

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра педагогічної освіти та соціальної реабілітації

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого рівня вищої освіти «магістр»

на тему
**«Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх
викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки»**

**«Pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of
future teachers of higher education institutions
in the process of professional training »**

Виконала: студентки заочної форми
навчання
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні
науки
Освітня програма «Освітні, педагогічні
науки»
Хименко Кристина Артурівна

Керівник: к.пед.наук, доцент Вейландє Л.В.-В.
Рецензент: к.пед.наук, доцент Зарішняк І.М.

Рекомендовано до захисту:
Протокол засідання кафедри
педагогічної освіти та соціальної
реабілітації
№ _____ від _____ 2025 р

Захищено на засіданні ЕК №5
протокол № ____ від _____ 2025 р.

Оцінка _____ / _____ / _____
(за національною шкалою, ECTS,
бали)

Завідувачка кафедри
_____ Вейландє Л.В.-В.

Голова ЕК
_____ Псенов В.В.

Одеса 2025

АНОТАЦІЯ

Хименко К.А. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки. Рукопис.

У роботі розглянута проблема розвитку емоційного інтелекту у майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі їх професійної підготовки. Проаналізовано ключові наукові підходи та встановлено сутність емоційного інтелекту, визначено, що емоційний інтелект викладача закладу вищої освіти є професійно значущою компетентністю, яка структурно складається із самоусвідомлення, саморегуляції, високого рівня емпатії та управління емоціями інших. Обґрунтовано та визначено комплекс педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів: інтеграція його розвитку у зміст фахової підготовки, використання інтерактивних методів навчання та організація рефлексивно-аналітичної діяльності. Розроблено критерії та показники, а також діагностичний інструментарій для оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту. На основі визначених педагогічних умов та результатів діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів, була розроблена та пілотно впроваджена програма «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу».

Ключові слова: емоційний інтелект, викладач закладу вищої освіти, фахова підготовка, педагогічні умови.

ABSTRACT

Khymenko Krystyna. Pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions in the process of professional training. Manuscript.

The study addresses the problem of emotional intelligence development in future higher education institution teachers during their professional training. Key scientific approaches were analyzed, and the essence of emotional intelligence was

established. The emotional intelligence of an HEI teacher was defined as a professionally significant competence, structurally comprising self-awareness, self-regulation, a high level of empathy, and managing the emotions of others. A set of pedagogical conditions for the development of future teachers' emotional intelligence was substantiated and determined: integrating its development into the content of professional training, utilizing interactive teaching methods, and organizing reflective-analytical activities. Criteria, indicators, and diagnostic tools were developed to assess the level of emotional intelligence. Based on the identified pedagogical conditions and the results of the diagnostic assessment, the program "Didactics of Feelings: Tools for Emotional Influence" was developed and pilot-implemented.

Keywords: emotional intelligence, higher education institution teacher, professional training, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	8
1.1. Емоційний інтелект як психолого-педагогічна категорія: сутність, структура, значення для професійної діяльності викладача	8
1.2. Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача в умовах фахової підготовки	22
1.3. Педагогічні умови як фактор розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача	34
Висновки до розділу I	45
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	47
2.1. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача	47
2.2. Методичні рекомендації щодо впровадження педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів	68
Висновки до розділу II	79
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	84
ДОДАТКИ	94

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні реалії стрімких соціальних та економічних змін висувають підвищені вимоги до професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Успішна педагогічна діяльність сьогодні не обмежується лише глибокими знаннями предмета та методичними навичками; вона значною мірою залежить від здатності викладача ефективно взаємодіяти зі студентами, колегами та адміністрацією, долати конфлікти, управляти власним емоційним станом та надихати інших. У цьому контексті емоційний інтелект набуває ключового значення, оскільки він є основою для формування необхідних соціально-особистісних якостей та soft skills, критично важливих для педагога. Недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів може призвести до професійного вигорання, зниження якості освітнього процесу та ускладнення адаптації до вимог сучасного освітнього середовища. Таким чином, пошук, обґрунтування та впровадження ефективних педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту у майбутніх фахівців в процесі їхньої підготовки є на часі та має вагомe теоретичне і практичне значення для модернізації вищої освіти. Все вище зазначене визначило тему нашого дослідження - Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки

Об’єкт дослідження - процес підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Предмет дослідження – розвиток емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки

Мета дослідження – визначити педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки та розробити програму впровадження визначених педагогічних умов

Завдання дослідження:

1. Дослідити емоційний інтелект як психолого-педагогічну категорію

2. Визначити специфіку розвитку емоційного інтелекту викладача закладів вищої освіти

3. Провести діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки

4. Розробити педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту викладачів закладів вищої освіти

5. Розробити методичні рекомендації впровадження педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів

Методи дослідження. Теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукової, філософської, психологічної та педагогічної літератури для визначення вихідних теоретико-методологічних засад, сутності ключових понять, розкриття змісту та структури емоційного інтелекту, а також для обґрунтування системи педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту; моделювання для обґрунтування структури емоційного інтелекту як професійно значущої якості. Емпіричні методи: діагностичні методи: тестування для збору емпіричних даних, визначення рівнів розвитку емоційного інтелекту у майбутніх викладачів на констатувальному етапі; методи математичної статистики для кількісної та якісної обробки отриманих даних.

Експериментальна база дослідження - здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти Одеського національного університету імені І.І.Мечникова факультетів психології та соціальної роботи, філологічного факультету, біологічного факультету, факультету романо-германської філології. Загальна кількість учасників – 54 здобувача.

Наукова новизна одержаних результатів: досліджено сутність поняття емоційний інтелект як психолого-педагогічна проблема; уточнено поняття «емоційний інтелект викладача закладів вищої освіти», визначено структуру емоційного інтелекту викладача закладів вищої освіти; розроблено педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту викладача закладу вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів: підібрано методи діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту викладача та проведено діагности досліджуваного феномену; розроблено критерії та показники емоційного інтелекту викладача; розроблено авторські методики діагностики - «Обізнаність щодо ЕІ та його ролі в діяльності викладача ЗВО», Анкета «Емоційний інтелект у дії», Карта експертного спостереження «Емоційний інтелект у діяльності викладача»; розроблено «Щоденнику емоцій викладача» для використання під час Асистентської практики; розроблено програму Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу» для реалізації педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту. Результати дослідження можуть бути використанні у професійній підготовці викладача закладів вищої освіти.

Апробація результатів дослідження відбувалася на 81-ій звітній студентській науковій конференції. Хименко К.а., Вейландє Л.В.-В. Емоційний інтелект як ключова компетенція сучасного викладача вищої школи. Матеріали до 81-ї звітної студентської наукової конференції. Секція «Факультету психології та соціальної роботи». Підсекції «Соціальна робота», «Освітні, педагогічні науки», «Психологія» 22–23 квітня 2025 р. Одеса : 2025. 198с.

Структура й обсяг роботи. Магістерська робота складається з анотації, вступу, 2 розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел – 79, 13 таблиць, 7 малюнків, 5 Додатків. Загальний обсяг роботи становить 105 сторінок, сновний текст – 83 стор.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

1.1. Емоційний інтелект як психолого-педагогічна категорія: сутність, структура, значення для професійної діяльності викладача

Виходячи з актуальності проблеми, дослідження теоретико-методологічних засад розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів має розпочатися з глибокого аналізу самого феномену. Незважаючи на широке використання терміну, його наукове розуміння є багатограним і досі викликає дискусії у психолого-педагогічній спільноті. Тому, для формування чіткого наукового базису нашого дослідження, необхідно провести детальний огляд концептуальних підходів, що розкривають сутність, генезу та структурні компоненти емоційного інтелекту. Це дозволить не лише коректно визначити категоріальний апарат роботи, а й простежити, як еволюціонували погляди на місце та роль емоційної сфери людини у структурі її інтелектуальних здібностей та професійній успішності.

На основі проведеного теоретичного аналізу можна констатувати, що емоційний інтелект став окремим предметом психологічних розвідок порівняно недавно — з 1990 року. Комплексні дослідження саме емоційного інтелекту здійснювались переважно в межах загальної психології та психології особистості. Цьому сприяли фундаментальні праці таких зарубіжних науковців, як Д. Гоулман, Дж. Майєр, П. Саловей, Дж. Сайаррочі, Р. Робертс, Дж. Меттьюс та інші [72].

Наукову спільноту до формулювання категорії «емоційний інтелект» вперше наблизили результати досліджень Е. Торндайка та С. Штейна у 1930 році. Вони запропонували просте і лаконічне визначення цього поняття як здатності розуміти людей та ефективно керувати ними. Примітно, що ці дослідники вже тоді висловили припущення, що даний вид інтелекту є унітарною (єдиною) здатністю, яка піддається вимірюванню [78].

Водночас, зародження концепції ЕІ пов'язане із виходом монографії Г. Гарднера «Frames of mind» у 1983 році. Саме в цій роботі було вперше обґрунтовано необхідність переосмислення традиційного поняття інтелекту та обмежень його вимірювання лише коефіцієнтом IQ. Г. Гарднер запропонував деталізоване розуміння емоційного інтелекту у двох взаємопов'язаних формах: міжособистісний та внутрішньоособистісний. Міжособистісний ЕІ він тлумачив як здатність особистості розуміти інших людей, їхні мотиви, ставлення до діяльності та ефективно організовувати співпрацю. Натомість, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, на думку вченого, є самоспрямованою властивістю, яка полягає у здатності людини формувати адекватну модель власного "Я" і використовувати це знання для більш ефективної життєдіяльності [77].

Термін «емоційний інтелект» (ЕІ) був безпосередньо введений у психологічний обіг у 1990-х роках ХХ століття американськими дослідниками Дж. Майєром та П. Салов'єєм. Вони запропонували ключове визначення ЕІ як здатності відслідковувати та розрізняти власні й чужі почуття та емоції, а також використовувати цю інформацію для спрямування мислення та дій [67].

Згодом, ці ж автори стали розглядати ЕІ як міру розвитку таких особистісних якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія (вміння ставити себе на місце інших) та навички співпраці й налагодження взаєморозуміння. У цьому контексті, ЕІ є сукупністю чотирьох взаємопов'язаних навичок: усвідомлення власних емоцій (визначення емоції, її складових); управління власними емоціями (зміна інтенсивності, визначення джерела та корисності); розуміння емоцій інших (визначення емоційних станів за вербальними та невербальними проявами); управління емоціями інших (цілеспрямований вплив). Узагальнюючи, Майєр і Саловей визначали ЕІ як здатність особистості адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; генерувати почуття, що сприяють мисленню; розуміти

емоції та відповідні знання; а також регулювати емоції для власного інтелектуального та емоційного зростання [78].

Згодом, концепція набула широкого суспільного резонансу завдяки роботі американського журналіста та психолога Д. Гоулмена. У своїй книзі «Emotional Intelligence» (1995 р.) він сформулював ЕІ як здатність усвідомлювати власні й чужі почуття, мотивувати себе та оточуючих, а також ефективно управляти емоціями як індивідуально, так і в соціальній взаємодії. Спираючись на аналіз психологічних даних та результатів опитувань, Д. Гоулмен довів, що життєвий і професійний успіх людини значною мірою залежить не стільки від загального інтелекту (IQ), скільки від рівня сформованості емоційного коефіцієнта (EQ) – тобто здатності керувати своєю емоційною сферою [70].

Спираючись на попередні напрацювання, Дж. Майєр, П. Саловей та Д. Карузо здійснили узагальнення, згідно з яким емоційний інтелект (ЕІ) почав розглядатись і досліджуватись як окрема якість або властивість характеру [68].

Ці дослідники припустили, що структура ЕІ охоплює чотири основні взаємопов'язані навички, розташовані ієрархічно: сприйняття емоцій - здатність точно розпізнавати та "зчитувати" емоції як у себе, так і в інших людей, а також емоції, що виражаються через різні форми мистецтва (музика, зображення, звуки); використання емоцій для полегшення мислення (контакт із почуттями) - вміння задіяти власні та чужі почуття для підвищення ефективності мисленнєвих процесів, що реалізується через послідовність: усвідомлення → виклик почуття → емоційний відгук на ситуацію; розуміння емоцій - здатність інтерпретувати емоційну інформацію, розуміти складні емоційні суміші, причини їх виникнення та прогнозувати їхній розвиток; керування емоціями - здатність ефективно управляти емоціями (власними та чужими) у процесі спілкування, використовуючи їх як для пізнання навколишнього світу, так і для особистісного зростання. Завдяки ієрархічній організації цих навичок, процес мислення значно полегшується. Розуміння

емоцій та ефективне керування ними стає більш якісним і, як стверджують науковці, удосконалюється в міру дорослішання та загального розвитку особистості [71].

Розробка концепції емоційного інтелекту (ЕІ) продовжилася завдяки змішаним моделям, зокрема, запропонованим дослідником Р. Бар-Оном. У 2000 році він охарактеризував ЕІ як складне, багатоаспектне явище, що становить собою комплекс некогнітивних навичок і особистісних властивостей. Ці якості, на його думку, визначають здатність індивіда успішно адаптуватися до вимог і долати тиск навколишнього середовища [72].

Подібні підходи знаходимо і в інших науковців: Р. Абрахам, наприклад, ототожнює ЕІ з емоційною компетентністю, тоді як Дж. Варам описує його як потенціал, який людина використовує для керування власними емоціями та емоціями оточуючих [29].

У 2009 році Т. Бредбері та Дж. Гравес визначили ЕІ як властивість особистості розуміти, координувати та контролювати власні емоції. Для опису особливостей соціальної та емоційної компетентності, Р. Бар-Он у 2002 році ввів поняття «емоційний коефіцієнт» («EQ»), стверджуючи, що ЕІ може бути розвинений за допомогою спеціальних програм та вправ. Вчений наголошував, що соціально-емоційний інтелект є комплексною структурою, що об'єднує навички емоційного та соціального характеру, здатність їх розрізняти і фільтрувати. Всі ці взаємопов'язані складові працюють комплексно, відіграючи ключову роль у самопізнанні, розумінні інших, здатності чітко висловлювати думки, долати щоденні труднощі та задовольняти потреби [69].

Р. Бар-Он є також автором моделі ЕІ, яка включає п'ять основних складових, кожна з яких містить окремі компоненти: пізнання себе (що охоплює усвідомлення емоцій, самоповагу, самовпевненість, незалежність), навички міжособистісного спілкування (соціальна активність, емпатія, соціальна відповідальність), адаптивний потенціал (вирішення реальних

проблем в умовах непередбачуваності), поведінкові реакції спрямовані на керування стресом та його подолання (стресостійкість) та переважаючий настрій [76].

У 2001 році дослідники К. Петрідес та Е. Фьорнхем запропонували модель якостей емоційного інтелекту. Ця модель розглядала ЕІ як комбінацію самосприйнятих здібностей та емоційно-пов'язаних настроїв, які знаходяться на найнижчих рівнях ієрархії особистості і оцінюються за допомогою опитувальників та оціночних шкал [44].

Сутність цієї моделі ЕІ, яку також називають емоційною самоефективністю, полягає у сприйнятті внутрішнього емоційного світу особистості. Індивіди з високою рисою ЕІ вірять у свою здатність бути "в контакті" зі своїми почуттями та ефективно регулювати їх, що сприяє їхньому процвітання та вищому рівню щастя. Дослідники стверджують, що риса ЕІ забезпечує всебічне охоплення емоційних аспектів особистості та заперечує ідею про можливість штучної концентрації емоцій для їх оцінки за шкалою, подібною до IQ [71].

У структурі ЕІ виділяється 15 ключових аспектів, що характеризують емоційний інтелект. До них належать: адаптивність, наполегливість, сприйняття емоцій (власних та чужих), вираження емоцій, управління емоціями (інших), регулювання емоцій, низька імпульсивність, навички відносин, самооцінка, самомотивація, соціальна поінформованість, управління стресом, а також такі риси, як співчуття, щастя та оптимізм [73].

Пізніше, у 2003 році, К. Петрідес та Е. Фьорнхем додатково описали емоційний інтелект як комплекс поведінкових реакцій та задатків, які використовуються для розпізнавання та аналізу емоційної інформації. До цього конструкту вони включили такі елементи, як емпатія, імпульсивність і наполегливість, а також певні складові соціального інтелекту [74].

Ідея єдності афекту та інтелекту мала значний шлях розвитку і в радянській психології. Подібні концептуальні підходи знайшли відображення у працях Л. Виготського, Б. Зейгарник, О. Леонтьєва, О. Лурії, С.

Рубінштейна та багатьох інших. Зокрема, Л. Виготський підкреслював, що єдність афективних та інтелектуальних процесів виявляється у їхньому постійному взаємозв'язку та взаємовпливі протягом усього онтогенезу особистості [53].

Тематика емоційного інтелекту активно й інтенсивно розробляється й сучасними українськими науковцями. У цій сфері варто виділити таких відомих дослідників, як С. Дерев'янко, Н. Коврига, О. Лящ, І. Мазоха, Е. Носенко, М.Савчук, А.Четверик-Бурчак та інших, чийі праці роблять вагомий внесок у розуміння цієї категорії.

У вітчизняній психології дотичним, фактично синонімічним, терміном до категорії «емоційний інтелект» виступало «емоційне мислення». М.Савчук характеризував його специфіку через емоційні стани, що активно включаються у процес вирішення як побутових, так і професійних завдань. [56].

Взаємодія афективних і когнітивних процесів була також у центрі уваги О.Лящ, де емоції розглядалися як субстрат, що може як сприяти, так і перешкоджати мисленню [33].

Сучасна українська дослідник Марчук С.В. розглядає емоційний інтелект як когнітивно-особистісне утворення з вираженим когнітивним компонентом, а також як сукупність розумових здібностей для розуміння емоцій та керування ними. З позиції когнітивно-особистісного аспекту досліджує ЕІ і Н. Петрова, наголошуючи на значенні емоційності та підкреслюючи, що високий рівень ЕІ є важливою передумовою для успішної професійної діяльності [38].

Мазоха І. наголошує, що емоційний інтелект (ЕІ) є психологічним утворенням, яке формується протягом усього життя. Вони визначають його як здатність людини усвідомлювати, приймати та регулювати власні емоційні стани, а також почуття інших людей. Автори обґрунтовують двокомпонентну структуру ЕІ: внутрішньоособистісний та міжособистісний (соціальний) емоційний інтелект [36].

Низка дослідників, включаючи Костюк А., Зарицьку В., Здойма А. вивчають ЕІ як інтегральну особистісну властивість, що є ключовою для досягнення життєвого успіху. Вони підкреслюють вирішальну роль ЕІ у забезпеченні усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, що безпосередньо впливає на успішність міжособистісних взаємин та особистісний розвиток [24; 27].

Лелюх-Степанчук О.О. пояснює, що емоції відображають ставлення людини до різних аспектів життя і до себе, тоді як інтелект слугує для осмислення цього ставлення. Метою ЕІ є генерування неочевидних способів активності для досягнення цілей і задоволення потреб. Кінцевим результатом функціонування ЕІ є прийняття рішень, що базуються на осмисленні емоцій, які виступають як диференційована оцінка подій із прив'язкою до особистісного смислу. Таким чином, емоційний інтелект є основою емоційної саморегуляції [32].

Е. Носенко та Н. Коврига здійснили одне з перших вітчизняних фундаментальних емпіричних досліджень ролі ознак ЕІ у життєдіяльності. Вони вивчають витоки стресозахисної та адаптивної функцій ЕІ як інтегральної властивості особистості [45].

Ці науковці розглядають ЕІ у контексті єдності зовнішнього та внутрішнього світів людини. Як вияв внутрішнього світу, ЕІ відображає міру розумності ставлення індивіда до світу, до інших і до самого себе як суб'єкта життєдіяльності. Тому дослідники пояснюють термін «емоційний інтелект» через поняття «розумність», що не лише допомагає піднятися над власними слабкими сторонами та пристрастями, але й дозволяє повною мірою скористатися перевагами, талантами та чеснотами, тобто активізувати особистісний потенціал [44].

У працях С. Дерев'янка емоційний інтелект (ЕІ) розглядається як складова частина соціального інтелекту, зокрема, як важливий чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. Науковець виділяє спільні та специфічні риси цих концепцій. Об'єднувальним елементом є спілкування, проте його спрямованість різна: ЕІ

зосереджений на власних емоційних переживаннях у процесі комунікації, тоді як соціальний інтелект орієнтований переважно на особистісну взаємодію з оточуючими. Цю думку підтверджують Ж. Вірна та Н. Назарук, які зазначають, що в науковій літературі ЕІ здебільшого трактується як основа свідомої емоційно-мотиваційної регуляції, що забезпечує високий рівень адаптивності та соціальної ефективності людини [17].

У дослідженнях О. Власової підкреслено онтологічні особливості розвитку ЕІ як окремої підсистеми соціальних здібностей та його евристичний потенціал, який сприяє успішності соціальної взаємодії [9].

Пташенчук К.А., Балашов Е.К. акцентують увагу на інтегральному характері ЕІ, розглядаючи його в межах акмеологічної [51].

Четверик-Бурчак А.Г. підкреслює глибокий зв'язок ЕІ з потребово-вольовими та емоційними компонентами особистості, її змістовною спрямованістю, спілкуванням, соціальним інтелектом та емоційною саморегуляцією [59].

Бреус Ю.М. визначає ЕІ як інтегральну властивість, що включає здібності до пізнання, розуміння та управління емоціями, а також відповідні емоційні знання, вміння та навички. Автор показав, що ЕІ є передумовою для прояву емоційної чутливості, лабільності та спонтанності; він допомагає керувати агресією та тривогою і є чинником фасилітації емпатії. Здатність розуміти власні емоції забезпечує сприйняття інших людей (так званий «емоційний резонанс»), тоді як здатність управляти емоціями інших дозволяє ефективно впливати на оточення та прогнозувати поведінку. При цьому надмірний контроль зовнішнього вияву власних емоцій може як сприяти, так і перешкоджати емпатичній взаємодії [8].

Узагальнюючи, можна виокремити декілька етапів у вивченні емоційного інтелекту та еволюції визначення сутності цього поняття. Зокрема, науковці виділяють такі ключові періоди:

1. Перший період (1900 – 1969 рр.): Характеризується відокремленням досліджень емоційної сфери та емоцій від загальних теорій і концепцій академічного інтелекту.

