

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини
Кафедра психології та соціології

Сяохе Латі

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

2023

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет Факультет здоров'я людини
Кафедра Психології та соціології

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до кваліфікаційної роботи

рівень вищої освіти другий (магістерський)
спеціальність 053 Психологія. Освітня програма «Психологія»

на тему «**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**»

Виконав: здобувач вищої освіти групи ПС-22дм

Сяохе Латі

Керівник: доцентка кафедри психології
та соціології, к. психол. н., доцентка

Османова А.М.

Рецензент:

д. психол. н., доц., професорка
загальноузівської кафедри фізичного виховання,
спорту і здоров'я людини ТНУ ім. В. Вернадського

Добровольська Н.А.

Нормо-контроль: професорка кафедри
психології та соціології,
д. психол. н., доц.

Лосієвська О. Г.

Завідувачка кафедри:

д. психол. н., проф.

Бохонкова Ю. О.

2023

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини
Кафедра Психології та соціології
Рівень вищої освіти Другий (магістерський)
спеціальність 053 Психологія. Освітня програма «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувачка кафедри психології
та соціології д. психол. н.,
проф. Бохонкова Ю. О.
«25» вересня 2023 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
Сяохе Латі

Тема роботи: **«Психологічні особливості формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти».**

Керівник роботи: Османова А.М. канд. психол. н., доц., доцента кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля, затверджений наказом по університету № 37/15.17 від 21.09.2023, № 41/15.17 від 25.09.2023.

Строк подання здобувачем роботи: 25.11.2023 р.

1. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 100 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами.*

2. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): *Здійснити теоретичний аналіз проблеми розуміння емоційного інтелекту особистості, виявити ступінь її розробленості у психологічній літературі; Здійснити емпіричне дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів відповідно до направленості навчальної діяльності по типу «людина-знакова система» та типу «людина-людина»; Визначити психолого-педагогічні засоби щодо розвитку та корекції емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.*

3. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслеників): таблиці – 12, рисунки – 0.

4. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Османова А.М. – к. психол. н., доц., доцентка кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля	21.09.2023 р.	30.09.2023 р.
2.	Османова А.М. – к. психол. н., доц., доцентка кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля	01.10.2023 р.	12.10.2023 р.
3.	Османова А.М. – к. психол. н., доц., доцентка кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля	13.10.2023 р.	13.11.2023 р.

5. Дата видачі завдання: 21 вересня 2023 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1	Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	08.09.2023 р. – 11.09.2023 р.	
2	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження.	12.09.2023 р. – 30.09.2023 р.	
3	Розробка діагностичного інструментарію, проведення констатувального експерименту та обробка його результатів.	01.10.2023 р. – 12.10.2023 р.	
4	Розробка й апробація програми соціально-психологічного тренінгу.	13.10.2023 р. – 30.10.2023 р.	
5	Обробка результатів формульованого експерименту та оцінка ефективності корекційних заходів за допомогою методів математичної статистики	31.10.2023 р. – 13.11.2023р.	
6	Підготовка роботи до захисту	14.11.2023 р. – 17.11.2022 р.	
7	Представлення роботи на зовнішню рецензію	18.11.2023 р. – 23.11.2023 р.	
8	Перевірка роботи на академічний плагіат	24.11.2023 р. – 27.11.2023 р.	
9	Захист роботи	12.12.2023 р.	

Здобувач вищої освіти: Сяохе Латі

Керівник роботи:
канд. психол. н., доц. Османова А.М.

РЕФЕРАТ

Текст – 103 с., табл. – 12, рис. – 0, додатків – 5, джерел – 84.

У кваліфікаційній роботі розкрито передісторію вивчення та досвід основоположної теорії поняття «емоційний інтелект», на матеріалах наукових та періодичних видань представлено розгортання сутності поняття емоційного інтелекту та його структури, особливостей його розвитку у осіб юнацького віку.

Здійснено емпіричне дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти відповідно до направленості навчальної діяльності по типу «людина-знакова система» та типу «людина-людина».

Визначено психолого-педагогічні засоби щодо розвитку та корекції емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ЮНАЦЬКИЙ ВІК, ЗДОБУВАЧ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ТРЕНІГ, РЕФЛЕКСІЯ.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	11
1.1. Поняття емоційного інтелекту та його структура.....	11
1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці.....	35
1.3. Психологічні умови та засоби розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти.....	41
Висновки до першого розділу.....	48
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	51
2.1. Організація та методика проведення емпіричного дослідження.....	51
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти різних спеціальностей.....	56
Висновки до другого розділу.....	69
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ТА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	71
3.1. Психотерапевтична гра – як засіб розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти.....	71
3.2. Тренінг – як засіб розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти.....	76
3.2. Структура та зміст розвивально-корекційної програми.....	85
3.3. Аналіз результатів перевірки ефективності розвивально-корекційної програми.....	91
Висновки до третього розділу.....	97
ВИСНОВКИ	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	102
ДОДАТКИ	110

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні світ в цілому переживає складні часи і, як наслідок, нервова та емоційна системи людей перебувають у постійному стресі. Саме так важливо вміти контролювати власні емоційні стани та відчувати настрій інших людей. Здатність до самоаналізу та управління власними емоційними переживаннями, а також розуміння емоційних станів тих, з ким взаємодієш, значно полегшить вирішення життєвих проблем і міжособистісних конфліктів, а також спілкування з оточуючими. У зв'язку з цим особливо важливим є вивчення ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості, особливо її здатності розуміти свої емоції та керувати ними.

Саме ці властивості включає в себе поняття «емоційний інтелект» (ЕІ). Все більша кількість дослідників дотримується думки, що потенційним чинником життєвого успіху є феномен емоційного інтелекту. Диференціація структури емоційного інтелекту, поява моделі здібностей (Дж. Майер, П. Саловей), поглядів на емоційний інтелект як систему особистісних компетентностей (Д. Гоулман), змішаних моделей (Р. Бар-Он, Д.В. Люсін), диспозиційної концепції (Е.Л. Носенко, К.В. Петрідес, Е. Фернхем) зумовили можливість його вивчення як диспозиційної детермінанти успішності у функціонуванні суб'єкта життєдіяльності.

Введення поняття емоційного інтелекту у психологічний словник сприяло інтенсивному зростанню кількості досліджень, спрямованих на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (О.І. Власова, Г.Г. Гарскова, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж.Д. Майер, Е.Л. Носенко, Р.Робертс, П.С.Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І.Ф.Аршава, Р.Бар-Он, М.А. Бреккет, Н.В. Коврига, Т.М. Кумскова, В.В. Овсянникова, Г.В. Юсупова), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д.Д. Гастелло, Д. Гоулман, В.М. Єрмаков, А.В. Мітлош, А.С. Петровська),

розвиток емоційного інтелекту та його складових (М.О. Манойлова, М.А. Нгуен, О.М.Приймаченко, К. Саарні).

В Україні та країнах пострадянського простору дослідники тяжіють до змішаних (інтегративних) моделей емоційного інтелекту (В. Зарицька, О. Лящ, А. Четверик-Бурчак), часто вказуючи на його ієрархічну побудову (І. Андреева, Е. Носенко і Н. Коврига, М. Шпак). Автор відомого опитувальника емоційного інтелекту Д. Люсін відстоює модель здібностей.

Актуальність досліджень емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти обумовлена розглядом науковцями особистісних дисгармоній, дискусією щодо норм та відхилень психічного здоров'я, поширення різних психотерапевтичних та психолого-педагогічних практик. У сучасній педагогічній та віковій психології проблема вивчення психічного та психологічного здоров'я студентської молоді є досить актуальною. Зокрема, це стосується соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти, екзаменаційної сесії, необхідності особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі, тощо. Емоційні стани, що переживаються під час цього, та їхні наслідки складають серйозну загрозу психологічному здоров'ю молодої людини. Разом із тим в умовах навчання у ЗВО, психологічне здоров'я є дуже важливим фактором, який визначає успішність здобувачів вищої освіти у навчальній діяльності, що сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню.

В період пандемії, коли постійно змінюється процес навчання, самоізоляція, дистанційне навчання, студентам доводиться швидко адаптуватися до нових умов, у зв'язку з чим вони стикаються ще з більшим стресом. В силу ранньої зрілості особистості вони виявляються важко впоратися з потенційно необмеженим потоком інформації та спілкування в онлайн просторі, в той же час обмеження живого спілкування. У здобувачів вищої освіти виникають ознаки ігрової та Інтернет залежності. Вони притуплюють почуття, гальмують розвиток особистості і приводять до емоційної нестабільності.

Студентські роки, тобто 18-21 рік, вважаються особливо "емоційно насиченим" періодом. Перехід до дорослого життя, самостійність, набуття професійних знань і навичок, соціалізація в нових групах становлять у цей період великий інтерес для науковців. Дослідження підкреслюють провідну роль емоцій у регуляції навчально-пізнавальної діяльності особистості. Це пов'язано з тим, що суб'єкти навчальної діяльності набувають нового соціального статусу, змінюється їхнє соціальне оточення, вони беруть на себе нові обов'язки та правила поведінки. Саме в цей період людина досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує свій духовний досвід, вперше більш масштабно дивиться на свій внутрішній світ і особистість, формує загальний образ "Я", самовизначається у своїх життєвих і професійних планах і свідомо звертає погляд у майбутнє. Емоційні порушення, які відбуваються в цей період, мають далекосяжні наслідки. Багато дослідників пов'язують різні форми емоційних розладів з певними поведінковими порушеннями у людей. Неодноразово було продемонстровано, що емоційний дистрес пов'язаний з поганою успішністю в навчанні та труднощами у спілкуванні з однолітками і дорослими. Важливість і необхідність наукового дослідження зумовили вибір теми даної роботи: психологічні особливості емоційного інтелекту здобувачів у закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект.

Предмет дослідження – психологічні особливості емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти; порівняти рівень емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з направленістю навчальної діяльності по типу «людина-знакова система» та типу «людина-людина».

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розуміння емоційного

інтелекту особистості, виявити ступінь її розробленості у психологічній літературі;

2. Здійснити емпіричне дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти відповідно до направленості навчальної діяльності по типу «людина-знакова система» та типу «людина-людина»;

3. Визначити психолого-педагогічні засоби щодо розвитку та корекції емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження. Для здійснення комплексного аналізу проблеми психологічних особливостей емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти використано наступні методи:

Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення – для вивчення наукових праць, науково-методичної літератури та визначення рівня розробленості досліджуваної проблеми.

Емпіричні: психодіагностичні (опитувальник емоційного інтелекту (ЕМІн) С. Люсіна; методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, Мотивація успіху і боязнь невдачі (опитувальник МУН Реана), особистісний опитувальник Айзенка (MPI).

Математичної статистики – U-критерій Манна-Уїтні, кореляційний аналіз за коефіцієнтом К. Пірсона, методи описової статистики.

Наукова новизна дослідження: полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні особливості емоційного інтелекту.

Теоретична значимість дослідження: детальному аналізу різними вченими феномену емоційний інтелект, узагальнені та систематизації результатів експериментального дослідження методів розвитку емоційного інтелекту.

Практична значимість дослідження: результати дослідження можуть бути використані психологами, педагогами, фахівцями з навчально-виховної роботи закладів освіти, для розвитку та корекції рівня емоційного інтелекту.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

1.1. Поняття емоційного інтелекту та його структура

У сучасному суспільстві зі зростанням емоційної насиченості буденного, особистісного та професійного життя, проблема емоційної компетентності постає досить гостро, оскільки «культ» раціонального мислення та реагування на життєві ситуації починаючи з ХХ століття активно продукується суспільством, плинними умовами, здобутками науки тощо. Багато дослідників (В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, К. Ізард, О.М. Лук, П.В. Симонов та ін.) підкреслювали, що суспільство, піклуючись про вдосконалення розуму, допускає помилку, бо людина більше виявляє себе через почуття, а ніж через думки. Від так, вивчення й практичне втілення знань про емоційний інтелект та, власне, емоційну компетентність особистості буде сприяти розвитку гуманістичного світогляду сучасного суспільства в цілому та емоційної культури зокрема.

Дослідження емоцій активно розпочалось наприкінці минулого століття, що дало поштовх для появи в психологічному колі нових понять, таких як «емоційний інтелект», як здатність усвідомлювати свої почуття і емоції, доносити і використовувати їх, управляти ними, і на основі цих навичок взаємодіяти з іншими людьми [8, с. 58].

Поняття «емоційний інтелект» (EQ) в психології з'явилося відносно недавно, і з кожним днем інтерес до нього зростає. І невипадково: численні дослідження, проведені теоретиками і практиками психології, показали, що рівень особистих досягнень людини великою мірою визначається не

класичним показником інтелекту IQ, а емоційними здібностями. Іншими словами можемо сказати, що «бути розумним» – зовсім не означає «бути успішним», важливо розбиратися в своїх і чужих емоціях і почуттях та вміти контролювати їх [6, с. 85].

Протягом свого розвитку людина цікавиться світом навколо та всередині себе, кожний об'єкт, подія викликають до себе певне відношення людини в залежності від того, як вони пов'язані з її потребами. Одні явища дійсності викликають радість, захоплення, інші – тугу, смуток, розчарування. Такі переживання називаються емоціями і почуттями. Один і той же об'єкт або подія породжує у різних людей різні емоції.

Емоції (від лат. *Emovere* – хвилювати, збуджувати) – особливий клас психічних процесів і станів пов'язаних з інстинктами, потребами, мотивами і відбиваючих у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущість явищ, що діють на індивіда і ситуацій для здійснення його життєдіяльності [19, с. 209].

Супроводжуючи практично будь-які вияви активності суб'єкта, емоції є одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Емоції оцінюють діяльність і доводять свою оцінку до організму мовою

переживань. Однак, емоція – це просте, безпосереднє, поверхнєве, короткоплинне переживання людини в даний момент [34, с. 18-25].

Розрізняють прості та складні емоції. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю – це прості емоції. Вони властиві і людям і тваринам. Прості емоції в людському житті перетворилися на складні емоції. Характерною ознакою складних емоцій є те, що вони – це результат усвідомлення об'єкта, що зумовив їх появу, розуміння їхнього життєвого значення, наприклад, переживання задоволення під час сприймання музики, пейзажу [17, с. 98].

Більш глибокі та стійкі форми ставлення до дійсності називаються почуттями.

Почуття – це специфічно людський, узагальнений, найвищий, найглибший рівень переживань особою свого ставлення до себе, до подій, осіб, предметів, які були є і будуть. Почуття завжди мають виражений предметний характер. Так як пов'язані з конкретним об'єктом (предметом, людиною, подіями життя тощо). Одне й те саме почуття може реалізуватися в різних емоціях. В одному й тому самому почутті часто поєднуються, переходять одна в одну різні за знаком (позитивні і негативні) емоції [31, с. 71-74].

В свою чергу, поняття інтелект (від латинського – *Intellectus*-розуміння, осягнення) у психології визначається як загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, що впливає на успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей. Інтелект не зводиться до мислення, хоча саме розумові здібності складають його основу. Загалом інтелект-це система всіх пізнавальних здібностей людини: відчуття, сприйняття, пам'яті, уявлення, уяви і мислення. Поняття інтелекту як загальної розумової здібності застосовується в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань.

Аналізуючи психологічну літературу нами було відмічено, що в радянській психології ідея єдності емоції і інтелекту знайшла своє відображення в роботах Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва. Л. С. Виготський прийшов до висновку про існування динамічної смислової системи, котра представляла собою єдність емоційних і інтелектуальних процесів «Як відомо, відрив інтелектуальної сторони свідомості від її емоційної, вольової сторони представляє один з основних і корінних вад всієї традиційної психології. Мислення при цьому неминуче перетворюється на автономний перебіг мислячих думок, воно відривається від усієї повноти життя...» [44, с. 121-126] . Єдність емоцій і інтелекту, на думку класика психології, виявляється, по-перше, у взаємозв'язку і взаємовпливі цих сторін психіки на всіх щаблях розвитку, по-друге, в тому,

що цей зв'язок є динамічним, причому кожній сходинці у розвитку мислення відповідає своя сходинка у розвитку емоцій.

Схожої позиції дотримувався і С.Л. Рубінштейн: «Емоційність – це завжди лише одна специфічна сторона процесів, яка в дійсності разом з пізнавальними процесами, нехай і специфічним чином відображають дійсність. Емоційні процеси, таким чином, ніяк не можуть протиставлятися пізнавальним. Самі емоції людини є єдністю емоційного і інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай утворюють єдність інтелектуальну і емоційну» [83, с. 141]. Будь-яка емоція розглядається вченим як «єдність переживання і пізнання» [83, с. 153]. Разом з тим, і інтелектуальний процес, на думку С.Л. Рубінштейна, неможливий без участі емоцій: «...Думка, що виступає основним актом або формою, в якій здійснюється розумовий процес рідко представляє собою тільки інтелектуальний акт. Думка зазвичай в більшій або меншій мірі насичена емоційністю». На відміну від Л.С.Виготського, С.Л. Рубінштейн не просто позиціонує себе прихильником ідеї єдності «афекту і інтелекту», він багато в чому передбачає ідею емоційного інтелекту, заявляючи: «Насправді потрібно говорити не просто про єдність емоцій і інтелекту в житті особистості, а про єдність емоційного, або афективного, і інтелектуального усередині самих емоцій, так само як усередині самого інтелекту» [83, с. 153].

Принципу взаємозв'язку афекту і інтелекту дотримувалася і Б.В. Зейгарник, яка підкреслювала, що не існує мислення, відірваного від мотивів, прагнень, установок, відчуттів людини, тобто від особистості в цілому. Для підтвердження цього вона приводить положення Л.С.Виготського про те, що думка не остання інстанція, що вона народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші прагнення і потреби, наші інтереси і прагнення, наші афекти і емоції. Вслід за О.М. Леонтєвим Б.В. Зейгарник відзначає, що важливість ознаки і властивості, значущість самого предмету або явища залежать від того, якого значення вони набули для людини. Явище, предмет, подія можуть

в різних життєвих умовах набувати різного значення для особистості, хоча знання про них залишаються тими ж. Зміна емоцій, сильні афекти, на думку ученого, можуть призвести до зміни значення предметів і властивостей [31, с. 110]. Іншими словами, мова йде про емоційну регуляцію мислення.

О.К. Тихомиров, описуючи специфіку емоційного мислення відзначає, що емоційні стани включені в процес вирішення завдань [86]. На його думку, з розумовою діяльністю пов'язані всі емоційні явища – афекти, емоції, відчуття. Взаємозв'язок емоцій з процесом мислення проявляються в тому, що емоційні стани виконують в мисленні різного роду регулюючі, евристичні функції. Дослідження О.К. Тихомирова доводять наявність емоційної регуляції розумової діяльності і факт, що емоційна активізація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

Проблема взаємодії афективних і когнітивних процесів знаходилася і у сфері уваги А.В. Брушлінського. На його думку, емоції можуть сприяти мисленню або перешкоджати йому. Взаємодію між емоційними і когнітивними процесами, як вважав учений, вірніше назвати взаємопроникаючою. Кожен образ, уявлення, поняття мають свій емоційний потенціал. Особливо велика роль емоційних явищ в різноманітного роду оцінках, які є найважливішими компонентами розумової діяльності [14, с. 18-32].

Такої ж думки дотримується і М.О. Журавльова. Вона вважає, що необхідність появи у психології терміну «емоційний інтелект» була обумовлена розвитком досліджень у сфері емоцій і інтелекту, вивченням зв'язку ментального й афективного в структурі психічної діяльності, а також дослідженнями емоційних здібностей особистості [29, с. 93].

Сьогодні в сучасному суспільстві проблема компетентності в розумінні та вираженні емоцій стоїть досить гостро, оскільки в ньому штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя, втілення образів якогось еталона – незламного і якби позбавленого емоцій супермена. В той же час К.Д. Ушинський, підкреслюючи соціальний зміст емоцій, зазначав,¹⁵ що

суспільство піклуючись про освіту розуму, здійснює великий промах, бо людина більше людина в тому, як вона почуває, а ніж в тому як думає [19, с. 109-125].

Також у психологічній літературі натикаємося на думку О.Л. Яковлевої, яка говорить, що усвідомлення власної індивідуальності є не що інше як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, що вказують на індивідуальне ставлення до подій [18, с. 20-27]. Відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості; в свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компонента.

У сучасному цивілізованому суспільстві постійно зростає число людей, які страждають невротичними розладами. З особливою силою і виразністю емоційні проблеми проявляються у людей із зниженим рівнем самоконтролю. Вийшовши з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушуючи міжособистісні відносини, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я. Вирішенню проблеми емоційних і психосоматичних розладів могла б сприяти цілеспрямована робота по розвитку емоційної мудрості, тієї здатності, яка в сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідження називається емоційним інтелектом (EI).

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно в 1990 р. завдяки працям зарубіжних дослідників Д. Гоулмана, Г. Орме, Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо, Р. Бар-Она, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтера, Р. Робертса, Дж. Меттьюса, М. Зайднера, П. Лопеса, Р. Стернберга, Дж. Блока, М. Кетс де Вріса [6, с. 91].

Саме поняття емоційний інтелект з'явилося в психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Г. Гарднера «Frames of mind» (1983 р.), в якій вперше було обґрунтовано необхідність переглянути тлумачення поняття інтелект і спосіб його вимірювання за допомогою коефіцієнту інтелектуального розвитку «IQ» [20, с. 449]. Дослідник зроби

припущення про можливість існування різноманітних інтелектуальних здібностей, включаючи так звані «інтрапсихічні здібності» (здатність до інтроспекції – самоспостереження) і «особистісні здібності».

Першочергово (1985) Гарднер виділив такі види інтелекту:

- 1) Візуально-просторовий;
- 2) Вербально-лінгвістичний;
- 3) Логіко-математичний;
- 4) Тілесно-руховий;
- 5) Музикально-ритмічний;

Пізніше, в 1993 р. у книзі «Множинність виявлення інтелекту», вчений дав детальне визначення поняття емоційного інтелекту у двох формах репрезентації останнього: під *міжособистісним* емоційним інтелектом дослідник запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще співпрацювати з оточуючими людьми, а *внутрішньоособистісний* емоційний інтелект вважав певною властивістю людини, яка спрямована на себе, тобто спроможність формувати адекватну модель власного «Я» й використовувати її з метою більш ефективного функціонування в житті [20, с. 111].

Базуючись на проведених дослідженнях, вченим було запропоноване наступне визначення емоційного інтелекту, а саме:

Емоційний інтеле́кт (EI) (англ. *Emotional intelligence*) — група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої власні емоції і почуття інших людей, можуть ефективно корегувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [5, с. 79-81].

Кожна із виділених вченим інтелектуальних здібностей являється важливою для досягнення адекватності й успіху в певній сфері

життєдіяльності. Цінність кожного компонента інтелекту визначається суспільними нормами. Наприклад, Г. Гарднер відмічає, що розвиток лінгвістичних і логіко-математичних здібностей характеризує західне суспільство в цілому, в той час як для ізольованого соціума пріоритетом являється розвиток міжособистісної компетентності.

Знайомлячись з дослідницькою роботою Е. Доллана, Д. Векслера і Р. Ліпера, яку потім продовжив Р. Стенберг, бачимо на базі дослідження емоційного інтелекту виникає концепція «практичного інтелекту», який був визначений як «здатність адаптуватися, змінювати ситуації, які виникають в реальному житті» [37, с. 71-74].

