички усвідомленого вибору способів реагування;

– розвиток психологічної стійкості у стресових ситуаціях.

Заняття 5. Розвиток емпатії

Мета: підвищення здатності до розуміння емоцій інших людей та формування навичок співпереживання.

Зміст заняття:

У межах заняття учасники виконують вправи на розвиток емпатійності, зокрема через аналіз емоційних станів інших людей, розпізнавання невербальних проявів емоцій та практику активного слухання.

Учасники навчаються ставити себе на місце іншої людини, розуміти її переживання та реагувати на них адекватно ситуації.

Обговорення результатів сприяє формуванню більш глибокого розуміння міжособистісної взаємодії та розвитку комунікативних навичок [19; 20; 34; 35].

Очікувані результати:

– підвищення рівня емпатійності;

– розвиток здатності до розуміння емоційних станів інших людей;

– формування навичок активного слухання;

– розвиток здатності до емоційної підтримки;

– покращення якості міжособистісної взаємодії.

Заняття 6. Інтеграція навичок емоційного інтелекту

Мета: узагальнення та закріплення сформованих навичок емоційного інтелекту.

Зміст заняття:

На завершальному етапі учасники виконують комплексні вправи, що поєднують усі компоненти емоційного інтелекту: усвідомлення, розуміння, регуляцію та емпатію.

Важливою частиною заняття є рефлексія, у ході якої учасники аналізують власний прогрес, визначають зміни у сприйнятті та поведінці, а також формують індивідуальні стратегії подальшого розвитку.

Заняття завершується підбиттям підсумків та узагальненням отриманого досвіду [25; 26; 28; 29; 37; 41].

Очікувані результати:

– інтеграція сформованих компонентів емоційного інтелекту;

– розвиток здатності комплексно застосовувати набуті навички у міжособистісній взаємодії;

– формування цілісного уявлення про власний емоційний досвід;

– усвідомлення змін у сприйнятті та поведінці;

– визначення індивідуальних стратегій подальшого розвитку емоційного інтелекту.

Запропонована структура занять забезпечує цілісний розвиток емоційного інтелекту та сприяє формуванню навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх психологів.

Приклади вправ, що можуть використовуватися під час реалізації програми розвитку емоційного інтелекту, наведено у Додатку А. Вони побудовані з урахуванням окремих положень гештальт-підходу, зокрема уваги до усвідомлення актуального досвіду, тілесних проявів емоцій, контакту з переживанням і рефлексії [38; 39; 40; 41; 42; 43].

3.4. Очікувані результати та критерії оцінювання ефективності програми розвитку емоційного інтелекту

Запропонована програма розвитку емоційного інтелекту спрямована на формування та вдосконалення ключових психологічних компонентів, що забезпечують ефективне функціонування майбутніх психологів у професійній діяльності. Оскільки у межах цього дослідження програма представлена як проєкт формувального впливу, її результативність розглядається на рівні очікуваних змін та критеріїв подальшого оцінювання [25; 26; 28; 29].

Оцінювання ефективності програми доцільно здійснювати шляхом порівняння показників, отриманих до та після її реалізації, із застосуванням тих самих психодіагностичних методик, що використовувалися на констатувальному етапі дослідження. Такий підхід дозволив би визначити динаміку змін у розвитку ключових компонентів емоційного інтелекту та встановити ступінь впливу програми на досліджувані характеристики [11; 12; 14; 15; 16; 18; 19].

Очікується, що реалізація програми сприятиме підвищенню рівня емоційної усвідомленості учасників, зокрема здатності до розпізнавання, диференціації та вербалізації власних емоційних станів. Це дозволить зменшити прояви труднощів, пов’язаних із недостатньою емоційною рефлексією [15; 16; 18; 25; 26].

Важливим результатом впровадження програми має стати розвиток навичок емоційної регуляції, що передбачає здатність ефективно управляти власними емоціями у складних і стресових ситуаціях. Формування таких навичок сприятиме підвищенню психологічної стійкості та зниженню ризику емоційного виснаження [21; 22; 27].