2. Другий період (1970 – 1989 рр.): Відбувається зміна дослідницького вектора, спрямована на вивчення взаємовпливу когнітивних та емоційних процесів на формування структури особистості та її подальший розвиток.

3. Третій період (1990 – 1993 рр.): Визначається початком інституалізації, тобто визначенням емоційного інтелекту в наукових колах як самостійного предмета психологічних досліджень.

4. Четвертий період (1994 – 1997 рр.): Період популяризації та широкого поширення поняття «емоційний інтелект» (ЕІ), а також активних наукових дискусій щодо первинності ЕІ порівняно із соціальним інтелектом.

5. П'ятий період (1998 р. – до теперішнього часу): Знаменується активним запровадженням багатоаспектних досліджень феномену ЕІ в різних соціальних та вікових групах. В цей час вивчаються його особливості функціонування, структура та розробляються моделі, визначаються основні компоненти і встановлюється вплив ЕІ на життєдіяльність особистості, а також відбувається глибоке роз'яснення сутності цього феномену в психології.

На сучасному етапі наукового розвитку концепція емоційного інтелекту (ЕІ) продовжує активно розвиватися, поповнюючись новими методиками вимірювання та рецензованими дослідженнями. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити п'ять ключових підходів до тлумачення сутності, основних функцій та механізмів ЕІ у структурі особистості, які представлені як зарубіжними, так і українськими вченими. Ці підходи відображають різноманіття поглядів на інтегративну природу ЕІ та його роль у життєдіяльності людини. Зокрема, О. А. Вовченко пропонує наступну класифікацію сучасних підходів (Таблиця 1.1.) [10]. Ця класифікація підкреслює, що ЕІ не є статичною характеристикою, а

багатовимірним і функціональним конструктом, необхідним для ефективної саморегуляції та соціальної взаємодії.

Таблиця 1.1

Сучасні підходи до розуміння основних функцій емоційного інтелекту

(за О. А. Вовченко)

Науковий підхід	Розуміння емоційного інтелекту та його провідної функції
Комплексний	ЕІ тісно пов'язаний із соціальним інтелектом (часто розглядається як його складова). Визначається як комплекс емоційного, когнітивного та комунікативно-поведінкового компонентів. Основні функції: комунікативна, пізнавальна, адаптаційна, функція інтересу, пізнання та розвитку.
Соціально-інтегративний	ЕІ розглядається як зв'язок соціального мислення, соціальної перцепції та соціальної сенситивності. Основні функції: адаптивність, фасилітаційна саморегуляція, екологічне навчання соціальності, засвоєння суспільної пам'яті.
Когнітивний	ЕІ — це явище, що описується через символи, образи, семантику і є важливим адаптивним механізмом онтогенетичного становлення особистості. Основні функції: пізнавальна, регулююча, контролююча, соціалізуюча, навчаюча, синтетично-спадкова.
Міжособистісний	ЕІ — це динамічний феномен, що проявляється через внутрішню (інтраперсональну) та зовнішню (інтерперсональну) взаємодію. Має дві складові: внутрішньоособистісну та зовнішню міжособистісну. Основні функції: мотиваційна, регуляційна, контролююча, адаптивна, сензитивна, спрямовуюча, компетентнісна, розвиваюча.
Компетентнісний	ЕІ визначається як вид життєвих компетенцій, що суттєво впливає на формування загальних життєвих навичок і компетентностей. Основні функції: формуюча, розвиткова, стимулююча, соціалізуюча, організуюча.

Щодо структури емоційного інтелекту, серед дослідників існує значне розмаїття підходів, оскільки єдина концепція чинників ЕІ досі відсутня. Науковці використовують різноманітні класифікаційні ознаки та підходи при розробці структури емоційного інтелекту (ЕІ). Ці підходи часто базуються на

розподілі якостей за їхньою спрямованістю — на власні емоції або на емоції інших людей. Крім того, ключовими елементами структури є здібності до розпізнавання, розуміння, використання та управління як власними, так і чужими емоціями. До структури ЕІ також включають певні особистісні якості, які дають змогу індивіду об'єктивно оцінювати свій стан, ефективно комунікувати та успішно адаптуватися до навколишнього середовища [63].

Проте, аналіз наукової літератури показує, що більшість (хоча й не всі) теорій та систем включають ідеї, пов'язані з емоційною обізнаністю (усвідомленням емоцій) та їхньою регуляцією. Наконечна О.В., зокрема, виділяє три механізми, які лежать в основі функціонування ЕІ: емоційність, управління емоційним потоком та спеціалізовані центральні механізми [41].

М. Шпак пропонує розглядати структуру емоційного інтелекту (ЕІ) особистості як багатокomпонентну систему, що охоплює раціональний (гностичний), емоційний, конативний та комунікативний компоненти. Раціональний (гностичний) компонент включає систему знань про сутність емоційних явищ, будову емоційної сфери, функції та особливості прояву емоцій і почуттів, а також загальнокультурну компетентність і творче мислення, завдяки якому ЕІ виступає як різновид соціальної творчості. Емоційний компонент охоплює емоційне самопочуття, уміння розуміти власні емоції та почуття, пізнавати емоційні стани інших людей, адекватно проявляти емоційне ставлення, емпатію та інтерес до іншої людини, перцептивно-рефлексивні уміння, високий рівень ідентифікації з професійними та соціальними ролями, позитивну Я-концепцію, адекватні психоемоційні стани, а також експресивні уміння. Конативний компонент відповідає за емоційну саморегуляцію поведінки та діяльності, уміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях та статусно-рольові позиції. Нарешті, комунікативний компонент зосереджений на гуманістичній установці на спілкування, готовності вступати в діалогічні взаємини; включає знання про стилі спілкування (у тому числі професійного)

та особливості власного комунікативного стилю, а також загальні та специфічні комунікативні уміння, що дозволяють успішно встановлювати емоційний контакт із співрозмовником, і культуру мовлення [64].

У дисертаційному дослідженні А. Четверик-Бурчак емоційний інтелект трактується як інтегральна властивість особистісної ідентичності, структура якої включає чотири змістовні компоненти: диспозиційний, міжособистісний, внутрішньоособистісний та інформаційно-перероблювальний [59].

А. Здойма у своїй публікації структуру ЕІ поділяє на два ключові аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний. Внутрішньоособистісний аспект характеризується такими елементами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. До міжособистісного аспекту відносяться емпатія, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність та антиципація [24].

Низка науковців (В. Москаленко, К. Максьом, Е. Носенко, М. Рева, Т. Рєпнова) акцентують увагу на необхідності розрізнення внутрішньоособистісних (інтраперсональних) та міжособистісних (інтерперсональних) навичок ЕІ. Інші дослідники концентрують увагу на концепції здібностей, а деякі — на навичках та компетентностях [37; 40; 44; 54; 55].

Наразі у психології існують чотири основні моделі ЕІ з численними варіаціями, кожна з яких пропонує свій погляд на чинники емоційного інтелекту:

- модель здібностей: найбільш відомою є ієрархічна модель здібностей від Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо.
- змішані моделі та моделі-риси: представлені в дослідженнях Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Р. Купера, Д. Люсіна, М. Манойлової, І. Андрєєвої, В. Зарицької, М. Зайднера, Е. Носенко та Н. Ковриги, К. Петридеса та Е. Фернхема, Р. Бредберрі та Дж. Грівз.

- вітчизняна новітня модель: триангуляційна модель, розроблена Є. Карпенком у дискурсі життєздійснення особистості [31].

Як показує аналіз наукової літератури, спільним конструктом для всіх моделей ЕІ є здатність людини до ідентифікації, розуміння емоцій та управління ними. Водночас, характерною відмінністю є наявність у моделях різних міжособистісних здібностей, навичок і компетентностей особистості [40].

І. П. Васильківський узагальнює специфіку різних модельних підходів:

- Модель здібностей: фокусується на емоціях та їх взаємодії з мисленням.
- Змішані моделі: зосереджені не лише на ідентифікації та розумінні емоцій, але й на багатьох компонентах особистості (мотивація, усвідомлення, соціальні навички).
- Диспозиційна, інформаційно-перероблювана та потокова моделі: розглядають ЕІ як співвідношення внутрішніх компонентів (емоційних та інтелектуальних), диспозиційних аспектів (рис особистості), а також інформаційного обміну між раціональним та емоційним з їх об'єднанням [11].

Виходячи з аналізу різноманітних наукових підходів, представлених у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, для цілей нашого дослідження ми дотримуємося наступного визначення поняття «емоційний інтелект» - це інтегральна динамічна властивість особистості, що формується протягом усього онтогенезу та проявляється у комплексі когнітивних, емоційних і конативних здібностей, які забезпечують усвідомлення, розуміння та регуляцію власних емоційних станів і почуттів інших людей, що є необхідною умовою для успішної соціальної взаємодії, адаптації та ефективної професійної діяльності.

Сам процес розвитку емоційного інтелекту є тривалим і динамічним, оскільки ЕІ є психологічним утворенням, що формується протягом усього життя людини, удосконалюючись у міру дорослішання та загального

розвитку особистості. ЕІ виступає як основа емоційної саморегуляції та адаптивний механізм онтогенетичного становлення, що демонструє його постійну еволюцію.

Серед факторів, що впливають на його розвиток, ключовим є єдність афективних та інтелектуальних процесів, яка виявляється у їхньому безперервному взаємозв'язку та взаємовпливі протягом усього онтогенезу.

До чинників, що сприяють його формуванню, належить потреба в соціально-психологічній адаптації до вимог середовища, здатність до керування емоційним потоком та ефективної соціальної взаємодії.

Важливо, що ЕІ піддається цілеспрямованому розвитку за допомогою спеціальних програм і вправ, оскільки він є комплексом навичок. Нарешті, значний вплив має здатність особистості використовувати емоції як субстрат, що може як сприяти, так і перешкоджати мисленню, активно залучаючи емоційні стани у процес вирішення професійних та побутових завдань.

1.2. Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача в умовах фахової підготовки

Значимість розвитку емоційного інтелекту як ключової професійної та особистісної якості викладача вищої школи набуває особливої ваги. Ця актуальність зумовлена як фундаментальною роллю внутрішнього світу людини у вирішенні глобальних викликів сучасності, так і потребою в індивідуальних, внутрішньоособистісних якостях, що забезпечують високу продуктивність у професіях соціономічного типу, до яких належить і педагогічна діяльність.

Сучасні тенденції, зокрема матеріали Всесвітнього економічного форуму (Давос, 2016), підтверджують, що емоційний інтелект визнано однією з найбільш затребуваних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності та конкурентоспроможності фахівців у XXI столітті. Експерти у сфері управління людськими ресурсами підкреслюють, що в умовах динамічності, нестабільності та постійних змін у суспільному житті

володіння лише академічними знаннями та високим традиційним інтелектом вже недостатньо для досягнення успіху. Дедалі більшого значення набувають такі індивідуальні, професійно-особистісні якості, як здатність швидко адаптуватися до мінливого соціального середовища, ефективно керувати власними емоціями, налагоджувати конструктивну міжособистісну комунікацію, а також уміння розуміти психоемоційний стан, мотиви інших людей (студентів, колег) та спрямовувати взаємодію на продуктивне вирішення освітніх і практичних завдань. За концепцією американських розробників теорії EI, саме цей комплекс професійних умінь, що відображає гармонійну взаємодію когнітивної та емоційної сфер психіки, є запорукою успішності у професійній діяльності та різних сферах життя [75].

Особливість розвитку емоційного інтелекту для викладача вищої школи полягає у високій мірі відповідальності та складності міжособистісної взаємодії, яка виходить за рамки простої передачі знань. Професія викладача ЗВО вимагає не лише майстерності у викладанні навчального матеріалу, але й лідерської, менторської та дослідницької ролей, які передбачають постійну роботу з інтелектуально зрілою, але часто емоційно вразливою аудиторією – студентами, а також з колегіальним і адміністративним середовищем. Специфіка вимог професії потребує від викладача здатності до саморегуляції в умовах академічної багатозадачності та стресу, вміння виявляти й адекватно реагувати на емоційний стан студентів (що є ключовим для мотивації до навчання та запобігання вигорання), а також впливати на формування їхніх професійних і життєвих цінностей. Таким чином, високий рівень EI забезпечує викладачеві не лише особистий професійний успіх і конкурентоспроможність, але й якість освітнього процесу, впливаючи на формування майбутньої еліти суспільства [60].

У науковому середовищі існують два основні, протилежні підходи до розуміння можливостей розвитку емоційного інтелекту (EI). Перша позиція розглядає емоційний інтелект як відносно стійку, вроджену здібність, яка мінімально піддається суттєвим змінам. Прихильники цього підходу все ж

визнають певний потенціал до вдосконалення, розмежовуючи, зокрема, "емоційну інформацію" та "емоційну освіченість". Вони стверджують, що ці компоненти можуть бути розширені та поглиблені шляхом цілеспрямованого навчання та тренувань [4; 8; 18].

На противагу цьому, дослідники, серед яких виділяється Деніел Гоулман, підкреслюють динамічний характер ЕІ. Аргументуючи це тим, що мозкові структури демонструють пластичність і розвиваються протягом усього життя людини, вони відносять емоційний інтелект до здібностей, що можуть вдосконалюватися та розвиватися упродовж всього життєвого шляху. Гоулман також акцентує увагу на віковій різниці в усвідомленому регулюванні емоцій: тоді як діти більш безпосередні у вираженні почуттів, дорослі здатні більшою мірою керувати своїми емоційними реакціями. Цей напрямок дослідників припускає, що, ймовірно, на рівні задатків ЕІ притаманний кожній людині [25; 29; 49].

У нашому дослідженні ми дотримуємося інтегративного погляду, вважаючи, що емоційний інтелект є динамічною характеристикою особистості, яка має потенціал до розвитку та вдосконалення. Ми ґрунтуємося на позиції, що ЕІ спирається на певні вроджені, закладені характеристики та схильності, але його фактичний рівень і структура активно змінюються та формуються під впливом зовнішніх факторів — цілеспрямованого навчання, життєвого досвіду, соціального оточення та професійної діяльності. Таким чином, ми розглядаємо ЕІ не як незмінну константу, а як гнучку компетентність, що піддається педагогічному впливу та саморозвитку.

На сучасному етапі наукових досліджень особливостей формування емоційного інтелекту (ЕІ) зберігається класичне для педагогічної та психологічної науки розуміння того, що психічні якості індивіда детермінуються як соціальними, так і біологічними факторами. Зокрема, до біологічних передумов розвитку та становлення ЕІ низка дослідників

відносить: спадкові чинники; нейрофізіологічні особливості; вроджені характеристики.

У рамках досліджень, присвячених багатофакторному детермінізму емоційного інтелекту, спадкові чинники визнаються важливою ендегенною передумовою, що формує базовий потенціал особистості. Спадковий вплив реалізується не через пряму передачу "готового" ЕІ, а через успадкування нейробіологічних та психофізіологічних задатків, які лежать в основі ефективності емоційної регуляції та сприйняття [34].

До ключових аспектів спадкової детермінації належать:

- нейрофізіологічна схильність: передача генетично обумовлених особливостей функціонування ключових мозкових структур, зокрема лімбічної системи (відповідальної за генерацію емоцій) та префронтальної кори (відповідальної за їхній когнітивний контроль). Ці особливості визначають швидкість, інтенсивність та амплітуду емоційного реагування індивіда.
- темпераментальна база: успадкований тип темпераменту (наприклад, висока реактивність чи, навпаки, інертність) виступає як первинний каркас, який може як полегшувати, так і ускладнювати набуття складних навичок емоційної саморегуляції та самоконтролю.
- первинна емпатійна чутливість: спадкові задатки впливають на вроджену здатність до чутливості та швидкого розпізнавання (хоча ще не усвідомленого) емоційних сигналів інших, що корелює з рівнем емпатії батьків.

Спадкові чинники емоційного інтелекту (ЕІ) детермінують індивідуальну стартову позицію для його подальшого розвитку, а їхній вплив на етапі професійної підготовки та безпосередньої професійної діяльності має диференційований характер. Зокрема, цей вплив проявляється як модулююча роль у навчанні, коли особи, наділені високим природним потенціалом, що базується на високій нейропластичності емоційних центрів, демонструють підвищену ефективність та швидкість засвоєння навичок ЕІ

під час застосування тренінгів, кейс-стаді чи рефлексивних практик; для цієї категорії фахівців професійна підготовка виступає скоріше механізмом оптимізації вже наявної біологічної бази. Водночас, спостерігається і компенсаторна потреба у розвитку: індивіди з менш сприятливими успадкованими задатками, які можуть проявлятися у підвищеній емоційній ригідності або низькій чутливості до невербальних сигналів, потребують більш інтенсивних, цілеспрямованих та тривалих педагогічних зусиль для формування необхідних професійних компетенцій ЕІ, де освітній процес виконує компенсаторну функцію. Крім того, наявна проекція на діяльність підтверджує, що в професійній сфері, особливо у соціономічних професіях (викладач, менеджер), успадковані задатки безпосередньо впливають на природну легкість адаптації до стресових міжособистісних ситуацій та на стійкість до професійного вигорання; високий вроджений потенціал ЕІ слугує потужним внутрішнім ресурсом, тоді як його низький рівень вимагає постійної свідомої компенсації через розвинуті навички самоконтролю та рефлексії, набуті під час цільової професійної підготовки [35].

Також слід зазначити, що специфіка функціональної асиметрії півкуль головного мозку та особливості переробки емоційної інформації впливають на те, як швидко та ефективно індивід здатний розпізнавати емоції (переважно права півкуля) та раціонально їх аналізувати і контролювати (переважно ліва півкуля та префронтальна кора). Нейронна мережа, що пов'язує лімбічну систему (емоційний центр) із кортикальними відділами (когнітивний контроль), визначає природну здатність до емоційної саморегуляції [2].

Дерев'янюк С.П., Зіщарницька В.В. визначають, що знання нейрофізіологічних особливостей дозволяє диференціювати навчальні програми. Особам, у яких домінує швидке, але менш контрольоване емоційне реагування, потрібні інтенсивніші тренінги з когнітивного переосмислення (рефреймінгу) та свідомої саморегуляції [17; 21].

Матійків І.М., Носенко Е.Л., Коврига Е.Л. ідмічають, що у професіях, що вимагають миттєвого розпізнавання стану (наприклад, кризові психологи, переговорники), висока природна ефективність правої півкулі у розпізнаванні невербальних сигналів виступає як ключовий стартовий ресурс. Натомість, у роботі, що вимагає тривалого емоційного стримування (наприклад, адміністративна робота в умовах конфлікту), висока ефективність нейронних зв'язків регуляції є критичною для професійної стійкості та запобігання вигоранню [39].

Якщо, аналізувати вроджені характеристики, тобто особливості темпераменту та природна здатність людини до точного "маркування" (ідентифікації та називання) власних та чужих емоцій, Федорчук В. М. та Комарніцька Л. М. визначають, темперамент є базовою, генетично обумовленою динамічною характеристикою психічної діяльності (швидкість, інтенсивність, стійкість реакцій). Темперамент не є ЕІ, але він є основою для його розвитку: наприклад, висока реактивність ускладнює початкове оволодіння самоконтролем, тоді як інертність може ускладнювати швидке емпатійне реагування [60].

Природна здатність до точного іменування (вербалізації) власних та чужих емоцій є першим кроком до їхньої усвідомленої регуляції. Чим легше людина ідентифікує емоцію ("це страх", а не просто "ме ні погано"), тим ефективніше вона може її обробити та контролювати. Виходячи з цього, слід відзначити, що у процесі професійної підготовки необхідно враховувати темперамент. Наприклад, для особи з низькою природною реактивністю (флегматика) акцент робиться на тренуванні швидкості емпатійного відгуку, тоді як для високореактивних осіб (холериків) — на оволодінні техніками емоційної паузи та релаксації [28].

У професійній діяльності, особливо в педагогіці (викладач ЗВО), точне маркування емоцій є життєво важливим для ефективного зворотного зв'язку та конструктивного вирішення конфліктів. Викладач, який точно ідентифікує причину низької мотивації студента (наприклад, тривога замість лінії), може

застосувати адекватні педагогічні стратегії. Це безпосередньо підвищує продуктивність міжособистісної взаємодії.

Таким чином, нейрофізіологічні та вроджені характеристики ЕІ формують індивідуальну траєкторію розвитку і визначають початкові ресурси та слабкі місця особистості. У професійній підготовці ці чинники слугують диференціюючими змінними, які вимагають адаптації навчальних методик для компенсації природних обмежень та максимізації вродженого потенціалу. У подальшій професійній діяльності розвинуті на основі цієї бази навички ЕІ стають ключовим механізмом адаптації, стресостійкості та професійної успішності.

Слід також відмітити, що більшість дослідників описують емоційний інтелект як таку конструкцію зміст якої напряму залежить від вимог та особливостей професійної діяльності. Так, Фогель Т.М. визначає, що вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти (ЗВО) суттєво змінилися під впливом глобалізації, цифрової трансформації та потреби суспільства у фахівцях, здатних до інновацій та критичного мислення. Діяльність викладача вищої школи є винятково складною та багатоаспектною, поєднуючи педагогічну, наукову, методичну та виховну функції [61].

Григорів Г.В., Альохіна Н.В. визначають, що сучасний викладач ЗВО, окрім глибоких предметних знань, має відповідати наступним ключовим вимогам, що відображають складність і особливості його діяльності [15].

- професійна компетентність або експертність: здатність до активної дослідницької діяльності, публікації наукових результатів та інтеграції останніх досягнень науки у навчальний процес; досконале володіння матеріалом і готовність до міждисциплінарного викладання.
- педагогічна та дидактична майстерність: впровадження сучасних методів навчання (проектне, проблемне, змішане навчання), використання цифрових технологій та платформ; здатність створювати індивідуальні освітні траєкторії, враховувати психологічні особливості та мотивувати здобувачів освіти.

- соціальна та комунікативна зрілість: уміння налагоджувати конструктивну співпрацю зі студентами, колегами та адміністрацією; здатність виховувати, формувати цінності та сприяти кар'єрному зростанню студентів;
- особистісна зрілість та гнучкість: швидка реакція на зміни в освітніх стандартах, ринку праці та технологіях; здатність ефективно працювати в умовах високого емоційного та інтелектуального навантаження, протистояти професійному вигоранню.