В теорії Р. Стенберга інтелект розглядається як інформаційна система, яка служить пристосуванню людини до навколишнього світу (в широкому розумінні цього слова). Основне положення триархічної теорії звучить таким чином: «Інтелект можна визначити як вид розумової саморегуляції (самоуправління), розумове управління всім життям конструктивним цілеспрямованим способом». Розумова саморегуляція складається з трьохосновних компонентів: адаптація до навколишнього середовища, вибір середовища, яке буде сумісним з індивідумом та формування навколишнього середовища.

У своїй моделі інтелекта Р. Стенберг значну увагу приділяє неінтелектуальним факторам. В результаті розгляду взаємовідносин інтелекта, мудрості і креативності автор виділяє три біполярних параметри, які описують інтелект:

1) Здатність до вирішення практичних задач (практичність, розумність, гнучкість в застосування знань) – вербальна здатність (ясність і швидкість мови);

2) Інтелектуальна інтеграція (здатність бачити відмінність і співставляти різні точки зору) – цілеспрямованість (селективний пошук інформації, наполегливість);

3) Контекстуальна інтелект (знання про світ і вміння користуватися

особистим досвідом) – текуче мислення (кмітливість, швидкість мислення, вміння мислити абстрактно) [40, с. 114-123].

Спираючись на аналіз наукових джерел можна сказати, що існує два підходи до розуміння емоційного інтелекту: змішані моделі емоційного інтелекту та моделі здібностей.

Змішані моделі емоційного інтелекту визначають його як складне психічне утворення, що має і когнітивну, і особистісну природу. У ці моделі включаються когнітивні, особистісні і мотиваційні риси. Завдяки чому вони виявляються близько пов'язаними з адаптацією до реального життя. Всі моделі в цьому підході відрізняються лише набором включених особистісних характеристик.

У моделях здібностей, емоційний інтелект розглядається як сукупність здібностей (когнітивних, емоційних, адаптаційних, соціальних) [7, с. 24-40].

Зауважмо, що Е. Носенко і Н. Коврига ототожнюють різновиди особистісного інтелекту з емоційним інтелектом, тоді як Е. Івашкевич вважає, що вони характеризують зміст соціального інтелекту. Своєю чергою М. Смульсон солідаризується із групою дослідників, які не бачать сенсу в диференціації інтелекту, позаяк «інтелект існує як найбільш узагальнена розумова здатність, яка включає здібності до логічного мислення, планування, розв'язування проблем, абстрактного мислення, сприйняття складних ідей, швидкого навчання і навчання за допомогою досвіду...», зазначає вона, посилаючись на Г. Алдера [41, с. 14].

Вікові та психолого-педагогічні аспекти емоційного інтелекту вивчали О. Амплєєва, Т. Березовська, Ю. Бреус, Л. Вахрушева, Г. Геранюшкіна, Ю. Давидова, О. Джеджера, С. Дерев'янка, Н. Жигайло, М. Журавльова, Є. Іванова, Я. Куценко, М. Манойлова, І. Мещерякова, О. Милославська, М. Нгуен, І. Опанасюк, Т. Солодкова, М. Шпак та ін.

Найбільшу розробленість дана проблематика отримала в рамках зарубіжної психології завдяки працям американських психологів Дж. Майєра і П.Саловея, які вперше вжили термін «емоційний інтелект» та почали

дослідницьку діяльність щодо його вивчення. Емоційний інтелект на думку цих вчених, є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [68, с. 210].

Відповідно до цього було озвучено припущення, що емоційний інтелект складається з трьох наступних адаптивних категорій здібностей:

1. Оцінка і вміння виражати емоцію;
2. Регулювання емоцій;
3. Використання емоцій в мисленні і діяльності.

В таблиці 1.1 наведена схема теоретичної моделі емоційного інтелекту, яка була запропонована вченими Дж. Майєром і П.Саловеєм.

Таблиця 1.1

Концептуалізація емоційного інтелекту (Mayer J.D., Salovey P 1990p)

Емоційний Інтелект (EI)									
Оцінка і вміння виражати емоцію				Регулювання емоцій		Використання емоцій			
Власні		Чужі		Власні	Чужі	Гнучке планування	Креативне мислення	Переадресація уваги	Мотивація
Вербальні	Невербальні	Невербальне сприйняття	Емпатія						

Перша категорія складається з компонентів оцінки і висловлення власних емоцій та емоцій інших людей. Компоненти оцінки і вираження власних емоцій в свою чергу розділені на вербальні і невербальні компоненти, а оцінка чужих емоцій – на підкомпоненти невербального сприйняття та емпатію. Друга категорія емоційного інтелекту, регулювання емоцій, має під компоненти регулювання власних емоцій та регулювання емоцій інших людей. Третя категорія – використання емоцій у мисленні і діяльності – включає підкомпоненти гнучкого планування, креативного мислення, управління увагою та мотивацію. Незважаючи на те, що в 24й

моделі беруть участь соціальні і когнітивні компоненти, вони пов'язані з вираженням, регулюванням та використанням емоцій.

До 1997 р. Дж. Майер і П.Саловой допрацювали і розширили свою модель емоційного інтелекту. В оновленій моделі зроблено новий акцент на когнітивній складовій емоційного інтелекту, пов'язаної з переробкою інформації про емоцію. Також в цій моделі появився компонент, пов'язаний з емоційним і особистісним зростанням.

У світлі цих змін поняття емоційного інтелекту отримало нове визначення – як здатність переробляти інформацію, яка знаходиться в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки між собою, використовувати емоційну інформацію в якості основи для мислення та прийняття рішень [29, с. 185-211].

Подальший аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив Дж. Майеру і П.Саловею виділити чотири компоненти емоційного інтелекту, які були названі «гілками» (див. Табл. 1.2). Ці компоненти складаються в ієрархію, рівні яких, за припущенням вчених, послідовно розвиваються в онтогенезі [90, с. 433-442]:

Сприйняття, оцінка і вираз емоцій або ж ідентифікація емоцій – важливо розуміти власні емоції та емоції інших людей, пов'язані як з внутрішніми, так і з зовнішніми подіями. Включає в себе наступні підрівні:

- ✓ здатність ідентифікувати емоцію в фізичних станах, відчуттях та думках;
- ✓ здатність ідентифікувати емоції інших людей в картинах, художніх творах і т.п. через мову, звук, проявлення і поведінку;
- ✓ здатність точно виражати емоції та виражати потреби, які пов'язані з цими відчуттями;
- ✓ здатність розрізняти точні і неточні або правдиве і неправдиве вираження почуттів.

Використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності – те, як і про що ми думаємо, залежить від того, як ми себе

почуваємо. Емоції впливають на розумовий процес і готують нас до певних дій. Ця здатність допомагає зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи своїми емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і вирішувати проблеми більш ефективно. Включає в себе наступні підрівні:

- використання емоцій для направлення уваги на пріоритетні для мислення речі, направляти увагу до важливої інформації;
- емоції достатньо ясні і доступні, тому вони можуть досить ефективно використовуватися як допоміжні засоби для мислення і пам'яті;
- емоційне коливання настрою, змінюючи перспективу бачення індивідуума від оптимістичного до песимістичного, сприяє розгляду багатьох точок зору;
- проявлення різних емоцій, які сприяють вирішенню окремих завдань (наприклад, в хорошому настрої краще вирішуються творчі завдання).

Розуміння і аналіз емоцій – це означає, що людина вміє визначити джерело емоції, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи між емоціями і подальший розвиток емоцій. Включає в себе наступні підрівні:

- ✓ здатність до маркування емоцій і їх вербалізації. Розуміння різниці між різними по звучанню, однак близьких по змісту емоціями (наприклад, симпатія і любов);
- ✓ здатність інтерпретувати значення зміни емоцій, розуміти причинно-наслідкові зв'язки (наприклад, туга в наслідок втрати);
- ✓ здатність розуміти комплекс почуттів: одночасної любові і ненависті; чи такого поєднання, як благоговійний страх, поєднання страху і здивування;
- ✓ здатність розпізнавати несподівану зміну емоцій (наприклад, як від злості до задоволення, або від злості до збентеження).

Свідоме керування емоціями для особистісного зростання та покращення міжособистісних відносин – як говорилося вище, емоції впливають на мислення, тому їх потрібно враховувати при вирішенні завдань, прийнятті рішень і виборі власної поведінки. Вміння керувати своїми і чужими емоціями дозволяє використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або усуватися від них. Включає в себе наступні підрівні:

- здатність залишатися відкритим до почуттів, однаково як приємних так і неприємних;
- здатність свідомо привертати увагу або відсторонюватися від емоцій в залежності від оцінки їх інформативності чи корисності;

Таблиця 1.2

Схема тлумачення поняття „емоційний інтелект” (за Дж. Майєром та П. Саловеем)

Рефлексивна регуляція емоцій, що сприяє емоційному та інтелектуальному зростанню	Розуміння й аналіз емоцій. Використання знань про закономірності емоційного реагування	Фасилітація мислення за допомогою емоцій	Сприйняття, оцінювання та вираження емоцій
Здатність залишатися відкритим до почуттів, як приємних, так і неприємних	Здатність розпізнавати емоції, розуміти різні форми їх вираження	Емоції можуть сприяти мисленню, якщо за їх допомогою забезпечується пріоритетна увага до важливої інформації	Здатність ідентифікувати власні емоції, що супроводжують фізичний стан, почуття та думки
Здатність рефлексивно включатися чи утримуватися від оцінювання інформативності чи корисності емоцій	Здатність інтерпретувати зміст, який передають емоції, з урахуванням ситуативних факторів	Емоції доступні для розуміння, можуть свідомо породжуватися як форма підтримки зроблених висновків або засіб покращення пам'ятовування подій, що викликають певні почуття	Здатність ідентифікувати емоції інших людей у творах, мистецтва, якщо вони виражені за допомогою вербальних засобів, міміки та поведінки

Здатність рефлексивно регулювати емоції стосовно себе та інших, роблячи при цьому висновки, настільки зрозумілі, типові, впливові, адекватні ці емоції у межах конкретної ситуації	Здатність розуміти змішані почуття: одночасне виявлення почуттів любові та ненависті або страху та здивування	Емоційні перепади настрою, які спричинюють перехід від оптимістичного до песимістичного погляду на події, свідчать про можливість свідомого регулювання власних емоцій, формування відповідних ставлень до них	Здатність виражати емоції відповідно до ситуації, формулювати потреби, які пов'язані з цими емоціями
Здатність керувати власними емоціями та емоціями інших людей через оптимізацію негативних емоцій та підвищення інтенсивності позитивних.	Здатність розпізнавати можливі переходи між емоціями: від гніву до задоволення; від гніву до сорому тощо.	Емоційні стани по-різному впливають на формування особливих підходів до розв'язання проблем	Здатність розрізняти адекватні та неадекватні виявлення емоцій, або відверті та спотворені (штучні) виявлення почуттів

- здатність до свідомого контролю власних і чужих емоцій (наприклад, розпізнавання наскільки яскравими, типовими, впливовими чи доречними вони є);

- здатність управляти власними та чужими емоціями, знижувати негативні емоції, збільшувати прояв позитивних без зміни інформації, яку вони можуть передати) [90, с. 433].

Також детально та результативно проблему емоційного інтелекту розглядав Р. Бар-Он. Емоційний інтелект він пропонує визначати як всі не когнітивні здібності, знання і компетентності, що надають людині можливість успішно справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями. Він виділив п'ять компонентів (рис.1.1), які на думку вченого, характеризують структуру емоційного інтелекту, а саме:

- 1) Внутрішньоособистісний ЕІ – самопізнання (пізнання владої

особистості) – усвідомлення своїх власних емоцій, впевненість в собі, самоповага, самореалізація, незалежність;

2) Міжособистісний ЕІ – навички міжособистісного спілкування (емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння);

3) Адаптивність – адаптаційні здібності (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосованість);

4) Регуляція стресу – управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсними спалахами);

5) Загальний настрій – домінування позитивного настрою (відчуття щастя, оптимізм) [88, с. 237].

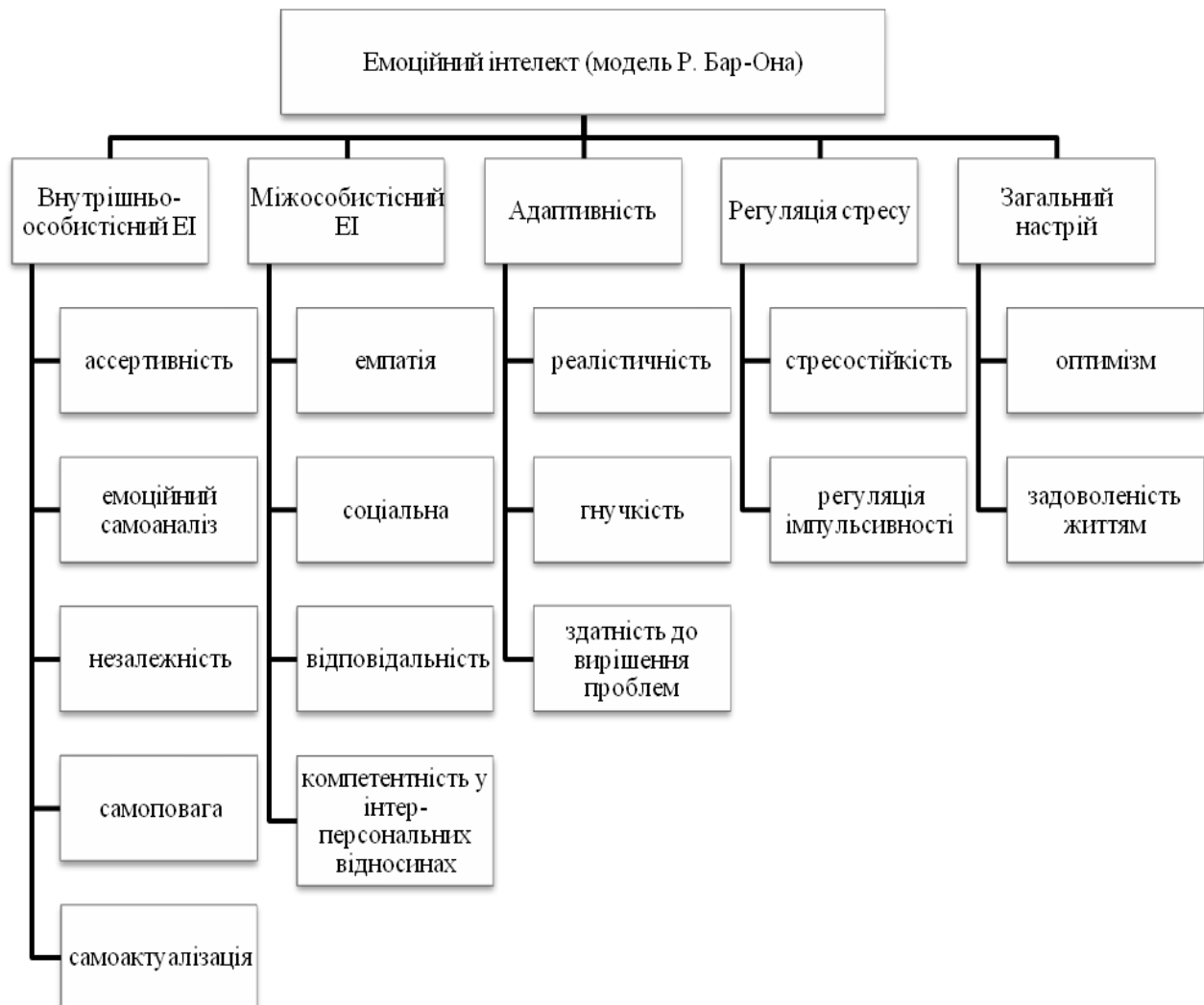


Рис.1.1 Структура емоційного інтелекту (модель Р. Бар-Она)

Найбільш відомим успішним російським дослідником емоційного інтелекту є Д.В. Люсін. Емоційний інтелект він запропонував визначати як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними.

У своїх подальших роботах вчений зазначив, що здатність розуміти емоції означає, що людина: [54, с. 15]

✚ здатна розпізнавати емоцію, тобто встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини;

✚ може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває сам індивід або інша людина, і знайти для неї словесне вираження;

✚ розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе.

Здатність до керування емоціями означає, що людина:

- може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед регулювати надмірно сильні емоції;

- здатна контролювати зовнішнє вираження емоцій;

- може у разі необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

Оскільки обидва зазначені компоненти можуть бути спрямовані на власні емоції і на емоції інших людей, на думку вченого, можна говорити про *внутрішньоособистісний* та *міжособистісний* компоненти в емоційному інтелекті, що частково перетинається з теорією Д. Гоулмана стосовно особистісних здібностей, що визначають способи управління собою, і соціальних навичок – здібностей, що визначають способи управління стосунками між людьми. Згідно з концепцією Д. Люсіна, не можна трактувати феномен ЕІ як виключно когнітивну здатність за аналогією з просторовим або вербальним інтелектом. Достатньо припустити, що здатність до розуміння емоцій та управління ними тісно пов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, тобто з інтересом до внутрішнього світу людей (в тому числі і до свого власного), схильністю до психологічного аналізу поведінки і цінностей, що приписуються емоційним переживанням. Відповідно, ЕІ можливо описати як конструкт з

подвійною природою і пов'язаний як із когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками. На думку Д. Люсіна, емоційний інтелект – це психологічне утворення, формоване протягом людського життя, враховуючи чинники, які обумовлюють його рівень й індивідуальні особливості. Автор виокремлює три групи таких факторів (рис.1.2).

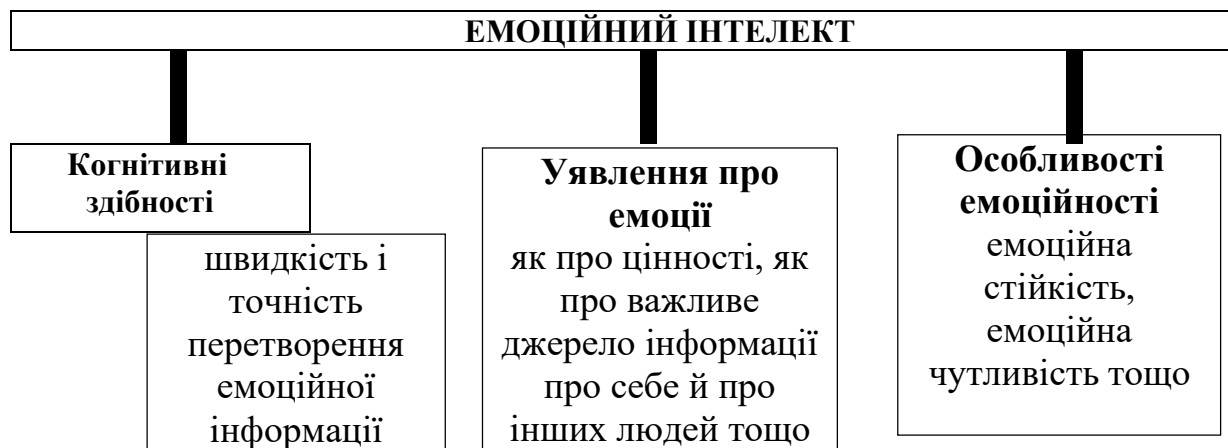


Рис. 1.2. Фактори, що впливають на становлення ЕІ (за Д. Люсіним)

Окремо слід відзначити диспозиційну модель емоційного інтелекту, запропоновану англійськими дослідниками К.В. Петридесом та Е.Фернхемом. На думку цих вчених, існують певні особистісні риси, які безпосередньо пов'язані з емоційним функціонуванням особистості [54, с 75].

К.В. Петридес і Е.Фернхем, описуючи ЕІ, використовують не тільки набір здібностей, запропонованих відомими дослідниками проблеми Мейером і Саловеєм, а також пропонують враховувати його диспозиційні компоненти (див. Табл. 1.3). Як і традиційні риси особистості ЕІ репрезентує стиль поведінки та досвіду, який носить контекстуалізований характер. Автори диспозиційної моделі емоційного інтелекту визнають суб'єктивність емоційного досвіду особистості. У межах досліджень диспозитивної теорії емоційного інтелекту простежуються кореляції між вимірюванням диспозицій за п'ятифакторною моделлю й емоційним інтелектом [92, с. 136].

Аспекти виявлення диспозиційного ЕІ дорослої людини

Аспекти виявлення	Високі рівні виявлення ЕІ свідчать про те, що людина
Адаптивність	сприймає себе гнучкою, готовою адаптуватися до нових умов життєдіяльності
Асертивність	є прямолінійною, відвертою, має бажання захищати права інших людей
Усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей	здатна чітко сприймати власні емоції і почуття та емоції інших людей
Емоційна експресія	вміє адекватно передавати у комунікації свої почуття іншим людям
Регулювання емоцій інших людей	може впливати на почуття інших людей
Емоційна саморегуляція	здатна контролювати власні емоції
Імпульсивність (низька)	не піддається імпульсивним спонуканням
Стосунки з іншими людьми	здатна підтримувати доброзичливі й здорові особистісні стосунки з іншими людьми
Самооцінка	відчуває себе успішною і впевненою у собі
Самомотивація	мотивована на досягнення і демонструє низьку ймовірність втратити впевненість у разі появи ускладнень
Соціальна обізнаність	має високі соціальні здібності
Управління стресом	вміє протистояти тиску і регулювати стрес
Емпатія як риса	готова співчувати іншій людині
Щастя як риса особистості	відчуває радість і задоволення власним життям
Оптимізм як риса	впевнена і готова бачити світлі аспекти життя у першу чергу.

Однак, як відомо, зростанню інтересу до феномена емоційного інтелекту та його ролі в життєдіяльності людини сприяла праця

американського психолога Д. Гоулмана «Emotional Intelligence», яка вийшла в США в 1995 році і стала бестселером. Д. Гоулман висловив думку про те, що загальний інтелект, який досліджується вже впродовж тривалого часу і вимірюється за допомогою відомих тестів на визначення коефіцієнта IQ, тільки на 20% зумовлює успіх у житті людини, тоді як 80% припадає на долю інших факторів, котрі забезпечують успіх. Серед них значне місце належить емоційному інтелекту, який, на його думку, сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини.

Автор концепції Д. Гоулман так описує складові емоційного інтелекту: [20, с. 76-78]:

Знання своїх емоцій. Самосвідомість – розпізнавання якого-небудь почуття, коли воно виникає – є наріжний камінь емоційного інтелекту. Здатність час від часу відслідковувати почуття має вирішальне значення для психологічної проникливості і розуміння самого себе. Нездатність помічати свої справжні почуття залишає нас на їх свавілля. Люди, більш впевнені у своїх почуттях, виявляються кращими лоцманами свого життя.

Управління емоціями. Уміння справлятися з почуттями, щоб вони не виходили за належні рамки, - це здатність, яка ґрунтується на самосвідомості. Це здатність заспокоїти самого себе, позбутися нестримної тривоги, зневіри або дратівливості і тим самим уникнути наслідків невдачі при оволодінні цим основним мистецтвом справлятися з емоціями. Люди, яким не дістає цієї здатності, постійно б'ються з болісним неспокоєм, тоді як люди, котрі нею володіють, вміють набагато швидше приходити в норму після життєвих невдач і прикрощів;

Самомотивація (мотивація для самого себе). Приведення в порядок власних емоцій, щоб зосередитися на досягненні цілей, опанувати себе і не втратити здатність до творчості. Самоконтроль над емоціями – відстрочування задоволення і придушення імпульсивності – лежить в основі усіляких досягнень. Здатність привести себе в стан "натхнення", "драйву" забезпечує досягнення видатної якості будь-яких дій. Люди, що володіють

цим мистецтвом, як правило, виявляються більш продуктивними і успішними в усьому, за що б вони не взялися.