Крім того, очікується підвищення рівня емпатійності, що проявляється у здатності розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати та будувати ефективну міжособистісну взаємодію. Це є ключовою умовою успішної професійної діяльності психолога [19; 20; 34; 35].

Реалізація програми також сприятиме розвитку саморефлексії як важливого механізму особистісного та професійного зростання, що дозволяє майбутнім

фахівцям більш усвідомлено підходити до аналізу власного досвіду та поведінки [18; 25; 26].

Інтерпретація отриманих результатів ґрунтується на порівнянні показників до та після реалізації програми, що дозволяє визначити якісні зміни у структурі емоційного інтелекту. Особлива увага приділяється не лише загальному рівню розвитку, але й співвідношенню окремих компонентів, що дозволяє оцінити ступінь їх збалансованості.

Таким чином, ефективність програми визначається як позитивна динаміка розвитку ключових компонентів емоційного інтелекту та підвищення здатності до їх практичного застосування у міжособистісній взаємодії.

У межах цього дослідження програма розвитку емоційного інтелекту представлена як проєкт формувального впливу, розроблений на основі результатів констатувального етапу. Її експериментальна апробація та кількісна перевірка ефективності із застосуванням повторного психодіагностичного вимірювання можуть бути предметом подальших досліджень.

Слід зазначити, що запропонована програма має певні обмеження, зумовлені особливостями вибірки, самозвітним характером використаних методик та відсутністю етапу експериментальної апробації у межах цієї роботи. Водночас це не знижує її практичної значущості, а визначає перспективи подальшого впровадження та перевірки [44; 45; 47; 48].

У цілому запропонована програма може розглядатися як обґрунтований навчально-розвивальний інструмент підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх психологів, оскільки її зміст спрямований на виявлені у дослідженні проблемні зони: емоційну усвідомленість, вербалізацію емоційного досвіду, саморефлексію, емпатійну взаємодію та емоційну саморегуляцію [25; 26; 28; 29; 38; 41; 42; 43].

Висновки до третього розділу

У третьому розділі обґрунтовано необхідність розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів на основі результатів емпіричного дослідження. Встановлено, що за загалом достатнього рівня розвитку емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці спостерігається нерівномірність його окремих компонентів, зокрема недостатній розвиток навичок емоційної регуляції та труднощі у вербалізації емоційного досвіду.

Розроблено програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, спрямовану на формування навичок усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, розвиток емпатії, саморефлексії та здатності до конструктивного опрацювання емоційного досвіду. Програма побудована з урахуванням положень гештальт-підходу та адаптована до навчально-тренінгового формату.

Визначено мету, завдання, принципи, організаційні характеристики та структуру програми. Зміст програми представлено через систему шести тренінгових занять, кожне з яких має чітко визначену мету, зміст та очікувані результати.

Обґрунтовано очікувану ефективність програми, яка полягає у підвищенні рівня емоційної усвідомленості, розвитку навичок емоційної саморегуляції, зростанні емпатійності та поглибленні саморефлексії майбутніх психологів. Запропонована програма може бути використана як методична основа для подальшої апробації та впровадження у процес професійної підготовки студентів-психологів.

ВИСНОВОК

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-методологічний та емпіричний аналіз психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. Актуальність дослідження зумовлена тим, що емоційний інтелект є важливою складовою професійної компетентності психолога, оскільки забезпечує здатність до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, емоційної саморегуляції, емпатійної взаємодії та збереження професійної позиції у складних ситуаціях.

У процесі теоретичного аналізу було розглянуто основні підходи до розуміння емоційного інтелекту у психологічній науці. Встановлено, що емоційний інтелект є багатовимірним феноменом, який поєднує когнітивні, емоційні, особистісні та соціальні компоненти. У межах різних теоретичних моделей він трактується як здатність до обробки емоційної інформації, як сукупність емоційно забарвлених рис особистості або як комплекс емоційних і соціальних компетентностей. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект не лише як індивідуальну характеристику особистості, а й як важливий ресурс професійного становлення майбутнього психолога.