Узагальнено відобразити комплекс професійних якостей викладача та місце емоційного інтелекту у цій структурі можна у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Комплексна структура професійно-значущих якостей викладача ЗВО

Блок якостей	Характеристика	Приклади якостей
I. Когнітивний	Забезпечує інтелектуальну глибину та якість науково-методичної роботи.	Критичне мислення, креативність, дослідницькі навички, ерудиція, аналітичні здібності.
II. Операційний	Забезпечує ефективність викладання, організації навчального процесу та впровадження інновацій.	Дидактична майстерність, організаторські здібності, цифрова грамотність, педагогічна інтуїція, гнучкість методів.
III. Особистісно-регулятивний	Забезпечує стійкість особистості, якість взаємодії, психологічний комфорт у колективі та здатність до саморозвитку.	Емоційний інтелект (EI), відповідальність, самокритичність, емпатія, толерантність, працездатність, мотивація.

На думку дослідників Омельченко А., Панченко М., Сидоренко О., емоційний інтелект виступає центральною якістю в особистісно-регулятивному блоці професійних компетенцій викладача і функціонує як ключовий каталізатор для ефективної реалізації якостей з усіх інших професійно значущих блоків. Актуальність EI зумовлена насамперед тим, що викладацька діяльність належить до системи "людина-людина" і характеризується високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії.

Викладач постійно працює з динамічним спектром емоційних станів студентів, включаючи мотивацію, фрустрацію, сумніви та конфлікти.

Так, наприклад, управління аудиторією вимагає інтеграції чотирьох ключових компонентів EI: самоусвідомлення (уміння розпізнавати власний емоційний стан під час напружених ситуацій, що забезпечує об'єктивність); саморегуляції (здатності контролювати власні емоції, як-от роздратування чи втома, для збереження професійної поведінки у стресових умовах, що безпосередньо запобігає професійному вигоранню); соціальної усвідомленості (емпатії) (здатності читати невербальні сигнали, розуміти потреби та психоемоційний стан студентів, що є основою для адаптації викладання та надання ефективної менторської підтримки); і, нарешті, управління стосунками (соціальних навичок) (уміння мотивувати, конструктивно вирішувати конфлікти та будувати авторитетні, але довірливі стосунки, що критично важливо для створення сприятливого навчального середовища і, як наслідок, для забезпечення глибокого засвоєння матеріалу у вищій школі) [47].

Таким чином, у сучасному освітньому просторі емоційний інтелект викладача є не просто бажаною, а критично необхідною професійно значущою якістю, яка забезпечує його особистісну стійкість, ефективність комунікації та, зрештою, визначає якість підготовки майбутніх фахівців.

Окремий напрямок досліджень, також складають дослідження професійної компетентності викладача та місця емоційного інтелекту у структурі професійної компетентності. Компетентність у сучасному розумінні є інтегральною якістю особистості, що поєднує необхідні знання, практичні уміння, накопичений досвід та особистісні характеристики, які спільно забезпечують прагнення та готовність людини ефективно розв'язувати складні завдання в реальних життєвих ситуаціях.

Професійна компетентність, відповідно, є вужчим, але більш вимогливим утворенням, що обумовлює здатність фахівця діяти в умовах високої невизначеності, досягати якісних результатів і сприймати професійну

діяльність як високу соціальну цінність. Зміст цієї компетентності безпосередньо залежить від багатофункціонального характеру праці викладача вищого навчального закладу. Так, на думку Притулик Н., професійна компетентність викладача ЗВО – це інтегрована, динамічна, особистісно-діяльнісна якість, що поєднує сукупність фундаментальних знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей. Вона обумовлює готовність і здатність викладача якісно, творчо та ефективно реалізовувати посадові функції в умовах високої невизначеності та постійних змін, забезпечуючи при цьому високий рівень підготовки фахівців [50].

Діяльність викладача охоплює не лише традиційну педагогічну функцію, яка включає проектування, конструювання та організацію навчально-виховного процесу, а й обов'язкову науково-дослідницьку діяльність (формулювання гіпотез, використання наукових методів, обґрунтування результатів) та виховну функцію (формування громадянської позиції, світогляду та етики поведінки студентів).

Такий комплекс завдань вимагає наявності не лише академічних знань і педагогічних здібностей, але й сформованого профілю особистісних характеристик. Сучасні дослідники погоджуються, що цей профіль містить широкі загальногромадянські риси (патріотизм, толерантність, високий рівень відповідальності), морально-етичні якості (гуманізм, чесність, порядність, повага до наукової спадщини) та ключові науково-педагогічні якості (творчість, професійна працездатність, володіння педагогічною технікою, висока культура мови та невербального спілкування). Критично важливими є індивідуально-психологічні особливості, що включають високий рівень соціального сприйняття, позитивну самоконцепцію, інтелектуальну зацікавленість, а також емоційну стійкість, витримку та саморегуляцію. Саме ці регулятивні механізми, поряд з професійно-педагогічними здібностями, як-от адекватне сприйняття студента, педагогічний оптимізм, тактовність та толерантність, забезпечують викладачеві можливість здійснювати духовно-виховний вплив та ефективно

організовувати комунікацію, необхідну для професійного становлення майбутнього спеціаліста [42].

Емоційний інтелект є невід'ємною частиною і центральним каталізатором для реалізації всієї структури професійної компетентності викладача, особливо її особистісно-регулятивного блоку. У контексті роботи викладача ЕІ функціонує як ключовий механізм, що забезпечує:

- через емпатію та управління стосунками є основою для комунікативних та фасилітаційних умінь, необхідних для побудови авторитетних, але довірливих стосунків зі студентами, а також для ефективної взаємодії в науково-педагогічному колективі;
- здатність до самоусвідомлення та саморегуляції (ключові компоненти ЕІ) є критично важливою для збереження професійної працездатності та стійкості до емоційної напруженості, що є характерною для діяльності викладача ЗВО в умовах високої невизначеності та зростаючих очікувань;
- ЕІ викладача безпосередньо впливає на емоційну підтримку студентів, що, згідно з дослідженнями, знижує їхнє академічне вигорання та підсилює залученість до навчання. Таким чином, ЕІ виступає як інтегруючий інструмент для перетворення теоретичної готовності викладача у практичну, якісну та екологічну педагогічну діяльність [20].

Відповідно до проведеного аналізу досліджень проблеми розвитку емоційного інтелекту, досліджень щодо специфіки емоційного інтелекту викладача у нашому дослідженні ми визначили, що емоційний інтелект викладача закладу вищої освіти – це професійно значуща компетентність, що являє собою систему теоретичних знань і практичних навичок, умінь у галузі застосування технологій емоційного інтелекту у професійній сфері.

Функціональна сутність емоційного інтелекту викладача ЗВО:

- регуляція взаємодії: здатність будувати педагогічну взаємодію на основі розуміння емоцій та вміння ними керувати.

- профілактична роль: розвинутий ЕІ викладача суттєво пов'язаний із забезпеченням позитивного клімату у закладі та якістю взаємодії зі студентами, а також є критично важливим для зниження академічного вигорання студентів та підсилення їхньої залученості до навчання.
- практична реалізація: передбачає вміння використовувати технології емоційної компетентності для управління своїми емоціями та емоціями інших суб'єктів освітнього процесу (здобувачі, колеги).

Відповідно до визначення сутності емоційного інтелекту викладача ЗВО та проведене теоретичне вивчення питання ми також визначили структуру емоційного інтелекту викладача ЗВО (Таблиця 1.3.)

Таблиця 1.3

Структура емоційного інтелекту викладача ЗВО

Сфера емоційного інтелекту	Компонент (ЕІ)	Зміст та професійна функція	Діагностичні елементи
Інтраперсональна емоційна компетентність	1. Самоусвідомлення (розпізнавання власних емоцій)	Здатність викладача точно ідентифікувати, називати та розуміти свої емоційні стани, їхні причини та вплив на мислення і поведінку в освітньому процесі.	Чутливість до емоційного стану; Точність маркування емоцій; Рефлексивні навички.
	2. Саморегуляція (управління власними емоціями)	Здатність контролювати та спрямовувати свої емоції (гнів, роздратування, втому, тривогу) для досягнення педагогічних цілей, підтримки професійної поведінки та	Емоційна стійкість; Контроль імпульсивної поведінки; Здатність до самомотивації; Стресостійкість.

		профілактики вигорання.	
Інтерперсональна емоційна компетентність	3. Емпатія (розуміння емоцій інших)	Здатність сприймати, інтерпретувати та розуміти емоції, настрої та мотивацію студентів, колег та інших суб'єктів освітнього процесу, переважно через невербальні сигнали.	Здатність до невербального читання; Точність оцінки емоцій інших; Емпатійний відгук.
	4. Управління емоціями інших / соціальні навички)	Здатність викладача впливати на емоційний стан інших, вирішувати конфлікти, мотивувати студентів, будувати довірливі та авторитетні міжособистісні стосунки, створюючи сприятливий навчальний клімат.	Навички вирішення конфліктів; Педагогічний такт; Комунікативні вміння; Лідерські якості (емоційне натхнення).

Емоційний інтелект викладача закладу вищої освіти (ЗВО) являє собою двовимірну, чотирикомпонентну структуру, що охоплює здатності, критично важливі для ефективної педагогічної діяльності, особливо у сфері "людина-людина". Структура поділяється на дві ключові сфери – інтраперсональна та інтерперсональна емоційна компетентність, кожна з яких містить дві взаємопов'язані здібності:

Інтраперсональна емоційна компетентність фокусується на роботі викладача зі своїм внутрішнім світом - здатність точно ідентифікувати, вербалізувати та розуміти власні емоційні стани, їхні причини та вплив на процес викладання, що дозволяє зберігати об'єктивність; здатність контролювати, стримувати або конструктивно використовувати власні емоції (наприклад, роздратування чи втому) для досягнення професійних цілей і підтримки стійкості, що є ключовим у профілактиці професійного вигорання.

Інтерперсональна емоційна компетентність фокусується на якості взаємодії з оточенням і складається з здатності "читати" невербальні сигнали, інтерпретувати та розуміти емоційний стан, мотивацію та потреби студентів і колег, що є основою для адаптації навчального матеріалу та надання менторської підтримки; здатності впливати на емоції інших, ефективно вирішувати конфлікти, мотивувати студентів та формувати позитивний, довірливий навчальний клімат.

Ці чотири компоненти є не лише теоретичними елементами, але й операційними одиницями, які можуть бути виміряні за допомогою психодіагностичного інструментарію та слугувати основою для розробки цільових педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів ЗВО у процесі їхньої фахової підготовки.

1.3. Педагогічні умови як фактор розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача

Визнавши значущість емоційного інтелекту як ключової професійно важливої якості майбутніх викладачів закладів вищої освіти, що забезпечує не лише ефективну комунікацію, оптимізацію педагогічної взаємодії та успішне вирішення конфліктів, але й запобігання професійному вигоранню та підтримку психологічної стійкості, постає об'єктивна необхідність розробки дієвого механізму його цілеспрямованого розвитку в процесі фахової підготовки. Проте, ефективність процесу формування цієї складної інтегративної якості не може бути забезпечена спонтанно і вимагає

створення спеціально організованого, систематизованого та цілеспрямованого освітнього середовища. У зв'язку з цим, критично важливим етапом дослідження є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов — сукупності внутрішніх та зовнішніх обставин, а також організаційно-педагогічних, дидактичних та психологічних заходів, які є необхідними й достатніми для забезпечення високого рівня результативності процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців. Детальний аналіз, чітке формулювання та систематизація цих умов дозволить створити надійну теоретико-методичну основу для подальшої розробки й успішного впровадження практичної моделі або програми розвитку, що і становить мету цього параграфу, починаючи з уточнення змісту самого поняття «педагогічні умови» у контексті нашого дослідження.

Семантичний аналіз категорії «умова» засвідчує її багатогранне значення, яке в лексичних джерелах інтерпретується як: 1) певна обставина, що є визначальною для чогось; 2) сукупність встановлених норм і правил у певній сфері діяльності чи життєдіяльності; 3) реальне середовище або обставини, в яких що-небудь відбувається» [1].

Крім того, це поняття розглядається як «необхідна передумова, що уможливорює або сприяє здійсненню, створенню чи формуванню чого-небудь», «особливості фактичної дійсності, за яких щось відбувається або реалізується», а також як «правила, що діють чи встановлені у відповідній галузі, забезпечуючи її нормальне функціонування; вимоги, виконання яких гарантує певний результат», або ж як «комплекс вихідних даних чи положень, що становлять основу чого-небудь» [58].

У контексті наукових досліджень, зокрема в педагогіці, поняття «педагогічні умови» трактується досить варіативно. Так, Гермак О.Л., Хриков Є.М. визначають їх як чинники та можливості, від яких безпосередньо залежить ефективність функціонування і розвитку конкретної педагогічної системи. Інші розглядають це як сукупність факторів і правил, необхідних для успішної реалізації педагогічної діяльності. Треті ж схильні

інтерпретувати їх як певні вимоги до діяльності педагогів, спрямовані на підвищення результативності освітнього процесу. У психологічній науці досліджувана категорія часто розкривається через призму психічного розвитку особистості і розуміється як сукупність внутрішніх і зовнішніх детермінант, що впливають на психологічний розвиток індивіда, можуть прискорювати чи уповільнювати його динаміку, а також визначати його кінцеві результати [11; 62].

Глянєнко К., Горохівська Т. визначають педагогічні умови, як комплекс, який пропонує розробник для формування або більш інтенсивного розвитку того, що необхідно для реалізації гіпотези та здійснення експерименту. Дослідники чітко визначають педагогічні умови, яка така що обов'язково розробляється у педагогічних дослідженнях відповідно до гіпотези експерименту та є обов'язковим для її підтвердження або спростування. Перелік умов, їх визначення на думку авторів обов'язково залежить від специфіки, особливостей діяльності діяльності, до якої формуються компетентності [3; 12; 14].

Отже, результати цього аналізу дають підстави стверджувати, що «умова» є універсальною науковою категорією. В педагогічному аспекті її сутність можна звести до кількох ключових положень: 1) умова є комплексом причин, обставин або об'єктів; 2) цей комплекс безпосередньо впливає на процеси розвитку, виховання та навчання людини; 3) вплив цих умов може як стимулювати, так і уповільнювати динаміку зазначених процесів, а також суттєво позначатися на їх підсумкових результатах; 4) зміст педагогічних умов напряду залежить від сутності процесу на формування якого спрямовані та особливостей процесу в межах якого вони формуються. Багато науковців підтримують думку, що термін «педагогічна умова» варто розуміти як певну обставину, яка здійснює модифікуючий вплив (прискорення або гальмування) на становлення та розвиток різноманітних педагогічних явищ, процесів, систем чи особистісних якостей [3].

Виходячи з цього та спираючись на теоретичне вивчення проблеми емоційного інтелекту викладача ЗВО під педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки — це спеціально створений комплекс взаємопов'язаних заходів, факторів та ресурсів, інтегрованих в освітнє середовище освітньо-професійної програми, що цілеспрямовано сприяють формуванню та удосконаленню здатностей студентів у сфері емоційної саморегуляції та міжособистісної взаємодії.

Визначення педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки має ґрунтуватися на принципах, які визначають основні вимоги до організації та змісту педагогічного процесу. Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень дозволяє виділити такі принципи, які повністю реалізують завдання розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача ЗВО [7; 30; 46; 48].

- принцип гуманізації – визнання особистості здобувача вищої освіти найвищою цінністю, орієнтація на його інтереси та потреби. Цей принцип передбачає повагу до індивідуальності, створення атмосфери довіри, взаєморозуміння та підтримки, що є особливо важливим для розвитку емоційного інтелекту. Реалізація цього принципу сприяє формуванню самоповаги, здатності до емпатії та конструктивної взаємодії.
- принцип суб'єктності – активна позиція майбутнього викладача у процесі формування його емоційного інтелекту. Цей принцип передбачає усвідомлене та відповідальне ставлення до власного розвитку, самостійний вибір шляхів і засобів самовдосконалення, рефлексію власного емоційного досвіду. Реалізація принципу суб'єктності забезпечує перехід від пасивного сприйняття інформації до активного самопізнання та саморозвитку.

- принцип діалогічності та полісуб'єктної взаємодії – створення умов для відкритого спілкування, обміну емоційним досвідом та формування навичок ефективної комунікації. Цей принцип передбачає організацію навчального процесу як постійного діалогу між викладачами та здобувачами, а також між самими студентами, що сприяє розвитку емпатії, соціальної чутливості та здатності до співпраці.
- принцип контекстуалізації – інтеграція розвитку емоційного інтелекту в зміст фахової підготовки майбутніх викладачів. Реалізація цього принципу передбачає включення завдань, що вимагають застосування емоційного інтелекту, у процес вивчення спеціальних дисциплін, що робить його розвиток невід'ємною частиною професійної компетентності.
- принцип рефлексивності – необхідність систематичного усвідомлення та аналізу майбутніми викладачами власних емоційних станів, реакцій та поведінки, а також емоційних проявів інших учасників освітнього процесу. Цей принцип забезпечує постійне самопізнання, самокорекцію та розвиток здатності до саморегуляції.

Врахування зазначених принципів є методологічною основою для визначення та обґрунтування педагогічних умов. У цьому контексті нами виділено три взаємопов'язані групи педагогічних умов, необхідних для розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів.

Виходячи з моделі ЕІ викладача, яку ми розглянули у параграфі 1.2. (самоусвідомлення, саморегуляція, емпатія, управління стосунками) та досвіду наукових досліджень у цій сфері, можна виокремити три ключові педагогічні умови:

- Забезпечення інтеграції розвитку емоційного інтелекту у зміст фахової підготовки: передбачає включення спеціальних модулів/тем, а також практичних завдань і кейсів, спрямованих на розвиток компонентів ЕІ, у навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу та дисципліни за спеціальністю (наприклад, «Психологія вищої школи», «Методика

викладання і виховання у закладах впередвищої та вищої освіти», «Педагогічна інноватика та майстерність викладача»);

- Використання інтерактивних методів навчання (тренінги, кейс-методи, рольові ігри, проблемні ситуації): ці методи сприяють не лише засвоєнню теоретичних знань, але й формуванню практичних навичок розпізнавання, розуміння та управління емоціями у змодельованих професійних ситуаціях.
- Організація рефлексивно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів: передбачає систематичне включення в навчальний процес самоаналізу емоційних станів та ведення щоденників емоцій, аналіз навчальних занять з акцентом на емоційну взаємодію, що стимулює усвідомлення власного емоційного досвіду та його впливу на педагогічний процес. Ця умова може реалізовуватися і у процесі навчальної діяльності, але повністю стає актуальною під час асистентської практики.

На нашу думку, обґрунтування необхідності забезпечення інтеграції розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) у зміст фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти є критично важливим для успішної реалізації завдань нашого магістерського дослідження, оскільки ця умова виступає першоосновою для формування когнітивної складової ЕІ, без якої неможливий подальший розвиток емоційної компетентності.

Науково-методологічною базою для цього є структурно-функціональні моделі ЕІ, зокрема модель здібностей (Дж. Майєр, Носенко Е.Л., Петрова Н.Н., П. Селовей, Яновська Т.А.), яка визначає когнітивні процеси як фундамент для ідентифікації, розуміння та використання емоцій. У контексті нашого дослідження, що сфокусоване на підготовці викладачів, ця умова забезпечує саме теоретичну обізнаність та системне знання про сутність ЕІ як педагогічної компетентності, його структуру та функціональну роль у професійній діяльності [45; 49; 65].

Як зазначається у параграфі 1.1., програми розвитку ЕІ мають включати когнітивну складову, де спочатку вивчаються базисні, а потім і складніші

емоції, а діяльність акцентується на позначенні та описі емоцій, оцінці емоційних станів, що підтверджує першочерговість знаннєвого компонента.

Формування когнітивної складової — тобто глибокого розуміння сутності ЕІ, його механізмів і зв'язку з професійним успіхом — є необхідною передумовою для переходу до емоційного та поведінкового рівнів. Це розуміння виконує подвійну функцію:

1. Створення теоретичної бази: викладач має розуміти ЕІ не лише на рівні інтуїції, а як науково обґрунтований конструкт, володіти термінологічним апаратом (наприклад, диференціація емоцій, емпатія, саморегуляція) та знати, як ці механізми працюють у стресових чи конфліктних педагогічних ситуаціях. Без цього теоретичного знання, практичні методи будуть менш ефективними, оскільки майбутній викладач не зможе усвідомлено аналізувати та коригувати свою емоційну поведінку. Наукові джерела підтверджують, що когнітивна складова є вагомою, оскільки дає змогу людині визначати свої емоції за фізичним станом, розуміти власні почуття й думки.
2. Підвищення мотивації до саморозвитку: усвідомлення того, що ЕІ відіграє більш важливу роль у професійному успіху та запобіганні емоційному вигоранню, ніж виключно академічні знання (що підкреслюється в роботах Д. Гоулмана та інших дослідників), стає потужним внутрішнім мотиватором. Інтеграція ЕІ у спеціальні дисципліни доводить його професійну значущість, перетворюючи його з абстрактної психологічної категорії на ключову професійну компетенцію. Це стимулює майбутніх викладачів до цілеспрямованої самоосвітньої та самовиховної діяльності, оскільки вони розуміють, що розвиток ЕІ є не додатковим навантаженням, а прямою інвестицією у їхню викладацьку кар'єру та особисте благополуччя.

Таким чином, забезпечення інтеграції розвитку ЕІ у зміст фахової підготовки є не просто організаційним заходом, а необхідною організаційно-методичною умовою, яка створює науково-раціональну основу для

подальшого формування всіх компонентів емоційного інтелекту, трансформуючи його розуміння з приватної якості на усвідомлену та цілеспрямовано розвинену педагогічну компетентність.

Обґрунтування необхідності використання активних та інтерактивних методів навчання як педагогічної умови розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) майбутніх викладачів базується на концепції, що ЕІ, будучи практичною та соціально-орієнтованою якістю, вимагає діяльнісного підходу до свого формування.