Управління почуттями увазі вміння перенаправляти емоції, усувати демотивацію, знаходити позитивний аспект у кожній негативній ситуації, розслаблятися, не втрачати асертивність, тобто впевненість в собі. Підтримці оптимізму і перенаправлення емоцій сприяють внутрішні діалоги, визнання отримання досвіду будь-якого роду в якості цінності високого порядку. У цьому випадку завжди можна в "бочці дьогтю знайти хоча б одну ложку меду";

Розпізнавання емоцій в інших людях. Емпатія, ще одна здатність, яка спирається на самоусвідомлення, є основним людським даром. Предметом дослідження є корені емпатії, соціальні витрати емоційної глухоти і причини, згідно, яких емпатія спонукає до альтруїзму. Люди, здатні співпереживати, більше налаштовані на тонкі соціальні сигнали, що вказують, чого хочуть або чого потребують інші люди. Це робить їх більш придатними для професій або занять, пов'язаних з турботою про інших, наприклад, для викладання, торгівлі та управління;

Підтримка взаємин. Мистецтво підтримувати взаємини здебільшого полягає в умілому поводженні з чужими емоціями. З цим пов'язане поняття соціальної компетентності і некомпетентності і сполученими з ними специфічними навичками і вміннями. Це ті здібності, які зміцнюють популярність, лідерство і ефективність міжособистісного спілкування. Люди, що відрізняються подібними талантами, відмінно справляються зі всіма справами, успіх яких залежить від умілої взаємодії з іншими; вони - просто зірки спілкування.

Аналізуючи наукові джерела, можемо сформулювати типологію емоційної компетентності. Яка складається з: [20, с. 99-115].

Психологічної компетентності:

Самосвідомість: здатність розпізнавати свої емоційні стани, наявність конкретних знань про свої власні почуття, цінності, переваги, можливості та

інтуїтивна оцінка або емоційна свідомість.

Самооцінка: самоповага, впевненість у собі, усвідомлення своїх здібностей, навичок та їх обмежень, можливість випробувати себе, незалежно від суджень інших людей.

Самоконтроль і саморегуляція: здатність свідомо реагувати на зовнішні подразники та контролювати свої емоційні стани, здатність боротися зі стресом.

Соціальної компетентності:

Емпатія: здатність відчувати емоційні стани інших людей, розуміння почуттів, потреб і цінностей інших людей, тобто, розуміння інших, чутливість до почуттів інших людей, стосунки, спрямовані на надання допомоги і підтримки іншим людям, здатність відчувати і розуміти соціальні відносини, їх важливість.

Впевненість у собі: мати і висловлювати власну думку та пряме, відкрите вираження емоцій. При цьому, важливим є вміння виражати емоції так, щоб не порушувати права оточуючих, не зачіпати їх честі і гідності.

Переконавання: здатність стимулювати в інших бажану поведінку і реакції, тобто впливати на інших людей, здатність отримувати перевагу у суперечці, пом'якшувати конфлікти тощо.

Лідерство: можливість створювати бачення людської мотивації і стимулювати її реалізацію; здобуття прихильності у групі.

Співпраця: здатність формувати відносини і взаємини з іншими людьми, працювати з іншими для досягнення спільної мети, здатність виконувати спільні завдання і вирішувати проблеми разом.

Праксіологічної компетентності:

Мотивація: само мотивація, емоційні тенденції, які призводять до утворення нових цілей і сприяють їх досягненню. Прагнення до досягнення, ініціативи і оптимізму.

Гнучкість: можливість контролювати свої внутрішні стани, здатність справлятися зі змінами у соціальному середовищі; гнучкість в адаптації³¹до

змін у навколишньому середовищі; здатність діяти і приймати рішення в умовах стресу.

Сумлінність: здатність брати на відповідальність за завдання і їх виконання; здатність отримувати задоволення від виконання своїх обов'язків; послідовні дії згідно з прийнятими нормами.

Хочемо зазначити, що на розвиток емоційного інтелекту також впливають і біологічні передумови:

Спадковість – чим вищий рівень емоційного інтелекту в батьків і сімейних дохід, тим вищими будуть показники емоційного інтелекту в їх дітей. Відповідно до теорії Д. Гоулмана, кар'єрні й матеріальні успіхи є, як правило, наслідком високого емоційного інтелекту;

Правопівкульний тип мислення – як відомо, права півкуля відповідає за творчість, уяву, за цілісне сприйняття (сприйняття образів) й інтуїцію (на противагу функціям і компетенціям лівої півкулі). Було доведено, що люди з розвиненою правою півкулею краще розпізнають емоції оточуючих за мовною інтонацією, оскільки правопівкульний тип мислення пов'язаний з невербальним інтелектом. Таким чином, домінування в особистості правої півкулі над лівою виступає як певна передумова підвищеної емоційної сприйнятливості, що характеризує успішність адаптації емоційного стану індивідуума до зовнішніх умов;

Властивість темпераменту – розумова активність екстравертів більше спрямована на зовнішній світ, ніж на самих себе, а це означає, що вони найбільш здатні до формування адекватної емоційної відповіді на дії й почуття інших людей.

На основі аналізу психологічної літератури можемо виділити наступний взаємозв'язок структури емоційного інтелекту з його функціями (див. табл.1.4). Кожній групі здібностей відповідають певні структурні компоненти і функції емоційного інтелекту. Таким чином: когнітивні здібності включають в себе сприйняття емоцій, розуміння емоцій і проявляються як інтерпретаційна функція, яка дозволяє людині продуктивно

здійснювати розшифрування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду;

Емоційні здібності включають в себе управління емоціями і проявляються як регулятивна функція, яка сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини;

Адаптаційні здібності включають в себе управління емоціями в стресових ситуаціях, самомотивація і проявляються як адаптивна та стресозахисна функції;

Соціальні здібності включають в себе соціальну емпатію та управління чужими емоціями і проявляються як активізуюча функція – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності в спілкуванні.

Таблиця 1.4

Співвідношення структури емоційного інтелекту з його функціями

<i>Група здібностей</i>	<i>Структурні компоненти емоційного інтелекту</i>	<i>Функції емоційного інтелекту</i>
Когнітивні здібності	- Сприйняття емоцій (ідентифікація емоцій); - Розуміння емоцій (усвідомлення емоцій, їх аналіз та встановлення зв'язків між ними)	<u>Інтерпретативна функція</u> – дозволяє людині продуктивно здійснювати розшифрування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприятиме накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду.
Емоційні здібності	- Управління емоціями (вміння підтримувати позитивний модусемоцій)	<u>Регулятивна функція</u> – сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини.

Адаптацій ніздібності	<ul style="list-style-type: none"> - Управління емоціями в стресових ситуаціях (самоконтроль, вибір продуктивних подолаючих стратегій поведінки); - Самомотивація (здатність викликати та підтримувати емоції, які спонукають до діяльності). 	<u>Адаптивна та стресозахисна функції</u> – полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях.
Соціальні здібності	<ul style="list-style-type: none"> - Соціальна емпатія (здатність до співпереживання емоційного стану іншої людини); - Управління чужими емоціями (вміння впливати на емоційні стани інших) 	<u>Активізуюча функція</u> – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності в спілкуванні.

Сучасне "технологізоване" життя негативно впливає на емоційну сферу. У сучасних людей зовнішнє благополуччя (хороший комунікативний статус) часто супроводжується внутрішнім неблагополуччям (соціальна фрустрація, низька приналежність), що призводить до зниження здатності індивідів адаптуватися в мінливому соціально-психологічному середовищі. Саме тому важливо приділяти особливу увагу емоційній складовій.

У психології існує два протилежних погляди на розвиток емоційного інтелекту:

Емоційний інтелект є відносно стабільною здатністю людини, тому підвищити його рівень практично неможливо (Дж. Майєр, П. Саловей);

Емоційний інтелект можна і потрібно розвивати в будь-якому віці.

Ми підтримуємо думку Д. Гоулмана про те, що емоційний інтелект можна і потрібно розвивати в будь-якому віці. Оточуючі реалії або певною мірою пригнічують емоційний стан дитини, або спотворюють процес її розвитку. Невміння розуміти власні емоції та емоції інших людей, невіміння правильно оцінювати реакції оточуючих і невіміння контролювати свої емоції при прийнятті рішень призводять до багатьох життєвих невдач.

Своєчасне виявлення та корекція будь-яких ускладнень у сфері емоційного інтелекту може допомогти дитині успішно розвивати самосвідомість, рефлексію та регресію.

1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці

У параграфі розглянуто вікові особливості юнацького віку та умови розвитку емоційного інтелекту у цьому віці. Вік студента відносять до періоду юності (від 18 до 21 років) – вік безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя як дорослої людини, вибору професії, виконання соціальних функцій. Фізичний розвиток студентів характеризується закінченням анатомо- й фізіологічних змін. У цей період закінчується видозмінення організму, яке, у зв'язку із статевим дозріванням, розпочалося в підлітковому віці. Юність – завершальний етап фізичного розвитку індивіда. У зовнішньому вигляді зникає властива підліткам диспропорція тіла, незграбність рухів, довгов'язість. Розвивається моторика, досконалішою стає координація рухів. Тілесна конструкція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру. У юнаків закінчується окостеніння скелету, удосконалюється м'язова система.

Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку і нервова система досягає високого ступеня вдосконалення. Встановлюється стійка рівновага у функціонуванні ендокринної системи. Співвідношення активності залоз внутрішньої секреції стає майже таким, як у дорослих. Підвищена збудливість і неврівноваженість, характерні для пубертатного періоду, поступово зникають [39, с. 452].

Отже, можна зробити висновок, що фізичні та фізіологічні зміни - зміна зовнішності (статури), гормональна перебудова та перехід до більш самостійного дорослого життя - впливають і на емоційний стан студентів.

У підлітковому віці зміцнюються і вдосконалюються психічні характеристики особистості, водночас відбуваються якісні зміни в усіх показниках психічної діяльності, які складають основу розвитку особистості.

Одним з найважливіших аспектів психічного розвитку в підлітковому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, в якому провідну роль відіграє розвиток мислення. Навчальна діяльність створює сприятливі умови ³⁵ для

переходу молодих людей на вищі рівні абстрактного і загального мислення. Учні більш свідомо і надійно оволодівають логічними операціями, а наукові поняття стають не тільки об'єктами вивчення, а й інструментами пізнання, аналізу і синтезу [42, с. 72-81].

Мовлення учнів збагачуються новою науково-технічною термінологією, стають складнішими за змістом і структурою. Удосконалюються мовні засоби передачі думок.

Розвивається спостережливість, здатність помічати важливі зовнішні ознаки об'єкта і більш точно та об'єктивно їх осмислювати. Розвивається самоспостереження (за поведінкою, вчинками, почуттями і думками).

Самоспостереження стає невід'ємною частиною самосвідомості та прагнення до самовиховання. Розвивається репродуктивна і творча уява, критичне ставлення до витворів уяви, самоконтроль і реалізм у співвіднесенні уявних образів (особливо мрій) з дійсністю і власними можливостями. Мимовільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим, ніж мимовільне, змінюється процес логічного запам'ятовування і підвищується продуктивність пам'яті на мислення та абстрактний зміст [40, с. 314].

Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний з тенденціями особистісного розвитку учнів. Емоційна сфера стає багатшою. Нові емоції породжуються не лише конкретними об'єктами, а й стосунками з іншими людьми, діяльністю, її змістом, процесами та результатами. Нові умови життя та успіхи в їх реалізації створюють нові переживання.

Усвідомлення і дотримання певного кодексу поведінки, прийнятого в суспільстві, вироблення свого ставлення до суспільного життя породжують глибокі, сильні і стійкі моральні почуття. Їхній зміст і спрямованість є більш різноманітними, ніж у юнацькому віці. Розвиваються почуття гуманізму, колективізму, дружби і товариства, честі, обов'язку і відповідальності. У зв'язку з розвитком свідомості та оцінкою власної поведінки формуються такі складні емоції, як совість [42, с. 72-81].

Особливо гостро переживаються емоції, пов'язані з самопізнанням, самооцінкою та потребою в дружбі і спілкуванні. Пошук друзів і спілкування з ними є важливим джерелом емоційного досвіду для першокурсників.

З розвитком усвідомлення і самосвідомості формується цілеспрямованість і спонтанність діяльності. Зміцнюється здатність керуватися у поведінці та діяльності більш віддаленими цілями та усвідомлення відповідальності.

Зміцнюються сила волі, витримка, наполегливість і самоконтроль. Збагачується мотиваційна основа спонтанної дії, здатність до її критичного аналізу, що проявляється в розсудливості, обдуманості, критичності та самоконтролі. Знижується імпульсивність та імпульсивність [43, с. 65].

Вибір професії займає центральне місце в психологічному розвитку. Студенти занурюються в нові форми навчання і поступово з'ясовують, чи відповідає обрана ними спеціалізація їхнім очікуванням. З появою життєвого плану розвивається здатність підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям майбутнього самостійного життя та перебудовувати свої мотиви. Вперше формується почуття відповідальності перед самим собою, почуття громадського обов'язку, світоглядні переконання та моральні принципи, якими учні керуються у повсякденному житті. Розвивається почуття самоконтролю та відповідальності. Формуються базові риси характеру.

Дедалі більшого значення набувають переконання, які визначають спрямованість життєдіяльності, ставлення до інших і до себе, соціальні обов'язки, нові потреби, інтереси та системи ідеалів.

Спілкування з однолітками є важливим фактором розвитку характеру в цей період. Багато студентів обирають вищі навчальні заклади в інших містах і починають жити самостійно, далеко від батьків. Проживання в гуртожитку формує нові способи поведінки та взаємодії з іншими студентами. Впливовим фактором є груповий колектив, де проходить важлива частина життя молодшої людини, відбувається навчальна діяльність і створюються різні форми соціальних контактів, що регулюються правилами і нормами

групового життя і діяльності. Формуються різні типи груп: близькі друзі, приятелі, товариші, компанія тощо. Порівняно з підлітками, юнаки звертають більше уваги на внутрішні якості своїх друзів (інтелектуальні запити, світогляд, моральні потреби тощо) і ставлять вищі вимоги до своїх дружніх стосунків. Також змінюється ставлення учнів до дорослих, особливо до батьків та вчителів. Принцип рівності стає більш важливим. Він починає залежати від того, наскільки дорослі враховують зрілість і самостійність молодих людей і правильно їх оцінюють. Однак це не виключає можливості конфлікту з дорослими. До них належать консервативні погляди, дотримання застарілих правил поведінки, суворе дотримання старих звичаїв, застарілі етичні норми, естетичні смаки та уподобання, надмірне обмеження свободи молодих людей, вимога від них повного послуху, неадекватні виховні впливи тощо. Водночас, причини конфліктів залежать і від них самих. Саме тому багато наукових досліджень присвячено психологічним аспектам розвитку особистості в юнацькому віці. Як уже згадувалося вище, з віком молоді люди стають більш здатними ідентифікувати емоції, і в цьому віці стають більш чіткими "межі" емоційних понять. Наприклад, маленькі діти використовують один і той самий термін для позначення ширшого кола емоційних явищ, ніж старші діти. У підлітковому віці емоційний словник значно розширюється, а кількість параметрів, за якими розрізняють емоції, збільшується.

Емоційний розвиток хлопчиків відрізняється від розвитку дівчаток. Вважається, що дівчатка більш емоційні, ніж хлопчики, переживають сильні емоції в різних ситуаціях і більш охоче говорять про свої почуття. Це пов'язано з тим, що в нашому суспільстві вираження емоцій і почуттів більше заохочується жінками, ніж чоловіками.

Основними видами діяльності учнів є спочатку навчально-пізнавальна, потім навчально-професійна (І.О. Зимня, В.Я. Ляудіс, В.О. Якунін). Навчальна діяльність учнів відрізняється різноманітністю взаємовідносин між учнем і вчителем, складністю способів і прийомів, професійною спрямованістю [41, с. 22].

Для періоду навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) як соціально-психологічній віковій категорії характерні певні психічні новоутворення. Дослідження Б.Г. Ананьєва, М.Д. Дворяшиної, Л.С. Грановської, І.О. Зимньої, В.Т. Лисовського, В.Ф. Моргуна, О.Ф. Рибалко, К. Штарке показали, що у цей період відбувається подальший психічний розвиток людини, що супроводжується складним процесом переструктурування психічних функцій інтелекту, змінюється структура особистості у зв'язку з входженням у нові, більш широкі та різноманітні соціальні спільноти [41, с.22]. Період студентства, на думку Б.Г. Ананьєва, виступає сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, причому вища освіта чинить провідний вплив на психіку особистості, її розвиток. За час навчання у закладах вищої освіти, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки.

Як зазначає І.В. Нікуліна, існує три основні протиріччя соціально-психологічного змісту, які характерні для студентського віку [63]: по-перше, це протиріччя між високим рівнем розвитку інтелектуальних та фізичних сил студента та жорстким обмеженням часу, економічних можливостей для задоволення потреб, що зростають; по-друге, це протиріччя між прагненням до самостійності у відборі знань та жорсткими формами та методами підготовки спеціаліста певного профілю; по-третє, протиріччя між розширенням знань студентів, які отримують велику кількість інформації, та відсутністю достатньої кількості часу та бажання на інтелектуальну обробку даної інформації.

Основні закономірності та протиріччя студентського віку обумовлюють необхідність вивчення особливостей емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ю.М. Олександровим доведено провідну роль саморегуляції у психологічному благополуччі особистості студента. Недостатній розвиток усвідомленої саморегуляції призводить до неадекватної оцінки значущих

внутрішніх умов і зовнішніх обставин, складності помічати зміну ситуації, некритичності до власних дій через нестійкість суб'єктивних критеріїв успішності [72].

Навчально-пізнавальна діяльність у вищих навчальних закладах має виразний емоційний вимір. Афективна сфера має важливий вплив на процес регуляції навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи загальний "афективний фон" перебігу діяльності та інтегруючи окремі навчальні акти через спільність значущості та смислу. На диспозиційному рівні афективної регуляції навчально-пізнавальної діяльності базова біологічна схильність до переживання так званих "базових емоцій" становить основу вродженої емоційності, яка проявляється насамперед у характеристиках стилю навчання. Змістовні аспекти навчання, такі як довічні афективні та мотиваційні структури (мотиви навчання, особисті цілі, цінності, стандарти та установки, уявлення про світ і себе, звичні патерни та схеми інтерпретації свого фізіологічного стану, мовні вирази засвоєних емоцій, очікування, атрибуції та програми приписування значення стимулам). Залежність від регуляторних впливів.

У процесі навчання студенти проходять багатоступеневий процес обробки інформації, що формує когнітивну основу для вираження і розвитку різних форм емоційного досвіду (емоційних процесів, станів і характеристик), під впливом афективної сфери особистості. Працюючи з матеріалом, студенти, по-перше, надають суб'єктивного значення інформації, яку вони засвоюють; по-друге, встановлюють зв'язок між значенням цієї інформації та своїми особистими цілями, здібностями і нормами поведінки; по-третє, реагують на надане значення; по-четверте, пояснюють причини успіху/неуспіху; по-п'яте, зовнішні стимули, думки, емоції, інтероцептивні відчуття тощо.

Хоча навчання у вищих навчальних закладах здебільшого спрямоване на самостійне засвоєння матеріалу, роль викладача, увага до інтересів студентів впливає на формування інтересу студентів до предмета та створює

простір для психосоціальної активності.

Це досягається завдяки: співпраці та взаємодії в процесі навчання; захопленості викладача предметом; емоційності викладу; високій професійно-педагогічній майстерності; впровадженню зворотного зв'язку між студентами та викладачами; об'єктивному оцінюванню знань і вмінь студентів та створенню умов для самореалізації учасників навчального процесу; широкому використанню проблемних ситуацій; цікавим практичним прикладам; забезпеченню навчального процесу технологічними та забезпечення навчального процесу технічними засобами і дидактичними матеріалами.

1.3. Психологічні умови та засоби розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти

В даному параграфі ми розглянемо завдяки яким засобам можна розвивати емоційний інтелект у здобувачів вищої освіти.

Так як емоційний розвиток є важливим фактором для повноцінного розвитку людини, збереження її психологічного здоров'я і адаптації до соціального світу, то розвиток емоційного інтелекту і збагачення емоційної компетентності у студентів спрямовані на:

- розвиток самосвідомості (усвідомлення власних емоцій і почуттів) і саморегуляції (усвідомленої регуляції емоційних станів і поведінки);
- розвиток почуття емпатії, здатності до розуміння внутрішнього світу інших людей;
- підвищення впевненості в собі, розвиток почуття самоприйняття;
- розвиток комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти;
- розвиток соціально значущих мотивів поведінки;
- розвиток когнітивної сфери;

- становлення творчої діяльності та усвідомлення своєї індивідуальності;
- зниження агресивності і антисоціальної поведінки;
- підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування.

Процес розвитку емоційного інтелекту має специфічні особливості в кожному віковому періоді життя, але основні структурні елементи емоційного інтелекту починають розвиватися в молодшому шкільному віці, не зникають з віком дитини, удосконалюються в процесі шкільного навчання і набувають особливого значення в процесі професійної підготовки. Це пов'язано з тим, що в процесі професійної діяльності вони здатні активно спілкуватися з новими людьми в нових соціальних ситуаціях і встановлювати різноманітні соціальні зв'язки в практичній роботі з людьми різного віку, майнового стану та соціального статусу.

Сьогодні існує два можливих підходи до розвитку емоційного інтелекту: робота безпосередньо та робота опосередковано, через розвиток відповідних якостей. Вже доведено, що на розвиток емоційного інтелекту впливає розвиток таких особистісних якостей, як емоційна стабільність, позитивне ставлення до себе, орієнтація на внутрішній контроль (готовність знаходити причину подій у собі, а не в інших чи випадкових факторах) та емпатія (здатність до співпереживання). Розвиваючи ці якості, можна підвищити рівень емоційного інтелекту.

У вітчизняній освітній практиці та практичній психології існує чимало напрацювань у сфері емоційного розвитку людини, посилення рефлексії, емпатії та саморегуляції. Особлива увага приділяється набору поведінкових навичок, які формуються у людини в процесі соціалізації. У літературі сукупність поведінкових навичок об'єднують під загальною назвою "життєві навички" (life skills).

Життєві навички – це сукупність поведінкових навичок, які надають людям можливість поводитися соціально прийнятним чином, що дозволяє їм продуктивно взаємодіяти з іншими людьми та успішно справлятися з

вимогами і змінами у повсякденному житті. Ці навички є універсальними і включають

1. здатність пізнавати власну особистість, сильні та слабкі сторони і бажання. Це основа для розвитку самооцінки.

2. навички позитивної комунікації – вміння взаємодіяти з іншими людьми.

3. навички самооцінки та розуміння інших - здатність адекватно оцінювати себе, розпізнавати інших та усвідомлена здатність приймати людей такими, якими вони є.

4. вміння керувати своїми почуттями та емоційними станами - здатність адекватно реагувати на власні почуття та почуття інших людей.

5. вміння правильно поводитися в стресових ситуаціях - вміння правильно поводитися в стресових ситуаціях, знання причин виникнення стресу в житті та його наслідків.