Проаналізовано психологічні чинники, що можуть впливати на розвиток емоційного інтелекту. Особливу увагу приділено саморефлексії, емпатії та емоційній усвідомленості, оскільки саме ці характеристики безпосередньо пов’язані зі здатністю людини розпізнавати, осмислювати, вербалізувати й регулювати власні емоційні стани. Окремо розглянуто алекситимію як чинник, що може ускладнювати розвиток емоційного інтелекту через труднощі розпізнавання, диференціації та словесного опису емоційного досвіду.

У роботі визначено, що в професійній підготовці майбутніх психологів емоційний інтелект має особливе значення. Психологічна діяльність передбачає постійний контакт із переживаннями іншої людини, здатність витримувати емоційну напругу, розуміти стан клієнта та водночас зберігати власну емоційну стабільність. Тому розвиток емоційної компетентності майбутніх психологів має бути не випадковим результатом особистісного досвіду, а цілеспрямованим складником професійної підготовки.

Емпіричне дослідження було проведено серед студентів магістратури спеціальності 053 «Психологія». У дослідженні взяли участь 35 респондентів віком від 22 до 59 років. Для збору емпіричних даних було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційного інтелекту,

саморефлексії, емпатії та алекситимії. Обробка отриманих результатів здійснювалася із застосуванням методів описової статистики та кореляційного аналізу.

За результатами описової статистики встановлено, що загальний рівень емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці є достатнім. Більшість респондентів продемонстрували середній та високий рівні емоційного інтелекту, що свідчить про сформованість базових здатностей до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших людей та побудови міжособистісної взаємодії.

Водночас аналіз окремих компонентів емоційного інтелекту засвідчив нерівномірність його структури. Найбільш вираженими у досліджуваній вибірці є показники, пов’язані з емоційною усвідомленістю, розумінням емоцій інших людей та емпатійністю. Натомість менш сформованими виявилися навички емоційної регуляції, контролю інтенсивних емоційних реакцій та збереження емоційної стабільності у стресових ситуаціях. Це свідчить про наявність структурного дисбалансу в розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

Окрему увагу привернули результати, пов’язані з труднощами розпізнавання та вербалізації емоційного досвіду. У частини респондентів виявлено ознаки недостатньої точності в усвідомленні й описі власних емоційних станів, що може бути пов’язано з алекситимічними проявами. Це має важливе значення для професійного становлення майбутніх психологів, оскільки здатність до усвідомлення та вербалізації власних переживань є основою саморефлексії, емоційної саморегуляції та якісної професійної взаємодії.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв’язків між рівнем емоційного інтелекту та психологічними чинниками його розвитку. Встановлено прямі зв’язки між показниками емоційного інтелекту та саморефлексією, а також між емоційним інтелектом і емпатією. Це свідчить про те, що здатність до аналізу власного внутрішнього досвіду, розуміння емоцій інших

людей та співпереживання є важливими чинниками розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів.

Водночас було встановлено зворотний зв'язок між показниками емоційного інтелекту та алекситимією. Це означає, що труднощі у розпізнаванні, усвідомленні та вербалізації емоційного досвіду можуть виступати бар'єром для розвитку емоційного інтелекту. Особливо значущим є зв'язок між емоційною усвідомленістю та алекситимічними проявами, що підтверджує важливість цілеспрямованої роботи з розвитком емоційної вербалізації у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Таким чином, гіпотеза дослідження загалом підтвердилася. Результати кореляційного аналізу засвідчили, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів пов'язаний із рівнем саморефлексії, емпатії та емоційної усвідомленості. Вищі показники саморефлексії та емпатії супроводжуються вищим рівнем емоційного інтелекту, тоді як алекситимічні прояви, зокрема труднощі у розпізнаванні та вербалізації емоцій, мають зворотний зв'язок із показниками емоційної компетентності.

На основі отриманих емпіричних результатів було обґрунтовано необхідність розробки програми розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. Виявлений структурний дисбаланс між достатньо сформованими компонентами емоційної усвідомленості й емпатійності та менш розвиненими навичками емоційної регуляції свідчить про потребу у цілеспрямованій розвивальній роботі.