Діяльнісний підхід у педагогіці, що ґрунтується на працях С.Л. Рубінштейна та О.М. Леонтьєва, виходить з фундаментального положення про те, що розвиток особистості та формування її якостей, зокрема професійних компетентностей, відбувається виключно в процесі активної діяльності. Сутність підходу полягає в тому, що знання, уміння та навички не можуть бути засвоєні пасивно; вони стають особистісним надбанням лише тоді, коли включаються в структуру цілеспрямованої, мотивованої, соціально значущої діяльності. Таким чином, замість простої передачі інформації, педагогічний процес має бути організований як активна навчально-пізнавальна діяльність самого суб'єкта. Необхідність використання активних та інтерактивних методів навчання як педагогічної умови для розвитку ЕІ майбутніх викладачів прямо впливає з принципів діяльнісного підходу. Емоційний інтелект, на відміну від когнітивного, є за своєю природою практичною та соціально-орієнтованою якістю, що охоплює чотири ключові групи вмінь (згідно з моделлю Мейєра-Селовея): розпізнавання, використання, розуміння та управління емоціями — як власними, так і чужими.

Успішна реалізація попередньої умови — формування когнітивної бази — створює необхідний теоретичний фундамент, але не забезпечує готовності до реальної професійної взаємодії. Активні та інтерактивні методи (тренінги, кейс-методи, рольові ігри, проблемні ситуації) є оптимальними, оскільки вони відтворюють складну динаміку педагогічного процесу, що

характеризується полісуб'єктністю, високою емоційною насиченістю та непередбачуваністю. Ці методи мають низку переваг для розвитку ЕІ:

1. Перехід від знань до навичок: емоційний інтелект згідно з провідними моделями охоплює практичні вміння: розпізнавання, використання, розуміння та управління емоціями. Інтерактивні методи є прямим інструментом для відпрацювання цих умінь. Наприклад, рольові ігри моделюють конфлікти зі студентами або колегами, вимагаючи негайної демонстрації педагогічного такту та саморегуляції. Кейс-методи змушують майбутніх викладачів аналізувати складні ситуації, застосовуючи емпатію та емоційну децентрацію для вибору найбільш конструктивної стратегії [13].
2. Створення емоційно-насиченого, але безпечного середовища: на відміну від реальних робочих ситуацій, інтерактивне навчання створює лабораторні умови для експериментування з емоційними реакціями. Учасники можуть свідомо проаналізувати свої імпульсивні реакції та навчитися контролювати імпульсивну поведінку (що є прямою метою тренінгу як методу) [43].
3. Розвиток соціального та поведінкового компонентів: ЕІ є соціальним конструктом. Групові дискусії та кооперативні завдання сприяють не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, але й формуванню соціальної чутливості, здатності до комунікації та ефективної взаємодії з іншими, оскільки майбутні викладачі безпосередньо стикаються з емоційними проявами своїх колег-студентів і навчаються адекватно на них реагувати.
4. Стимулювання рефлексії: емоційна реакція, отримана під час гри чи кейсу, стає предметом колективного та індивідуального аналізу, що переводить миттєвий емоційний досвід на рівень усвідомленого знання і дає потужний поштовх для подальшої самокорекції [18].

Таким чином, використання активних та інтерактивних методів навчання є невід'ємною організаційно-методичною умовою, оскільки вона

забезпечує перехід від "знання про ЕІ" до "вміння використовувати ЕІ" в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, що є критичним для досягнення цілей магістерського дослідження щодо практичного розвитку емоційного інтелекту.

Обґрунтування необхідності організації рефлексивно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів як педагогічної умови базується на науковому положенні, що рефлексія є системотвірним механізмом, який забезпечує перехід набутого емоційного досвіду (отриманого на тренінгах та в ході навчальної діяльності) у свідому, стійку та керовану професійну компетентність. Якщо попередня умова забезпечувала практику емоційної взаємодії, то ця умова забезпечує осмислення цієї практики.

Емоційний інтелект, особливо його ключовий компонент самоусвідомлення (самопізнання), вимагає постійного самоаналізу та метакогнітивних процесів. Саме рефлексивно-аналітична діяльність створює необхідний простір для:

1. Формування самосвідомості та саморегуляції: ведення щоденників емоцій допомагає майбутнім викладачам перейти від імпульсивних, неконтрольованих емоційних реакцій до усвідомленої реакції. Систематична фіксація та аналіз власних емоційних станів, їхніх причин і наслідків, дає змогу ідентифікувати емоційні тригери та розробити індивідуальні стратегії саморегуляції, що є прямою метою тренінгової складової розвитку ЕІ.
2. Об'єктивація професійної поведінки та зворотний зв'язок: аналіз навчальних занять з акцентом на емоційну взаємодію є незамінним інструментом. Під час проведення заняття викладач часто не може повністю усвідомити всі свої невербальні прояви, тон голосу або мікрожести, які можуть емоційно впливати на студентів. Аналіз дозволяє об'єктивувати ці прояви, порівняти своє суб'єктивне сприйняття з реальною поведінкою, і таким чином розвинути

педагогічний такт та вміння керувати емоціями інших як ключові показники високого рівня ЕІ [56].

3. Актуалізація на етапі асистентської практики: умова повністю стає актуальною саме під час асистентської практики, оскільки вона є етапом переходу до реальної професійної діяльності. Навчальна діяльність дає змодельований досвід, тоді як практика створює автентичні, небезпечні (з погляду емоційного стресу) ситуації. У цей період потреба в самокорекції та відновленні емоційних ресурсів (профілактика вигорання) стає критичною. Рефлексивний механізм дозволяє майбутньому викладачеві усвідомлювати власний вплив на студентів, адаптувати набуті навички до конкретних умов ЗВО та забезпечувати безперервний саморозвиток ЕІ вже як суб'єкта освітнього процесу, а не лише студента [53].

Отже, організація рефлексивно-аналітичної діяльності є організаційно-методичною умовою інтегративного характеру, яка забезпечує засвоєння, усвідомлення та корекцію емоційного досвіду, отриманого на когнітивному та діяльнісному етапах, що є необхідним для формування стійкого та високого рівня емоційного інтелекту.

Узагальнено запропоновані педагогічні умови можна представити у вигляді таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

**Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту
майбутніх викладачів ЗВО**

Педагогічна умова	Основний вплив на ЕІ
1. Забезпечення інтеграції розвитку ЕІ у зміст фахової підготовки	Формування когнітивної (знаннєвої) складової ЕІ. Створення теоретичної бази, підвищення мотивації та цілеспрямованості майбутніх викладачів щодо саморозвитку ЕІ як професійної компетентності.
2. Використання активних та	Формування поведінкової (діяльнісної) складової ЕІ. Переведення теоретичних знань у практичні навички

інтерактивних методів навчання	розпізнавання, розуміння та управління емоціями у змодельованих професійних ситуаціях (розвиток педагогічного такту та комунікативних умінь).
3. Організація рефлексивно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів	Забезпечення самосвідомості та самокорекції. Інтеграція набутого досвіду в стійку професійну якість, розвиток здатності до метакогніції та безперервного саморозвитку, що є актуальним на етапі асистентської практики.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційного інтелекту викладачів було здійснено теоретичне обґрунтування та систематизацію комплексу педагогічних умов, необхідних для ефективного розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Визначено, що ці умови, об'єднані у взаємопов'язану систему, мають забезпечити послідовне формування когнітивної бази, діяльнісних навичок та рефлексивних механізмів EI.

Висновки до розділу I

У Розділі I проведено теоретичний аналіз наукової літератури, узагальнено наукові підходи до досліджуваної проблеми та сформовано концептуальний апарат дослідження. Актуальність дослідження обґрунтована необхідністю підвищення якості фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасних вимог, де емоційний інтелект є ключовою складовою їхньої професійної компетентності та запорукою ефективної педагогічної взаємодії.

Проаналізовано та узагальнено стан дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту в педагогічній та психологічній науці, що дало змогу визначити ступінь розробленості теми та підтвердити необхідність подальшої роботи над розробкою педагогічних умов його розвитку.

Розглянуто сутність та структуру емоційного інтелекту (EI). На основі аналізу наукових джерел, емоційний інтелект визначено як інтегральна динамічна властивість особистості, що формується протягом усього

онтогенезу та проявляється у комплексі когнітивних, емоційних і конативних здібностей, які забезпечують усвідомлення, розуміння та регуляцію власних емоційних станів і почуттів інших людей, що є необхідною умовою для успішної соціальної взаємодії, адаптації та ефективної професійної діяльності.

Нами визначено, що емоційний інтелект є динамічною характеристикою особистості, яка має потенціал до розвитку та вдосконалення.

Емоційний інтелект викладача закладу вищої освіти ми визначили, як професійно значущу компетентність, що являє собою систему теоретичних знань і практичних навичок, умінь у галузі застосування технологій емоційного інтелекту у професійній сфері. Структуру емоційного інтелекту викладача закладу вищої освіти складають: інтраперсональна емоційна компетентність (самоусвідомлення, саморегуляція) та інтерперсональна емоційна компетентність (емпатія, управління емоціями інших).

Розкрито сутність та класифікацію педагогічних умов. Педагогічні умови визначено як сукупність взаємопов'язаних заходів, ресурсів та обставин, які свідомо створюються в освітньому середовищі для забезпечення найбільш ефективного розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів. На основі теоретичного аналізу виокремлено та обґрунтовано систему педагогічних умов, серед яких: забезпечення інтеграції розвитку емоційного інтелекту у зміст фахової підготовки; використання інтерактивних методів навчання (тренінги, кейс-методи, рольові ігри, проблемні ситуації); організація рефлексивно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

2.1. Діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача

Проблема обрання адекватного діагностичного інструментарію для вимірювання емоційного інтелекту є однією з найбільш актуальних у сучасній психолого-педагогічній науці, що обумовлено, перш за все, різноманіттям теоретичних підходів до розуміння цього конструкту. Існування кількох концептуальних моделей ЕІ неминуче спричиняє суттєві відмінності у методах його оцінки. Як було зазначено в теоретичному розділі, на сучасному етапі вивчення ЕІ прийнято виділяти три основні групи моделей: моделі здібностей (чистий інтелект), моделі характеристик/рис та змішані моделі. Шляхом консолідації змішаних моделей та моделей характеристик, можна виокремити два домінуючі підходи до трактування ЕІ: як когнітивної здібності та як складного інтегративного утворення, що поєднує як власне когнітивні здібності, так і особистісні риси та мотиваційні чинники.

Відповідно до цієї дихотомії, сформувалися і дві основні групи діагностичних методик:

1. Тести-завдання (або об'єктивні тести), що використовуються для оцінки ЕІ як когнітивної здібності та побудовані за зразком класичних тестів інтелекту (із завданнями, що мають правильні відповіді). Найбільш відомим представником цієї групи є Тест на емоційний інтелект Мейєра–Селовея–Карузо (MSCEIT™).
2. Тести-опитувальники (самозвіти), які застосовуються для оцінки ЕІ як комплексу особистісних рис і самосприйняття. До цієї категорії належать такі відомі методики, як Шкала коефіцієнта емоційного

інтелекту (EQ-i) Р. Бара-Она, Emotional Competence Inventory (ECI) (Р. Бояцис, Д. Гоулман та ін.), а також опитувальники Е. Оріолі (EQ MAP) та Н. Шутте (SREIT) [22; 26; 29].

У контексті нашого дослідження, що сфокусоване на розвитку ЕІ майбутніх викладачів і, як зазначено у Розділі 1, використовує модель здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо як теоретичну основу для побудови тренінгової складової (акцент на позначенні, оцінці та управлінні емоціями), ми керувалися принципом методологічної узгодженості. Зважаючи на цю узгодженість, вибір інструментарію діагностики, який буде представлено далі, ґрунтується саме на підході, що забезпечує максимальну об'єктивність вимірювання структурних компонентів ЕІ, що є критично важливим для оцінки ефективності розроблених педагогічних умов.

Діагностика рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти у нашому дослідженні розглядалася у двох взаємопов'язаних вимірах.

По-перше, вона слугувала інструментом для об'єктивного встановлення рівня розвитку під час професійної підготовки за стандартними освітньо-професійними програмами та дозволяла підтвердити актуальність обраної проблеми; по-друге, дозволяла далі вістежувати зміну рівня сформованості емоційного інтелекту протягом навчання та впровадження педагогічних умов.

Це підтверджувалося нашим припущенням, що емоційний інтелект є динамічною характеристикою особистості, структура якої активно змінюються та формуються під впливом зовнішніх факторів.

Спираючись на надане нами визначення емоційного інтелекту викладача вищої школи як професійно значущої компетентності, що являє собою систему теоретичних знань і практичних навичок та умінь, визначену структуру ЕІ та розроблені педагогічні умови розвитку ЕІ ми розробили критерії та показники рівня сформованості емоційного інтелекту викладача (Таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1

**Критерії та показники рівнів сформованості емоційного інтелекту
майбутнього викладача**

Критерій сформованості ЕІ	Показники
Когнітивний	Об'єктивна оцінка сформованості уявлень про сутність емоційного інтелекту особистості, його значення у професійній діяльності. Здатність до ідентифікації, розуміння та використання емоцій.
Особистісний	Рівень сформованості самоусвідомлення (усвідомлення власних емоцій), емпатії (розуміння емоцій інших), самомотивації та управління емоціями.
Діяльнісний	Здатність до конструктивної взаємодії, прояву педагогічного такту та емоційної стійкості у професійних ситуаціях. Оцінка поведінкових проявів, що відповідають вимогам педагогічної діяльності у ЗВО.

Наступним нашим кроком була розробка опису рівнів розвитку емоційного інтелекту. Розглядаючи емоційний інтелект як динамічну характеристику, здатну до розвитку та формування ми визначили три етапи – низький, середній, високий:

- низький рівень розвитку емоційного інтелекту - майбутній викладач з низьким рівнем ЕІ демонструє несистематизовані, фрагментарні та поверхові знання про сутність емоційного інтелекту та його критичну роль у професійній діяльності.
- середній рівень розвитку емоційного інтелекту - майбутній викладач із середнім рівнем ЕІ володіє достатніми, але не завжди системними знаннями про ЕІ, усвідомлюючи його загальну значущість для професії, але має прогалини у розумінні складних механізмів.
- високий рівень розвитку Емоційного Інтелекту - айбутній викладач з високим рівнем ЕІ демонструє глибокі, системні та повні знання про ЕІ, його структуру, функції та вплив на всі аспекти професійної діяльності.

Узагальнено опис прояву кожного рівня розвитку емоційного інтелекту можна представити у вигляді таблиці (Таблиця 2.2.)

Таблиця 2.2

Рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів ЗВО

Рівень сформованості ЕІ	Когнітивний критерій	Особистісний критерій	Діяльнісний критерій
Низький	Фрагментарні, поверхові знання про сутність та роль ЕІ у професії. Труднощі з ідентифікацією та точним називанням складних емоцій (власних та чужих). Нечітке розуміння механізмів управління емоціями.	Низький рівень самоусвідомлення (труднощі з диференціацією власних емоцій). Низька емпатія та соціальна чутливість. Схильність до імпульсивних, неконтрольованих емоційних реакцій.	Значні труднощі у конструктивній взаємодії, часте виникнення конфліктів. Нездатність регулювати емоційний стан інших. Відсутність стабільного педагогічного такту.
Середній	Достатні, але несистемні знання про ЕІ. Здатність ідентифікувати та розпізнавати основні емоції. Часткове розуміння психологічних механізмів, але труднощі з їх аналізом та оцінкою у складних ситуаціях.	Часткова здатність до самоусвідомлення та емпатії. Саморегуляція є ситуативною: успішна у типових умовах, але емоційна нестійкість у стресових чи непередбачуваних ситуаціях.	Здатність до конструктивної взаємодії переважно в типових ситуаціях. Часткове вміння використовувати емоції для мотивації. Обмежена здатність до регуляції емоцій інших (переважно реактивна).
Високий	Глибокі, системні та повні знання про ЕІ, його структуру та функції. Висока	Високий рівень самоусвідомлення та емпатії. Вміння ефективно управляти	Здатність легко та ефективно використовувати емоції для вирішення

	здатність до ідентифікації, розуміння та оцінки широкого спектру емоцій (включаючи складні). Чітке розуміння та ефективне пояснення механізмів емоційної регуляції.	власними емоціями та контролювати імпульсивну поведінку. Висока стресостійкість та здатність до самомотивації.	професійних завдань. Вміння успішно регулювати емоційний стан учасників освітнього процесу (проактивна функція). Постійна демонстрація педагогічного такту та емоційної стійкості.
--	---	--	--

Відповідно до розроблених критеріїв, показників та рівнів розвитку емоційного інтелекту нами були підібрані методи діагностики. Вибір діагностичного інструментарію, на нашу думку, повинен був забезпечити методологічну узгодженість із розробленою структурою емоційного інтелекту (інтра- та інтерперсональна емоційна компетентність), трикомпонентною структурою критеріїв та показників ЕІ. Серед запропонованих методів діагностики нами були відібрані психологічні методи тестування та власно розроблені Анкети, педагогічні тести (Таблиця 2.3.)

Таблиця 2.3

**Діагностичний інструментарій оцінки рівня розвитку ЕІ
майбутніх викладачів ЗВО**

Критерій сформованості ЕІ	Метод діагностики	Назва	Функція та оцінювані показники
Когнітивний	Педагогічний тест (власна розробка)	Тест «Обізнаність щодо ЕІ та його ролі в діяльності викладача ЗВО»	Вимірювання обізнаності, знань та зацікавленості: сутність ЕІ, його важливість у діяльності викладача, знання технік емоційної регуляції та саморозвитку.

Особистісний	Психологічний тест (опитувальник, самозвіт)	Методика діагностики рівня емоційного інтелекту (ЕІ) Н. Холла	Вимірювання самоусвідомлення (усвідомлення власних емоцій) та емпатії (розуміння емоцій інших).
Особистісний / Діяльнісний	Психологічний тест (опитувальник)	Опитувальник «Емоційний інтелект» (Д. Люсіна) (ЕмІн)	Вимірювання внутрішньоособистісного (управління власними емоціями, саморегуляція) та міжособистісного (управління емоціями інших) ЕІ.
Діяльнісний	Власно розроблена анкета (самооцінка та/або експертна оцінка)	Карта спостереження «Оцінка поведінкових проявів ЕІ у професійній взаємодії»	Оцінка педагогічного такту, конструктивної взаємодії та емоційної стійкості в умовах, максимально наближених до викладацької діяльності.

Для оцінки когнітивного критерію (знань, розуміння та зацікавленості) було запропоновано власно розроблений педагогічний тест. Цей інструмент дозволив об'єктивно оцінити саме ту інформацію, яка була закладена в основу першої педагогічної умови:

- знання про сутність ЕІ як педагогічної компетентності.
- обізнаність щодо технік емоційної регуляції та саморозвитку.
- рівень зацікавленості у подальшому розвитку ЕІ.

Для діагностики особистісного та діяльнісного критеріїв було обрано два психологічні тести-опитувальники, які є найбільш поширеними, валідними та дозволяють покрити всі компоненти ЕІ:

- Тест емоційного інтелекту Н.Холла;
- Тест емоційного інтелекту (ЕмІн) Д. Люсіна;

Для повної оцінки діяльнісного критерію, особливо таких специфічних педагогічних проявів, як педагогічний такт, конструктивна взаємодія та

емоційна стійкість у професійних ситуаціях також була запропонована, власно розроблена Анкета/Карта спостереження. Вона включала:

- самооцінку своїх поведінкових реакцій у типових педагогічних ситуаціях.
- експертну оцінку (керівниками практики, викладачами) під час тренінгів або асистентської практики, що забезпечує об'єктивацію поведінкових проявів, які важко виявити самозвітом.

Цей комплексний підхід дозволяє отримати як об'єктивну оцінку знань (педагогічний тест), так і суб'єктивну оцінку внутрішніх процесів (психологічні опитувальники) та поведінкових проявів (власна методика), забезпечуючи багатофакторну оцінку ефективності педагогічних умов.

Базою нашого дослідження був Одеський національний університет імені І.І.Мечникова. У діагностиці прийняли участь здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти факультетів психології та соціальної роботи, філологічного факультету, біологічного факультету, факультету романо-германської філології. Загальна кількість учасників – 54 здобувача. Наше експериментальне дослідження відбувалося протягом квітень – довчень 2025 року.

Загальний портрет вибірки характеризується переважною участю молодих жінок із психолого-педагогічних та гуманітарних спеціальностей.

- розподіл за факультетами: найбільшу частку вибірки склали здобувачі Факультету психології та соціальної роботи (ФПСР) — 23 особи (42,6% від загальної кількості). Гуманітарний блок представлений Факультетом романо-германської філології (РГФ) — 15 осіб (27,8%) та Філологічним факультетом — 9 осіб (16,7%). Найменшу частку становлять здобувачі Біологічного факультету — 7 осіб (12,9%). Така структура вибірки відображає міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх викладачів ЗВО.
- гендерний склад: вибірка є значно фемінізованою: переважають жінки (41 особа), що становить близько 76% від загальної кількості, тоді як

чоловіків лише 13 осіб (24%). Це типово для педагогічних та гуманітарних спеціальностей.

- віковий склад: вибірка є відносно молодого. Абсолютна більшість учасників (38 осіб, або 70,4%) належить до молодшої вікової групи (21–23 роки). Частина магістрантів (11 осіб, або 20,4%) знаходяться у віці 23–25 років. Старша вікова група (старше 25 років) є найменшою і складає 5 осіб (9,3%).

Таким чином, у дослідженні брала участь достатня для статистичної обробки кількість магістрантів, переважно жіночої статі, віком 21–23 роки, які навчаються на факультетах, що найбільше пов'язані з комунікаційними та соціально-психологічними аспектами майбутньої педагогічної діяльності.

Для виявлення рівня розвитку когнітивного критерію нами був розроблений тест «Обізнаність щодо ЕІ та його ролі в діяльності викладача ЗВО» (Додаток А)

Методика дозволяла кількісно визначити, наскільки повно і правильно магістранти засвоїли знання про сутність ЕІ, його роль як ключової професійної компетентності викладача, а також обізнаність щодо необхідних технік емоційної регуляції та саморозвитку (наприклад, методи рефлексії та самоконтролю). Через оцінювання ступеня згоди з твердженнями (шкалована частина) ми виявляли внутрішню мотивацію здобувачів до розвитку власного ЕІ та усвідомлення його життєвої та професійної важливості (наприклад, у запобіганні емоційному вигоранню).