6. навички продуктивної взаємодії - вміння конструктивно та "ввічливо" ставитися до інших.

7. навички самостійного прийняття рішень - вміння приймати конструктивні та виважені рішення.

8. навички вирішення проблем - допомога у вирішенні проблем.

9. навички роботи з інформацією - здатність швидко і вільно діяти в постійно мінливих життєвих ситуаціях.

10. креативність – здатність нестандартно та творчо вирішувати різні завдання у всіх видах діяльності.

Емоційна грамотність дає учням можливість краще розуміти емоційне функціонування людей, успішно спілкуватися з вчителями та однолітками, вирішувати конфлікти, розуміти себе, свої бажання і потреби та причини своїх вчинків, ставити цілі та успішно їх досягати. Усе це позитивно впливає на ефективне засвоєння загальних навичок поведінки та знань. Наслідки.

Позитивні наслідки впровадження програм з розвитку емоційного інтелекту в систему освіти очевидні.

Ефективними методами розвитку емоційного інтелекту є психотерапевтична гра, арт-терапія (малюнкова терапія, музична та книготерапія, дитяча казкотерапія), психомоторні вправи, поведінкова терапія (тренінг релаксації, функціональний тренінг) та дискусійні методи (групова дискусія, груповий самоаналіз, аналіз проблемних ситуацій).

Психолог Л. Дей виділяє п'ять типів ігор і стверджує, що зовні, доступні спостереженню характеристики не завжди дозволяють розрізнити ці типи, розрізняються вони за своїми цілями:

- *Дослідницька гра* – це тип гри мотивований на невизначеність щодо об'єктів і подій у зовнішньому світі;

- *Креативна гра* – цей тип це більш складний прояв дослідницької гри, що вимагає здатності до символізації і знання зовнішніх або фізичних характеристик стимулів;

- *Різноманітна гра* – така гра виглядає безцільною взаємодією з навколишнім середовищем взагалі, коли стає нудно;

- *Миментична гра* – така гра є, як правило, повторюваною, структурованою та символічною. Її мета досягнення компетентності і майстерності;

- *Катартична гра* – гра може приймати будь-яку форму, хоча їй властиво знижувати збудження.

Деякі ігри засновані на проєктивних методах і дають учасникам можливість висловити почуття, ідеї, бажання і страхи, спогади і надії, що знаходяться в глибинних шарах підсвідомості. Деякі ігри перебільшують певну поведінку, щоб учасники могли краще відчувати і зрозуміти її. Деякі ігри також використовують принцип контрасту. В якості експерименту учасників просять поводитися не так, як вони звикли у повсякденному житті, таким чином розширюючи їхній репертуар поведінки. Існують також техніки обміну ролями, в яких учасники вчаться бачити ситуації з різних точок зору, тим самим розвиваючи свою здатність розуміти інших. У деяких іграх

використовуються техніки ідентифікації. Це допомагає їм краще зрозуміти та ідентифікувати аспекти своєї особистості, які не є загальновідомими. Існують також системно функціонуючі ігри, в яких учасники на практиці вивчають різні комунікативні норми і розуміють наслідки застосування різних стилів спілкування у своєму житті.

Психогімнастика також може бути використана для підвищення рівня емоційного інтелекту.

Психогімнастика – це курс спеціальних занять, етюдів і вправ, спрямованих на розвиток і модифікацію емоційної, вольової та інтелектуальної сфер особистості людини. Основна мета - допомогти людині усвідомити, що думки, почуття і поведінка пов'язані між собою, і що емоційні проблеми викликані не тільки ситуаціями, але і їх неправильним сприйняттям. Займаючись психогімнастикою, учні вчаться розрізняти різні емоції та контролювати їх.

Психогімнастика – це допоміжний метод, який спирається на невербальну експресію, головним чином міміку, жести та рухи в цілому. Психогімнастика дає можливість глибше зазирнути в переживання молодих людей і наблизитися до їх розуміння.

Психогімнастика іноді має характер спонтанної гри. Відчуття свободи руху пов'язане зі свободою емоційного самовираження та свободою внутрішнього світу особистості. Психогімнастика виробляє унікальні, індивідуалізовані реакції, які характеризують емоційний інтелект, зосередженість і цілісність людини, навіть в одній і тій же ситуації.

Психогімнастика сприяє розвитку спілкування з однолітками, вмінню виражати свої почуття і розуміти почуття інших, формуванню позитивних рис особистості (впевненості, чесності, сміливості, доброти, емпатії) та усуненню невротичних симптомів (тривожності, агресії, страху, невпевненості). Регулярне виконання психофізичних вправ розвиває почуття фізичного контролю та впевненості. На заняттях психофізичною гімнастикою програвання певних образів дозволяє учням відчувати себе

господарями своїх фізичних відчуттів і поведінки, дає їм емоційне задоволення собою. Важливим ефектом психофізичних вправ є розвиток творчої уяви.

Музика та малювання є комунікативними засобами в психофізичних вправах. Малювання підвищує ефективність постійних тренувань невербальної комунікації, таких як міміка і пантоміміка. Малювання також допомагає зняти напругу.

Музика використовується як терапевтичний елемент. Музика використовується для збалансування діяльності нервової системи учня, зняття збудження, активізації людини та регулювання неправильних або непотрібних рухів. Ритмічна робота сприяє пробудженню, активізації та пробудженню емоцій.

Таким чином, можна виділити основні механізми, за допомогою яких психогімнастика може впливати на розвиток емоційного інтелекту людини:

- Вивчаючи техніки виразних рухів, діти вчаться розпізнавати емоції та емоційні стани інших людей, виражати їх словами та адекватно реагувати на них;

- Спеціальні етюди та ігри дають можливість розвивати увагу, пам'ять, витримку та спостережливість, а також контрольовано переживати різноманітні емоції;

- Механізм "вживання в образ" є ключовим у вихованні вищих моральних емоцій і сприяє розвитку емпатії. Ще одним продуктивним способом розвитку та модифікації емоційного інтелекту є тренінг.

Тренінг – це спланований процес модифікації (зміни) установок, знань і поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття досвіду навчання з метою досягнення ефективного виконання певного виду діяльності або в певній сфері. Тренінг – це серія вправ для навчання чогось. Тренінг - це система, яка готує організм людини до адаптації до підвищених вимог і складних ситуацій у роботі та житті.

Тренінг емоційного інтелекту, спрямований на корекцію емоційних розладів, є чітко організованою системою психологічних впливів. Він спрямований насамперед на зняття емоційного дискомфорту учня, підвищення активності та самостійності, усунення вторинних особистісних реакцій, викликаних емоційними розладами, таких як агресія, підвищена збудливість і тривожність. Значна частина занять з молодими людьми присвячена корекції самооцінки, підвищенню самосвідомості, розвитку емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

При проведенні тренінгів використовуються активні та інтерактивні методи навчання, вибір яких визначається цілями і завданнями тренінгу, а також особливостями і потребами цільової групи. Інтерактивні методи навчання – це методи, які гарантують активну взаємодію між тренером та учасниками. Цей метод сприяє обміну досвідом, дає можливість познайомитися з різними, часто суперечливими думками, формувати толерантне ставлення та відстоювати власну позицію з того чи іншого питання.

Наразі актуальним є розвиток тренінгів з емоційного інтелекту в онлайн-форматі. Це пов'язано з тим, що обмежене спілкування з однолітками не сприяє розвитку останнього.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі нами були розглянуті різні підходи до поняття «Емоційний Інтелект» (EQ). Так як дане поняття в психологічній літературі з'явилося відносно недавно, в 1990 році, то все більше дослідників займаються вивчення даного феномену. Аналізуючи наукову літературу нами було відмічено, що емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження завдяки працям зарубіжних дослідників, таких як: Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Майєр, П.Саловой, Р. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер, П. Лопес, Д. Карузо, Р.Барн-Он, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтер, Р. Стенберг, Дж. Блок, М. Кетс де Вріс. Серед вітчизняних науковців, ідея єдності емоції і інтелекту знайшла своє відображення в роботах Л.С. Вигодського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва.

Саме поняття "емоційний інтелект", як ми звикли його розуміти, вперше з'явилося в психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Г. Гарднера "Frame of Mind. IQ". Спочатку вчений перерахував такі види інтелекту, як візуально-просторовий, логіко-вербальний, логіко-математичний, фізико-руховий і музично-ритмічний. Потім Гарднер детально визначив поняття емоційного інтелекту у двох формах вираження, а саме Міжособистісний емоційний інтелект – це здатність людини розуміти інших, розуміти їхні мотиви діяльності та ставлення до роботи, а також визначати, як найкраще співпрацювати з іншими; міжособистісний інтелект – це здатність людини до самоуправління, тобто формувати відповідні моделі себе і використовувати їх для більш ефективного функціонування в житті.

Таким чином, визначення поняття "емоційний інтелект" можна сформулювати як сукупність розумових здібностей, пов'язаних з розпізнаванням і розумінням власних емоцій та емоцій інших людей. Люди з високим ЕІ краще розуміють власні емоції та емоції інших людей і здатні ефективно регулювати власну емоційну сферу а отже, можуть поводитися більш адаптивно у взаємодії з іншими та легше досягати своїх цілей у

суспільстві.

Тому було запропоновано, що ОУ включає наступні три категорії адаптивної компетентності. А саме: здатність оцінювати та виражати емоції, регуляція емоцій та використання емоцій у мисленні та діях.

Таким чином, аналіз наукового матеріалу показує, що емоційна компетентність складається з психологічної компетентності (самосвідомість, самооцінка, самоконтроль і саморегуляція), соціальної компетентності (емпатія, впевненість, віра, лідерство і співпраця) і практичної компетентності (мотивація, гнучкість і совість).

На розвиток емоційного інтелекту впливають біологічні передумови, такі як генетика, домінуючий вплив правої півкулі мозку, розвиток нервової системи та вищої нервової діяльності, виховання.

З вищесказаного можна зробити висновок, що емоційний інтелект є важливим фактором для ведення людиною успішного життя і саме тому його розвиток в будь-якому віці і з дошкільного віку є дуже важливим. Своєчасне виявлення та корекція будь-яких ускладнень у сфері емоційного інтелекту може допомогти людині успішно розвивати самосвідомість, самоаналіз та подолати почуття безсилля.

Отже, в ході нашого теоретичного аналізу ми врахували особливості розвитку емоційного інтелекту у студентів віком 1-3 роки. Вік студента належить до юнацького віку (13-21 рік), який є переходом до дорослого життя, набуттям професії, а також закінченням анатомо-фізіологічних змін, що завершують фізичну трансформацію організму. Варто також зазначити, що юнацький вік – це період зміцнення і вдосконалення психічних характеристик особистості, при цьому якісні зміни відбуваються у всіх показниках психічної діяльності, які складають основу розвитку особистості. Особливої гостроти набувають емоції, пов'язані зі сприйняттям себе, самооцінкою, потребою в дружбі та спілкуванні. Саме тому психологічним аспектам розвитку особистості в підлітковому віці присвячено багато наукових досліджень. Як уже згадувалося вище, з віком діти стають краще

здатними ідентифікувати емоції, а у старших підлітків і молодих людей стають чіткішими "межі" емоційних понять. Отже, проаналізувавши наукові джерела, можна зробити висновок, що продуктивними методами розвитку емоційного інтелекту учнів є ігри, арт-терапія (малюнокотерапія, музично-книготерапія, казкотерапія), психологічна гімнастика, поведінкова терапія (релаксаційний тренінг, функціональний тренінг) та дискусійні методи (групова дискусія, груповий самоаналіз, аналіз проблемних ситуацій). Можна зробити висновок, що Наразі актуальним є використання онлайн-форм методів розвитку ЕІ.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методика проведення емпіричного дослідження

Після опрацювання у попередньому розділі теоретичного матеріалу щодо особливостей емоційного інтелекту, його складових та вікової специфіки формування, було проведено емпіричне дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Аналіз результатів дослідження проводився за допомогою таких програм, як: «MS Excel», «SPSS Statistics».

Вибірка дослідження складалась із 2 груп осіб-студентів 1-3 курсів, віком 19-21 рік: група студентів спеціальності «Психологія» (обсяг вибірки 20 осіб) та група студентів спеціальності «Інформаційні технології та погримування» Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (обсяг вибірки 20 осіб). Загальна вибірка налічувала 40 респондентів.

Варто зазначити, що при порівнянні вибірок та аналізі результатів, у роботі не розглядається аналіз результатів за віком, так як обидві порівнювані групи одного віку. Особливість розподілу вибірок за статтю полягає в тому, що обидві групи мають майже однакове співвідношення чоловіків та жінок (див. табл. 2.1). Інші особливості вибірки більш детально описано у пункті 2.2.

Розподіл груп вибірки за статтю

Вибірка	Жінки, %	Чоловіки, %
Вибірка студентів спеціальності “Психологія”	0,65 (13 осіб)	0,35 (7 осіб)
Вибірка студентів спеціальності «Інформаційні технології та погруження»	0,6 (12 осіб)	0,4 (8 осіб)

Для даного дослідження було обрано такі діагностичні методики: опитувальник емоційного інтелекту (ЕМІн) С. Люсіна; методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла; опитувальник А.Реана “Мотивація успіху і боязнь невдачі”; особистісний опитувальник Айзенка(версія ЕРІ).

Розглянемо детальніше обрані діагностичні інструменти.

1. Опитувальник емоційного інтелекту (ЕМІн) С. Люсіна – психодіагностична методика, яка базується на самоаналізі, призначена для вимірювання емоційного інтелекту (EQ) у відповідності до теоретичного уявлення автора (див. табл. 2.2) [53, с.3-22]. Опитувальник Емоційний інтелект (ЕМІн) складається з 46 тверджень, по відношенню до яких досліджуваний має виразити ступінь своєї згоди, використовуючи чотирьохбальну шкалу (варіанти відповідей: повністю не погоджуюся; скоріше не погоджуюся; скоріше погоджуюся; повністю погоджуюся). Ці твердження об’єднуються в п’ять субшкал, які в свою чергу, об’єднуються в чотири більш загальних шкали (Додаток Б).

Структура опитувальника ЕмІн

	МЕІ: міжособистісний ЕІ	ВЕІ: внутрішньоособистісний
РЕ: розуміння емоцій	МР: розуміння чужих емоцій	ВР: розуміння своїх емоцій
УЕ: управління емоціями	МУ: управління чужими емоціями	ВУ: управління своїми емоціями ВЕ: контроль експресії

Основні шкали і субшкали опитувальника ЕмІн:

- *Шкала МЕІ* – міжособистісний ЕІ – здатність розуміти емоції інших людей і управляти ними;
- *Шкала ВЕІ* – внутрішньоособистісний ЕІ – здатність розуміти власні емоції і вміння управляти ними;
- *Шкала РЕ* – розуміння емоцій – здатність розуміти свої власні і чужі емоції;
- *Шкала УЕ* – управління емоціями – здатність управляти своїми та чужими емоціями;
- *Субшкала МР* – розуміння чужих емоцій – здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміки, жестикуляції, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чутливість до внутрішніх станів інших людей;
- *Субшкала МУ* – управління чужими емоціями – здатність визивати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій, здатність до маніпуляції;
- *Субшкала ВР* – розуміння своїх емоцій – здатність усвідомлювати свої власні емоції: розпізнавати їх і ідентифікувати, розуміти причини, здатність до вербального опису;
- *Субшкала ВУ* – управління своїми емоціями – здатність і потреба управляти своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані;

- *Субшкала VE* – контроль експресії – здатність контролювати зовнішній прояв своїх емоцій.

2. Методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту – спирається на змішану модель емоційного інтелекту та передбачає виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі прийнятих рішень [89, с.323].

Дана методика складається з 30 тверджень і містить 5 шкал (Додаток А):

- Емоційна обізнаність;
- Управління своїми емоціями (швидше емоційна відхідливість);
- Самомотивація;
- Емпатія;
- Розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційні стани інших людей).

3. Опитувальник МУН А. Реана (Мотивація успіху і боязнь невдачі). Метою опитувальника МУН є діагностування яскраво вираженого мотиваційного полюсу: мотивація з орієнтацією на досягнення успіху, та мотивація, орієнтована на уникнення невдач; а також визначення відсутності домінуючого мотиваційного полюсу за середніх результатів.

Опитувальник МУН містить 20 тверджень, які потребують відповіді «так» або «ні», як вираження згоди чи незгоди з поданим твердженням. (Додаток В).

А. Реан визначає мотивацію «... як провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності, що становить винятковий інтерес для розуміння природи людських вчинків [83, с.88]».

Автор даної методики відносить мотивацію на успіх до позитивної мотивації. За такого домінуючої мотивації людина концентрується на досягненні конструктивних цілей, в основі діяльності – надія на успіх і потреба в досягненні успіху [83, с.93].

Мотивація ж уникнення невдач відноситься до негативної мотивації₅₄

«При даному типі мотивації активність людини виникає з потреби уникнути напруження, осуду, покарання, невдачі. Взагалі, в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань [83, с.94]».

Численне використання опитувальника МУН А. Реана дає привід вважати психометричні показники даного опитувальника задовільними.

Особистісний опитувальник Айзенка (Eysenck Personality Inventory, або ЕРІ: форма А) – мають на меті визначення таких особливостей психіки та нервової системи особистості, “базисних особистісних вимірів” [16, с.12]: нейротизм, екстраверсія – інтроверсія. Опитувальник було опубліковано в 1963 р. Він складається з 48 питань, для основних шкал, а також містить 9 питань, що становлять шкалу брехні, за якою визначається тенденція досліджуваного представляти себе кращому світли. [92]

При цьому, нейротизм (або емоційна нестійкість), за визначенням Айзенка, являє собою континуум від "нормальної афективної стабільності до її вираженої лабільності". Нейротизм не тотожний неврозу, однак, у осіб з високими показниками за даною шкалою в ситуаціях несприятливих, наприклад, стресових, може розвинути невроз (сучас. – невротичний розлад).

В описі до даної методики, у довіднику з психології [16, с.12], визначено поняття екстраверсії та інтроверсії за Айзенком так: “запозичивши у К. Юнга поняття екстраверсії і інтроверсії, Г. Айзенк наповнює їх іншим змістом. Г. Айзенка екстраверсія та інтроверсія – комплекси пов'язаних між собою рис. Характеризуючи типового екстраверта, Г. Айзенк відзначає його товариськість, широке коло знайомств, імпульсивність, оптимістичність, слабкий контроль над емоціями та почуттями. Навпаки, типовий інтроверт – це спокійний, сором'язливий, інтроспективна людина, що віддалена від усіх, окрім близьких людей. Інтроверт планує свої дії завчасно, любить порядок у всьому і тримає свої почуття під суворим контролем.” Щодо надійності методики: “коефіцієнти ретестової надійності ЕРІ для фактора екстраверсії – інтроверсії складають 0,82-0,85, для фактора нейротизму –

0,81- 0,84; коефіцієнт надійності методом розщеплення – 0,74 - 0,91. У зарубіжних дослідженнях повідомляється про досить високий ступінь валідності EPI.” [16, с.13].

В залежності, від вираження даних досліджуваних показників, Г. Айзенк виділяє 4 типи темпераменту: меланхолік (нейротизм, інтроверсія), флегматик (емоційна стабільність, інтроверсія), сангвінік (емоційна стабільність, екстраверсія), холерик (нейротизм, екстраверсія). В даній роботі методика EPI була використана з метою дослідження екстраверсії, інтроверсії, нейротизму як окремих факторів. Саме ці показники становлять науковий інтерес як фактори, що визначають особливості емоційного інтелекту. Аналіз результатів вибірки за типами темпераменту не проводився через невеликий обсяг вибірки та відсутність зв'язку темпераменту (вродженої особливості) і обраної спеціальності навчання (поведінка).

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти різних спеціальностей

У даній роботі було проведено емпіричне дослідження, мета якого: дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів, а також, особливостей емоційного інтелекту студентів з направленістю навчальної діяльності по типу «людина-знакова система» та типу «людина-людина».

Крім психодіагностичних методик, зазначених у попередньому розділі, також було використано методи математичної статистики для обробки та аналізу результатів дослідження, а саме:

- Методи описової статистики числових змінних.
- U-критерій Манна-Уїтні.

- Кореляційний аналіз за коефіцієнтом К. Пірсона.

За результатами аналізу, маємо такі особливості загальної вибірки студентів (табл.2.3):

- Вибірка складається з осіб, яким в більшості, є притаманним низький та середній рівень емоційного інтелекту (за методикою Н.Холла: низький рівень ЕІ мають 47,5% осіб; а середній – 52,5% досліджуваних; за методикою Д.В. Люсіна, низький рівень ЕІ притаманний 27,5%, а середній – 65% осіб); високий рівень емоційного інтелекту було визначено лише за методикою “ЕмІн” – 7,5% осіб з вибірки.
- За спрямованістю мотивації, 65% досліджуваних мають невиражений мотиваційний локус; при цьому, орієнтацію мотивації на успіх мають 25%, а на невдачу – 10% вибірки.
- Приблизно однаковий розподіл щодо інтроверсії та екстраверсії, але все ж більша кількість респондентів (52,5% є екстравертами). Крім того, 60 % досліджуваних мають низькі показники нейротизму – що характеризується емоційною стабільністю.

Таблиця 2.3

Частоти за загальною вибіркою дослідження

Шкали	Середній ЕІ (Н.Холл)	Низький ЕІ (Н.Холл)	Орієнтація на невдачу	Невиражений локус мотивації	Орієнтація на успіх	Екстраверсія	Інтроверсія	Емоційна стабільність	Емоційна нестабільність (нейротизм)	Високий ЕІ (ЕмІн)	Середній ЕІ (ЕмІн)	Низький ЕІ (ЕмІн)
% осіб у вибірці	52,5%	47,5%	10%	65%	25%	52,5%	47,5%	60%	40%	7,5%	27,5%	65%

Для більш детального визначення особливостей емоційного інтелекту студентів, також проводилось дослідження емоційного інтелекту за двома вибірками окремо: група осіб технічних спеціальностей; та група осіб психологічних спеціальностей. В результаті маємо такі особливості вибірок

(табл.2.4.; табл. 2.5.):

1. За обраною в даній роботі методикою Н.Холла маємо, що у вибірці студентів-психологів 35% мають низький рівень емоційного інтелекту; а 65 % - середній рівень емоційного інтелекту; у той час, як вибірка студентів технічних спеціальностей характеризується тим, що 60% має низький рівень емоційного інтелекту, а 40% - середній рівень.

2. За методикою дослідження емоційного інтелекту “ЕмІн”, маємо такі особливості вибірок: серед студентів спеціальностей типу “людина-людина”: 15% осіб мають високий рівень емоційного інтелекту; 25% мають середній рівень, та 60% - низький. Вибірка студентів технічних спеціальностей представлена (за даним критерієм) лише студентами з низьким рівнем емоційного інтелекту (70%) та середнім рівнем (30% осіб).

Таблиця 2.4.

Порівняльна таблиця за результатами методик дослідження емоційного інтелекту Н.Холла та Д.В.Люсіна

	Шкали методики “Емоційний інтелект” Н.Холла		Шкали методики “ЕмІн” Д.В.Люсіна		
	Середній EI (Н.Холл)	Низький EI (Н.Холл)	Високий EI (ЕмІн)	Середній EI (ЕмІн)	Низький EI (ЕмІн)
Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-людина"	65%	35%	15%	25%	60%
Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-знакова система"	40%	60%	0%	30%	70%

3. За результатами методики МУН А. Реана (табл.2.4.) визначено, що серед досліджуваних у вибірці студентів – психологів, 10% мають орієнтацію мотивації на невдачу; 60% - невиражений локус мотивації; та 30% - мотивацію, спрямовану на успіх. А за вибіркою студентів технічних спеціальностей, маємо за тими ж шкалами такі відсоткові показники: 10%; 70%; 20% відповідно.