У третьому розділі розроблено програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, спрямовану на формування навичок усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, розвиток емпатії, саморефлексії та здатності до вербалізації емоційного досвіду. Програма побудована з урахуванням положень гештальт-підходу, який акцентує увагу на усвідомленні актуального переживання, тілесних проявів емоцій, самоспостереженні та інтеграції емоційного досвіду.

Запропонована програма включає шість тренінгових занять, що послідовно спрямовані на усвідомлення власних емоцій, розуміння причин емоційних реакцій, розвиток емоційної вербалізації, формування навичок емоційної регуляції, розвиток емпатії та інтеграцію сформованих навичок. Така структура забезпечує поступовий перехід від базового усвідомлення емоцій до їх практичного застосування у міжособистісній та професійній взаємодії.

У межах цієї роботи програма представлена як проєкт формувального впливу, розроблений на основі результатів констатувального етапу дослідження. Її експериментальна апробація та кількісна перевірка ефективності із застосуванням повторного психодіагностичного вимірювання можуть бути предметом подальших досліджень. Водночас запропонована програма має практичну значущість, оскільки її зміст безпосередньо пов’язаний із виявленими у дослідженні проблемними зонами – недостатньою емоційною регуляцією, труднощами вербалізації емоційного досвіду та потребою у поглибленні саморефлексії.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Психологія». Результати емпіричного дослідження можуть бути використані для уточнення змісту навчальних курсів, тренінгових програм, супервізійних занять і практичної підготовки майбутніх психологів. Розроблена програма може слугувати методичною основою для проведення занять, спрямованих на розвиток емоційної усвідомленості, саморегуляції, емпатійної взаємодії та здатності до рефлексивного опрацювання емоційного досвіду.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, проведенні повторного психодіагностичного вимірювання після впровадження програми, порівнянні показників до та після формувального впливу, а також у вивченні довготривалого впливу розвивальних програм на професійну готовність майбутніх психологів. Доцільним також є подальше дослідження ролі особистої

терапії, супервізії та навчального середовища у формуванні емоційного інтелекту студентів-психологів.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують значущість емоційного інтелекту як важливої складової професійного становлення майбутніх психологів. Розвиток саморефлексії, емпатії, емоційної усвідомленості та здатності до саморегуляції є необхідною умовою підготовки фахівців, здатних до якісної професійної взаємодії, збереження етичної позиції та ефективного надання психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. Харків : Віват, 2018. 512 с.
2. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63, No. 6. P. 503–517.
3. Petrides K. V. Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*. 2010. Vol. 3, No. 2. P. 136–139.

4. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5, No. 1. P. 88–103.
5. Чепелєва Н. В. Особистісна підготовка практичного психолога. Київ : Ніка-Центр, 2000. 124 с.
6. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
7. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 1920. Vol. 140. P. 227–235.
8. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 1983. 440 p.
9. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185–211.
10. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* / ed. by P. Salovey, D. J. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.
11. Bar-On R. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 216 p.
12. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18, Suppl. P. 13–25.
13. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15, No. 6. P. 425–448.
14. Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J., Dornheim L. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 25, No. 2. P. 167–177.

15. Bagby R. M., Parker J. D. A., Taylor G. J. The twenty-item Toronto Alexithymia Scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*. 1994. Vol. 38, No. 1. P. 23–32.
16. Bagby R. M., Taylor G. J., Parker J. D. A. The twenty-item Toronto Alexithymia Scale – II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*. 1994. Vol. 38, No. 1. P. 33–40.
17. Taylor G. J., Bagby R. M., Parker J. D. A. Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 359 p.
18. Grant A. M., Franklin J., Langford P. The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*. 2002. Vol. 30, No. 8. P. 821–835.
19. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*. 1972. Vol. 40, No. 4. P. 525–543.
20. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44, No. 1. P. 113–126.
21. Gross J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2, No. 3. P. 271–299.
22. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, No. 1. P. 1–26.
23. Ochsner K. N., Gross J. J. The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9, No. 5. P. 242–249.
24. Ochsner K. N., Silvers J. A., Buhle J. T. Functional imaging studies of emotion regulation: A synthetic review and evolving model of the cognitive control of emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2012. Vol. 1251. P. E1–E24.