Структурно тест-анкета поділялася на три частини:

- Частина І. Оцінка зацікавленості та усвідомлення важливості ЕІ.
- Частина ІІ. Перевіряла знання сутності ЕІ та його ролі у діяльності викладача ЗВО.
- Частина ІІІ. Діагностувала розуміння та знання технік емоційної регуляції (зокрема, когнітивної реструктуризації, емоційної децентрації).

Загальний бал, отриманий респондентами за цією анкетой (максимум 36 балів), був використаний для диференціації вибірки за рівнями когнітивного критерію (низький, середній, високий) і став базою для подальшої розробки змісту активних та інтерактивних методів навчання.

Проведене нами опитування показало, що переважно низький та середній рівні обізнаності серед майбутніх викладачів ЗВО. Так, 32 респонденти, що становить 59,3% від загальної кількості, продемонстрували низький рівень знань. Середній рівень було зафіксовано у 19 осіб (35,2%), і лише 3 здобувачі (5,6%) досягли високого рівня (рисунк 2.1.)

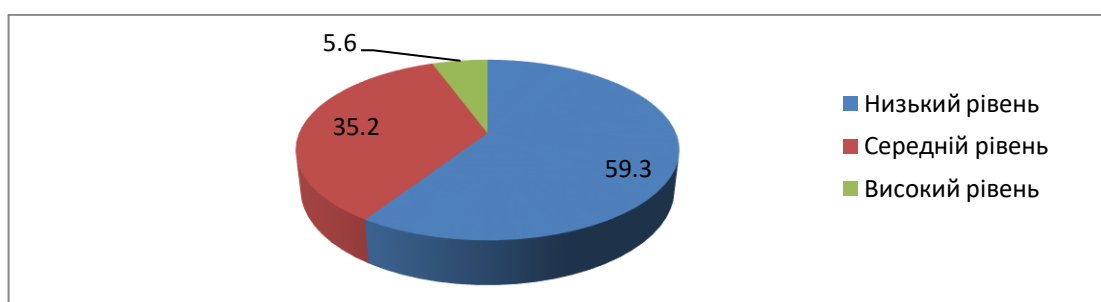


Рисунок 2.1. Розподілу магістрантів за рівнями обізнаності щодо ЕІ (когнітивний критерій, %).

Отримані дані підтвердили наше припущення про те, що до початку дослідження магістранти цілеспрямовано не вивчали проблему розвитку емоційного інтелекту як окрему дисципліну чи спеціалізований модуль. Їхні знання були несистемними, здебільшого отриманими із загальнодоступних джерел (соціальні мережі, науково-популярна література). Хоча більшість респондентів мала загальне розуміння важливості ЕІ для емоційного стану будь-якого фахівця та загальні уявлення про площину його застосування, їхні відповіді засвідчили недостатність конкретних знань щодо теоретичних моделей ЕІ, його структури, а головне – технік емоційної підтримки та саморегуляції. Деякі студенти відмітили, що питання емоційного інтелекту справді обговорювалося епізодично під час вивчення циклу педагогічних дисциплін, проте саме практичні навички та більш детальні знання вони повинні були шукати й отримувати самостійно. На цьому тлі високий рівень (3 особи) був зафіксований у студентів, які, як правило, вже мають досвід

роботи вчителем або викладачем та проходили курси підвищення кваліфікації, де саме розглядалися питання емоційного інтелекту як професійно важливої компетентності.

Таким чином, результати діагностики когнітивного критерію зафіксували необхідність формування базової теоретичної основи та практичних знань, що стало підґрунтям для реалізації першої та другої педагогічних умов.

Для діагностики особистісного та діяльнісного критеріїв ми використовували тест емоційного інтелекту Н.Холла. Опитувальник Н. Холла складається з п'яти основних шкал, дві з яких є ключовими для педагогічної діяльності:

- емоційна обізнаність (самоусвідомлення) - здатність магістранта усвідомлювати та точно диференціювати власні емоційні стани, що є основою для саморегуляції;
- емпатія - здатність розуміти та адекватно співпереживати емоціям інших учасників освітнього процесу (студентів, колег), що є фундаментом для педагогічного такту та конструктивної взаємодії.
- додаткові шкали - самотивація, Управління власними емоціями та розпізнавання емоцій інших.

Методика Н. Холла дозволила отримати суб'єктивну оцінку здобувачами свого рівня розвитку самоусвідомлення та емпатії. Оскільки опитувальник ґрунтується на самозвіті, його результати відображають не лише реальні здібності, але й уявлення магістрантів про себе, що було важливим для подальшої корекції через тренінгову складову (друга педагогічна умова).

Загальна картина розподілу рівнів ЕІ за методикою Н. Холла підтвердила висновки, отримані нами за когнітивним критерієм - у більшості магістрантів було зафіксовано низький та середній рівні розвитку особистісних компонентів емоційного інтелекту (Рисунок 2.2.)

Як видно з даних, 29 респондентів (53,7%) потрапили до групи з низьким рівнем ЕІ. Ці студенти демонстрували значні труднощі з

диференціацією власних емоцій (самоусвідомлення), схильність до імпульсивних реакцій та низький рівень емпатії, що свідчило про їхню слабку готовність до встановлення конструктивного емоційного контакту зі студентською аудиторією. Середній рівень був діагностований у 23 осіб (42,6%).

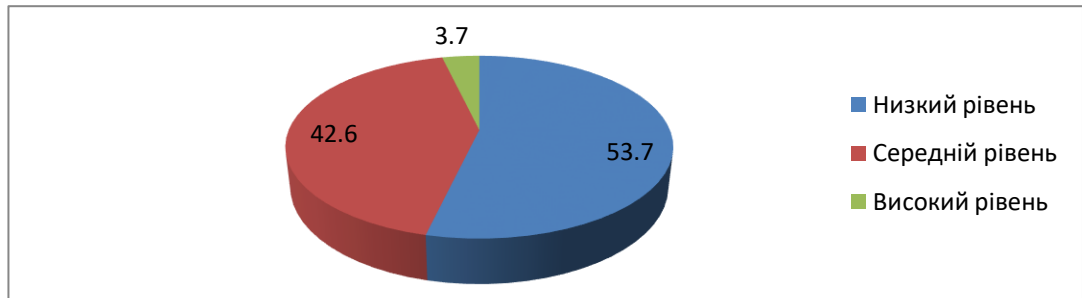


Рисунок 2.2. Результати діагностики за Методикою оцінки емоційного інтелекту Н.Холла (%)

Як видно з даних, 29 респондентів (53,7%) потрапили до групи з низьким рівнем ЕІ. Ці студенти демонстрували значні труднощі з диференціацією власних емоцій (самоусвідомлення), схильність до імпульсивних реакцій та низький рівень емпатії, що свідчило про їхню слабку готовність до встановлення конструктивного емоційного контакту зі студентською аудиторією. Середній рівень був діагностований у 23 осіб (42,6%). Ця група мала ситуативну здатність до усвідомлення та контролю емоцій, проявляючи емпатію лише в очевидних ситуаціях, але втрачаючи контроль у стресових або конфліктних умовах, що підтверджує нестабільність їхнього особистісного компонента. Лише 2 магістранти (3,7%) показали високий рівень ЕІ, демонструючи високу емоційну обізнаність та стабільну емпатію.

Отримані результати свідчать, що, незважаючи на загальну обізнаність (когнітивний критерій), суб'єктивна здатність майбутніх викладачів до самоусвідомлення та емпатії залишається недостатньо сформованою. Оскільки методика Н. Холла ґрунтується на самозвіті, низькі бали відображають не лише фактичну нерозвиненість рис, але й низьку звичку до рефлексії та аналізу власних емоційних станів, що є прямим наслідком

відсутності цілеспрямованої програми розвитку ЕІ у межах їхньої фахової підготовки. Хоча магістранти усвідомлювали емоційну сторону своєї майбутньої професії, вони не володіли інструментами для внутрішнього аналізу та емоційної саморегуляції, що є критичним недоліком для профілактики емоційного вигорання. Таким чином, результати чітко засвідчили об'єктивну необхідність впровадження спеціальної цілеспрямованої програми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів під час їхньої професійної підготовки, особливо через використання активних та інтерактивних методів навчання (тренінгова складова).

Наступною методикою був опитувальний емоційного Інтелекту Д. Люсіна (ЕмІн). це стандартизований психологічний тест-опитувальник, який використовується для діагностики рівня розвитку ЕІ, базуючись на самозвіті респондентів. Він належить до змішаних моделей ЕІ, фокусуючись на емоційних здібностях, пов'язаних з особистісними рисами та ефективністю діяльності. В контексті нашого дослідження методика ЕмІн виконувала функцію додаткової, але критично важливої діагностики, що дозволяла охопити показники, які частково стосуються особистісного критерію (зокрема, саморегуляції) та безпосередньо діяльнісного критерію (управління емоціями інших), доповнюючи дані, отримані за методикою Н. Холла.

Головна перевага опитувальника Люсіна полягала у його чіткому поділі на два великі блоки (фактори), що відповідають вимогам до оцінки ЕІ майбутнього викладача. Так, внутрішньоособистісний ЕІ вимірював здатність до розуміння та управління власними емоціями. Ці дані прямо корелюють з показниками саморегуляції, емоційної стійкості та контролю імпульсивної поведінки (ключові показники особистісного та діяльнісного критеріїв). Міжособистісний ЕІ вимірював здатність до розуміння та управління емоціями інших людей у процесі взаємодії. Ці показники прямо корелюють з показниками конструктивної взаємодії, прояву педагогічного такту та здатністю регулювати емоційний стан студентів (ключові показники

діяльнісного критерію). Методика Д. Люсіна надала можливість отримати комплексну оцінку здатності до управління емоціями як всередині себе (самоконтроль, стресостійкість), так і назовні (педагогічний вплив).

Загальний розподіл рівнів ЕІ за методикою Д. Люсіна, як і за попередніми тестами, засвідчив перевагу низького та середнього рівнів, що підтвердило гіпотезу про необхідність цілеспрямованого розвитку ЕІ.

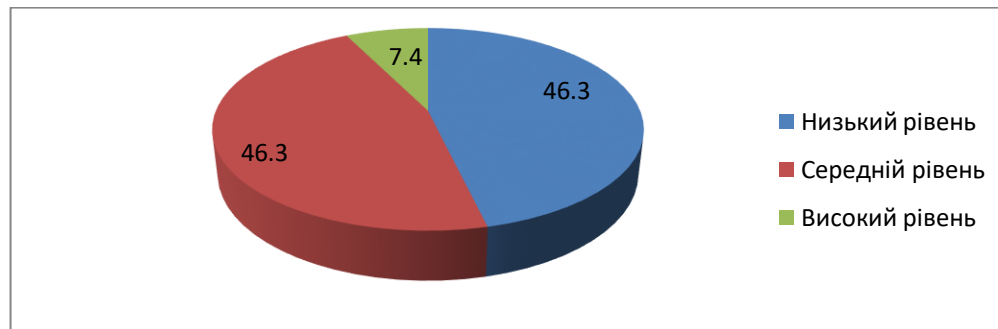


Рисунок 2.3. Результати діагностики за методикою оцінки емоційного інтелекту (ЕІн) Д. Люсіна (%)

Результати показали, що 25 респондентів (46,3%) продемонстрували низький рівень ЕІ, що свідчить про значні проблеми з емоційною саморегуляцією та проявом педагогічного такту. Водночас 25 осіб (46,3%) потрапили до групи середнього рівня. Високий рівень був зафіксований у 4 магістрантів (7,4%).

Привертає увагу той факт, що результати за методикою Д. Люсіна є дещо кращими порівняно з тестом Н. Холла (наприклад, частка низького рівня знизилася з 53,7% до 46,3%, а високий рівень зріс з 3,7% до 7,4%). Це пояснюється специфікою вимірювання опитувальника ЕІн. Методика Д. Люсіна оцінює здібності до управління емоціями як внутрішніми, так і зовнішніми (міжособистісний ЕІ), які тісно пов'язані з комунікативними навичками та соціальною бажаністю. Оскільки магістранти факультетів психології, філології та РГФ мають вищий рівень соціальної чутливості та комунікативних умінь порівняно з іншими спеціальностями (наприклад, біологічний факультет), їхні відповіді у частині, що стосується управління емоціями інших та прояву такту, бути дещо завищені через їхні теоретичні

знання про те, якою має бути поведінка викладача. Проте, незважаючи на незначне покращення, низький і середній рівні все одно охоплюють 92,6% вибірки, що категорично вказує на недостатність сформованості діяльнісного компонента і підтверджує, що теоретичні знання магістрантів не були переведені в стійкі навички емоційної саморегуляції та конструктивної взаємодії, що вимагало негайного впровадження тренінгової та рефлексивно-аналітичної складових експериментальної програми.

Так, як Методика оцінки емоційного інтелекту (ЕМІн) Д. Люсіна та Методика оцінки емоційного інтелекту Н.Холла оцінювали особистісний та частково діяльнісний критерії ми співставили отримані результати та виявили пряму, позитивну та високу кореляція ($r \approx 0,75$ при $p < 0,01$) (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Порівняльний розподіл магістрантів за рівнями ЕІ

(особистісний та діяльнісний критерії)

Рівень сформованості ЕІ	Методика Н. Холла (особистісний критерій: самоусвідомлення, емпатія)	Методика Д. Люсіна (особистісний / діяльнісний критерій: саморегуляція, управління емоціями)
Низький	29 осіб (53,7%)	25 осіб (46,3%)
Середній	23 особи (42,6%)	25 осіб (46,3%)
Високий	2 особи (3,7%)	4 особи (7,4%)

Цей високий коефіцієнт кореляції підтвердив надійність та конструктивну валідність діагностичного інструментарію, оскільки обидві методики фіксують одну інтегративну властивість – ЕІ. З педагогічної точки зору, кореляція також підтвердила, що особистісний компонент (самоусвідомлення, емпатія, виміряний Н. Холлом) є фундаментальною основою для діяльнісного компонента (саморегуляція, управління емоціями інших, виміряний Д. Люсіним). Недорозвиненість внутрішніх здібностей безпосередньо призводила до низької ефективності в управлінні поведінкою та емоціями у міжособистісній взаємодії.

Для оцінки діяльнісного компоненту нами також використовувалися Анкета «Емоційний інтелект у дії» (самоаналіз магістранта) (Додаток Б), Карта експертного спостереження «Емоційний інтелект у діяльності викладача» (Додаток В)

Опитування здобувачів проходило під час проходження Асистентської практики та дозволяло провести самоаналіз розвитку емоційного інтелекту та його прояв під час реальної професійної діяльності. Результати самоаналізу за діяльнісним критерієм ЕІ, який включав оцінку емоційної стійкості, саморегуляції, педагогічного такту та конструктивної взаємодії, виявили переважно низький та середній рівні сформованості цих навичок, що безпосередньо впливало на успішність проведених занять. Загальний розподіл рівнів ЕІ за даними, які корелювали з оцінкою діяльнісного компонента, виглядало наступним чином:

- низький рівень був зафіксований у 25 осіб, що склало 46,3% від загальної кількості опитаних. Ці здобувачі освіти визнавали значні труднощі з контролем імпульсивних реакцій, часто втрачали емоційну стійкість у несподіваних або стресових ситуаціях (наприклад, технічні проблеми, нетактовні запитання студентів) та демонстрували низьку здатність до швидкої адаптації стилю викладу.
- середній рівень також був діагностований у 25 осіб, або 46,3% респондентів. Ця група мала ситуативну здатність до саморегуляції та прояву педагогічного такту. Вони частково успішно справлялися з емоційним напруженням, але відзначали, що їм було складно підтримувати конструктивну взаємодію в конфліктних умовах або при виявленні очевидної апатії/втоми аудиторії.
- високий рівень за діяльнісним критерієм показали лише 4 особи, що становило 7,4%. Ці магістранти стабільно демонстрували високу емоційну обізнаність, ефективне управління власними емоціями та емоціями студентів, а також конструктивно використовували емпатію для мотивації.

Таким чином, 92,6% майбутніх викладачів мали недостатній або нестабільний рівень ЕІ для ефективного ведення педагогічної діяльності, що об'єктивно підтверджувало необхідність цілеспрямованої роботи над цим компонентом.

Аналіз результатів також показав, що, хоча загальна тенденція до переважання низького, середнього рівнів зберігалася, студенти різних факультетів мали певні відмінності у проявах окремих компонентів ЕІ (Таблиця 2.5):

Таблиця 2.5

Диференціація відповідей за факультетами

Факультет	Прояви ЕІ	Ключові труднощі
Факультет психології та соціальної роботи (20 осіб)	Демонстрували вищу самооцінку навичок саморегуляції порівняно з іншими, що, ймовірно, було пов'язано з теоретичною обізнаністю щодо технік контролю емоцій.	Часто недооцінювали необхідність активного використання емпатії для мотивації та адаптації подачі матеріалу, що свідчило про недостатню інтеграцію теоретичних знань у практичну взаємодію.
Факультет романо-германської філології (14 осіб)	Мали відносно вищі показники в блоці «Педагогічний такт та конструктивна взаємодія». Це пояснювалося фаховою спрямованістю на комунікацію та міжкультурну взаємодію, що вимагає розвинених навичок розпізнавання емоцій інших.	Фіксували значні труднощі з емоційною стійкістю у ситуаціях, які виходили за рамки плану заняття, що вказувало на слабку стійкість до стресу.
Біологічний факультет (8 осіб)	Мали найвищий відсоток низького рівня самооцінки (62,5%).	Відзначалися найнижчими балами як у частині саморегуляції, так і у педагогічному такті, що було очікуваним, оскільки їхня фахова

		підготовка торкалася комунікативних аспектів.	мінімально соціально-
--	--	---	-----------------------

Різниця в показниках була пояснена різною мірою актуалізації соціально-комунікативної складової у професійній підготовці різних факультетів, а також відсутністю уніфікованої цілеспрямованої програми розвитку ЕІ. Особливий вплив на результати мали здобувачі, які вже мали досвід педагогічної діяльності (вчитель загальноосвітнього закладу, викладач мовних курсів, репетиторство, помічники у центрах психологічної допомоги). Ця група (10 осіб) суттєво відрізнялася від загальної вибірки:

- 4 особи з високим рівнем ЕІ (100% високого рівня) належали до цієї групи, демонструючи найбільш стабільні показники у всіх трьох частинах Анкети Додатку Б.
- цей досвід виступав компенсаторним механізмом, що дозволяв студентам самостійно, шляхом практики та саморозвитку, формувати ключові навички ЕІ.
- навіть серед досвідчених студентів, 1 особа потрапила до низького рівня, а 5 осіб – до середнього, що свідчило: сам по собі досвід без цілеспрямованої рефлексії та структурованого навчання не гарантував високого рівня ЕІ. Вони усвідомлювали необхідність ЕІ, але їхні прояви в нових умовах (практика в ЗВО) залишалися нестабільними.

Усі здобувачі освіти, незалежно від факультету та рівня сформованості ЕІ, визнавали необхідність формування ЕІ для успішної професійної діяльності. Однак, більшість магістрантів (понад 81% опитаних) виділяли власне розуміння для чого саме їм потрібен ЕІ:

- студенти біологічного та філологічного факультетів переважно бачили ЕІ як інструмент запобігання власному емоційному вигоранню та підтримки спокійного тону викладу.
- здобувачі факультету романо-германської філології наголошували на ЕІ як засобу покращення комунікації та встановлення неформального контакту з аудиторією.

- студенти факультету психології та соціальної роботи найчастіше визначали ЕІ як умову ефективного управління конфліктами та здатність регулювати емоційний стан студентів.

Ця диференціація цілей підтверджувала, що хоча загальна мотивація до розвитку ЕІ була високою, знання щодо його системної ролі та застосування (когнітивний критерій) були несистемними та недостатніми.

Узагальнені результати опитування за Анкетою «Емоційний інтелект у дії» можна представити рисунком 2.4.

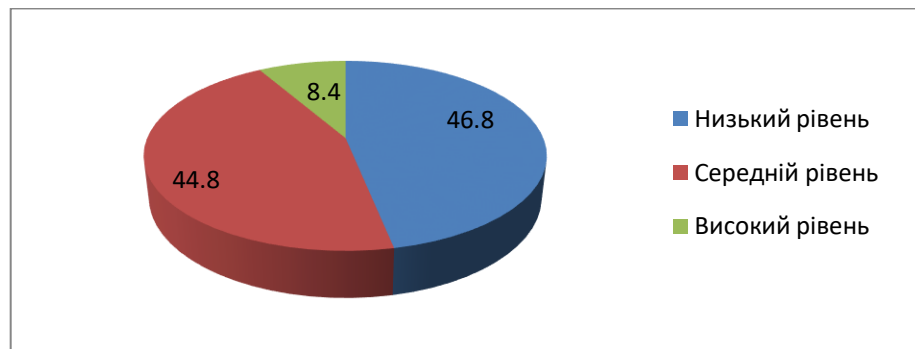


Рисунок 2.4. Результати опитування за Анкетою «Емоційний інтелект у дії»

Аналіз результатів самооцінки магістрантів під час Асистентської практики однозначно засвідчив, що переважна більшість (92,6%) здобувачів освіти потребувала спеціальної програми розвитку емоційного інтелекту. Незважаючи на загальне усвідомлення важливості ЕІ, недостатній рівень сформованості як внутрішніх компонентів (саморегуляція, емоційна стійкість), так і зовнішніх (педагогічний такт, конструктивна взаємодія) безпосередньо ускладнював проведення успішних пробних та залікових занять, а також ефективне кураторство.

Наступним етапом дослідження стало проведення незалежної експертної оцінки прояву діяльнісного компоненту емоційного інтелекту магістрантів під час їхньої Асистентської практики. Для цього 15 викладачів-керівників Асистентською практикою заповнили Карту експертного спостереження «Емоційний інтелект у діяльності викладача» (Додаток В). Карта містила 10 показників, розподілених на три частини, з максимальною оцінкою 50 балів, де 41–50 балів відповідали високому рівню. Вони спостерігали роботою 54

магістрантів під час їхньої Асистентської практики (проведення лекційних, практичних занять та кураторських годин).