4. За методикою ЕРІ Айзенка (див. табл.2.3.): вибірка студентів спеціальностей типу “людина-людина” характеризується більшою кількістю осіб-екстравертів (60%) та меншою кількістю інтровертів (40%), порівняно з вибіркою студентів технічних спеціальностей: 45% та 55% відповідно. При цьому, однаковий розподіл у вибірках за шкалою нейротизму: 60% осіб з високими показниками нейротизму та 40% - з низькими показниками нейротизму.

Таблиця 2.5.

Порівняльна таблиця за результатами методики МУНА. Реана та ЕРІ Айзенка в обох вибірках студентів

	Шкали методики МУН А.Реана			Шкали методики ЕРІ Айзенка			
	Орієнтація на невдачу	Невиражений Локус	Орієнтація на успіх	Екстраверсія	Інтроверсія	Емоційна стабільність	Емоційна нестабільність (нейротизм)
Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-людина"	10%	60%	30%	60%	40%	60%	40%
Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-знакова система"	10%	70%	20%	45%	55%	60%	40%

Особливості, зазначені вище, уточнюються середніми показниками за результатами методик в обох вибірках (див. табл.2.6.). Тож, маємо, що за середніми показниками обидві вибірки не мають великої різниці між собою за усіма шкалами, окрім шкали “Емоційна обізнаність”, “Емпатія”, та загальною шкалою методики Н. Холла “Емоційний інтелект”. Крім того, варто зазначити, що середнім значенням за методикою “ЕмІн” в обох вибірках, є низький рівень емоційного інтелекту, а за методикою Н.Холла – у групі студентів-психологів: середній рівень; а у вибірці студентів з технічних спеціальностей – низький.

Таблиця 2.6. Середні показники за обома вибірками

	Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-людина"	Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-знак.сист."
Емоційна обізнаність	10,95	6,2
Управління емоціями	3,65	2,05
Самомотивація	6,3	5,95
Емпатія	12,25	6,9
Розуміння емоцій інших	8,7	6,85
Загальний ЕІ (методика Холла)	41,85	27,95

МУН	11,7	11,2
Нейротизм	12,3	12
Екстраверсія_Інтроверсія	12,3	11,15
Міжособистісний EI	33,65	30,2
Внутрішньоособистісний EI	41,85	41,15
Розуміння емоцій	33,85	34,95
Управління емоціями	41,65	36,4
Загальний EI (EmIn)	75,5	71,35

Було визначено значиму різницю для двох незалежних виборок за шкалами усіх використаних методик за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. За результатами отримано значимі показники лише за шкалами психодіагностичної методики “Емоційний інтелект” Н.Холла, дані представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Значимі результати за U-критерієм Манна-Уїтні

	Медіана		Значущість U-критерію
	Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-людина"	Вибірка студентів спеціальностей типу "людина-знакова система"	
Шкала «Емоційна обізнаність»	11,5	7,5	0,003
Шкала «Емпатія»	11,5	8	0,001
Шкала «Емоційний інтелект» методики Холла	41,5	27,5	0,002

Для уточнення показників U-критерію, було визначено медіану за даними шкалами в обох вибірках, в результаті чого отримано такі результати:

- Шкала “Емоційна обізнаність” має рівень значущості U-критерію 0,003, разом з цим медіана за результатами по цій шкалі у вибірці студентів психологічних спеціальностей становить 11,5; а у вибірці студентів технічних спеціальностей становить 7,5, що дозволяє зробити висновок про більш високі результати за даною шкалою у студентів психологічних спеціальностей.

- Шкала “Емпатія” має рівень значущості U-критерію 0,001, разом з цим медіана за результатами по цій шкалі у вибірці студентів спеціальностей типу “людина-людина” становить 11,5; а у вибірці студентів технічних спеціальностей становить 8, що дозволяє зробити висновок про більш високі результати перших за даною шкалою.

- За загальною шкалою “Емоційний інтелект” - рівень значущості U-критерію 0,002. Поряд з цим, медіана за результатами по цій шкалі у вибірці студентів-психологів становить 41,5; а у вибірці студентів технічних спеціальностей становить 27,5, що дозволяє зробити висновок про більш високі результати за даною шкалою у студентів психологічних спеціальностей.

- За всіма іншими шкалами значення U-критерію не є значимим. Подальший аналіз проводився за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. При проведенні кореляційного аналізу для уточнення попередніх результатів, було визначено кореляції (за шкалами із значущим показником Мана-Уїтні) в обох вибірках студентів окремо, а також, встановлено значимі кореляційні зв'язки, що повністю відрізняються (є незначущими або протилежними) за результатами обох вибірок. В результаті чого отримано такі відмінні кореляційні зв'язки:

- Шкала “Емпатія”, за результатами вибірки студентів-психологів,

корелює зі шкалою нейротизму, утворюючи слабкий прямий кореляційний зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$: $r = 0,479$. При цьому, відповідний кореляційний зв'язок у вибірці студентів технічних спеціальностей є таким же прямим, але незначущим та дуже слабким: $r = 0,294$.

- Шкала “Емпатія” корелює зі шкалою “Схильність до інтроверсії”, утворюючи зворотній слабкий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$: $r = - 0,488$. А відповідний кореляційний зв'язок у вибірці студентів технічних спеціальностей є також зворотнім, та майже відсутнім: $r = -0,12$.

Інших значимих відмінностей між вибірками не знайдено.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона, було визначено значимі кореляційні зв'язки за результатами методик у загальній вибірці, що представлені у *таблицях 2.8;2.9*. Варто зазначити, що для подальшого аналізу результатів було використано лише значущі кореляції на рівні $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; та, при цьому, було знехтуване дуже слабкими кореляційними зв'язками: $r < 0,3$; а також, для подальшого аналізу не було враховано кореляцій між загальними шкалами емоційного інтелекту методик Н. Холла та Д.В. Люсіна, а також, кореляціями зі шкалою “Вік”, що на думку автора, не входить у завдання даної роботи. За отриманими результатами кореляційного аналізу маємо, що 2 визначні шкали даної вибірки: “Стать” та “Спеціальність” корелюють зі шкалами лише методики Холла :

- Шкала “Стать” корелює зі шкалою “Емоційна обізнаність”, утворюючи зворотній слабкий зв'язок: $r = - 0,474$ ($p \leq 0,01$); що визначає вищі результати за даною шкалою у жінок, ніж у чоловіків.

- Шкала “Спеціальність” корелює зі шкалами “Емоційна обізнаність”, “Загальний емоційний інтелект”, утворюючи значимі на рівні $p \leq 0,01$, зворотні слабкі кореляційні зв'язки: $r = -0,468$; $r = - 0,463$ відповідно; а зі шкалою “Емпатія” – зворотній кореляційний зв'язок середньої сили: $r = - 0,538$ ($p \leq 0,01$). Такі результати свідчать про більш високі показники за даними шкалами у вибірці студентів-психологів. Ці ж результати підтверджує U-критерій Манна-Уїтні, який було розглянуто вище.

Таблиця 2.8

**Результати кореляційного аналізу r-Пірсона за шкалами методики
емоційного інтелекту Н.Холла**

	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самотивація	Емпатія	Розуміння емоцій інших	Загальний _EI (Н.Холл)
Спеціальність	-0,468**	-0,126	-0,034	-0,538**	-0,197	-0,463**
Стать	-0,474**	0,002	0,153	-0,256	-0,139	-0,236
МУН	0,052	0,23	0,814**	0,096	0,161	0,474**
Невдача	-0,202	-0,227	-0,449**	-0,089	-0,091	-0,375*
Успіх	0,162	0,086	0,507**	0,096	0,151	0,342*
Нейротизм	-0,077	-0,577**	0,008	0,324*	0,173	-0,107
Середній рівень Нейротизм	-0,133	0,18	0,132	-0,337*	-0,197	-0,097
Екстраверсія_ Інтроверсія	0,147	-0,321*	0,063	0,226	-0,019	0,004
Сильна_ Екстраверсія	0,171	-,348*	-0,161	0,207	0,11	-0,042
Розуміння чужих емоцій	-0,055	-0,178	-0,083	0,151	0,398*	0,052
Міжособистісни й_EI	-0,022	-0,02	-0,031	0,269	0,391*	0,185
Розуміння емоцій	-0,036	-0,116	-0,099	0,18	0,380*	0,083
Загальний_EI (EmIn)	0,039	0,108	-0,054	0,14	0,222	0,157

Тож, за результатами загальної вибірки за методикою Холла “Емоційний інтелект”, маємо такі значущі кореляції (табл.2.8):

- Шкала “Управління емоціями” корелює зі шкалами: “Нейротизм”, утворюючи зворотній зв'язок середньої сили, що є значущим на рівні $p \leq 0,01$: $r = -0,577$; та шкалами “Екстраверсія_Інтроверсія” і “Сильно виражена екстраверсія”, утворюючи зворотні слабкі кореляційні зв'язки, значущі на рівні $p \leq 0,05$: $r = -0,321$; $r = -0,348$ відповідно.

- Шкала “Самотивація” корелює:

- із загальною шкалою методики МУН, утворюючи прямий сильний кореляційний зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,01$: $r = 0,814$.

- зі шкалами методики МУН (кореляції значимі на рівні $p \leq 0,01$): шкалою “Успіх”, встановлюючи прямий зв'язок середньої сили: $r = 0,507$; та зі шкалою “Невдача” - обернений слабкий зв'язок: $r = -0,449$.

- Шкала “Емпатія” корелює зі шкалою “Нейротизм” методики Айзенка, встановлюючи слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$: $r = 0,324$. Ця кореляція уточнюється наявним зворотнім слабким кореляційним зв'язком того ж рівня значущості зі шкалою “Середній рівень нейротизму”: $r = -0,337$.

- Шкала “Розуміння емоцій інших” встановлює значущі на рівні $p \leq 0,05$, слабкі прямі кореляційні зв'язки зі шкалами методики “ЕМІН”: шкалою “Розуміння чужих емоцій” ($r = 0,398$); “Міжособистісний емоційний інтелект” ($r = 0,391$) та загальною шкалою “Розуміння емоцій” ($r = 0,380$).

- Загальна шкала “Емоційний інтелект” корелює із загальною шкалою методики МУН, утворюючи прямий слабкий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,01$: $r = 0,474$. Дана кореляція уточнюється наявними слабкими, значущими на рівні $p \leq 0,05$ кореляційними зв'язками з іншими шкалами методики МУН: прямий зв'язок зі шкалою “Успіх” ($r = 0,342$) та обернений зі шкалою “Невдача” ($r = -0,375$).

Таблиця 2.9

Результати кореляційного аналізу *r*-Пірсона за шкалами
методики ЕРІ Айзенка

	Нейротизм	Вище середнього Нейротизм	Емоційна_ стабільність	Екстраверсія_ Інтроверсія	Середній рівень_ Екстраверсії	Високий рівень_ Екстраверсії	Середній рівень_ Інтровер сії
МУН	0,007	0,065	-0,143	0,107	0,316*	-0,116	0,017
Розуміння чужих емоцій	0,518**	0,341*	-0,292	-0,026	-0,011	0,227	0,195
Міжособистіс- ний_ЕІ	0,439**	0,27	-0,29	0,001	-0,018	0,320*	0,247
Розуміння власних емоцій	0,098	0,16	-0,236	-0,506**	-0,152	-0,313*	0,330*
Управління власними емоціями	-0,216	-0,21	-0,044	-0,457**	-0,434**	-0,081	0,521**
Контроль експресії	-0,408**	-0,269	0,174	-0,350*	-0,294	-0,019	0,343*
Внутрішньо- особистісний_ЕІ	-0,218	-0,116	-0,079	-0,649**	-0,405**	-0,226	0,568**
Розуміння емоцій (заг)	0,416**	0,329*	-0,339*	-0,31	-0,095	-0,023	0,325*
Управління емоціями	-0,144	-0,14	-0,048	-0,302	-0,298	0,137	0,463**
Загальний_ЕІ (ЕмІн)	0,162	0,111	-0,243	-0,395*	-0,259	0,077	0,513**

За результатами загальної вибірки за методикою ЕРІ Айзенка, маємо такізначущі кореляції (табл.2.9):

Шкала “Нейротизм” утворює значущі на рівні $p \leq 0,01$ кореляційні зв'язки зі шкалами методики “ЕмІн”: прямий зв'язок середньої сили зі шкалою “Розуміння чужих емоцій” ($r = 0,518$) ; прямі слабкі зв'язки зі шкалою “Міжособистісний емоційний інтелект” та загальною шкалою “Розуміння емоцій” ($r = 0,439$; $r = 0,416$ відповідно); зворотній слабкий зв'язок зі шкалою “Контроль експресії”: $r = -0,408$.

Попередні результати уточнюються позитивними слабкими кореляціями (значущими на рівні $p \leq 0,05$) між шкалою “Нейротизм вище середнього” та шкалами методики “ЕмІн”: “Розуміння чужих емоцій” ($r = 0,341$); загальна шкала “Розуміння емоцій” ($r = 0,329$)

Шкала “Емоційна стабільність”, що визначає низький рівень нейротизму, корелює із загальною шкалою “Розуміння емоцій” методики “ЕмІн”, утворюючи слабкий зворотній зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$: $r = -0,339$.

Загальна шкала екстраверсії: “Екстраверсія_Інтроверсія” утворює зворотні кореляційні зв'язки зі шкалами методики “ЕмІн”:

зв'язки середньої сили, значущі на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами “Розуміння власних емоцій” ($r = -0,506$) та “Внутрішньоособистісний емоційний інтелект” ($r = -0,649$);

слабкий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,01$, зі шкалою “Управління власними емоціями”: $r = -0,457$.

слабкі зв'язки, значущі на рівні $p \leq 0,05$ зі шкалами: “Контроль експресії” та загальна шкала “Емоційний інтелект”: $r = -0,649$ та $r = -0,649$ відповідно.

Утворені шкалами сили вираження екстраверсії та інтроверсії кореляції уточнюють попередні результати. За цими шкалами маємо такі кореляції:

Шкала “Середній рівень екстраверсії” корелює із загальною шкалою методики МУН, утворюючи прямий слабкий зв'язок: $r = 0,316$; $p \leq 0,05$. Шкала “Середній рівень екстраверсії” також утворює обернені слабкі кореляційні зв'язки, значущі на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами “Управління власними емоціями” ($r = -0,434$) та “внутрішньоособистісний емоційний інтелект” ($r = -0,405$).

Шкала “Сильна екстраверсія”, що визначає високий рівень прояву екстраверсії утворює слабкі, значущі на рівні $p \leq 0,05$ зв'язки зі шкалами: “Міжособистісний емоційний інтелект” - прямий зв'язок: $r = 0,320$; та “Розуміння власних емоцій” - зворотній зв'язок: $r = -0,313$.

Шкала “Середній рівень інтроверсії” утворює прямі кореляційні зв'язки:

значущі на рівні $p \leq 0,05$ слабкі кореляції зі шкалами: “Розуміння власних емоцій”: $r = 0,330$; “Контроль експресії”: $r = 0,343$; загальна шкала “Розуміння емоцій”: $r = 0,325$;

значущі на рівні $p \leq 0,01$ кореляції середньої сили зі шкалами: “Управління власними емоціями”: $r = 0,521$; “Внутрішньоособистісний емоційний інтелект”: $r = 0,568$; загальна шкала “Емоційний інтелект”: $r = 0,513$;

значущий на рівні $p \leq 0,01$ слабкий кореляційний зв'язок із загальною шкалою “Управління емоціями” : $r = 0,463$.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Дане дослідження мало на меті виявити психологічні особливості емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти та порівняти характеристики емоційного інтелекту з орієнтацією навчальної діяльності за типами "людина-знакова система" та "людина-людина". Вибірка в цьому дослідженні загалом характеризувалася низьким та середнім рівнями емоційного інтелекту та нечіткими позиціями мотивації, екстраверсії та емоційної стабільності. U-критерій Манна-Уїтні показав, що студенти з орієнтацією "людина-людина" мають вищі рівні емпатії, емоційної обізнаності та емоційного інтелекту, ніж студенти з орієнтацією "людина-символ-система". За всіма іншими показниками значущих відмінностей між двома вибірками не виявлено. Це свідчить про те, що емоційний інтелект не залежить від діяльній орієнтації спеціалізації студентів або від невеликої вибірки в цьому дослідженні, і що в цьому контексті потрібні більш глобальні дослідження.

Крім того, вибірка студентів-психологів мала вищі показники орієнтації на успіх та емоційного інтелекту, ніж вибірка студентів технічних спеціальностей.

За результатами кореляційного аналізу з коефіцієнтом Пірсона r , емоційний інтелект та його складові мають такі характеристики

Жінки мають вищі показники емоційного інтелекту, ніж чоловіки.

Люди з вищими показниками емоційного інтелекту характеризуються більш орієнтованою на успіх мотивацією.

Зв'язок між хорошим емоційним управлінням та інтроверсією.

Зв'язок між високим рівнем самомотивації та орієнтацією на успіх.

Люди, які характеризуються емоційною нестабільністю (нейротизмом), більш емпатичні, краще розуміють емоції, особливо чужі, мають більш розвинений міжособистісний емоційний інтелект і нижчий експресивний

контроль.

Саме інтроверсія (за цією вибіркою) має вищий рівень емоційного інтелекту, краще розуміння власних емоцій, розвинутий міжособистісний емоційний інтелект та здатність контролювати свою експресію і керувати власними емоціями. Водночас екстраверсія пов'язана з розвиненим міжособистісним емоційним інтелектом та мотивацією до успіху.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ТА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Психотерапевтична гра – як засіб розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти

У параграфі розглянемо запропоновані варіанти психокорекційних вправ для розвитку емоційного інтелекту студентів. Одним з таких є психотерапевтична гра.

Ігри на розвиток емоційного інтелекту для людей будь-якого віку надзвичайно прості, однак водночас глибокі. Вони дозволяють відчувати усе, що відбувається всередині і зробити певні висновки: які емоції відчуває людина зараз, які емоції переважають у певний проміжок часу.

Для злагодженої спільної роботи у грі слід запровадити певні правила, норми й дотримуватись їх. Основні норми пропонує ведучий і записує на фліпчарті після обговорення та погодження з групою. Додаткові правила від учасників також можна включити у перелік, якщо вони відповідають дружній атмосфері, і група з ними погоджується. Список норм закріплюється на помітному місці, щоб можна було звернутися до нього при потребі. Норми взаємодії коригуються в залежності від цілей групи, побажань, умов та ін. Норми взаємодії у грі створюють атмосферу безпеки, довіри, доброзичливості та співпраці, допомагають досягненню цілей.

Розглянемо деякі приклади ігор, які можна застосовувати психологу для розвитку емоційної компетентності.

Гра на розвиток емоційного інтелекту «Моя радість»:

Метою гри є накопичення ресурсу, розгляд поняття «радість» та розширення розуміння щодо можливостей викликання цієї емоції.

Ведучий гри повинен сконцентрувати увагу учасників на тому, як вони

себе почувають в даний момент і попросити їх пояснити, що таке радість для них.

Гра формує у студентів позитивні емоції і приємні враження, як уособлення можна використовувати будь-який смішний або радісний предмет або ж історію. Цей предмет учасники передають один одному, відповідаючи на одне важливе питання: « Радість це ... »

У ході гри кожний учасник занурюється в свої особисті думки і намагається знайти в собі відповідь, він планує її і підсвідомо готується до відповіді, чекаючи своєї черги.

За аналогією цієї гри можна проводити ігри й з іншими емоціями.

Гра на розвиток емоційного інтелекту «За склом»:

Дана гра дозволяє учаснику розвинути вміння спілкуватися з іншими людьми і вміти висловлювати правильно свої емоції, тобто так, щоб його розуміли оточуючі.

Учасники повинні чітко вгадувати по виразу обличчя те, що намагається до них донести інший із учасників.

Це вчить координувати свої рухи, виробляти терпимість і вміння впоратися своїми почуттями, а також розпізнавати емоції інших людей.

Всі учасники діляться на дві команди. Завдання – уявити, що їх розділяє звуконепроникне скло. Кожен учасник повинен зобразити протилежній команді будь-який стан, емоцію. У цей час протилежна команда відгадує те, що загадано. Кожен учасник по черзі приймає участь у «виставі» для того, щоб усі отримали можливість програти емоцію та отримати зворотній зв'язок.

Гра з метафоричними картами «Персона».

Метою гри є дистанціювання від актуальних і внутрішніх конфліктів учасників шляхом ідентифікації себе з образом і трансляції в метафоричний спосіб значущих життєвих тем, бажань, проблем тощо.

Учасникам пропонується відкрито обрати з колоди карт ту, яка їм

подобається найбільше, і написати історію про зображеного на ній персонажа. В цій історії з-поміж іншого повинні бути відображені відповіді на такі запитання: – Як його звати? Де він живе? – Чим займається? Що його цікавить? – Куди він іде? – Чого він боїться? Що його дратує? – З чим він змушений миритися (якщо є таке)? Що хоче змінити?» Далі учасники в парах розповідають свої історії, а слухачі спочатку задають запитання до них, а потім надають зворотний зв'язок, який стосується таких аспектів як думки, погляди, емоції у зв'язку з почутим. Такий формат роботи покликаний поглибити контакт учасників із собою та один з одним, а відтак сприяти розвитку органічного чуття та емоційної компетентності як складників емоційного інтелекту.

Гра «Знайди у кого?»

Обирається один ведучий серед студентів-учасників. Інші студенти сідають в ряд лицем до нього. За спинами передається невеличкий м'яч чи предмет.

По виразу обличчя та позі ведучий повинен вгадати, у кого м'яч. Передача м'яча(предмет) припиняється після сигналу.

Гра «Мімічна гімнастика»

Студентам пропонується виконати ряд вправ для мімічних м'язів обличчя. Всі вправи належать до умовного проявлення емоцій.

Наморщити чоло, підняти брови (подив). Розслабитися. Залишити чоло гладким протягом однієї хвилини. Зсунути брови, нахмуритися (серджуся). Розслабитися. Повністю розслабити брови, закотити очі (а мені все одно – байдужість). Розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, все тіло напружене (страх, жах). Розслабитися. Розслабити повіки, чоло, щоки (лінь, хочеться дрімати). Розширити ніздрі, зморщити ніс (огида, вдихаю неприємний запах). Розслабитися. Стиснути губи, примружити очі (презирство). Розслабитися. Посміхнутися, підморгнути (весело, ось я який!). Ведучий звертає увагу студентів на фіксування самопочуття, думок, які у них виникають під час виконання кожної вправи. Після цього в довільній формі

відбувається загальна групова рефлексія.

Гра «Малюємо емоції»

Метою даної гри є діагностика рівня алекситимії, повертання уваги у своє тіло тут і зараз, що додає внутрішнього ресурсу. Та спонує до рефлексії. Кожному учаснику роздають листи з зображенням тіла та різнокольорові олівці, і пропонується намалювати свої емоції. Перелік емоцій також надається ведучим. Кожен студент малює емоцію у тій частині тіла, де її відчуває.