25. Kotsou I., Mikolajczak M., Heeren A., Grégoire J., Leys C. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*. 2019. Vol. 11, No. 2. P. 151–165.
26. Mikolajczak M., Quoidbach J., Kotsou I., Nelis D. Les compétences émotionnelles. Paris : Dunod, 2014. 336 p.
27. Mikolajczak M., Gross J. J. Emotion regulation training: An evidence-based approach to improving emotional competence. *Current Opinion in Psychology*. 2021. Vol. 41. P. 36–41.
28. Nelis D., Quoidbach J., Mikolajczak M., Hansenne M. Increasing emotional intelligence: How is it possible? *Personality and Individual Differences*. 2009. Vol. 47, No. 1. P. 36–41.
29. Mattingly V., Kraiger K. Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*. 2019. Vol. 29, No. 2. P. 140–155.
30. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Mental Health. Cambridge : MIT Press, 2009. 464 p.
31. Locke E. A. Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*. 2005. Vol. 26, No. 4. P. 425–431.
32. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, No. 4. P. 290–300.
33. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*. 2007. Vol. 98, No. 2. P. 273–289.
34. Rogers C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21, No. 2. P. 95–103.

35. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
36. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. 10th ed. Boston : Cengage Learning, 2017. 560 p.
37. Yalom I. D., Leszcz M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 5th ed. New York : Basic Books, 2005. 688 p.
38. Perls F., Hefferline R., Goodman P. Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. New York : Julian Press, 1951. 470 p.
39. Perls F. S. Gestalt Therapy Verbatim. Moab : Real People Press, 1969. 279 p.
40. Perls F. S. The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy. Palo Alto : Science and Behavior Books, 1973. 220 p.
41. Yontef G. M. Awareness, Dialogue and Process: Essays on Gestalt Therapy. Highland : Gestalt Journal Press, 1993. 565 p.
42. Joyce P., Sills C. Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy. 3rd ed. London : SAGE Publications, 2014. 320 p.
43. Brownell P. Gestalt Therapy: A Guide to Contemporary Practice. New York : Springer Publishing Company, 2010. 352 p.
44. Field A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 5th ed. London : SAGE Publications, 2018. 1104 p.
45. Pallant J. SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS. 7th ed. London : Routledge, 2020. 378 p.
46. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p.
47. Coolican H. Research Methods and Statistics in Psychology. 7th ed. London : Routledge, 2018. 788 p.

48. Creswell J. W., Creswell J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 5th ed. Los Angeles : SAGE Publications, 2018. 304 p.
49. American Psychological Association. Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology. Washington : APA, 2017. 45 p.
50. American Psychological Association. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Washington : APA, 2017. URL: https://www.apa.org/ethics/code
51. British Psychological Society. Standards for the Accreditation of Doctoral Programmes in Clinical Psychology. Leicester : BPS, 2019. 52 p.
52. Canadian Psychological Association. Accreditation Standards and Procedures for Doctoral Programmes and Internships in Professional Psychology. Ottawa : CPA, 2011. 75 p.
53. European Federation of Psychologists' Associations. Meta-Code of Ethics. Brussels : EFPA, 2005. URL: https://www.efpa.eu
54. European Association for Psychotherapy. European Certificate of Psychotherapy: Training Standards. Vienna : EAP, 2013. URL: https://www.europsyche.org
55. Етичний кодекс психолога України. Київ : Українська спілка психотерапевтів, 2017. URL: https://usp.community
56. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
57. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. Офіційний вісник України. 2011. № 101. Ст. 3700.
58. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 16 с.

59. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
60. Туриніна О. Л. Психологія емоційного інтелекту : навчальний посібник. Київ : ДП «Вид. дім “Персонал”», 2016. 236 с.
61. Мороз Л. І., Кобець О. В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Психологічний журнал*. 2021. № 7. С. 45–54.
62. Кривопишина О. А. Алекситимія як психологічний феномен: теоретичний аналіз проблеми. *Психологія і особистість*. 2020. № 2. С. 122–132.
63. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
64. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
65. Асатрян М. Р. Формування емоційного інтелекту студентів-психологів у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2022. № 1. С. 20–27.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А
ПРИКЛАДИ ВПРАВ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

ЗАНЯТТЯ 1. УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ ЕМОЦІЙ

Вправа 1. «Сканування емоційного стану» (розминка)

Мета: розвиток навички усвідомлення власних емоційних станів у моменті «тут-і-тепер».