Експертна оцінка діяльності магістрантів підтвердила загальну тенденцію до недостатнього рівня сформованості ЕІ, яка була виявлена під час їхнього самоаналізу (Додаток Б), але продемонструвала більш критичну картину.

Загальний розподіл рівнів сформованості діяльнісного критерію ЕІ за оцінками експертів (N=54) був наступним:

- низький рівень (10–25 балів) був зафіксований у 32 осіб, що склало 60,0% від загальної кількості оцінених.
- середній рівень (26–40 балів) отримали 18 осіб, що становило 33,3%.
- високий рівень (41–50 балів) був виявлений у 4 осіб, що склало 6,7% респондентів.

Співставлення з даними самооцінки (Додаток Б: низький рівень — 46,3%, середній — 46,3%, високий — 7,4%) виявило тенденцію до завищення самооцінки магістрантами. Експерти зафіксували збільшення частки низького рівня на 13,7% та суттєве зменшення групи з середнім рівнем. Це свідчило про те, що магістранти лише частково усвідомлювали реальний вплив своїх емоційних проявів та навичок взаємодії на якість навчального процесу.

Детальний аналіз середніх балів за частинами Карти експертного спостереження (Додаток В) дозволив ідентифікувати найбільш проблемну зону, яка вимагала пріоритетної уваги при розробці програми розвитку ЕІ (Параграф 2.2):

1. Частина І. Емоційна стійкість та саморегуляція (контроль власних емоцій) отримала відносно посередню оцінку. Експерти часто відзначали нестабільний тон голосу та невербальну дисципліну, що вказувало на труднощі з підтримкою внутрішнього контролю в стресових умовах занять.

2. Частина II. Педагогічний такт та конструктивна взаємодія була оцінена дещо вище, оскільки більшість магістрантів дотримувалися етичних норм надання зворотного зв'язку. Проте, навичка управління емоціями аудиторії та спрямування негативних емоцій у продуктивне русло була сформована недостатньо.

Найнижчі показники були зафіксовані за Частиною III. Ефективне використання ЕІ у дидактиці. Цей факт став найбільш значущим висновком:

- показник «Емоційне використання (мотивація)»: експерти рідко фіксували, що магістранти використовували власний ентузіазм або спеціальні емоційні прийоми для підвищення мотивації студентів.
- показник «Адаптація до потреб аудиторії»: найкритичнішим виявилася нездатність магістрантів динамічно змінювати темп, стиль або метод викладання, реагуючи на невербальні сигнали нудьги, втоми чи нерозуміння, які подавала аудиторія.

Ця слабкість у дидактичному використанні ЕІ (перетворення емоційної інформації на навчальний інструмент) була найбільш явною та критичною, оскільки безпосередньо впливала на успішність проведених лекцій та практичних занять. Отримані дані прямо вказували на те, що програма розвитку ЕІ повинна бути максимально сфокусована на формуванні навичок розпізнавання емоцій аудиторії та їхньої свідомої трансформації в інструменти мотивації та адаптації змісту.

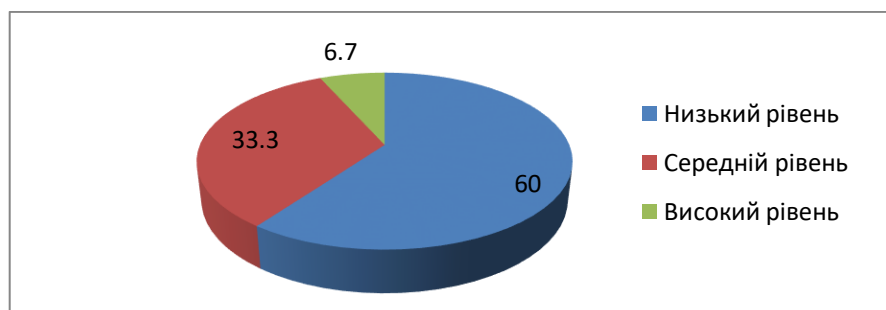


Рисунок 2.5. Розподіл здобувачів за рівнями розвитку емоційного інтелекту за результатами опитування викладачів

Результати експертного спостереження за діяльнісним критерієм ЕІ, проведеного 15 викладачами-керівниками Асистентської практики, повністю

підтвердили висновок про те, що усі здобувачі освіти (93,3% з низьким та середнім рівнем) потребували спеціальної програми розвитку емоційного інтелекту. Критична невідповідність між самооцінкою та експертною оцінкою, а також низькі показники за шкалою використання ЕІ у дидактиці, обґрунтували необхідність негайного впровадження спеціалізованого освітнього компонента.

Проведене комплексне діагностичне дослідження рівня сформованості емоційного інтелекту (ЕІ) майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки, що включало самоаналіз магістрантів (Додаток Б) та експертне спостереження (Додаток В), однозначно підтвердило гіпотезу про недостатній рівень розвитку цього важливого компонента.

Було встановлено, що понад 93% здобувачів освіти мають низький або середній рівень ЕІ. Критично значущою виявилася розбіжність між самооцінкою та експертною оцінкою, яка свідчила про недостатню здатність магістрантів до об'єктивної рефлексії. Крім того, найбільші прогалини були зафіксовані у діяльнісному компоненті ЕІ, зокрема у навичках використання емоційного інтелекту в дидактичних цілях: адаптації викладання до емоційного стану аудиторії та застосуванні емоційної мотивації.

Таким чином, результати діагностики довели об'єктивну необхідність втручання в освітній процес. Виявлені дефіцити ЕІ — відсутність об'єктивного самоусвідомлення, нездатність до ефективної саморегуляції в стресових ситуаціях та слабкість у дидактичному використанні емоцій — вимагають цілеспрямованого впливу. На основі цих даних та з метою усунення ідентифікованих прогалин, наступний розділ присвячено розробці та обґрунтуванню Методичних рекомендацій щодо впровадження педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів, які мають забезпечити перехід від теоретичного усвідомлення ЕІ до його практичного застосування у педагогічній діяльності.

2.2. Методичні рекомендації щодо впровадження педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів

Для реалізації розроблених педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів під час із професійної підготовки та спираючись на отримані результати діагностики наявного рівня розвитку нами був розроблений цикл лекційних та практичних занять, який ми назвали програмою «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу»

Розроблена програма була логічно завершеним комплексом заходів, що охоплювали компоненти ЕІ майбутніх викладачів (самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію та управління емоціями). Програма системно реалізувала три ключові педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту через інтеграцію у фахову підготовку відповідного змісту, застосування інтерактивних методів та організацію рефлексивно-аналітичної діяльності.

Перша педагогічна умова - забезпечення інтеграції розвитку емоційного інтелекту у зміст фахової підготовки реалізовувалася через 3 теми аудиторних лекційних занять. Це дозволило надати системних теоретичних знань з проблеми емоційного інтелекту викладача. Матеріали лекцій є основою, яку можна впроваджувати окремими питаннями у дисципліни «Методика викладання і виховання у закладах передвищої та вищої освіти» та «Педагогічна інноватика та майстерність викладача» (Таблиця 2.6.)

Таблиця 2.6

Інтеграція розвитку емоційного інтелекту у зміст фахової підготовки майбутніх викладачів

№	Тема	Ключовий зміст
1	Анатомія емоцій викладача	Розгляд ЕІ як професійної компетентності. Розгляд типових емоційних патернів викладача (наприклад, реакції на спротив аудиторії, критика колег).
2	Управління професійним вигоранням	Теорія емоційної стійкості. Механізми виникнення педагогічного вигорання та його зв'язок із низьким самоконтролем.

		Психогігієни викладача.
3	Емоційний інтелект як дидактичний ресурс	Розгляд ЕІ через призму дидактики: як невербальна комунікація студентів впливає на структуру заняття. Теорія емоційного використання (мотивація, підвищення зацікавленості) як інструмент.

На занятті «Анатомія емоцій викладача» було розкрито сутність емоційного інтелекту (ЕІ) як інтегративної професійної компетентності, необхідної для успішної діяльності викладача закладу вищої освіти. Обговорювалися класичні моделі ЕІ (зокрема, чотирикомпонентна модель), але особлива увага приділялася їхній проекції на специфіку педагогічної взаємодії. Увага студентів акцентувалася на професійних емоційних патернах: вводилося поняття типових емоційних реакцій викладача у ключових ситуаціях (заліки, провокації студентів, технічні проблеми на лекції), які вимагають свідомого контролю. Заняття розроблялося як проблемна лекція - розпочиналося з постановки провокативного, але професійно значущого питання: «Чому зовнішня оцінка моєї емоційної стійкості нижча за мою внутрішню?» Такий підхід стимулював внутрішню мотивацію магістрантів до оволодіння теорією, оскільки вона безпосередньо пояснювала їхні реальні професійні труднощі.

Наступна лекція «Управління професійним вигоранням» проходила як лекція-візуалізація. Лекція була сфокусована на другому компоненті ЕІ — саморегуляції, який є основою педагогічної стійкості. Детально розглядалися механізми виникнення стресу та імпульсивних реакцій у процесі викладання. Була представлена теорія професійного вигорання (особливо емоційне виснаження та цинізм) та його зв'язок із низькою здатністю до емоційного самоконтролю. Увага акцентувалася на:

- техніках «Пауза-перемикання»: свідома пауза перед реакцією на несподівану ситуацію є ключовим інструментом запобігання невербальній демонстрації стресу та збереження спокійного тону (пряма робота над проблемою, виявленою у Додатку В).

- психогігієні викладача: інтегрувалися знання про саморегуляцію у контекст дисциплін психолого-педагогічного циклу.

На лекції використовувалися графічні схеми та алгоритми (діаграми етапів вигорання, схеми реакції мозку на стрес) для того, щоб когнітивно осмислити складні психологічні процеси. Візуалізація дозволяла магістрантам чітко засвоїти алгоритми самоконтролю, які потім відпрацьовувалися на тренінгах.

Для останньої теми «Емоційний інтелект як дидактичний ресурс» був обраний вид лекція-прес-конференція. Частина заняття проводилася у форматі відкритого діалогу, де магістранти ставили запитання щодо конкретних емоційно-методичних ситуацій, з якими вони зіткнулися під час практики. Цей метод посилював інтеграцію теоретичних знань із методикою викладання та формував розуміння ЕІ як практичного інструменту управління навчальним процесом.

Ця лекція була критично важливою, оскільки була спрямована на усунення найбільшої прогалини, виявленої експертами: слабкості дидактичного використання ЕІ та нездатності до адаптації викладання. Розглядалися компоненти ЕІ - емпатія та управління взаєминами з методичної точки зору. Акцентувалася увага на:

- емоційній діагностиці: навчання «читанню» невербальних сигналів аудиторії (ознаки нудьги, нерозуміння, тривоги) як професійної навички, що впливає на методику викладання.
- динамічній адаптації: наголошувалося, що викладач повинен бути готовим змінювати темп, форму роботи або рівень складності у відповідь на емоційний стан студентів, а не суворо дотримуватися плану.
- емоційній мотивації: обговорювалося, як свідомо використовувати власний ентузіазм, голос, гумор та емоційні приклади для підвищення зацікавленості студентів, що є прямою відповіддю на низький показник «Емоційне використання» в Додатку В.

Реалізація другої педагогічної умови - використання інтерактивних методів навчання для розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів реалізовувалась через розроблені практичні заняття, де використовувалися кейс-методи, рольові ігри, проблемні ситуації. Кожне розроблене заняття мало тренінгів формат (Таблиця 2.7.)

Таблиця 2.7

Використання інтерактивних методів навчання для розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів

№	Тема	Метод	Мета заняття
1	Практикум самоаналізу «Емоційна лупа»	тренінг робота з щоденником	Тренування об'єктивного самоусвідомлення, калібрування власної оцінки . Впровадження Щоденника для рефлексії.
2	Тренінг «Емоційний щит»	рольова гра проблемна ситуація техніка швидкої саморегуляції	Відпрацювання миттєвої паузи («гальмування») у стресі. Моделювання типових конфліктів у ЗВО (заперечення студента, критика), фокус на невербальній дисципліні.
3	Кейс «Читання аудиторії»	кейс-метод рольова гра	Розбір кейсів з «апатичною» або «надто активною» аудиторією. Наскрізне тренування найслабшої навички: динамічна зміна плану/стилю викладу на основі невербальних сигналів

Тренінгові заняття програми «Емоційний Резонанс: Архітектура Взаємодії» проводилися як логічне продовження лекційного модуля, забезпечуючи перехід від теоретичного усвідомлення до формування практичних навичок та посилення рефлексивно-аналітичної роботи. Усі заняття були реалізовані відповідно до загальноприйнятих вимог до соціально-психологічних та навчальних тренінгів, що гарантувало їхню методологічну валідність та ефективність.

Першочерговою та найважливішою умовою було забезпечення атмосфери абсолютної психологічної безпеки та конфіденційності. Це стало

фундаментом, на якому магістранти могли відкрито працювати зі своїми емоційними проявами, аналізувати професійні помилки та ділитися досвідом, не боячись осуду. Було запроваджено ключові правила тренінгової групи, включаючи принцип «тут і зараз» (фокусування на актуальному досвіді та реакціях під час вправ) та правило непереходу на особистості. Уся увага приділялася аналізу поведінкових патернів та реакцій, а не критиці особистісних якостей учасників.

Самі заняття проводилися виключно в інтенсивному інтерактивному форматі. Було використано такі методи, як рольові ігри, кейс-методи та моделювання проблемних ситуацій, що дозволило максимально наблизити навчальне середовище до реальних професійних викликів, з якими майбутні викладачі стикалися на Асистентській практиці. Цей активний, діяльнісний підхід був необхідний для того, щоб перевести когнітивні знання про ЕІ у площину стійких навичок саморегуляції та управління взаєминами.

Невід'ємною частиною кожного заняття була організація рефлексивно-аналітичної діяльності. Кожна вправа та рольова гра обов'язково завершувалася етапом детального групового та індивідуального зворотного зв'язку (дебріфінгу). Під час цього етапу учасники аналізували свій емоційний стан, його вплив на результат завдання та порівнювали власні очікування з реальними проявами. У цьому процесі активно використовувався «Щоденник Емоцій Викладача», який слугував інструментом для фіксації та подальшого аналізу емоційних реакцій, пов'язуючи тренінговий досвід із реаліями професійної діяльності. Таким чином, було забезпечено цілісну систему, де добровільна активна участь магістрантів та надання об'єктивного конструктивного фідбеку стали обов'язковими умовами для успішного формування об'єктивного самоусвідомлення та розвитку діяльнісного ЕІ.

Першим заняттям був Практикум самоаналізу «Емоційна лупа». Його основною метою стало подолання критичної розбіжності між самооцінкою магістрантів та експертною оцінкою (зафіксованої у Додатках Б та В), що

свідчило про недостатність об'єктивної рефлексії. На початку практикуму учасники детально ознайомилися зі структурою та механізмом ведення «Щоденника емоцій викладача», який було визначено як головний інструмент рефлексивно-аналітичної діяльності. Учасники відпрацювали методику фіксації власних емоційних станів (до, під час та після заняття) за кількісними шкалами. Ключовою вправою стало «Калібрування шкали», де магістранти порівнювали свої суб'єктивні оцінки сили емоції з оцінками групи, що дозволило їм скоригувати внутрішню шкалу та наблизитися до об'єктивного самоусвідомлення. Заняття завершувалося Груповим рефлексивним аналізом, де анонімізовані записи з щоденників, що стосувалися Асистентської практики, розглядалися з погляду впливу емоцій викладача на дидактичний результат, що посилює зв'язок між самоаналізом та професійною ефективністю. Для цього заняття ми розробили тренінгові вправи:

1. Вправа «Калібрування Шкали»: магістрантам пропонувалося уявити типову стресову ситуацію на занятті (наприклад, технічна несправність проектора під час ключової частини лекції) і суб'єктивно оцінити свій очікуваний рівень тривоги за шкалою від 1 до 10. Після цього учасники обговорювали свої оцінки в малих групах. Було виявлено, що багато хто схильний завищувати свою здатність до спокою або, навпаки, драматизувати ситуацію. Вправа допомогла учасникам калібрувати власну «емоційну шкалу», роблячи її більш об'єктивною та реалістичною, що є першим кроком до якісного ведення щоденника.
2. Вправа «Рефлексивне Дзеркало»: учасники працювали з анонімізованими прикладами заповнення Щоденника ЕІ (що містили лише опис ситуації та фіксацію емоцій). Їм було запропоновано виступити у ролі керівника практики та дати конструктивний зворотний зв'язок автору запису, оцінюючи, наскільки його самоаналіз був повним та об'єктивним. Такий підхід дозволив магістрантам побачити власні когнітивні упередження через призму зовнішнього,

експертного погляду, тренуючи критичне мислення до власних емоційних реакцій.

Наступний тренінг «Емоційний Щит», був присвячений розвитку навичок саморегуляції та емоційної стійкості, які також були низько оцінені керівниками практики. Це заняття проводилося у форматі рольової гри та моделювання проблемних ситуацій. Основний зміст полягав у практичному освоєнні прийомів швидкого зниження емоційного напруження — дихальних технік та тілесної саморегуляції. Ключовою вправою була «Студент-провокатор», де магістранти по черзі брали на себе роль викладача, який стикається з типовими конфліктами (наприклад, заперечення студентом оцінки, нетактовне запитання). У центрі уваги була навичка «Пауза-перемикання»: учасники свідомо тренувалися робити фізичну паузу перед відповіддю, що запобігало імпульсивній реакції та дозволяло зберегти невербальну дисципліну (контроль міміки та тону голосу), що було прямою відповіддю на зауваження експертів у діагностичному етапі.

Заключним тренінгом стала Кейс «Читання аудиторії». Це було комплексне заняття, спрямоване на усунення найбільшого дефіциту діяльнісного ЕІ — слабкості використання емоцій у дидактичних цілях (низькі бали за показниками мотивації та адаптації у Додатку В). Заняття розпочалося з Кейс-методу, де учасники аналізували спеціально підготовлені відеофрагменти лекцій або анонімізовані ситуації з практики, де емоційний стан аудиторії (втома, нудьга) був очевидним, але викладач його ігнорував. Нами були використані фрагменти з таких кінофільмів:

- «Спілка мертвих поетів» (Dead Poets Society, 1989): фрагменти лекцій Джона Кітінга (Робін Вільямс) активно застосовувалися для аналізу високого рівня емоційного використання та управління взаєминами. Магістранти обговорювали, як викладач використовував свій ентузіазм та нетрадиційні методи для мотивації студентів, перетворюючи нудний матеріал на особистий досвід. Ці кейси були спрямовані на відпрацювання показника «Емоційне використання (мотивація)».

- «Письменники свободи» (Freedom Writers, 2007): фрагменти з початкового етапу роботи Ерін Грувелл із вороже налаштованим класом були ідеальною ілюстрацією для аналізу емпатії у дії та конфліктної взаємодії. Учасники тренінгу аналізували, як викладач застосовувала високий рівень соціальної обізнаності (розпізнаючи глибинні причини агресії та апатії) для зміни емоційного клімату та поступового налагодження конструктивної взаємодії.
- «Одержимість» (Whiplash, 2014): сцени з Ендрю Німаном та його жорстким наставником Теренсом Флетчером демонструвалися як контрастний (негативний) кейс. Аналіз цих фрагментів фокусувався не на розвитку, а на руйнівному впливі низького педагогічного такту та агресивного управління емоціями. Цей матеріал допомагав магістрантам визначити межі професійної етики, а також проаналізувати реакцію студента на зовнішній емоційний тиск, що посилювало навички саморегуляції при роботі зі складними емоціями.
- «Вистояти і досягти» (Stand and Deliver, 1988): фрагменти роботи Хайме Ескаланте використовувалися для ілюстрації нешаблонної адаптації та емоційної стійкості в умовах інституціонального скептицизму. Магістранти аналізували, як викладач використовував свій внутрішній контроль та переконаність для підтримки мотивації студентів, попри зовнішній тиск, що було прикладом для роботи над навичками, оціненими у Частині I (емоційна стійкість).

Завданням було не лише ідентифікувати емоції студентів, а й розробити адаптивну стратегію — як динамічно змінити форму подачі матеріалу, темп або вид діяльності.

Друга частина заняття була присвячена Міні-тренінгу «Емоційна інтервенція», де магістранти відпрацьовували навички емоційної мотивації: свідоме використання власного ентузіазму, модуляції голосу та невербальної експресії для «оживлення» теми та посилення зацікавленості студентів.

Таким чином, тренінг інтегрував навички соціальної обізнаності та управління взаєминами у контекст методики викладання.

Реалізація третьої умови - організація рефлексивно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів відбувалося за рахунок введеного Щоденника емоцій викладача (Додаток Д). Його використання було обов'язковим елементом під час Асистентської практики.

Таблиця 2.8

Призначення Щоденника емоцій викладача

Призначення	Об'єднання самоаналізу та практичної діяльності.
Механізм реалізації	Щоденник заповнюється магістрантом після кожного пробного або залікового заняття (лекції, практики) або кураторської години.
Ключові секції	1. Діагностика власного стану: фіксація емоцій до та після заняття (наприклад, тривога 7/10 → задоволення 5/10). 2. Аналіз емоційної взаємодії: опис найбільш емоційно напруженої ситуації на занятті. 3. Рефлексія діяльнісного ЕІ: відповіді на питання: «Як моя емоційна реакція вплинула на успішність заняття?», «Чи вдалося мені використати емоції аудиторії (нудьга, інтерес) як дидактичний ресурс?» (пряме відпрацювання матеріалу ПЗ). 4. Планування: визначення цільової навички ЕІ для наступного заняття.
Інтеграція	Обговорення записів щоденника є основою для подальшого планування студентом шляхів розвитку власного емоційного інтелекту, подальших консультацій з викладачами-керівниками практики.

Таким чином, програма «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу» створює єдину логічну систему: теорія (теми 1-3) дає знання, Щоденник емоцій викладача збирає емпіричний матеріал з реальної практики, а тренінг (практичні заняття теми 1-3) опрацьовують цей матеріал, формуючи стійкі навички, необхідні для успішної професійної діяльності.

