

ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КРИКУН ЛІЛІЯ ВІКТОРІВНА

УДК 159.942-047.22:37.013.42-051

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання чужих ідей, результатів і текстів мають посилання на відповідне джерело

_____ Крикун Л.В.

Науковий керівник: Гасюк Мирослава Богданівна, кандидат психологічних наук, доцент

Івано-Франківськ – 2025

АНОТАЦІЯ

Крикун Л. В. Психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності соціальних педагогів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Міністерство освіти і науки України, Івано Франківськ, 2025.

У дисертації наведено результати теоретичного узагальнення та експериментального дослідження психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності соціальних педагогів.

Наукову новизна дослідження полягає в тому, що:

- *теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено* психолого-педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню емоційної компетентності соціальних педагогів задля розвитку їх життєстійкості;
- *розроблено та апробовано* інтегровану корекційну програму, розроблену на основі психотерапевтичної технології «Програма оптимізації емоційної компетентності», яка включає дводенний тренінг, дві супервізійні зустрічі через місяць і ще раз через місяць після тренінгу та самостійну роботу впродовж зазначеного періоду з допомогою Щоденника емоційного благополуччя. Ефективність програми доведена емпіричним дослідженням. У процесі емпіричного дослідження, було зафіксовано статистично значущий приріст рівнів емоційної компетентності у респондентів експериментальної групи після впровадження авторської Програми оптимізації емоційної компетентності. Порівняльний аналіз результатів до і після тренінгового впливу виявив суттєве покращення показників таких складових, як емоційна усвідомленість, навички емоційної регуляції, емпатійність та здатність до конструктивного емоційного спілкування. Крім того, знизилися рівні тривожності та депресивних проявів, а також посилилися показники резиліентності та життєстійкості. Отримані результати підтверджують

ефективність створених психолого-педагогічних умов і наукову обґрунтованість розробленої програми як чинника цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів у сучасних умовах нестабільності;

- досліджено взаємозв'язок емоційної компетентності та емоційного інтелекту;

- визначено зміст, структурні компоненти та діагностичний мінімум для характеристики емоційної компетентності соціальних педагогів та результати трьох зрізів дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів, як представників допомагаючих професій, що включали пілотажне дослідження (2019 р.), лонгітюдний зріз (2021 р.) та експериментальне дослідження (2023 р.), з даними до та після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну;

- поглиблено та уточнено психолого-педагогічні технології, спрямовані на інтеграцію емоційного досвіду в навчально-професійну підготовку соціальних педагогів.

- набули подальшого розвитку погляди на класифікацію форм і методів розвитку емоційної компетентності, концептуальні підходи до формування емоційної компетентності з урахуванням викликів сучасного соціокультурного середовища та умов війни.

Теоретичне значення дослідження полягає у:

- аналізі, визначення та диференціації основних понять і категорій, що характеризують емоційну компетентність і впливають на її розвиток у професійній діяльності соціальних педагогів як представників допомагаючих професій,

- теоретичному обґрунтуванні основних принципів та підходів, що визначають емоційну компетентність як важливий компонент професійної підготовки соціальних педагогів;

- інтеграції знань з психології емоцій, емоційного інтелекту, психології стресу та професійної ефективності, що дозволило сформулювати

чітке розуміння емоційної компетентності як складної, багатовимірної характеристики особистості;

- формулюванні визначення ЕК: емоційна компетентність – це інтегральна здатність особистості свідомо та ефективно розпізнавати, розуміти, регулювати і використовувати власні та чужі емоції для досягнення особистісних і соціальних цілей, охоплює вміння від базового розпізнавання емоцій до побудови усвідомленої емоційної стратегії життя;

- дослідженні того, що емоційна компетентність не є статичною властивістю особистості, а розвивається в процесі соціалізації, професійного навчання і особистісного розвитку;

- підкресленні значення емоційної компетентності для стійкості соціальних педагогів у професійному середовищі, особливо в умовах кризових ситуацій (пандемія, війна) для підготовки ефективних програм підтримки фахівців допомагаючих професій;

- новизні в інтерпретації емоційної компетентності як фактору резильєнтності і життєстійкості, що забезпечує соціальним педагогам здатність ефективно справлятися з професійними труднощами, зберігаючи психічне благополуччя та емоційну стійкість у процесі роботи з учасниками освітнього процесу.

Практичне значення дослідження та особистий внесок автора полягає у тому, що *вперше*:

- створено Програма саморозвитку емоційної компетентності (ПС ЕК) соціальних педагогів, яка включала самостійну роботу за структурно-логічною моделлю розвитку емоційної компетентності соціального педагога, яка передбачає вісім етапів: усвідомлення, розуміння та прийняття власних емоцій та емоцій інших людей, керування (самоконтроль) власними емоціями та емоціями інших людей; рефреймінг (зміні негативно забарвлених емоцій на позитивно забарвлені); розвиток емпатії, стресостійкості, психофізіологічної саморегуляції, формуванні позитивних ціннісних орієнтацій, мотивації досягнень, асертивної поведінки, формуванні ефективної комунікації

соціальних педагогів. Для кожного етапу передбачено набір заходів (наприклад, ведення щоденнику емоцій, використання майндфулнес, фізичного навантаження). Також програма включає авторську схему «Саморозвиток життєвих ресурсів», яка передбачає формування емоційної компетентності за заданим алгоритмом в звичному середовищі через самостійну роботу;

- описано схему оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів як важливого чинника розвитку емоційного інтелекту, де розглядається роль емоційного інтелекту у професійній діяльності соціальних педагогів та його вплив на якість надання соціально-педагогічної допомоги, визначено взаємовплив емоційної компетентності та емоційного інтелекту.

- розроблено Програму оптимізації емоційної компетентності (Програма ОЕК), яка включає дводенний тренінг, дві супервізійні зустрічі: через місяць, і ще раз через місяць після тренінгу та самостійну роботу впродовж зазначеного періоду з допомогою «Щоденника емоційного благополуччя». Ефективність програми доведена емпіричним дослідженням.

- змодельовано і детально описано Модель компонентів емоційної компетентності, які розміщено на три рівні: *Рівень 1. Базовий рівень* включає когнітивний, емоційний і фізичний компоненти, тобто фундаментальні механізми усвідомлення емоцій та їх фізіологічна основа. *Рівень 2. Проміжний рівень* включає поведінковий, ціннісно-мотиваційний та екологічний компоненти, які передбачають соціальну або поведінкову взаємодію, тобто емоційну експресію, комунікацію та мотивацію. *Рівень 3. Глибинний рівень* включає мета-емоційний та екзистенційний компоненти, які передбачають усвідомлене вибудовування емоційної стратегії, пошук сенсів та самореалізацію.

Емпіричне дослідження виявило різні рівні сформованості емоційної компетентності серед респондентів. Значна частина респондентів має низький рівень емоційної усвідомленості, неефективну емоційну регуляцію та труднощі в конструктивному емоційному спілкуванні. Водночас окремі

учасники демонструють високий рівень емпатії та здатності до емоційної саморегуляції, що вказує на індивідуальні варіації у розвитку емоційної компетентності.

Досліджено чітку кореляцію між рівнем емоційної компетентності та психоемоційним станом соціальних педагогів, що впливає резильєнтність та життєстійкість. Кореляційний аналіз показав, що соціальні педагоги з високим рівнем емоційної компетентності мають значно нижчі показники тривожності та депресії. Це підкріплюється науковими концепціями, які вказують на здатність емоційної компетентності виступати емоційним буфером в умовах стресу. Представники допомагаючих професій, які мають навички емоційної регуляції, емпатії, конструктивного емоційного спілкування, резильєнтності, рефлексії, здатні краще справлятися з емоційними навантаженнями і підтримувати свою професійну ефективність навіть у кризових ситуаціях. Встановлено зв'язок між емоційною компетентністю та вмінням реагувати на фруструючі ситуації, позитивний вплив авторської програми на формування ефективних копінг-стратегій та навичок подолання стресових ситуацій.

Для деталізованого розгляду психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності за допомогою Програми оптимізації емоційної компетентності застосовано інтегративний підхід, методологічною основою якого виступають умови роботи з формування емоційної компетентності за допомогою особистісно орієнтованого, компетентнісного, системного, аксіологічного та діяльнісного підходів.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на розвиток індивідуальності, самосвідомості та самоактуалізації соціального педагога. У рамках цього підходу враховано особистісні особливості, емоційний досвід, рівень розвитку емпатії та здатність до рефлексії.

Компетентнісний підхід передбачав формування ключових професійних компетентностей, зокрема емоційної компетентності як здатності розпізнавати, усвідомлювати, виражати й регулювати емоції у професійній взаємодії.

Системний підхід дозволив розглядати емоційну компетентність як складну інтегративну систему, що включає когнітивний, емоційний, мотиваційний та поведінковий компоненти. Програма розвитку базується на цілісному уявленні про емоційний розвиток особистості фахівця.

Аксіологічний підхід підкреслює важливість ціннісних орієнтацій у професійній діяльності соціального педагога. Формування емоційної компетентності розглядається як процес становлення гуманістичних цінностей, поваги до іншої особистості та етичних норм взаємодії.

Діяльнісний підхід орієнтував на активне включення соціального педагога в практичну діяльність, у процесі якої формуються емоційно-чуттєві навички: через самодопомогу, тренінг, групову роботу, кейс-методи, рольові ігри та рефлексивні вправи.

Дослідження доводить доцільність впровадження постійнодіючих програм емоційної підтримки для фахівців допомагаючих професій з метою розвитку емоційної компетентності, зниження тривожності й депресії, зміцнення емоційної стійкості та психічного здоров'я в умовах криз. Запропонований авторський підхід до розвитку емоційної компетентності виявив позитивну динаміку у формуванні емоційної усвідомленості, регуляції, емпатії та копінг-стратегій, розвитку життєстійкості та резилієнтності, зниженні тривоги та депресії.

Результати дослідження впроваджено в роботу Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної роботи (довідка №01/305 від 16.06.2025 р.), а також використовуються у процесі викладання дисциплін вільного вибору студентів, зокрема: «Основи профорієнтації та самореалізації особистості», «Теорія і практика психологічного тренінгу», «Практикум з КПТ», «Психологічна реабілітація військовослужбовців», «Основи професійної приватної діяльності», «Життєва криза особистості. Технологічний супровід», «Технології оптимізації самооцінки і впевненості», «Технології першої психологічної допомоги».

Публікації. Основний зміст роботи викладено у 11 публікаціях (9 одноосібних, 2 у співавторстві), 2 методичних посібниках (у співавторстві), 1 модулі програми підвищення кваліфікації, із них 10 – в українських фахових виданнях, 1 – у міжнародному.

Особистий внесок автора полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні проблеми формування емоційної компетентності соціальних педагогів як представників допомагаючих професій. Запропоновано авторське визначення поняття емоційної компетентності та її структури, встановлено її взаємозв'язок з емоційним інтелектом і життєстійкістю. Проведено трьохетапне дослідження впродовж шести років, розроблено, апробовано та впроваджено інтегровану Програму оптимізації емоційної компетентності, а також створено авторську Модель компонентів емоційної компетентності.

Ключові слова: емоційна компетентність, емоційний інтелект, емоції, стресостійкість, резилієнтність, життєстійкість, емоційні переживання, стрес, емпатія, фрустрація, мотивація, тренінг, рефлексія, якість життя, психологічне благополуччя.

ANNOTATION

Krykun L. V. Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Emotional Competence in Social Pedagogues. – A qualification research paper presented as a manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Specialty 053 Psychology, Field of Knowledge 05 Social and Behavioral Sciences. – Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2025.

This dissertation presents the results of theoretical generalization and experimental research on the psychological and pedagogical conditions for developing emotional competence in social pedagogues.

The scientific novelty of the study lies in the following:

- Psychological and pedagogical conditions conducive to the effective formation of emotional competence in social pedagogues aimed at enhancing their resilience have been theoretically substantiated and empirically verified;
- An integrated corrective programme was developed and tested, based on the psychotherapeutic technology “Emotional Competence Optimisation Programme.” It includes a two-day training course, two supervision sessions (one month and two months after the training), and self-guided work throughout this period with the support of an *Emotional Well-Being Diary*. The effectiveness of the programme has been demonstrated by empirical research. A statistically significant increase in emotional competence levels was recorded in the experimental group after implementing the author’s programme. A comparative analysis of results before and after the training revealed notable improvements in emotional awareness, emotion regulation skills, empathy, and the ability for constructive emotional communication. Additionally, levels of anxiety and depressive symptoms decreased, while indicators of resilience and hardiness increased. These findings confirm the effectiveness of the developed psychological and pedagogical conditions and the scientific validity of the programme as a tool for the targeted development of emotional competence among social pedagogues in conditions of instability;
- The relationship between emotional competence and emotional intelligence was studied;
- The content, structural components, and diagnostic minimum for characterizing emotional competence in social pedagogues were defined. The findings are based on three phases of empirical research conducted among social pedagogues as representatives of helping professions: a pilot study (2019), a longitudinal assessment (2021), and an experimental study (2023), with data collected before and after the full-scale Russian invasion of Ukraine;
- Psychological and pedagogical technologies aimed at integrating emotional experience into the professional training of social pedagogues have been refined;

- Further development was given to the classification of methods and forms for developing emotional competence, as well as to conceptual approaches that take into account current sociocultural challenges and wartime conditions.

The theoretical significance of the study lies in:

- The analysis, definition, and differentiation of key concepts and categories that characterize emotional competence and influence its development in the professional activity of social pedagogues as representatives of helping professions;
- The theoretical substantiation of fundamental principles and approaches that define emotional competence as an essential component of the professional training of social pedagogues\$
- Integrating knowledge from the psychology of emotions, emotional intelligence, stress psychology, and professional effectiveness, enabling the formulation of a coherent understanding of emotional competence as a complex, multidimensional personality construct;
- Defining emotional competence as an individual's integral capacity to consciously and effectively recognize, understand, regulate, and use one's own and others' emotions to achieve personal and social goals, covering skills from basic emotional recognition to the development of a deliberate emotional life strategy;
- Demonstrating that emotional competence is not a static trait but one that develops through socialization, professional training, and personal growth;
- Highlighting the importance of emotional competence for the resilience of social pedagogues in professional environments, particularly during crises (such as the pandemic or war), for the purpose of designing effective support programmes;
- Introducing a novel interpretation of emotional competence as a factor in resilience and hardiness, which enables social pedagogues to cope effectively with professional difficulties while maintaining mental health and emotional stability in working with participants in the educational process.

The practical significance and the author's personal contribution include:

- The development of a *Self-Development Programme for Emotional Competence* (SD-EC) for social pedagogues, which incorporates self-guided work based on a

structural-logical model of emotional competence development, consisting of eight stages: awareness, understanding, and acceptance of one's own and others' emotions; regulation (self-control) of one's own and others' emotions; reframing of negatively colored emotions into positive ones; development of empathy, stress resistance, psychophysiological self-regulation; the formation of positive value orientations, achievement motivation, assertive behavior, and effective communication skills. Each stage includes specific activities (e.g., emotional diaries, mindfulness practices, physical activity). The programme also features the author's *Life Resource Self-Development Scheme*, which guides emotional competence formation through self-directed work in natural environments;

- A model for optimizing the emotional competence of social pedagogues was described as a key factor in emotional intelligence development, outlining the role of emotional intelligence in the professional performance of social pedagogues and its impact on the quality of socio-pedagogical support;

- The *Emotional Competence Optimisation Programme* (ECOP) was developed, incorporating a two-day training, two supervision sessions (one month and again one month later), and independent work with the support of the *Emotional Well-Being Diary*. Its effectiveness has been empirically confirmed;

- A *Model of Emotional Competence Components* was designed and described in detail. It consists of three levels: Level 1 – **Basic**, including cognitive, emotional, and physical components that constitute the foundation for emotional awareness and its physiological basis; Level 2 – **Intermediate**, including behavioral, value-motivational, and environmental components related to social interaction, emotional expression, communication, and motivation; Level 3 – **Deep**, including meta-emotional and existential components related to emotional life strategies, meaning-making, and self-realization.

The empirical study revealed varying levels of emotional competence among respondents. Many exhibited low emotional awareness, poor emotion regulation, and difficulty with constructive emotional communication. At the same time, some

participants showed high empathy and self-regulation, reflecting individual differences in emotional competence development.

A clear correlation was found between the level of emotional competence and the psycho-emotional state of social pedagogues, influencing their resilience and hardiness. Correlation analysis showed that social pedagogues with higher emotional competence levels had significantly lower indicators of anxiety and depression. These findings support existing scientific theories about emotional competence as an emotional buffer in stress conditions. Helping professionals with developed emotion regulation, empathy, constructive communication, resilience, and reflection skills are better equipped to cope with emotional demands and maintain professional effectiveness even in crisis situations. A link was established between emotional competence and the ability to respond to frustrating situations, with the author's programme positively impacting the development of effective coping strategies and stress management skills.

To detail the psychological and pedagogical conditions for the formation of emotional competence through the ECOP, an integrative approach was applied, incorporating personal-oriented, competence-based, systemic, axiological, and activity-based methodological principles.

The **personal-oriented approach** focuses on developing the individuality, self-awareness, and self-actualization of the social pedagogue. Within this approach, personal characteristics, emotional experience, the level of empathy, and the capacity for reflection are taken into account.

The competence-based approach involves the formation of key professional competencies, particularly emotional competence as the ability to recognize, understand, express, and regulate emotions in professional interaction.

The systemic approach made it possible to view emotional competence as a complex integrative system comprising cognitive, emotional, motivational, and behavioral components. The development programme is based on a holistic understanding of the emotional development of a specialist's personality.

The axiological approach emphasizes the importance of value orientations in the professional activity of social pedagogues. The formation of emotional competence is considered a process of developing humanistic values, respect for others, and adherence to ethical norms of interaction.

The activity-based approach focuses on the active engagement of social pedagogues in practical activities, through which emotionally sensitive skills are developed — via self-help practices, training sessions, group work, case methods, role-playing exercises, and reflective techniques.

The study justifies the need for ongoing emotional support programmes for helping professionals to develop emotional competence, reduce anxiety and depression, and enhance emotional resilience and mental health in crisis contexts. The proposed authorial approach to emotional competence development showed positive dynamics in emotional awareness, regulation, empathy, coping strategies, resilience, and hardiness, with reductions in anxiety and depression.

Implementation. The research results have been implemented at the Ivano-Frankivsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (reference No. 01/305, dated June 16, 2025), and are used in teaching elective courses such as “Fundamentals of Career Guidance and Self-Realization,” “Theory and Practice of Psychological Training,” “CBT Practicum,” “Psychological Rehabilitation of Military Personnel,” “Fundamentals of Private Professional Practice,” “Personal Life Crisis: Technological Support,” “Technologies for Optimizing Self-Esteem and Confidence,” and “Psychological First Aid Technologies.”

Publications. The main findings of the dissertation are presented in 11 publications (9 single-authored and 2 co-authored), including 2 co-authored methodological manuals and 1 professional development programme module. Of these, 10 are published in Ukrainian academic journals, and 1 in an international journal.

The author's personal contribution lies in the theoretical justification and empirical investigation of the formation of emotional competence in social pedagogues as helping professionals. The author proposed an original definition and

structure of emotional competence, established its connection with emotional intelligence and hardiness, conducted a three-stage six-year study, developed, tested, and implemented the *Emotional Competence Optimisation Programme*, and created the *Model of Emotional Competence Components*.

Keywords: emotional competence, emotional intelligence, emotions, stress resistance, resilience, hardiness, emotional experiences, stress, empathy, frustration, motivation, training, reflection, quality of life, psychological well-being.

СПИСОК ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації, зокрема статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Гасюк М. Б., Крикун Л. В. Емоційний інтелект соціальних педагогів закладів освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Видавничий дім «Гельветика». Том 33 (72). 2022. №1. С. 37-39.

DOI : <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/06>

URL : https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2022/1_2022.pdf

2. Крикун Л. В. Оптимізація емоційної компетентності як чинник розвитку емоційного інтелекту соціального педагога. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Видавничий дім «Гельветика». Том 35 (74). 2024. №1. С. 13-18.

DOI : <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.1/03>

URL : https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2024/1_2024.pdf

3. Крикун Л. В. Життєстійкість як ресурс працівників допомагаючих професій. *Наукові перспективи: журнал*. 2025. № 1(55) 2025. С.1819-1833.

DOI [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1\(55\)-1819-1833](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1(55)-1819-1833)

URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/19494>

4. Крикун Л. В. Емоційна компетентність соціального педагога: дослідження фрустраційних реакцій та розгляд копінг-стратегій управління

емоціями. *Наукові інновації та передові технології: журнал* 2025. № 2(42). С.2010-2026.

DOI [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-2010-2026](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-2010-2026)

URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/19978>

5. Крикун Л. В. Роль емоційної саморегуляції у професійній діяльності педагогів. *Перспективи та інновації науки: журнал* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 2(48). С. 1530-1544.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1530-1544](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1530-1544)

URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/20342>

Статті у закордонних наукових виданнях:

6. Крикун Л. В., Бабич В. Р. (2025). Вплив емоцій на прийняття рішень, поведінку, психічне та фізичне здоров'я людини: теоретичний аспект. In *Scientific multidisciplinary monograph "Theory and practice in the context of modern science"* (Decision No. 09-2025/1). Primedia eLaunch.

<https://primediaelaunch.com/>

URL : <https://drive.google.com/file/d/1gGmOi4VQIhTaR-8mT9ldSCjwqmBfiCkY/view?usp=sharing>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Крикун Л. В. Актуальність досліджень емоційної компетентності як показника професійного розвитку соціального педагога». *Збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич)*. Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський – Дрогобич: ТзОВ «Трек ЛТД» 2021. – С.158-167.

URL : <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ueFhPVgAAAAJ&hl=uk>

8. Крикун Л. В. Концептуальні підходи дослідження впливу емоцій на людину. *Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості*, 23-24 вересня 2021 р.: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Упорядник О. Г. Паркулаб. Івано-Франківськ, 2021. С. 85-90.

URL : <http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/konf-psych-2021.pdf>

9. Крикун Л. В. Психотехнології розвитку емпатії дорослих у посткризовий період. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, 4–5 квітня 2022 р., м. Івано-Франківськ. Електронне видання. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 91-93.

URL : <https://kjourn.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2022/11/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-%D0%BF%D0%BD%D1%83-2022-.pdf>

10. Крикун Лілія. Самооцінка емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти. *Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 22-23 листопада 2022 р. С. 184-187.

URL: <https://docs.google.com/document/d/1coDzzZhtBkRAcKIv8HNKUJihm5Vnu6s7jR2kLnSmObI/edit>

11. Крикун Л.В. Саморегуляція психоемоційних станів як складова емоційної компетентності педагога. *Науково-методичний журнал «Освіта Закарпаття»*. № 32. 2024. С.117-122.

URL.: https://znayshov.com/News/Details/osvita_zakarpattia_32

Методичні праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

12. Крикун Л.В., Гасюк М.Б. Технології розвитку емоційної компетентності в освітньому середовищі: теорія і практика. Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2024. 70 с. *Рекомендовано до друку засіданням науково-методичної ради факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №2 від 17 вересня 2024р.)*

URL

:

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=ueFhPVgAAAAJ&hl=uk>

13. Крикун Л.В., Глуханюк Т.І. Стрес-менеджмент керівника закладу освіти Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2024. 115 с. *Рекомендовано до друку засіданням науково-методичної ради факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №3 від 23 жовтня 2024р.)*

URL

:

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=ueFhPVgAAAAJ&hl=uk>

14. Розробила модуль для педагогів «Розвиток емоційно-етичної компетентності педагога» (8 год. аудиторних, 2 год. самостійна робота), Програма підвищення кваліфікації (нова редакція), Схвалено Вченою радою ІФОІППО (протокол №6 від 29 грудня 2022 року, затверджено наказом Івано-Франківського ОІППО від 11 січня 2023 року №4-А). Модуль читається для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в ІФОІППО.

URL : <https://www.ippo.if.ua/index.php/2010-07-01-13-10-47/navchalni-proekty/>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	20
ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	38
1.1. Теоретичні підходи до визначення емоційної компетентності	38
1.2. Теоретичні та концептуальні аспекти формування емоційної компетентності соціального педагога	46
1.2.1. Концепції формування емоційної компетентності	46
1.2.2. Структура та складові емоційної компетентності соціального педагога	54
1.3. Життестійкість та резильєнтність працівників допомагаючих професій	63
1.4. Емоційна саморегуляція у професійній діяльності	70
1.5. Фрустраційні реакції та копінг-стратегії управління емоціями	75
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	83
2.1. Етапи емпіричного дослідження емоційної компетентності соціального педагога	83
2.2. Характеристика вибірки кожного з етапів емпіричного дослідження	88
2.3. Методи емпіричного дослідження	97
2.4. Пілотажне дослідження емоційної компетентності соціального педагога (2019 рік)	107
2.4.1. Обґрунтування та етапи розвитку емоційної компетентності соціального педагога під час пілотажного дослідження	107

2.4.2. Програма саморозвитку емоційної компетентності соціальних педагогів	120
2.5. Результати лонгітюдного дослідження емоційної компетентності соціального педагога (2021 рік)	127
2.6. Результати емпіричного дослідження емоційної компетентності соціального педагога (2023 рік)	135
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	168
3.1. Обґрунтування психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності	168
3.2. Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження до та після тренінгової програми	170
3.3. Взаємовплив емоційного інтелекту та емоційної компетентності. Програма оптимізації емоційної компетентності	225
3.4. Компоненти емоційної компетентності	228
ВИСНОВКИ	252
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	257
ДОДАТКИ	277

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я

ЕІ – емоційний інтелект

ЕК – емоційна компетентність

КПТ – когнітивно-поведінкова терапія

НУШ – Нова українська школа

Модель КЕК – Модель компонентів емоційної компетентності

Програма ОЕК – Програми оптимізації емоційної компетентності

ПС ЕК – Програма саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога

Схема ВЕІтаЕК – Схема взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності

СП – соціальний педагог

ЮНІСЕФ (UNICEF, United Nations International Children's Emergency Fund)
– Міжнародний дитячий екстрений фонд Організації Об'єднаних Націй.

mhGAP – Mental Health Gap Action Programme (Програма дій щодо розривів у психічному здоров'ї) – глобальна програма ВООЗ, спрямована на підвищення доступу до послуг з охорони психічного здоров'я

n/N – обсяг вибірки, кількість досліджуваних осіб

M – середнє арифметичне значення показника (mean)

SD – стандартне відхилення (standard deviation), міра розсіювання даних відносно середнього

SE – стандартна похибка середньої різниці: оцінює точність вимірювання середнього значення змін.

r – коефіцієнт кореляції Пірсона, що відображає силу та напрям взаємозв'язку між змінними (кореляційний зв'язок)

α (альфа) – заздалегідь заданий рівень статистичної значущості

p (p-value) – рівень статистичної значущості.

t – t-критерій Стюдента, який використовується для порівняння середніх значень

df – ступені свободи (degrees of freedom), що враховуються при перевірці статистичних гіпотез

M_(до) – середнє значення показника до проведення тренінгу

M_(після) – середнє значення показника після завершення тренінгу

df – ступені свободи (degrees of freedom).

α – рівень статистичної значущості (significance level)

t – емпіричне значення t-критерію Стюдента.

t_{крит} – критичне значення t-критерію, з яким порівнюється емпіричне значення t.

p – рівень статистичної значущості (p-значення).

Med (Медіана) – центральне значення впорядкованого ряду даних, розділяє вибірку навпіл.

Mode (Мода) – найбільш поширене значення в ряді розподілу.

Min – мінімальна кількість балів

Max – максимальна кількість балів

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасному соціокультурному просторі вагомого значення набуває формування емоційно компетентної особистості, яка спроможна адекватно реагувати на стрімкі зміни в суспільстві та якісно здійснювати професійні дії. Соціальні педагоги відіграють важливу роль у підтримці емоційного благополуччя дітей, підлітків і молоді, працюючи з різними категоріями населення, включаючи дітей-сиріт, дітей із сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, учнів закладів освіти та інших учасників освітнього процесу, особливо в умовах суспільних трансформацій, зумовлених соціально-економічними змінами, кризовими ситуаціями та війною росії проти України.

Одним із визначальних чинників ефективної діяльності соціального педагога є рівень його емоційної компетентності, яка забезпечує здатність до конструктивної взаємодії, емоційного самоконтролю, управління стресом та допомоги іншим у складних життєвих ситуаціях, тобто здатність педагога адекватно розпізнавати, розуміти, регулювати власні емоції та емоції інших людей, що, у свою чергу, впливає на якість соціально-педагогічної взаємодії.

Актуальність нашого дослідження визначає зростання вимог до емоційної компетентності соціальних педагогів у зв'язку з розширенням їхніх професійних функцій та необхідністю працювати з емоційно вразливими категоріями населення, реформи в освітньому середовищі, які вимагають від фахівців здатності до адаптації, емоційної стійкості та високого рівня комунікативної культури, відсутність чітко визначених психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню емоційної компетентності у соціальних педагогів у процесі професійної підготовки та діяльності, необхідністю розробки практичних рекомендацій щодо розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів для підвищення їхньої професійної ефективності. Враховуючи зазначене, дослідження психолого-педагогічних

умов формування емоційної компетентності соціальних педагогів є своєчасним і має важливе теоретичне та практичне значення.

Світові тенденції підкреслюють важливість розвитку емоційної компетентності фахівців, зокрема представників допомагаючих професій, найчастіше основні положення про розвиток м'яких навичок (soft skills) обговорюються на Всесвітньому економічному форумі (ВЕФ) у Давосі [200]. Так, неодноразово підкреслювалося, що соціально-емоційні навички, зокрема емоційний інтелект, емпатія, комунікативні навички та здатність до адаптації, є одними з найважливіших компетентностей для успішного функціонування людини в сучасному суспільстві, її професійного росту та розвитку.

У Звіті про майбутнє професій (Future of Jobs Report 2020, 2023) ВЕФ зазначає, що емоційний інтелект входить до ТОП-10 ключових навичок XXI століття, необхідних для ефективної професійної діяльності. В умовах глобальної невизначеності та зростання психологічного навантаження на фахівців соціальної сфери саме емоційна компетентність є визначальним фактором їхньої ефективності та професійного довголіття [200].

Світові освітні тренди орієнтовані на емоційне навчання (Social and Emotional Learning, SEL) як важливу складову підготовки фахівців, що є актуальним для української освіти. Отже, дослідження психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності соціальних педагогів сприяє імплементації світових тенденцій у сферу освіти та соціальної роботи в Україні [21].

Російська агресія проти України спричинила глибокі соціальні, психологічні та освітні наслідки, що значно збільшило педагогічне і психологічне навантаження на соціальних педагогів. Велика кількість дітей та підлітків пережили стрес, втратили близьких, були змушені покинути свої домівки, що викликає емоційні та поведінкові проблеми, які потребують корекції. Соціальні педагоги стикаються з новими викликами: психологічна підтримка дітей та їхніх сімей, робота з травмою, профілактика емоційного вигорання.

У зв'язку з війною, значно зросла потреба у розвитку резильєнтності, психологічної стійкості та життєстійкості соціальних педагогів, що є складовою емоційної компетентності. В умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови України роль соціальних педагогів як емоційних модераторів, наставників та підтримуючих фахівців стає критично важливою. Тому необхідність дослідження психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності соціальних педагогів є не лише актуальною, а й стратегічно значущою для розвитку ментальної, освітньої та соціальної політики країни.

Реформа освіти в Україні, зокрема концепція Нової української школи (НУШ), підкреслює важливість розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, вчитель (зокрема і соціальний педагог, який є педагогічним працівником) має бути не лише джерелом знань, а й наставником, який сприяє емоційному розвитку здобувачів освіти. Одна з ключових м'яких компетентностей (soft skills) НУШ – це вміння управляти емоціями, співпереживати, ефективно спілкуватися, запобігати конфліктам і регулювати стрес. У НУШ впроваджується принцип емоційно безпечного освітнього середовища, що вимагає від соціальних педагогів високого рівня емоційної компетентності для ефективної взаємодії з дітьми та іншими учасниками освітнього процесу [21]. Однією із десяти ключових компетентностей НУШ визначено соціальну та громадянську компетентність, наскрізним вмінням для якої є емоційний інтелект та емоційна компетентність, а саме, усвідомлення власного емоційного стану, самоконтроль та саморегуляція, впевненість і самоповага, вміння долати труднощі, стресостійкість, ініціативність, налаштування на позитивний результат діяльності. Проте немає досліджень щодо наявності чи відсутності в соціальних педагогів емоційного інтелекту та емоційної компетентності. [21].

Відповідно до Закону України «Про освіту» від 05. 09. 2017 року, зі змінами 2024 року), одним із основних завдань освіти є забезпечення

особистісного розвитку людини, її здатності до адаптації та ефективної комунікації [106]. Стаття 6 визначає освіту як процес всебічного розвитку особистості, що включає розвиток емоційної сфери. У статті 26 зазначено, що педагоги повинні володіти соціально-емоційними навичками та вміннями, необхідними для ефективного виховання та підтримки дітей. У статті 76 зазначається, що «соціальний педагог здійснює соціально педагогічний патронаж у системі освіти, який полягає у налагодженні взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, адаптації здобувачів освіти до умов соціального середовища, тощо, що вимагає високого рівня емоційної компетентності. Соціальний педагог, який за статусом належить до педагогічних працівників належить до психологічної служби закладу освіти разом із практичним психологом» [106].

Формування емоційної компетентності соціальних педагогів є актуальною та нагальною проблемою, зумовлена комплексом соціальних, освітніх, психологічних та професійних викликів. Відсутність системного підходу до розвитку цієї компетентності у соціальних педагогів призводить до низки проблем у їхній професійній діяльності, що, своєю чергою, негативно впливає на якість соціально-педагогічної роботи з дітьми, підлітками та сім'ями, учасниками освітнього процесу.

Зростання рівня стресу та емоційного виснаження соціальних педагогів, як одного із представників допомагаючих професій, також спричинене роботою з вразливими категоріями населення, а саме з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах (бідність, домашнє насильство, сирітство, еміграція, ВПО тощо); підлітками з проблемами девіантної поведінки, конфліктами у сім'ї та школі; дітьми з особливими освітніми потребами; родинами військових та переселенців, що переживають наслідки війни. Робота з такими категоріями вимагає високого рівня емоційної стійкості, вміння співпереживати, керувати власними емоціями та підтримувати інших. Однак, через відсутність системної підготовки емоційної компетентності більшість соціальних педагогів відчувають виснаження та професійне вигорання

(особливо після початку пандемій, ще більше після повномасштабного вторгнення росії в Україну); труднощі у налагодженні емоційного контакту з учнями та батьками; низький рівень саморегуляції, що ускладнює роботу у стресових ситуаціях. Відсутність програм цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів призводить до їхньої емоційної нестабільності, що знижує ефективність їхньої професійної діяльності.

Війна має вплив на ментальне здоров'я всіх українців, а відтак емоційне навантаження на соціальних педагогів через роботу з дітьми-переселенцями, родинами військових, травмованими учнями підвищується. Низький рівень психологічної підтримки самих соціальних педагогів призводить до їхнього емоційного виснаження.

Соціальні педагоги працюють у сфері, де емоційний контакт є основою професійної діяльності. Брак емоційної компетентності призводить до конфліктів з учнями, батьками, адміністрацією чи іншими учасниками освітнього процесу. Відсутність навичок емоційної регуляції ускладнює розв'язання кризових ситуацій, тому низький рівень емоційної компетентності соціальних педагогів знижує якість їхньої професійної діяльності.

Через високий рівень емоційного навантаження соціальні педагоги часто стикаються з вигоранням, депресією, психосоматичними розладами. Відсутність психологічної підтримки та інструментів саморегуляції призводить до зниження ефективності їхньої роботи. Зростає кількість випадків емоційного вигорання, що негативно позначається на якості надання соціально-педагогічних послуг.

Соціальний аспект актуальності дослідження полягає у необхідності підвищення рівня емоційної грамотності працівників допомагаючих професій, зокрема соціальних педагогів, для ефективної взаємодії з учнями та іншими учасниками освітнього процесу. Враховуючи високий рівень стресу та емоційного навантаження, з якими стикаються соціальні педагоги, особливо в умовах кризових ситуацій (пандемія, війна), розвиток емоційної

компетентності стає важливим фактором, який сприяє збереженню їх психоемоційного здоров'я і забезпечує якісну професійну діяльність.

Навчальні програми для соціальних педагогів не містять системного підходу до розвитку емоційної компетентності. Більшість освітніх програм зосереджені на правових та адміністративних аспектах роботи соціального педагога, залишаючи поза увагою розвиток емоційної саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок. У підручниках та посібниках немає структурованих програм розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів, а їх відсутність призводить до неготовності випускників ефективно працювати у кризових ситуаціях. Соціальні педагоги не отримують необхідних знань та навичок для ефективного керування емоціями у професійній діяльності.

На рівні підвищення кваліфікації немає спеціалізованих програм розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів. Розроблена нами програма для педагогів «Розвиток емоційно-етичної компетентності педагога» для курсів підвищення кваліфікації Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти частково висвітлює емоційну компетентність. Загалом курси підвищення кваліфікації зосереджені переважно на загальних, вузько спеціалізованих темах, юридичних аспектах, залишаючи поза увагою питання емоційного здоров'я соціальних педагогів, відтак останні мало отримують інструментів для роботи з власними емоціями, що ускладнює їхню професійну діяльність та призводить до емоційного вигорання.

Емоційна компетентність як і емоційний інтелект є новими для сучасної психології поняттями, які неоднозначно трактуються різними дослідниками. Часто ці категорії сприймаються як рівнозначні.

У зарубіжній психології емоційний інтелект визначають як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих (Д. Карузо, Дж. Мейєр, П. Саловей) [174], [186],

поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик (Д. Гоулман) [20].

Українські автори трактують поняття емоційного інтелекту як «емоційну розумність» (Е. Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. І. Власова, Л. П. Міщиха), детермінанту внутрішньої свободи особистості та показника цілісного її розвитку (О. В. Філатова,), «пізнавальну спроможність» (І. В. Опанасюк), «інтегральну властивість особистості» (Н. В. Коврига, І. М. Матійків, М. Б. Гасюк), «важливу складову особистісного розвитку» (Т. І. Дучимінська, В. С. Шкраб'юк), «важливу складову професійної підготовки майбутніх психологів» (Л. І. Березовська). [4], [6], [15], [26], [83], [87], [94], [97].

Наукові праці, присвячені питанням емоційного інтелекту та емоційної компетентності, зазвичай зосереджені на загальних аспектах педагогічної діяльності, не враховуючи специфіку роботи соціальних педагогів, особливо в умовах сучасних викликів.

Значущість стресозахисних та адаптивних функцій емоційного інтелекту зростає разом з інтенсифікацією психоемоційних навантажень на психіку особистості в сучасному суспільстві. Саме тому розвиток емоційної компетентності педагогів, є актуальною психолого-педагогічною проблемою.

З кожним роком зростає кількість робіт, присвячених проблемам емоційної компетентності. Проте аналіз наукових джерел свідчить про брак теоретичних та емпіричних досліджень емоційної компетентності працівників освіти, відсутність методично обґрунтованих програм розвитку емоційної компетентності педагога.

Відсутність ґрунтового аналізу психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку емоційної компетентності, обмежує можливості ефективного впровадження відповідних навчальних програм у систему підготовки та підвищення кваліфікації соціальних педагогів, розробки програм для навчання інших працівників допомагаючих професій. Крім того, практичні методики та технології розвитку емоційної компетентності

залишаються фрагментарними, що ускладнює їхнє застосування в професійній діяльності. Необхідність комплексного дослідження, спрямованого на визначення, обґрунтування та експериментальну перевірку психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності соціальних педагогів, є актуальним завданням сучасної психології, та вплине на педагогіку.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дослідження «Психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності соціальних педагогів».

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності соціальних педагогів у процесі їхньої професійної діяльності.

Об’єкт дослідження – феномен емоційної компетентності соціального педагога як психологічне явище.

Предмет дослідження – наукове обґрунтування впливу тренінгової програми на рівень емоційної компетентності соціального педагога.

Завдання дослідження:

1. Здійснити концептуально-теоретичний та теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційної компетентності в цілому та емоційної компетентності працівників допомагаючих професій зокрема.

2. Емпірично комплексно дослідити емоційну компетентність соціального педагога.