Гра «Принцип радіо»

Ця гра дозволяє навчитися та потренувати свої емоційні реакції на різні ситуації. Ведучий пояснює, що «можливості радіо» - це вкл/викл., регуляція гучності, переключення на іншу хвилю. Всі ці опції студенти застосовують на різних розіграних ситуаціях. Переключення – це вольове відключення від ситуації, яка викликає негативні емоції. Тут є два варіанта гри, коли кожен студент отримує від учасників різні ситуації и реагує на них, називаючи емоції та застосовуючи принцип радіо. Або робота в мінігрупах, тоді ведучий спостерігає за процесом, та по запиту долучається до групи.

Гра «Позитивна реінтерпретація»

Метою даної гри є розширення бачення ситуацій, та емоційного реагування на них. Ефективніше саме груповий формат виконання цієї вправи, тому що включається групова динаміка і з кожною додатковою відповіддю студента, ідеї інших з'являються пошвидшеними темпами.

Учасниками пропонуються ситуації, які зазвичай мають негативний емоційний заряд. Наприклад, «ви проспали зустріч, пари, екзамен», або «ви розлили на себе каву» тощо. Далі студенти у форматі брейнстормінгу шукають та видають ідеї позитивного бачення, уроку цієї події.

Ця вправа корисна для формування відповідної навички пошуку позитивних моментів у різних подіях, тим самим змінюючи емоційний фон, чи послаблюючи перебільшену реакцію.

Гра «Настрій»

Студенти сидять у кругу та перекидають один одному м'яч. Ведучий кидає його одному з учасників і називає будь-який настрій або емоцію. Студент повертає м'яч і називає протилежний настрій. Володіння словником емоцій необхідна навичка для подальшого кращого розуміння власних емоцій, та емоцій інших людей.

Гра «Музика та емоції»

Прослухавши музичний уривок, студенти описують настрої музики. Наприклад, весела – сумна, задоволена – сердита, смілива – боязлива, бадьора – втомлена, тепла – холодна.

Гра «Малюємо настрої музики»

Після прослуховування та обговорення характеру і настрою музики можна запропонувати учасникам намалювати її.

Вправа «Зображення емоції»

Ведучий показує студентам картки із зображенням емоцій, а саме різні вирази обличчя: радість, сум, подив, злість, страх, сором, цікавість.

Завдання учасників – визначити, яке почуття/емоцію виражає картка, та спробувати зобразити цю саму емоцію. Тут слід звернути увагу на ті вирази обличчя, які зрозуміти, описати учасникам важко, або незрозуміло. Сам на тренування та роботу з цими емоціями слід звернути увагу у польській роботі.

Вправа «На що схожа емоція»

Учасникам пропонується повідати іншим про якусь емоцію: її можна намалювати, можна порівнювати з яким-небудь кольором, твариною, станом, можна показати її в рухах – усе залежить від фантазії і бажання студента. Інші учасники мають вгадати описану емоцію.

Вправа «Подивимось один на одного»

Учасники діляться по парах, сідають один до одного обличчям, можна взятись за руки. Ведучий пропонує: «Дивлячись тільки в очі і тримаючись за руки, пробуй мовчки передати різні емоції: «Я сумний, допоможи мені!», «Мені весело, давай посміємося!». Потім йде обговорення, та групова рефлексія щодо сприйняття емоцій.

Вправа «Який (яка) я»

Творча гра, яка допомагає включити правопівкульне мислення. Ведучий пропонує учасникам висловити свій емоційний стан, своє самопочуття за допомогою епітетів та порівнянь, метафор. Ця вправа має діагностичний характер, можна почути відношення до тих чи іншим станів, розуміння емоцій, вміння до їх проявлення.

Гра породжує різноманітні переживання, вона – джерело новогодосвіду та почуттів, засіб гармонізації індивідуального світу. Через те, що гра має набагато більший та глибший символічний зміст, ніж слово, використання, як психотерапевтичної методики, дозволяє вийти за межі, що природно окреслені вербальним спілкуванням. Гра сама по собі є символом, та будь-який її чинник набуває символічного значення. При цьому гра залишає простір для власних інтерпретацій, себто і для індивідуальної волі.

3.2. Тренінг – як засіб розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти

У цьому параграфі ми розглянемо ще один засіб розвитку емоційного інтелекту – тренінг. Метою тренінгу є розвиток емоційного інтелекту, підвищення самоконтролю, управління власними емоційними реакціями та реакціями інших людей, а також розвиток емпатії. Іншим важливим аспектом тренінгу в контексті теми дисертації є підвищення толерантності до невдач і невизначеності.

Тренінг спрямований на розвиток емоційної компетентності та включає наступні етапи:

1. мотиваційно-ціннісний (когнітивний етап), який спрямований на розвиток готовності до пізнання світу, його законів і самопізнання та підвищення емоційної компетентності і складається з наступних уявлень 76

- Вплив емоційної сфери на життя та визнання цінності самого емоційного досвіду;
- Важливість внутрішньої гармонії, психологічного благополуччя та здорових стосунків з іншими для повноцінного життя; та
- Цінності та пріоритети в житті, тобто головне і другорядне;
- Відповідальність за свій емоційний досвід;
- екзистенційні цінності життя "тут і зараз".

На цьому етапі формується образ емоційно компетентної людини, а самооцінка емоційної компетентності допомагає визначити напрямок саморозвитку. Без бажання стати емоційно зрілою та компетентною людиною навіть найкращі методики, засновані на правильних принципах, не спрацюють.

Когнітивний. Емоції, їх види, функції, причини розвитку, особливості перебігу, рівні вираження, способи управління емоціями, вербальне та невербальне вираження емоцій, емоційні якості людини.

Навчальний. Проведення вправ, спрямованих на усвідомлення цінностей, зміну обмежувальних стереотипів та набуття емоційної компетентності в тренінговому середовищі.

Практичний. Відпрацювання набутих на тренінгу компетенцій у реальному житті.

Креативний. Творче застосування компетенцій у визначених та невизначених ситуаціях.

Кожна сесія чітко структурована і включає наступні елементи

Мотивація та організація – рефлексія студентів щодо попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, актуалізація знань та досвіду з теми заняття та стимулювання інтересу до заняття. У кожному з цих вступних розділів

Вправи на зняття емоційної, фізичної та поведінкової скрутості.

Розвиток сенсорної та особистісної сфери. Вправи, спрямовані на розвиток емоційної самосвідомості, навичок управління емоціями, навичок

тайм-менеджменту, позитивного мислення, соціальної чутливості, толерантності до інших, асертивності в поведінці, готовності до співпраці та співтворчості, особистісної автентичності, експресивності, розвиток емоційної експресії та емоційної свободи учасників.

Рефлексія. Заключний етап – підбиття підсумків та обговорення наслідків роботи учнів, проблем, з якими вони зіткнулися під час заняття, а також можливостей застосування цього досвіду у своєму житті. Аналіз та рефлексія вправи охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Методика тренінгу емоційної компетентності ґрунтується на принципах поступового розвитку групи, самоусвідомлення та постійного самовдосконалення. Кожне наступне заняття є логічним продовженням попереднього і є основою для наступного заняття за змістом.

Під час тренінгу важливо створити емоційно комфортний та психологічно безпечний простір, в якому учасники відчують позитивний емоційний вплив і хочуть його підтримувати та підживлювати. Одним із позитивних способів впливу на емоційний стан учасників тренінгу є використання вправ на "розморожування льоду", які знімають напругу та заряджають групу енергією.

Рекомендується провести самооцінку емоційної компетентності до і після тренінгу (Додатки А і Б). Наприкінці тренінгу

Наприкінці тренінгу учасники проходять усне або письмове анкетування. Це робиться для того, щоб визначити особистісні зміни в учасників (знання, ставлення, переконання, якості та поведінку) та оцінити ефективність навчальної програми.

Організаційна підготовка тренінгу включає вибір формату (онлайн чи офлайн), вибір приміщення, де учасники зможуть активно взаємодіяти один з одним, а також підготовку технічного обладнання (фліпчарти, магнітофони тощо) та матеріалів, необхідних для конкретної сесії.

Розмір групи: 15-18 учасників. Ця кількість, з одного боку, достатня

для забезпечення необхідної різноманітності взаємодії, а з іншого - достатня для того, щоб кожен міг висловитися індивідуально і водночас відчувати себе невід'ємною частиною групи.

Тренінг починається зі вступної сесії, яка включає самопредставлення, презентацію змісту тренінгу, визначення очікувань учасників та обговорення норм взаємодії.

Визначення очікувань учасників: попросіть учасників продовжити речення: "Що ви очікуєте від тренінгу... а потім речення: "Про що ви хотіли б дізнатися, щоб цей тренінг допоміг вам у майбутньому професійному та особистому житті?".

Учасники усвідомлюють свої наміри щодо тренінгу, про які раніше не замислювалися.

Учасники також домовляються про правила і норми взаємодії в аудиторії. Ці правила можуть доповнюватися і змінюватися відповідно до потреб учасників.

Під час проведення тренінгів використовуються активні та інтерактивні методи навчання.

Вибір визначається цілями та завданнями тренінгу, а також особливостями та потребами учасників. Інтерактивні методи - це методи, які гарантують активну взаємодію між тренером та учасниками. Використання цього методу сприяє обміну досвідом, дає можливість познайомитися з різними і часто суперечливими думками, формувати толерантне ставлення та відстоювати власну позицію з того чи іншого питання.

У тренінгу використовуються такі методи: "криголами", інтерактивні міні-лекції, міні-дебати, фасилітація, мозковий штурм, фасилітація, модерація, рольові ігри, "акваріуми", практичні методи, творчі роботи, самооцінка, мотиваційний контроль та ін. Методи групової організації, такі як робота в колах, робота в малих групах (або парах) та індивідуальна робота.

"Криголами", вправи та ресурсні вправи допомагають зняти напругу, створити невимушену атмосферу, "налагодити емоції" під час сесії,

заохочують до участі та взаємопідтримки.

Інтерактивні міні-лекції (5–15 хв.) – повідомлення нової інформації, що дозволить присутнім глибше зрозуміти ситуацію чи проблему, зробити висновки. Під час міні-лекції використовуються активні методи навчання: фасилітація, модерація, демонстрація слайдів або відеофрагментів, мозковий штурм, запитання-відповіді, короткий обмін думками, мотиваційна мова. Міні-лекція завершується колективним обговоренням чи вправою, яка дає змогу практично застосувати набуті знання.

Міні-дискусія (лат. *discussio* – розгляд) – обговорення спірних питань, вільний обмін інформацією, ідеями та досвідом – дає змогу з'ясувати різні точки зору, позиції присутніх щодо обговорюваної проблеми та сформуванню толерантне ставлення до них. Під час дискусії ведучий допомагає групі максимально відкрито висловлювати свої думки. Дискусія корисна для вивчення досвіду всіх учасників групи та надання їм можливості зробити відповідні висновки. Результати групової дискусії, найважливіші ідеї рекомендується записувати.

Фасилітація (від англ. *to facilitate* – полегшувати, сприяти, допомагати) – процес колективного висловлення думок, розв'язання завдань, в якому ведучий виконує роль фасилітатора.

Він керує процесом: сприяє встановленню конструктивної комунікації у процесі обговорення питань, спрямовує роботу учасників на пошук рішення, забезпечує дотримання норм взаємодії й регламенту, інтенсифікує обмін інформацією й досвідом, активізує групу за допомогою запитань, реагує на висловлювання кожного учасника тощо. Зазвичай фасилітацію застосовують на початку нової теми для активізації досвіду учасників.

Процедура фасилітації. Кожному учаснику пропонується стисло висловити думку з приводу поставленого запитання. Ведучий коротко резюмує почуте, виокремлюючи найголовніше. Наприкінці обговорення він підбиває підсумки і переходить до теоретичної частини тренінгу.

Мозковий штурм або брейнстормінг – це метод генерації ідей, який

заохочує до вільних висловлювань, допомагає швидко зібрати максимальну кількість думок і поглядів стосовно визначеної теми чи проблеми. Мозковий штурм проводиться у два етапи: на першому етапі формулюють ідеї, на другому – їх оцінюють.

Основні правила проведення мозкового штурму:

- висловлювати якомога більше думок, ідей;
- записувати усі думки на фліпчарті без критики, оцінки;
- заохочувати ідеї, навіть неймовірні, незвичні й абсурдні, адже серед них можуть бути ті, які шукаєте.

Ефективність мозкового штурму пояснюється тим, що у спільній роботі групи народжуються ідеї вищої якості, ніж при індивідуальній. Це відбувається тому, що ідея, яка на перший погляд видається непрактичною, допрацьовується, додумується і вдосконалюється колективним розумом. На другому етапі ідеї обговорюються, об'єднуються за категоріями та визначаються найкращі.

Гранування – метод, націлений на пошук і побудову зв'язків між певними поняттями. Гранування може бути використане на стадії актуалізації досвіду, а також під час підбиття підсумків заняття.

Етапи гранування:

1. Напишіть основне слово або фразу посередині фліпчарта.

2. Запропонуйте учасникам висловлювати ідеї (слова, поняття, образи, асоціації), які приходять на думку і певним чином пов'язані з основним словом. Записуйте висловлені ідеї довкола центрального слова.

3. Коли всі ідеї вичерпані, починайте встановлювати зв'язки між поняттями, де це можливо. Можна використовувати кольорові олівці для позначення гронів та зв'язків. Оскільки лінії означають наявність логічного зв'язку між поняттями, це дає змогу швидко встановити важливість кожного з них. Отримані «грона» необхідно озвучити, а також обґрунтовувати встановлені між ними зв'язки.

Модерація – це універсальний метод залучення учасників тренінгу в

процес вирішення поставленого завдання, сприяє досягненню мети з оптимальним використанням креативності кожного. У тренінгу метод модерації допомагає розглянути нове поняття, виробити однакоє його розуміння, створити єдиний «обсяг понять», свого роду одне інформаційне поле, що значно спрощує процес комунікації. На очах народжуються класифікації та висновки, які будуть використані в подальшій роботі в тренінгу. Окрім того, те, що учасники створили самі, не викликає у них опору.

Ведучий виконує роль модератора, який керує процесом: спостерігає за регламентом, забезпечує його дотримання; активізує групу за допомогою запитань; заохочує тих, хто виступає; систематизує матеріали, напрацьовані групами; робить робочі висновки, загальний підсумок.

Ведучий формулює проблему, дає завдання учасникам. Етапи процесу модерації:

1. Учасники об'єднуються в малі групи (по 3-4 особи), отримують набір чистих карток.
2. Кожній групі пропонується впродовж визначеного часу (5-15 хвилин) вирішити поставлену задачу. Кожна ідея записується на окремій картці.
3. Лідери груп презентують результати спільної роботи: зачитують і приклеюють на фліпчарт картки. В цей час учасники інших груп уважно слухають і відкладають убік картки з подібними ідеями. Таким чином, крок за кроком формується єдине інформаційне поле.
4. Картки структуруються за певними критеріями, виокремлюються категорії, яким присвоюються назви. Результатом модерації є структура, ніби «скелет» для заповнення наступним теоретичним матеріалом.

Приклади завдань для модерації:

«Пригадайте і напишіть приклади емоційних реакцій на стресову ситуацію». Результатом модерації є класифікація емоційних реакцій,⁸²

виокремлення типів поведінки.

«Напишіть чинники, від яких, на ваш погляд, залежить емоційна компетентність». Результатом модерації є висновок про об'єктивні і суб'єктивні чинники.

Рольова гра – метод навчання та набуття досвіду, який дає змогу учасникам тренінгу відразу ж використовувати знання на практиці. В основу рольової гри можна покласти моделі життєвих ситуацій, професійних проблем, які є значущими для учасників. Рольова гра відбувається у кілька етапів. Спочатку ведучий повідомляє тему, мету рольової гри, ознайомлює зі змістом кожної ролі. Протягом наступного етапу учасники «програють» (відтворюють) ситуацію, виконуючи різні ролі. У рольовій грі акцент робиться на міжособистісній взаємодії, що дозволяє зрозуміти, як поведуться інші люди в певній ситуації, а також розвиває вміння передбачати їхню поведінку. Після закінчення гри потрібно дати можливість акторам вийти з ролей. Для цього можна запропонувати коротко розповісти про свої враження, почуття.

Ретельний психологічний аналіз гри посилює навчальний ефект. Норми і правила соціальної поведінки, стиль спілкування, різноманітні комунікативні навички, набуті в рольовій грі та скориговані групою, стають надбанням кожного і можуть відтворюватися в реальному житті. Завершується рольова гра підведенням підсумків.

«Акваріум» – це рольова гра, в якій беруть участь кілька осіб, а інші виступають у ролі спостерігачів, тобто одні «проживають» ситуацію, а інші аналізують ситуацію збоку і «співпереживають».

Учасники об'єднуються у малі групи, кожна з яких отримує завдання та необхідну інформацію. Стільці розміщуються так, щоб вони утворили кілька концентричних кіл. Найменше, внутрішнє коло – це місце в «акваріумі», де збираються рибки, щоб поспілкуватися. Зовнішнє коло – це скляні стінки акваріума, за якими знаходяться спостерігачі. Одна з груп сідає у центрі акваріума та утворює своє маленьке коло. Їм потрібно

прочитати вголос ситуацію-завдання та виконати його (обговорити якесь питання, показати сценку тощо).

Усі малі групи по черзі займають місця в «Акваріумі» і діяльність кожної з них аналізується у спільному колі.

Практичні методи: тематичні, практичні, медитативні, тілесні вправи. На тренінгу пропонуються спеціально підібрані вправи, виконання яких сприяє усвідомленню важливих для формування емоційної компетентності моментів (тематичні вправи), закріпленню та вдосконаленню практичних навичок та вмінь (практичні), самопізнанню і самоусвідомленню внутрішнього світу (медитативні), опануванню навичками психофізіологічної саморегуляції (тілесні).

Творча праця – це вправи, в яких фантазія використовується як засіб тренінгу, наприклад: малювання, моделювання, складання композиції тощо.

Самодіагностика – це метод самопізнання, усвідомлення власних переваг і ресурсів за допомогою запитань, вправ, тестів.

Мотивуючий контроль. Застосовується наприкінці кожного заняття для перевірки та закріплення знань, навичок учасників; визначення мотивації до навчання, ефективності тренінгових вправ.

Зворотний зв'язок, рефлексія. Більшість вправ передбачає використання зворотного зв'язку щодо ведучого. Запитання на початку вправи ставляться для того, щоб зорієнтуватися, наскільки присутні ознайомлені з темою та налаштувати їх на сприйняття нових ідей, інформації. Запитання наприкінці вправи призначені для з'ясування ступеня засвоєння матеріалу та його розуміння. Ефективно застосовуючи засоби позитивного підкріплення – похвалу, позитивну оцінку, можна суттєво підвищити самооцінку та мотивацію учасників. Для налагодження зворотного зв'язку наприкінці тренінгу використовуються спеціальні вправи та анкетування.

Шерінг (англ. to share – ділитися) – одна із завершальних вправ заняття, що дає усім присутнім можливість виразити свої почуття, думки,

враження. Підведення підсумків заняття.

Домашнє завдання. Після кожного заняття учасники отримують домашнє завдання, пов'язане із застосуванням емоційних компетенцій у реальних життєвих ситуаціях. Це сприятиме перенесенню здобутого в групі досвіду у життєвий простір.

На тренінгу використовуються різні форми організації роботи учасників: в колі, в малих групах (або парами), індивідуальні та ін.

Послідовність застосування активних та інтерактивних методів навчання не є чіткою, визначається темою, особливостями аудиторії та логікою розвитку подій у конкретній групі.

Бажано під час тренінгу чергувати та поєднувати різні методи навчання і форми організації роботи учасників. Це сприятиме збереженню уваги, працездатності групи, робить процес навчання справді творчим, цікавим, поглиблює розуміння і засвоєння матеріалу.

Досягнення учасників: обсяг засвоєних знань, якість набутих компетенцій, зміни у переконаннях, емоційних реакціях, поведінці тощо. Джерелом інформації про досягнення учасників є цілеспрямоване, постійне і безпосереднє спостереження ведучого, яке здійснюється упродовж періоду навчання через висловлення ними думок, вирішення конкретних завдань, зворотного зв'язку. Результати мотивуючого контролю наприкінці кожного заняття. Якість виконання домашніх завдань. Позитивна реакція учасників за результатами анкетування, опитування, інтерв'ювання. Результати самодіагностики, тестування до і після тренінгу. Оцінка особистісних змін учасників тренінгу іншими людьми (друзі, викладачі, близькі тощо).

3.2. Структура та зміст розвивально-корекційної програми

У нашому дослідженні була розроблена програма для розвитку емоційного інтелекту студентів, яка складається з двох блоків.

1 блок – просвітницько-стимулююча діяльність, 2 блок – корекційно-розвиваюча діяльність.

Просвітницько-стимулююча діяльність передбачає проведення психологічної просвіти студентів й консультативної роботи.

Корекційно-розвиваюча діяльність спрямована на розробку тренінгу.

Складена програма спрямована на розвиток емоційного інтелекту, корекцію емоційного стану, підвищення рівня адаптації та взаємопорозуміння студентів, та складається з 4 занять (тривалість занять від 180 хв.) та розрахована на групу з 15 учасників.

Метою тренінгу є розвиток емоційної компетентності, досягнення осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями та інших, що дозволяє усвідомлено рухатися в світі емоційного вибору.

Тренінг спрямований на розвиток внутрішньоособистісних та міжособистісних емоційних компетенцій. Важливим аспектом тренінгу є підвищення рівня самоконтролю та саморегуляції.

Розробка та перевірка ефективності розвивально-корекційної програми здійснювалися в кілька етапів. На першому етапі були розроблені структура й зміст програми. В основу програми були покладені виявлені в констатувальному дослідженні закономірності прояву емоційного інтелекту студентів.

На другому етапі проводилася апробація програми в формувальному експерименті. У перевірці ефективності корекційно-розвивальної програми брали участь 15 студентів експериментальної групи (8 студентів з направленістю «Інформаційні технології та програмування» та 7 студентів психологічного факультету віком від 18 до 21 років, студенти 1-3 курсів) та 15 студентів контрольної групи (7 студентів з направленістю «Інформаційні технології та програмування» та 8 студентів психологічного факультету у віці від 18 до 21 років, студенти тих же курсів). Усі 30 студентів – учасники емпіричного дослідження, результати якого відображені у другому розділі дипломної роботи. Розподіл досліджуваних за групами (експериментальні і

контрольної) здійснювалося за допомогою рандомізації. Випробовувані контрольної групи в тренінгу не брали участь.

Обсяг програми склав 16 академічних годин.

Робота проводилася щонеділі протягом 4 тижнів (в середньому по 3 години на тиждень). Розвивальна програма включала в себе крім участі у виконанні вправ з їх подальшим обговоренням також прослуховування і обговорення теоретичних матеріалів (у формі міні-лекцій). Учасники тренінгу виконували також самостійну домашню роботу, результати якої також обговорювалися в процесі групової роботи.

На третьому етапі після завершення тренінгової програми були проведені контрольні діагностичні зрізи рівня емоційного інтелекту з метою перевірки тренінгового ефекту шляхом порівняння результатів експериментальної і контрольної груп, а також визначення зрушень показників всередині кожної з цих груп. Контрольні зрізи розвитку емоційного інтелекту здійснювались у процесі впровадження розвивально-корекційної програми (відразу після 1 етапу впровадження та наприкінці впровадження програми). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету математико-статистичної програми IBM SPSS Statistics 22.0.