Розроблену нами Програму ми опробували під час проходження нашої Асистентської практики з магістрами спеціальності 035 «Філологія» та 011 «Освітні, педагогічні науки». Всього у пілотному опробуванні прийняло

участь 24 здобувача. Для того щоб оцінити ефективність Програми, необхідність внесення доповнень ми розробили Анкету для опитування учасників програми та їх оцінки її користі (Додаток Е)

Загальна оцінка програми магістрантами була надзвичайно високою. Так, 95,8% опитаних (23 з 24 осіб) повністю або значною мірою погодилися з твердженням, що тематика занять була актуальною та безпосередньо пов'язаною з їхньою майбутньою викладацькою діяльністю. Показник високої зацікавленості протягом усіх занять становив 91,7%. Особливо високо була оцінена ефективність застосованих методів: 92,6% здобувачів визнали, що тренінговий формат (рольові ігри, кейс-методи) був ефективнішим для розвитку ЕІ, ніж традиційні семінарські заняття. Ці дані свідчили про успішне засвоєння матеріалу та сформовану внутрішню мотивацію до розвитку ЕІ.

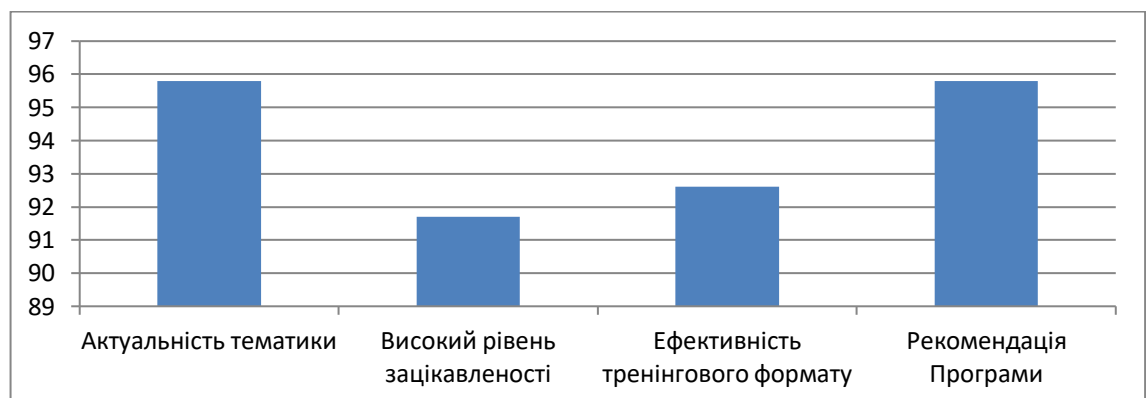


Рисунок 2.6. Результати заральної оцінки учасниками ефективності Програми

Результати анкетування підтвердили, що Програма допомогла усунути ключові дефіцити ЕІ, виявлені на діагностичному етапі, та набути практичних навичок, необхідних для роботи в аудиторії.

Найбільшу ефективність магістранти відзначили у розвитку саморегуляції та дидактичного використання ЕІ:

- саморегуляцію (контроль імпульсивної реакції, застосування «Кнопки паузи») суттєво або повністю розвинули 95,8% учасників. Це було

прямим підтвердженням успішного подолання проблеми імпульсивної поведінки.

- можливість дидактичного використання ЕІ, що була найслабшою на етапі діагностики, суттєво або повністю продемонстрували 87,5% магістрантів, що вказувало на успішне формування здатності реагувати на невербальні сигнали аудиторії.
- розвиток самоусвідомлення (подолання розбіжності між самооцінкою та експертною оцінкою) був оцінений як суттєвий або повний у 83,3% опитаних.

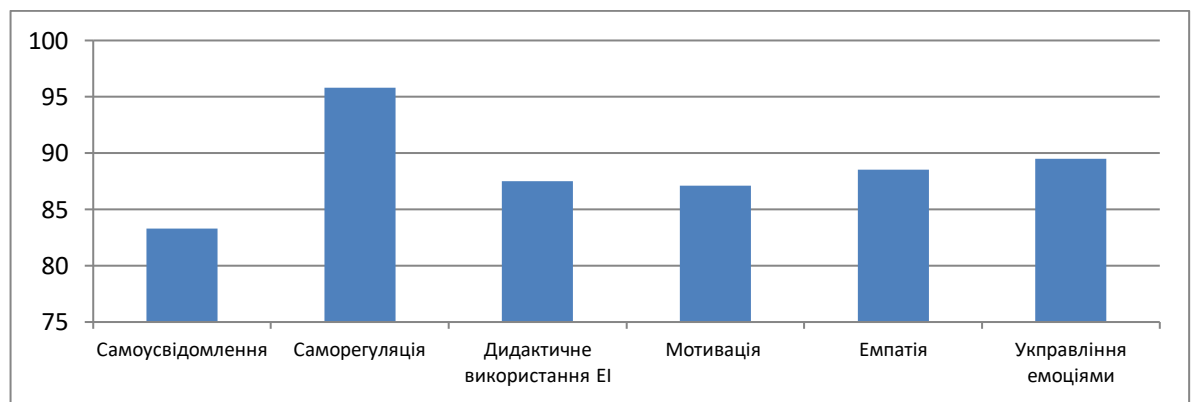


Рисунок 2.7. Оцінка ефективності розвитку компонентів емоційного інтелекту

Всі три педагогічні умови отримали високу оцінку:

- інтеграція у зміст фахової підготовки (лекційний модуль) була визнана ефективною або дуже ефективною 91,7% магістрантів.
- використання інтерактивних методів (тренінги) отримало найвищий показник — 95,8%.
- організація рефлексивно-аналітичної діяльності (Щоденник емоцій викладача) була оцінена як ефективна або дуже ефективна 87,5% учасників.

В якості відгуків здобувачі наголошували, що ключову роль зіграв прямий зв'язок між теорією та практикою. Магістранти зазначали, що «Щоденник емоцій викладача» став «корисною звичкою, яка змусила дійсно аналізувати, а не просто відчувати». Рольові ігри, зокрема «Студент-

провокатор», були охарактеризовані як «жорсткі, але неймовірно реалістичні» та такі, що дозволили «відчувати стрес, але навчитися ним керувати». Найбільш корисним заняттям більшість визнала Кейс «Читання Аудиторії», оскільки вона «відкрила очі на невербальні сигнали, які раніше ігнорувалися» і дозволила «зрозуміти, коли потрібно терміново змінювати лекцію, аби студенти не заснули».

На основі відкритих питань анкети, магістранти надали такі рекомендації для подальшого вдосконалення Програми:

1. Збільшити кількість тренінгових годин на відпрацювання навичок «Емоційної мотивації» (ЕІ для підвищення зацікавленості), оскільки це виявилось найбільш складним у реальній практиці.
2. Розширити аналіз відеокейсів (фрагментів кінофільмів та реальних лекцій) для більш глибокої роботи над емпатією та «читанням аудиторії».
3. Інтегрувати Програму як окремий обов'язковий модуль у першому семестрі магістратури перед проходження асистентської практики лекційні заняття та частину практичних. Після проходження Асистентської практики практичне заняття №3 на основі отриманих результатів практики та заповненого Щоденика.

Висновки до розділу II

У другому розділі кваліфікаційної роботи було проведено діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки. На основі отриманих даних та, спираючись на проведене теоретичне дослідження проблеми, було розроблено програму реалізації педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту. експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності розроблених педагогічних умов та їхнього впливу на розвиток емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту нами було обґрунтовано критерії (когнітивний, особистісний, діяльнісний) та показники розвитку емоційного інтелекту. Відповідно до діагностики кожного критерію підібрано діагностичний інструментарій: тест емоційного інтелекту Н.Холла, тест емоційного інтелекту (ЕмІн) Д. Люсіна; розроблено тест «Обізнаність щодо ЕІ та його ролі в діяльності викладача ЗВО», Анкета «Емоційний інтелект у дії», Карта експертного спостереження «Емоційний інтелект у діяльності викладача»

На основі отриманих результатів було встановлено переважання середнього та низького рівнів розвитку емоційного інтелекту у більшості учасників, що підтвердило необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту у майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки.

Для реалізації розроблених педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів нами був розроблений цикл лекційних та практичних занять - програма «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу»

Розроблені педагогічні умови впроваджувалися через організацію тематичних лекційних та практичних занять, використання інтерактивних методів навчання, навчання у тренінговому форматі та використання «Щоденнику емоцій викладача» під час Асистентської практики.

Для оцінки ефективності розробленої програми на етапі пілотного впровадження нами була розроблена Анкета для опитування учасників програми та їх оцінки її користі. Аналіз проведеного опитування засвідчив позитивну динаміку у розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано ключові наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту, встановлено його сутність як інтегральної динамічної властивості особистості, що формується протягом усього онтогенезу та проявляється у комплексі когнітивних, емоційних і конативних здібностей, які забезпечують усвідомлення, розуміння та регуляцію власних емоційних станів і почуттів інших людей, що є необхідною умовою для успішної соціальної взаємодії, адаптації та ефективної професійної діяльності. Встановлено, що емоційний інтелект є динамічною характеристикою особистості, яка має потенціал до розвитку та вдосконалення. Ми ґрунтуємося на позиції, що ЕІ спирається на певні вроджені, закладені характеристики та схильності, але його фактичний рівень і структура активно змінюються та формуються під впливом зовнішніх факторів — цілеспрямованого навчання, життєвого досвіду, соціального оточення та професійної діяльності.
2. Визначено, що емоційний інтелект викладача закладу вищої освіти – це професійно значуща компетентність, що являє собою систему теоретичних знань і практичних навичок, умінь у галузі застосування технологій емоційного інтелекту у професійній сфері. Структуру емоційного інтелекту викладача складають: самоусвідомлення – здатність розпізнавати власні емоції; саморегуляція – здатність управляти власними емоціями; високий рівень емпатії – розуміння емоцій інших; управління емоціями інших.
3. Під педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки, ми розуміємо спеціально створений комплекс взаємопов'язаних заходів, факторів та ресурсів, інтегрованих в освітнє середовище освітньо-професійної програми, що цілеспрямовано сприяють формуванню та удосконаленню здатностей студентів у сфері емоційної саморегуляції та міжособистісної взаємодії.

4. Педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів ми визначили: забезпечення інтеграції розвитку емоційного інтелекту у зміст фахової підготовки (передбачає включення спеціальних модулів/тем, а також практичних завдань і кейсів, спрямованих на розвиток компонентів ЕІ, у навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу); використання інтерактивних методів навчання (тренінги, кейс-методи, рольові ігри, проблемні ситуації) з метою розвитку наявного рівня емоційного інтелекту здобувачів; організація рефлексивно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів (передбачає систематичне включення в навчальний процес самоаналізу емоційних станів через ведення щоденника емоцій).
5. Для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту нами було обґрунтовано критерії (когнітивний, особистісний, діяльнісний) та показники розвитку емоційного інтелекту. Діагностичний інструментарій складав: тест емоційного інтелекту Н.Холла, тест емоційного інтелекту (ЕМІн) Д. Люсіна; розроблені методики - тест «Обізнаність щодо ЕІ та його ролі в діяльності викладача ЗВО», анкета «Емоційний інтелект у дії», карта експертного спостереження «Емоційний інтелект у діяльності викладача». За результатами діагностики було встановлено, що понад 93% здобувачів освіти мають низький або середній рівень ЕІ. Виявлені дефіцити ЕІ — відсутність об'єктивного самоусвідомлення, нездатність до ефективної саморегуляції в стресових ситуаціях та слабкість у дидактичному використанні емоцій — вимагають цілеспрямованого впливу.
6. Розроблені педагогічні умови впроваджувалися через організацію тематичних лекційних та практичних занять, використання інтерактивних методів навчання, навчання у тренінговому форматі та використання «Щоденнику емоцій викладача» під час Асистентської практики. Методичні рекомендації щодо впровадження були об'єднані у програму «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу». Для оцінки

ефективності розробленої програми на етапі пілотного впровадження нами була розроблена Анкета для опитування учасників програми та їх оцінки її користі. Аналіз проведеного опитування засвідчив позитивну динаміку у розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів.

7. Проведене дослідження не вичерпує проблему розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки. Подальшими напрямками роботи можуть бути: дослідження ефективності запропонованих педагогічних умов з використання повного педагогічного експерименту; вивчення можливостей дистанційного та змішаного навчання для розвитку емоційного інтелекту та адаптація програми «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу» до означених умов навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <https://sum.in.ua/> (дата звернення: 21.09.2025).
2. Асатрян С. Механізми та детермінанти розвитку емоційного інтелекту в структурі особистості. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 1. С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2025-1-1>.
3. Бирка М., Лупаренко Л. Сутність, властивості та методи визначення конструкту “організаційно-педагогічні умови” у використанні веборієнтованих енциклопедій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2023. Вип. 34, № 3. С. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1476>.
4. Борисенко К. Ю. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологопедагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 1 (1). С. 83–90.
5. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 20 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9213> (дата звернення: 15.05.2025).
6. Васильківський І. П. Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку: дис. ... д-ра філософії: 011. Київ, 2021. URL: <https://ru.scribd.com/document/761845795/dis-vasilkivskiy> (дата звернення: 20.07.2025).
7. Вдовичина Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Молодий вчений*. 2018. URL: <https://surl.li/pnrijz> (дата звернення: 12.03.2025).

8. Бірна Ж., Брагіна К. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя: ЗНУ, 2015. № 2 (8). С. 38–43.
9. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Видавничо-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 308 с.
10. Вовченко О. А. Феноменологія емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2021. 44 с. URL: <https://surl.li/rhmfbo> (дата звернення: 25.08.2025).
11. Гермак О. Л. Комплексний підхід до визначення суті поняття «педагогічні умови використання електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх електромонтерів». *Наукові записки*. Луцьк, 2020. URL: <https://surl.li/fqkedv> (дата звернення: 11.01.2025).
12. Гляненко К. Педагогічні умови формування готовності студентів до інноваційного викладання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 69, т. 1. С. 306–310. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/69_2023/part_1/44.pdf (дата звернення: 14.02.2025).
13. Горбенко І. В., Красножон А. О., Вінс В. А. Розвиток емоційного інтелекту студентів першого курсу у процесі навчання. *Перспективи та інновації науки*. Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина". 2022. № 10 (15). URL: <https://surl.li/japtwp> (дата звернення: 05.03.2025).
14. Горохівська Т. Педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. С. 221–229. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-221-229>.
15. Григорів Г. В., Альохіна Н. В. психологічний портрет сучасного викладача ЗВО: дослідження та моделювання. *Збірник наукових праць*

- "Педагогічні науки".* 2021. № 94. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4381> (дата звернення: 17.04.2025).
16. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19.00.05. Київ, 2009. 20 с.
 17. Дерев'янка С. П. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 64–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_15 (дата звернення: 22.06.2025).
 18. Діомідова Н. Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. Вип. 2, т. 1. С. 146–151.
 19. Діомідова Н. Теоретичні підходи до визначення емоційного інтелекту. *Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд»*. 2015. Т. 4, вип. 14. С. 17–22.
 20. Забаровська С. М. Сутність поняття та основні компоненти емоційної компетентності особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/313> (дата звернення: 27.10.2025).
 21. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. № 49. С. 42–51.
 22. Зарицька В. В. Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3, т. 2. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2019/part_2/9.pdf (дата звернення: 01.09.2025).

- 23.Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 40 с.
- 24.Здойма А. Розвиток емоційного інтелекту як складової сучасного менеджменту. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Economics/62658.doc.htm (дата звернення: 15.08.2025).
- 25.Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 436 с.
- 26.Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієврї. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. Вип. 26. С. 278–295. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/be7da55e-431a-42a0-94ce-07c79fef0f77/content> (дата звернення: 20.09.2025).*
- 27.Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 2, т. 1. С. 85–89.
- 28.Кузнєцов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків: Діса плюс, 2017. 189 с.
- 29.Куценко Я. М. Емоційний інтелект : проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 14. С. 65. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p>.
- 30.Кучерявий О. Модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 25, № 1. С. 19–32. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.19-32](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.19-32).
- 31.Левків М. О., Жизномірська О. Я. Формування емоційного інтелекту особистості: медико-психологічні аспекти. *Медична освіта*. 2021. № 2. С. 75–80. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.2.11993>.

- 32.Лелюх-Степанчук О. О. Емоційний інтелект як проблема психологічної науки. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. 2018. Т. 10, вип. 31. С. 83–92.
- 33.Лящ О. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці [Текст] : дис. ... д-ра наук з псих.: 19.00.07. Київ, 2021. 458 с.
- 34.Лящ О. П. Системна детермінованість генези емоційного інтелекту в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3, т. 2. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2019/part_2/11.pdf (дата звернення: 18.02.2025).
- 35.Лящ О. П. Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць*. Серія 12. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 1 (46). С. 210–216.
- 36.Мазоха І. Аналіз проблеми емоційного інтелекту як особистісного ресурсу. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*. 2020. С. 100–104.
- 37.Максьом К. В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому та юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. 12, вип. 25. С. 164–170.
- 38.Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. URL: <https://surl.li/jtzzov> (дата звернення: 26.04.2025).
- 39.Матійків І. М. Емоційна компетентність фахівця професій типу «людина-людина»: результати теоретичного дослідження. *Науковий Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 2. С. 109–121.
- 40.Москаленко В. В., Максьом К. В. Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. *Актуальні проблеми психології:*

збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Т. 12, вип. 25. С. 203–210.

41. Наконечна О. В. Структура емоційного інтелекту соціальних педагогів та соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/58.pdf> (дата звернення: 15.01.2025).
42. Немченко Л., Ляховський В., Лісенко Р., Краснов О. Професійна компетентність викладача вищого медичного навчального закладу – вагомий показник його професійно-педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2023. Вип. 23, № 4. С. 277–280. DOI: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.23.4.277>.
43. Ніколаєв Л. О., Чижма Д. М. Тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості здобувачів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 3. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2022/6.pdf (дата звернення: 09.05.2025).
44. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Вісник ДНУ. Педагогіка і психологія*. 2012. № 20 (9/1). С. 116–123.
45. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 9. С. 22–30.
46. Олійник І. В. Філософські та специфічні принципи в контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. № 1 (11). URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2016/1/51.pdf> (дата звернення: 25.03.2025).
47. Омельченко А., Панченко М., Сидоренко О. Роль емоційного інтелекту викладача у формуванні позитивного середовища. *Вісник Львівського*

- університету. *Серія психологічні науки*. 2025. Вип. 23. С. 138–145. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/23_2025/18.pdf (дата звернення: 27.01.2025).
- 48.Петренко Л. М. Теоретичні і практичні засади підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. *Вісник НАПН України*. 2025. Вип. 7, № 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7210>.
- 49.Петрова Н. М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2015. № 2. С. 27–31.
- 50.Притулик Н. Психолого-педагогічні умови формування в майбутніх педагогів емоційно-етичної компетентності (на основі курсу за вибором «Емоційний інтелект педагога»). *New Inception*. 2025. № 1-2 (19-20). С. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.58407/NI.25.1-2.8>.
- 51.Пташенчук К., Балашов Е. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів. *UNIVERSUM*. 2024. № 6. С. 179–190. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/836> (дата звернення: 10.03.2025).
- 52.Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2019. Вип. 1 (157). С. 162–165.
- 53.Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2018. Вип. 3–4 (56–57). URL: <https://surl.lt/fymksg> (дата звернення: 03.04.2025).
- 54.Репнова Т. П. Емоційний інтелект сучасного лідера публічної служби. *Пріоритетні напрями розвитку наукової думки в XXI столітті*:

матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : ОІ МАУП, 2021.

- 55.Рева М. М. Характеристика емоційного інтелекту студентів із різним рівнем розвитку комунікативних здібностей. *Психологія і особистість*. 2021. № 2 (2). С. 143–153.
- 56.Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. *Ефективна економіка*. 2017. № 5. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5608> (дата звернення: 19.05.2025).
- 57.Савчук Б. П., Федчишин Н. О. Формування емоційного інтелекту майбутнього менеджера освіти на основі технології коучингу. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11971>.
- 58.Словник української мови online. URL: <https://sum20ua.com/?wordid=0&page=0> (дата звернення: 20.08.2025).
- 59.Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187 с.
- 60.Федорченко В. І., Івахнюк Т. В., Ананьєва М. М., Боброва Н., Ганчо О. Емоційний інтелект у діяльності викладача вищої школи, здобувача вищої освіти та практикуючого лікаря. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2024. Вип. 24, № 1. С. 200–204. DOI: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.1.200>.
- 61.Фогель Т. М. Емоційний інтелект вчителя як запорука ефективності навчального процесу. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. 2018. Вип. 60. С. 200–202. URL: https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part_2/48.pdf (дата звернення: 17.06.2025).
- 62.Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15. URL:

<https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf?seq> (дата звернення: 12.01.2025).

- 63.Шиделко А. В., Мірик Ю. В. Сутнісні характеристики, поняття й структура емоційного інтелекту як психологічного феномену. *Modern science: innovations and prospects. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference*. Stockholm, Sweden: SSPG Publish, 2021. Р. 337–345.
- 64.Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 282–288.
- 65.Яновська Т. А. Особливості формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів під впливом інтерактивних методів навчання. *Молодий вчений*. 2018. № 4 (56). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4/53.pdf> (дата звернення: 20.04.2025).
- 66.Brackett M., Salovey P. Emotional intelligence. *Oxford Bibliographies*. 2013. URL: <https://surl.li/khlxcm> (дата звернення: 20.03.2025).
- 67.Basiuk N. Emotional intelligence: formation and development of the concept in foreign studies. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal Pedagogical Sciences*. 2022. URL: <https://surl.li/ifkizw> (дата звернення: 07.07.2025).
- 68.Cherniss C. Emotional intelligence: what it is and why it matters. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. 2000. URL: https://www.eiconsortium.org/reports/what_is_emotional_intelligence.html (дата звернення: 05.08.2025).
- 69.Fernández-Berrocal P., Extremera N. Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*. 2006. URL: <https://surl.li/nffwcy> (дата звернення: 20.09.2025).
- 70.Freedman J., Goleman D. Explains the history of emotional intelligence. *Six Seconds*. 2024. URL: <https://www.6seconds.org/2024/02/29/goleman-emotional-intelligence/> (дата звернення: 20.02.2025).
- 71.Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York : Basic Books, 2011. 528 p.