3. Розробити тренінгову програму оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів задля подальшої адаптації програми для розвитку емоційної компетентності працівників допомагаючих професій, оцінити ефективність запропонованої програми.

4. Представити модель компонентів емоційної компетентності.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугували: методологія системного підходу до розуміння особистості (Г. О. Балл, Л. Ф.

Бурлачук, З. С. Карпенко, Г. С. Костюк, В. П. Москалець, С. Д. Максименко); принцип єдності внутрішнього і зовнішнього у детермінації психічного (В. П. Зінченко, Б. Ф., М. Г. Ярошевський); теорія множинного інтелекту Г. Гарднера; триархічна теорія інтелекту Р. Стенберга; дослідження емоційної компетентності (К. Саарні); вплив емоційної компетентності на успішність (С. Дж. Стейн, Г. І. Бук); теорія емоційної розумності (Е. Л. Носенко); дослідження емоційного інтелекту зарубіжними вченими (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Мейєр, У. Пейн, П. Селовей, К. Шерер, К. В. Петрідес, Е. Фернхем, Т. Бредбері, Дж. Грівз, Е. Аронсон, М. О. Манойлова, М. А. Нгуєн, Г. Г. Гарскова, Р. Робертс, Л. Броді, Дж. Холл, Дж. Готтман, М. А. Бреккет) та українськими дослідниками (І. Матійків, Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига, С. П. Дерев'янка, О. В. Милославська, Л. П. Міщиха, М. Б. Гасюк, В. С. Шкраб'юк, І. В. Опанасюк, Л. І. Березовська, Т. І. Дучимінська, О. О. Лазуренко, К. Р. Маннапова, А. Г. Четверик-Бурчак, Т. О. Хілл, Л. О. Колісник, Ю. Я. Мединська, О. В. Шнайдер, В. С. Романова, Ю. В. Бреус, О. М. Приймаченко, І. Ф. Аршава, Т. М. Кумскова, О. І. Власова). Так, емоційний інтелект в українських вчених трактується як комплексна, структурована здатність, що складається з когнітивних, мотиваційних, регулятивних і соціальних компонентів (Л. П. Міщиха); не лише «читання» емоцій, а здатність свідомо конструювати емоційні стратегії життя (І. В. Опанасюк); інтегральна особистісно-когнітивна здатність: поєднує емоційно-когнітивні процеси (усвідомлення, інтерпретація, прогнозування емоцій) і регулятивні механізми (самоконтроль, самомотивація) (Дучимінськ Т. І.); кореляцію між емоційним інтелектом та задоволеністю життям (Л. І. Березовська); емоційний інтелект як важливий внутрішній чинник розвитку резильєнтності (В. С. Шкраб'юк); взаємовплив емоційної компетентності та емоційного інтелекту (М. Б. Гасюк, Л. В. Крикун).

Для розв'язання поставлених завдань дослідження та досягнення мети будуть використовуватися загальнонаукові **методи теоретико-методологічного дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація наукової психологічної інформації отриманої для розуміння змісту поняття «емоційна компетентність» отриманих у українських і закордонних дослідженнях; кореляція, узагальнення наукової літератури з проблеми вивчення емоційної компетентності соціального педагога; теоретичне моделювання; підбір емпіричних методів дослідження.

- *емпіричні: діагностичні методики I та II етапу дослідження (2019 р., 2021 р.)*: Спостереження, Анкета первинних даних, Методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда, Методика малюнкової фрустрації (С. Розенцвейга), Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна, Опитувальник «Шкала оцінки якості життя» (Н. Є. Водоп'янова), Методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка»), Анкета самооцінки емоційної компетентності (І. Матійків);

діагностичні методики III, IV та V етапів дослідження (2023 р., 2023 р.): Спостереження, Анкета первинних даних, Методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда, Методика малюнкової фрустрації (С. Розенцвейга), «Шкала емоційного відгуку» (BEES) (Альберт Меграбян) в модифікації Н. Епштейна), Анкета самооцінки емоційної компетентності (І. Матійків), Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS), Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), Шкала оцінки рівня якості життя (О. С. Чабан).

- *методи математичної статистики*: результати емпіричного дослідження були оброблені за допомогою методів математичної статистики, з подальшою інтерпретацією та змістовним узагальненням, зокрема: кореляційний аналіз, t-тест (для порівняння середніх значень різних груп), регресійний аналіз, факторний аналіз, аналіз змін за допомогою парних вибірок, методики опрацювання результатів емпіричного дослідження: підрахунок відсотків, побудова таблиць, графіків, якісне групування відповідей, порівняльний опис. Використання цих методів у комплексі дозволило науково систематизувати та описати отримані дані, виявити

кількісні залежності між досліджуваними явищами, а також проаналізувати й узагальнити результати. Для обробки експериментальних даних використовувалися наступні статистичні програми: Microsoft for Windows, пакет програм Microsoft Office (Excel) for Windows XP Professional.

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось на базі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації та через методичний супровід досліджуваним соціальних педагогів. Вибірка побудована методом випадкового вибору з числа слухачів курсів соціальних педагогів Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в декілька етапів: I етап (грудень 2018 - січень 2019 рік) - 120 соціальних педагогів. II етап (грудень 2021 року) - 78 соціальних педагогів. III етап (травень 2023 року) - 62 соціальних педагоги. IV етап (травень 2023 року) - відібрано за бажанням 36 соціальних педагогів, які працювали в 2-х тренінгових групах. V етап (вересень 2023 року) - підсумкова діагностика 36 соціальних педагогів. Гендерний розподіл не враховано, оскільки з числа соціальних педагогів Івано-Франківської області є невелика кількість чоловіків (в дослідженні взяли участь 3 чоловіки). Вибірка формувалась методом репрезентативного моделювання, змістового критерію та критерію еквівалентності.

Надійність та достовірність результатів дослідження і сформульованих висновків забезпечені методологічною обґрунтованістю теоретичних засад дослідження; відповідністю методів дослідження поставленим цілям і завданням; репрезентативністю вибірки, а також коректним застосуванням методів математичної статистики та оцінки експериментальних даних. Стійкість і повторюваність результатів підтверджують надійність отриманих даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено* психолого-педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню емоційної компетентності соціальних педагогів задля розвитку їх життєстійкості;
- *удосконалено* уявлення про роль емоційної компетентності як чинника психологічної стійкості, резильєнтності й професійної ідентичності соціального педагога;
- *розширено бачення* про роль життєстійкості та резильєнтності для формування емоційної компетентності працівників допомагаючих професій;
- *досліджено взаємозв'язок* емоційної компетентності та емоційного інтелекту;
- *визначено* зміст, структурні компоненти та діагностичний мінімум для характеристики емоційної компетентності соціальних педагогів;
- *вперше* отримано результати трьох зрізів дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів, як представників допомагаючих професій, впродовж 6 років, що включали пілотажне дослідження (2019 рік), лонгітюдний зріз (2021 рік) та експериментальне дослідження (2023 рік), що включають дані до та після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну;
- *поглиблено та уточнено* психолого-педагогічні технології, спрямовані на інтеграцію емоційного досвіду в навчально-професійну підготовку соціальних педагогів.
- *набули подальшого розвитку* погляди на класифікацію форм і методів розвитку емоційної компетентності, концептуальні підходи до формування емоційної компетентності з урахуванням викликів сучасного соціокультурного середовища та умов війни,.

Теоретичне значення дослідження полягає у: аналізі, визначення та диференціації основних понять і категорій, що характеризують емоційну компетентність і впливають на її розвиток у професійній діяльності соціальних педагогів як представників допомагаючих професій; теоретичному обґрунтуванні основних принципів та підходів, що визначають емоційну

компетентність як важливий компонент професійної підготовки соціальних педагогів; інтеграції знань з психології емоцій, емоційного інтелекту, психології стресу та професійної ефективності, що дозволило сформулювати чітке розуміння емоційної компетентності як складної, багатовимірної характеристики особистості; формулюванні визначення ЕК: емоційна компетентність – це інтегральна здатність особистості свідомо та ефективно розпізнавати, розуміти, регулювати і використовувати власні та чужі емоції для досягнення особистісних і соціальних цілей, охоплює вміння від базового розпізнавання емоцій до побудови усвідомленої емоційної стратегії життя; дослідженні того, що емоційна компетентність не є статичною властивістю особистості, а розвивається в процесі соціалізації, професійного навчання і особистісного розвитку; підкресленні значення емоційної компетентності для стійкості соціальних педагогів у професійному середовищі, особливо в умовах кризових ситуацій (пандемія, війна) для підготовки ефективних програм підтримки фахівців допомагаючих професій; новизні в інтерпретації емоційної компетентності як фактора резилієнтності і життєстійкості, що забезпечує соціальним педагогам здатність ефективно справлятися з професійними труднощами, зберігаючи психічне благополуччя та емоційну стійкість у процесі роботи з учасниками освітнього процесу.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що:

– *вперше створено* Програма саморозвитку емоційної компетентності (ПС ЕК) соціальних педагогів, яка включала самостійну роботу за структурно-логічною моделлю розвитку емоційної компетентності соціального педагога, яка передбачає вісім етапів: усвідомлення, розуміння та прийняття власних емоцій та емоцій інших людей, керування (самоконтроль) власними емоціями та емоціями інших людей; рефреймінг (зміні негативно забарвлених емоцій на позитивно забарвлені); розвиток емпатії, стресостійкості, психофізіологічної саморегуляції, формуванні позитивних ціннісних орієнтацій, мотивації досягнень, асертивної поведінки, формуванні ефективної комунікації соціальних педагогів. Для кожного етапу передбачено певний набір заходів

(наприклад, ведення щоденнику емоцій, використання майндфулнес, фізичного навантаження). Також програма включає авторську схему «Саморозвиток життєвих ресурсів», яка передбачає формування емоційної компетентності за заданим алгоритмом в звичному середовищі через самостійну роботу;

– *уперше описано* схему оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів як важливого чинника розвитку емоційного інтелекту, де розглядається роль емоційного інтелекту у професійній діяльності соціальних педагогів та його вплив на якість надання соціально-педагогічної допомоги, визначено взаємовплив емоційної компетентності та емоційного інтелекту.

– *уперше розроблено* Програма оптимізації емоційної компетентності, яка включає дводенний тренінг, дві супервізійні зустрічі через місяць і ще раз через місяць після тренінгу та самостійну роботу впродовж зазначеного періоду з допомогою щоденника розвитку емоційної компетентності (Щоденник емоційного благополуччя). Ефективність програми доведена емпіричним дослідженням;

– *уперше змодельовано* Модель компонентів емоційної компетентності, які розміщено на три рівні: *Рівень 1. Базовий рівень* включає когнітивний, емоційний і фізичний компоненти, тобто фундаментальні механізми усвідомлення емоцій та їх фізіологічна основа. *Рівень 2. Проміжний рівень* включає поведінковий, ціннісно-мотиваційний та екологічний компоненти, які передбачають соціальну або поведінкову взаємодію, тобто емоційну експресію, комунікацію та мотивацію. *Рівень 3. Глибинний рівень* включає мета-емоційний та екзистенційний компоненти, які передбачають усвідомлене вибудовування емоційної стратегії, пошук сенсів та самореалізацію.

Результати дослідження впроваджено в роботу Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної роботи (довідка №01/305 від 16.06.2025 р.), а також використовуються у процесі викладання дисциплін вільного вибору студентів, зокрема: «Основи профорієнтації та самореалізації особистості», «Теорія і практика психологічного тренінгу», «Практикум з

КПТ», «Психологічна реабілітація військовослужбовців», «Основи професійної приватної діяльності», «Життєва криза особистості. Технологічний супровід», «Технології оптимізації самооцінки і впевненості», «Технології першої психологічної допомоги».

Особистий внесок автора:

- використано власний підхід до визначення поняття емоційної компетентності, та її структурного наповнення, встановлено взаємовплив емоційної компетентності та емоційного інтелекту;

- емпірично перевірено взаємозв'язок компонентів емоційної компетентності соціальних педагогів, як представників допомагаючих професій та життєстійкості в умовах пандемії та війни;

- проведено три зрізи дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів як представників допомагаючих професій впродовж 6 років, які ілюструють дані в період пандемії, до та після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну;

- розроблено і апробовано інтегровану соціально-психологічну тренінгову Програму оптимізації емоційної компетентності, метою якої є тривалий багатофакторний розвиток емоційної компетентності через тренінгову, супервізійну та самостійну роботу;

- створено і детально описано Модель компонентів емоційної компетентності (Модель КЕК), яка ілюструє глибину особистісних змін для розвитку емоційної компетентності та включає три рівні: *Рівень 1. Базовий рівень, Рівень 2. Проміжний рівень, Рівень 3. Глибинний рівень.*

Розроблені наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора у розробку проблеми формування емоційної компетентності соціального педагога через створення спеціальних психолого-педагогічних умов.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дисертаційної роботи були представлені на науково-практичних конференціях, форумах та круглих столах різних рівнів, зокрема на:

міжнародних: науковій інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (м. Дрогобич, 2021 р.); науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості» (м. Івано-Франківськ, 2021 р.);

з міжнародною участю: науково-практичній конференції «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (м. Ужгород, 2023 р.);

всеукраїнських: звітній науковій вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету (м. Івано-Франківськ, 2021 р.); науково-практичній конференції «Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри» (Івано-Франківськ, 2022 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційної роботи висвітлено в 14 наукових працях, із яких: 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у закордонному науковому виданні, 5 праць у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 2 методичні посібники, 1 – модуль програми підвищення кваліфікації педагогів, в тому числі соціальних педагогів.

Структура роботи складається з вступу, трьох розділів (що містять 15 підрозділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 200 найменувань включаючи електронні ресурси та ресурси мережі Інтернет (в тому числі 66 джерел іноземними мовами), а також 20 додатків на 34 сторінках. Робота містить 23 таблиці та 18 рисунків. Основний зміст роботи викладено на 217 сторінках; загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 314 сторінок.

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1.1. Теоретичні підходи до визначення емоційної компетентності.

Емоційна компетентність є фундаментальним аспектом успішної життєдіяльності сучасної людини. У світі де міжособистісна комунікація, швидкі зміни у соціумі, стресові ситуації стають нормою, здатність розуміти, регулювати й використовувати емоції має вирішальну роль.

Емоції впливають на всі аспекти життя: від професійної діяльності до побудови стосунків. Люди, які володіють високим рівнем емоційної компетентності, легше адаптуються до виклику соціальних потреб, знаходять спільну мову з іншими та демонструють стійкість у складних умовах. Наприклад, у робочому середовищі вміння розпізнати власні емоції та емоції колег уникнути конфліктів і ускладнень продуктивної співпраці.

Сучасна наука підкреслює, що емоційна компетентність – це не вроджена якість, а навичка, яку можна розвивати. Розвиток таких компонентів, як емпатія, саморегуляція та емоційна експресивність, сприяє гармонійному співіснуванню в суспільстві. Особливо важливо розвивати емоційну компетентність у педагогів, соціальних педагогів, психологів та інших спеціалістів, діяльність яких пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією.

Емоційна компетентність є не лише запорукою особистого благополуччя, але й чинником суспільного прогресу. Її актуальність зростає з кожним днем, оскільки вона забезпечує можливість жити свідомо, гармонійно і продуктивно, адаптуватися до змін світу.

Дослідження емоційної компетентності тісно пов'язане з дослідженням емоційного інтелекту. Емоційний інтелект (EI) та емоційна компетентність (ЕК) є взаємопов'язаними поняттями, які стосуються здатності особистості

розуміти, управляти та ефективно використовувати емоції. Хоча ці терміни часто вживаються як синоніми, вони мають свої особливості та відмінності.

Емоційний інтелект є поняттям, яке описує здатність людини усвідомлювати свої емоції, розуміти емоції інших людей (емпатія), регулювати власні емоційні стани [20],[15], [174]. ЕІ, як правило, розглядається в контексті загального інтелекту та соціальних навичок, і включає когнітивні здібності (наприклад, аналіз емоційних ситуацій) [60],[63], [73].

Для нашого дослідження важливими є такі моделі як модель Саловея-Майєра де *ЕІ* розуміють як здатність розуміти, сприймати, регулювати та керувати емоціями [172],[175], [185], [186]. Та модель Гоулмана ЕІ включає соціальні навички, такі як комунікація, мотивація та лідерство [152].

Емоційна компетентність відображає більш вузький та конкретний термін, який розглядається як практичне втілення емоційного інтелекту. Це набір навичок і вмінь, які необхідні людині, зокрема, уміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми, базуючись на розумінні емоції та використовувати емоційні знання у професійній і соціальній діяльності, регулювати свої емоції в конкретних життєвих ситуаціях [74], [80], [27].

Емоційна компетентність також включає прикладні аспекти ЕІ, такі як емоційна експресивність (уміння висловлювати емоції), розвинута емпатія, здатність вирішувати конфлікти [152], [20].

Аналізуючи основні теоретичні підходи, у яких прослідковується ідея емоційної компетентності, хочемо відмітити основні (таблиця 1.1.):

Когнітивно-біхевіоральний підхід, де емоційна компетентність розглядається як здатність людини усвідомлювати, аналізувати та регулювати свої емоції для досягнення поставлених цілей. У цьому підході для емоційної компетентності важливим є усвідомлення власних емоцій (емоційна свідомість) що, в свою чергу, дозволить регулювати емоції для уникнення імпульсивної поведінки та фокусується увага на вплив емоцій на прийняття рішень та поведінку. Представники Арон Бек, Альберт Елліс [137],[148], [134].

Важливою є теорія емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Дж. Майєр, П. Саловей), де емоційна компетентність є частиною емоційного інтелекту (EQ) і включає чотири основні компоненти: усвідомлення власних емоцій, управління емоціями (емоційна саморегуляція), розуміння емоцій інших людей (емпатія), управління міжособистісними відносинами [152],[173], [175]. В цій теорії емоції розглядаються як важливий інструмент для соціальної взаємодії, а компетентність залежить від здатності розуміти й правильно реагувати на емоції інших людей.

У гуманістичному підході (К. Роджерс, А. Маслоу) емоційна компетентність базується на самореалізації та здатності до автентичності у міжособистісних відносинах. Емоційна компетентність пов'язується зі здатністю виражати своє почуття без страху бути відкинутим. Автентичність і емпатія є основними елементами емоційної взаємодії. Можна відслідкувати важливість самоактуалізації у розвитку емоційної компетентності [109], [113].

Емоційна компетентність формується на основі досвіду раннього дитинства, коли відбувається регуляція емоцій через взаємодію з батьками, таку ідею можемо відслідкувати у психоаналітичному підході (З. Фройд, Е. Еріксон), аналіз цієї теорії дозволяє припустити, що розвиток емоційної компетентності залежить від здатності долати внутрішні конфлікти, а емоції є індикатором несвідомих процесів. важливою є ідея, що баланс між емоційними потребами та соціальними нормами покращує формування компетентності [33], [126], [111], [109].

Цікавим є соціокультурний підхід (А. Бандура), де емоційна компетентність розвивається через соціальне навчання, дослідження та взаємодію з іншими людьми. Для нашого дослідження важливим є твердження про вплив соціального середовища та культурних норм на регуляцію емоцій та ідеї про формування емоційних реакцій через соціальні зв'язки [135], [135].

Окремої уваги заслуговує біопсихологічний підхід, де емоційна компетентність пов'язана з фізіологічними механізмами (робота мозку, гормони), які впливають на регуляцію емоцій. цей підхід передбачає

дослідження ролі лімбічної системи та префронтальної кори у регуляції емоцій та вивчення впливу гормонів, таких як кортизол і дофамін, на нервову реактивність [113], [70].

Таблиця 1.1.

Таблиця порівняння підходів

Підхід	Ключова ідея	Основні компоненти
Когнітивно-біхевіоральний	Емоції регулюють поведінку через усвідомлення та контроль	Усвідомлення, саморегуляція, контроль імпульсів
Емоційний інтелект	EQ як база для ефективної міжособистісної взаємодії	Усвідомлення, емпатія, соціальна компетентність
Гуманістичний	Емоції пов'язані із самореалізацією та автентичністю	Самоактуалізація, автентичність, емпатія
Психо-аналітичний	Емоції відображають несвідомі конфлікти	Несвідомі процеси, регуляція через ранній досвід
Соціо-культурний	Емоції формуються через соціальне навчання	Соціальне середовище, культурні норми
Біопсихологічний	Фізіологічні механізми впливають на емоції	Мозок, гормони, нейрофізіологія
Системний	Інтеграція когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів	Цілісність, взаємодія компонентів

Таблиця створена основі аналізу літературних джерел представлених у списку літератури дисертаційного дослідження [с. 257]

У Системному підході емоційна компетентність є результатом взаємодії особистісних, когнітивних та соціальних компонентів. Важливою є ідея синергетичний ефект взаємодії емоцій, когніцій та поведінкових навичок. А

емоційна компетентність включає інтеграцію різних аспектів функціонування особистості [20],[136], [186].

Для дослідження емоційної компетентності важливим є розгляд феноменології емоцій. Теорії психологів щодо виникнення емоції можна класифікувати за трьома категоріями: *фізіологічні* – засновані на концепції про те, що реакції тіла породжують емоції; *неврологічні* – засновані на концепції про те, що діяльність мозку викликає емоційну реакцію; *когнітивні* – засновані на концепції про те, що мислення і ментальна діяльність відповідають за емоції [261].

У 1920-х роках психологи Вільям Джеймс та Карл Ланге незалежно один від одного запропонували теорію, згідно з якою емоції виникають як фізіологічні реакції (схема: подія – активація – інтерпретація – емоція). У 1930-х роках Волтер Кеннон і Філіп Бард висунули ідею, що фізіологічні реакції та емоції відбуваються одночасно (подія – активація та емоція одночасно). Стенлі Шехтер і Джером Е. Сінгер у 1962 році розробили когнітивну (двофакторну) теорію, що передбачає, що емоція формується після активації та умовиводу (подія – активація – умовивід – емоція). Теорія Річарда Лазаруса (1990-ті роки) нагадує теорію Кеннона-Барда, оскільки вона також передбачає одночасне виникнення емоцій та активації, але з додатковою умовою – перед емоцією з'являється думка (подія – думка – емоція і активація). [165], [57]. Вільям Джеймс започаткував теорію, а Сільван Томкінс її продовжив, стверджуючи, що емоції виникають через зміни у м'яких м'язах (подія – рух м'яких м'язів – емоція). Карні Лендіс провів дослідження міміки, але не зміг довести універсальність виразів обличчя та їхнього зв'язку з емоціями [261], [44], [57].

Як тільки людина звертає увагу на свої тілесні зміни або переживання – емоції змінюються. Таке розуміння особливостей емоцій співзвучне з гештальттерапією емоцій (Крюгер, 1930). Звернення до своїх емоцій призводить до їх розділення (розчленування), зміни інтенсивності й характеру емоцій [269].

У теорії диференційних емоцій К. Ізарда, яка отримала свою назву через

концентрацію на окремих емоціях, які розуміються як відображення переживання та мотиваційні процеси. К. Ізард визначає емоції як складний процес, який охоплює нейрофізіологічні (електрична активність нервової системи: кори, гіпоталамуса, лімбічної системи), нервово-м'язові (міміка, пантоміміка, голос, тембр) й феноменологічні аспекти (переживання значиме для людини), внаслідок чого він розглядає емоцію як систему [163]. Деякі емоції, внаслідок вроджених механізмів, що лежать в їх основі, організовані ієрархічно. Існує десять базових емоцій, які утворюють мотиваційну систему людського буття: інтерес, радість, здивування, горе, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина [164]. Тобто емоції розглядаються в розрізі шести систем: емоційної, перцептивної, когнітивної, гомеостатичної, моторної та системи спонукань (К. Ізард), кожна із яких відносно автономна та взаємозалежна, проте систему людської поведінки, за Ізардом утворюють чотири: когнітивна, перцептивна, емоційна і моторна [164], [44].

Джерелами емоцій є *нейронні й нервово-м'язові активатори*: гормони й нейромедіатори, наркотичні препарати, зміни температури, крові, мозку й інші нейрохімічні процеси; *афективні активатори*: статевий потяг, втома тощо; *когнітивні активатори*: пам'ять, антипатія [163].

Існує багато думок щодо того, які емоції слід вважати базовими. Здебільшого психологи виділяють чотири базові емоції: щастя, сум, злість, страх (тривога), проте вони розрізняються за ступенем вираження. Зобразимо їх в таблиці (таблиця 1.2) [164].

Згідно з когнітивною теорією Аарона Бека, емоції є результатом когнітивної оцінки подій, де людина інтерпретує ситуацію через призму власних переконань і досвіду, визначаючи її значущість (загроза, можливість, нейтральність) та оцінюючи свої ресурси для реагування [137], [57]. Оцінка ситуації на етапах первинної та вторинної оцінки впливає на емоційну реакцію, при цьому когнітивні схеми, що формуються через досвід, визначають, як подія буде інтерпретована і які емоції викликати. Це дозволяє змінювати емоційні реакції через корекцію дистфункціональних

переконань у психотерапії (А. Бек) [138].

Таблиця 1.2.

Таблиця емоцій

Емоція Ступінь вираження	Щастя	Сум	Злість	Страх
Низький	Насолода Бадьорість Пожвавлення Задоволення Умиротворення	Смуток Журба Самотність Жаль	Невдоволення Роздратування Досада Напруженість Збудження	Розгубленість Нерішучість Невпевненість
Середній	Веселість Радість Натхнення Життєрадісність Замилування	Зневіра Туга Печаль Страждання Безпорадність	Сердитість Злість Ворожість Агресія	Переляк Скутість Острах Неспокій
Високий	Тріумфування Захват Торжество Екстаз	Пригніченість Пригнобленість Безвихідь Горе Відчай	Скаженість Розлюченість Ненавість Гнів	Збентеження Паніка Жах Оціпеніння Кошмар

У 2012 році Хуго Левгейм запропонував тривимірну модель «Куб емоцій Левгейма» (рис. 1.1), згідно з якою три моноамінових нейромедіатори (серотонін, дофамін та норадреналін) формують осі координатної системи. Вісім базових емоцій, описаних у теорії афекту Сільвана Томкінса, розташовуються у восьми вершинах куба. Модель куба Левгейма найбільш

широко використовується в дослідженнях, пов'язаних з біологічними аспектами штучних емоцій [57] [162].

Власний досвід підказує кожній людині, що саме вона відчуває (Ю. Трофімов): щастя, гнів, радість чи страх; людина знає, що емоції відрізняються за внутрішніми переживаннями і за зовнішнім виглядом; емоції взаємодіють одна з одною, а також із перцептивними, когнітивними, моторними процесами і впливають як на них, так і одна на одну (наприклад, радість послаблює страх, печаль підсилює відчай) [57], [111].



Рис. 1.1. Куб емоцій Левгейма

Отже, Еволюція теоретичних підходів до вивчення природи емоцій проходить шлях до більшого їх розуміння. Різноманітність сучасних теоретичних підходів характеризує їх з різних сторін та найважливішим у дослідженнях емоцій є розуміння їх впливу на життєдіяльність людини. В розумінні емоцій виокремивилося поняття *emotional intelligence* (з англ. – *емоційний інтелект, EI*), яке, виходячи з сучасних теоретичних підходів, має більш значимий вплив на рівень професійного розвитку та загального благополуччя людини аніж, аніж *intelligence quotient* (*IQ*, з англ. – *коефіцієнт розумового розвитку*). На сьогоднішній день достеменно відомо що

розвиненість емоційного інтелекту є одним із основних чинників успішного професійного та особистого росту [13].

Сучасні теорії поділяються на фізіологічні, неврологічні та когнітивні, зокрема теорія А. Бека, яка підкреслює роль когнітивної оцінки в формуванні емоцій. Різні підходи, такі як теорія Кеннона-Барда і Лазаруса, показують, що емоції та фізіологічні реакції виникають одночасно, а теорія Шехтера і Сінгера додає значення когнітивному оцінюванню. Моделі емоцій, як теорія диференційних емоцій К. Ізарда та куб емоцій Левгейма, зображують емоції як взаємодіючі системи, що включають нейрофізіологічні, моторні та когнітивні аспекти.

Значущим аспектом є розвиток емоційного інтелекту (EI) і емоційної компетентності, що мають більший вплив на професійний і особистий розвиток, ніж традиційний коефіцієнт інтелекту (IQ). Розвинений емоційний інтелект сприяє успішній соціальній взаємодії та управлінню емоціями, що визначає психологічну стійкість і благополуччя індивіда.

У контексті сучасних теоретичних підходів, емоції розглядаються як складні процеси, що взаємодіють з іншими психічними функціями, такими як перцепція і когнітивні процеси. Це підкреслює важливість інтегрованого підходу до розуміння емоцій, який включає фізіологічні, когнітивні та соціальні аспекти, що суттєво впливають на загальне благополуччя людини.

1.2. Теоретичні та концептуальні аспекти формування емоційної компетентності соціального педагога

1.2.1. Концепції формування емоційної компетентності.

Для наукового вивчення феномену «емоційної компетентності» важливо, здійснити аналіз поняття «компетентність» і чітко відокремити його від терміну «компетенція». Проблема компетентності не є новою, оскільки до неї неодноразово зверталися науковці всього світу. Так, дослідженням

феномену «компетентність» знаходимо у працях українських (Л. Карамушка, Р. Шостак, Г. Щербань, Л. Міщенко, Н. Романова, С. Ренке та інші) та закордонних дослідників (М. Рейнольдс, Дж. Андерсон, Д. Мертенс, Ю. Хабермас, Б. Оскарсон, Р. Уайт, Дж. Равен) [257].

Для розуміння компетентнісного підходу у формуванні емоційної компетентності було обрано теоретичні підходи Р. Уайта та Дж. Равена.

Роберт Уайт (White R. W.) у своїй роботі «Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності» наповнив поняття «компетенція» особистісними якостями і проявами, включаючи мотивацію [130].

Дж. Равен, британський психолог, відомий своєю роботою в галузі інтелектуальних здібностей та компетентності (Таблиці Равена) досліджував зв'язок між різними видами компетентності, зокрема когнітивною та емоційною та розробив концепцію компетентності, виділяючи наступні складові: *впевненість у собі, адаптивність (гнучкість) та емоційне ставлення до діяльності*. Психолог вважав, що всі складові є необхідними для досягнення ефективної поведінки, особливо в трудовій діяльності і освіті. Його теоретичні моделі, допомогли чітко окреслити межі компетентності та підвищити ефективність оцінки професійних якостей соціальних педагогів (Дж. Равен, 1999) [130].

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок про те, що **компетентність** широке поняття, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання певної діяльності чи ролі в різних сферах життя, включає не тільки професійні знання, а й здатність адаптуватися до змінюваних умов, здатність до саморегуляції, емоційну стійкість та соціальні навички. Компетентність відображає рівень розвитку індивіда в різних аспектах [21], [38], [40], [130]

Компетенція, є частиною компетентності, позначає здатність індивіда виконувати певні завдання чи функції, які стосуються певних знань, умінь або навичок у певній сфері. Компетенція зосереджена на специфічних аспектах професійної діяльності. [39], [40], [130].

Компетентнісний підхід у вивченні емоційної компетентності включає розвиток емоційних навичок, таких як усвідомлення власних емоцій, здатність до саморегуляції, розпізнавання емоцій у інших, емпатія та ефективне управління міжособистісними стосунками. Підхід було обрано для дослідження умов формування емоційної компетентності, оскільки він фокусується на інтеграції емоційних та когнітивних компонентів, що дозволяє людям краще адаптуватися до соціальних умов і досягати успіху в професійному житті [21], [38], [39], [40], [130].

Важливим чинником, що впливає на професійну успішність соціального педагога, як фахівця допомагаючої професії, є його емоційна компетентність. У сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних теоріях емоція визначається як особливий тип знання [93, С. 20]. Відповідно до сучасних вітчизняних та зарубіжних психологічних теорій, емоція розглядається як особливий вид знання.

Розглянемо також концепції виникнення емоцій у людей, які вплинули на подальший розвиток розуміння природи емоційної компетентності. Основою формування концепції емоційної компетентності нами визначено описані далі теоретичні дослідження [54], [57], [152], [173].

У психології перше вживання терміну «емоційний інтелект» відноситься до 1983 року, коли колишній докторант Рувен Бар-Он, наразі відомий учений і дослідник, у своїй дисертації вжив термін «коефіцієнт емоційності» (Бар-Он, 1988) [136, с. 132], [84, с. 3].

Формування емоційної компетентності як окремого поняття розпочалось з змішаної моделі – *некогнітивна теорія емоційного інтелекту* Рувена Бар-Она (1997 р.) [136], в якій емоційний інтелект розглядається як сукупність здібностей, які дозволяють людині ефективно сприймати, розуміти, виражати та регулювати емоції, а також використовувати ці емоції для досягнення особистих і соціальних цілей. У теорії емоційного інтелекту Рувена Бар-Она емоційний інтелект визначається як комбінація когнітивних здібностей, знань та компетенцій, які включають п'ять ключових компонентів

(таблиця 1.3.) [136].

Змішані моделі включають когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, тому вони тісно пов'язані з адаптацією до реального життя [136, р. 371].

Теорія емоційно-інтелектуальних здібностей (Девід Карузо, Джон Мейер, Пітер Селовей) (1990-ті рр.) включає кілька основних аспектів [175], [174]: *розпізнавання, сприйняття та вираження власних емоцій* (здатність визначати емоції за мімікою, жестами та тоном голосу, вміння усвідомлювати

Таблиця 1.3.

Сфери компетенцій ЕІ

Сфери компетенцій ЕІ	Навички, необхідні для ЕІ
Внутрішньоособистісна сфера	Самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація
Міжособистісна сфера	Емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки
Адаптивність	Уміння вирішувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість
Управління стресом	Толерантність до стресу, контроль над імпульсами
Загальний настрій	Оптимізм, щастя

свої почуття в момент «тут і тепер», емоційна грамотність, що включає здатність розпізнавати специфічні емоції в собі та інших і ефективно виражати свої емоції); *підсилення мислення за допомогою емоцій* (здатність адекватно використовувати емоції в процесі розв'язання проблем і прийняття рішень); *розуміння емоцій* (здатність вирішувати емоційні питання, ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками та поведінкою, а також усвідомлювати цінність емоцій і здатність переходити від одного емоційного стану до іншого); *управління емоціями* (здатність свідомо викликати або, навпаки, відгороджуватися від певних емоцій) [186].

Джон Мейер і Пітер Селовей надалі ввели конструкт «емоційний

інтелект» у сферу міжнародних досліджень, наголошуючи, що емоційний інтелект впливає на управління мисленням та діяльність людини [175].

Концепція «Перевага емоційного інтелекту» («The EQ Edge») [191] (2001 р.) розроблена канадським психологом Стівеном Дж. Стейном (Steven J. Stein) і Говардом Буком (Howard E. Book). Вона базується на моделі емоційного інтелекту (Emotional Intelligence, EI) та оцінюється за допомогою EQ-i (Emotional Quotient Inventory), одного з перших науково розроблених інструментів для вимірювання емоційного інтелекту. У своїх дослідженнях вони визначили ключові компоненти емоційної компетентності, які допомагають людям досягати успіху як у професійному, так і в особистому житті [191]. Вони визначають емоційний інтелект як уміння точно оцінювати ситуацію та впливати на неї, інтуїтивно розуміти потреби й бажання інших, усвідомлювати їхні сильні та слабкі сторони, ефективно керувати стресом і бути привабливим у спілкуванні [127, с.131-136].

Згідно з підходом С. Стейна та Г. Бука, емоційна компетентність охоплює наступні складові [191]: *самоусвідомлення* (здатність розпізнавати власні емоції та розуміти, як вони впливають на поведінку і мислення); *саморегуляція* (уміння контролювати емоційні реакції, особливо у стресових умовах, та адаптуватися до змін); *мотивація* (здатність спрямовувати емоції на досягнення цілей, зберігаючи позитивний настрій і наполегливість); *емпатія* (розуміння емоційного стану інших людей та вміння їм співпереживати); *соціальні навички* (ефективна взаємодія з людьми, побудова і підтримка міцних міжособистісних стосунків) [191].

Поняття емоційної компетентності було введено у психологічну науку в 1990 р. дослідницею Керолін Саарні.

Концептуальна модель емоційної компетентності [184], розроблена Керолін Саарні, визначає емоційну компетентність як здатність ефективно досягати своїх цілей у соціальних ситуаціях, що викликають емоції. Модель включає вісім основних навичок: усвідомлення власних емоцій (здатність розпізнавати та усвідомлювати свої емоційні стани); розпізнавання емоцій

інших людей (здатність ідентифікувати емоції інших на основі їх виразів, мови тіла та голосу); використання емоційної лексики та вираження емоцій (уміння точно називати та виражати свої емоції, а також розуміти емоційні вирази інших); емпатія: здатність співпереживати та розуміти емоції інших людей); розрізнення внутрішніх емоційних переживань та їх зовнішнього вираження (усвідомлення того, що внутрішні емоційні стани можуть не завжди відповідати їх зовнішньому прояву); адаптивне подолання негативних емоцій та стресових ситуацій (здатність ефективно справлятися з неприємними емоціями та стресом); усвідомлення емоційної комунікації у стосунках (розуміння того, як емоції впливають на взаємодію з іншими людьми); емоційна самодостатність (здатність відчувати себе емоційно задоволеним та ефективно керувати своїми емоціями) [184]. Модель підкреслює важливість емоційної компетентності для досягнення особистих та соціальних цілей, а також для ефективного функціонування в різних соціальних контекстах.

Найбільш відомою теорією, що описує емоційну компетентність є *теорія емоційної компетентності Деніела Гоулмана (1995 р.)* [20], [152]. Д. Гоулман додав до виокремлених Дж. Мейєром і П. Селовеєм когнітивних здібностей ще й особистісні характеристики. Автор переконливо доводить, що найбільш ефективні в своїй діяльності ті люди, які поєднують розум і почуття [20, с. 269]. Д. Гоулман акцентує увагу на важливості розвитку емоційних здібностей для особистісного та професійного успіху. Згідно з цією теорією, емоційна компетентність включає п'ять основних складових, які взаємодіють між собою і сприяють кращому управлінню емоціями та міжособистісними відносинами: *самосвідомість* (здатність усвідомлювати свої емоції, розуміти їх вплив на поведінку та думки, а також мати адекватну самооцінку); *самоконтроль* (здатність управляти своїми емоціями, зберігати спокій у стресових ситуаціях, бути впевненим у собі, адаптивним і оптимістичним); *соціальна чуйність* (емпатія, здатність розуміти і співпереживати з емоціями інших людей, а також мати професійну обізнаність). *управління відносинами* (здатність надихати, впливати на інших, допомагати їм у розвитку, сприяти

змінам, вирішувати конфлікти і працювати в команді); *мотивація* (здатність використовувати емоції для досягнення цілей, підтримувати позитивний настрій, мати прагнення до успіху та досягнень) [20], [152].

Згідно з Д. Гоулманом, розвиток цих компонентів емоційної компетентності є ключовим для досягнення успіху як на особистісному, так і на професійному рівнях. Емоційно компетентні люди здатні краще справлятися зі стресом, ефективно взаємодіяти з іншими, керувати своїми емоціями та сприяти позитивним змінам у своїх соціальних і професійних колах [152].

Ірина Матійків [83], [84] у своїх працях виділяє тридцять емоційних компетенцій, розвиток яких під час психологічного супроводу професійного діяльності педагогів є психологічною умовою підвищення загального рівня емоційної компетентності. Цінність запропонованої концепції полягає в її орієнтації на розвиток емоційно компетентної та творчої особистості. Тісний взаємозв'язок і взаємний вплив емоційної, тілесної, інтелектуальної та поведінкової сфер особистості визначають комплексний розвиток емоційної компетентності через вплив на фізіологічні реакції, думки, переконання, цінності та комунікативну поведінку. Спеціально обраний набір вправ дозволяє учасникам тренінгу вдосконалити ті компетенції, яких їм бракує [84, с. 3].

Майже одночасно з поняттям емоційного інтелекту Р. Бак запровадив у галузь психології *поняття «емоційної компетентності»* як здібності діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань [143, р. 132].

Не дивлячись на різноманітність сучасних теорій дослідження емоційного інтелекту, які співзвучні з теоріями емоційної компетентності, їх об'єднує сукупність здібностей, які покликані усвідомити, зрозуміти і навчитися управляти власними емоціями, а також емоціями інших людей. Здебільшого класична психологія опирається на теоретичні підходи, за якими є неможливим управляти емоціями, оскільки вони пов'язані із фізіологією людини. На цьому фоні теорія емоційної компетентності виглядає дуже

привабливою, оскільки наголошує, що емоційний інтелект, емоційну компетентність можна розвивати. Це і постає основним, що приваблює людей в розвитку власного емоційного інтелекту та емоційної компетентності.