Отримані емпіричні дані піддавалися змістовному якісному аналізу.

Кінцевою метою корекційно-розвивальної тренінгової роботи було підвищення рівня емоційного інтелекту, емпатії, самомотивації та оволодіння студентами навичками саморегуляції емоційних станів за допомогою:

формування емоційно-інтелектуальних здатностей, які сприяють емоційній саморегуляції особистості студента;

стимуляції внутрішніх психологічних ресурсів особистості, що сприяють нівелюванню дії деструктивних чинників, що провокують виникнення психоемоційних станів, які перешкоджають меті навчальної діяльності та соціальній взаємодії

студентів.

Розвивально-корекційні впливи були спрямовані, насамперед, на розуміння студентами власних емоцій і почуттів, вміння їх розрізняти, та оволодіння навичками саморегуляції емоційними реакціями.

Завданнями програми виступили:

- збагачення в учасників тренінгу досвіду самопізнання пов'язаного з психоемоційними станами; освоєння студентами умінь ідентифікації емоцій, що сприяють і перешкоджають навчальній діяльності та взаєминам з оточуючими;
- формування учасниками тренінгу внутрішніх способів трансформації свого психоемоційного стану;
- формування здатностей до емоційної саморегуляції через розвиток емоційно-інтелектуальних здатностей;
- розвиток прийомів саморегуляції психоемоційних станів (навчальної тривоги, страхів, фрустрації, агресивних тенденцій, хвилювання, безпорадності й незахищеності, нервово-психічної напруженості тощо);
- розвиток комунікативних навичок і умінь як засобу регуляції психоемоційних станів.

Порядок тренінгової роботи в ході окремого заняття передбачав наступне: 1) створення єдиного психологічного простору та забезпечення зворотного зв'язку; 2) проведення рольової гри або здійснення (показ) окремих вправ для створення ситуацій внутрішньогрупової або індивідуальної рефлексії; 3) отримання зворотного зв'язку у вигляді суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників тренінгу, упорядкування інформації та її узагальнення; 4) зняття психологічної напруги (релаксаційні відновлювальні вправи), підведення підсумків заняття (так званий шерінг в кінці заняття

– зіставлення цілей заняття з отриманим практичним результатом) і постановка задач на відпрацювання набутих звичок у повсякденній діяльності та поведінці (домашнє завдання).

У структуру окремого заняття входили: вступна частина (створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил у роботі з групою, налагодження зворотного зв'язку, створення ситуації рефлексії. Для цього проводилися: 1) «вправи-криголами», «вправи-розминки», які призначені для зняття психологічного захисту і створення атмосфери довіри в групі; 2) основна частина, що передбачала оцінювання рівня обізнаності щодо проблеми, актуалізацію проблеми, надання інформації та засвоєння знань, формування певних умінь і навичок; під час реалізації основної частини виконувалися окремі тренінгові вправи; 3) завершальна частина (підведення підсумків роботи у вигляді обговорення групою проблемних моментів під час виконання вправи, оцінки отриманого досвіду, настроювання учасників на атмосферу повсякденного життя). Слід зазначити, що наприкінці кожного заняття проводилась вправа «Рефлексія заняття». Ведучий пропонував кожному учаснику поділитися своїми враженнями про заняття, своїми думками, почуттями і переживаннями. Рефлексія здійснювалася навколо трьох основних смислових центрів: 1) інформація про себе (самопочуття, оцінка власної поведінки і психоемоційного стану, задоволеність від заняття, зміни, які відбулися); 2) інформація про інших (загальне враження про інших, хто з учасників «відкрився», став більш близьким, зрозумілим, чиї дії викликали симпатію, а чиї – роздратування); 3) інформація про ситуацію в групі і відносно до занять (чи змінилася загальноемоційна атмосфера в групі тощо).

Послідовність реалізації розвивально-корекційної програми включала такі етапи:

Мотиваційний етап, метою якого було:

створення позитивного ставлення до участі у розвивально-корекційній програмі;

спрямування на розвиток емоційного інтелекту;

усвідомлення того, що психоемоційні стани впливають на ефективність

навчальної діяльності, поведінки, спілкування;

формування переконання про активне застосування власних стратегій емоційної саморегуляції у навчальній діяльності.

Емоційно-інтелектуальний етап був спрямований на розвиток емоційного інтелекту та емоційної креативності студента.

Завдання цього етапу програми наступні:

- ✚ отримання нових знань про сутність та роль у життєдіяльності емоційного інтелекту;

- ✚ застосування знань про емоційну сферу людини для регуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності;

- ✚ здатність до розпізнавання власних емоцій та емоцій інших людей; використання широкого діапазону емоцій у спілкуванні та діяльності;

- ✚ регуляція психоемоційних станів власних та партнерів по спілкуванню.

Регулятивний етап був спрямований на формування навичок та вмінь саморегуляції психоемоційних станів студентів.

Завдання даної стадії передбачали:

- збагачення досвіду самопізнання;

- актуалізацію інтересу до власних психоемоційних станів;

- навчання вмінням ідентифікації емоцій власних та оточуючих;

- формування навичок прогресивної м'язової релаксації.

У розвивально-корекційній програмі були використані групи вправ, розподілені відносно їх змістовного навантаження. Перша група занять тренінгу була присвячена формуванню поінформованості про психологічний зміст емоційного інтелекту особистості, його значення у життєдіяльності студента. Дана група занять була представлена міні-лекціями «Емоційний інтелект», «Роль емоційно-інтелектуальних здатностей у саморегуляції психоемоційних станів».

Друга група занять була спрямована на розвиток емоційного інтелекту (формування здатності до розуміння та пояснення власних емоцій, емпатії,

та формування емоційної креативності, з цією метою були проведені вправи «Мімічна гімнастика», МАК практика «Персона», «Незвичні емоції», «Моя радість», «Емоційна рефлексія», «Вгадай емоцію», «Малюємо емоції» та ін.

Третя група вправ спрямована на розвиток самоконтролю і саморегуляцію емоцій (здатність стримувати емоції, виявляти їх відповідно до ситуації, контролювати і регулювати їх прояв, зберігати спокій у складних ситуаціях. До цієї групи входила міні-лекції «Про страх. Емоційні програми запуску страху», «Релаксація проти стресу», вправа «Порахуй до 10», «Переустановка емоційних тригерів», «Позитивна реінтерпретація», м'язово релаксаційні вправи, «Храм тиші» тощо.

Детальний опис тренінгової програми та тематичний план наводимо в додатку Г.

3.3. Аналіз результатів перевірки ефективності розвивально-корекційної програми

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту, які проявляються у студентів, було використано дві методики:

дослідження емоційного інтелекту (Н. Холл, в адаптації Є.П.Ільїна);

методика дослідження мотивації успіху та уникнення невдачі (опитувальник А.А. Реана).

Експериментальна і контрольна групи були сформовані (з числа учасників серії емпіричних досліджень, результати яких відображені в другому розділі) за допомогою процедури рандомізації.

При цьому, експериментальна група (*табл. 3.1*) складалась із 15 осіб, 46,7% з яких мають середній рівень емоційного інтелекту; а 53,3% - низький (за методикою Н. Холла). У контрольній групі – навпаки (*табл.3.1*): 53,3%

осіб із середнім рівнем емоційного інтелекту; а 46,7% осіб - мають низький рівень. За методикою МУН А. Реана, розподіл обох вибірок такий:

В експериментальній групі: 13,3% осіб мають як мотивацію до уникнення невдачі – так і мотивацію орієнтації на успіх; та 73,3% - мають невиражений локус мотивації.

У контрольній групі: 6,7% осіб орієнтовані на уникнення невдачі; 33,3% - мають мотивацію на успіх; а 60% - мають невиражений локус мотивації.

Таблиця 3.1

Розподіл експериментальної та контрольної вибірок за результатами методик МУН А.Реана та “Емоційний інтелект” Н.Холла

	Методика "Емоційний інтелект" Н.Холла		Методика МУН А.Реана		
	Середній рівень емоційного інтелекту	Низький рівень емоційного інтелекту	Орієнтація мотивації на уникнення невдачі	Невиражений локус мотивації	Орієнтація мотивації на успіх
Експериментальна група, % (к-сть осіб)	46,67% (7 осіб)	53,33% (8 осіб)	13,33% (2 особи)	73,33% (11 осіб)	13,33% (2 особи)
Контрольна група, % (к-сть осіб)	53,33% (8 осіб)	46,67% (7 осіб)	6,67% (1 особа)	60,00% (9 осіб)	33,33% (5 осіб)

Отримані емпіричні дані було оброблено в двох напрямках:

1. У напрямку порівняння показників рівня емоційного інтелекту (методика Н. Холла) а також, порівняння показників спрямованості мотиваційного полюсу у досліджуваних експериментальної та контрольної груп (опитувальник МУН Реана).

2. У напрямку порівняння результатів щодо зазначених методик, у експериментальній групі до та після проведення тренінгу.

Таке порівняння проводилося до початку тренінгу, щоб забезпечити еквівалентність досліджуваних груп та інтерпретувати можливі зміни у показниках емоційного інтелекту як такі, що відбулися під впливом розвивально-корекційної програми. Обидві групи досліджуваних (експериментальна та контрольна) також порівнювалися після тренінгу, щоб довести, що зміни в рівні емоційного інтелекту залежать від формувальних впливів, а не від інших змінних.

Результати показали, що розвивальна корекційна програма вплинула на розвиток емоційного інтелекту студентів експериментальної групи і що їхній загальний рівень емоційного інтелекту, управління власними та чужими емоціями, рівень емпатії та рівень самомотивації підвищився одразу після тренінгу. Під час аналізу порівнювались зміни середніх показників за результатами у контрольній та експериментальній групі до та після тренінгу (*табл.3.2*). В результаті чого, було відмічено, що середні бали контрольної групи (групи, що не брала участь у тренінгу) не змінилися – проте, середні показники в експериментальній групі зросли за усіма шкалами обраних методик (*табл.3.2*).

Таблиця 3.2.

Порівняльна таблиця середніх показників за результатами обраних методик контрольної та експериментальної груп до та після тренінгу

	Експериментальна група		Контрольна група	
	До тренінгу	Після проходження тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу
Емоційна обізнаність, бали	10,21	11,13	7,60	7,53
Управління емоціями, бали	0,86	1,73	3,33	4,00
Самомотивація, бали	5,50	7,60	6,60	6,47
Емпатія, бали	9,07	10,53	9,07	8,93
Розуміння емоцій інших, бали	6,36	8,07	8,87	8,80
Загальний емоційний інтелект, бали	32,00	39,07	35,47	35,73
Результати за методикою МУН, бали	10,50	11,14	12,33	12,27

Для визначення достовірності у відмінностях показників за вказаними методиками до та після проведення тренінгу нами було використано *t*-критерій Стьюдента.

Розглянемо результати динаміки показників емоційного інтелекту у студентів експериментальної та контрольної груп у процесі впровадження розвивально-корекційної програми (таблиця 3.3, таблиця 3.4).

За *таблицею 3.3* маємо підтвердження відсутності значимих відмінностей між контрольною та експериментальною групами.

З *таблиці 3.3* видно, що показники емоційного інтелекту у досліджуваних контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивально-корекційної не мають статистично значущої різниці, що надало нам можливість впроваджувати формувальні впливи для досліджуваних експериментальної групи і далі порівнювати динаміку розвитку емоційного інтелекту у досліджуваних. Окрім зазначеного, слід звернути увагу на те, що в обох групах досліджуваних на початку експерименту спостерігався низький рівень емоційного інтелекту.

Таблиця 3.3.

Результати аналізу обох вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента до впровадження корекційної програми

	t-критерій Стьюдента		Середні показники за шкалами	
	t-критерій	Значущість t-критерію	Експериментальна група, бали	Контрольна група, бали
Емоційна обізнаність	1,27	0,22	10,21	7,60
Управління емоціями	-0,87	0,39	0,86	3,33
Самомотивація	-0,56	0,58	5,50	6,60
Емпатія	0,26	0,80	9,07	9,07
Розуміння емоцій інших	-1,64	0,11	6,36	8,87
Емоційний інтелект (загальна шкала)	-0,55	0,59	32,00	35,47
МУН А.Реана (загальна шкала)	-1,63	0,11	10,50	12,33

У таблиці 3.4 показано відмінності у показниках емоційного інтелекту у студентів контрольної та експериментальної груп після провадження розвивально-корекційної програми. За результатами аналізу за допомогою t-критерію Стьюдента, виявлено наявні значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами за шкалами: “емоційна обізнаність” та загальною шкалою емоційного інтелекту (значущість t-критерію: $p \leq 0,05$).

Таблиця 3.4

Результати аналізу обох вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента після впровадження корекційної програми

	t-критерій Стьюдента		Середні показники за шкалами	
	t-критерій	Значущість t-критерію	Експериментальна група, бали	Контрольна група, бали
Емоційна обізнаність	2,53	0,017	11,13	7,53
Управління емоціями	-0,869	0,392	1,73	4,00
Самомотивація	1,148	0,261	7,60	6,47

Емпатія	1,173	0,251	10,53	8,93
Розуміння емоцій інших	0,983	0,334	8,07	8,80
Емоційний інтелект (загальна шкала)	-0,673	0,506	39,07	35,73
МУН А.Реана (загальна шкала)	2,192	0,037	11,14	12,27

Застосування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок показало, що існує позитивна динаміка у показниках емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи, порівняно зі студентами контрольної групи. Такі дані свідчать про ефективність впливу впровадженої розвивально-корекційної програми на показники емоційного інтелекту у студентів.

Отже, ми можемо зробити висновки, що розроблена програма корекції емоційного стану студентів є ефективною та може використовуватися для розвитку емоційного інтелекту, самомотивації, управління власними емоціями та емоціями інших.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Ми розглянули психотерапевтичні ігри та тренінги як психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Психотерапевтична гра є успішним інструментом для розвитку навичок. Ігри для розвитку емоційного інтелекту в будь-якому віці дуже прості, але водночас глибокі. Ігри дозволяють відчувати все, що відбувається у вашій свідомості і зробити певні висновки про власний психоемоційний стан.

Деякі ігри використовують проєктивні методи, дозволяючи учасникам висловлювати ідеї, бажання, страхи, спогади та надії з глибин своєї підсвідомості. Деякі ігри перебільшують певну поведінку, щоб учасники могли краще відчувати і зрозуміти її. Деякі ігри також використовують принцип контрасту. В якості експерименту учасників просять поводитися не так, як вони звикли у повсякденному житті, таким чином розширюючи їхній репертуар поведінки. Існують також техніки обміну ролями, коли учасники вчаться бачити ситуації з різних точок зору, тим самим розвиваючи свою здатність розуміти та співпереживати іншим. Існують також ігри з використанням технік ідентифікації, які допомагають учасникам краще зрозуміти та ідентифікувати аспекти своєї особистості, які не є загальновідомими. Деякі ігри функціонують системно, де учасники на практиці вивчають різні комунікативні норми та розуміють наслідки застосування різних стилів спілкування у своєму житті.

Емоційний інтелект також можна розвивати за допомогою тренінгів. Програма спрямована на розвиток емоційної компетентності, набуття навичок і вмінь саморегуляції психоемоційних станів, досягнення осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями та реакціями інших людей, вміння усвідомлено діяти у світі емоційного вибору.

Мотиваційний, емоційно-інтелектуальний, регулятивно-рефлексивний блоки програми спрямовані на: а) розвиток емоційного інтелекту⁹⁷та

емоційної обізнаності; б) зацікавленість учнів у розумінні та управлінні власними емоціями; в) саморегуляцію психоемоційних станів, що виникають у процесі навчальної діяльності та комунікативних взаємодій. Основний акцент було зроблено на завданнях, спрямованих на формування базових (універсальних) умінь, необхідних для регуляції.

Формувальний експеримент передбачав наступне

а) констатувальна діагностика рівня емоційного інтелекту студентів (досліджуваних експериментальної та контрольної груп); б) реалізація тренінгової програми в експериментальній групі; в) підтвердження ефективності програми в ході формувального експерименту, який включав контрольний зріз в експериментальній та контрольній групах. Результати показали: а) еквівалентність експериментальної та контрольної груп, тобто відсутність статистично значущих відмінностей за всіма показниками емоційного інтелекту до тренінгу; б) відмінності в рівні емоційної обізнаності та спрямованості мотивації між експериментальною та контрольною групами одразу після тренінгу.

ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми розуміння емоційного інтелекту особистості, виявлено ступінь її розробленості у психологічній літературі. Розглянуті різні підходи до поняття «Емоційний Інтелект» (EQ). Так як дане поняття в психологічній літературі з'явилося відносно недавно, в 1990 році, то все більше дослідників займаються вивчення даного феномену. Аналізуючи наукову літературу нами було відмічено, що емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження завдяки працям зарубіжних дослідників, таких як: Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Майєр, П.Саловей, Р. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер, П. Лопес, Д. Карузо, Р.Барн-Он, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтер, Р. Стенберг, Дж. Блок, М. Кетс де Вріс. Серед вітчизняних науковців, ідея єдності емоції і інтелекту знайшла своє відображення в роботах Л.С. Вигодського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва.

Встановлено, що поняття "емоційний інтелект" вперше з'явилося в психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Г. Гарднера "Фрейми розуму" (Frames of mind). Таким чином, визначення поняття "емоційний інтелект" можна сформулювати як сукупність розумових здібностей, пов'язаних з усвідомленням і розумінням власних емоцій та емоцій інших людей Люди з високим рівнем ЕІ краще розуміють власні емоції та емоції інших людей, а також ефективно регулюють свою емоційну сферу Вони більш адаптивні у своїй поведінці в соціумі та легше досягають поставлених цілей у взаємодії з іншими людьми, оскільки здатні до цього.

Отже, аналіз наукового матеріалу показує, що емоційна компетентність складається з психологічної компетентності (самосвідомість, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція), соціальної компетентності (емпатія, впевненість, переконання, лідерство, співпраця) та практичної компетентності (мотивація, гнучкість, совість).

Ми обговорили особливості розвитку емоційного інтелекту здобувачів

вищої освіти. Варто зазначити, що в підлітковому віці відбувається якісна зміна всіх показників психічної діяльності, яка є основою розвитку особистості, водночас зміцнюються і вдосконалюються психічні характеристики особистості. У підлітковому віці суттєво змінюються самосприйняття, самооцінка і почуття, пов'язані з потребою в дружбі і товаристві.

Це потреба в дружбі та товаристві. Саме тому психологічним аспектам розвитку особистості в підлітковому віці присвячено багато наукових досліджень. Як зазначалося вище, з віком підлітки стають більш здатними ідентифікувати емоції, а "межі" їхніх емоційних уявлень стають більш чіткими.

2. Здійснено емпіричне дослідження щодо виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти відповідно до направленості навчальної діяльності по типу «людина-знакова система» та типу «людина-людина»;

За результатами емпіричного дослідження вибірка характеризувалася низьким та середнім рівнем загального емоційного інтелекту, нечіткою мотиваційною позицією, екстраверсією та емоційною стабільністю.

За допомогою U-критерію Манна-Уїтні було виявлено, що студенти з орієнтацією "людина-людина" мають вищий рівень емпатії, емоційної обізнаності та емоційного інтелекту, ніж студенти з орієнтацією "людина-знак-система". За всіма іншими показниками значущих відмінностей між двома вибірками не виявлено. Це свідчить про те, що емоційний інтелект не залежить від діяльнісної орієнтації спеціалізації студентів або від невеликої вибірки в цьому дослідженні, і що в цьому контексті необхідні більш глобальні дослідження.

Крім того, вибірка студентів-психологів мала вищі показники орієнтації на успіх та емоційного інтелекту, ніж вибірка студентів технічних спеціальностей.

За результатами кореляційного аналізу з коефіцієнтом r Пірсона, ¹⁰⁰

емоційний інтелект та його складові мають такі характеристики:

Дівчата мають вищі показники емоційного інтелекту, ніж юнаки.

Люди з вищими показниками емоційного інтелекту характеризуються більш орієнтованою на успіх мотивацією.

Зв'язок між управлінням власними емоційними якостями та інтроверсією.

3. Визначено психолого-педагогічні засоби щодо розвитку та корекції емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Психотерапевтичні ігри та тренінги розглядалися як психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту та компетентності. Запропоновано розвивально-корекційні програми у формі тренінгів, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, набуття навичок і вмінь саморегуляції психоемоційних станів, набуття осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями та емоційними реакціями інших людей, здатності усвідомлено діяти у світі емоційного вибору було запропоновано тренінгову програму.

Ефективність цієї тренінгової програми була підтверджена в ході формувального експерименту.

Незалежно від спрямованості пізнавальної та навчальної діяльності рекомендується інтегрувати програму розвитку емоційної компетентності в навчальний план першого курсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксіопсихологічні засади позитивної психокорекції духовного розвитку особистості / Є. В. Карпенко. *Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави : кол. монографія* / за заг. ред. З. Ковальчук. Львів : Ліга-Прес, 2015. С. 276–300.
2. Амплєєва О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2013. 20 с.
3. Амплєєва О. М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту з різними напрямками практичної психології. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 2 (1). 145–149 с.
4. Аршава І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. Д. : Вид-во ДНУ, 2008. 468 с.
5. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини і її діагностика. Д. : Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
6. Барретт Л. Ф. Як народжуються емоції : Таємне життя мозку / пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 480 с.
7. Бикова С.В. Специфіка схильності до ризику у осіб з різною емоційною диспозицією. *Сборник научных трудов SWorld*. 2013. Т.23, Вип.3. 100 с.
8. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний часопис*. 2019. Вип. 7. Т. 5. 34–49 с.
9. Горобець Т. В. Суб'єктивна зінтегрованість психіки як передумова соціально-перцептивних викривлень. *Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. К., 2008. Т. 7, Вип. 14. С. 66.
10. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків, 2019. 512 с
11. Гранько Н. К. Емоції у психології та лінгвістиці. *Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. 2002. № 567. С. 243 – 250.

12. Дерев'янка С. П. Взаємодія емоцій та перцептивно-когнітивних функцій в процесі соціально-психологічної адаптації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. Праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* К., 2006. Т. VIII, вип. 7. С. 148 – 156.

13. Даниленко, А. Некоторые аспекты гендерных различий в переживании эмоций. *Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф., Минск, 6 – 7 нояб. 2002 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»;* редкол.: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. Минск, 2003. С. 208 – 210.

14. Дерев'янка С. П. Роль емоціонального інтелекту в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. *Інноваційні технології освіти* [Електрон. ресурс]. 2007. №1. Режим доступу : <http://elibrary.miu.by/journals>

15. Діомідова Н. Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2015. Вип. 2. Т. 146–151 с.

16. Емоційно-вольові та особистісні особливості впевненої поведінки [Електронний ресурс] / М. А. Кузнецов, Я. А. Особливец. *Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія.* 2013. Вип. 46(1). С. 89 – 102. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_46\(1\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_46(1)_13)

17. Журавльова Л. П. Особливості емоційного інтелекту особистості, яка схильна до ризику. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2019. Вип. 60. 112–125 с.

18. Забаровська С. М. Програма тренінгу емоційної компетентності для практичних психологів. *Практична психологія та соціальна робота.* 2013. Вип. 9. 47–59 с.

19. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 303 с.
20. Казаннікова О. В. Особливості інтелектуального розвитку тривожних дітей 6-8 річного віку : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2008. 176 с.
21. Калошин В. Ф. Як протистояти надмірним почуттям, емоціям, жахливим думкам за допомогою методу раціонального мислення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №6. С. 59 – 64.
22. Карпенко Є. В. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії. *Психологія особистості*. 2014. № 1(5). С. 90 – 97.
23. Кириленко Т. С. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*. № 9. 2010. 71–74 с.
24. Кузнєцов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків, 2017. 189 с.
25. Лось К. В. Проблема взаємодії емоційної та когнітивної сфер психічного в системі інтегральної індивідуальності. Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. К. : «Логос», 2007, Т. 7. Вип. 11. С. 171 – 177.
26. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. Вісник КНУ імені Т. Шевченка. Серія : Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. 2010. Вип. 2. 49–52 с.
27. Льошенко О. А. Психологічні чинники емоційної компетентності осіб з різним рівнем самоактуалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2013. 19 с.
28. Ляц О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2019. 444 с.

29. Максименко С. Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту псих. Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 5. С. 3 – 13.*
30. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
31. Москалець В. П. Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей. *Психологія і суспільство. 2014. № 4. С. 114 – 131.*
32. Нікіфорова Л. Б. Структура та функції емоційної культура особистості. *Гуманітарні науки. Наук. практи. журн. 2007. № 2. С. 150 – 154.*
33. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія і соціальна робота, 2008. № 9. С. 22 – 27.*
34. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь. К. : Высшая школа, 1981. 194 с.
35. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. К. : 2003. 159с.
36. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство. 2004. №4. С. 95 – 109.*
37. Опанасюк І. В. Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту. *Збірник наук. праць : філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2014. Вип. 19. Ч. 1. 252 с.*
38. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 20 с.

39. Овсянникова, В.В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. 25 с.
40. Павельчук С. Емоційний інтелект як феномен сучасної наукової та популярної психології. Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2014. Вип. 33. С. 153–163.
41. Павлова І.Г. Дослідження провідних ознак емоційної зрілості особистості, що розвивається. *Наука і освіта*. 2003. № 2-3. 41-44 с.
42. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2005. 19 с.
43. Пилипенко К. В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія. К., 2010. – 20 с.
44. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник О. М. Степанов]. К. : Академвидав, 2006. 423 с.
45. Рєпнова Т. П. Психологічні особливості розвитку культури емоцій підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2011. 20 с.
46. Султанова І. В. Теоретизування щодо визначення змісту поняття «емоційна стійкість». *Психологія і суспільство*. 2011. №4. С. 115 – 118.
47. Черножук Ю. Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 Загальна психологія, історія психології. Одеса, 2006. 20 с.
48. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187, [4] с.

50. Bar-On R. Emotional and social intelligence : insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On // Handbook of emotional intelligence / eds. R. Bar-On, J. D. A. Parker. San Francisco, 2000. P. 363 – 388.
51. Goleman D. Emotional intelligence. London : Bloomsbury Publishing, 1996. 369 p.
52. Goleman D. Working with emotional intelligence. London : Bloomsbury Paperbacks, 2000. 394 p.
53. Chetveryk-Burchak A. & Nosenko E. (2014), “On assessing emotional intelligence as a precursor of positive personality functioning and mental health”. Advances in Social Sciences Research Journal, Vol. 1 No 4, pp. 33–42.
54. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. Intelligence. 1993. Vol. 17, № 4. P. 433 – 442.
55. Block, J.H. Conceptions of sex-role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. American Psychologist. 1973. V. 28. P. 512 – 526.
56. Brody, L.R. Beyond stereotypes: gender and emotion. Journal of Social Issues. 1997. 53. P. 369 – 394.
57. Brody, L.R. Gender, emotion and family. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
58. Coats, E.Y. Gender differences in nonverbal correlates of social status. Personality and Social Psychology bulletin. 1996, October. P. 1014 – 1022.
59. Crick, N. Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. Developmental Psychology. 1997. 33. P. 610 – 617.
60. Development and validation of a measure of emotional intelligence. N. Schutte [et al.] Personality and Individual Differences. 1998. 25. P. 167 – 177.
61. Dulewicz, V. Emotional intelligence: A review and evaluation study. Journal of Managerial Psychology. 2000. 15. P. 341 – 372.
62. Eisenberg, N. Sex differences in empathy and related capacities. Psychol. Bulletin. 1983. V. 94. P. 10 – 131.

63. Eisenberg, N. The developments of prosocial values. Social and moral values: Individual and social perspectives. Hillsdale, N.Y., 1989.
64. Fivush, R. Gender, sadness and depression: The development of emotional focus through gendered discourse. Gender and emotion. Paris: Cambridge University Press, 2000. P. 232 – 253.
65. Gardner H. Multiple intelligences : the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.
66. Goleman, D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions. The New York Times. August, 23, 1988. Copyright. 1988 by The New York Times Company. Reprinted by permission.
67. Goleman, D. Working with emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1998. 383 p.
68. Guastello, D.D. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. Sex Roles: A Journal of Research. Vol. 49, Numbers 11 – 12, 2003. 12. P. 663 – 673(11).
69. Hall, J.A. Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1984.
70. Harrod, N.R. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. Adolescence. 2005. Mode of access: <http://www.findarticles.com/p/articles/>.
71. King, L.A. Psychological, physical, and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict and control. European Journal of Personality. 1991. 5. P. 131 – 150.
72. Larsen, R.J. Affect intensity and reactions to daily life events. Journal of Personality and social psychology. 1986. 51. P. 803 – 814.
73. Patterns of social behavior on the playground in 9 to 11 years girls and boys: Relation to teacher perceptions and peer ratings of aggression, withdrawal, and likeability / L. Serbin [et al.]; In C. Hart (ed.) Children on playgrounds: Research perspectives and applications. Albany: SUNY Press, 1993. P. 162 – 183.

74. Petrides, K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2000. V. 29. P. 313 – 320.
75. Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*. 1987. 23(5). P. 712 – 718.
76. Reisman, J.M. Intimacy in same-sex friendships. *Sex Roles*. 1990. 23, № 1 2. P. 65 – 82.
77. Saurer, M.R. The role of masculine gender role stress in expressivity and social support networks factors. *Sex roles*. 1990. V. 23. P. 261 – 271.
78. Sensitivity to nonverbal communication: The PONS Test. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1979.
79. Sidman, J. Empathy and helping behavior in college students. *Diss. Abstracts*. 1969. V. 29(10-B).
80. Siegel, S. Interpersonal perceptions and consequences of depressive-significant other relations: A naturalistic study of college roommates. *Journal of Abnormal Psychology*. 1990. 99. P. 361 – 373.
81. Snell, W.E. Development and validation of the Masculine Behavior Scale: a measure of behavior stereotypically attributed to males vs. females. *Sex roles*. 1989. V. 21. P. 749 – 767.
82. Stapley, J. Beyond depression: Gender differences in normal adolescents, emotional experiences. *Sex roles*. 1989. V. 20. P. 295 – 308.
83. Stoppard, J.M. Gender, context and expression of positive emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1993. 19. P. 143 – 150.
84. Tavris, C. *The mismeasure of women*. N.Y.: Simon and Schuster, 1992.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту

Інструкція:

Нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше, відображають різні сторони Вашого життя. Будь-ласка, відзначте зірочкою або будь-яким іншим знаком той рядок з відповідним балом праворуч, який найбільше відображає ступінь Вашої згоди з висловлюванням.

Позначення балів:

Повністю не погоджуюся (- 3 бали);

В основному не погоджуюся (-2 бали); Частково не погоджуюся (-1 бал); Частково погоджуюся (+1 бал);

В основному погоджуюся (+2 бали); Повністю погоджуюся (+ 3 бали);

№	Твердження	Бал (ступеня погодження)					
		-3	-2	-1	1	2	3
1	Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як вчинити в житті.						
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в моєму житті.						
3	Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.						
4	Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.						
5	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.						
6	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, такі, як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.						
7	Я стежу за тим, як я себе відчуваю.						
8	Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.						
9	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.						
10	Я не зациклююсь на негативних емоціях.						
11	Я чутливий до емоційних потреб інших.						
12	Я можу діяти заспокоїливо на інших людей.						

13	Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.						
14	Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.						
15	Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.						
16	Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.						
17	Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.						
18	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.						
19	Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «гарної форми».						
20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.						
21	Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.						
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.						
23	Я добре вловлюю знаки в спілкуванні, які вказують на те, чого потребують інші.						
24	Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.						
25	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям						
26	Я здатний покращити настрій інших людей.						
27	Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.						
28	Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.						
29	Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.						
30	Я можу легко відключитися від переживання неприємностей						

Шкала методики Н.Холла

ШКАЛ И	БАЛИ
Шкала «Емоційної обізнаності»	
Шкала «Управління своїми емоціями»	
Шкала «Самомотивації»	
Шкала «Емпатії»	
Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»	
Інтегративний рівень:	

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючої ознаки визначається за такими кількісними показниками:

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

Ключі до методики Н. Холла на емоційний інтелект:

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

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

Шкала «Емоційна обізнаність» - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління своїми емоціями» - пункт 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивація» - пункт 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» - пункт 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Підрахунок результатів: За кожною шкалою вираховується сума балів з урахуванням знаку відповідності (+ або -). Чим більше плюсова сума балів, тим більше виражено даний емоційний прояв.

Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (С.Люсін)

1. Емоційний інтелект (здатність розуміти свої та чужі емоції та вміння управляти ними);
2. Міжособистісний (розуміння емоцій інших людей та вміння управляти ними);
3. Внутрішньоособистісний (розуміння власних емоцій та вміння управляти ними);
4. Здатність розуміти свої і чужі емоції;
5. Здатність управляти своїми і чужими емоціями.

Призначення тесту:

Діагностика різних аспектів емоційного інтелекту.

Опис тесту.

В основу опитувальника було покладено трактування ЕІ (емоційного інтелекту) як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнавати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію переживає він сам, або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали дану емоцію, та наслідки, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед, приглушати надмірно сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій; може, при необхідності, довільно викликати ту чи іншу емоцію. Здатність до розуміння і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей. Отже можна говорити про внутрішньоособистісний та міжособистісний ЕІ. Ці два варіанти

передбачають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, однак, імовірно, повинні бути пов'язані один з одним. Таким чином, в структурі ЕІ апріорно виділяється два «вимірювання», перетин яких дає чотири види ЕІ.

Інструкція:

Вам пропонується заповнити опитувальник, який складається з 46 тверджень. Читайте уважно кожне з тверджень і поставте хрестик (або галочку) в тій графі з приведеними відповідями, яка найкраще відображає Вашу думку.

№ н/п	Твердження	Шкала
1.	Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати	MP +
2.	Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з ним хороші стосунки	МУ -
3.	Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом його обличчя	MP +
4.	Я добре знаю, чим зайнятися, щоб покращити собі настрій	ВУ +
5.	У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника	МУ -
6.	Коли я дратуюся, то не можу стриматися, говорю і все, що думаю	ВЕ -

7.	Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті або інші люди	BP +
8.	Я не відразу помічаю, коли починаю злитися	BP -
9.	Я вмію поліпшити настрій оточуючих	MY +
10.	Якщо я захоплююся розмовою, то говорю занадто голосно й активно жестикулюю	BE -
11.	Я розумію душевний стан деяких людей без слів	MP +
12.	В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки	BU -
13.	Я легко розумію міміку і жести інших людей	MP +
14.	Коли я злюся, я знаю, чому	BP +
15.	Я знаю, як підбадьорити людину, що перебуває у важкій ситуації	MY +
16.	Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною	BE -
17.	Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані	MY +
18.	Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших	BP -
19.	Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати	BE +
20.	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти його емоційний стан	MP +
21.	Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі	BE +
22.	Буває, що я не розумію, чому маю те чи інше почуття	BP -

23.	В критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій	BE +
24.	Якщо треба, я можу роздратувати людину	МУ +
25.	Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати це стан	ВУ +
26.	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю	ВР +
27.	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це	МР +
28.	Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився	ВУ +
29.	Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання його голосу	МР +
30.	Я не вмію керувати емоціями інших людей	МУ -
31.	Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому	ВР -
32.	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі	МР +
33.	Мені важко справлятися з поганим настроєм	ВУ -
34.	Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції він приховує	МР +
35.	Я не знаходжу слів, щоб описати свої відчуття друзям	ВР -
36.	Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями	МУ +
37.	Я вмію контролювати свої емоції	ВУ +
38.	Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно	МР -
39.	За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю	BE -

40.	Якщо близька людина плаче, я гублюся	МУ -
41.	Мені буває весело або сумно без всякої причини	ВР -
42.	Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей	МР -
43.	Я не вмію долати страх	ВУ -
44.	Буває, що я хочу підтримати людину, а він цього не відчуває, не розуміє	МУ -
45.	У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити	ВР -
46.	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються	МР -

Твердженням приписується значення в балах, рівне числовому значенню відповіді у бланку відповідей. Частина пунктів інтерпретуються в зворотних значеннях:

Варіант відповіді	У прямих значеннях	У зворотніх значеннях
Повністю не погоджуюся	0 баллов	3 балла
В основному не погоджуюся	1 балл	2 балла
В основному погоджуюся	2 балла	1 балл
Повністю погоджуюся	3 балла	0 баллов

Шкала	Прямі твердження	Зворотні твердження
Розуміння емоцій інших	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управління емоціями інших	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння власних емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управління власними емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43

Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Міжособистісний EI	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньо-особистісний EI	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Загальний рівень EI	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37	

Бланк для відповідей

№ твердження	Повністю не погоджуюся	В основному не погоджуюся	В основному погоджуюся	Повністю погоджуюся	№ твердження	Повністю не погоджуюся	В основному не погоджуюся	В основному погоджуюся	Повністю погоджуюся
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Обробка та інтерпретація результатів:

Опитувальник вимірює емоційний інтелект (EI), який трактується як здатність до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними. У структурі EI виділяється міжособистісний EI (MEI) – розуміння емоцій інших людей та вміння управляти ними, внутрішньоособистісний EI (BEI) – розуміння власних емоцій та управління ними, здатність до розуміння своїх та чужих емоцій (PE), здатність до керування своїми і чужими емоціями (UE). Опитувальник EmIn дає бали за двома субшкалами, що вимірюють різні аспекти MEI, і за трьома субшкалам, що вимірюють різні аспекти BEI. Значення шкал MEI і BEI виходять шляхом простого підсумування відповідей по субшкалам, тобто:

$$\mathbf{MEI = MP + MU \quad BEI = VP + VU + VE}$$

Другий спосіб додавання субшкал дає ще дві шкали:

$$\mathbf{PE = MP + VP}$$

$$\mathbf{UE = MU + VU + VE}$$

Можна також використовувати інтегральний показник загального емоційного інтелекту (ZEI)

$$\mathbf{ZEI = MP + MU + VP + VU + VE}$$

Слід мати на увазі, що інтерпретація окремих шкал більш інформативна, так як вони відносно незалежні (кореляція між MEI становить – 0,447 та кореляція між PE і UE становить – 0,529).

Міжособистісний EI:

Шкала MP – розуміння чужих емоцій. Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жести, тон голоса) і/або інтуїтивно; чутливість до внутрішнього стану інших людей.

Шкала MU – управління чужими емоціями. Здатність визивати у інших людей ті чи інші емоції, понижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливість здатність до маніпуляції.

Внутрішньоособистісний ЕІ:

Шкала ВР – розуміння своїх власних емоцій. Здатність до усвідомлення своїх власних емоцій: їх розпізнаванню і ідентифікації, розумінню причин, зданість до вербального опису.

Шкала ВУ – управління своїми емоціями. Здатність і потребу керувати своїми емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Шкала ВЕ – контроль експресії. Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

шкала	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
MP	0-19	20-22	23-26	27-30	31 і більше
МУ	0-14	15-17	18-21	22-24	25 і більше
ВР	0-13	14-16	17-21	22-25	26 і більше
ВУ	0-9	10-12	13-15	16-17	18 і більше
ВЕ	0-6	7-9	10-12	13-15	16 і більше
MEI	0-34	35-39	40-46	47-52	53 і більше
BEI	0-33	34-38	39-47	48-54	55 і більше
PE	0-34	35-39	40-47	48-53	54 і більше
UE	0-33	34-39	40-47	48-53	54 і більше
ZEI	0-71	72-78	79-92	93-104	105 і більше

Додаток В

«Мотивація успіху і боязнь невдачі» (МУН) опитувальник а.а. Реана

Опитувальник МУН містить 20 тверджень, які потребують відповіді «так» або «ні», як вираження згоди чи незгоди з поданим твердженням.

Інструкція: Відповідаючи на нижченаведені питання, необхідно вибрати відповідь «так» або «ні». Якщо Ви не впевнені у відповіддю, то згадайте, що «так» об'єднує як явне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те саме можна сказати і до відповіді «ні»: він об'єднує явне «ні» і «скоріше ні, ніж так». Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, як правило, є і найбільш точним.

Текст опитувальника

1. Включаючись в роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся, по можливості, знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні досить важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність моєї діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.

12. Якщо я ризикую, то скоріше з розумом, а не відчайдушно.
13. Я звичайно не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.
15. У разі невдачі при виконанні будь-якого завдання, його привабливість, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності зазвичай поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь, від поставленої мети, я, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то в разі невдачі його привабливість ще більше зростає.

Ключ до опитувальником

Відповідь «ТАК»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «НІ»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обробка результатів і критерії оцінки

За кожний збіг відповіді з ключем випробуваному дається 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів. Якщо кількість набраних балів **від 1 до 7**, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі).

Якщо кількість набраних балів **від 14 до 20**, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів **від 8 до 13**, то слід вважати, ¹²²що

мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна мати на увазі, що якщо кількість балів 8, 9, є певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12, 13, є певна тенденція мотивації на успіх.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі люди зазвичай впевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети. цілеспрямованість.

Мотивації на невдачу відноситься до негативної мотивації. При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю в своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а при необхідності вирішення надміру відповідальні завдань можуть впадати в стан близький до панічного. Принаймні. ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Все це, разом з тим, може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи.

**Розвивально-корекційна програма розвитку емоційного інтелекту
Тематичний план**

№ з/п	Зміст заняття	Тривалість
1	<p align="center"><u>Заняття №1</u> <i>1 частина</i></p> <p>Мета: первинне знайомство тренера з групою та членів групи між собою; формування очікувань від тренінгу, дослідження актуального психоемоційного стану, розкриття поняття «емоційний інтелект» та його роль в житті студента. Матеріали: папір, кольорові олівці, ноутбук, презентація.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вступ (10 хв) 2. Вправа «Знайомство» (20 хв) 3. Вправа «Презентація імені» (15 хв) 4. Формування очікувань від тренінгу (15 хв) 5. Міні-лекція «Емоційний інтелект» (20 хв) 6. Обговорення лекційного матеріалу, питання (10 хв) 	90 хв
	Кава-брейк	15 хв
	<p align="center"><i>2 частина</i></p> <p>Мета: формування здатності до розуміння власних емоцій (розпізнавати, оцінювати, визначати причини), пояснювати значення своїх емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими. Матеріали: папір, кольорові олівці, МАК «Персона».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа «Емоційна рефлексія» (20 хв) 2. Гра на розвиток ЕІ «За склом» (30 хв) 3. Вправа «Моя радість» (10 хв) 4. Домашнє завдання «Мій ідеальний ЕІ-образ» (10 хв) 5. Вправа - обговорення «Рефлексія заняття» (20 хв) 	90 хв
2	<p align="center"><u>Заняття №2</u> <i>1 частина</i></p> <p>Мета: розвиток емоційної компетентності, розкриття</p>	90 хв

	<p>принципів розвитку емоційного інтелекту, формування навичок ефективної взаємодії в контексті емоцій.</p> <p>Матеріали: папір, кольорові олівці, ноутбук, презентація, картки з незакінченими реченнями.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання. Рефлексія тижня. Обговорення домашнього завдання (20 хв) 2. Вправа «Супер-сумка» (10 хв) 3. Міні-лекція «3 принципи розвитку емоційного інтелекту» (20 хв) 4. Вправа «Емоційні ланцюги» (20 хв) 5. Обговорення міні-лекції, рефлексія (20 хв) 	
	Кава-брейк	15 хв
	<p><i>2 частина</i></p> <p>Мета: розвиток емоційної компетентності та комунікативних навичок, формування навичок ефективної взаємодії в контексті емоцій.</p> <p>Матеріали: папір, кольорові олівці.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Техніка ідентифікації емоції за тілесними реакціями, думками (20 хв.) 2. Вправа «Незвичні емоції» (15 хв) 3. Вправа «Я-висловлювання» (20 хв) 4. Вправа «І це здорово!» (15 хв) 5. Домашнє завдання «Щоденник емоцій» (5 хв) 6. Обмін думками, рефлексія (10 хв) 7. Вправа «Посмішка по колу» (5 хв) 	90 хв
3	<p><u>Заняття №3</u></p> <p><i>1 частина</i></p> <p>Мета: розвиток емоційної компетентності, комунікативних навичок, емпатії.</p> <p>Матеріали: папір, кольорові олівці, метафоричні карти «Персона».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання. Обговорення домашнього завдання (20 хв) 2. Гра «Мімічна гімнастика» (10 хв) 3. МАК практика «Персона» (30 хв) 4. Вправа «Малюємо емоції» (20 хв) 5. Обговорення, рефлексія (групова/індивідуальна) (10 хв) 	90 хв
	Кава-брейк	15 хв

	<i>2 частина</i>	90 хв
	<p>Мета: розвиток емоційної компетентності, комунікативних навичок, формування способів ефективної взаємодії в конфліктній ситуації.</p> <p>Матеріали: папір, ручки, картки з твердженнями.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа «Розминка» (5 хв) 2. Вправа «10 ситуацій» (25 хв) 3. Вправа «Позитивна реінтерпретація» (25 хв) 4. Вправа «Принцип радіо» (15 хв) 5. Підсумки, групова рефлексія (10 хв) 6. Домашнє завдання «Тренування набутих навичок» (5 хв) 7. Вправа «Струм по колу» (5 хв) 	
4	<p><u>Заняття №4</u></p> <p><i>1 частина</i></p> <p>Мета: розвиток емоційного інтелекту, розвиток самоконтролю та саморегуляції.</p> <p>Матеріали: картки з незакінченими реченнями, папір, фломастери, ручки.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання. Результати тижня (15 хв) 2. Вправа «Посмішка по колу» (5 хв) 3. Міні-лекція «Про страх. Емоційні програми запуску страху». (20 хв) 4. Вправа «Колесо балансу» (15 хв) 5. Вправа «Переписування програм страху» (15 хв) 6. Вправа «Внутрішні ресурси» (10 хв) 7. Обмін враженнями, рефлексія (10 хв) 	90 хв
	Кава-брейк	15 хв
	<i>2 частина</i>	100 хв
	<p>Мета: розвиток емоційного інтелекту, розвиток самоконтролю та саморегуляції, формування навичок прогресивної м'язової релаксації.</p> <p>Матеріали: аудіо запис фонові мелодії, картки зі схематичним зображенням різних емоційних станів людей, папір, ручки.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа «Вгадай емоцію» (10 хв) 2. Вправа «Переустановка емоційних тригерів» (20 хв) 3. Міні-лекція «Релаксація проти стресу» (15 хв) 	

	4. Вправа «Порахуй до 10» (10 хв) 5. Релаксація по Джейкобсону (15 хв) 6. Групова рефлексія (15 хв) 7. Обговорення результатів тренінгової роботи (15 хв)	
--	--	--