72. Heamalatha K., Siti Rahmah Aw. Emotional intelligence: historical development, theoretical models, and assessment approaches. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2025. Vol. 15, iss. 2. URL: <https://surl.li/xduyfh> (дата звернення: 20.02.2025).
73. Karle K. N. et al. Neurobiological correlates of emotional intelligence in voice and face perception networks. *Social and Affective Neuroscience*. 2018. Vol. 13, iss. 2. P. 233. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsy001>.
74. Millacci T. Emotional intelligence theories & components explained. *Positive psychology*. 2019. URL: <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-theories/> (дата звернення: 14.07.2025).
75. Ostapolets I., Ekkert M. Education for achieving sustainable development. *Publishing House of Katowice School of Technology*. 2020. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33135/1/L_Ovsienko_EASD_35_IS_IPS_P.pdf (дата звернення: 20.10.2025).
76. Punia N., Dutta J., Sharma Y. Emotional intelligence: a theoretical framework. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2015. Vol. 6, iss. 5. URL: <https://ijser.org/researchpaper/Emotional-Intelligence-A-Theoretical-framework.pdf> (дата звернення: 11.05.2025).
77. Sahni As. History of emotional intelligence. *Kapable Blog*. 2023. URL: <https://kapable.club/blog/emotional-intelligence/history-of-emotional-intelligence/> (дата звернення: 15.04.2025).
78. Shukla N., Gupta V. Emotional intelligence: historical origins, theoretical models, and contemporary research - a critical perspective. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*. 2025. Vol. 10, iss. 9. DOI: <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25sep827>.
79. Stoewen D. The vital connection between emotional intelligence and well-being — part 1: understanding emotional intelligence and why it matters. *NLM or the National Institutes of Health*. 2024. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10783582/> (дата звернення: 16.03.2025).

Додаток А

Тест «Обізнаність щодо емоційного інтелекту та його ролі в діяльності викладача ЗВО»

Мета: Виявити рівень знань, розуміння та зацікавленості магістрантів щодо сутності емоційного інтелекту (ЕІ), його значення у професійній діяльності викладача та обізнаності з техніками емоційної регуляції.

Інструкція: Оберіть одну або кілька правильних відповідей. У частині I оцініть ступінь згоди з твердженням.

Частина I. Зацікавленість та усвідомлення важливості ЕІ (4 бали за кожне)

Оцініть, наскільки Ви згодні з наведеними твердженнями. (1 – Ні, 2 – Скоріше ні, 3 – Скоріше так, 4 – Так)

№	Твердження	Оцінка (1–4)
1.	Я вважаю, що Емоційний Інтелект є ключовою професійно-значущою компетентністю для викладача ЗВО.	
2.	Я активно шукаю додаткову інформацію (літературу, тренінги, курси) щодо методів розвитку власного ЕІ.	
3.	Я відчуваю, що мої знання технік емоційної саморегуляції є достатніми для ефективної роботи зі студентською аудиторією.	
4.	Я переконаний(а), що високий рівень ЕІ допомагає запобігти професійному емоційному вигоранню.	

Частина II. Знання сутності ЕІ та його ролі у ЗВО (2 бали за кожне)

Оберіть одну правильну відповідь.

№	Запитання	Варіанти відповіді
5.	Яка з моделей ЕІ, що використовується як методологічна основа у програмах розвитку (Мейер, Селовеї, Карузо), класифікує ЕІ як чисту когнітивну здібність?	а) Модель характеристик/рис Р. Бара-Она. б) Модель здібностей Дж. Мейера та П. Селовея. в) Змішана модель Д. Гоулмана.
6.	Який із компонентів ЕІ, згідно з моделлю здібностей, безпосередньо пов'язаний із розумінням того, як емоції можуть сприяти чи перешкоджати інтелектуальній діяльності (наприклад, креативності)?	а) Сприйняття емоцій. б) Використання емоцій для полегшення мислення. в) Управління емоціями.
7.	Яка з педагогічних умов,	а) Організація рефлексивно-

	обґрунтованих у Вашій роботі, забезпечує перехід від знань про ЕІ до вмінь його використовувати (діяльнісний підхід)?	аналітичної діяльності. б) Забезпечення інтеграції розвитку ЕІ у зміст фахової підготовки. в) Використання активних та інтерактивних методів навчання (тренінги, кейси).
8.	Вирішення якої ситуації вимагає найбільшого прояву емоційної децентрації та педагогічного такту від викладача?	а) Підготовка до лекції за новим матеріалом. б) Оцінювання письмової контрольної роботи. в) Арбітраж гострого конфлікту між двома студентами, де кожен емоційно звинувачує іншого.

Частина III. Розуміння та знання технік емоційної регуляції (3 бали за кожне)

№	Запитання	Варіанти відповіді
9.	Який метод рефлексивно-аналітичної діяльності (третя педагогічна умова) допомагає майбутньому викладачеві ідентифікувати власні емоційні тригери та забезпечує основу для самокорекції?	а) Складання календарно-тематичного плану. б) Конспектування наукових статей. в) Ведення щоденника емоцій та подальший аналіз занять.
10.	Які два прийоми є найбільш ефективними для контролю імпульсивної поведінки та саморегуляції під час гострого стресу у педагогічній ситуації? (Оберіть дві правильні відповіді)	а) Негайна і емоційна відповідь опоненту. б) Використання техніки «Стоп/Пауза» та глибокого діафрагмального дихання. в) Зміна когнітивної оцінки ситуації (когнітивна реструктуризація). г) Повне ігнорування емоційного стану студента.
11.	Що таке емоційна децентрація у контексті діяльності викладача?	а) Здатність повністю відключити емоції під час роботи. б) Здатність побачити педагогічну ситуацію та емоції студента з його позиції, відмежувавшись від власної емоційної реакції. в) Здатність швидко перемикатися між різними типами емоцій.
12.	(Завдання на знання термінології) Емпатія – це...	а) Здатність співпереживати іншій людині, розуміючи її емоційний стан. б) Співчуття до іншої людини без розуміння причин її стану. в) Здатність лише фіксувати зовнішній вираз емоцій іншої людини.

Ключ для оцінювання та розподіл балів

<i>Частина</i>	<i>Кількість питань</i>	<i>Бали за питання</i>	<i>Максимальний бал</i>	<i>Оцінювані показники</i>
I. Зацікавленість	4	4	16	Зацікавленість, усвідомлення важливості.
II. Знання сутності	4	2	8	Знання теорії ЕІ, роль у ЗВО, діяльнісний підхід.
III. Техніки регуляції	4	3	12	Знання механізмів та технік емоційної регуляції та саморозвитку.
Всього	12	–	36 балів	–

Визначення рівня сформованості ЕІ (Когнітивний критерій):

<i>Рівень</i>	<i>Діапазон балів</i>	<i>Характеристика (згідно з описом рівнів)</i>
Низький	0 – 12 балів	Фрагментарні, поверхові знання, відсутність зацікавленості у саморозвитку ЕІ.
Середній	13 – 24 бали	Достатні, але несистемні знання; часткове розуміння ролі ЕІ та ситуативне знання технік.
Високий	25 – 36 балів	Глибокі, системні та повні знання; висока зацікавленість та чітке розуміння механізмів ЕІ та його використання у професії.

Додаток Б

Анкета «Емоційний інтелект у дії» (самоаналіз магістранта)

Мета: Самостійно проаналізувати та зафіксувати рівень прояву навичок ЕІ у реальних умовах освітнього процесу, що є ключовим елементом рефлексивно-аналітичної діяльності (Третя педагогічна умова).

Інструкція: Оцініть, наскільки часто Ваша поведінка та реакції відповідали наведеним твердженням під час проведення навчальних занять (або практичної підготовки).

Шкала оцінювання: 1 – Ні, ніколи / Не зміг(ла) 2 – Рідко / Було складно 3 – Іноді / Частково вдалося 4 – Часто / Переважно вдалося 5 – Так, завжди / Повністю вдалося

Частина I. Емоційна стійкість та саморегуляція (контроль власної поведінки)

(Оцінює здатність до контролю імпульсивної поведінки та емоційну стійкість у стресі)

№	Показник	Твердження для самооцінки	Оцінка (1–5)
1.	Контроль імпульсивної реакції	Під час гострої, несподіваної ситуації (наприклад, технічна проблема, нетактовне запитання студента) я зміг(ла) зупинитись (пауза), перш ніж емоційно реагувати.	
2.	Емоційна стійкість	Я зберігав(ла) спокійний та впевнений тон голосу, навіть коли відчував(ла) роздратування або внутрішній тиск.	
3.	Поведінковий прояв стресу	Мої зовнішні прояви (жести, міміка) були стриманими та професійними; я не дозволив(ла) негативним емоціям "вийти назовні".	
4.	Профілактика вигорання (самовідновлення)	Після складного заняття я свідомо застосовував(ла) техніки емоційної самопідтримки/відновлення (наприклад, дихальні вправи, когнітивна реструктуризація).	

Частина II. Педагогічний такт та конструктивна взаємодія

(Оцінює здатність до емпатії, ефективного спілкування та управління емоціями інших)

№	Показник	Твердження для самооцінки	Оцінка (1–5)
5.	Педагогічний	На зауваження або критику моєї діяльності	

	такт у критиці	з боку студента я відреагував(ла) спокійно та з повагою, не переходячи на особистісний рівень.	
6.	Емоційна децентрація	У конфліктній ситуації я доклав(ла) зусиль, щоб подивитися на неї очима студента (здійснив(ла) емоційну децентрацію), перш ніж приймати рішення.	
7.	Управління емоціями інших	Якщо студент був засмучений або роздратований, я зміг(ла) знизити інтенсивність його негативних емоцій за допомогою адекватних слів чи дій.	
8.	Конструктивна взаємодія	Я зміг(ла) трансформувати негативну емоцію аудиторії (наприклад, нудьгу, опір) у продуктивну енергію для навчання.	

Частина III. Використання ЕІ для професійних завдань

(Оцінює проактивне використання емоцій для мотивації та досягнення мети)

№	Показник	Твердження для самооцінки	Оцінка (1–5)
9.	Емоційне використання (мотивація)	Я свідомо використовував(ла) власний ентузіазм та позитивний емоційний стан, щоб мотивувати студентів до виконання складного завдання.	
10.	Адаптація подачі матеріалу	Я змінив(ла) стиль викладу або завдання, відреагувавши на виявлені ознаки втоми/апатії аудиторії.	

Ключ для розрахунку та оцінювання діяльнісного критерію

Частина Карти	№ Питань	Оцінюваний показник	Кількість питань	Максимальний бал (4 питання × 5 балів)
I. Емоційна стійкість та саморегуляція	1, 2, 3, 4	Саморегуляція, контроль імпульсивної поведінки	4	20
II. Педагогічний такт та конструктивна взаємодія	5, 6, 7, 8	Емпатія у дії, конструктивна взаємодія	4	20
III. Використання	9, 10	Використання ЕІ для	2	10

ЕІ для професійних завдань		мотивації та адаптації		
СУМАРНО	1-10	Діяльнісний критерій ЕІ	10	50 балів

Розподіл рівнів сформованості діяльнісного критерію

Загальний бал, отриманий магістрантом (від 10 до 50), дозволяє віднести його самооцінку до одного з трьох рівнів сформованості діяльнісного критерію:

Рівень сформованості	Діапазон балів	Характеристика самооцінки
Низький	10 – 25 балів	Магістрант визнає значні труднощі з контролем власних емоцій та проявом педагогічного такту. Рефлексія фіксує імпульсивність та емоційну нестійкість у професійних ситуаціях.
Середній	26 – 40 балів	Магістрант оцінює свої навички як ситуативні: здатний до самоконтролю в типових ситуаціях, але відчуває труднощі в непередбачуваних або емоційно напружених моментах.
Високий	41 – 50 балів	Магістрант впевнений у своїй здатності до ефективної саморегуляції, демонструє свідоме та проактивне використання ЕІ для конструктивної взаємодії та мотивації студентів.

Додаток В**Карта експертного спостереження****«Емоційний інтелект у діяльності викладача»**

Інструкція для експерта: Оцініть якість та частоту прояву наведених нижче поведінкових реакцій і навичок магістранта під час проведення ним навчального заняття.

Шкала оцінювання: 1 – Не проявляється, є значні порушення 2 – Проявляється рідко, ситуативно, є помітні труднощі 3 – Проявляється частково, на середньому рівні 4 – Проявляється часто, впевнено, на високому рівні 5 – Демонструє стабільно високий рівень, навичка сформована

Частина І. Емоційна стійкість та саморегуляція (контроль власних емоцій)

(Оцінює здатність магістранта підтримувати внутрішній контроль та професійну поведінку у складних ситуаціях)

№	Показник	Твердження для експертної оцінки	Оцінка (1–5)
1.	Контроль імпульсивної реакції	У непередбачуваних або провокативних ситуаціях (помилки, заперечення) магістрант зберігає паузу перед реакцією, уникаючи імпульсивних відповідей.	
2.	Емоційна стійкість	Магістрант зберігає стабільний та спокійний тон голосу, незалежно від емоційного напруження аудиторії або рівня стресу.	
3.	Невербальна дисципліна	Невербальні прояви (міміка, жести, пози) магістранта відповідають професійним вимогам та не видають його внутрішнього негативного стану (наприклад, роздратування).	
4.	Здатність до самовідновлення	Магістрант демонструє навички швидкого відновлення професійної позиції після емоційно складної взаємодії.	

Частина ІІ. Педагогічний такт та конструктивна взаємодія

(Оцінює міжособистісний ЕІ та його прояв у взаємодії зі студентами)

№	Показник	Твердження для експертної оцінки	Оцінка (1–5)
5.	Педагогічний такт	Магістрант надає коригуючий зворотний зв'язок (критикує) без переходу на особистості, зберігаючи повагу до студента та його гідності.	
6.	Емпатія у взаємодії	Магістрант демонструє здатність відчувати емоційний стан студентів і адекватно	

		реагувати на нього (наприклад, помічає втому, тривогу).	
7.	Управління емоціями аудиторії	Магістрант ефективно знижує емоційне напруження в аудиторії або розряджає конфліктні ситуації, не дозволяючи їм ескалувати.	
8.	Конструктивна взаємодія	Магістрант спрямовує негативні або пасивні емоції студентів у продуктивне русло, використовуючи їх як ресурс для навчання.	

Частина III. Ефективне використання ЕІ у дидактиці

(Оцінює використання ЕІ для підвищення якості навчального процесу)

№	Показник	Твердження для експертної оцінки	Оцінка (1–5)
9.	Емоційне використання (мотивація)	Магістрант використовує власний ентузіазм або спеціальні емоційні прийоми для підвищення мотивації студентів до складних або рутинних завдань.	
10.	Адаптація до потреб аудиторії	Магістрант змінює темп, стиль або метод викладання, відреагувавши на невербальні сигнали (нудьга, нерозуміння) аудиторії.	

Ключ для розрахунку та оцінювання діяльнісного критерію (експертна оцінка)

Частина	Кількість питань	Бали за питання	Максимальний бал	Оцінюваний показник
I. Емоційна стійкість	4	5	20	Саморегуляція, контроль імпульсивної поведінки
II. Педагогічний такт	4	5	20	Емпатія у дії, конструктивна взаємодія
III. Використання ЕІ	2	5	10	Використання ЕІ для мотивації та професійних завдань
Всього	10	–	50 балів	–

Рівень сформованості	Діапазон балів
Низький	10 – 25 балів
Середній	26 – 40 балів
Високий	41 – 50 балів

Додаток Д

Щоденник емоцій викладача

Інструкція для магістранта: Щоденник заповнюється після кожного пробного або залікового заняття (лекції, практичного заняття, кураторської години). Фокусуйтеся на об'єктивності та чіткості оцінок, уникайте загальних фраз.

Розділ	Зміст запису	Мета
I. Загальна інформація про подію	Дата, тип заняття (лекція / практичне заняття), тема, кількість студентів.	Фіксація контексту
II. Діагностика власного стану	Емоційний стан ДО заняття: Визначте 2–3 ключові емоції (наприклад, тривога, ентузіазм) та оцініть їхню інтенсивність за шкалою від 1 до 10.	Самоусвідомлення
	Емоційний стан ПІСЛЯ заняття: Визначте 2–3 ключові емоції та оцініть їхню інтенсивність за шкалою від 1 до 10 (наприклад, тривога 7/10 → задоволення 5/10).	Самоусвідомлення, аналіз енерговитрат
III. Аналіз емоційної взаємодії (Ситуативний Кейс)	Опис найбільш емоційно напруженої (або несподіваної) ситуації на занятті: Детально опишіть, що сталося (наприклад, студент поставив провокативне запитання, виникла технічна проблема, аудиторія почала нудьгувати).	Розпізнавання емоцій, емпатія
	Моя емоційна/поведінкова реакція: Опишіть, як саме Ви відреагували (слова, невербальні прояви, тон голосу).	Саморегуляція, невербальна дисципліна
IV. Рефлексія діяльнісного ЕІ	Питання 1: Чи вдалося мені зберегти паузу перед реакцією? Чи була моя реакція імпульсивною?	Саморегуляція
	Питання 2: Чи вдалося мені використати емоції аудиторії (нудьга, інтерес, нерозуміння) як дидактичний ресурс, щоб змінити темп або стиль	Управління взаєминами, адаптація

	викладання?	
	Питання 3: Чи використовував(-ла) я свій ентузіазм або спеціальні прийоми для підвищення мотивації студентів до вивчення складного матеріалу?	Емоційне використання
V. Планування та корекція	Цільова навичка ЕІ для наступного заняття: Яку саме навичку (наприклад, контроль міміки, читання невербаліки, пауза перед відповіддю) я маю намір цілеспрямовано розвивати на наступному занятті?	Планування розвитку ЕІ

Додаток Е

**Анкета для опитування здобувачів Програми
«Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу»**

***Інструкція:** Будь ласка, оцініть наведені нижче твердження, виходячи з Вашого особистого досвіду участі у Програмі.*

Частина І. Загальна оцінка та задоволеність програмою

Оцініть, наскільки Ви згодні з наступними твердженнями:

№	Твердження	Шкала оцінювання (1–5)
1.	Тематика лекційних та практичних занять була актуальною та безпосередньо пов'язана з моєю майбутньою професією викладача.	1 – Зовсім не згоден(на) 2 – Не згоден(на) 3 – Частково згоден(на) 4 – Згоден(на) 5 – Повністю згоден(на)
2.	Я відчував(-ла) високий рівень зацікавленості протягом усіх занять програми.	1 – Зовсім не згоден(на) 2 – Не згоден(на) 3 – Частково згоден(на) 4 – Згоден(на) 5 – Повністю згоден(на)
3.	Формат тренінгових занять (рольові ігри, кейс-методи) був ефективнішим для розвитку ЕІ, ніж звичайні семінарські заняття.	1 – Зовсім не згоден(на) 2 – Не згоден(на) 3 – Частково згоден(на) 4 – Згоден(на) 5 – Повністю згоден(на)
4.	Я б рекомендував(-ла) цю Програму іншим здобувачам магістерського рівня підготовки.	1 – Зовсім не згоден(на) 2 – Не згоден(на) 3 – Частково згоден(на) 4 – Згоден(на) 5 – Повністю згоден(на)

Частина ІІ. Користь та розвиток компонентів ЕІ

Оцініть, наскільки корисною була Програма для розвитку Ваших професійних навичок:

№	Компонент ЕІ	Наскільки ефективно програма допомогла?
5.	Самоусвідомлення: Здатність об'єктивно оцінювати власний емоційний стан (подолання розбіжності між самооцінкою та експертною оцінкою).	1 – Не допомогла 2 – Мало допомогла 3 – Частково допомогла 4 – Допомогла суттєво 5 – Допомогла повністю
6.	Саморегуляція: Здатність зберігати спокій та контролювати імпульсивну реакцію у непередбачуваних ситуаціях («Кнопка паузи»).	1 – Не допомогла 2 – Мало допомогла 3 – Частково допомогла 4 – Допомогла суттєво 5 – Допомогла повністю
7.	Емпатія у дії: Здатність розпізнавати невербальні сигнали (нудьга, нерозуміння,	1 – Не допомогла 2 – Мало допомогла 3 –

	втома) аудиторії під час лекції.	Частково допомогла 4 – Допомогла суттєво 5 – Допомогла повністю
8.	Дидактичне використання ЕІ: Здатність динамічно змінювати темп/метод викладу, реагуючи на емоційний стан студентів.	1 – Не допомогла 2 – Мало допомогла 3 – Частково допомогла 4 – Допомогла суттєво 5 – Допомогла повністю
9.	Емоційне використання (Мотивація): Здатність свідомо застосовувати власний ентузіазм та емоційні прийоми для підвищення зацікавленості студентів.	1 – Не допомогла 2 – Мало допомогла 3 – Частково допомогла 4 – Допомогла суттєво 5 – Допомогла повністю

Частина III. Оцінка реалізації педагогічних умов

Оцініть ефективність інструментів, що забезпечували реалізацію педагогічних умов:

№	Педагогічна умова / Інструмент	Наскільки Ви вважаєте цей інструмент ефективним?
10.	Інтеграція у зміст фахової підготовки: лекційні заняття (1, 2, 3)	1 – Зовсім неефективний 2 – – Неефективний 3 – Середньо ефективний 4 – Ефективний 5 – Дуже ефективний
11.	Використання інтерактивних методів: тренінги (практичні заняття 1 - 3), які моделювали реальні професійні ситуації.	1 – Зовсім неефективний 2 – – Неефективний 3 – Середньо ефективний 4 – Ефективний 5 – Дуже ефективний
12.	Організація рефлексивно-аналітичної діяльності: ведення та обговорення Щоденника емоцій викладача під час практики.	1 – Зовсім неефективний 2 – – Неефективний 3 – Середньо ефективний 4 – Ефективний 5 – Дуже ефективний

Частина IV. Відкриті питання

Будь ласка, дайте розгорнуті відповіді:

1. Яке із занять (лекційне чи практичне) було найбільш корисним для Вашої професійної практики і чому?
2. Яку навичку, розвинену під час Програми, Ви найчастіше використовували під час Асистентської практики?
3. Надайте Ваші пропозиції щодо покращення або доповнення Програми «Дидактика почуттів: інструменти емоційного впливу».