Концепції, запропоновані різними вченими, підтверджують важливість емоційної компетентності як інтегративної здатності, що охоплює когнітивні, емоційні та соціальні навички. Відзначено, що емоційна компетентність не обмежується лише здатністю управляти власними емоціями, а також включає вміння розпізнавати, інтерпретувати та регулювати емоції інших людей, що є важливим аспектом успішної соціальної взаємодії. Різноманітність підходів до визначення та розвитку емоційної компетентності, від когнітивного до емоційно-соціального, дозволяє розглядати її як багатогранне явище, яке включає не тільки знання та навички, але й особистісні характеристики, такі як емоційна стійкість, адаптивність та здатність до саморегуляції.

Емоційна компетентність є ключовим фактором не лише професійного успіху, але й психологічного здоров'я, оскільки вона дозволяє індивіду оптимально справлятися зі стресом, адаптуватися до змінюваних соціальних та професійних умов, ефективно управляти міжособистісними стосунками та підтримувати позитивний емоційний стан. Наукові дослідження підтверджують, що розвиток емоційної компетентності позитивно впливає на продуктивність, соціальну інтеграцію та особистісну зрілість.

Таким чином, емоційна компетентність є важливою складовою загальної компетентності, яка має безпосередній вплив на ефективність поведінки в соціальних і професійних ситуаціях. Це явище потребує інтегрованого підходу до навчання та розвитку особистості, де окремі компоненти емоційної компетентності взаємодіють із когнітивними та соціальними аспектами, сприяючи загальному благополуччю людини та її професійному зростанню. Розвиток цих здібностей вимагає не тільки теоретичних знань, але й практичного застосування на всіх етапах життєвого шляху, починаючи від освіти і закінчуючи професійною діяльністю.

В основі більшості розглянутих концепцій емоційного інтелекту в

розумінні авторів лежить теорія ефективності: максимальна ефективність досягається тоді, коли психологічні навички чи характеристики людини відповідають вимогам робочої обстановки та оточення, а не вимогам більш загального середовища проживання (в цілому довкілля), безпосередньо не пов'язаних з робочою діяльністю. На думку дослідників, існує особливий «емоційний інтелект на робочому місці», який піддається опису.

1.2.2. Структура та складові емоційної компетентності соціального педагога

Емоційна компетентність є важливою складовою професійної підготовки та діяльності соціального педагога, оскільки її розвиток дозволяє ефективно взаємодіяти з дітьми, батьками та іншими соціальними групами. В умовах сучасного соціуму, де педагогічний процес часто супроводжується емоційно складними ситуаціями, здатність соціального педагога до емоційної саморегуляції, співчуття та розуміння потреб інших стає визначальним чинником його професійної ефективності. У цьому контексті емоційна компетентність виступає як інтеграція кількох ключових компонентів, що забезпечують успішну взаємодію з соціально вразливими групами та сприяють їх соціалізації.

Енциклопедія визначає **емоційну компетентність** як здатність усвідомлювати свої емоції і емоції інших людей, здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших та на цій основі будувати взаємодію з оточуючими [71, с. 185], [70], [109].

Емоційна компетентність – це системна властивість особистості, що включає навички адекватній ситуації рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності. Як бачимо, у даному визначенні закладено декілька компонентів емоційної компетентності: рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність, а також механізми, що забезпечують функціонування

і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція [121, с. 95], [109].

М. Рейнольдс визначає **емоційну компетентність** як мистецтво ідентифікувати свої емоції момент, коли їх відчуваєте, в результаті краще розуміти свою поведінку і раціонально вибирати свої реакції, тобто бути господарем власних емоцій. Управління емоціями – це навичка, яку можна напрацьовувати і розвивати, що підтверджується науковими дослідженнями. [84, с. 19], [180].

Розвиток емоційної компетентності передбачає постійну роботу над собою. Життєві цінності, таланти, мудрість знаходяться усередині нас. Потрібно вчитися жити в гармонії з собою і з навколишнім світом. Робота над собою – це самостійний, довгий, водночас цікавий шлях. [84, с.19].

Емоційна компетентність це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються. Сама емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем. Вона включає і афективні, і когнітивні компоненти. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками [71, с. 185].

Емоційна компетентність формується завдяки співвідношенню зовнішніх умов та внутрішніх чинників (Р. Бар-Он). (рис. 1.2.).

Бар-Он вважає, що для розвитку емоційної компетентності важливим є взаємозв'язок між внутрішніми та зовнішніми чинниками, оскільки обидва впливають на формування здатності адаптуватися до соціальних вимог і взаємодіяти в складних емоційних ситуаціях [136].

Враховуючи викладені попередньо теоретичні та концептуальні положення в емоційній компетентності виділяють декілька складових: усвідомлення своїх емоцій, уміння визначити, яку емоцію відчуваєш в даний момент, визначити, з яких базових емоцій складається складна емоція; уміння управляти власними емоціями, визначати джерело і причину їх виникнення, ступінь корисності, змінювати інтенсивність емоцій, замінювати їх на інші; усвідомлення емоцій інших людей, визначення емоційних станів за

вербальними і невербальними ознаками; управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції; а також адекватне вираження емоцій (рефлексія, емпатія, саморегуляція, експресивність) [19, с.26], [69, с.286]. Таким чином, емоційна компетентність, передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї емоційної інформації [19, с.26], [69, с.286].

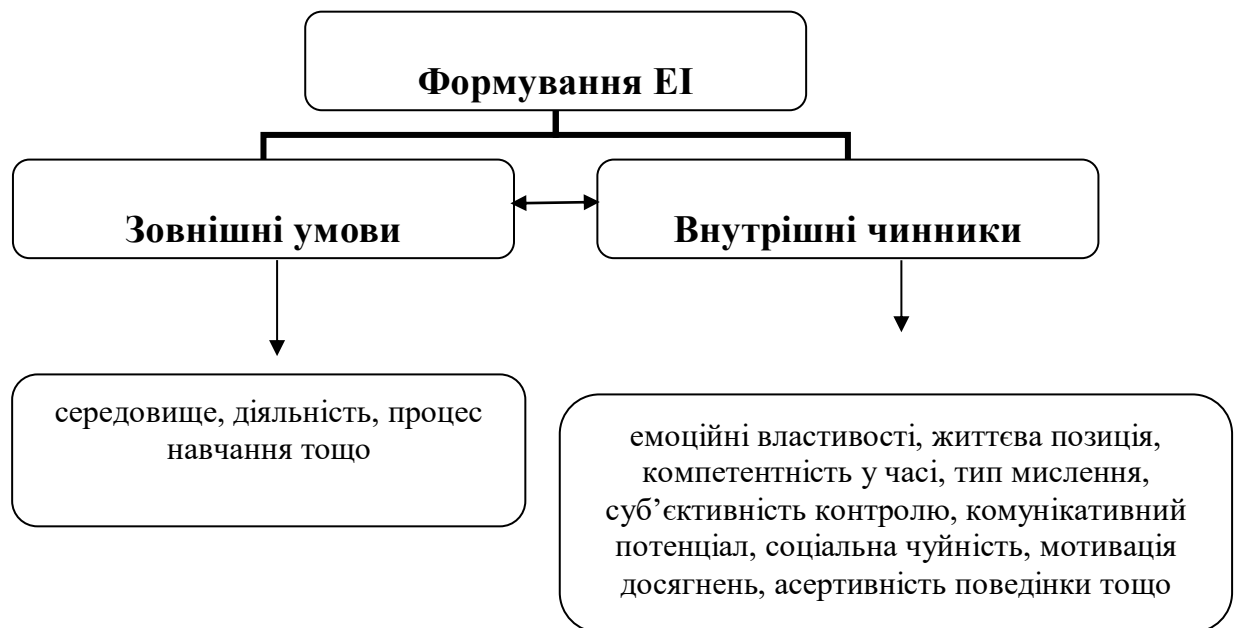


Рис. 1.2. Чинники формування емоційної компетентності

Виходячи з теоретичного аналізу, вважаємо, що найважчим та найбільш тривалим у розвитку компонентом для корекції в структурі емоційної компетентності є корекція цінностей, які спрямовані в позитивне русло, наповнені асертивною поведінкою та мотивацією життєвих і професійних досягнень. Припускаємо, що частина людей не здатна до розвитку зазначених цінностей.

Одним із найважливіших компонентів у формуванні емоційної компетентності соціального педагога, як фахівця допомагаючої професії є здатність до емпатії.

Зазначимо, що загальними показниками високого рівня емоційної

компетентності є: на внутрішньоособистісному рівні – автентичність (адекватні стосунки з собою, перебування у контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному – адаптивність як вміння знаходити баланс між власними цілями і намірами – з одного боку, і зовнішніми умовами – з іншого; гармонійні стосунки з оточенням.

Низький рівень емоційної компетентності зумовлює неконгруентність особистості (внутрішні конфлікти, відсутність контакту зі своїми почуттями та бажаннями, неадекватне самовираження), відсутність відчуття щастя, психологічного благополуччя, а також дезадаптацію у зовнішньому світі, дисгармонійні стосунки з довкіллям [23, с. 86–88].

Вагомим аспектом емоційної компетентності є певна толерантність до невдач та невизначеності, а саме: конструктивне ставлення до помилок та розвиток здатності до ризику, що є важливою передумовою конкурентоспроможності особистості на ринку праці.

Аналіз літературних джерел дозволяє описати вплив окремих складових емоційної компетентності на фруструючі ситуації, якість життя, резильєнтність, життєстійкість та вибір копінг-стратегій управління емоціями.

Емоційна компетентність безпосередньо пов'язана з рівнем *фрустрації*, яку відчують працівники допомагаючих професій, оскільки здатність до емоційного самоконтролю, саморегуляції та управління емоціями допомагає знижувати негативні наслідки фрустраційних ситуацій, з якими повсякчас стикаються соціальні педагоги (С. Розенцвейг). Фрустрація виникає, коли людина стикається з перешкодами, які ускладнюють досягнення її цілей чи задоволення потреб, і вона супроводжується негативними емоціями, такими як розчарування, гнів або тривога [181], [182].

Розвинені основні складові емоційної компетентності допомагають зменшити інтенсивність і тривалість фрустрації, допомагаючи людині ефективно долати перешкоди, зберігаючи емоційну стабільність і позитивну мотивацію до досягнення власних цілей. *Емоційна саморегуляція* дозволяє

зменшити інтенсивність негативних переживань і запобігти їх ескалації в деструктивні форми поведінки, заспокоїти себе, не даючи емоціям керувати діями. *Когнітивна обробка ситуації* допомагає змінити своє сприйняття перешкод, щоб знизити емоційний стрес та замість того, щоб сприймати ситуацію як безвихідну, шукати можливості для адаптації або зміни стратегії досягнення мети. *Емпатія і соціальна підтримка* допомагає зменшити фрустрацію в соціальних взаємодіях, знайти підтримку в інших, обговорити свої почуття, що дозволяє знижувати рівень стресу і фрустрації. *Позитивний настрій і стійкість до стресу* дозволяє уникати сильних емоційних реакцій на фрустрацію, менше піддаватися впливу фрустраційних ситуацій і швидше відновлюються після них [257], [109].

Емоційна компетентність тісно пов'язана з якістю життя, оскільки вона визначає здатність індивіда ефективно управляти своїми емоціями, справлятися з стресом і адаптуватися до змін, що є важливими факторами для підтримання психічного і фізичного благополуччя. Високий рівень емоційної компетентності сприяє покращенню різних аспектів життя, таких як ментальне здоров'я, міжособистісні стосунки, соціальна адаптація та професійна діяльність [28], [257], [109],

Люди з високою емоційною компетентністю здатні адаптуватися до негативних життєвих обставин, зберігаючи психічну стабільність, що безпосередньо покращує їхню якість життя, здатні краще розуміти емоції інших, ефективно спілкуватися і встановлювати довірливі стосунки, зміцнювати соціальні зв'язки, отримувати необхідну підтримку, що є важливим чинником для задоволення життям та підтримки позитивного емоційного стану, мають більшу стійкість до стресу і здатні швидше відновлюватися після травматичних подій, що дозволяє зберігати високий рівень задоволення життям, навіть у складних умовах, таких як пандемія чи війна.

Розвинена емоційна компетентність покращує продуктивність, сприяє кар'єрному росту і задоволенню від роботи, висока емоційна компетентність

дозволяє людині краще розуміти свої потреби та бажання, що підвищує рівень самореалізації і, відповідно, покращує якість життя, оптимістичний погляд на нього, здатність знайти позитив у важких ситуаціях, підтримувати високий рівень мотивації та задоволення від життя, що впливає на загальне відчуття благополуччя та покращує якість життя на фізичному, емоційному та соціальному рівнях.

Отже, емоційна компетентність є важливим фактором, що безпосередньо впливає на якість життя людини, оскільки вона забезпечує ефективне управління емоціями, сприяє покращенню міжособистісних відносин, підвищує стійкість до стресу та забезпечує емоційне і психологічне благополуччя.

Емоційна компетентність розширює досвід особистості та сприяє швидкому аналізу емоційно значущих ситуацій. Тому, на наш погляд, емоційна компетентність має бути важливим компонентом спеціального тренування, оскільки здатність орієнтуватися у власних емоціях і, відповідно, адекватно реагувати, дозволяє гармонійно взаємодіяти з навколишнім світом.

Розглядаємо емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються.

Аналіз теоретичних підходів і концепцій формування емоційної компетентності допоміг розуміти *емоційну компетентність соціального педагога як ряд взаємопов'язаних складових* [257]

1. *Усвідомлення власних емоцій* (аналіз думок, ідентифікація, спостереження за думками та тілесними відчуттями, розуміння причин їх виникнення).

- *Розуміння емоцій інших людей* (стає можливим після усвідомлення та ідентифікації власних емоцій).

2. *Управління власними емоціями* (вербалізація власних емоцій собі та оточуючим, керування інтенсивністю емоцій, відповідальність за власні емоційні реакції, вміння викликати бажані (очікувані) емоції та відновлювати

емоційну рівновагу).

- *Управління емоціями інших людей* (стає можливим після вміння управляти власними емоціями) [257], [109].

3. *Цінності* (усвідомлення власних цінностей, а також позитивне мислення, конструктивне ставлення до власних помилок та помилок інших людей, усвідомлення відмінностей у цінностях різних людей).

- Цінності підкріплюються мотивацією життєвих та професійних досягнень з опорою на якість життя і виступають у нашому розумінні рушійною силою реалізації цінностей.

- Асертивна поведінка, яка включає вміння впевнено, гідно поводитися, наполегливо відстоювати свої права, не порушуючи права інших людей є зовнішнім проявом позитивних ціннісних орієнтацій, необхідних для емоційної компетентності соціального педагога [257], [109].

4. *Навички психофізіологічної саморегуляції* (доцільне фізичне навантаження, володіння техніками психофізіологічної саморегуляції такими як: дихання, м'язове розслаблення, молитва, медитація тощо).

5. *Стресостійкості, резильєнтності та життєстійкості* (розрізнення стресових стимулів, адекватне реагування на них, вміння брати помірну для себе відповідальність, об'єктивне сприйняття реальності, гнучкість, вміння справлятися з фруструючими ситуаціями, перешкодами, які ускладнюють досягнення її цілей чи задоволення потреб, тривожними та депресивними проявами тощо) [4], [87], [109].

6. *Емпатії* (співчуття, співпереживання; розвиток різних каналів виникнення емпатії: раціонального (інтуїтивне, емоційне спрямування уваги, мислення, сприймання на стан, проблеми та поведінку людини без логіки або мотивації, тобто усвідомлено), емоційного (здатність входити з людиною в емоційний резонанс для розуміння її емоцій), інтуїтивного (розуміння емоцій та поведінки в них з опорою на власний досвід підсвідомого, яка виникає за умов дефіциту інформації про об'єкт емпатії).

7. *Навичок ефективної комунікації* (формування вміння слухати і ставити

запитання, вміння вирішувати конфлікти, вміння створювати невимушену атмосферу в спілкуванні та ставити себе на місце інших людей тощо) [257], [109].

Емоційна компетентність соціального педагога, полягає у його усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань. Розвиток емоційної компетентності педагогів сприятиме їхньому професійному становленню й особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, збереженню здоров'я та запобіганню «професійного вигорання», гармонійному функціонуванню у соціумі, професійним та життєвим досягненням.

Важливо сприяти створенню психологічних умов для формування емоційної компетентності як життєвого ресурсу особистості.

Виходячи з теоретичного аналізу концепцій емоційного інтелекту та емоційної компетентності вважаємо емоційний інтелект безпосередньо пов'язаний з емоційною компетентністю [58].

Емоційна компетентність соціального педагога першочергово розглядалась нами як високий емоційний інтелект, тобто усвідомлення розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, вміння управляти власними емоціями та емоціями інших, вміння здійснювати рефреймінг негативно забарвлених емоцій на позитивно забарвлені, стресостійкість, резильєнтність, життєстійкість, вміння проявляти емпатію та ефективно комунікувати з іншими людьми, позитивні ціннісні орієнтації, позитивна мотивація життєвих та професійних досягнень, асертивна поведінка та навички психофізіологічної саморегуляції.

Структура та складові емоційної компетентності соціального педагога є ключовими елементами для ефективної професійної діяльності, оскільки визначають здатність педагога управляти своїми емоціями, взаємодіяти з іншими людьми, а також підтримувати емоційно безпечне середовище для учнів і колег. Емоційна компетентність соціального педагога включає кілька

важливих складових: емоційну усвідомленість, емоційну саморегуляцію, емпатію, емоційну експресію та соціальні навички.

Емоційна усвідомленість дозволяє педагогам точно розпізнавати і розуміти свої емоції та емоції інших. Емоційна саморегуляція є здатністю контролювати свої емоційні реакції в стресових ситуаціях, що є критичним для уникнення професійного вигорання і збереження психологічного благополуччя. Емпатія сприяє встановленню глибоких і конструктивних міжособистісних зв'язків, що особливо важливо в роботі з учнями з різними соціальними і емоційними потребами.

Розвиток цих складових емоційної компетентності допомагає соціальним педагогам ефективно справлятися з професійними викликами, сприяє їхньому емоційному благополуччю та підвищує їх здатність забезпечувати емоційно стабільне і підтримуюче середовище для учнів. Тому емоційна компетентність є невід'ємною частиною професіоналізму соціального педагога і має безпосередній вплив на успішність виконання професійних обов'язків.

Зазначимо, що загальними показниками високого рівня емоційної компетентності є: на внутрішньоособистісному рівні – автентичність (адекватні стосунки з собою, перебування у контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному – адаптивність як вміння знаходити баланс між власними цілями і намірами – з одного боку, і зовнішніми умовами – з іншого; гармонійні стосунки з оточенням [84], [83].

Коли емоційна компетентність знаходиться на низькому рівні, у людини виникає ряд внутрішніх конфліктів, вона не може зрозуміти власні почуття і бажання, може неадекватно самовиражатися, створювати пердумови для розвитку депресивних настроїв. У неї знижується відчуття психологічного благополуччя, порушується адаптація у зовнішньому світі, в тому числі на робочому місці, виникають труднощі в стосунках [83], [84].

На емоційну компетентність соціального педагога суттєво впливає його життєва позиція. Життєва позиція розглядається як сукупність ціннісних

орієнтацій, настанов, переконань людини, що зумовлюють її певне ставлення до дійсності, соціального оточення й до самої себе [84]. Саме життєва позиція слугує орієнтиром, визначаючи напрям руху у життєвому просторі, допомагає пам'ятати про пріоритети, зосереджуватися на найважливішому, досягати бажаного. З допомогою таких форм роботи соціальні педагоги можуть навчитися володіти власними емоційними реакціями, вести внутрішні діалоги, досягати рівноваги, швидко відновлювати сили, конструктивно справлятися зі стресами та фруструючими ситуаціями, а також позбутися від неприємних спогадів і переживань [84], [83].

1.3. Життєстійкість та резильєнтність працівників допомагаючих професій

Дослідження, проведене в умовах пандемії та повномасштабного вторгнення росії в Україну спонукало провести аналіз додаткових чинників, які взаємопов'язані з емоційною компетентністю соціальних педагогів, тому нами розглянуто фактори, які в стабільному соціумі не розглядались, а саме – життєстійкість та резильєнтність соціальних педагогів, як представників допомагаючих професій.

Життєстійкість є ключовим чинником для збереження як фізичного, так і психологічного здоров'я. Вона має особливе значення в професійній діяльності, яка часто супроводжується високими емоційними та фізичними навантаженнями. Наприклад, працівники допомагаючих професій (психологи, соціальні педагоги, лікарі, соціальні працівники) стикаються з підвищеним ризиком вигорання, проте розвиток життєстійкості може значно знизити цей ризик.

У сучасному суспільстві поняття життєстійкості (англ. *resilience*) набуває особливого значення, адже постійне зростання рівня стресу, соціально-економічні та екологічні виклики потребують високого рівня

адаптації. Життєстійкість є критичним ресурсом для забезпечення психологічного благополуччя, ефективного подолання кризових ситуацій і збереження функціональної спроможності навіть за умов значних труднощів [139], [56]. Життєстійкість визначається як здатність адаптуватися до складних обставин, справлятися зі стресом та зберігати психологічне благополуччя [56], [183]. У контексті допомагаючих професій життєстійкість є необхідною умовою для підтримання здатності надавати якісну допомогу іншим, не шкодячи власному психічному здоров'ю [56], [167]. Працівники допомагаючих професій, таких як соціальні педагоги, психологи, соціальні працівники, медичні працівники, викладачі, вчителі, часто стикаються з високим рівнем емоційного та фізичного навантаження [56], [169]. Їхня робота вимагає постійної взаємодії з людьми, які перебувають у кризових ситуаціях, що призводить до підвищеного ризику стресу, емоційного вигорання, вторинної травматизації та професійного виснаження [56], [151], [187]. У таких умовах життєстійкість є важливим ресурсом, який допомагає зберігати професійну ефективність і запобігати негативним наслідкам. У зв'язку з цим життєстійкість (resilience) стає ключовим фактором, який сприяє підтримці професійного довголіття та особистісного благополуччя [187], [55].

Перші згадки про здатність людини протистояти стресу та труднощам зустрічаються ще в працях представників психоаналізу. Зокрема, Анна Фройд (1936) у роботі «Его та механізми захисту» [55] вивчала механізми психологічного захисту дітей, які пережили важкі життєві обставини. Її робота стала основою механізмів для збереження емоційної рівноваги в умовах стресу. Для подальших досліджень адаптивних стратегій у дітей. Спостереження показали, що діти, які мали підтримуюче оточення (опікуни або групи однолітків), демонстрували вищий рівень адаптації, ніж ті, хто залишався в ізоляції [55].

Вагомий внесок зробив Джон Боулбі (1969) [140], [55], який у рамках своєї теорії прив'язаності вивчав, як близькі стосунки з батьками сприяють формуванню емоційної стабільності в дітей. Його дослідження показали, що

стабільна прив'язаність є однією з основ життєстійкості.

Одним із перших системних досліджень життєстійкості стало «Гавайське дослідження» (Werner & Smith, 1982) [196], [55], проведене на острові Кауаї (Гаваї) (вибірка – 698 дітей впродовж 40 років). Умови життя багатьох дітей були несприятливими: бідність, зловживання алкоголем у сім'ях, психічні хвороби батьків. Проте близько третини дітей адаптувалися до складних життєвих обставин завдяки внутрішнім (позитивне мислення, самоконтроль) та зовнішнім (підтримка з боку дорослих) факторам та вирости успішними та адаптованими дорослими [55].

Майкл Рутер (1987) впровадив концепцію «захисних факторів», які пом'якшують вплив стресу. Він також вивчав дітей, які пережили військові конфлікти або росли в умовах психічного розладу батьків. Рутер також наголошував, що життєстійкість - це динамічний процес, а не постійна характеристика людини. Його дослідження мали величезне значення для розвитку інтервенцій, спрямованих на підтримку людей у кризових ситуаціях [183], [55]. У своїх дослідженнях Рутер виявив, що діти з високим рівнем життєстійкості часто мали одну стійку дорослу фігуру, яка підтримувала їх і допомагала у формуванні навичок подолання труднощів.

Джордж Бонанно (2004) звернув увагу на здатність людей до швидкого відновлення після травматичних подій та зосередився на дослідженні дорослих, які пережили травматичні події, наприклад, втрату близьких і показав, що більшість людей здатні відновлюватися протягом декількох місяців після травми завдяки когнітивній гнучкості та адаптивним стратегіям [55]. Він запропонував поняття «гнучкість» (flexibility), яке доповнює концепцію життєстійкості та показав, що більш ніж 60% людей здатні швидко адаптуватися навіть після сильного стресу, такого як втрата близьких чи природні катастрофи [139], [55]. У своєму дослідженні серед рятувальників після теракту 11 вересня 2001 року Бонанно виявив, що ті, хто застосовував гумор і соціальну підтримку, відновлювалися значно швидше [55].

Мартін Селігман (2002), засновник позитивної психології, запропонував

інтегрувати поняття життєстійкості у вивчення людського благополуччя. Він наголошував, що розвиток життєстійкості залежить від особистісних рис, таких як оптимізм, самоконтроль та здатність до пошуку сенсу у важких ситуаціях [189]. Анетт Мастен (2001) запропонувала термін «звичайна магія», описуючи механізми життєстійкості у дітей. Наполягала, що фактори, як-от стабільні сімейні стосунки та доступ до освіти є основними факторами зменшення наслідків травматичних подій [171]. Майкл Унгар (2013) акцентував увагу на впливі культурного контексту на життєстійкість. Вказував, що спільнотна підтримка та релігійні переконання можуть бути потужними захисними факторами [195].

Поняття життєстійкості має тривалу історію розвитку, яка охоплює різні наукові дисципліни та підходи. Внесок таких вчених, як Емі Вертон, Майкл Рутер, Джордж Бонанно та Мартін Селігман, сприяв формуванню сучасного розуміння життєстійкості як багатофакторного процесу. Поняття широко використовується у психології, соціальній роботі та освіті для розробки інтервенцій, які допомагають людям адаптуватися до життєвих викликів.

Інтерес до поняття життєстійкості (resilience) зріс у другій половині ХХ ст., коли вчені почали аналізувати, чому деякі люди здатні справлятися з труднощами, тоді як інші зазнають серйозних емоційних труднощів. Вивчення життєстійкості дало можливість переосмислити роль стресу (стрес не завжди є негативним явищем, Роберт Брукс [141]), враховувати вплив культурних, соціальних та економічних чинників до розуміння життєстійкості (екологічний підхід (Майкл Унгар [195]), дослідити дитячу життєстійкість для розуміння ролі повсякденних ресурсів, які допомагають дітям долати труднощі. (Гарріса Мензоні та колеги [171], [55], [3].

Життєстійкість визначається як здатність людини ефективно адаптуватися до стресу, кризових ситуацій і викликів [1], [3], [120]. Її ключовими компонентами є: когнітивна гнучкість - здатність аналізувати та переосмислювати стресові ситуації; емоційна регуляція - управління власними емоціями в умовах високого навантаження [156]; соціальна підтримка - доступ

до підтримуючого соціального середовища [195]; особистісна мотивація: наявність цілей, цінностей і прагнень, які підтримують людину навіть у складних умовах. Працівники допомагаючих професій часто стикаються зі значними емоційними та фізичними навантаженнями. Робота в умовах стресу, необхідність приймати складні рішення, емоційне виснаження та ризик професійного вигорання роблять життєстійкість важливою умовою збереження ефективності та благополуччя цих фахівців [55], [3].

Життєстійкість у працівників допомагаючих професій виявляється в здатності адаптуватися до складних обставин, підтримувати професійний підхід і зберігати емоційний баланс навіть у стресових ситуаціях: вчителі під час війни, в тому числі соціальні педагоги, в умовах війни чи надзвичайних ситуацій є прикладом високої життєстійкості (Masten (2001) про роботу вчителів у регіонах, що пережили природні катастрофи, було виявлено, що вони зберігали ефективність, застосовуючи методики взаємодії, які допомагали дітям відновити почуття безпеки та стабільності [171], [55], [3]; дослідження Grant & Kinman (2014) показало, що соціальні працівники з високою життєстійкістю краще справляються з емоційними викликами, використовуючи такі стратегії, як когнітивна рефлексія, самоусвідомлення та участь у супервізії [153], [55], [3], [187].

Особливості праці допомагаючих професіоналів: *емоційне навантаження*, високий рівень емоційної включеності; *ризик професійного вигорання* (Maslach et al. (2001), через високий рівень співчуття та емоційного виснаження [171], [55], [187]; *вторинна травматизація*, тобто поява симптомів, схожих із тими, які переживають учасники освітнього процесу, клієнти [55], [187].

Проблеми підтримання життєстійкості працівників допомагаючих професій полягають у низькій обізнаності про важливість самодопомоги, високих очікувань суспільства та професійна ізоляція через страх визнати власну вразливість, недостатність інституційної підтримки, брак супервізії, регулярних тренінгів і умов для відпочинку, що підвищує ризик виснаження.

постійний контакт із клієнтами, які переживають травматичні події, може викликати емпатійне перенесення, що виснажує емоційні ресурси [55], [3], [187].

Опираючись на теоретичне дослідження, важливо виділити фактори та умови розвитку життєстійкості у працівників допомагаючих професій. Розвиток життєстійкості зменшує вплив стресових факторів, підвищує рівень задоволення від роботи та знижує емоційне навантаження [190].

Фактори, що сприяють життєстійкості у працівників допомагаючих професій [55]:

- *навчання стрес-менеджменту* (практики релаксації, майндфулнесу та когнітивно-поведінкової терапії допомагають знизити рівень стресу та відновити емоційну рівновагу);

- *організація супервізій* (регулярні супервізії, обговорення складних випадків у групах підтримки та доступ до психологічної допомоги знижують ризик емоційного виснаження);

- *саморегуляція та контроль емоцій* (практикування майндфулнесу та когнітивно-поведінкової терапії) [55], [3], [187];

- *соціальна підтримка* (колеги, сім'я та друзі, оскільки високий рівень соціальних контактів покращує показники життєстійкості); *інституційна підтримка* (створення умов для професійного розвитку, забезпечення балансу між роботою та особистим життям);

- *розвиток позитивного мислення* (підтримка оптимістичного ставлення до роботи через пошук сенсу у своїй діяльності є потужним фактором життєстійкості) [55].

До головних методів розвитку життєстійкості відносимо: майндфулнес-практики, для зменшення рівня стресу та покращення емоційного контролю, як показують дослідження (Дж. Кабат-Зін, 1990) [166]. [55]; розвиток соціальних зв'язків (супервізії на роботі, участь у соціальних групах, волонтерська діяльність, підтримка з боку колег та родини для психологічного благополуччя); *когнітивно-поведінкові техніки (КПТ)*

(переосмислення негативних думок і створення адаптивних копінг-стратегій поведінки, робота над автоматичними негативними думками сприяє формуванню адаптивних стратегій поведінки [137]); *саморефлексія та супервізія* (розуміння власних емоцій і поведінки за допомогою практики ведення щоденників, обговорення складних ситуацій у групах підтримки аналіз власного досвіду [188]); *підтримка фізичного здоров'я* (регулярна фізична активність, здорове харчування та достатній сон); *робота з цінностями та цілями* (для збереження мотивації навіть у складних обставинах, пошук сенсів навіть у складні часи, психотерапія) [55], [30], [187].

Війна в Україні створила нові виклики для працівників допомагаючих професій – психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників, лікарів, волонтерів тощо. В умовах постійного стресу, ризику для життя та психологічного виснаження важливими факторами є життєстійкість, здатність адаптуватися до складних обставин та зберігати ефективність своєї діяльності.

Життєстійкість є критично важливим ресурсом для працівників допомагаючих професій. Розвиток і підтримка життєстійкості вимагає інтегрованого підходу, який враховує як особистісні характеристики, так і організаційні фактори. Практичні приклади доводять, що високий рівень життєстійкості дозволяє зберігати ефективність та благополуччя навіть у найскладніших умовах [55], [187].

Життєстійкість є багатовимірним ресурсом, який забезпечує адаптацію до життєвих викликів і підтримує психологічне благополуччя. Її розвиток можливий завдяки систематичній роботі над собою, впровадженню майндфулнес-практик, зміцненню соціальних зв'язків і підтримці фізичного здоров'я. Практична реалізація цих підходів може сприяти підвищенню стійкості до стресу, зниженню ризику професійного вигорання та підвищенню якості життя.

Дослідження, проведене в умовах пандемії та повномасштабного вторгнення росії в Україну, виявило важливість додаткових чинників, таких як життєстійкість та резилієнтність, які тісно пов'язані з ЕК соціальних педагогів,

представників допомагаючих професій. У досліджуваному контексті життєстійкість стала важливим ресурсом, що дозволяє зберігати психологічне благополуччя і ефективно долати стресові ситуації, які виникають через підвищене емоційне та фізичне навантаження в умовах кризи.

Життєстійкість є важливим ресурсом для працівників допомагаючих професій, особливо соціальних педагогів, що сприяє адаптації до стресу, збереженню професійного потенціалу та профілактиці вигорання. Розвиток життєстійкості повинен бути інтегрований у навчальні програми та супервізійні практики для фахівців.

Життєстійкість є ключовим фактором для збереження як фізичного, так і психологічного здоров'я соціальних педагогів. Вона визначається як здатність адаптуватися до складних умов, зберігаючи психологічну стабільність і ефективність. Для працівників допомагаючих професій, зокрема соціальних педагогів, життєстійкість є необхідною умовою для підтримання здатності надавати якісну допомогу іншим, не шкодячи власному психічному здоров'ю. У контексті пандемії та війни життєстійкість виявилася важливим захисним фактором, що допомагає мінімізувати ризики емоційного вигорання і професійного виснаження.

У своєму розвитку концепція життєстійкості пройшла кілька етапів, які показали, що життєстійкість є динамічним процесом, який залежить від внутрішніх і зовнішніх ресурсів, таких як підтримка соціального оточення і когнітивна гнучкість. Багато сучасних досліджень, підтверджують, що розвиток життєстійкості в значній мірі визначає здатність до відновлення після стресових ситуацій, включаючи складні професійні виклики, що характерні для працівників допомагаючих професій.

1.4. Емоційна саморегуляція у професійній діяльності

Науковий інтерес до вивчення саморегуляції психоемоційних станів у

педагогічній діяльності привертав увагу багатьох дослідників із різних галузей психології та педагогіки. Вперше емоційна компетентність була розглянута в роботах зарубіжних учених, таких як К. Саарні, П. Селовей, Дж. Мейер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Р. Бойатціс, М. Гелфанд, К. Двек та інших [60], [61].

У контексті освіти, педагогіки, розвитку особистості, психологічного супроводу освітнього процесу та підвищення якості навчання проблематика саморегуляції психоемоційних станів є предметом досліджень багатьох українських науковців. Серед них – І. Матійків, Е. Носенко, О. Льошенко, Л. Міщиха, Т. Дучимінська, Л. Березовська, І. Опанасюк, В. Шкраб'юк, І. Сухопара, І. Жданова, Л. Тишаківа, К. Балабанова, О. Литвиненко, О. Бережна, С. Шевченко, Л. Кардаш, Н. Березівська, О. Кириленко, О. Борисова, Л. Яковенко, Н. Попова, Л. Любіна, М. Тимофієва, В. Осипенко та інші. Емоційна стійкість розглядається деякими дослідниками як важлива особистісна якість, яка має професійну значущість для педагогічної діяльності. Серед науковців, які акцентують увагу на цій характеристиці, можна виділити Ж. Бербаума, Ю.М. Кулюткіна, Г. Міллера, Л.М. Мітіну та ін [60], [61].

Феномен «емоційна саморегуляція» є відносно новим поняттям у сучасній психології, яке почало активно досліджуватися в зарубіжній науці наприкінці 80-х – на початку 90-х років. Американські та європейські психологи, такі як Дж. Грос, О. Джон, К. Грац, Л. Роймер, застосовували різні синонімічні терміни для позначення цього явища, зокрема «регуляція емоцій», «стресостійкість» та «регуляція». Останній термін є більш загальним, оскільки охоплює не лише емоційний, але й когнітивний компонент. [60], [61], [154], [157].

Як зазначає І.П. Якимчук, емоційна сфера особистості є складною і багатогранною структурою, яка включає не лише емоції, але й інші емоційні явища, такі як емоційний тон, емоційні стани, характеристики особистості та стабільні емоційні зв'язки, тобто почуття. Визначальна вираженість цих явищ дозволяє виділяти різні емоційні типи особистості, кожен з яких має свої

специфічні ознаки. Емоційний стан людини значною мірою впливає на її здатність до виконання певних видів діяльності, зокрема професійної. [60], [61] [132].

Зарубіжні дослідники, зокрема Н. Ейзенберг і Т. Шпінрад, (N. Eisenberg, T. Spinrad), вивчаючи емоційну саморегуляцію у дітей, пропонували обмежити це поняття лише емоціями та виділяти його за кількома основними аспектами [148], [60], [61]: *контроль і обмеження емоцій* (як процес гальмування або стримування емоційних проявів); *попереднє та реальне регулювання емоцій* (до виникнення емоції чи під час її прояву або після її зникнення); *зовнішня та внутрішня регуляція* (включають вплив зовнішніх факторів (оточення, соціальні впливи) та саморегуляцію); *керована метою та нерегульована поведінка* (з наміром і без наміру); *довільна* (регуляція як усвідомлений і контрольований процес управління емоціями) [148], [60], [61]. Таке розмежування допомагає глибше зрозуміти механізми емоційної саморегуляції та врахувати різноманітні її прояви.

Дослідниця О. Яцина вивчає проблему регуляції та емоційної саморегуляції у працях таких науковців, як А. Бандура, В. Вундт і К. Роджерс, акцентуючи їхній тісний зв'язок із поняттям «особистість» [133]. Авторка звертає увагу на чинники, визначені А. Бандурою, які впливають на процес емоційної саморегуляції особистості [60], [61], [135]: *зовнішні чинники* (стандарти, на основі яких людина оцінює власну поведінку; *внутрішні чинники* (самоспостереження і процес винесення суджень); *активна реакція на себе* (усвідомлена відповідь людини на власні дії та емоційні стани) [135].

Нейропсихолог Р. Девідсон вивчав взаємозв'язок між активністю мозку та процесами емоційної саморегуляції. Ш. Салцберг підкреслює важливість свідомості та медитації у розвитку здатності до емоційної саморегуляції, зокрема через практики управління увагою та свідомістю. М. Гріффін досліджує психологічні аспекти саморегуляції емоцій в умовах навчального процесу та її вплив на розвиток учнів. С. Девідсон аналізує, як емоційна регуляція впливає на ефективність навчання та соціальну адаптацію [23], [60].

Досліджуючи дану проблематику, Т. Кириченко розробила системний підхід до аналізу поняття «емоційна саморегуляція» як багатовимірного утворення. Акцентуючи увагу на системі детермінант саморегуляції, які поділяються на зовнішні (умови життя, середовище, соціальна підтримка) та внутрішні (здатність до адаптації, індивідуально-типологічні особливості) [43], [60].

Основними компетенціями, які сприяють розвитку емоційної саморегуляції, за словами авторки, є: усвідомлення важливості емоційної саморегуляції для професійної діяльності, зокрема для запобігання професійному вигоранню; здатність знижувати емоційну напругу шляхом створення сприятливих умов; уміння емоційно переключатися під час виконання професійних завдань; готовність до емоційного та діяльнісного реагування на несподівані ситуації [43], [60].

На основі узагальнених наукових досліджень і діагностичних результатів (Н. Панасенко, М. Войтович, О. Коропецька, Ю. Олександров) можна створити психологічний портрет особистості з низьким рівнем емоційної саморегуляції [52] [95], [102]. Така особистість має характеристики: погану адаптацію до змін та ускладнення умов; високий рівень нейротизму; емоційну нестабільність, що проявляється у швидкій зміні настроїв; почуття провини та постійний стан тривоги; депресивні реакції на стресові ситуації; нестабільність у стресових обставинах та надмірно сильні емоційні реакції на подразники.

Напружені ситуації значною мірою впливають на емоційну стійкість соціального педагога. Вони виникають, коли спостерігається розбіжність між прагненнями, цінностями, цілями і можливостями їх досягнення, особливо в фруструючих ситуаціях. У цьому контексті складність ситуації також пов'язана з певними особистісними особливостями [43], [60].