Інструкція: Учасникам пропонується заплющити очі, зосередитися на власному внутрішньому стані та відповісти на запитання: що я відчуваю зараз? де в тілі це проявляється? яка інтенсивність цієї емоції за шкалою від 1 до 10?

Хід виконання: Протягом 3–5 хвилин учасники спостерігають за власними відчуттями без оцінювання, після чого за бажанням діляться спостереженнями або фіксують їх письмово.

Очікуваний результат: підвищення рівня емоційної усвідомленості та розвиток навички самоспостереження.

Вправа 2. «Емоція через 5 каналів відчуттів»

Мета: поглиблення усвідомлення емоцій через їх тілесне та сенсорне переживання.

Інструкція: Учасникам пропонується обрати актуальну емоцію та дослідити її через різні канали відчуттів.

Хід виконання: Емоція описується за такими параметрами:

– зорові характеристики (колір, форма, розмір);

– слухові (наявність звуку, ритму);

– тілесні (тепло/холод, напруга, рух);

– смак і запах (асоціативно). Після цього учасники обговорюють отриманий досвід.

Очікуваний результат: розвиток здатності до диференціації емоцій та посилення контакту з власними переживаннями.

ЗАНЯТТЯ 2. РОЗУМІННЯ ПРИЧИН ЕМОЦІЙ

Вправа 1. «Подія — думка — емоція»

Мета: усвідомлення зв’язку між подіями, когнітивною оцінкою та емоційною реакцією.

Інструкція: Згадати ситуацію, що викликала емоційну реакцію, та розділити її на три складові: подія, думка, емоція.

Хід виконання: Учасники записують приклад ситуації та аналізують її за запропонованою схемою. Після цього обговорюють результати у групі.

Очікуваний результат: розвиток саморефлексії та розуміння механізмів виникнення емоцій.

Вправа 2. «Усвідомлення особливостей емоційного реагування»

Мета: виявлення індивідуальних особливостей реагування у складних емоційних ситуаціях.

Інструкція: Протягом декількох хвилин описувати власний досвід переживання складної ситуації, звертаючи увагу на спосіб вираження емоцій.

Хід виконання: Учасники аналізують, як саме вони реагують у напружених ситуаціях: чи уникають теми, чи змінюють фокус уваги, чи стримують емоції. Обговорення відбувається у групі.

Очікуваний результат: усвідомлення власних моделей емоційного реагування та їх впливу на поведінку.

ЗАНЯТТЯ 3. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ

Вправа 1. «Точність назви»

Мета: розвиток навички вербалізації емоцій та розширення емоційного словника.

Інструкція: Описати свій емоційний стан, уникаючи загальних формулювань («нормально», «погано», «добре»).

Хід виконання: Учасники підбирають 3–4 точні слова для опису свого стану та обговорюють їх у групі.

Очікуваний результат: зниження труднощів у вербалізації емоцій та підвищення точності їх усвідомлення.

Вправа 2. «Дослідження внутрішніх установок»

Мета: усвідомлення впливу внутрішніх переконань на емоційні реакції.

Інструкція: Звернути увагу на фрази типу «я повинен/повинна» та проаналізувати їх походження.

Хід виконання: Учасники відповідають на запитання: звідки виникла ця установка? як вона впливає на емоції? як можна її переформулювати?

Очікуваний результат: розвиток критичного ставлення до внутрішніх переконань та підвищення емоційної усвідомленості.

ЗАНЯТТЯ 4. РЕГУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ

Вправа 1. «Пауза і дихання»

Мета: формування навички емоційної саморегуляції.

Інструкція: У момент виникнення сильної емоції зробити паузу та зосередитися на диханні.