Розуміння категорії важких ситуацій охоплює широкий спектр життєвих та професійних обставин, які можна класифікувати на кілька груп: складні життєві обставини (наприклад, хвороба, загроза інвалідності чи смерті);

труднощі, пов'язані з виконанням завдань (перешкоди, невдачі, труднощі); складнощі соціальної взаємодії (конфлікти, критика, тиск, оцінка з боку суспільства) [43], [60].

Знаходячись у такій ситуації, соціальний педагог отримує інформацію про зовнішні умови, свій емоційний стан, а також про хід і результати своїх дій. Ця інформація обробляється через когнітивні, оцінні та емоційні процеси, що визначають подальшу поведінку педагога в аналогічних обставинах. Складні ситуації є звичайними у житті та професійній діяльності соціального педагога на різних етапах його кар'єри, хоча вони не завжди мають травматичний ефект. Навпаки, такі ситуації можуть стати каталізатором розвитку, якщо вони сприяють конструктивним змінам у діяльності. Це створює умови для досягнення нових форм збалансованих відносин із зовнішнім середовищем [43], [60].

Саморегуляція за своєю структурою є замкнутим колом, що забезпечує регулювання активності організму на основі інформації, яка відображається через психічні форми (образи сприймання, уявлення, поняття) [192].

Психологічні механізми саморегуляції розвиваються в процесі становлення особистості і залежать від рівня самосвідомості. Ефективна саморегуляція можлива лише за умови наявності сформованого самопізнання та здатності планувати власну поведінку і діяльність. Мета, яку ставить перед собою індивід, не завжди забезпечує чіткі умови для планування конкретних дій, оскільки навіть за однакових обставин можуть бути різні шляхи досягнення цілей. Програма саморегуляції та її втілення залежать від індивідуальних особливостей, звичок та особистісних характеристик, тому цей процес реалізується у кожної людини по-різному.

Емоційна стійкість є основною компетенцією педагогів завдяки своїй багатогранній та інтегративній природі. Вона об'єднує знання, навички та вміння, необхідні для успішного виконання ключових завдань професійної психолого-педагогічної діяльності. Ця компетенція є багатоцільовою, оскільки її розвиток дозволяє соціальним педагогам ефективно вирішувати

складні ситуації як у професійному, так і в соціальному контекстах. Крім того, емоційна стійкість має міждисциплінарний характер, оскільки вона застосовна в різних сферах і ситуаціях, що робить її універсальною для працівників допомагаючих професій.

Емоційна саморегуляція є важливою складовою психологічного здоров'я та ефективної діяльності особистості. Вона полягає в здатності контролювати свої емоції, управляти ними в стресових ситуаціях та адаптуватися до змінюваних умов навколишнього середовища. Розвиток емоційної саморегуляції дозволяє людині зберігати психологічну стійкість, знижувати рівень стресу, ефективно вирішувати конфлікти та підтримувати здорові міжособистісні стосунки. Це також важливий аспект для професіоналів, зокрема педагогів і соціальних працівників, оскільки від рівня їх емоційної саморегуляції залежить не тільки їхнє благополуччя, але й здатність надавати ефективну підтримку іншим. Розвиток емоційної саморегуляції потребує постійної практики, самосвідомості та впровадження стратегій, які сприяють збереженню емоційного балансу у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Здатність соціального педагога контролювати власні емоції та справлятися зі стресом є важливим фактором, що сприяє підвищенню продуктивності та ефективності у навчальному процесі. Саморегуляція дозволяє соціальному педагогу розвивати адаптивні навички, необхідні для роботи з різними типами учнів та ситуаціями, де важливо зберігати спокій, твердість і приймати зважені рішення, особливо у напружених чи критичних обставинах. Це питання є особливо актуальним у роботі з дітьми, які не мають прикладу або досвіду емоційної саморегуляції, і потребують підтримки у формуванні цих важливих навичок.

1.5. Фрустраційні реакції та копінг-стратегії управління емоціями

Соціальний педагог відіграє важливу роль у підтримці учасників

освітнього процесу під час війни, коли соціальні, психологічні та емоційні виклики значно загострюються. Постійне емоційне напруження, робота з травматичними ситуаціями та необхідність збереження емоційної стабільності створюють високу потребу в розумінні механізмів фрустраційних реакцій у педагогів, а також у розвитку ефективних копінг-стратегій для управління емоціями [55].

Дослідження в цьому напрямку дозволить не тільки теоретично осмислити роль фрустраційних реакцій у розвитку емоційної компетентності, а й розробити практичні рекомендації для підтримки ментального здоров'я соціальних педагогів у кризових ситуаціях, що сприятиме підвищенню ефективності їх роботи та є ключовим для відновлення та підтримки соціальної стабільності в освітніх закладах. [55].

Проблема фрустрації вперше була порушена у філософських працях початку XX століття у працях науковців з Європи та США. Значний внесок у її осмислення зробив З. Фройд, який у межах психоаналітичної теорії розглядав фрустрацію як наслідок внутрішньоособистісного конфлікту між «Ід» (несвідомими потягами) та «Супер-Его» (суспільними нормами та моральними цінностями) [55], [126]. Він інтерпретував цей стан як реакцію на вимушене пригнічення природних імпульсів через соціальні обмеження. Крім того, Фройд аналізував фрустрацію у зв'язку з поняттям психологічного бар'єру, що, на його думку, могло призводити до серйозних психічних розладів, зокрема неврозів [129, с.11], [55].

К. Хорні критикувала ідею неминучого зв'язку між фрустрацією та розвитком психічних захворювань. Е. Фромм акцентував увагу на соціальному аспекті проблеми, трактуючи фрустраційну поведінку як спосіб досягнення певних цілей. В. Франкл, запровадив поняття «екзистенційної фрустрації», наголошуючи, що вона може стосуватися не лише біологічно зумовлених потягів, а й ціннісних орієнтирів [129, с.11], [55].

У 30-х роках XX століття відбулося поєднання ідей психоаналізу та біхевіоризму, що сприяло появі теорії *фрустрації-агресії*. Її авторами стали

Дж. Доллард, Л. Дуб, О. Маурер, Н. Міллер і Р. Сірс. Вони висунули гіпотезу, що фрустрація завжди передуює агресії, а її наявність неминуче веде до певної форми агресивної поведінки. Однак подальші дослідження показали, що фрустрація не завжди безпосередньо спричиняє агресію, але може створювати передумови для її прояву. [129, с.11], [55]. Німецькі дослідники Р. Баркер, Т. Дембо та К. Левін запропонували теорію *фрустрація-регресія*, згідно з якою сильна фрустрація призводить до регресії – повернення до більш примітивних і менш адаптивних форм поведінки. Вони вважали, що ситуації, пов'язані з емоційною напругою та перешкодами на шляху досягнення мети, спричиняють зростання неконструктивної поведінки та інфантильності. Водночас Н. Майер розвинув теорію *фрустрація-фіксація*, яка пояснює, що фрустраційні переживання можуть змушувати людину зациклюватися на неефективних стратегіях розв'язання проблем, перешкоджаючи адаптації до нових умов [146], [173], [55].

В контексті розгляду емоційної компетентності соціальних педагогів важливо зрозуміти їхні фрустраційні реакції, через вплив емоційної регуляції на професійну діяльність. Як зазначено раніше, соціальні педагоги часто працюють у стресових ситуаціях, що потребують стійкості, емпатії та здатності зберігати психологічну рівновагу, стресостійкість, а фрустрація часто призводить до агресії, як результат перешкод до досягнення мети, коли потреби людини залишаються незадоволеними, викликає напругу у взаємозв'язку між переконаннями та діями, фізіологічні реакції на перешкоди чи труднощі. Про фрустрацію писали: Дж. Доллард, Н. Міллер, С. Фешбах, К. Левін, А. Маслоу. Л. Фестінгер, Е. Толмен, Г. Сельє, А. Галян, Г. Балл [146] [55].

Зокрема, це включає евристичну теорію С. Розенцвейга [181] та кілька теорій в рамках біхевіоризму: «фрустрація-агресія» (Дж. Доллард, Н. Міллер, Л. Дуб, О. Маурер, Д. Сірс) [146], «фрустрація-регресія» (Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін), «фрустрація-фіксація» (Н. Майер) [171], [55].

Для розуміння шляхів розвитку емоційної компетентності з урахуванням реакцій соціальних педагогів на фрустраційні ситуації важливим є ефективне формування копінг-стратегій, що сприяють зниженню рівня стресу в професійному середовищі. Одне з найширших визначень копінг-стратегій надав американський психолог Р. Лазарус [168], який ввів термін «копінг» як засіб психологічного захисту, що характеризує поведінку людини в конкретних умовах. За словами Р. Лазаруса, копінг-стратегії формуються під час переживання психотравмуючих ситуацій завдяки впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, оточення та особистісних спонукань. Про копінг-стратегії також писали такі вчені, як Г. Сельє, С. Фолкман, А. Фрейд, К. Менінгер, А. Бандура, Шайхлісламов З.Р., Горбенко В. Ю. та інші [55], [168].

Розенцвейг С. розробив концепцію фрустрації та створив проєктивну методику – тест Розенцвейга, який дозволяє оцінити особливості реакцій особистості на фруструючі ситуації [182], [55].

Згідно з його теорією, фрустраційні реакції можна поділити на три основні напрями [181], [182]:

1. Екстрапунітивні (зовнішньо-агресивні) – спрямовані на звинувачення інших або зовнішніх обставин.
2. Інтрапунітивні (внутрішньо-агресивні) – спрямовані на самозвинувачення, самокритику.
3. Імпунітивні (уникнення конфлікту) – людина ігнорує проблему або намагається її раціоналізувати, применшуючи значення фрустрації.

Фрустрація (лат.*frustratio* – марні сподівання, обман) – це певний психічний стан емоційно-вольового напруження людини, що зумовлений об’єктивно нездоланими, чи суб’єктивно уявленими бар’єрами на шляху до поставленої мети чи задоволення важливих потреб і бажань. Існує фрустратор – причина, що викликала фрустрацію чи фрустраційна ситуація і фрустраційна реакція [111, с. 381], [112]. Вона супроводжується емоційним напруженням, роздратуванням, тривогою та почуттям безвиході [182], [55].

За видами фрустрацію поділяють на *діяльність за інерцією, агресивність,*

депресивні стани, характерними ознаками яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай, розчарування, гнів, тривога. Найчастіше фрустрація виникає в результаті конфліктів людини з іншими людьми, особливо в колективі, в якому не знаходить підтримки, не має емпатичного, співчутливого ставлення до себе [76, с. 217], [55].

Рівень фрустрації залежить від інтенсивності дії фрустратора, стану людини, її емоційної стійкості, до дії різних життєвих факторів. Надто високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації. Стан фрустрації породжує у людини наступні типові реакції: агресію на дію фрустратора; агресію, яка спрямована на уявлювану причину фрустрації; агресію, яка спрямована на себе. Фрустрація негативно впливає на людину і закріплює негативні риси у поведінці [111, с. 381], [112].

Основними наслідками при перебуванні в ситуації фрустрації є зниження продуктивності та мотивації, виникнення агресії або апатії, підвищення рівня тривожності та стресу, розвиток неврозів або депресивних станів, погіршення міжособистісних стосунків.

Основними ознаками фрустрації є почуття розчарування, безсилля, несправедливості та образи, підвищена дратівливість, агресивність або депресія, невпевненість у своїх силах, зниження самооцінки, уникання труднощів або, навпаки, надмірна фокусування на проблемі. Оскільки Тест фрустраційних реакцій Розенцвейга [181], [182] є широко застосовуваним у психологічному консультуванні для оцінки стресостійкості, дослідження особистісних і поведінкових стратегій, а також агресивних і захисних механізмів, його використання допомагає краще зрозуміти механізми фрустрації та типові реакції на неї. Це дозволяє більш ефективно підбирати копінг-стратегії для вирішення психологічних проблем, що виникають через життєві труднощі. Для дослідження особливу цінність має поведінковий компонент фрустрації, зокрема з урахуванням спрямованості реакцій [55].

Відповідно до теорії фрустрації С. Розенцвейга для адекватного реагування на ситуацію людина має володіти фрустраційною толерантністю,

тобто адекватно оцінювати складну ситуацію, побачити з неї вихід без втрати соціальної адаптації [181], [182], [112].

Емоційна компетентність є багатовимірним феноменом, що охоплює як особистісні психологічні якості, так і професійні навички, які необхідні для роботи в соціальній сфері. Вона забезпечує здатність соціального педагога ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, справлятися зі стресом і виконувати свої професійні обов'язки навіть у складних умовах. Це робить емоційну компетентність не лише додатковою перевагою, а й критично важливим елементом успішної професійної діяльності.

Для розуміння структури емоційної компетентності та пошуку ефективних копінг-стратегій для подолання стресу зокрема і розвитку емоційної компетентності загалом. Нашу увагу привернули реакції соціальних педагогів на фруструючі ситуації задля розуміння прихованих причинно-наслідкових зв'язків в структурі емоційної компетентності соціальних педагогів. Важливим вбачаємо встановлення факторів, які найбільш суттєво впливають на формування емоційної компетентності, в контексті фруструючих ситуацій, якими наповнене щоденне професійне життя досліджуваних. Перш ніж вибрати ефективні стратегії подолання стресу задля розвитку емоційної компетентності, необхідним постає дослідження найбільш використовуваних реакцій, у відповідь на перешкоди, які заважають досягати поставлену мету. Фрустраційні реакції зазвичай мають спонтанний і емоційно забарвлений характер.

Варто розглянути ще одну концепцію фрустрації, яку описав Дж. Доллард із колегами – реакцію заміни, тобто реакцію відповіді, яка замінює цільову реакцію, оскільки вона також має тенденцію припинити та посилити ту саму попередню дію [146].

Замінююча реакція – це будь-яка дія, яка частково знижує інтенсивність спонукання, спрямованого на виконання цільової дії, яка була зупинена. Вона має спільну властивість із самою цільовою дією: здатність зменшувати силу спонукання. Таке зниження може відбуватися через часткове виконання

цільової дії, наприклад, коли дитині дають змогу отримати задоволення від похвали за виконання сальто, замість повного схвалення за складніший елемент, як-от пружина. Іншим прикладом є зниження спонукання через реалізацію цільової дії на якомусь окремому аспекті загальної потреби, наприклад, коли людина запалює сигарету або випиває склянку води, очікуючи відкладеного обіду [146]

Замінюючі реакції трапляються дуже часто перед усіма видами фрустрацій, наприклад їсти пиріг із родзинками, коли немає м'яса, читати романтичні історії, коли справжня романтика недоступна тощо [146].

Враховуючи замінюючі реакції, доцільним виступає дослідження копінг-стратегій для подолання фруструючих ситуацій з метою розвитку емоційної компетентності. У новітній науково-психологічній літературі копінг розглядається як динамічний процес, сталі патерни якого зумовлюють специфічні реакції та моделі поведінки.

Копінг (англ. *cope* *упоратися, справитися*) [109, С.178-179] – здатність людини справитися зі стресовою ситуацією, оволодіти нею. Залежно від активності суб'єкта в стресовій ситуації виокремлюють: 1) проблемно-центрований копінг, коли суб'єкт здійснює активні спроби розв'язати ситуацію, що виникла, і вийти зі стресу; 2) емоційно-центрований копінг, за якого людина повністю захоплена своїми емоціями і не намагається подолати ситуацію, яка викликала стрес. Такі люди часто нарікають на долю, але не роблять нічого, що сприяло б розв'язанню проблеми. Копінг підтверджує уявлення про те, що більшість негативних наслідків стресу зумовлена реакцією людини [109, С.178-179].

Лазарус Р. та Фолкман С. описали основні копінг-стратегії, які згрупували у вісім основних: вирішення проблем з допомогою планування; конфронтація через агресію і готовність до ризикової поведінки задля змін; прийняття відповідальності за рішення; позитивна інтерпретація події; самоконтроль емоційних переживань і дій; пошук соціальної підтримки; дистанціювання; уникнення [128], [168],

Фрустраційні реакції є природною частиною психологічної адаптації особистості до труднощів і перешкод, які виникають у процесі діяльності. Вони можуть проявлятися через почуття розчарування, безсилля, агресивність або депресію, що суттєво впливає на психоемоційний стан і поведінку індивіда. Розуміння цих реакцій і здатність їх ефективно регулювати є важливими аспектами емоційної компетентності, особливо в умовах професійної діяльності соціальних педагогів і інших фахівців допомагаючих професій.

Копінг-стратегії, що включають як активні, так і пасивні методи управління емоціями, є ефективними інструментами для зниження негативного впливу фрустраційних ситуацій. Вибір стратегії залежить від індивідуальних особливостей, ситуації та ступеня стресу. Пошук рішень і переосмислення ситуації є активними стратегіями, які сприяють конструктивному подоланню труднощів, тоді як уникання або емоційне пригнічення – пасивні стратегії, які призводять до поглиблення емоційного напруження і, врешті-решт, до емоційного вигорання.

Ефективне управління фрустраційними реакціями через застосування здорових копінг-стратегій сприяє розвитку емоційної саморегуляції, зниженню рівня стресу та підвищенню стресостійкості, що є важливим для забезпечення психічного благополуччя і професійної ефективності. Розвиток та підтримка таких стратегій є важливим завданням для психологів, педагогів та інших представників допомагаючих професій, які працюють у кризових та стресових умовах.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

2.1. Етапи емпіричного дослідження емоційної компетентності соціального педагога

Для ґрунтовного дослідження емоційної компетентності соціального педагога як психологічного явища було організоване емпіричне дослідження, яке проходило в декілька етапів.

Етапи емпіричного дослідження емоційної компетентності соціального педагога:

1. *Аналіз та узагальнення теорій, досліджень емоційного інтелекту та емоційної компетентності для побудови алгоритму емоційної компетентності та гіпотези дослідження.* В основу дослідження покладено припущення, що наукове обґрунтування психологічних особливостей емоційної компетентності соціальних педагогів дасть змогу визначити та випробувати ефективні методи та засоби розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів.

2. *Підбір інструментарію емпіричного дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів згідно визначеної мети.* Для наукового обґрунтування та визначення методів для ефективного розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів підібрано та сформовано комплекс діагностичних методик (стандартизовані та проєктивна методики, спостереження, бесіди, інтерв'ю з учасниками дослідження, авторська анкета) для розуміння природи емоційної компетентності соціальних педагогів. Основним завданням етапу було формування методів дослідження, які дадуть можливість різнопланового вивчення природи емоційної компетентності для формування методів підвищення її рівня у соціальних педагогів.

Таблиця 2.1.

Діагностичні методики кожного з етапів дослідження

Діагностичні методики I та II етапу дослідження	
I етап: грудень 2018- січень 2019 років	1. <i>Спостереження.</i> 2. <i>Анкета первинних даних</i> (Додаток Б) 3. <i>Методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда (Differential Emotions Scale – DES, К. Ізард, 1972) [113, с. 196; 35, с. 133–136]. (Додаток В)</i> 4. <i>Методика малюнкової фрустрації (С. Розенцвейга) [122, с. 273-297] (Додаток Г)</i>
II етап: грудень 2021 року	5. <i>Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна [122], [113] [69, с. 417–426] (Додаток Д)</i> 6. <i>Опитувальник «Шкала оцінки якості життя» (Н. Є. Водоп'янова) [113] [112] (Додаток Е)</i> 7. <i>Методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка» [112] [24]. (Додаток Є)</i> 8. <i>Анкета самооцінки емоційної компетентності (І. Матійків) [83; с. 240–243; 84] (Додаток Ж)</i>
Діагностичні методики III, IV та V етапів дослідження	
III етап: травень 2023 року	1. <i>Спостереження.</i> 2. <i>Анкета первинних даних</i> (Додаток Б) 3. <i>Методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда (Differential Emotions Scale – DES, К. Ізард, 1972) [35, с. 133–136]. (Додаток В)</i>
IV етап: травень 2023 року	4. <i>Методика малюнкової фрустрації (С. Розенцвейга) [[122, с. 273-297]. (Додаток Г)</i> 5. <i>Шкала оцінки рівня якості життя (О. С. Чабан). [105 с. 55-58] (Додаток З)</i>
V етап: вересень 2023 року	6. <i>«Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale - BEES) (Альберт Меграбян (Albert</i>

Продовження Таблиці 2.1.

	7. Mehrabian) в модифікації Н. Епштейна) [46, с. 110-113], [24] (Додаток И) 8. <i>Анкета самооцінки емоційної компетентності</i> (І. Матійків) [83; с. 240–243; 84] (Додаток Ж) 9. <i>Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS)</i> (Додаток І) [105 с. 55-58] <i>Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)</i> (Додаток Ї) [46, с. 101-104].
--	---

3. *Побудова вибірки експериментального дослідження.* Вибірка побудована методом випадкового вибору з числа слухачів курсів соціальних педагогів Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в декілька етапів:

I етап (грудень 2018 - січень 2019 рік) - 120 соціальних педагогів

II етап (грудень 2021 року) - 78 соціальних педагогів

III етап (травень 2023 року) - 62 соціальних педагоги

IV етап (травень 2023 року) - відібрано за бажанням 36 соціальних педагогів, які працювали в 2-х тренінгових групах.

V етап (вересень 2023 року) - підсумкова діагностика 36 соціальних педагогів.

4. *Експериментальне дослідження емоційної компетентності* соціальних педагогів проходило впродовж декількох років, під час заїзду груп соціальних педагогів на курси підвищення кваліфікації, з допомогою Google форм, перед тренінгами та після проведеної роботи.

5. *Первинна обробка результатів емпіричного дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів* включала опрацювання відповідей респондентів, даних спостережень, кожного пакету діагностичних методик.

На I етапі (2019 рік) пілотажного дослідження отримали 125 паперових анкет, з яких вилучили 5 пакетів методик, що не були заповнені відповідно до

зазначених вимог. В одному пакеті діагностичних методик було сім методів дослідження. Здійснено кодування пакетів методик, групування даних та класифікацію вивчення основних складових емоційної компетентності, такі як уявлення соціальних педагогів про власний емоційний інтелект; про власну якість життя та її вплив на емоційну компетентність; про вплив емпатії на емоційну сферу соціальних педагогів; про прояви емоцій в фрустраційних ситуаціях; самооцінку емоційної компетентності.

На II етапі (грудень 2021 року) отримали 80 відповідей в Google формі, 2 з яких вилучили через некоректне заповнення. На 2 етапі також використовували 7 методів дослідження, які були закодовані, дані згрупували. Основна мета дослідження другого етапу - підготовка до тренінгової роботи для порівняння змін і розуміння нових викликів. Проте в лютому 2022 року росія розпочала повномасштабне вторгнення і подальша тренінгова діяльність була відкладена.

10. **III етап (травень 2023 року)** отримали 62 відповіді в Google формі. На цьому етапі було замінено методики оцінки якості життя та вивчення емпатії в зв'язку з тим, що автори методик причетні до російської федерації. Також добавлено шкалу для вивчення тривоги і депресії для розуміння їх наявності та впливу в часі війни. Замість Опитувальника «Шкала оцінки якості життя» (Н. Є. Водоп'янова) [113] [112] (Додаток Е) було використано Шкалу оцінки рівня якості життя (О.С. Чабан). [105, с. 55-58] Методику «Діагностика рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка» [112] [24] (Додаток Є), методику «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale - BEES) (Альберт Меррабян (Albert Mehrabian) в модифікації Н. Епштейна), [24] (Додаток И). Добавлено Госпітальну шкалу тривоги та депресії (HADS) [105 с. 55-58].

IV етап (травень 2023 року) з опитаних респондентів відібрано 36 соціальних педагогів, які проявили бажання і намір працювати в тренінгу, на супервізіях і самостійно впродовж 2 місяців задля підвищення власної емоційної компетентності.

V етап (вересень-жовтень 2023 року) постекспериментальна діагностика за результатами тренінгової, самостійної та супервізійної роботи.

6. Статистична обробка результатів дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів ґрунтувалася на результатах первинної обробки результатів емпіричного дослідження і полягала у графічному представленні даних переважно у відсотках, з допомогою таблиць, графіків; кореляційному аналізі; багатовимірному шкалу ванні тощо.

7. Інтерпретація результатів дослідження та формування висновків дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів. Інтерпретація результатів дослідження підлягала якісному та кількісному аналізу емоційної компетентності соціальних педагогів.

Інтерпретація результатів дослідження проводилась після кожного етапу дослідження. Виходячи з результатів діагностичного дослідження кожної окремо взятої вибірки респондентів було сформовано завдання та напрями роботи з соціальними педагогами для підвищення рівня їх емоційної компетентності. Визначено психологічні та психофізіологічні чинники впливу на формування емоційної компетентності. Вивчено набір психологічних та психофізіологічних чинників, які потребують корекційного впливу для розробки методів та засобів колекційного впливу на окремі, найменш виражені складові емоційної компетентності соціальних педагогів.

8. Визначення корекційної роботи щодо підвищення емоційної компетентності соціальних педагогів в експериментальній групі

Корекційна робота проводилась на кожному етапі дослідження:

Після I етапу (2019 рік) пілотажного дослідження, яке проходило в рамках професійної діяльності дослідника як методиста соціальних педагогів Івано-Франківської області, для корекційної роботи щодо підвищення емоційної компетентності соціального педагога в групі досліджуваних визначено два напрями роботи – самостійну і групову взаємодію.

Самостійна робота соціальних педагогів проходила вдома, в звичному середовищі життєдіяльності, впродовж 6-ти місяців за розробленими схемою

та моделлю: Структурно-логічною моделлю саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога (Додаток Й) та Схемою «Саморозвиток життєвих ресурсів» (Додаток К).

Групова взаємодія для розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів відбувалась під час розробленого та проведеного трьохгодинного програма тренінгу «Ресурси емоційної компетентності» (Додаток Л) який було проведено на базі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в рамках курсової підготовки після піврічної самостійної роботи досліджуваних соціальних педагогів.

Після II етапу (2021 рік) лонгітюдного зрізу, який також проходив в рамках професійної діяльності дослідника, для корекційної роботи щодо підвищення емоційної компетентності соціального педагога проводились індивідуальні і групові консультаційні та супервзійні зустрічі, тренінги, воркшопи, лекційно-практичні заняття.

Після III етапу (2023 рік) експериментального дослідження з числа досліджуваних було відібрано соціальних педагогів, шляхом добровільної згоди для проходження Програми оптимізації емоційної компетентності описаної далі.

2.2. Характеристика вибірки кожного з етапів емпіричного дослідження

Характеристика вибірки I етапу дослідження (таблиця 2.2).

Дослідження проводилося на базі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти під час проходження соціальними педагогами курсів підвищення кваліфікації, на настановчих та проблемних семінарах. Дослідження проводилось з жовтня 2018 по жовтень 2019 року.

У пілотажному дослідженні взяли участь 120 респондентів (соціальних

педагоги) Івано-Франківської області з 451, які працюють на посаді «соціальний педагог» закладу освіти (посада введена в області з 2003 року). Результати діагностики емоційної компетентності соціальних педагогів описано в Розділі 2.

З числа зазначених респондентів, методом випадкового вибору, було сформовано експериментальну групу учасників дослідження, яка налічувала 30 осіб та працювала 6 місяців (самостійно за визначеним алгоритмом роботи, а також на організованому тренінгу) для розуміння впливу емоційної компетентності на соціального педагога. Результати порівняльного аналізу I етапу дослідження цілої вибірки і зазначеної експериментальної групи описано в Розділі 3.

Вибірка налічувала 117 жінок та 3 чоловіки. Такий гендерний розподіл є характерним для представників даної професії. Середній вік досліджуваних 36 років. Щодо педагогічного стажу, то середній показник діяльності соціальних педагогів в закладах освіти становить 11 років.

Сімейний стан учасників дослідження: 87 (73 %) учасників одружені / заміжні, 15 (12 %) – розлучені та 18 (15 %) – не перебували в шлюбі.

Щодо наявності дітей в учасників дослідження: 23 (19,5 %) – не мають дітей, 36 (30 %) – мають 1 дитину, 58 (48 %) – мають 2 дитини, 3 (2,5 %) – мають 3 дитини.

Вищу освіту мають 118 (98,4 %) соціальних педагогів з числа досліджуваних та двоє (1,6 %) мають незакінчену вищу (базову вищу) освіту.

В дослідженні взяли участь 53 (44 %) соціальних педагоги з сільської місцевості та 67 (56 %) жителів міст області.

Офіційно, згідно чинного законодавства та норм трудової діяльності відпустка соціальних педагогів триває 56 календарних днів, проте учасники дослідження вказали, що відпочивали за останній рік набагато менше, середній показник – 23 дні. Середній показник не висвітлює повної картини відпочинку соціальних педагогів, а саме: половина учасників дослідження не відпочивала зовсім – 36 соціальних педагогів (30 %) або цей відпочинок тривав

від 1 до 10 днів.

При додатковому опитуванні причин відсутності відпочинку учасники дослідження повідомили, що змінюють вид діяльності (переважно на фізичний) та працюють не за фахом, причому більшість – за межами України, дехто в її межах.

Наведені статистичні дані в різній мірі та часовому проміжку впливають на загальні показники емоційної компетентності соціальних педагогів, які стали учасниками дослідження, оскільки від відпочинку в певній мірі залежить підвищення стресостійкості, а відтак навички контролю власними емоціями та вигорання соціальних педагогів. При опитуванні соціальні педагоги повідомляли, що працюють додатково.

Важливим у розумінні вибірки є характеристика хобі учасників дослідження. Всі захоплення соціальних педагогів ми умовно поділили на: відносно статичні види захоплень (творчість, вишивка, випічка, спів тощо); активні види захоплень (з фізичними навантаженнями: спорт, подорожі, танці тощо); поєднання активних та статичних видів захоплень; жодного хобі.

Тільки 15 % учасників дослідження мають активні види хобі, та 13 % поєднують активні та статичні види захоплень (разом 28%). Наведені статистичні дані дають нам можливість припустити, що соціальні педагоги заміщають необхідні для регуляції та розвитку емоційної компетентності фізичні навантаження відносно статичними видами хобі, фізичною працею тощо.

Вибірка дослідження сформована за згодою учасників (на добровільній основі) із дотриманням конфіденційності персональних даних. Всі соціальні педагоги дали згоду на дослідження, та виконали інструкції, описані в методиках.

Характеристика вибірки II етапу дослідження (лонгitudний зріз)
(таблиця 2.2).

У грудні 2021 року було проведено лонгitudний зріз 78 респондентів, з числа учасників пілотажного дослідження. Вибірка дослідження сформована

за згодою учасників із дотриманням конфіденційності персональних даних. Вибірка налічувала 75 жінки та 3 чоловіки. Середній вік досліджуваних 37 років. Середній показник педагогічного стажу соціальних педагогів в закладах освіти становить 14 років, з них в одному закладі освіти - 11,5 років.

Сімейний стан учасників дослідження: 63 (80,8 %) учасників одружені / заміжні, 6 (7,7 %) – розлучені та 8 (10,3 %) – не перебували в шлюбі, 1 (1,3 %) вдова.

Щодо наявності дітей в учасників дослідження: 9 (11,5 %) – не мають дітей, 26 (33,3 %) – мають 1 дитину, 36 (46,2 %) – мають 2 дитини, 5 (6,4 %) – мають 3 дитини, 2 (2,6 %) мають 4 дитини.

Вищу освіту мають 75 (96,2 %) соціальних педагогів з числа досліджуваних та двоє (1,6 %) мають незакінчену вищу (базову вищу) освіту, 1 (1,3 %) - дві вищі освіти.

В дослідженні взяли участь 47 (60,3 %) соціальних педагоги з сільської місцевості, 27 (34,6 %) жителів міст області та 4 (6,5 %) жителі селищ міського типу.

Учасники дослідження відпочивали за останній рік - 24 дні. При більш детальному аналізі якості і кількості відпочинку учасників експериментального дослідження отримали наступні результати: 6 (7,7 %) учасників не відпочивали зовсім, 29 (37,2%) респондентів відпочивали до 10 днів, 43 (55,1 %) респондентів відпочивали від 11 до 60 днів.

Середній показник кількості днів відпочинку у порівнянні з 2019 роком зріс на 1 день, також зріс відсоток людей, які відпочивали менше 10 днів чи не відпочивали зовсім на 22,3 %. Кількість днів та якість відпочинку впливає на складові емоційної компетентності, професійне вигорання, особливо у людей допомагаючих професій, тому є потреба в додаткових рекомендаціях.

Порівняння хобі учасників лонгітюдного зрізу: респондентів із статичними видами хобі збільшилося на 11,4 %; респондентів з активними видами захоплень (з фізичними навантаженнями: спорт, подорожі, танці тощо) є як і в пілотажному дослідженні - 15%; респондентів, які поєднують активні

та статичні види захоплень зменшилося на 5,3% %; з'явилися респонденти без жодного хобі на 2,6 %; новими хобі є волонтерство - 2,6% (2 респонденти).

З наведених даних можемо зробити висновки про те, що соціальні педагоги надалі продовжують заміщувати необхідні для регуляції та розвитку емоційної компетентності фізичні навантаження відносно статичними видами хобі, а фізичну працю не за фахом використовують не тільки для додаткового заробітку, а також для нормалізації емоцій.

Виходячи з аналізу вибірки вважаємо доцільним провести наступний зріз для експериментального дослідження та проаналізувати вплив способу і якості життя на розвиток емоційної компетентності, життєстійкості та їх впливу на емоційну компетентність.

Характеристика вибірки III етапу дослідження (експериментальне дослідження) (таблиця 2.2).

У 2022 році розпочалось повномасштабне вторгнення російської федерації, тому впродовж року значима частина соціальних педагогів, учасників попередніх досліджень, особливо з числа тих, що раніше використовували фізичну працю за межами України, виїхали за її межі.

Для проведення експериментального дослідження у 2023 році було залучено респондентів, які дали добровільну згоду на участь. Вибірка дослідження сформована за добровільною згодою учасників із дотриманням конфіденційності персональних даних, налічувала 59 жінок і 3 чоловіки. Середній вік досліджуваних - 37 років. Середній показник педагогічного стажу соціальних педагогів в закладах освіти становить 13 років, з них в одному закладі освіти - 12 років.

Сімейний стан учасників дослідження: 56 (90,3 %) учасників одружені / заміжні, 3 (4,8 %) – розлучені, 3 (4,8 %) – не перебували в шлюбі.

Діти в учасників дослідження: 6 (9,7 %) – не мають дітей, 15 (24,2 %) – мають 1 дитину, 35 (56,5 %) – мають 2 дитини, 5 (8,1 %) – мають 3 дитини, 1 (1,6 %) мають 4 дитини.

Вищу освіту мають 59 (95,2 %) соціальних педагогів з числа

досліджуваних та троє (4,8 %) мають незакінчену вищу (базову вищу) освіту.

В дослідженні взяли участь 42 (67,7 %) соціальних педагоги з сільської місцевості, 14 (22,6 %) жителів міст області та 6 (9,7 %) жителі селищ міського типу.

Середній показник відпочинку за останній рік - 21 дні. Як і в попередніх зрізах дослідження середній показник не відображає повної картини, а саме: 14 (22,6 %) учасників не відпочивали зовсім, а 20 (32,6 %) респондентів відпочивала до 10 днів, більше 11 днів - 28 (45,2 %) респондентів.

Середній показник кількості днів відпочинку у порівнянні з 2021 роком впав на 3 дні, проте відсоток людей, які відпочивали менше 10 днів чи не відпочивали зовсім зріс на 14,9 % і 4,9 % відповідно. Кількість днів та якість відпочинку впливає на складові емоційної компетентності, професійне вигорання, соціальні педагоги щороку менше відпочивають і збільшують кількість хобі, що мають фізичне навантаження.

Характеристика вибірки IV етапу дослідження (Тренінгова програма) (таблиця 2.2).

Спираючись на отримані діагностичні дані експериментального дослідження, з урахуванням потреби в розвитку емоційної компетентності респондентів, особистої згоди, з числа учасників експериментального дослідження, було відібрано 36 соціальних педагогів для участі в тренінгу із подальшими супервізіями. Методом рандомізації їх об'єднали у 2 групи по 18 осіб. Середній вік учасників програми тренінгу - 37 років.

До апробації тренінгової програми було залучено 35 жінок і 1 чоловік. Сімейний стан учасників дослідження: 29 (80,6 %) учасників одружені / заміжні, 3 (8,3%) - неодружений / незаміжня, 3 (8,3 %) – розлучені, 1 (2,7 %) – не перебували в шлюбі.

Діти в учасників дослідження: 6 (16,7 %) – не мають дітей, 15 (13,9 %) – мають 1 дитину, 35 (69,4 %) – мають 2 дитини.

Вищу освіту мають 33 (91,7 %) соціальних педагогів з числа досліджуваних та троє (8,3 %) мають незакінчену вищу (базову вищу) освіту.

Таблиця 2.2.

Характеристика вибірки лонгітюдного дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів пілотажне дослідження 2019, 2021, 2023 роки

	2019 рік Пілотажне дослідження	2021 рік Лонгітюдний зріз	2023 рік Експеримента льне дослідження	2023 рік Тренінгова програма
Кількість учасників				
	120 (117 жінок, 3 чоловіки)	78 (75 жінок, 3 чоловіки)	62 (59 жінок, 3 чоловіки)	36 (35 жінок, 1 чоловік)
Сімейний стан				
одружені / заміжні	87 (73 %)	63 (80,8 %)	56 (90,3 %)	29 (80,6 %)
розлучені	15 (12 %)	6 (7,7 %)	3 (4,8 %)	3 (8,3%)
не перебували в шлюбі	18 (15 %)	8 (10,3 %)	3 (4,8 %)	3 (8,3 %)
вдова	0	1 (1,3 %)	0	1 (2,7 %)
Наявність дітей				
не мають дітей	23 (19,5 %)	9 (11,5 %)	6 (9,7 %)	6 (16,7 %)
1 дитина	36 (30 %)	26 (33,3 %)	15 (24,2 %)	15 (13,9 %)
2 дитини	58 (48 %)	36 (46,2 %)	35 (56,5 %)	35 (69,4 %)
3 дитини	3 (2,5 %)	5 (6,4 %)	5 (8,1 %)	0
4 і більше дітей	0	2 (2,6 %)	1 (1,6 %)	0
Освіта				
вищу освіту	118 (98,4 %)	75 (96,2 %)	59 (95,2 %)	33 (91,7 %)
незакінчену вищу	2 (1,6 %)	2 (1,6 %)	3 (4,8 %)	3 (8,3 %)
дві вищі освіти	0	1 (1,3 %)	0	

Продовження Таблиці 2.2.

Місце проживання				
жителі сільської місцевості	53 (44 %)	47 (60,3 %)	42 (67,7 %)	18 (50 %)
жителі міст	67 (56 %)	27 (34,6 %)	14 (22,6 %)	12(33,3%)
жителі селищ міського типу	0	4 (6,5 %)	6 (9,7 %)	6 (16,7 %)
Кількість учасників				
	120 (117 жінок, 3 чоловіки)	78 (75 жінок, 3 чоловіки)	62 (59 жінок, 3 чоловіки)	36 (35 жінок, 1 чоловік)
Відпочинок респондентів (професійна норма - 56 днів)				
За останній рік (днів)	23	24	21	15
не відпочивали зовсім	36 (30%)	6 (7,7 %)	14 (22,6 %)	13 (36,1 %)
відпочивали 1-10 днів	24 (20 %)	29 (37,2%)	20 (32,3 %)	13 (36,1 %)
відпочивали більше 10 днів	60 (50%)	43 (55,1 %)	28 (45,2 %)	10 (27,8%)
Захоплення (хобі) учасників				
відносно статичні види захоплень (творчість, вишивка, випічка, спів тощо)	52,5 (63%)	58 (74,4 %)	46 (74,2 %)	27 (75 %)

Продовження Таблиці 2.2.

активні види захоплень (з фізичними навантаженнями : спорт, подорожі, танці тощо)	18 (15%)	12 (15%)	13 (21%)	7 (19,4 %)
поєднання активних та статичних видів захоплень	16 (13%)	6 (7,7%)	2 (3,2 %)	2 (5,6 %)
жодного хобі	0	2 (2,6 %)	0	0

В дослідженні взяли участь 18 (50 %) соціальних педагоги з сільської місцевості, 12 (33,3 %) жителів міст області та 6 (16,7 %) жителі селищ міського типу.

Учасники дослідження відпочивали за останній рік - 15 днів. При відборі учасників програми тренінгу було залучено соціальних педагогів, які: не відпочивали зовсім - 13 (36,1 %) учасників, відпочивали до 10 днів на рік - 13 (36,1 %) учасників і відпочивали більше 10 днів на рік - 10 (27,8%) учасників.

Щодо хобі учасників тренінгової програми: 27 (75%) учасників мають статичні види захоплень (вишивання, читання, малювання, в'язання, приготування їжі, монтаж відео тощо), 7 (19,4 %) учасників є із з активними видами захоплень (з фізичними навантаженнями: спорт, подорожі, танці тощо), 2 (5,5%) респонденти, які поєднують активні та статичні види захоплень.

З отриманих даних робимо висновки про те, що соціальні педагоги надалі продовжують заміщувати фізичні навантаження, необхідні для регуляції та розвитку емоційної компетентності, статичними видами хобі, а фізичну працю

не за фахом використовують не тільки для додаткового заробітку, а також для нормалізації емоцій. Важливим виступає аналіз вплив способу і якості життя на розвиток емоційної компетентності, життєстійкості та їх впливу на емоційну компетентність.

2.3. Методи емпіричного дослідження

1. Спостереження. Використовували для вивчення особливостей поведінки учасників дослідження – соціальних педагогів. Спостереження проводилось на кожному етапі дослідження. Фіксували емоційні реакції соціальних педагогів у груповій, парній та індивідуальній роботі щодо вміння вибудовувати соціальні зв'язки; їх здатність до емпатії, бажання допомогти, співпереживання відносно незнайомій людині; здатність до психофізіологічної саморегуляції; здатність до позитивного мислення; особливості поведінки (особливий акцент робився на наявності чи пригніченості асертивної поведінки); особливості мовлення, міміки, невербальної комунікації. Результати спостережень фіксували у протоколах [109, с. 336].

Наше наукове спостереження не обмежилось описом зовнішньо виявленого, а проникало в сутність явища, з'ясовувало причини тих чи інших актів поведінки (наприклад високого рівня емпатії в певних вправах тренінгу) і цим розкрило їх психологічну природу (оскільки емпатія була емоційною реакцією на розповідь (сльози), ми виявили, що таку ж ситуацію мали декілька учасників, проте ті з них, хто більше опиралися на когнітивну (раціональну) емпатію проявляли емоції менш бурхливо. Цьому також сприяли більші, на нашу думку навички управління емоціями [109, с. 336].

Проведене нами звичайне спостереження (дивились, слухали, дещо фіксували) було включеним, оскільки ми працювали в тренінгу.

2. Анкета – складена анкета включає ряд питань, метою яких є отримання даних (первинних) про особистість досліджуваного (вік, стать, сімейний стан, освітній рівень, місце проживання (місто, село), педагогічний стаж, хобі, тривалість відпочинку за останній рік тощо) (Додаток Б)

3. Методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда (*Differential Emotions Scale – DES, K. Izard, 1972*) [113], [164], (Додаток В)

Для розуміння інтенсивності та різноманіття емоційних переживань досліджуваних соціальних педагогів, а також побудови профілю їх емоцій нами обрана методика «Шкала диференціальних емоцій» в адаптації О. Ленової, М. Капіци, (2003), спрямована на вивчення інтенсивності тих чи інших переживань, які істотно впливають на настрій, поведінку та розвиток емоційної компетентності соціальних педагогів [113].

Диференціальна методика самозвіту розроблена відомим американським психологом К. Ізардом у вигляді додатку до його теоретичної концепції, яка ґрунтується на положеннях про існування 10 базових емоцій, які становлять основу усього емоційного життя людини. Набір емоційних термінів, згрупованих на основі факторного аналізу у дев'ять факторів, які К. Ізард інтерпретував як основні емоції: інтерес, радість, подив, сум, гнів, відраза, сором, страх і подив. Згідно з методикою, окремі емоції є мотиваційними процесами, які по-різному особистість переживає [35, с. 133–136].

Автор окреслює п'ять основних припущень, зокрема: мотиваційна система людини складається із дев'яти фундаментальних емоцій, кожна з яких має унікальні мотиваційні та феноменологічні властивості; фундаментальні емоції (радість, сум, гнів, сором) призводять до різних внутрішніх переживань, які по-різному виражаються у різних людей; усі емоції взаємодіють між собою, активуючи, посилюючи або послаблюючи одна одну; емоційні процеси взаємодіють із спонуканими та гомеостатичними, перцептивними, когнітивними і моторними процесами, так чи інакше впливаючи на них. На думку К. Ізарда тривожність – це завжди складна емоція, яка складається із декількох базових емоцій, при цьому страх зазвичай є провідною і необхідною складовою

тривожності, інші ж базові емоції визначають різні види тривожності, зокрема тривожність соціальну тощо (C. Izard, S. Fine, D. Schultz, A. Mostow, B. Ackerman, E. Youngstrom, 2001) [164].

Методика компактна і зручна в застосуванні, дозволяє отримати одномоментний зріз цілої палітри поточних емоційних переживань. Для оцінки актуального емоційного стану соціального педагога в конкретній професійній ситуації подібний методичний інструмент незамінний, оскільки з його допомогою можуть бути проаналізовані афективні компоненти регуляції діяльності, особливості мотиваційних установок [113, с. 196; 35, с. 133–136].

4. Методика малюнкової фрустрації (С. Розенцвейга) [122, с. 273-297] (Додаток Г)

Проективна методика дослідження особистості, запропонована С. Розенцвейгом у 1945 р. на основі розробленої ним *теорії фрустрації* (лат. *frustratio* — обман, марне чекання, розлад). Стимульний матеріал методики складається з 24 малюнків, на яких зображені люди, що перебувають у фрустраційній ситуації перехідного типу. З них 16 ситуацій, у яких створюється перешкода (зупиняють, збентежують, кривдять, спантеличують), і 8 ситуацій, у яких людину звинувачують у чомусь. Між цими групами ситуацій є зв'язок, тому що ситуація «звинувачення» припускає, що їй передувала ситуація «перешкоди», де фрустратор був, у свою чергу, фрустрований. Іноді досліджуваний може інтерпретувати ситуацію «обвинувачення» як ситуацію «перешкоди» або навпаки. На малюнку персонаж, зображений ліворуч, вимовляє слова, якими описується фрустрація власна або іншої людини. Над персонажем, зображеним праворуч, є порожній квадрат, у який досліджуваний має вписати першу відповідь, яка спала на думку. Риси і міміка персонажів у малюнках відсутні. Зображені на малюнках ситуації досить буденні і можуть бути розділені на дві групи [14, с. 102–106]:

1) *ситуації перешкоди*, або за термінологією С. Розенцвейга «его-блокінгові». Тут будь яка перешкода або справжня людина збентежує, фруструє будь яким прямим способом персонаж, який знаходиться на

малюнку праворуч;

2) *ситуації звинувачення*. У цих ситуаціях персонаж, намальований праворуч, звинувачується в чомусь або його притягають до відповідальності [122, с. 273-297].

Оцінка отриманих відповідей, відповідно до теорії С. Розенцвейга, здійснюється за напрямом реакції (агресії) і її типу.

За спрямованістю реакції поділяють на:

а) *екстрапунітивні* (*extrapunitive*) – реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації і підкреслюється її ступінь, іноді вирішення ситуації чекають від іншої особи; б) *інтропунітивні* (*intropunitive*) – реакція спрямована на себе з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, яка виникла, однак фруструюча ситуація не підлягає осуду; в) *імпунітивні* (*impunitive*) – фруструюча ситуація розглядається як щось незначне та переборюване згодом; звинувачення оточення або самого себе відсутні. Для позначення екстрапунітивної, інтропунітивної й імпунітивної спрямованостей загалом, без визначення типу реакції, використовуються букви Е, І, М відповідно [122, с. 273-297].

Крім того, існує розподіл за типом реакції, а саме:

а) *перешкоджаючі домінантні* (E', I', M') – перешкоди, що викликають фрустрацію та акцентуються незалежно від того, розцінюються вони як сприятливі, несприятливі або незначні; б) *самозахисні* (E, I, M) – івність у формі осудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, відхилення від до кору; спрямована на захист свого «Я»; в) *потребовонаполегливі* (E, I, T) – постійна потреба знайти конструктивне рішення конфліктної ситуації у формі: вимога допомоги від інших осіб, взяття на себе обов'язку розв'язати ситуацію, впевненості в тому, що час і хід подій приведуть до її вирішення [16, с. 73].

Крім кількісної та якісної оцінок спрямованості і типу реакції у фруструючих ситуаціях на основі стандартних відповідей (відповідь, що дали не менш 40 % досліджуваних) розраховується «показник групової

конформності», що свідчить про ступінь соціальної адаптації людини [122, с. 273-297].

Хоча теорії С. Розенцвейга властиве розширене трактування фрустрації, яке включає в себе поняття стресу, методика призначена насамперед для діагностики особливостей поведінки в ситуаціях, пов'язаних з появою труднощів, що перешкоджають досягненню мети [122, с. 273-297].

5. Опитувальник емоційного інтелекту ЕМІн Д. В. Люсіна [122], [113] [69, с. 417–426] (Додаток Д)

Для розуміння рівня розвитку емоційного інтелекту, як однієї із основних складових емоційної компетентності соціальних педагогів, нами було обрано в якості опитувальника методику «Емоційний Інтелект» ЕМІн Д.В. Люсіна, основою якої є уявлення про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, що поєднує у собі когнітивні здібності та особистісні характеристики. Автор розуміє емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. У структурі емоційного інтелекту Д.В. Люсін виділяє міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутріособистісний емоційний інтелект (BEI) – розуміння власних емоцій та управління ними [122], [113] [69].

Опитувальник ЕМІн складається з п'яти субшкал: дві субшкали вимірюють різні аспекти MEI і три субшкали вимірюють різні аспекти BEI:

1) *МР «міжособистісне розуміння»* – розуміння чужих емоцій; здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) або інтуїтивно; чутливість до зовнішніх станів інших людей [69, с. 417–426].

2) *МУ «міжособистісне управління»* – управління чужими емоціями; здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій [69, с. 417–426].

3) *ВР «внутрішньоособистісне розуміння»* – розуміння своїх емоцій; здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального описання [69].

4) ВУ «внутрішньоособистісне управління» – управління своїми емоціями; здатність та потреба керувати власними емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані.

5) ВЕ «внутрішня експресія» – контроль експресії; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій [47, с. 278–295;].

Значення по шкалам отримуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал, також окремо також обчислюються значення шкал «розуміння емоцій» та «управління емоціями» [69, с. 417–426].

Опитувальник містить 46 тверджень. Бланк відповідей дає такі варіанти для оцінки тверджень: «цілком згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Результати підраховуються за допомогою ключа. Отримані показники дозволяють визначити рівень емоційного інтелекту в цілому та його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький» [69, с. 417–426].

6. Опитувальник «Шкала оцінки якості життя» (Н. Є. Водоп'янова) [113], [112] (Додаток Е)

Методика Джин Ендикот адаптована у 2005 році Н. Є. Водоп'яною. Методика включає в себе питання, що характеризують ступінь задоволеності людиною 36 аспектами свого життя. Підсумкові показники якості життя (ППЯЖ) респондентів розподіляються по 9 шкалами, які оцінюються від 4 до 40 балів: «робота (кар'єра)», «особисті досягнення і стремління», «здоров'я», «спілкування з близькими людьми (родичами, друзями)», «підтримка (зовнішня та внутрішня)», «оптимістичність», «напруженість», «самоконтроль». Чим менша величина балів, тим сильніша психологічна напруга і нижчий рівень задоволеності якістю життя (ЯЖ) в даній сфері [113], [112].

Опитувальник «Шкала оцінки якості життя» Н. Є. Водоп'янової обрано для того, щоб зрозуміти загальний рівень якості життя досліджуваних і вплив його окремих шкал на формування емоційної компетентності соціального педагога [113], [112].

7. Методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка»

[111], [24]. (Додаток Є)

Оскільки в структурі емоційної компетентності значна роль відводиться навичкам емпатії, співчуття, співпереживання, тому було обрано методику для визначення емпатичних здібностей соціальних педагогів, запропоновану Віктором Бойком [111], [24]. Методика дозволяє визначити ступінь вираженості емпатичних здібностей і значимість кожного з шести параметрів в структурі емпатії, а саме *раціональний канал емпатії* (спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває канали емоційного та інтуїтивного її відображення, без логіки та мотивації); *емоційний канал емпатії* (фіксується здатність людини, яка проявляє емпатію входити до емоційного резонансу з оточуючими – співпереживати, брати співучасть); *інтуїтивний канал емпатії* (спираючись на досвід підсвідомості); *настанови, які сприяють чи перешкоджають емпатії*; *здатність проникати в емпатії*; *ідентифікація в емпатії* (вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставивши себе на себе на місце партнера) [111], [24].

8. Анкета самооцінки емоційної компетентності (І. Матійків) [83; с. 240–243], [84] (Додаток Ж)

Для глибшого розуміння власних особистісних якостей соціальних педагогів, було використано анкету самооцінки емоційної компетентності. Анкета складається із 8 шкал та 32 субшкал. Анкета спрямована на вивчення: самооцінки емоційного самоусвідомлення, самооцінки управління емоціями, психофізіологічної саморегуляції, життєвої позиції, позитивного мислення, компетентності у часі, соціальної чуйності та асертивної поведінки. Цікавим для нашого дослідження виступає порівняльна характеристика діагностичних методик та самооцінки емоційної компетентностей соціальних педагогів [83; с. 240–243], [84].

9. «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale - BEES) (Альберт Меграбян (Albert Mehrabian) в модифікації Н. Енштейна) [48, с. 110-113].

Для оцінки рівня емпатії, як здатності співпереживати та розуміти емоції інших людей було використано Шкалу емоційного відгуку. Шкала складається із 25 тверджень та 4 варіанти відповіді: так (завжди); скоріше так, ніж ні (часто); скоріше ні, ніж так (рідко); ні (ніколи) за якими респондент оцінює ступінь власної згоди з кожним із них. Обробка результатів відбувається згідно з ключем - за кожену відповідь надається 1–4 бали, потім підраховується загальна сума балів. За таблицею стенів (нормативною шкалою) визначається рівень емпатії (від 1 до 10 стенів) залежно від статі: для чоловіків: низький рівень емпатії – до 45 балів, високий – 84 і більше. Для жінок: низький – до 57, високий – 91 і більше.

Змістовні сфери емпатії, що охоплюються твердженнями: емоційна чутливість; здатність до співпереживання; реакція на емоції інших; схильність до емоційного зараження.

9. «Шкала оцінки рівня якості життя» (Чабан О.С.) [105 с. 96-98] (Додаток 3).

Для оцінки суб'єктивного сприйняття соціальними педагогами рівня власного добробуту та задоволеності різними аспектами життя використано шкалу оцінки рівня якості життя, розроблену О.С. Чабаном. Методика дозволяє отримати кількісні дані щодо загального рівня якості життя та його окремих компонентів (фізичний стан; настрій; проведення вільного часу; любов, сексуальна активність; повсякденна активність (хобі, робота по дому та ін.); соціальна активність (спілкування з рідними, друзями); фінансове благополуччя; умови проживання; робота, навчання, інша зайнятість; загальний рівень задоволеності життям), що є важливим для психологічного аналізу життєвого благополуччя працівників допомагаючих професій [105].

Опитувальник містить низку тверджень, які охоплюють ключові сфери життя респондента. Відповідаючи на них, особа оцінює ступінь своєї задоволеності за шкалою від 0 до 10 балів (від зовсім не задоволений(-а) до надзвичайно задоволений(-а). Для виконання методики учасники експериментального дослідження згадують останніх 30 днів і, з огляду на них,

оцінити ступінь задоволеності кожним аспектом життя.

10. Госпітальна шкала тривоги і депресії (*The Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS*) [105, с. 55-58]

Госпітальна шкала тривоги і депресії (*The Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS*) є визнаним інструментом самооцінки. Такий тест пацієнт може заповнити самостійно, чекаючи на прийом лікаря. Шкала була розроблена у 1983 році (автори Zigmond A.S. і Snaith R.P.) для визначення та оцінки тяжкості симптомів депресії та тривоги в умовах загальномедичної практики. Переваги шкали HADS полягають у простоті застосування і обробки, що дозволяє рекомендувати для первинного виявлення (скринінгу) тривоги та депресії. Методика складається з 14 тверджень, рівномірно розподілених між двома субшкалами тривоги та депресії. Кожен пункт оцінюється за 4-бальною шкалою від 0 до 3 балів, що дозволяє отримати сумарний бал для кожної шкали у діапазоні 0–21 бал. Отримані показники інтерпретуються наступним чином: 0–7 балів – норма, 8–10 балів – зона ризику, тобто феномен присутній, або має легкий ступінь вираження; 11+ балів – клінічно значущий рівень симптомів, тобто вказує на можливу наявність розладу настрою (11-15 – помірний ступінь, 16-21 – важкий ступінь) [105].

11. Для обробки всіх вище представлених методик і методів психодіагностики було використано наступні **методи математичної статистики**:

1) Спочатку «сирі» бали за всіма методиками переводились у стени за стандартною процедурою: обчислювались значення середнього арифметичного та стандартного відхилення, відтак «сирі» бали переводились у стандартні Z – показники за формулою: $Z = (x_i - M) / \sigma$, де x_i – індивідуальний показник досліджуваного за шкалою методики, M – середнє арифметичне, σ – стандартне відхилення [117, с. 4–17].

2) Первинний аналіз даних розпочався з побудови таблиць і графіків розподілу частот, з якими зустрічається кожне значення досліджуваних ознак. Підраховувались абсолютна та відносна частоти розподілу даних (результатів

тестування за кожною методикою). Абсолютна частота – вказується скільки разів зустрічається кожне значення ознаки, відносна частота – обчислюється частка спостережень, які припадають на те чи інше значення ознаки, – згідно з формулою [117].

$$f_0 = f_a / N,$$

де f_a – абсолютна частота деякого значення ознаки, N – кількість спостережень (обсяг вибірки), f_0 – відносна частота цього значення ознаки [45], [150], [160]. На основі отриманих результатів були побудовані графіки (гістограми) розподілу частот даних. Це дозволило наочно проілюструвати, за якими шкалами показники найбільш виражені, а відтак ми отримали можливість проаналізувати основні характеристики експериментальної вибірки [45], [150], [160].

3) Метод кореляційного аналізу даних. Нами був обраний коефіцієнт кореляції r - Пірсона (Pearson r).

Коефіцієнт кореляції Пірсона приймає значення на проміжку $[-1;1]$., тобто $-1 \leq r \leq 1$. Якщо $0,3 \leq |r| \leq 0,5$ то зв'язок вважається слабким; якщо $0,5 \leq |r| \leq 0,7$, то зв'язок вважається середнім; $0,7 \leq |r| \leq 1$, то зв'язок вважається сильним; якщо $r \geq 0$, то зв'язок називається додатнім, тобто зі збільшенням значень X значення Y також збільшуються. Якщо $r \leq 0$, то зв'язок називається від'ємним, тобто зі збільшенням значень X значення Y зменшуються [11, с. 86]

4) Метод факторного аналізу – як метод математичного аналізу, котрий дає змогу проаналізувати кореляційні взаємозв'язки множини змінних та виявити приховані причини цих взаємозв'язків – виокремити факторну структуру даних. Причому фактор інтерпретується як причина спільної мінливості декількох вихідних змінних [11, с. 86].

Послідовність факторного аналізу включає виконання шести етапів: 1) вибір вихідних даних; 2) попереднє визначення кількості факторів; 3) побудова матриці факторних навантажень; 4) поворот факторів та їхня попередня інтерпретація; 5) прийняття рішення про якість факторної структури, для доброї змістовної інтерпретації кожного фактора за двома і

більше вихідними змінними; 6) обчислення факторних коефіцієнтів та оцінок [11, с. 88].

Для обробки експериментальних даних використовувалися наступні статистичні програми: Microsoft for Windows, пакет програм Microsoft Office (Excel) for Windows XP Professional.

Отже, для багатогранного дослідження емоційної компетентності соціального педагога обрано стандартизовані (методика «Шкала диференціальних емоцій» (Differential Emotions Scale – DES) К. Ізарда, опитувальник емоційного інтелекту ЕМІн Д. В. Люсіна, опитувальник «Шкала оцінки якості життя» (Н. Є. Водоп'янової), тест «Визначення емпатичних здібностей особистості» (В. Бойко) та проєктивну (методика малюнкової фрустрації С. Розенцвейга) методики, спостереження, анкету (анкета самооцінки емоційної компетентності (І. Матійківа), інтерв'ю, бесіди, та розроблену анкету. Для математичної обробки результатів дослідження використано методи математичної статистики та метод кореляційного аналізу даних коефіцієнт кореляції r - Пірсона (Pearson r) [11].

2.4. Результати пілотажного дослідження емоційної компетентності соціального педагога (2019 рік).

2.4.1. Обґрунтування та етапи розвитку емоційної компетентності соціального педагога під час пілотажного дослідження

Для ґрунтового дослідження емоційної компетентності соціального педагога як психологічного явища було організоване емпіричне дослідження, яке проходило в декілька етапів.

Етапи емпіричного дослідження емоційної компетентності соціального педагога:

1. *Аналіз та узагальнення теоретичних підходів, досліджень*

емоційного інтелекту та емоційної компетентності для побудови алгоритму саморозвитку емоційної компетентності, розробки гіпотези дослідження. В основу дослідження покладено припущення, що наукове обґрунтування психологічних особливостей емоційної компетентності соціальних педагогів дасть змогу визначити та випробувати ефективні методи та засоби саморозвитку емоційної компетентності соціальних педагогів.

2. *Підбір інструментарію емпіричного дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів згідно визначеної мети.* Для наукового обґрунтування та визначення методів для ефективного розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів під час пілотажного дослідження підібрано та сформовано комплекс діагностичних методик (стандартизовані та проєктивна методики, спостереження, бесіди, інтерв'ю з учасниками дослідження, авторська анкета) для розуміння природи емоційної компетентності соціальних педагогів.

3. Основним завданням етапу була **розробка Програми саморозвитку емоційної компетентності** з врахуванням психолого-педагогічних умов саморозвитку для забезпечення сталого формування емоційної компетентності в умовах природнього середовища (професійного і особистісного).

Емоційна сфера та рівень емпатії соціальних педагогів

Для оцінки вираження соціальними педагогами фундаментальних емоцій, комплексів емоцій, а також задля діагностики самопочуття респондентів використано методику за «Шкалою диференціальних емоцій (ШДЕ)» (за К. Ізардом, також в адаптації О. Леонової, М. Капіци, 2003) [35, с. 133–136].

Рівень емоційної компетентності, мотивація соціальних педагогів тісно пов'язані із самопочуттям, яке краще виразити саме в поняттях почуттів та емоцій.

Діагностика презентована списком загальноновживаних визначень, які в той же час стандартизовані і переводять індивідуальний опис емоційного

переживання в окремі категорії емоцій. Ми сумували результати по кожних трьох шкалах і отримали 10 показників, які становлять основу всього емоційного життя людини за К. Ізардом (базові емоції).

Для оцінки сили зв'язку між базовими емоціями учасників експерименту використано для аналізу параметричний коефіцієнт кореляції Пірсона, і з'ясовано, що між ними існує тісний зв'язок ($R \leq 0,98$)

Порівнявши результати складання сум за окремим базовими емоціями, ми визначили, що показник самопочуття (К) більше 1, а саме 2,04, тому робимо висновок, що соціальні педагоги експериментальної групи (ЕГ) мали в цілому позитивне самопочуття під час дослідження.

$$K = (C1 + C2 + C3 + C9 + C10) / (C4 + C5 + C6 + C7 + C8),$$

де К – самопочуття, С1, С2... – емоції за № 1, № 2... відповідно.

Відповідно до ступеня емоційних переживань (у балах) всі індекси емоцій за ставленням соціальних педагогів до наявної ситуації знаходяться на помірному рівні: індекс позитивних емоцій (ІПЕ) – 26,89 балів з 45 можливих, індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ) – 19 балів з 60 можливих, індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) – 17,5 балів з 45 можливих

Підрахувавши середні суми балів за кожним із тридцяти пунктів, ми з'ясували, що домінуючими емоціями в групі були емоції інтересу, радості, здивування. Причому, в середні бали в контрольній групі найвищими були для наступних емоцій: сконцентрований, зібраний, радісний – 3,3 бали (66 %) з максимально можливого показника за однією емоцією.

Результати обстеження вважаємо достовірними, оскільки соціальні педагоги були максимально, за нашими спостереженнями, відвертими.

Для розуміння впливу на емоційну компетентність соціальних педагогів рівня розвитку емпатії використано *методику «Діагностика рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка»* [24], [112].

За результатами діагностики з'ясовано, що загальний рівень емпатії в знаходився на *заниженому рівні* – 18,9 балів (53 %)

Для представників професії типу «людина-людина», до яких відноситься

соціальний педагог, які повсякчас працюють з іншими людьми рівень емпатії повинен бути на високому рівні. Для підвищення рівня емоційної компетентності важливим постає питання підвищення рівня емпатії.

Середнє значення окремих складових емпатії має свої особливості. Показники середнього значення окремих складових емпатії соціальних педагогів: ідентифікація в емпатії – 48%; здатність до проникнення в емпатії – 52%; настанови, що підкріплюють емпатію – 50%; інтуїтивний канал емпатії – 55%; емоційний канал емпатії – 60%; раціональний канал емпатії – 48%.

Аналізуючи показники окремих шкал ми отримали наступні тенденції. Найнижчими показниками серед складових емпатії виявлено раціональну та інтуїтивну складові емпатії. Оскільки раціональна складова емпатії характеризується за В. Бойком як відсутність логіки або мотивації в проявах уваги до інших людей, характеризується спонтанністю, то важливим у розвитку емпатії вбачаємо розвиток спонтанності та емоційного дзеркального відображення емоцій у соціальних педагогів. Також на низькому рівні інтуїтивна складова емпатії, яка проявляється в умовах відсутності інформації про об'єкт емпатії, тому необхідним виступає розвиток емпатії соціальних педагогів до будь-кого, без оціночного ставлення до об'єктів емпатії.

Емоційний інтелект соціальних педагогів

Для визначення рівня емоційного інтелекту соціальних педагогів взято *опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна* (2006) [69].

Оскільки важливим для розуміння та розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів є усвідомлення (розуміння) власних та чужих емоцій соціальними педагогами закладів освіти та вміння керувати як власними емоціями, так і чужими емоціями. Тобто, вивчено внутрішньоособистісний та міжособистісний рівень емоційного інтелекту, а також здійснено кореляційний аналіз зв'язків за окремими шкалами методики.

Розуміємо, що опитувальники для визначення рівня емоційного інтелекту, в тому числі й ЕмІн вимірюють не власне рівень емоційного інтелекту, а уявлення досліджуваних (в нашому випадку соціальних педагогів

закладів освіти) про наявність в них емоційного інтелекту, проте автором опитувальника наголошується про високу валідність опитувальника.

Отримані дані діагностики емоційного інтелекту соціальних педагогів:

Результати діагностики свідчать про те, що *загальний рівень емоційного інтелекту (ЗЕІ) соціальних педагогів* експериментальної та контрольної груп має середнє значення, та становить відповідно – 71 % та 60 %.

Розуміння чужих емоцій (міжособистісний інтелект) – 61% середнє, Управління чужими емоціями (міжособистісний інтелект) – 61% середнє, Розуміння своїх емоцій (внутрішньо-особистісний інтелект) – 59 % середнє, Управління своїми емоціями (внутрішньо-особистісний інтелект) – 62% низьке, Контроль експресії (внутрішньо особистісний інтелект) – 47% низьке, Міжособистісний ЕІ – 63 % середнє, Внутрішньо-особистісний ЕІ – 56% середнє, Розуміння емоцій – 63% середнє, Управління емоціями – 57% середнє, Загальний рівень ЕІ 60% середнє.

Управління своїми емоціями (ВУ) досліджуваних знаходяться на низькому рівні (62 %), тому потребує самостійного тривалого тренування за визначеними техніками та вправами, дотримання рекомендацій щодо загального розвитку емоційного інтелекту.

Показники значення шкали «*управління чужими емоціями*» (МУ), знаходяться на рівні середнього значення. Якщо показники управління власними емоціями потребують систематичної роботи для їх підвищення, то, відповідно управління чужими емоціями, повинно мати ще більш інтенсивну роботу. Оскільки всі показники емоційного інтелекту соціальних педагогів відображають їх самооцінку тих чи інших явищ, тому бачимо вищий показник управління чужими емоціями, аніж своїми, хоча, при вивченні емоційної компетентності стало зрозумілим, що для її розвитку, відповідно до розробленої в роботі схеми розвитку емоційної компетентності, для того, щоб керувати емоціями інших людей, спочатку необхідно навчитися володіти власними емоціями.

Важливим у емоційній компетентності соціальних педагогів є вміння

контролювати внутрішні спонукання до зовнішнього прояву емоцій, тобто «контроль експресії» (BE). У соціальних педагогів низький рівень контролю експресії (47 %). Що свідчить про важливість розвитку навичок психофізіологічної саморегуляції, таких як дихання, медитація, м'язове розслаблення тощо, а також розвиток навичок асертивної поведінки, стресостійкості. Враховуючи той факт, що 63 % педагогів мають відносно статичні хобі, тобто не мають фізичних навантажень, тому важливим для розвитку емоційної компетентності вбачаємо самостійні, систематичні посилені фізичні навантаження, які допоможуть в розвитку навичок контролю експресією.

Міжособистісний EI» (MEI) та внутрішньоособистісний EI (BEI) мають середні значення, їх показники 63 % та 56 % відповідно.

Щодо шкали «розуміння емоцій» (PE) та «управління емоціями» (UE), то хочемо зазначити, що їх показники також мають середнє значення 63 % та 57 % відповідно.

Оскільки середній показник емоційного інтелекту соціальних педагогів становить 60 % (середнє значення), то для розвитку емоційної компетентності постає необхідністю розвиток емоційного інтелекту соціальних педагогів, як компоненту емоційної компетентності.

При проведенні кореляційного аналізу між шкалами порівняльний аналіз проводився за п'ятьма субшкалами (дві субшкали вимірюють різні аспекти міжособистісного емоційного інтелекту та три субшкали вимірюють різні аспекти внутрішньо особистісного емоційного інтелекту) за «Опитувальником емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна» виявлено певні зв'язки коефіцієнту кореляції Пірсона:

1) Між шкалою *MP* (розуміння чужих емоцій) і шкалою *BP* (розуміння власних емоцій) на статистично значущому рівні коефіцієнт кореляції $r = 1$; між шкалою *MP* (розуміння чужих емоцій) і шкалою *MU* (управління чужими емоціями) на статистично значущому рівні $r = 0,8$. Можемо зробити висновки, що глибше розуміння своїх та чужих емоцій допомагає краще ними керувати і навпаки, здатність керувати власними емоціями призводить до розуміння

власних та чужих емоцій, що надзвичайно важливо для соціальних педагогів, як надавачів соціальних послуг.

2) Між шкалою *ВР* (розуміння власних емоцій) і шкалою *ВУ* (управління власними емоціями) коефіцієнт кореляції становить $r = 1$; між шкалою *ВР* (розуміння власних емоцій) і шкалою *ВЕ* (контроль експресії) на статистично значущому рівні в контрольній та експериментальній групі $r = 0,9$. Отже, чим краще соціальні педагоги розуміють та вміють керувати власними емоціями, тим більше вони прагнуть керувати силою та інтенсивністю власних емоцій, її зовнішніми проявами.

3) Між шкалою *МР* (розуміння чужих емоцій) та шкалою *МУ* (управління чужими емоціями) на статистично значущому рівні коефіцієнт кореляції $r = 0,9$; між шкалою *МУ* (управління чужими емоціями) і шкалою *ВР* (розуміння власних емоцій) на статистично значущому рівні $r = 1$. Тому, соціальні педагоги вважають, що чим більше вони розуміють чужі емоції та вміють керувати ними, тим швидшим, якіснішим стає розуміння власних емоцій, емпатія, здатність до рефреймінгу (переключення на позитивні емоції).

4) Всі інші комбінації шкал у різних варіаціях мають на статистично значущому рівні $r = 1$. Дана тенденція свідчить про тісний взаємозв'язок та взаємовплив міжособистісного *EI* (*MEI*) та внутрішньоособистісного *EI* (*BEI*), розуміння емоцій (*PE*) та управління емоціями (*UE*).

Можемо припустити з вище наведеного, що чим вищим є показники загального рівня *EI*, тим краще соціальні педагоги усвідомлюють себе та інших, власну афективну сферу, власний рівень емпатії, рівень експресії, що допомагає покращити життєдіяльність загалом.

Також зазначимо, що відповідно до проведеної діагностичної методики емоційний інтелект можна розвивати і в дорослому віці використовуючи розроблену нами схему програми «Саморозвиток життєвих ресурсів» та тренінг «Ресурси емоційної компетентності».

Особливості реагування соціальних педагогів на фруструючі ситуації (рис.2.1). Основними завданнями кореляційного аналізу результатів

емпіричного дослідження ми визначили: виявлення сили зв'язку між різними ознаками емоційної компетентності соціальних педагогів; встановлення фактів, які найбільш суттєво впливають на ознаки формування емоційної компетентності; виявлення раніше невідомих причинно-наслідкових зв'язків в структурі емоційної компетентності соціальних педагогів.

З метою дослідження типу реагування на фруструючу ситуацію, особливостей поведінки в ситуаціях, які викликають певні труднощі, неадекватного ставлення соціальних педагогів до перешкод у спілкуванні з іншими людьми ми використали *методику малюнкової фрустрації С. Розенцвейга* [122].

Основною перевагою даної проєктивної методики є можливість досліджуваних проявити творчість у відповідях. Відповідно до теорії фрустрації С. Розенцвейга для адекватного реагування на ситуацію людина має володіти фрустраційною толерантністю, тобто адекватно оцінювати складну ситуацію, побачити з неї вихід без втрати соціальної адаптації. Тобто методика дала можливість побачити соціальним педагогам різноманітні складні ситуації та подумати про соціально прийнятні шляхи виходу із них, а також оцінити та подолати в анкеті різноманітні перешкоди, які заступають досягнення тієї чи іншої мети [122].

За результатами діагностики *міра індивідуальної адаптації до власного соціального оточення* (GCR) соціальних педагогів дорівнює 41 %, що свідчить про достатньо великий дискомфорт в оточуючому середовищі.

За допомогою методики ми з'ясовували реакції соціальних педагогів на дві групи ситуацій. Перша група (16 ситуацій) викликала пряму агресію (була перепона, зупинка персонажа, людину на картинці насторожують, щось в неї відбирають). Друга група ситуацій (8 ситуацій) була спрямована на звинувачення людини, яка має відповідати на малюнку, від людини вимагали відповідальності або звинувачували.

Відносна середня частота напрямів відповіді, залежно від типу відповіді виглядає наступним чином:

$$M > E > I,$$

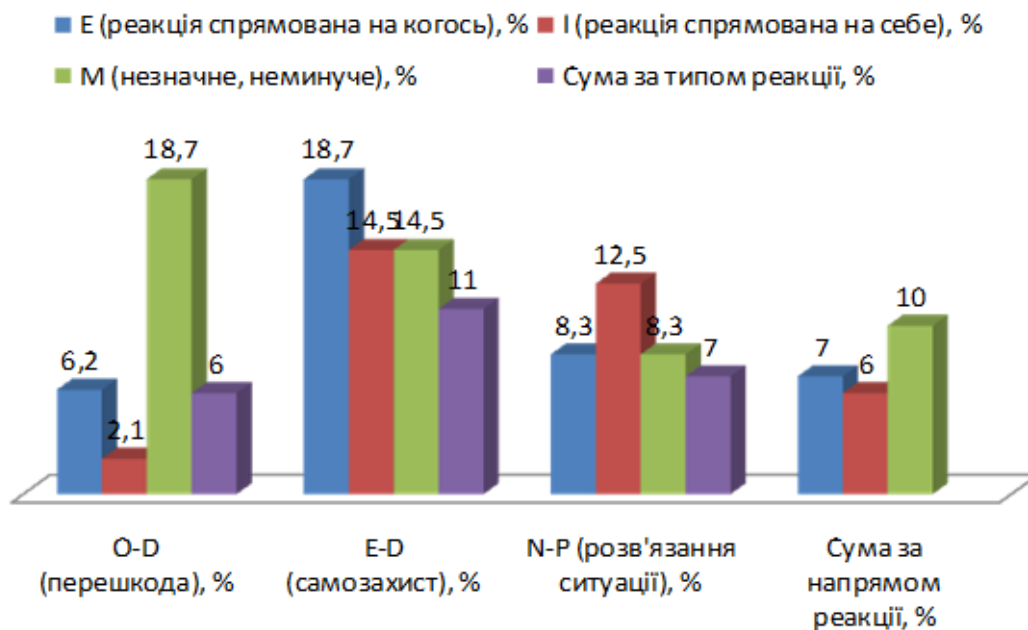


Рис. 2.1. Шкала профілів

Середній показник спрямування реакції соціальними педагогами є імпунітивний, тобто фруструючі ситуації розглядаються як щось незначне або неминуче (41,6 % опитаних), 29,1 % опитаних респондентів спрямовують реакції (агресію) на живе або неживе оточення, засуджують причину фрустрації, іноді вимагають від інших вирішити ситуацію, а 25 % респондентів реакції на фруструючу ситуації спрямовують на себе.

Щодо частоти типів відповідей, які обирали соціальні педагоги, незалежно від напрямів, то:

$$E-D > N-P > O-D$$

Це дає нам можливість зрозуміти, що соціальні педагоги в першу чергу обирають его-захисні типи реакцій (11 %), з фіксацією на самозахисті, типи реакцій у формі осуду когось, заперечують або визнають власну провину, ухиляються від докорів, тобто всіляко захищають власне «Я».

У 7 % реакцій респондентів тип реакції фіксується на її розв'язанні, задоволенні потреб, на потребі знайти конструктивне рішення в конфліктній ситуації, або переконатися, що час, чи хід подій допоможуть вирішити

ситуацію, та 6 % реакцій респондентів реагують з фіксацією на самозахисті, тобто когось осуджують, заперечують власну провину, ухиляються від докорів. Зв'язок між напрямом та типом реакції відображено в таблиці профілів.

Отже, сама анкета є своєрідним тренажером з подолання життєвих труднощів та має терапевтичний момент вже при самому проходженні діагностики.

За результатами діагностики з'ясувалося, що ситуації фрустрації не просто впливають на емоції соціальних педагогів, на їх емоційний стан, а здатні змінити, іноді повністю стан соціального педагога. В нашому дослідженні ми побачили великий ореол реакцій на фруструючу ситуацію – від пасивних, розгублених, бездіяльних реакцій, до агресивних дій, скерованих на об'єктів спілкування.

Запропоновані реакції на фрустрацію і шляхи її подолання показують індивідуальні особливості подолання стресу. Щодо середнього загального показника, то соціальні педагоги долають стрес обороняючись чи нападаючи. Це наштовхує на думку в необхідності розвитку їх емоційної компетентності для підвищення стресостійкості.

Низьким виявився показник реакцій з фіксацією на їх розв'язання, потреби знайти конструктивне вирішення в конфліктних ситуаціях, що свідчить про необхідність включення в нашу програму розвитку емоційної компетентності навички ефективної комунікації.

Результати емпіричного дослідження якості життя соціальних педагогів. Для визначення сфер життєдіяльності, які викликають найбільший дискомфорт чи незадоволення, а також для розуміння того чи впливають описані сфери життєдіяльності на емоційну компетентність соціальних педагогів, проведено опитування соціальних педагогів за опитувальником *«Шкала оцінки якості життя» Дж. Ендикот (в адаптації Н. Є. Водоп'янової)* [112], [113].

За результатами дослідження виявлено високий рівень напруженості

(42 %) та низький рівень самоконтролю (48 %). Також з'ясовано, що сукупність індексу середнього та високого рівня негативних емоцій дає значний показник.

Після детального аналізу результатів дослідження стало зрозумілим, що задля підвищення рівня емоційної компетентності соціальних педагогів необхідно попрацювати над навичками їхнього самоконтролю, використати техніки, методи, які допомагають зняти напругу та можуть зарадити в перетворенні негативно забарвлених емоцій в позитивні (рефреймінг).

За результатами дослідження з'ясувалось, що загальний індекс якості життя соціальних педагогів знаходиться на середньому рівні – 78%; високий рівень – 8%; низький – 14%.

Позитивним є нульовий рівень дуже низького, депресивного індексу якості життя. Тішить, що з числа досліджуваних не виявилось людей, які мають депресивні життєві установки.