Хід виконання: Учасники відпрацьовують техніку у змодельованих ситуаціях, виконуючи 3–5 повільних вдихів і видихів перед реакцією.

Очікуваний результат: зниження імпульсивності та розвиток здатності до свідомого реагування.

Вправа 2. «Усвідомлення тілесних проявів емоцій»

Мета: розвиток здатності розпізнавати тілесні прояви емоцій.

Інструкція: Звернути увагу на ділянки напруги у тілі та описати їх.

Хід виконання: Учасники визначають тілесні відчуття, пов'язують їх з емоціями та обговорюють можливі способи зниження напруги.

Очікуваний результат: підвищення здатності до саморегуляції через усвідомлення тілесних сигналів.

ЗАНЯТТЯ 5. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ

Вправа 1. «Активне слухання»

Мета: розвиток здатності до розуміння емоцій інших людей.

Інструкція: Один учасник розповідає про досвід, інший слухає та відображає почуття.

Хід виконання: Робота у парах із подальшим обговоренням: що допомогло відчути партнера, які труднощі виникли.

Очікуваний результат: підвищення рівня емпатії та розвиток комунікативних навичок.

Вправа 2. «Дослідження ставлення до особистісних якостей інших»

Мета: усвідомлення власних реакцій на поведінку інших людей.

Інструкція: Описати людину, поведінка якої викликає сильну емоційну реакцію.

Хід виконання: Учасники аналізують, які риси викликають емоції та чому, після чого обговорюють результати.

Очікуваний результат: розвиток толерантності та глибшого розуміння інших людей.

ЗАНЯТТЯ 6. ІНТЕГРАЦІЯ НАВИЧОК

Вправа 1. «Наратив про власний досвід»

Мета: осмислення особистісного та професійного розвитку.

Інструкція: Описати свій досвід участі у програмі як історію або сюжет.

Хід виконання: Учасники визначають ключові події, зміни та висновки, після чого діляться ними у групі.

Очікуваний результат: формування цілісного уявлення про власний розвиток.

Вправа 2. «Рефлексія досвіду»

Мета: інтеграція отриманих знань та планування подальшого розвитку.

Інструкція: Підбити підсумки участі у програмі та визначити подальші кроки розвитку.

Хід виконан

ня: Учасники відповідають на запитання: що було найважливішим? які навички будуть застосовуватися у практиці?

Очікуваний результат: готовність до самостійного використання навичок емоційного інтелекту.

ДОДАТОК Б
АВТОРСЬКА СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА АНКЕТА

Ця анкета допомагає зібрати соціально-демографічні, професійні та рефлексивно-мотиваційні характеристики учасників, необхідні для аналізу даних дослідження. Усі відповіді є анонімними.

1. Ваш вік (повних років): _____

2. Ваша стать:

– жіноча;

– чоловіча;

– інше.

3. Освітній рівень, на якому Ви навчаєтесь зараз:

– магістратура, 1 курс;

– магістратура, 2 курс.

4. Назва закладу вищої освіти, у якому Ви навчаєтесь: _____

5. Форма навчання:

– денна;

– заочна;

– дистанційна;

– інше.

6. Чи маєте Ви досвід практичної діяльності або проходження практики у сфері психології?

– так, маю;

– ні, не маю.

7. Якщо так, вкажіть тривалість досвіду:

– менше 6 місяців;

– 6–12 місяців;

– 1–2 роки;

– понад 2 роки.

8. Чи брали Ви участь в особистій психотерапії?

– так;

– ні.

9. Яка приблизна тривалість Вашої особистої психотерапії?

– до 10 годин;

– 10–30 годин;

– 30–60 годин;

– понад 60 годин;

– важко сказати.

10. Чи маєте Ви досвід супервізії?

– так;

– ні.

11. Чи брали Ви участь у тренінгах або курсах особистісного зростання?

– так;

– ні.

12. Як Ви оцінюєте рівень власної емоційної зрілості?

1 – дуже низький; 5 – дуже високий.

13. Що стало основною причиною вибору професії психолога?
Коротка відкрита відповідь, 2–5 речень.

14. Що Ви очікуєте від професійної діяльності психолога?
Відкрита відповідь.