Якщо розглянути індекс якості життя соціальних педагогів, то з'ясуємо, що найбільша кількість з числа досліджуваних задоволені зовнішньою та внутрішньою підтримкою – 54 %, спілкуванням з близькими людьми 52 % та власним відчуттям оптимізму 52 %. На достатньо високому рівні є задоволеність роботою та особистими досягненнями (по 43 %) (таблиця 2.3)

Оскільки дуже низький рівень якості життя не виявлено, то можемо говорити про те, що серед числа досліджуваних немає людей, які переживають синдром емоційного вигорання. Низький самоконтроль, достатньо високий рівень напруженості та негативно забарвлені емоції піддаються колекційному впливу при збереженні декількох умов: усвідомленні наявних проблем, мотивації до їх усунення та недирективній методиці, з можливістю індивідуального використання тих чи інших методів. Також результати діагностики індексу якості життя дали нам зрозуміти, що необхідно працювати над підвищенням стресостійкості соціальних педагогів з метою підвищення загального рівня їх емоційної компетентності.

Таблиця 2.3.

Таблиця індексу якості життя соціальних педагогів

Індекс якості життя	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %
Робота	20	37	43
Особисті досягнення	26	31	43
Здоров'я	37	31	32
Спілкування з друзями, родичами	22	27	52
Підтримка (внутрішня і зовнішня)	9	37	54
Оптимістичність	10	38	52
Напруженість	22	37	42
Самоконтроль	48	38	15
Негативні емоції	25	43	32

Самооцінка емоційної компетентності соціальних педагогів. Для глибшого розуміння впливу емоційної компетентності на соціальних педагогів ми обрали *анкету самооцінки емоційної компетентності І. Матійків* [60; 59].

Порівнюючи результати дослідження емоційної компетентності за методиками із закритими запитаннями та відкритими в анкеті Ірини Матійків, зазначимо, показники емоційної компетентності є вищим, ніж при використанні стандартизованих методик (Розділ 3). Проте, важливим залишається розуміння досліджуваних про власний низький рівень психофізіологічної саморегуляції, тобто вміння правильно дихати, м'язове розслаблення – середній бал 2,9 (59 %).

Середній показник самооцінки емоційної компетентності соціальними педагогами: Емоційне самоусвідомлення – 3,8 бала (76,5%), Управління емоціями – 3,4 бала (68,3%), Психофізіологічна саморегуляція – 2,9 бала (59,3%), Життєва позиція – 4 бала (79,2%), Позитивне мислення, мотивація досягнення – 3,7 бала (74,7%), Компетентність у часі – 3,7 бала (73,8%),

Соціальна чуйність – 3,6 бала (73,3%) Асертивність поведінки – 3,5 бала (69,8%).

Рівень соціальної чуйності в анкеті дорівнює 3,7 бали, що становить 73%. Проте складові соціальної чуйності в анкеті І. Матійків корелюють із складовими емпатії за В. Бойком. Оскільки показники загального рівня емпатії за стандартизованою методикою є значно нижчими – 53 % припускаємо, що соціальні педагоги у анкеті самооцінки емоційної компетентності намагались виглядати більш соціально привабливими, що характерно для представників педагогічних професій, чи просто не усвідомлюють, що мають низький рівень емпатії

Також порівняно низькими балами – 3,5 (70 %) досліджувані охарактеризували власну асертивну поведінку (порівнюються бали в межах анкети). Характеристика складових асертивної поведінки анкети корелює із навичками ефективної комунікації у нашому розумінні. Тому до самостійної та групової роботи соціальних педагогів щодо підвищення рівня емоційної компетентності було включено розвиток навичок ефективної комунікації.

Щодо самооцінки усвідомлення власних емоцій, та емоцій інших людей, їх показники дещо вищі, ніж в стандартизованому опитувальнику емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна. Так, наприклад, управління своїми емоціями в опитувальнику Люсіна становить – 62 %, а в анкеті самооцінки – 77 %.

Оскільки всі показники, у співвіднесенні їх із стандартизованими методиками дещо підвищені, проте крива їх розподілу проходить майже паралельно із показниками стандартизованих методик, то припускаємо, що заповнюючи не тільки окремі графи, але й усю анкету соціальні педагоги мали на меті виглядати соціально привабливим, навіть при збереженні конфіденційності.

Зазначене вище дає нам усвідомлення важливості проведення багатогранного дослідження із використанням стандартизованих меток та корекції емоційної компетентності соціальних педагогів з використанням різноманітних підходів.

2.4.2. Програма саморозвитку емоційної компетентності соціальних педагогів.

Теоретичне та емпіричне дослідження особливостей емоційної компетентності соціальних педагогів дозволило висунути припущення про стратегію корекції їх емоційної компетентності з допомогою методів, форм та схем впливу на розвиток емоційної компетентності соціального педагога шляхом самостійної роботи.

Соціальним педагогам, які пройшли діагностику за сформованим діагностичним мінімумом пілотажного дослідження було запропоновано працювати самостійно за авторською ***Програмою саморозвитку емоційної компетентності соціальних педагогів.*** Програма передбачала: 1) Проведення вебінару з метою висвітлення результатів пілотажного дослідження; 2) Самостійну роботу за визначеним алгоритмом Програми.

Для соціальних педагогів було запропоновано працювати за наступним алгоритмом Програми саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога, яка передбачала роботу за:

- *структурно-логічною моделлю емоційної компетентності* (Додаток Б), яка показує послідовність проходження етапів розвитку емоційної компетентності та основні засоби її розвитку;
- запропоновано *схему саморозвитку життєвих ресурсів* (Додаток К) для самостійної роботи з розвитку емоційної компетентності в звичних умовах життєдіяльності респондентів;
- запропоновано вправу «Спідометр ресурсів», для напрацювання активностей, які потрібні для підвищення ресурсності (Додаток М)

Після двохрічної самостійної роботи респонденти пройшли повторний лонгitudний зріз, під час якого було використано той самий пакет діагностичних методик, та вивчено зміни в показниках емоційної компетентності соціальних педагогів після роботи за Програмою саморозвитку емоційної компетентності соціальних педагогів.

За результатами пілотажного дослідження та проведеної самостійної роботи після пілотажного дослідження визначили набір чинників, що детермінує розвиток емоційної сфери та здатен підвищувати емоційну компетентність соціальних педагогів. Взаємопов'язані між собою психологічні чинники, які впливають на емоційну компетентність педагога можна розглядати в комплексному взаємозв'язку.

Основою побудови корекційної програми для самостійної роботи стали твердження:

1) Відповідно до теорії С. Стейна, емоційну компетентність можна розвивати. У роботі нами доведено, що складові емоційної компетентності можна розвивати з допомогою самостійної роботи, навчання, тренування.

2) Розвиток емоційної компетентності людини можливий на будь якому етапі її життєдіяльності, що експериментально доведено в дослідженні. Важливо навчитися користуватися певними техніками для розвитку складових емоційної компетентності, адже всі необхідні задатки для цього є в кожній людини.

3) Оскільки розвиток особистості людини залежить від генетики і виховання на 50 %, від зовнішніх впливів на 10 %, а решту 40 % розвитку особистості залежить від самої людини, то мотивація до діяльності постає важливою складовою в розвитку емоційної компетентності, що ми довели у пілотажному дослідженні.

4) Першим кроком до вирішення будь якої проблеми є її усвідомлення. Тому, після усвідомлення емоцій як цінностей, а не просто зовнішніх проявів, розуміння їх впливу на життєдіяльність людини соціальні педагоги набагато швидше і легше включалися до розвитку емоційної компетентності.

5) Одним із важливих складових впливу на емоційну компетентність має життєва позиція людини, тобто її бачення картини світу, себе у ньому, оптимізм тощо. Зміна життєвої позиції є однією із найскладніших, оскільки опирається на цінності людини, а зміна цінностей, як відомо – найскладніша, та часто відбувається через кризи. Проте позитивні зміни у життєвій позиції,

цінностях сприяють змінам особистості, формуванню самоповаги, впевненості, внутрішньої свободи тощо.

6) Формування емоційної компетентності тісно пов'язане із психофізіологічною саморегуляцією та тілесно-руховою сферою, оскільки емоції відображаються з допомогою тілесних проявів. Наприклад, емоція страху прискорює серцебиття, виділяється піт, утруднюється дихання. Тому робота із тілом, а саме психофізіологічною саморегуляцією дозволяє значно підвищити емоційну компетентність. Наприклад, навчання технік дихання, бодіфлекс, майндфулнес, медитація дозволяють розуміти і чути власні відчуття.

7) Емоції виявляються через тілесні відчуття, невербальні та вербальні прояви, поведінку, образи, умовиводи, тобто має декілька каналів вияву. Важливим є вивчення невербальної мови, що допомагає у більшому розумінні інших людей.

8) Для того, щоб значно підвищити рівень емоційної компетентності соціальних педагогів, необхідно спочатку зрозуміти, розрізняти і навчитись управляти власними емоціями.

9) Високий розумовий розвиток, тобто когнітивні копінг-стратегії значно підвищують емоційну компетентність соціальних педагогів, оскільки дають можливість проаналізувати причини відповідної емоції і реакції на інші події під впливом цих емоцій та завдяки такому усвідомленому аналізу керувати ними. Наприклад, високий рівень емоційної напруги на роботі не переноситься на найближчих людей, оскільки усвідомлюється причина. Ефективним засобом в стабілізації емоційного стану є рефреймінг, побудова копінг-стратегій.

10) Розвиток емпатії значно підвищує формування емоційної компетентності соціальних педагогів.

Формування емоційної компетентності соціальних педагогів під час пілотажного дослідження за допомогою Програми саморозвитку емоційної компетентності проходила в декілька етапів:

1. Діагностичний. На даному етапі відбувається самооцінка власних емоційних компетенцій, які можуть вплинути на становлення, визначається траєкторію руху до власного розвитку емоційної компетентності, обираються методики, окреслені відповідними принципами для індивідуальної роботи.

2. Ціннісний або етап усвідомлення, а саме:

- 1) усвідомлення особливостей власної емоційної компетентності та сприйняття;
- 2) мотивація до її розвитку, до розвитку власних цінностей, емоційних переживань, закономірностей їх прояву;
- 3) формуються пріоритети життєдіяльності, розуміння відповідальності за власні емоції, за життя, цілі, життєву позицію, внутрішні установки;
- 4) усвідомлюється розуміння важливості емоцій, їх впливу на щоденну життєдіяльність та успіх загалом; усвідомлюються внутрішні та зовнішні ресурси для розвитку емоційної компетентності;
- 5) формується усвідомлення жити в теперішньому часі, «тут і тепер», не шкодуючи за минулим і не тривожачись за майбутнє;
- 6) формується бачення про те, яка є емоційно-компетентна людина;
- 7) формується мотивація до змін, або шляхом до виходу із зони комфорту.

3. Інформаційний. Вивчається не тільки власні запити до розвитку емоційної компетентності, також вивчаються види емоцій, причини їх виникнення, особливості прояву, тілесні реакції, їх функції та способи їх управління, формуються навички невербальної комунікації.

4. Навчально-практичний. Заповнення щоденника емоцій, робота на вебінарі, самостійна робота з вправами, техніками, направленими на розвиток емоційної компетентності, фізичні навантаження, психофізіологічні вправи.

5. Творчий. Застосування набутих знань та навичок у житті.

Програма саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога (рис. 2.2.) складається з кількох етапів і побудована як закономірна логічна структура взаємопов'язаних факторів, укладених в поетапну практичну роботу, яку соціальні педагоги мають впровадити у власну

життєдіяльність задля отримання найкращих показників розвитку. Програма складається з двох блоків:

I блок – групова робота (тренінг «Ресурси емоційної компетентності») Визначено основні складові саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога та розроблено і проведено тренінг (Додаток Л).

II блок – самостійна робота соціального педагога (схема «Саморозвиток життєвих ресурсів»).



Рис. 2.2. Програма саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога

Оцінка результативності програми в цілому та тренінгу зокрема базувалася на основі:

1. Діагностики під час лонгitudного дослідження (2021 рік) із використанням тих самих методик, що і в пілотажному дослідженні.
2. Самозвітів, що побудовані у вигляді авторських анкет:
 - Вхідна анкета для учасників тренінгу та програми (Додаток П)

- Вихідна анкета для учасників тренінгу та програми (Додаток П)

3. Усні інтерв'ю та бесіди із учасниками навчання

Спостереження

Розроблена структурно-логічна модель I блоку Програми розвитку емоційної компетентності соціального педагога полягає в: усвідомленні, розумінні та прийнятті власних емоцій та емоцій інших людей та керуванні (самоконтролі) власними емоціями та емоціями інших людей; рефреймінгу (зміні негативно забарвлених емоцій на позитивно забарвлені); розвитку емпатії, стресостійкості, психофізіологічної саморегуляції, формуванні позитивних ціннісних орієнтацій, мотивації досягнень, асертивної поведінки, формуванні ефективної комунікації соціальних педагогів. Для кожного етапу передбачено певний набір заходів (наприклад, ведення щоденнику емоцій, використання майндфулнес, фізичного навантаження). (Додаток Й)

Проте, які саме засоби та заходи найбільше вплинули чи не мали жодного впливу на підвищення емоційної компетентності соціальних педагогів потребує подальшого вивчення і не входило в площину нашого дослідження. Для нас важливим був загальний результат впливу на підвищення емоційної компетентності всіх запланованих заходів.

Опис схеми першого блоку програми розвитку емоційної компетентності соціального педагога «Саморозвиток життєвих ресурсів»

Схема першого блоку програми «Саморозвиток життєвих ресурсів» складається із кількох етапів (Додаток К):

- *діагностика емоційного інтелекту* (за методиками «Шкала диференційних емоцій» К. Ізарда, «Опитувальник емоційного інтелекту» Д. В. Люсіна та «Діагностика рівня емпатії» В. Бойка);

- *записи в «Щоденник емоційного благополуччя» (Додаток О) (фіксація щоденних ситуацій та емоцій що їх супроводжували, за необхідності здійснення рефреймінгу негативно забарвлених емоцій в позитивно забарвлені через за допомогою створення інших історій та складання списків щоденних радостей, ресурсів відповідно до вправи «Спідометр ресурсів»);*

- вивчення невербальної комунікації за Аланом Пізом;
- розвиток навичок психофізіологічної саморегуляції (дихальна гімнастика, «майндфулнес», медитація, молитва, рефреймінг в дії;
- фізичне навантаження (танці, рухові заняття, фітнес, біг, плавання, непрофесійний спорт, щоденні прогулянки на свіжому повітрі з помірними кардіо- навантаженнями тощо).

У Програмі немає чітко визначених заходів самостійної роботи учасників дослідження, а тільки їх перелік та описано окремі методи, оскільки вважаємо, що індивідуальний підхід через власні уподобання та можливості дає найкращий результат.

Для групової взаємодії з метою підвищення емоційної компетентності соціальних педагогів використано тренінгову форму роботи. Так розроблено і проведено з учасниками другого зрізу експериментальної групи трьохгодинний *тренінг «Ресурси емоційної компетентності»*, який становить другий блок розвитку емоційної компетентності (Додаток Л).

Після проходження тренінгу соціальні педагоги вказували, що дорога до набуття емоційних компетенцій є дуже складною. Більшість досліджуваних відзначили, що отриманий досвід, під час тренінгу дозволив їм попрацювати «для себе» і над особистим удосконаленням: «зрозуміти, що емоційний інтелект, як і емоційну компетентність можна набувати в дорослому віці», «тренінг і програма дозволили систематизувати багато знань з навичок усвідомлення власних емоцій», «управління власними емоціями», «що людей оцінювати можна за їхніми цінностями, а не за їх словами, і часто навіть не за діями», «використання набору релаксаційних технік допомагає краще розуміти власні емоції», «майндфулнес (mindfulness) [17; с. 175–176] є необхідним для використання у діяльності соціального педагога» тощо.

Для напрацювання ресурсів, які допоможуть у розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів було повторно проведено вправу «Спідометр ресурсів» та вправу «Календар приємних справ». Приклади опису вправ, які використано в тренінгу в (Додатку Д).

2.5. Результати лонгитюдного зрізу дослідження емоційної компетентності соціальних педагогів (2021 рік)

Опрацювавши результати лонгитюдного зрізу стало зрозумілим, що більшість показників емоційної компетентності не змінилися. Тому в розділі висвітлено окремі дані щодо взаємовпливу емоційної компетентності та емоційного інтелекту.

Емоційна компетентність визначається вченими як результат розвитку емоційного інтелекту, що є інтегральною характеристикою особистості, яка включає здатність розпізнавати, розуміти, контролювати та регулювати власні емоції, а також емоції інших людей. Це дозволяє використовувати ці здібності для досягнення важливих цілей як в особистому житті, так і в професійній діяльності. Таким чином, емоційна компетентність є здатністю особистості до саморегуляції емоцій, а також включає в себе здатність розпізнавати і розуміти емоції інших, рефлексувати щодо своїх емоцій і їх проявів у себе та оточуючих, з'ясовувати причини їх виникнення, передбачати їх перебіг та наслідки, до яких може призвести їх неадекватне проявлення [2].

Оскільки і зарубіжні, і українські вчені, незалежно від того, яку концепцію застосовують у вивченні емоційного інтелекту чи емоційної компетентності, наголошують на значному впливі емоційного інтелекту та особливо емоційної компетентності на професійне та особисте життя і благополуччя [2].

Хочемо підкреслити важливість емоційного інтелекту для розвитку емоційної компетентності, в той же ж час, наявність розвинених емоційних компетентностей буде покращувати емоційний інтелект.

Лонгитюдний зріз дослідження емоційного інтелекту соціальних педагогів проведено в грудні 2021 року з використанням методики ЕмІн Д. В. Люсіна. Учасниками стали 78 соціальних педагогів (74 жінки та 4 чоловіки) закладів освіти Івано-Франківської області, з них – 34 (44 %) соціальних педагоги з сільської місцевості та 44 (56 %) жителів міст (таблиця 2.4.).

Таблиця 2.4.

**Порівняння результатів діагностики емоційного інтелекту
соціальних педагогів у 2019 та 2021 рр.**

Шкала	Рівень емоційного інтелекту	Середній бал (2019 р.)	Значення (діапазон, балів)	Середній бал у (2021 р.)	Значення
МР	<i>Розуміння чужих емоцій</i> (міжособистісний інтелект)	23,61	середнє (23-26)	23,02	середнє (23-26)
МУ	<i>Управління чужими емоціями</i> (міжособистісний інтелект)	18,21	середнє (18-21)	18,19	середнє (18-21)
ВР	<i>Розуміння своїх емоцій</i> (внутрішньо-особистісний інтелект)	17,71	середнє (17-21)	19,06	середнє (17-21)
ВУ	<i>Управління своїми емоціями</i> (внутрішньо-особистісний інтелект)	12,97	низьке (10-12)	12,73	низьке (10-12)
ВЕ	<i>Контроль експресії</i> (внутрішньо-особистісний інтелект)	9,97	низьке (7-9)	10,21	середнє (10-12)
МЕІ	Міжособистісний ЕІ	41,82	середнє (40-46)	41,21	середнє (40-46)
ВЕІ	Внутрішньо-особистісний ЕІ	40,64	середнє (39-47)	42,01	середнє (39-47)
РЕ	Розуміння емоцій	41,32	середнє (40-47)	42,09	середнє (40-47)
УЕ	Управління емоціями	41,14	середнє (40-47)	41,14	середнє (40-47)
ЗЕІ	Загальний рівень ЕІ	82,46	середнє (79-92)	83,23	середнє (79-92)

Середній вік досліджуваних 38 років. Педагогічний стаж (середній показник діяльності соціальних педагогів в закладах освіти) становить 14 років (таблиця 2.4.)

Порівнюючи результати опитувань, можна зробити висновок, що позитивні зміни у розвитку емоційного інтелекту соціальних педагогів відбулися, однак, на наш погляд, ці зміни є недостатніми для того, щоб їх можна було вважати суттєвими.

Дослідження типу реагування соціальних педагогів на фруструючі ситуації під час лонгітюдного зрізу показало, що міра індивідуальної адаптації до власного соціального оточення (GCR) респондентів зросла з 42, 8 % до 45 %, що свідчить про те, що для респондентів залишається достатньо великий дискомфорт в оточуючому середовищі.

Найчастішим напрямом відповіді на фруструючу ситуацію залишається імпульсивний тип відповіді, тобто фруструючі ситуації розглядаються як щось незначне або неминуче.

Також незмінною залишається реакція за частотою типів відповідей, які обрали соціальні педагоги. Вони в першу чергу обирають его-захисні типи реакцій, з фіксацією на самозахисті, типи реакцій у формі осуду когось, заперечують або визнають власну провину, ухиляються від докорів, тобто всіляко захищають власне «Я».

Відносна частота трьох чинників, які найчастіше зустрічаються, характеризуючи типи реакцій соціальних педагогів свідчить про ігнорування в переважаючій більшості фруструючих ситуацій, та фіксації на самозахисті при їх виникненні.

На другому місці за типами реакцій надалі відслідковується вибір екстрапунітивних, що свідчить про засудження оточення, про розв'язання фруструючих ситуацій через іншу особу.

За результатами діагностики з'ясувалося, що ситуації фрустрації не просто впливають на емоції соціальних педагогів, на їх емоційний стан, а здатні змінити, іноді повністю стан соціального педагога.

Запропоновані реакції на фрустрацію і шляхи її подолання показують індивідуальні особливості подолання стресу. Щодо середнього загального показника, то соціальні педагоги надалі долають стрес обороняючись чи нападаючи. Це наштовхує на думку в необхідності розвитку їх емоційної компетентності для підвищення стресостійкості. Отже самостійна робота з подолання стресостійкості не надала очікуваних зрушень, тому вважаємо, що напрацьовувати стресостійкість краще в роботі з фахівцем – психологом, психотерапевтом чи в груповій тренінговій роботі.

Щодо оцінки суб'єктивної задоволеності якістю життя [7, с.146–154], серед респондентів лонгітюдного зрізу за дев'ятьма життєвими доменами та загальним індексом якості життя (ІКЖ), використовуючи адаптовану методику Н.С. Водоп'янової, виявили середнє значення ІКЖ серед опитаних становить 27,88 бала, що відповідно до інтерпретаційної шкали відповідає середньому рівню задоволеності якістю життя. Мінімальне значення становить 17,1 бала (низький рівень, типовий для станів професійного вигорання). Максимальне значення – 36,2 бала (високий рівень, характерний для людей із вираженою життєвою активністю та оптимізмом). 50% респондентів мають ІКЖ в межах 25,0 – 30,8 бала, що свідчить про переважно позитивну життєву адаптацію.

Самоаналіз субшкал задоволеності якістю життя за сферами життєдіяльності показав наступні результати: середній рівень задоволеності кар'єрою; висока особиста самореалізація; середній рівень суб'єктивного здоров'я; високий рівень соціальної інтеграції; високий рівень суб'єктивної підтримки; висока позитивна життєва орієнтація (оптимізм); помірний рівень психологічного напруження; нижчий середнього рівень самоконтролю та контролю над життям; негативні емоції призводять до помірного рівня дистресу.

Найменша задоволеність відзначена у сферах самоконтролю, що означає утруднення в управлінні поведінкою та емоціями та негативних емоцій, що свідчить про наявність психоемоційного напруження.

Найвища задоволеність у сферах спілкування з близькими людьми, підтримка та оптимізм. Це свідчить про наявність соціального ресурсу та внутрішньої життєстійкості у більшості опитаних.

У результаті емпіричного дослідження за методикою Н. Є. Водоп'янової, проведеного серед 78 респондентів, виявлено, що загальний індекс якості життя (ІКЖ) у вибірці становить у середньому 27,88 бала, що відповідає середньому рівню суб'єктивної задоволеності якістю життя. Це свідчить про відносно стабільний психологічний стан більшості учасників і достатній рівень особистісних ресурсів для подолання життєвих труднощів.

Найвищі показники були зафіксовані у сферах: спілкування з близькими людьми ($M = 31,00$), особисті досягнення ($M = 29,55$), отримання підтримки ($M = 29,54$). Дані результати свідчать про важливу роль соціальних зв'язків, підтримки і самореалізації у збереженні психологічного благополуччя соціальних педагогів.

Найменш вираженими виявилися: самоконтроль ($M = 24,53$), негативні емоції ($M = 25,40$). Це свідчить про знижену здатність до саморегуляції та наявність ознак емоційного виснаження або підвищеної вразливості до стресу, що є типовим проявом хронічного емоційного напруження або професійного вигорання (Maslach & Jackson, 1981).

Таким чином, результати підтверджують актуальність моніторингу психологічного стану особистості в контексті оцінки якості життя. Дані будуть використані для розробки програми оптимізації емоційної компетентності, з включенням технік, спрямованих на посилення самоконтролю, зниження дистресу та розвиток адаптаційних стратегій у професійному середовищі.

Отже, отримані результати вказують на задовільну суб'єктивну якість життя у більшості респондентів, що є позитивним прогностичним чинником у подоланні стресу та профілактиці вигорання. Водночас виявлено вразливі зони, зокрема – самоконтроль та негативні емоції, які потребують цілеспрямованої психокорекційної підтримки в індивідуальній або груповій формі. Стає зрозумілим, що для підвищення рівня емоційної компетентності

соціальних педагогів необхідно попрацювати над навичками їхнього самоконтролю, використати техніки, методи, які допомагають зняти напругу та можуть зарадити в перетворенні негативно забарвлених емоцій в позитивні.

Результати емпіричного дослідження за методикою «Діагностика рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка» показали, що середній загальний рівень емпатії у вибірці становить 18,5 бала ($SD = 4,22$), що відповідає заниженому рівню емпатії згідно з критеріями, визначеними В. В. Бойком. Такий рівень є ознакою обмеженого розвитку емоційної чуйності та низької соціальної відкритості, що може впливати на якість міжособистісної взаємодії, знижувати ефективність комунікації та професійну адаптацію особистості.

Найвищі показники спостерігаються за емоційним каналом емпатії ($M = 3,58$), що свідчить про здатність частини респондентів до емоційного резонансу з іншими людьми, тобто переживання їхніх емоцій, сприйняття емоційної атмосфери в групі, відгук на емоційний стан партнера. Це доводить, що афективна емпатія сформована на достатньому рівні, однак не завжди підтримується іншими когнітивно-регулятивними компонентами.

Водночас інтуїтивний канал ($M = 2,79$), ідентифікація ($M = 2,87$) і установки ($M = 2,87$) демонструють нижчі показники. Це говорить про складнощі з інтуїтивним розумінням поведінки інших, недостатню гнучкість емоційних реакцій, невисоку готовність до прийняття перспективи партнера, що часто пов'язується з труднощами в розвитку соціального інтелекту (Саловей і Майєр, 1990).

Особливої уваги заслуговує помірний рівень проникаючої здатності ($M = 3,33$), яка відповідає за створення атмосфери довіри, відкритості та глибокого емоційного контакту. Невисокі оцінки в цій сфері вказують на знижене вміння формувати якісні міжособистісні зв'язки, що особливо важливо для представників соціономічних професій (вчителі, соціальні педагоги, медичні працівники тощо).

Слід також зазначити наявність значної варіативності результатів (межі від 7 до 28 балів), що свідчить про виражені індивідуальні відмінності у

структурі емпатії серед респондентів. На це впливають як особистісні, так і соціокультурні чинники (вік, досвід, професійна діяльність, життєві обставини, рівень психологічної зрілості).

Таким чином, отримані результати підтверджують, що емпатія є мультикомпонентним психологічним утворенням, і її розвиток потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки. Це особливо актуально в умовах соціальних змін, психологічного тиску та зростання значення емоційної компетентності в сучасному суспільстві.

Результати підтверджують необхідність розвитку емпатійних навичок, зокрема через цілеспрямовані психологічні інтервенції, тренінги емоційного інтелекту та практики активного слухання. Це дозволить підвищити якість міжособистісної взаємодії та створити передумови для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в професійному середовищі.

Порівняльний аналіз за **Анкетною самооцінкою емоційної компетентності для соціальних педагогів (І. Матійків)** за 2019 (N=120) та 2021 (N=78) роки дозволив оцінити динаміку розвитку емоційної компетентності у професійній групі в умовах змін соціального контексту з урахуванням впливу пандемії COVID-19 і війни в Україні).

У результаті порівняння пілотажного дослідження і лонгітюдного зрізу, враховуючи самостійну діяльність соціальних педагогів за заданою Програмою саморозвитку емоційної компетентності було встановлено, що загальна структура емоційної компетентності соціальних педагогів демонструє певну динаміку, яка вказує на адаптивні тенденції у професійному функціонуванні.

У більшості підшкал спостерігається незначне зростання або стабільність середніх балів у 2021 році порівняно з 2019 роком, що свідчить про поступове формування емоційної зрілості в умовах підвищених психологічних навантажень, пов'язаних з використанням схеми саморозвитку емоційної компетентності, розвитком внутрішніх ресурсів та професійною мобілізацією (рис. 2.3)

Позитивна динаміка у зростанні середніх показників спостерігається в управлінні емоціями з 27,3 до 29,22 бала. Найбільш виразний приріст (+1,92), що говорить про підвищення здатності до емоційної саморегуляції в умовах стресогенних викликів. Психофізіологічна саморегуляція зростає з 2,9 до 3,28. Зростання вказує на активніше використання технік самозаспокоєння та підтримки балансу. Соціальна чуйність збільшилась з 21,8 до 22,73. Підвищення цього показника (+0,93) свідчить про посилення емпатійної взаємодії, в тому числі з учасниками освітнього процесу. Вербалізація емоцій співрозмовника, як одна зі складових соціальної чуйності має найпомітніше зростання з 3,3 до 3,97.

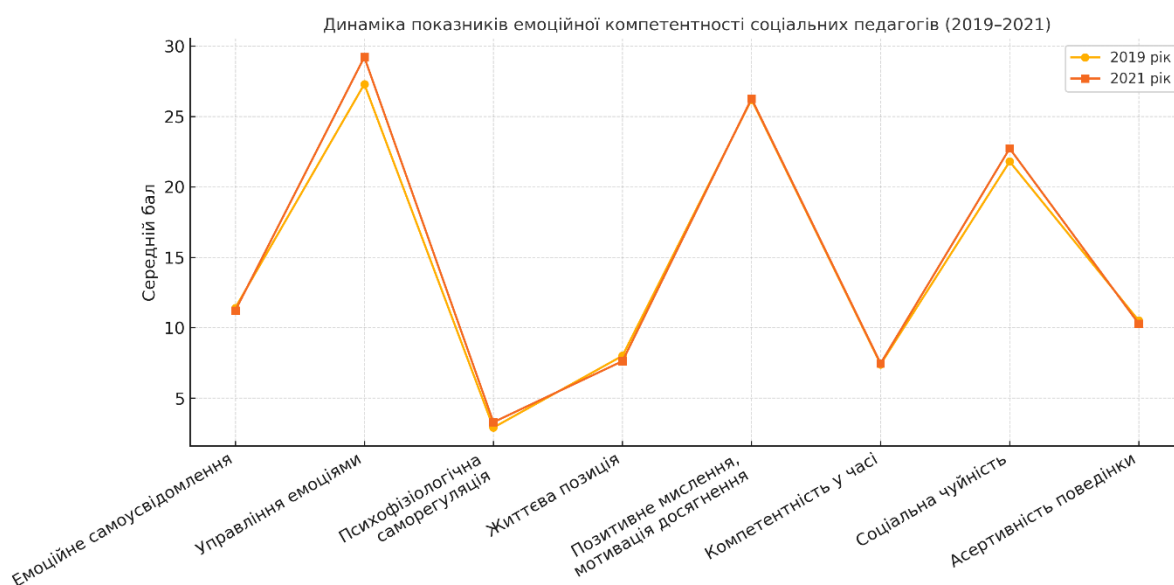


Рис. 2.3. Динаміка показників емоційної компетентності соціальних педагогів (2019, 2021 рр.)

Також у результатах дослідження бачимо стабільність або незначне зниження, а саме в емоційному самоусвідомленні з 11,4 до 11,21, життєвій позиції зниження з 8 до 7,62, що вказує на емоційне виснаження, зниження оптимізму або мотивації.

Асертивність поведінки також має легке зниження з 10,5 до 10,28, зокрема в частині захисту психологічних кордонів (3,6 до 3,32), що показує наявність втоми або уникання конфліктів у професійному середовищі.

Описані динамічні зміни в складових емоційної компетентності за Іриною Матійків, можуть відображати психологічну адаптацію до кризових умов, зокрема пандемії (2020) і війни на сході України (2014). Соціальні педагоги виявляють зростання навичок емоційного контролю та розуміння емоцій інших, що є критично важливими у роботі з вразливими групами населення. Водночас деяке зниження показників життєвого оптимізму та асертивності свідчить про накопичення емоційного виснаження та втому, що потребує організаційної підтримки й професійного супервізійного супроводу.

Порівняльний аналіз підтверджує, що емоційна компетентність є динамічною характеристикою, чутливою до соціального контексту. Результати дослідження підкреслюють важливість цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту в системі професійної підготовки та післядипломної освіти соціальних педагогів.

2.6. Результати емпіричного дослідження емоційної компетентності соціального педагога (2023 рік).

Для розуміння рівнів розвитку емоційної компетентності на етапі експериментального дослідження у 2023 році було обрано респондентів, які дали добровільну згоду на участь. Учасниками стали 62 соціальних педагоги (59 жінок та 3 чоловіки) закладів загальної середньої освіти Івано-Франківської області, з них 67,7 % соціальних педагогів з сільської місцевості, 9,6 % проживають у селищі міського типу та 14 % жителів міст. Середній вік досліджуваних – 37 років, педагогічний стаж (середній показник діяльності соціальних педагогів в закладах освіти) становить 12 років.

Дослідження емоцій загальної вибірки експериментального дослідження за методикою «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізард [164], [163]. Дослідження емоційної компетентності є важливим аспектом аналізу психологічного благополуччя особистості. Методика К. Ізарда

дозволяє оцінити вираженість 10 базових емоцій, що є основою емоційного життя людини. У загальному зрізі експериментального дослідження проаналізовано середні значення та стандартні відхилення (SD) для кожної емоції, що дозволяє оцінити ступінь варіативності переживань серед респондентів [164]

Для розуміння емоційних переживань соціальних педагогів загальної вибірки експериментального дослідження, яка складала 62 респонденти, використано Шкалу диференціальних емоцій К. Ізарда. На першому етапі обробки даних, для оцінки 10 базових емоцій респондентів вираховували середній бал.



Рис. 2.4. Середні бали по 10 базових емоціях у загальній вибірці експериментального дослідження

На другому етапі оцінки даних отримали узагальнені показники для укрупнених груп емоцій, а саме (рис. 2.4. Таблиця 2.5.):

- *індекс позитивних емоцій (ІПЕ)* має помірну міру вираженості емоційних переживань і становить 25,69 балів, середнє значення емоції інтересу (9,1 бала), радості (8,81 бала) і здивування (7,8 бала) вказує на їхню домінантність у переживаннях респондентів;

- *індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ)* має помірну міру вираженості емоційних переживань і становить 21,03 балів, середні бали горя

(6,56), гніву (4,77), відрази (4,87) та презирства (4,82) мають менше виражену інтенсивність під час експериментального дослідження;

- *індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ)* має помірну міру вираженості емоційних переживань і становить 18,06 балів, середні значення страху (5,73), сорому (5,82) і провини (6,52) помірно виражені.

Міра емоційних переживань має чотири ступені вираженості, а саме слабка, помірна, виражена, сильна. Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) та індекс тривожно-депресивних емоцій знаходяться в діапазоні 9-45 балів, індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ) в діапазоні 12-60 балів. Всі індекси змінили значення (рис. 2.5).

Таблиця 2.5.

Групи емоцій (позитивні, гострі негативні, тривожно-депресивні)

Міра емоційних переживань	ІПЕ	ІГНЕ	ІТДЕ
Слабка	-	-	-
Помірна	25,69	21,03	18,06
Виражена	-	-	-
Сильна	-	-	-

Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) має найбільше значення серед усіх емоційних груп, що свідчить про загальний оптимістичний емоційний фон. Високий рівень позитивних емоцій свідчить про активність та мотивацію респондентів до навчання та соціальної взаємодії.

Індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ) займає друге місце за рівнем вираженості, вказує на помірну емоційну напругу, що вказує на наявність емоційного стресу та необхідність розвивати навички емоційної регуляції.

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) мають найнижчий рівень, помірну міру емоційних переживань, що свідчить про деякі прояви тривожності та невпевненості, певні труднощі у впевненості та самоконтролі, які можуть впливати на поведінкові реакції респондентів.

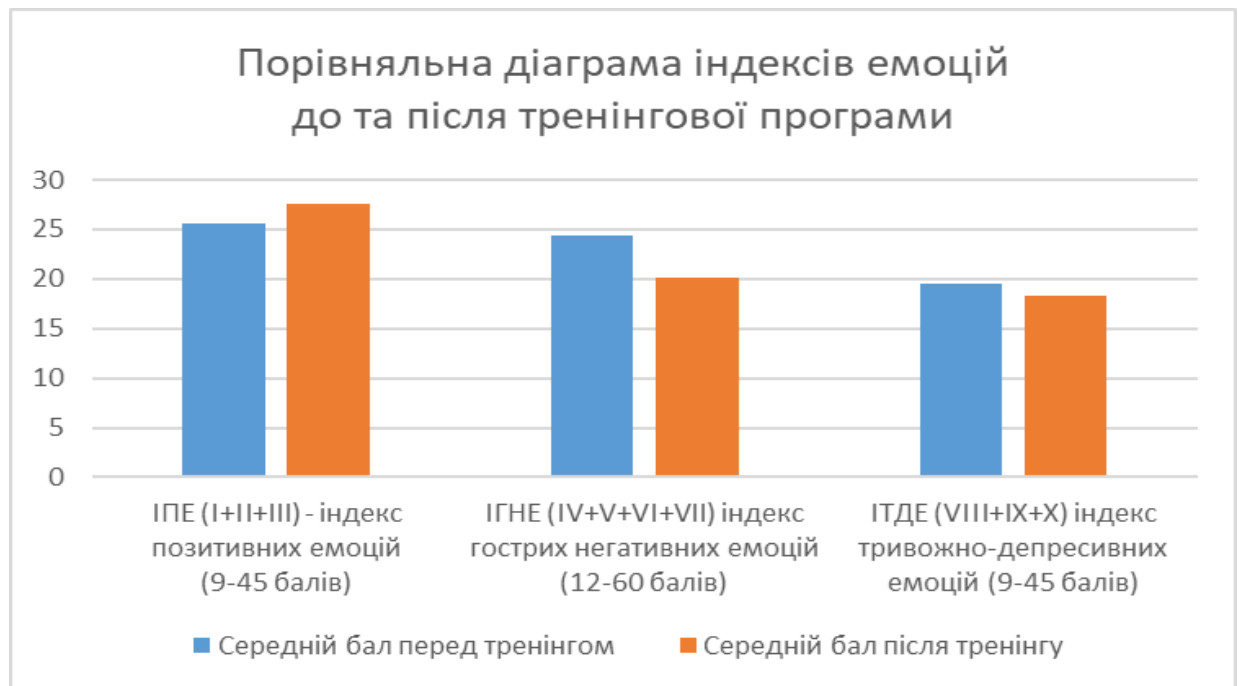


Рис. 2.5. Порівняльна діаграма індексів емоцій до та після тренінгової програми

Для повноти оцінки результатів, на основі відповідей 62 респондентів враховано середнього значення (М) та обчислено стандартне відхилення (SD) для кожної емоції за методикою К. Ізарда:

Детальніший аналіз за укрупненими групами емоцій показав різницю у середніх балах та стандартні відхилення.

Індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ). До позитивних емоцій відносяться інтерес, радість та здивування, які мають найвищі середні значення (від 7,80 до 9,10), що свідчить про загальний позитивний емоційний фон серед респондентів: інтерес (М = 9,10, SD = 2,15) – вказує на достатньо високий рівень залученості та уваги до подій, що відбуваються; радість (М = 8,81, SD = 2,43) – має відносно широкий розкид показників, що може вказувати на індивідуальні відмінності у схильності до позитивних переживань; здивування (М = 7,80, SD = 2,31) – демонструє дещо нижчий рівень у порівнянні з іншими позитивними емоціями, що може свідчити про помірну реактивність на новизну. Значення стандартних відхилень у межах 2,15-2,43

вказують на досить рівномірний розподіл позитивних емоцій серед респондентів.

Індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ). До цієї групи емоцій відносяться горе, гнів, відраза та презирство і вони важливі для аналізу рівня стресу та конфліктних переживань: горе ($M = 6,56$, $SD = 2,52$) – є найбільш вираженим серед гострих негативних емоцій, що може свідчити про часті переживання смутку та втрати, що не є дивним в контексті переживань в зв'язку із війною в Україні; гнів ($M = 4,77$, $SD = 2,04$) – середній рівень цієї емоції вказує на те, що респонденти загалом схильні до контролю агресивних реакцій; відраза ($M = 4,87$, $SD = 2,22$) та презирство ($M = 4,82$, $SD = 2,11$) – демонструють помірний рівень вираженості, що може свідчити про обмежені соціальні конфлікти у вибірці. Високе стандартне відхилення (2,52 у горя) вказує на значну індивідуальну варіативність у переживанні цієї емоції.

Таблиця 2.6.

Таблиця середніх значень (M) та стандартних відхилень (SD)

Емоція	Середнє значення M (mean)	Стандартне відхилення (SD)
Інтерес	9,1	2,15
Радість	8,81	2,43
Здивування	7,8	2,31
Горе	6,56	2,52
Гнів	4,77	2,04
Відраза	4,87	2,22
Презирство	4,82	2,11
Страх	5,73	2,37
Сором	5,82	2,56
Провина	6,52	2,65

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ). До цієї групи належать страх, сором, провина. Вони пов'язані з внутрішніми переживаннями невпевненості та самооцінкою: страх ($M = 5,73$, $SD = 2,37$) – помірний рівень цієї емоції може вказувати на суб'єктивне переживання тривоги; сором ($M = 5,82$, $SD = 2,56$) – найбільше стандартне відхилення серед тривожних емоцій, що свідчить про індивідуальні відмінності у рівні сором'язливості; провина ($M = 6,52$, $SD = 2,65$) – найбільш виражена серед тривожно-депресивних емоцій, що свідчить про значну увагу респондентів до власних помилок. Високе стандартне відхилення ($2,65$ у провини) вказує на сильні індивідуальні коливання у рівні самозвинувачення.

Домінують позитивні емоції, що вказує на загальну емоційну стійкість та адаптивність респондентів. Горе та провина мають найвищі значення серед негативних емоцій, що може вказувати на переживання невизначеності або невдоволеності. Гострі негативні емоції менш виражені, ніж тривожно-депресивні, що може свідчити про низьку агресивність, але водночас підвищений рівень внутрішніх переживань. Розкид показників є найбільшим у негативних емоціях, особливо у горі ($SD = 2,52$) та провині ($SD = 2,65$), що вказує на різний ступінь психологічного навантаження серед респондентів. Результати дослідження використані для психологічного супроводу респондентів, зокрема для зниження тривожно-депресивних емоцій (страх, сором, провина), шляхом залучення бажаючих до тренінгової програми з розвитку емоційної компетентності. Основний акцент на підтримці позитивних емоцій для формування емоційної компетентності. Впровадження тренінгу і самостійної діяльності допоможе зменшити рівень горя та провини, а також покращити навички емоційної регуляції. Аналіз корисний для побудови тренінгової програми і стратегій розвитку ЕК.

В контексті розгляду емоційної компетентності для професійної діяльності представників допомагаючих професій постало розуміння рівнів емоційного інтелекту соціальних педагогів за **Діагностикою «Емоційного інтелекту» (Н. Холл) [158]**.

Емоційний інтелект є багатовимірним конструктом, що включає декілька взаємопов'язаних компонентів, які відображають здатність особистості розуміти, розпізнавати та управляти як власними емоціями, так і емоціями інших людей. Аналіз рівнів парціального емоційного інтелекту дозволяє оцінити, наскільки розвинені окремі аспекти певної компетенції.

У представленій таблиці здійснено порівняння п'яти основних шкал парціального емоційного інтелекту (рис. 2.6.), та відображає високий рівень (демонструє добре розвинені навички у відповідній сфері), середній рівень (свідчить про базовий або помірний рівень компетенції), та низький рівень (вказує на потребу в розвитку відповідних навичок) розвитку емоційного інтелекту за відповідними шкалами.

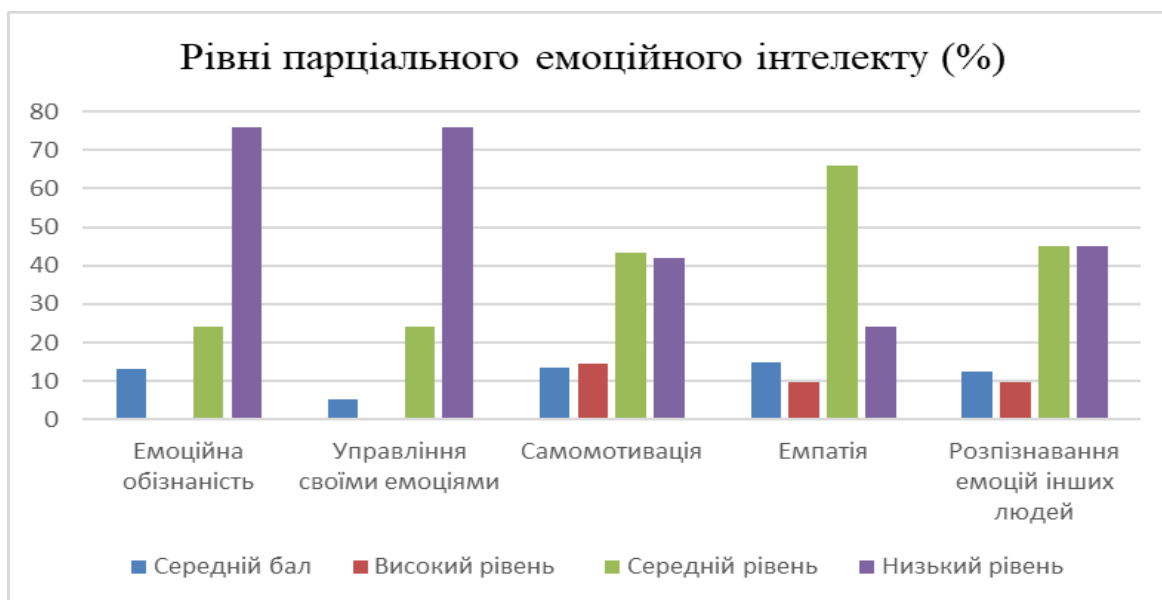


Рис. 2.6. Рівні парціального емоційного інтелекту

Аналіз рівнів парціального емоційного інтелекту соціальних педагогів показав наступні результати (таблиця 2.7.): респондентів, які мають на високому рівні розвинену *емоційну обізнаність* (рівень розуміння своїх емоцій) та *управління своїми емоціями* (здатність контролювати емоційні реакції) немає (0%). Середній рівень емоційної обізнаності та управління своїми емоціями у 15 (24,2 %) респондентів, та низький рівень у 47 (75,8%) респондентів. Середній бал опитаних за згаданими шкалами – 8,1 з 18

максимально можливих, що відповідає середньому рівню розвитку даних конструктив.

Таблиця 2.7.

Рівні парціального емоційного інтелекту

	Високий рівень (кількість)	Високий рівень (%)	Середній рівень (кількість)	Середній рівень (%)	Низький рівень (кількість)	Низький рівень (%)	Середній бал (кількість)
Емоційна обізнаність	0	0	15	24,2	47	75,8	8,1
Управління своїми емоціями	0	0	15	24,2	47	75,8	3,2
Самомотивація	9	14,5	27	43,5	26	41,9	8,3
Емпатія	6	9,7	41	66,1	15	24,2	9,1
Розпізнавання емоцій інших людей	6	9,7	28	45,2	28	45,2	7,8
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	1	1,6	21	33,9	40	64,5	36,6 (з 90 макс. можливих)

Самомотивація (використання емоцій для досягнення цілей) а високому рівні у 9 (14,5%) респондентів, середньому рівні – 27 (43,5%), на низькому рівні – 26 (41,9%) респондентів. Середній бал – 8,3.

Емпатія (чутливість до емоцій інших людей) на високому рівні у 6 (9,7%) респондентів, середній рівень у 41 (66,1%) респондент, низький рівень – 15 (24,2%). Середній бал – 9,1.

Розпізнавання емоцій інших людей (здатність інтерпретувати невербальні емоційні сигнали) на високому рівні у 6 (9,7%) респондентів, середньому і низькому рівні по 28 (45,2%) респондентів. Середній бал – 7,8 з 18 максимально можливих.

Загальний показник емоційного інтелекту також поділено на високий, середній та низький рівні. Розподіл учасників за рівнями наступний: високий рівень – лише у 1 (1,6%). Більшість учасників демонструють середній рівень – 21 (33,9%), що вказує на помірну емоційну компетентність. Значна частина групи має низькі показники – 40 (64,5%) респондентів, що потребує уваги до розвитку навичок емоційного інтелекту. Середній бал групи – 36,6 (з 90 максимально можливих), що вказує на те, що велика група респондентів демонструє тенденцію до низького або нижнього порогу середнього рівня.

Розподіл, проілюстрований у таблиці, показує загальні тенденції: більшість учасників потребують підтримки у розвитку інтегративного емоційного інтелекту, при тому проблеми найбільше пов'язані із загальною емоційною обізнаністю, саморегуляцією та іншими парціальними складовими емоційного інтелекту.

Середній і низький рівні розвитку інтегративного емоційного інтелекту домінують у більшості учасників. Низький рівень управління емоціями (саморегуляції) є помітним у багатьох учасників, що може бути важливим для кореляційного аналізу.

Проведено кореляційний аналіз між управлінням емоціями та іншими компонентами емоційного інтелекту з допомогою статистичного методу коефіцієнту кореляції Пірсона та непараметричного коефіцієнту кореляції рангу Спірмена. (таблиця 2.8).

Результати кореляційного аналізу компонентів емоційного інтелекту за методом Пірсона та методом пірмена в контексті професійної діяльності

соціальних педагогів підкреслюють важливість кожного аспекту та взаємозв'язки між ними. Ключовими деталями є високий вплив управління емоціями (саморегуляція) на інтегративний рівень емоційної компетентності. Кореляція між управлінням емоціями та інтегративним рівнем становить $r = 0,72$; $r_s = 0,64$, що підтверджує значущість саморегуляції у загальному розвитку емоційного інтелекту.

Результати кореляційного аналізу компонентів емоційного інтелекту за методом Пірсона та методом Пірмена в контексті професійної діяльності соціальних педагогів підкреслюють важливість кожного аспекту та взаємозв'язки між ними. Ключовими деталями є високий вплив управління емоціями (саморегуляція) на інтегративний рівень емоційної компетентності. Кореляція між управлінням емоціями та інтегративним рівнем становить $r = 0,72$; $r_s = 0,64$, що підтверджує значущість саморегуляції у загальному розвитку емоційного інтелекту.

Також управління емоціями має тісний взаємозв'язок із самомотивацією. Кореляція $r = 0,72$; $r_s = 0,71$ вказує, що здатність контролювати свої емоції тісно пов'язана зі здатністю використовувати їх для досягнення особистих і професійних цілей.

Саморегуляція має зв'язок із розпізнаванням емоцій інших. Помірна кореляція $r = 0,41$; $r_s = 0,33$ показує, що саморегуляція також сприяє більш точному сприйняттю емоційних сигналів від оточуючих.

Взаємодія емпатії та розпізнавання емоцій інших має найвищий рівень кореляції між шкалами ($r = 0,79$; $r_s = 0,8$). Емпатія значно підтримує здатність розпізнавати емоційні стани інших людей, що є ключовим у роботі соціальних педагогів.

Обидві шкали мають високий вплив на інтегративний рівень емоційного інтелекту (емпатія ($r = 0,73$; $r_s = 0,7$), розпізнавання емоцій ($r = 0,83$; $r_s = 0,8$)).

Інтегративний рівень емоційного інтелекту має найвищі кореляції з розпізнаванням емоцій інших ($r = 0,83$; $r_s = 0,8$) та самомотивацією ($r = 0,78$; $r_s = 0,73$) та емпатією ($r = 0,73$; $r_s = 0,7$).

Ці результати підкреслюють важливість як особистих (самотивація), так і міжособистісних (розпізнавання емоцій, емпатія) навичок для загального рівня розвитку емоційного інтелекту.

Щодо взаємозалежності компонентів, то емоційна обізнаність має слабший вплив на саморегуляцію ($r = 0,12$; $r_s = 0,11$) та інтегративний рівень ($r = 0,60$; $r_s = 0,58$). Взаємозв'язок самотивації із саморегуляцією ($r = 0,72$; $r_s = 0,70$) вказує на важливість цієї шкали в особистій ефективності.

Управління емоціями виступає сполучною ланкою, оскільки впливає на всі інші аспекти емоційного інтелекту, особливо на самотивацію та інтегративний рівень.

Таблиця 2.8.

Порівняльна таблиця кореляційного аналізу рівнів парціального ЕІ за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона (r) та методу Спірмена (r_s)

	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)						Метод Спірмена (r_s)					
	Емоційна	Управління	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання	Інтегративний	Емоційна	Управління	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання	Інтегративний
Емоційна обізнаність	1	0,12	0,21	0,50	0,46	0,6	1	0,11	0,19	0,40	0,43	0,58
Управління емоціями	0,12	1	0,72	0,21	0,41	0,72	0,11	1	0,71	0,18	0,33	0,65
Самотивація	0,21	0,72	1	0,34	0,48	0,78	0,19	0,70	1	0,3	0,40	0,73
Емпатія	0,50	0,21	0,34	1	0,79	0,73	0,40	0,18	0,30	1	0,8	0,7
Розпізнавання емоцій інших	0,4	0,41	0,48	0,79	1	0,83	0,43	0,33	0,40	0,8	1	0,8
Інтегративний рівень	0,6	0,72	0,78	0,73	0,83	1	0,58	0,64	0,73	0,7	0,8	1

Для оцінки якості життя в експериментальному дослідженні було обрано методику «Оцінка якості життя» О.С. Чабана [105]. Метою включення методики до дослідження емоційної компетентності було визначення суб'єктивного сприйняття респондентами різних аспектів їхнього життя, включаючи фізичний стан, емоційний стан, проведення вільного часу, стосунки, умови проживання, робота, навчання, фінанси, а також загальну задоволеність життям.

Для опису загального рівня якості життя у вибірці було створено експериментальну групу. Дослідження охопило 62 респондентів, які оцінили рівень своєї якості життя за шкалою від 0 до 10 у 10 ключових сферах. Загальна оцінка розраховувалася шляхом підсумовування балів за всіма пунктами, що дало можливість визначити рівень якості життя кожного учасника.

На основі отриманих результатів було сформовано наступний розподіл респондентів за рівнем якості життя:

- Вкрай низький рівень (до 56 балів) – 13 осіб (21%).
- Низький рівень (57–66 балів) – 18 осіб (29%).
- Середній рівень (67–75 балів) – 11 осіб (18%).
- Високий рівень (76–82 бали) – 13 осіб (21%).
- Дуже високий рівень (від 83 балів) – 8 осіб (13%).

Інтерпретація отриманих результатів дала розуміння, що респонденти, які демонструють вкрай низький рівень якості життя (21%), мають серйозне незадоволення своїм життям. Для них характерні відчуття порожнечі, безперспективності та глибокий емоційний дискомфорт. Такі результати свідчать про потребу у психологічній підтримці або змінах у соціальному середовищі.

Найчисельніша група респондентів із низьким рівнем (29%) якості життя, що свідчить про наявність значних життєвих труднощів. У даних респондентів спостерігаються стійкі негативні переживання щодо фінансового становища, здоров'я чи міжособистісних відносин.

Респонденти із середнім рівнем якості життя (18%) мають певні проблеми, але, на відміну від попередніх груп, мають більшу впевненість у можливості їхнього вирішення. Вони знаходяться в пошуку рішень чи мають підтримку, що допомагає їм справлятися з труднощами.

Учасники із високим рівнем (21%) майже повністю задоволені своїм життям, але можуть мати незначні труднощі, які, не є визначальними для їхнього загального благополуччя.

Найменша група респондентів із дуже високим рівнем (13%), що складається з осіб, які відчують гармонію у житті, задоволені своїм соціальним статусом, матеріальним становищем, роботою, стосунками та загальним рівнем щастя.

Близько 50% респондентів мають низький або вкрай низький рівень якості життя, що може вказувати на наявність соціальних чи психологічних проблем. Лише 34% опитаних мають високий або дуже високий рівень якості життя, що свідчить про загалом помірний рівень задоволеності життям у вибірці. Спостерігається значна частка респондентів із середнім рівнем (18%), що свідчить про баланс між позитивними та негативними аспектами життя.

За результатами обробки даних було отримано основні статистичні характеристики показників рівня якості життя серед вибірки ($N=62$). Загальна оцінка якості життя варіюється від 15 до 95 балів, із середнім значенням (M) 65,52 та стандартним відхиленням (SD) 16,24, що свідчить про помірний рівень задоволеності життям серед учасників дослідження та значну варіативність рівня задоволеності життям серед респондентів, оскільки розкид значень є досить великим.

Аналіз основних складових якості життя показав наступні результати:

1. *Фізичний стан:* $M = 5,85$; $SD = 2,12$, що свідчить про відносно позитивне сприйняття власного здоров'я, проте значне стандартне відхилення вказує на індивідуальні відмінності між респондентами.

2. *Настрій*: $M = 6,76$; $SD = 2,23$, що свідчить про загалом позитивний емоційний стан.

3. *Вільний час*. $M = 5,79$; $SD = 2,24$, що свідчить про середній рівень задоволеності проведенням дозвілля.

4. *Любов і сексуальна активність*: $M = 6,29$; $SD = 2,64$, при цьому значний розкид у відповідях може вказувати на суттєві індивідуальні відмінності.

5. *Повсякденна активність (хобі, побутова діяльність)*: $M = 6,26$; $SD = 2,02$, що відображає відносно комфортний рівень залученості до рутинної діяльності.

6. *Соціальна активність (спілкування з рідними, друзями, колегами)*: Високе середнє значення $M = 7,27$; $SD = 2,15$, свідчить про добрий рівень соціальних контактів.

7. *Фінансове благополуччя*: дещо нижчий середній рівень $M = 5,44$; $SD = 2,23$) може вказувати на певні труднощі або невдоволення матеріальним становищем.

8. *Умови проживання*: Найвище середнє значення серед усіх показників – $M = 7,56$; $SD = 2,10$, що свідчить про задоволеність житловими умовами.

9. *Робота/навчання*: $M = 6,89$; $SD = 2,22$, що свідчить про відносно високу задоволеність професійною або освітньою діяльністю.

10. *Загальна задоволеність життям*: Середнє значення $M = 7,40$; $SD = 2,05$ підтверджує загальний позитивний рівень суб'єктивного благополуччя.

Отримані результати демонструють загалом помірний рівень задоволеності життям, із найбільш високими оцінками у сферах соціальної активності, умов проживання та загального настрою. Водночас, порівняно нижчі показники фінансового благополуччя та вільного часу можуть вказувати на потенційні чинники стресу та невдоволення. Важливим є подальший аналіз залежностей між показниками, а також врахування впливу соціально-демографічних чинників.

Кореляційний аналіз показав, що коефіцієнт кореляції між віком та загальною оцінкою якості життя становить 0,071, а р-коефіцієнт 0,579. Це свідчить про відсутність статистично значущого зв'язку між віком респондентів та рівнем їхньої якості життя. Тобто, в даній вибірці вік не є визначальним фактором, що впливає на загальну задоволеність життям.

Кореляційний аналіз виявив певні взаємозв'язки між різними аспектами якості життя. Розглянемо ключові закономірності.

Фізичний стан та настрої мають сильний позитивний зв'язок ($r = 0,65$). Це означає, що люди, які оцінюють свій фізичний стан вище, зазвичай мають кращий настрій.

Настрої та соціальна активність мають дуже сильний зв'язок ($r = 0,71$). Вищий рівень соціальної активності пов'язаний із позитивним емоційним станом.

Фінансове благополуччя та повсякденна активність мають сильний позитивний зв'язок ($r = 0,62$) люди, які краще оцінюють своє фінансове становище, частіше активні у повсякденному житті.

Настрої та робота/навчання мають значний позитивний зв'язок ($r = 0,53$). Високий рівень задоволеності роботою або навчанням корелює з кращим настроєм.

Любов, сексуальна активність та настрої мають сильний зв'язок ($r = 0,58$), що вказує на значний вплив стосунків на емоційний стан людини.

Повсякденна активність та соціальна активність мають сильну кореляцію ($r = 0,67$), що означає, що активні у повсякденному житті люди мають більше соціальних контактів.

Дослідження рівня тривоги та депресії серед соціальних педагогів, які працюють у шкільному середовищі в умовах війни, потребує використання валідних та надійних психодіагностичних інструментів. Це особлива група професіоналів, яка щодня взаємодіє з дітьми, підтримує їх емоційно та соціально, а також сама стикається зі значними стресовими навантаженнями, викликаними як роботою, так і зовнішніми факторами війни. Для оцінки

емоційного стану учасників експериментального дослідження було застосовано Госпітальну шкалу тривоги та депресії HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale, Zigmond & Snaith, 1983) [105]. Шкала розроблена для використання у загальній та клінічній практиці, дозволяє оцінити рівень тривоги та депресії без впливу соматичних симптомів, що робить її актуальною для дослідження психологічного стану осіб, які перебувають у стані хронічного стресу.

Застосування HADS у нашому дослідженні дозволяє забезпечити об'єктивну оцінку емоційного стану респондентів, а також порівняти отримані результати з попередніми науковими даними щодо впливу стресогенних факторів на працівників допомагаючих професій.

Таблиця 2.9.

Таблиця розподілу показників тривоги та депресії серед учасників експериментального дослідження

Категорія для оцінювання	Кількість учасників (Тривога)	% Тривога	Кількість учасників (Депресія)	% Депресія
норма	24	38,71	31	50
зона ризику або легкий ступінь тяжкості	24	38,71	28	45,16
помірний ступінь	9	14,52	2	3,23
важкий ступінь	5	8,06	1	1,61

Аналіз рівнів тривожності та депресивних симптомів серед соціальних педагогів, які працюють з учасниками освітнього процесу в умовах війни, показав наступні тенденції (таблиця 2.9):

1. Рівень тривоги. 38,7% (24 особи) мають нормальний рівень тривоги (0–7 балів), що свідчить про їхню адаптивність до стресових умов або ефективні механізми психологічного захисту; 38,7% (24 особи) перебувають

у зоні ризику (8–10 балів) – ці респонденти відчують підвищену напругу і тривожність, що потребує профілактичних заходів; 14,5% (9 осіб) мають помірний ступінь тривожності (11–15 балів), що вказує на виражений рівень тривожних симптомів; 8,1% (5 осіб) мають важкий ступінь тривоги (16–21 балів), що може свідчити про можливість розвитку тривожних розладів.

Середній бал (M) рівня тривоги учасників експериментального дослідження за Госпітальною шкалою тривоги та депресії (HADS) – 8,61 бала, показник перевищує норму (0-7 балів) і знаходиться в зоні ризику (8-10 балів), тобто феномен присутній, або має легкий ступінь вираження і означає, що в цілому група має підвищений рівень тривожності.

Стандартне відхилення (SD) (показник розсіювання даних навколо середнього значення) становить 3,63, тобто має достатньо велике значення та вказує на широкий розкид рівнів тривоги серед респондентів, тобто у деяких респондентів низькі значення рівня тривоги, а в інших – високі (клінічно значущі). Вибірка має значні індивідуальні відмінності у рівні тривожності, пов'язані з особистісними особливостями, умовами роботи та рівнем стресу, який відчують соціальні педагоги.

2. Рівень депресії. 50% (31 особа) знаходяться у діапазоні норми (0–7 балів), що свідчить про відсутність значущих депресивних симптомів у половини респондентів; 45,2% (28 осіб) перебувають у зоні ризику (8–10 балів), що означає підвищений ризик розвитку депресії; 3,2% (2 особи) мають помірний ступінь депресії (11–15 балів), 1,6% (1 особа) демонструє важкий ступінь депресії (16–21 балів), що потребує негайного психологічного втручання.

Рівень тривоги є вищим за рівень депресії, значна частина педагогів має або помірний, або клінічно значущий рівень тривоги. Майже половина респондентів перебуває в зоні ризику депресії, що вказує на хронічний стрес і емоційне виснаження. Наявність 8% педагогів із високим рівнем тривоги та 1,6% із високим рівнем депресії свідчить про необхідність підтримки ментального здоров'я у окремих респондентів

Середній бал (M) рівня депресії у експериментальній групі становить 7,13 бала, тобто середнє значення знаходиться на верхній межі норми, але дуже близьке до зони ризику легкого ступеня тяжкості депресії, та вказує, що в середньому педагоги не демонструють клінічної депресії, але значна частина має певні її симптоми.

Стандартне відхилення (SD) становить 2,90 бала і є меншим, ніж стандартне відхилення тривоги, що вказує на меншу варіативність у рівнях депресії серед респондентів. Усі респонденти мають приблизно схожі показники депресії, без сильних відхилень у бік дуже високих або низьких значень.

Середнє значення рівня депресії нижче за рівень тривожності, однак значна частина респондентів має ознаки пригніченого стану, що свідчить про накопичення хронічного стресу та виснаження, яке ще не досягло критичних показників клінічної депресії, але вимагає уваги.

Отже, *рівень тривоги* ($M = 8,61$, $SD = 3,63$) є вищим за норму, має широкий розкид значень, що свідчить про наявність групи соціальних педагогів з клінічно значущими показниками тривоги.

Рівень депресії ($M = 7,13$, $SD = 2,90$) загалом нижчий, проте наближається до зони ризику, тобто присутність феномену або легкий ступінь тяжкості.

Ширше стандартне відхилення (SD) у тривожності свідчить про більшу варіативність у рівнях переживання тривоги серед соціальних педагогів.

Високий рівень тривоги та помірний рівень депресії показують реакцію респондентів на хронічний стрес, пов'язаний із роботою в умовах війни у представників допомагаючих професій. Дослідження з використанням HADS дозволило не тільки визначити наявність тривожних і депресивних проявів, а й оцінити їхню інтенсивність, що є важливим у контексті аналізу психологічного стану соціальних педагогів, які працюють в умовах війни. Результати експериментального дослідження показують високий рівень психологічного виснаження та хронічного стресу, підкреслюють необхідність

психологічної підтримки, оскільки присутність тривоги та депресії на рівні зони ризику чи легкого ступеня тяжкості без втручання в незмінних умовах, переростає у більш серйозні психологічні порушення та вказують на потребу в психологічних інтервенціях для зниження рівня тривоги та профілактики депресії серед респондентів. Висока тривожність у професійній діяльності соціальних педагогів впливає на їхню здатність ефективно підтримувати учнів і створювати безпечне середовище для дітей у стресовій ситуації.

Висока психологічна напруга у роботі соціальних педагогів, які безпосередньо працюють із дітьми, що можуть мати посттравматичні переживання, страхи та тривожні розлади створює додаткове емоційне навантаження.

Неможливість повного психологічного відновлення внаслідок постійного впливу війни (небезпека, новини про втрати, руйнування, економічна нестабільність) підтримує хронічний стресовий стан, що сприяє розвитку тривожності. Значна частина педагогів уже має легкий ступінь тривоги, деякі учасники мають клінічно виражені показники рівня тривожності, що призводить до зниження професійної ефективності, втрати емпатії, апатії, невміння керувати власними емоціями, нерозуміння емоцій інших та зрештою до вигорання.

Необхідно вживати заходів для зменшення навантаження, підтримки ментального здоров'я та створення психологічно безпечного середовища для соціальних педагогів. З огляду на специфіку їхньої діяльності, яка полягає у щоденній взаємодії з дітьми та іншими учасниками освітнього процесу, які також перебувають у стані стресу та переживань, отримані результати корисні для використання у розробці тренінгової програми з розвитку емоційної компетентності, що включатиме техніки психологічної підтримки та профілактики емоційного вигорання серед педагогічних працівників.

Опираючись на умовні позначення, які використовуються для обробки результатів дослідження за **Методикою малюнкової фрустрації С. Розенцвейга** [122], описані на початку дослідження, віднесли кожну з 24

відповідей 62 респондентів до однієї з 9 категорій (комбінацій типу та напрямку реакції). На основі закодованих даних проведено статистичний аналіз частоти й розподілу цих реакцій, результати якого подано нижче.

Частотний вибір реакцій у вибірці (загальна частота типів реакції) (таблиця 2.10). Усього проаналізовано 62 протоколи (по 24 реакції кожен, разом 1488 реакцій). Розподіл показав, що *екстрапунітивні реакції (Е)* є найбільш частотними в загальній вибірці. Близько двох п'ятих усіх реакцій припало на категорію Е. *Інтропунітивні (І) та імпунітивні (М)* відповіді траплялися дещо рідше – кожна з цих категорій охоплює приблизно по третині випадків. Іншими словами, тенденція *звинувачувати зовнішні обставини у ситуаціях фрустрації* явно домінує над тенденцією *звинувачувати себе чи уникати звинувачень*. У таблиці 1 наведено частоти появи кожного типу реакції в загальному масиві відповідей.

Таблиця 2.10.

**Частота зустрічальності типів фрустраційної реакції
(напрямок агресії)**

Тип реакції	Кількість відповідей	Частка від загальної вибірки
Екстрапунітивний (Е) – проективне звинувачення інших	550 (прибл.)	~37%
Інтропунітивний (І) – самозвинувачення	480 (прибл.)	~32%
Імпунітивний (М) – уникнення звинувачень	458 (прибл.)	~31%
Разом	1488	100%

Примітка: Значення наведено з округленням; Е домінує над І та М за частотою, у вибірці (N = 62 респонденти; 1488 відповідей)

Як видно з таблиці 2.10., екстрапунітивні реакції складають найбільшу частку – близько 37% усіх відповідей (приблизно 550 з 1488). Інтропунітивні

й імунітивні реакції представлені майже порівну (біля 30–32% кожна). Це означає, що при виникненні перешкоди наші респонденти частіше обирають стратегію звинувачення інших, ніж самозвинувачення чи уникнення конфлікту.

Частота напрямків реагування. Якщо розглядати не напрям агресії, а *спосіб реагування* (орієнтацію реакції), то в нашій вибірці найчастіше зустрічалися *об'єктно-орієнтовані (перешкодно-домінантні) реакції (O-D)*. Близько половини відповідей респондентів містили фокус на зовнішній перешкоді або об'єкті фрустрації. Менш часто проявлялись *его-захисні реакції (E-D)* – приблизно в третині випадків, – коли увага зосереджувалась на захисті власного «Я» (образ, виправдання себе тощо). Найрідше учасники демонстрували *потребово-наполегливі (імунітивні) реакції (I')*, які становлять близько однієї четвертої частини відповідей. Іншими словами, у більшості випадків фрустрації акцент робився на самій перешкоді або «винуватці» ситуації, рідше – на захисті свого его чи продовженні діяльності попри перешкоду. Таблиця 2.11. описує розподіл за напрямками реакції.

Таблиця 2.11.

**Частота повторів напрямків фрустраційної реакції
(тип реагування)**

Напрямок (орієнтація) реакції	Кількість відповідей	Частка від загального числа відповідей
Об'єктна / перешкодно-домінантна (O-D)	670 (прибл.)	45%
Его-захисна (E-D)	450 (прибл.)	30%
Потребово-наполеглива (I') (імунітивна)	368 (прибл.)	25%
Разом	1488	100%

Примітка: у вибірці (N = 1488 відповідей 62 респонденти).

З таблиці 2.11 розуміємо, що майже половина всіх реакцій пов'язана з фокусом на зовнішніх перешкодах (O-D). Его-захисні відповіді (E-D)

трапляються у ~30% випадків, що говорить про помірну вираженість захисних механізмів, спрямованих на збереження самооцінки. Потребово-наполегливі реакції (I') становлять близько чверті відповідей, тобто порівняно рідко респонденти одразу переходили у «режим вирішення проблеми», ігноруючи аспект звинувачення.

Найпоширеніші категорії реакцій. Якщо розглядати конкретні комбінації тип і напрям, то найчастішою виявилася категорія *ЕО-D* (*екстрапунітивно-об'єктна реакція*). Це відповіді, де респондент агресивно звинувачує зовнішню причину фрустрації – наприклад, обставини чи інших людей – підкреслюючи роль перешкоди []. Саме ЕО-D можна вважати домінуючим способом реагування у нашій вибірці. Наприклад, на ситуацію, де хтось заважає виконанню завдання, типовою реакцією було «*Ти мені заважаєш, через тебе все пішло не так!*» – класичний приклад ЕО-D відповіді.

Другою за поширеністю специфічною категорією можна назвати *его-захисні інтропунітивні реакції (ІЕ-D)*. В таких відповідях учасник схильний звинувачувати себе, часто з надмірною самокритикою, навіть у випадках, коли об'єктивно вина лежить не лише на ньому. Приклад: «*Мабуть, це я у всьому винен, навіть якщо обставини були проти мене*». Ця категорія відображає тенденцію респондентів приймати на себе підвищену відповідальність і провину.

Також відносно часто зустрічались *імпунітивно-об'єктні реакції (МО-D)* – відповіді, де наявна перешкода визнається, але її значення зменшується або від неї відмахуються. Наприклад: «*Так, батьки дитини затримуються, але нічого страшного – можна й почекати*». Фрустрація забирається шляхом примирення з наявністю перепони.

Найрідше в протоколах дослідження фігурували такі категорії, як екстрапунітивно-наполегливі (ЕІ') та інтропунітивно-об'єктні (ІО-D) реакції. Екстрапунітивно-наполеглива відповідь означає, що респондент звинувачує інших, водночас намагаючись наполегливо вирішити проблему («*Ви винні, але*

я все одно доб'юся свого»). Інтропунітивно-об'єктна реакція – досить парадоксальна ситуація, коли людина картає себе сама за виникнення зовнішньої перешкоди («Якби я не допустив цього, перешкоди б не було»). Обидва ці варіанти потребують складнішої саморефлексії і траплялися поодинокі.

Середні показники, медіана та мода. Для глибшого аналізу було розраховано середню кількість реакцій кожного типу на одного респондента, а також медіану і моду розподілу цих кількостей (таблиця 2.12). Аналогічні показники визначено і для напрямків реагування.

Таблиця 2.12.

**Середнє число реакцій певної категорії на одного респондента
(з 24 відповідей 1 учасника), медіана та мода розподілу**

Категорія реакції	М (середнє значення)	Med (медіана)	Mode (мода)
<i>Типи (напрямок агресії):</i>			
– Екстрапунітивні (Е)	9,0	9	8
– Інтропунітивні (І)	8,0	8	8
– Імпунітивні (М)	7,0	7	6
<i>Напрямки (орієнтація):</i>			
– Об'єктні (О-D)	10,8	11	12
– Его-захисні (Е-I)	7,2	7	6
– Потребово-наполегливі (І')	6,0	6	5

Аналіз середніх значень підтверджує домінування екстрапунітивного стилю: у середньому один респондент із 24 ситуацій *9 разів реагує екстрапунітивно*, тоді як інтропунітивних реакцій дає близько 8, а імпунітивних близько 7. Медіана, що дорівнює 9 для Е, 8 для І та 7 для М, свідчить про те, що у половини обстежених кількість екстрапунітивних

відповідей не менша за 9 (тобто щонайменше у 37,5% випадків), тоді як інтропунітивних – не менша за 8 (33%), імпунітивних – 7 (29%). Мода розподілу екстрапунітивних реакцій становить 8, тобто найбільш типовим є випадок, коли респондент у 8 ситуаціях із 24 звинувачує інших. Для інтропунітивних реакцій модальне значення теж близьке (7–8 випадків самозвинувачення), тоді як для імпунітивних кількість трохи менша (6 випадків).

Для способів реагування бачимо, що один респондент у середньому *близько 11 разів фокусує увагу на перешкоді (O-D)*, близько 7 разів проявляє его-захисну реакцію і ,kbrmrj 6 разів – потребово-наполегливу. Значення медіани (O-D=11, E-D=7, I=6) вказують на подібний баланс у більшості учасників. Отже, типовий респондент експериментального дослідження приблизно в половині фрустраційних ситуацій звинувачує та «атакує» зовнішню перепону, у третині випадків – захищає себе або виправдовується, і лише у кожній четвертій ситуації – намагається просто вирішити проблему чи відмовляється від звинувачень. Такий профіль узгоджується із загальними частотами, наведеними вище.

Вікові особливості реагування. Респонденти були поділені на кілька вікових категорій (молодший вік, середній та старший). Хоча загальна структура реакцій зберігається у всіх групах, простежуються певні вікові особливості. *Молодші учасники* (до 30 років) проявляли більше екстрапунітивних реакцій, у них найвища частка звинувачень оточення. Це може пояснюватися меншою стриманістю емоцій у молодому віці або недостатнім досвідом конструктивного подолання фрустрацій. *У середній віковій групі* (біля 30–45 років) спостерігалось відносно зниження екстрапунітивності та деяке зростання частки імпунітивних відповідей. Люди середнього віку частіше намагалися *зберегти самоконтроль і шукати компроміс*, їхні відповіді типу М (уникання звинувачень) були більш частими, ніж у молодших респондентів. *Старші респонденти* (понад 45 років) найрідше вдавалися до екстрапунітивного стилю. У цій групі натомість

підвищилася частота імпульсивних реакцій – багато хто з віком схильний проявляти терпимість до перешкод або вирішувати конфлікт. Частка інтропульсивних реакцій у старшій групі теж була дещо вищою, ніж у молоді, що може вказувати на більший самоаналіз та критичність до себе, набутий з досвідом.

Отже, молодь більш вибухово реагує назовні, старші люди – більш стримано і компромісно, а представники середнього віку займають проміжну позицію. Хоч різниця між віковими категоріями не є разючою, тенденція прослідковується наступна: з віком екстрапульсивна агресія зменшується, а імпульсивні (унікальні) реакції зростають. Можна припустити, що дорослішаючи, люди краще контролюють гнів і частіше обирають тактику «не загострювати» ситуацію, або ж беруть більше відповідальності на себе, замість звинувачувати інших.

На основі індивідуальних профілів відповідей визначено **домінуючий тип фрустраційної реакції** для кожного респондента – тобто, який із трьох напрямів (Е, І чи М) переважав у його протоколі. Результати показали, що у більшості учасників дослідження переважають екстрапульсивні тенденції – *близько половини респондентів (≈50%), екстрапульсивний тип став домінуючим* – вони дали найбільше відповідей саме категорії Е (зовнішнє звинувачення). Приблизно у чверті учасників (20–25%) провідним був імпульсивний тип (ці соціальні педагоги частіше уникали прямих звинувачень і применшували проблему). *Інтропульсивний тип домінував найрідше* – лише близько 15–20% респондентів можна віднести до осіб, що переважно звинувачують себе у фрустраціях. Ще у невеликій частки (близько 10%) не виявилось чітко домінуючого стилю – їхні показники по Е, І, М були приблизно збалансовані.

Таким чином, агресія спрямована назовні на зовнішні обставини чи інших людей, тобто *проективне звинувачення (Е)* можна вважати найбільш характерною стратегією реагування для нашої вибірки, тоді як *самозвинувачення (І)* трапляється як домінуюче відносно рідко. Уникнення

агресії, яка фактично не спрямована на конкретний об'єкт, тобто соціальні педагоги уникають звинувачень того, хто провинився (*імпунітивний стиль, М*) посідає середню позицію.

Ці результати мають важливі інтерпретаційні наслідки. Домінування екстрапунітивного реагування означає, що значна частина людей схильна розряджати фрустрацію шляхом *звинувачення зовнішніх сил* (інших людей, обставин). Психологічно це може свідчити про механізм захисту у формі проєкції, коли особа знімає із себе відповідальність за невдачу, перекладаючи її назовні. Висока екстрапунітивність часто пов'язана з недостатньо розвиненим рівнем самокритики і одночасно підвищеними вимогами до оточення []. Іншими словами, такі люди можуть мати дещо завищену самооцінку або очікувати від інших більше, ніж від себе. Наші дані дослідження підтверджують тезу, що групова тенденція звинувачувати інших поєднується з порівняно низькою частотою самозвинувачень.

З іншого боку, *низька кількість інтропунітивних реакцій* у вибірці говорить про те, що *надмірна самокритичність і почуття провини не є характерними* для більшості респондентів. Тільки небагатьом притаманно брати всю провину на себе. Ці дані можна інтерпретувати полярно. Позитивна інтерпретація полягає у відсутності виражених тенденцій до саморуйнівної поведінки та заниженої самооцінки, оскільки високі значення інтропунітивності (І) розглядаються як ознака *неадекватно зниженої самооцінки* і схильності мати до себе надмірні вимоги [122]. У нашій вибірці такого явища майже не спостерігається, тобто, у цілому респонденти не схильні надмірно себе звинувачувати. Негативна інтерпретація низької інтропунітивності полягає в потенційному *браку самокритики*, особливо у поєднанні з високою екстрапунітивністю. Тобто, частина соціальних педагогів може систематично перекладати відповідальність назовні, не аналізуючи власної ролі в ситуації.

Імпунітивний стиль (уникання конфлікту, примирення з ситуацією) посідає проміжне місце. Четверта частина учасників дослідження віддає

перевагу саме цьому підходу як провідному. Помірна частота імпульсивних реакцій свідчить про наявність у групі стратегії *психологічного захисту шляхом заперечення або мінімізації проблеми*. До певної міри це конструктивний спосіб зняти емоційну напругу без перебільшення впливу ситуації і допомагає, зосередитися на продовженні діяльності. Багато респондентів у конфліктних ситуаціях казали щось на зразок *«Давайте заспокоїмось і рухатимемось далі»*. Така імпульсивна установка допомагає уникнути ескалації конфлікту. Однак якщо вона домінує занадто часто, це означає *уникнення джерела фрустрації*, небажання визнати чийсь відповідальність, навіть коли це потрібно.

Для глибшого розуміння структурних компонентів **емпатії** було здійснено аналіз відповідей респондентів за чотирма основними змістовними сферами, що охоплюються методикою **«Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES)** у модифікації Н. Епштейна (за Козляковським П.А., 2004), а саме емоційна чутливість, здатність до співпереживання, реакція на емоції інших та схильність до емоційного зараження. Сирі бали переведено у стени (Додаток II)

Найвищі результати зафіксовані у сфері співпереживання, що свідчить про глибоку здатність розуміти та емоційно включатися в досвід інших. Найменш виражена сфера є емоційне зараження, що вказує на контрольованість та стабільність емоційного фону. Найбільша варіативність ($SD=0,53$) спостерігається в реакціях на емоції інших, що вказує на відмінності в чутливості та соціальному досвіді респондентів (таблиця 2.13).

Емоційна чутливість охоплює здатність розпізнавати емоційні сигнали, що надходять від оточення (через інтонації, невербальну поведінку, контекст). Респонденти продемонстрували стабільний середній рівень цієї якості, що забезпечує базовий рівень емоційної включеності. Бали респондентів у цій сфері в основному відповідають нормальному та високому рівню емпатії. Зіставлення з розподілом за стенами вказує на те, що у респондентів з нормальним і високим рівнем емпатії ця сфера розвинута помірно. У групах з

нижчим рівнем емпатії (стени 1–3) спостерігається дещо знижена емоційна чутливість, що є ознакою емоційної стриманості або пригнічення емоційних реакцій.

Таблиця 2.13.

Результати обчислення середніх значень по кожній із сфер

Змістова сфера емпатії	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Мінімальне і максимальне значення
Емоційна чутливість	2,74	0,35	1,86 – 3,29
Здатність до співпереживання	3,23	0,33	2,75 – 3,75
Реакція на емоції інших	2,50	0,53	1,57 – 3,71
Схильність до емоційного зараження	2,41	0,44	2,00 – 3,33

Здатність до співпереживання найбільш виражена змістова сфера емпатії у вибірці, що відповідає високому та дуже високому рівню емпатії. Респонденти, які набрали високі та дуже високі суми балів (≥ 63), демонструють глибоку здатність емоційно включатися у стан інших, співпереживати, виявляти підтримку. Саме ця сфера є ключовим предиктором високого загального рівня емпатії. Респонденти зі стенами 7–9, стабільно демонстрували високі оцінки саме за цим кластером тверджень, що підкреслює важливість розвитку здатності до співпереживання в контексті соціальної адаптації та професійної взаємодії.

Реакція на емоції інших демонструє найвищу індивідуальну варіативність від нормального до дуже високого рівня (від 1 до 9 стена). Частина респондентів (з високими стенами) показали високий рівень реактивності (емоційне включення у переживання інших без потреби в тривалому контакті). Водночас у респондентів із низькими або середніми стенами виявляється емоційне дистанціювання або селективне реагування.

Така розбіжність пов'язана з професійним досвідом, особистісною установкою на захист, або типом емоційного регулятивного стилю.

Схильність до емоційного зараження характеризує автоматичне переймання емоцій без когнітивної обробки, реакція «емоційного зараження». У вибірці ця сфера є найменш вираженою, особливо у тих, хто має низькі та нормальні рівні емпатії. Низькі оцінки демонструють стійкий емоційний самоконтроль, або небажання емоційно залучатися, особливо у стресових ситуаціях, або це наслідки професійного вигорання чи звички до емоційної глухоти як форми психологічного захисту.

Отже, найвищий внесок у високі рівні емпатії робить здатність до співпереживання. Емоційна чутливість та реакція на емоції інших підтримують середній рівень емпатії, але показують різні траєкторії розвитку. Схильність до емоційного зараження залишається мінімально активною сферою, особливо у тих соціальних педагогів, які мають нормальний рівень емпатії.

Самооцінка емоційної компетентності соціальними педагогами. Для визначення рівня розвитку емоційної компетентності у соціальних педагогів за ключовими компонентами, що забезпечують ефективну емоційну саморегуляцію, соціальну взаємодію та особистісне благополуччя було використано Анкету самооцінки емоційної компетентності Ірини Матійків (авторська адаптація, структурована за компонентами емоційного інтелекту) [83], [84].

Методика включає 6 основних блоків, кожен із яких охоплює окремий аспект емоційної компетентності: емоційне самоусвідомлення, управління емоціями, психофізіологічна саморегуляція, позитивне мислення та мотивація досягнення, соціальна чуйність, асертивна поведінка. Кожен блок містить кілька конкретних навичок або характеристик, що оцінювались за шкалою від 1 до 5 балів, де 1 – дуже низький рівень розвитку, 5 – дуже високий [83], [84].

Загальний рівень емоційної компетентності соціальних педагогів можна охарактеризувати як помірно розвинений (середні значення балів за більшістю

показників знаходяться в межах 3,4–3,6 із 5 можливих), що свідчить про наявність базових навичок емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії, але також вказує на потенціал для подальшого удосконалення [83], [84].

Найбільш розвиненими компонентами є позитивне мислення та мотивація досягнення, зокрема: здатність конструктивно ставитися до помилок (3,8), оптимістичне бачення ситуацій (3,7), об'єктивна самооцінка (3,8).

Соціальна чуйність: уміння слухати (3,8), емоційна підтримка (3,8), розуміння інших (3,6–3,7), що свідчить про високий рівень емпатії й орієнтацію на міжособистісну гармонію.

Найменш сформованими компонентами виявились контроль імпульсивних емоційних реакцій, зокрема здатність чинити опір негайному емоційному вираженню (3,1), що може свідчити про труднощі у стримуванні сильних емоцій у стресових ситуаціях, психофізіологічна саморегуляція (3,3) та аутентичне емоційне самовираження (3,3), що вказує на потребу в опануванні ефективних технік емоційного відновлення та екологічного вираження почуттів.

Життєва позиція респондентів є усвідомленою та позитивною (3,7), що проявляється у наявності чітких життєвих цінностей, пріоритетів і здатності зосереджуватися на головному. Це забезпечує загальну стійкість у професійній діяльності.

Асертивність поведінки (3,4–3,5) знаходиться на середньому рівні, що потребує подальшого розвитку здатності відстоювати власні психологічні межі, водночас зберігаючи конструктивність у міжособистісних взаємодіях.

Порівняльний аналіз рівня емоційної компетентності соціальних педагогів, здійснений за результатами пілотажного дослідження (2019 р.) та лонгітюдного зрізу (2021 р.), виявив загальну тенденцію до збереження та помірного зростання ключових компонентів емоційної компетентності в умовах соціальних та професійних викликів.

Позитивна динаміка простежується в показниках управління емоціями,

психофізіологічної саморегуляції та соціальної чуйності, що свідчить про формування у соціальних педагогів адаптивних механізмів емоційної саморегуляції та поглиблення емпатійної взаємодії з оточенням. Ці зміни можна інтерпретувати як реакцію на зростання психоемоційного навантаження в професійній діяльності, зумовленого соціальними кризами, пандемією та війною на сході та півдні України. Водночас незначне зниження рівня життєвої позиції та асертивності поведінки може свідчити про накопичення емоційного виснаження, зниження мотиваційного тону та стратегії уникання конфлікту, що потребує подальшої психопрофілактичної підтримки.

Загалом, результати показали, що емоційна компетентність соціальних педагогів є динамічною, чутливою до зовнішніх впливів характеристикою, яка формується під дією як особистісних ресурсів, так і соціокультурного контексту. Отримані дані підкреслюють важливість інституційної підтримки та програм розвитку емоційної компетентності для професійного здоров'я та ефективної діяльності фахівців соціальної сфери.

Основними емоціями, які домінували у соціальних педагогів під час досліджень, є здивування, радість і інтерес. Виявлено низький рівень емпатії, де емоційний канал був основним. Це вказує на вибіркковість і суб'єктивність прояву емпатії, що є тривожним показником для представників допомагаючих професій, оскільки може призвести до вигорання.

Соціальні педагоги мають низький рівень адаптації до соціального оточення, часто обирають его-захисні реакції, що вказує на необхідність розвитку емоційної компетентності для підвищення стресостійкості.

Низький рівень реакцій на пошук конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях свідчить про потребу в розвитку навичок ефективної комунікації. Виявлено низький самоконтроль та високий рівень напруженості потребують корекції, які потребують корекції.

Емоційний інтелект соціальних педагогів виявився вище середнього, але контроль експресії є слабким, що підкреслює важливість розвитку

саморегуляції та стресостійкості. Соціальні педагоги вважають, що вони краще управляють емоціями інших, ніж своїми власними.

Задоволення від роботи та особистих досягнень є високим, але на якість життя впливають низький самоконтроль і негативні емоції. Низький рівень депресії є позитивним індикатором, хоча потреба в розвитку емоційної компетентності залишається актуальною.

Розроблена програма саморозвитку емоційної компетентності включає два блоки: самостійна робота (діагностика, ведення щоденника, психофізіологічна саморегуляція) та групова взаємодія через тренінг. Однак частина учасників не виконувала самостійної роботи, що потребує додаткової мотивації.

Експериментальне дослідження підтвердило домінування позитивних емоцій у соціальних педагогів. Це свідчить про їхню емоційну активність і соціальну мотивацію. Однак підвищений рівень негативних емоцій вказує на необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Для підвищення емоційної компетентності слід включити тренінги зі стресостійкості та копінг-стратегій, щоб зменшити негативні емоції і підвищити рефлексивність, водночас зберігаючи баланс у розв'язанні проблем.

Методики оцінки якості життя показала, що фізичний стан, соціальна активність і фінансове благополуччя мають великий вплив на якість життя педагогів. Проте для груп з низьким рівнем якості життя потрібні спеціалізовані програми підтримки. Подальші дослідження мають на меті вивчення причин незадоволення життям у соціальних педагогів, зокрема для розробки програм психосоціальної підтримки в умовах соціальної нестабільності та війни. Враховуючи вплив війни, соціальні педагоги потребують системної психологічної підтримки для зниження стресу та профілактики емоційного вигорання.

Аналіз результатів за Анкетою самооцінки емоційної компетентності Ірини Матійків показав, що середній бал по всіх показниках варіюється від 3,1

до 3,8. Найвищі показники зафіксовано у таких компонентах: конструктивне ставлення до помилок (3,8), об'єктивна самооцінка (3,8), уважне слухання, емоційна підтримка (3,8). Найнижчі оцінки виявлено щодо чинення опору негайному емоційному реагуванню (3,1), аутентичне емоційне самовираження (3,3), психофізіологічна саморегуляція (3,3).

Загальний рівень емоційної компетентності соціальних педагогів можна оцінити як помірно розвинений. Найкраще сформовані когнітивно-мотиваційні аспекти (життєва позиція, позитивне мислення, соціальна емпатія), натомість саморегулятивні механізми, що пов'язані з управлінням емоційною напругою та контролем імпульсів, потребують подальшого розвитку.

Використання самостійної роботи за заданими алгоритмами для підвищення емоційної компетентності соціального педагога має незначний вплив, в тому числі на внутрішньоособистісний інтелект, а саме - контроль експресії. Тому потрібно шукати шляхи оптимізації емоційної компетентності в більш практичному спрямуванні.

Ці дані дали стали ґрунтовною основою для формування вибірки для експериментальних втручань, побудови тренінгової Програми оптимізації емоційної компетентності та Моделі компонентів емоційної компетентності.

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

3.1. Обґрунтування психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності

Результати пілотажного дослідження, лонгitudного зрізу та експериментального дослідження дають розуміння, які саме аспекти емоційної компетентності формувати у соціальних педагогів за допомогою Програми оптимізації емоційної компетентності з врахуванням психолого-педагогічних умов. Розвиток передбачаємо на двох рівнях – *індивідуальному* (особистий розвиток соціального педагога) та *інституційному* (на рівні освітнього закладу).

Першочерговим на *індивідуальному рівні* бачимо розвиток навичок психофізіологічної саморегуляції, регулярне застосування технік дихання, м'язового розслаблення, майндфулнес-медитацій, вивчення і практика методів тілесно-орієнтованої терапії для кращого розпізнавання та регулювання тілесних і емоційних реакцій.

Також в програму оптимізації важливо включити формування навичок усвідомленого емоційного реагування, ведення щоденника емоцій для підвищення емоційного самоусвідомлення, вправи на затримку імпульсивних реакцій та заміну автоматичних емоційних відповідей на усвідомлені.

Для розвитку асертивної поведінки доцільним виступає розробка та проведення тренінгу, який включатиме асертивну комунікацію, де опрацюємо вміння висловлювати власну позицію, відмовляти без провини, конструктивно захищати свої межі, практика «Я-тверджень» для безоціночного і толерантного вираження емоцій.

Враховуючи той факт, що респонденти є представниками допомагаючих професій і тривалий час проживають в ситуації повномасштабного вторгнення через вторгнення росії, підтримка особистої емоційної стійкості є

обов'язковою частиною програми оптимізації емоційної компетентності. Також важливою складовою виступає робота з особистими цінностями, життєвими орієнтирами, підтримка балансу між роботою та особистим життям, профілактика емоційного вигорання.

На *інституційному рівні*, в освітньому закладі, для створення підтримуючого середовища важливою умовою формування емоційної компетентності соціальних педагогів є організація психологічного супроводу фахівців. Психологічний супровід у нашій програмі передбачає проведення регулярних супервізійних та інтервізійних груп для обговорення складних емоційних випадків у роботі, забезпечення доступу до психологічного консультування для соціальних педагогів, впровадження програм розвитку емоційної компетентності, проведення тренінгів та семінарів на теми емоційної регуляції, емпатії, ефективної комунікації, роботі зі стресом, інтеграції теми емоційної компетентності в систему підвищення кваліфікації педагогів.

Також для всебічного формування психолого-педагогічних умов важливим постає розробка і впровадження методичних рекомендації для емоційно підтримувального мікроклімату, створення культури емоційної відкритості та взаємної підтримки серед педагогічного колективу, взаємодії з учасниками освітнього процесу, запровадження в закладах «днів емоційного розвантаження», творчих заходів, спільних зустрічей, моделювання емоційно компетентної поведінки керівництвом. Керівники освітніх установ мають демонструвати приклад конструктивного вираження емоцій, поваги до емоційних меж колег, створення безпечного середовища для зворотного зв'язку.

З метою поглибленого аналізу психолого-педагогічних чинників розвитку емоційної компетентності у межах Програми ОЕК було застосовано інтегративний підхід, який синтезує умови формування емоційної компетентності та поєднує принципи особистісно орієнтованого, компетентнісного, системного, аксіологічного й діяльнісного підходів.

Особистісно орієнтований підхід фокусується на розкритті індивідуальності, розвитку самосвідомості й самоактуалізації соціального педагога, враховуючи його особистісні риси, емоційний досвід, рівень емпатії та здатність до рефлексії.

Компетентнісний підхід спрямований на формування ключових професійних компетентностей, зокрема емоційної, що виявляється у вмінні розпізнавати, усвідомлювати, виражати та регулювати емоції під час професійної взаємодії.

Системний підхід розглядає емоційну компетентність як цілісну інтегративну систему, яка охоплює когнітивний, емоційний, мотиваційний і поведінковий компоненти, що забезпечує комплексне бачення емоційного розвитку фахівця.

Аксіологічний підхід підкреслює роль ціннісних орієнтацій у професійній діяльності, трактуючи формування емоційної компетентності як становлення гуманістичних цінностей, поваги до особистості та дотримання етичних норм взаємодії.

Діяльнісний підхід акцентує активну участь соціального педагога у практичній діяльності, де емоційно-чуттєві навички формуються через самодопомогу, тренінги, групову роботу, кейс-методи, рольові ігри та рефлексивні вправи.

3.2. Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження до та після тренінгової програми

Аналіз змін у базових емоціях за методикою К. Ізарда до та після тренінгової програми. Аналіз середніх значень до і після тренінгу дозволяє оцінити вплив тренінгової програми на емоційний стан 36 респондентів, які взяли участь у роботі за тренінговою програмою. Результати свідчать про зростання позитивних емоцій і зниження негативних (рис. 3.1.)

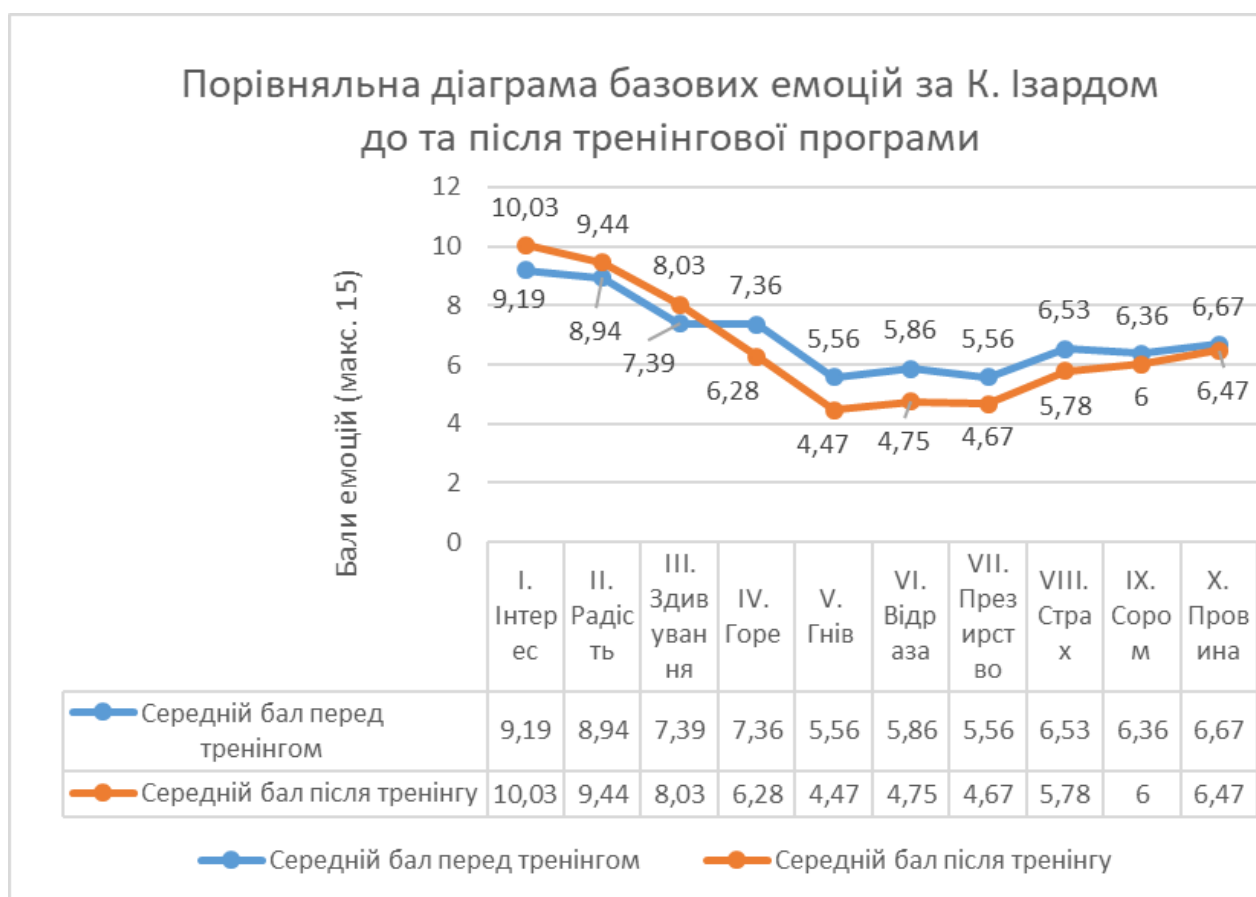


Рис. 3.1. Порівняльна діаграма базових емоцій за К. Ізардом до та після тренінгової програми

Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) (інтерес, радість, здивування) до тренінгу становить 9,19, а після тренінгу – 10,03 (приріст +0,84). Зростання інтересу (+0,84) свідчить про покращення залученості та зацікавленості респондентів у їхній діяльності. Підвищення радості (+0,50) вказує на покращення емоційного фону після участі у тренінгу (до тренінгу – 8,94 бала, після тренінгу – 9,44 бала). Зростання здивування (+0,64) свідчить про більшу відкритість до нового досвіду та навчання (до тренінгу – 7,39 бала, після тренінгу – 8,03 бала).

Отже, рівень позитивних емоцій зріс, що вказує на ефективність тренінгу в покращенні емоційного стану та мотивації.

Індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ) (горе, гнів, відраза, презирство) до тренінгу становить 7,36 бала, після – 6,28 (знизився на -1,08). Зниження ІГНЕ свідчить про покращення психологічного комфорту.

Зниження гніву (-1,09) свідчить про кращий контроль над агресивними реакціями (до тренінгу – 5,56 бала, після тренінгу – 4,47 бала). Зменшення відрази (-1,11) свідчить про позитивну динаміку у міжособистісній взаємодії учасників тренінгової групи (до тренінгу – 5,86 бала, після тренінгу – 4,75). Зниження презирства (-0,89) демонструє покращення толерантності та зниження напруги у стосунках (до тренінгу – 5,56 бала, після тренінгу – 4,67).

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) (страх, сором, провина) до тренінгу становить 19,56 бала, після тренінгу – 18,25 (знизився на (-1,31). Зниження страху (-0,75) може вказувати на зменшення тривожності серед респондентів (до тренінгу – 6,53 бала, після тренінгу – 5,78). Незначне зниження сорому (-0,36) свідчить про перші кроки до стабілізації самооцінки (до тренінгу – 6,36 бала, після тренінгу – 6 балів). Незначне зменшення провини (-0,20) свідчить про потребу в індивідуальній консультативній роботі для зниження самозвинувачень і розвитку впевненості (до тренінгу – 6,67 бала, після тренінгу – 6,47).

Оскільки негативні емоції зменшилися, це демонструє позитивний вплив тренінгу на емоційний баланс та стійкість.

В результаті роботи за тренінговою програмою спостерігаємо зростання позитивних емоцій (інтересу (+0,84), радості (+0,50), здивування (+0,64)), зниження негативних емоцій, де найбільше зменшилися горе (-1,08), гнів (-1,09) та відрази (-1,11), незначні зміни у соромі (-0,36) та провині (-0,20), що свідчать про стабільність цих емоцій та помірну міру вираження.

Щоб визначити, чи є зміни в середніх показниках до і після тренінгу статистично значущими, використали t-критерій Стюдента, а для перевірки нульової гіпотези використали *p*-значення (міра статистичної значущості), яке показує, наскільки випадковим є отриманий результат.

Для цього сформулювали гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0): різниця між середніми значеннями до і після тренінгу відсутня ($M_{\text{до}} = M_{\text{після}}$).

Альтернативна гіпотеза (H_a): різниця між середніми значеннями є статистично значущою ($M_{до} \neq M_{після}$). [194], [193], [134].

Таблиця 3.1.

Таблиця з результатами аналізу, що включає t-критерій, р-значення, стандартні відхилення (SD) та різницю середніх значень для кожної емоції перед тренінговою програмою та після неї

Емоція	Середній бал перед тренінгом	Середній бал після тренінгу	Різниця	SD перед	SD після	t-критерій	р-значення
I. Інтерес	9,19	10,03	0,84	2,12	2,01	3,54	0,0008
II. Радість	8,94	9,44	0,50	2,09	2,03	2,12	0,037
III. Здивування	7,39	8,03	0,64	2,18	2,04	3,02	0,003
IV. Горе	7,36	6,28	-1,08	2,43	2,19	-4,21	0,00005
V. Гнів	5,56	4,47	-1,09	2,38	2,02	-4,37	0,00003
VI. Відраза	5,86	4,75	-1,11	2,40	2,10	-4,33	0,00003
VII. Презирство	5,56	4,67	-0,89	2,34	2,09	-3,77	0,0002
VIII. Страх	6,53	5,78	-0,75	2,35	2,12	-3,00	0,003
IX. Сором	6,36	6,00	-0,36	2,21	2,18	-1,16	0,25
X. Провина	6,67	6,47	-0,20	2,24	2,22	-0,64	0,52

Для отримання результатів шукали різницю між парами значень для кожної емоції, обчислювали середнє значення різниці (D), обчислювали стандартне відхилення різниці (SD_D) та використовували формулу:

$$t = \frac{\bar{D}}{SE_D}, \quad \text{де } SE_D = \frac{SD_D}{\sqrt{n}}.$$

Ступені свободи ($df = n - 1$, де n – кількість респондентів). Рівень значущості ($\alpha = 0,05$). Якщо в розрахунках отримане значення t перевищує критичне значення $t_{крит}$, то зміни є статистично значущими [134]

Проведено розрахунки для 36 респондентів до та після тренінгу з метою оцінки змін у рівнях емоцій. Основні розрахункові показники включають стандартне відхилення різниць (SD) (відображає варіативність змін у респондентів), стандартну похибку різниць (SE) (оцінює точність вимірювання середньої зміни), t-критерій (статистичний показник, що відображає відношення середньої різниці до її похибки), t-критичне (граничне значення, з яким порівнюється t-критерій), статистичну значущість (p-значення) (визначає, чи є отримані зміни випадковими або значущими).

Порівняння t-критерію з t-критичним дозволяє зробити наступні висновки про емоції з статистично значущими змінами ($p < 0,05$).

Спостерігається статистично значуще підвищення інтересу (таблиця 3.1.) ($p < 0,0008$), радості ($p < 0,037$), здивування ($p < 0,003$), що вказує на підвищення загальної емоційної включеності респондентів у діяльність після тренінгу, вказує на зростання відкритості до нових ситуацій; зниження горя ($p < 0,00005$), гніву та відрази ($p < 0,00003$), презирства ($p < 0,0002$), страху ($p < 0,003$) мають статистично значуще зниження, що свідчить про позитивний вплив тренінгу на зменшення негативного емоційного стану та вказує на покращення саморегуляції, впливу тренінгу на соціальну взаємодію та зниження рівня тривожності.

Емоції сорому та провини знизились під час роботи за тренінговою програмою, проте не мають статистично значущих змін, а саме ($p > 0,25$ та $p > 0,52$ відповідно), що свідчить про меншу чутливість цих емоцій до тренінгової програми.

На основі представлених даних про середні бали базових емоцій за методикою К. Ізарда до і після тренінгу можна зробити висновки про зміни в емоційних реакціях.

1. Зміни у позитивних емоціях (ІПЕ – інтерес, радість, здивування), що вказує на посилення зацікавленості, концентрації та уваги, мотивації респондентів після тренінгу, емоція «радість» також зросла, що свідчить про покращення емоційного стану та підвищення загального відчуття задоволення

від професійної діяльності, збільшення здивування свідчити про відкритість соціальних педагогів новим ідеям та готовність до змін. Тренінг позитивно вплинув на розвиток позитивних емоцій, що може сприяти підвищенню емоційної компетентності, відкритості до навчання та здатності до креативного мислення.

2. Зміни у гострих негативних емоціях (ІГНЕ – горе, гнів, відрaza, презирство), що вказує на зниження відчуття розчарування, втрати або внутрішньої емоційної напруги, краще опанування емоцій та зменшення агресивних реакцій, покращення міжособистісних відносин, зменшення негативних суджень щодо інших і підвищення толерантності, а також учасники тренінгової програми отримали нові стратегії емоційної регуляції. Тренінг суттєво знизив рівень гострих негативних емоцій, що сприяє покращенню професійної взаємодії та створенню сприятливого емоційного середовища.

3. Зміни у тривожно-депресивних емоціях (ІТДЕ – страх, сором, провина), так страх зменшився, що вказує на зниження рівня невпевненості, тривожності та занепокоєння, це важливо для емоційного благополуччя соціальних педагогів. Сором має незначну динаміку, яка вказувати на необхідність подальшої роботи з внутрішньою самооцінкою в індивідуальній роботі. Незначне зменшення провини також вказує на збереження часткового почуття відповідальності або незадоволення своїми діями, що також потребує індивідуальних втручань. Зміни у тривожно-депресивних емоціях є помірними, але позитивними. Це свідчить про зниження тривожності та внутрішніх конфліктів, але потребує подальшого розвитку.

4. Зменшення негативних емоцій та посилення позитивних емоцій після тренінгу сприяють покращенню емоційної компетентності. Респонденти стали більш стійкими до стресу, відкритими до нових можливостей та готовими до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Зниження емоцій сорому та провини є незначним, проте прослідковується зниження гострих негативних емоцій, тому для подальшого

розвитку емоційної стійкості важливо врахувати інші додаткові впливи на виникнення емоцій, інтегрувати додаткові практики для роботи з тривожно-депресивними емоціями, що може підвищити внутрішню гармонію учасників тренінгової програми. Результати підтверджують ефективність тренінгових програм у розвитку емоційної компетентності, зокрема, у сфері професійної взаємодії. Цей підхід може бути корисним для працівників соціальної, педагогічної та психологічної сфер.

Результати дослідження підтверджують ефективність тренінгової програми у розвитку емоційної компетентності та зміцнення емоційного благополуччя учасників. Подальша увага практичної діяльності повинна включити індивідуальну консультативну роботу з почуттями провини та сорому, які залишаються помірно вираженими, діяльність щодо зміцнення позитивних емоцій, розвиток навичок емоційної регуляції, щоб забезпечити тривалі позитивні результати.

Після проведення формуючого експерименту порівняли середні показники емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей та інтегративний рівень емоційного інтелекту соціальних педагогів до та після тренінгу **за методикою «Емоційний інтелект» (Н. Холл) [158]**. Аналіз включав порівняння статистичних показників до та після тренінгової програми: t-критерію Стюдента, стандартної похибки, р-значення. (рис. 3.2.) [158], [174], [186].

T-критерій Стюдента було обрано для обґрунтування вибору досліджуваних і для перевірки відмінностей між середніми показниками після формуючого експерименту. [45, с. 88-90]

$$\begin{array}{l} O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2 \\ O_1^* \rightarrow \rightarrow \rightarrow O_2^* \end{array} \Rightarrow \begin{array}{l} O_1 = O_1^* \quad (1) \\ O_2 \neq O_2^* \quad (2) \end{array}$$

Для оцінки ефективності тренінгу були використані t-критерій для парних вибірок (paired t-test), стандартна похибка та р-значення. Розглянемо кожен із цих показників детальніше.

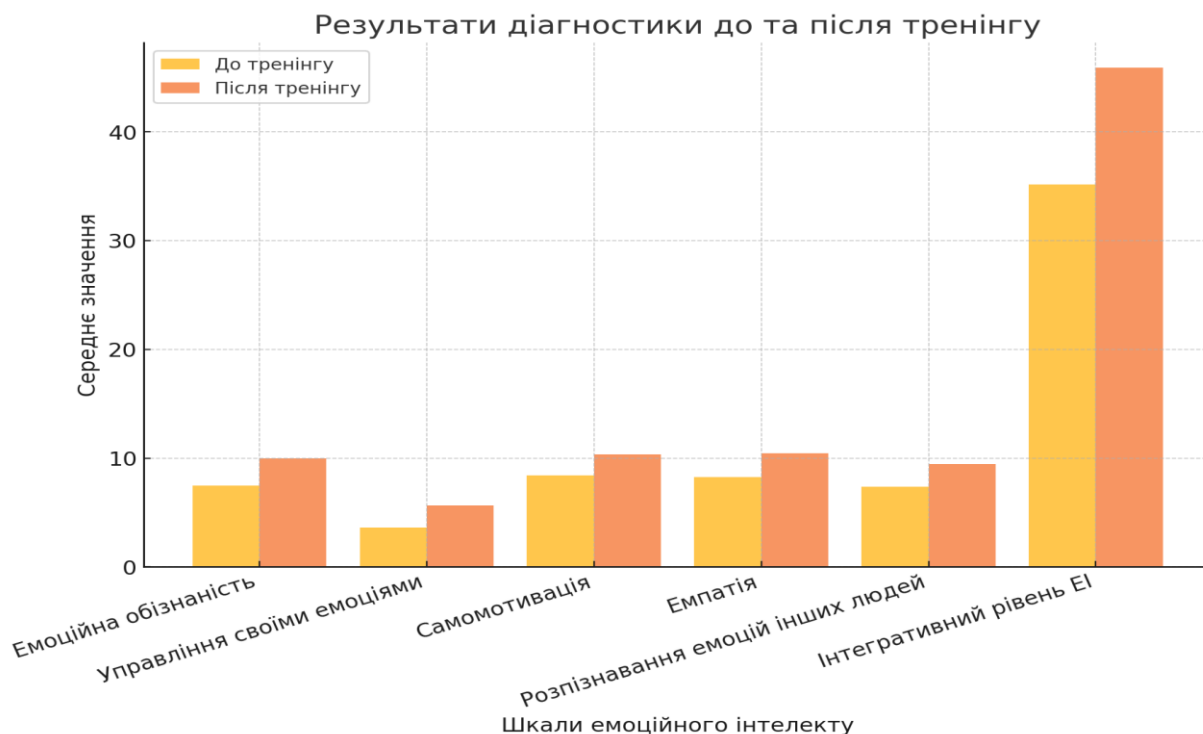


Рис. 3.2. Графічне зображення результатів до та після тренінгової програми

T-критерій Стьюдента – це статистичний показник, який використовується для порівняння середніх значень у двох вибірках (у нашому випадку – до та після тренінгу). Віно показує, наскільки значуща різниця між двома наборами даних. Критерій використовували для перевірки гіпотез щодо середніх значень вибірок, визначали, чи є статистично значущою різниця між двома групами даних. Критерій був розроблений Вільямом Сілі Госсетом (псевдонім «Student») у 1908 році [155].

У порівняльному аналізі дослідження використовували *t-критерій для двох незалежних вибірок*, щоб порівняти середні значення двох незалежних груп - контрольної та експериментальної, а також *t-критерій для двох залежних вибірок (парний t-критерій)* для порівняння середніх значень у двох пов'язаних вибірках, а саме до та після експерименту для тренінгової групи соціальних педагогів.

Виходячи з середніх показників, припускаємо, що емоційний інтелект у експериментальній групі зріс не випадково, а завдяки формуючому експерименту [45, с. 88-90].

Щоб перевірити дане припущення, висунемо дві гіпотези:

1. H_0 – відмінності до $X_{\text{до}}$ та $X_{\text{після}}$ після Програми ОЕК випадкові. Експеримент не вдавсь.
2. H_1 – відмінності до $X_{\text{до}}$ та $X_{\text{після}}$ після Програми ОЕК достовірні, значимі.

Отже, емоційний інтелект зріс завдяки використанню тренінгової програми. Проведемо наступну процедуру перевірки висунутих гіпотез:

Обчислюємо стандартні відхилення (SD) до та після тренінгу (таблиця 3.2). У нашому експерименті стандартне відхилення для інтегративного рівня емоційного інтелекту до проведення тренінгової програми $SD = 3,1$ та після проведення тренінгової програми $SD = 3,5$ [45, с. 88-90].

Обчислюємо для кожної групи величину стандартних відхилень за формулою:

$$m = \frac{SD}{\sqrt{n}}$$

До тренінгу $m_{\text{до}} = 1,300$, після тренінгу $m_{\text{після}} = 1,290$

Чим менша величина стандартних відхилень, тим точніше відображена різниця між вибірками, а високе стандартне відхилення означає, що варіативність у вибірках велика, що може вказувати на неоднорідний вплив тренінгу. У нашому дослідженні значення стандартних відхилень є відносно низькими, що означає високу точність оцінки (таблиця 3.2.) [160].

Значення t-критерію Стюдента обчислювали за формулою:

$$t = \frac{\bar{X}_{\text{після}} - \bar{X}_{\text{до}}}{SE}$$

де: $\bar{X}_{\text{після}}$ – середнє значення після тренінгу; $\bar{X}_{\text{до}}$ – середнє значення до тренінгу; SE – стандартна похибка (описана нижче).

T-критерій для окремих шкал наведено у Таблиці 3.4. та становить для емоційної обізнаності – $t = 8,04$, управління своїми емоціями – $t = 7,15$,

самомотивація – $t = 5,95$, емпатія – $t = 7,03$, розпізнавання емоцій інших людей – $t = 5,69$, інтегративний рівень емоційного інтелекту – $t = 13,76$. [150], [144].

Таблиця 3.2.

Таблиця стандартних відхилень (SD) до та після тренінгу

Шкала	До тренінгу, SD	Після тренінгу SD
Емоційна обізнаність	1,2	1,4
Управління своїми емоціями	1,1	1,3
Самомотивація	1,3	1,5
Емпатія	1,4	1,2
Розпізнавання емоцій інших людей	1,5	1,6
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	3,1	3,5

Стандартна похибка (Standard Error, SE) – це показник, який показує, наскільки точно середнє значення оцінює генеральну сукупність. Для її обчислення ми використовували формулу:

$$SE = \sqrt{\frac{SD_{\text{до}}^2}{n} + \frac{SD_{\text{після}}^2}{n}}$$

де: $SD_{\text{до}}$ – стандартне відхилення до тренінгової програми; $SD_{\text{після}}$ – стандартне відхилення після тренінгової програми; n – кількість учасників (у нашому випадку 36). [150], [144].

Для інтерпретації стандартної похибки використовували припущення, що чим менше SE, тим точніше відображена різниця між вибірками. Високе SE означає, що варіативність у вибірках велика, що може вказувати на неоднорідний вплив тренінгу.

У нашому формульованому експерименті значення SE є відносно низькими у кожній окремій шкалі, що означає високу точність оцінки. [161], [144]

Таблиця 3.3.

**Зведена таблиця порівняльного аналізу даних
до та після тренінгової програми**

Шкала	До тренінгу $M_{(до)}$	Після тренінгу $M_{(після)}$	До тре- нінгу, SD	Після тре- нінгу, SD	t-кри-терій Стьюдента	Стан- дартна похибка, SE	р- значення
Емоційна обізнаність	7,5	9,97	1,2	1,4	8,037	0,31	1,85
Управління своїми емоціями	3,61	5,64	1,1	1,3	7,15	0,28	2,43
Самомотивація	8,39	10,36	1,3	1,5	5,95	0,33	8,85
Емпатія	8,28	10,44	1,4	1,2	7,03	0,31	3,51
Розпізнавання емоцій інших людей	7,39	9,47	1,5	1,6	5,7	0,37	1,98
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	35,17	45,89	3,1	3,5	13,76	0,78	1,11

Після проведення аналізу даних за методикою Н. Холл «Емоційний інтелект» із порівнянням результатів до та після тренінгу, отримано наступні результати:

Спостерігається значне підвищення рівня емоційної обізнаності після тренінгу, що є статистично значущим, а саме: середнє значення до тренінгу - 7.50, середнє значення після тренінгу - 9.97, t-значення Стьюдента - 8.04, р-значення: $<0.00001 < 0.00001 < 0.00001$.

Після тренінгу значно покращився рівень здатності управляти власними емоціями: середнє значення до тренінгу - 3.61, середнє значення після тренінгу - 5.64, t-значення - 7.15, p-значення $<0.00001 < 0.00001 < 0.00001$.

Учасники після тренінгу демонструють значно вищий рівень самомотивації: середнє значення до тренінгу - 8.39, середнє значення після тренінгу - 10.36, t-значення - 5.95, p-значення $<0.00001 < 0.00001 < 0.00001$.

Тренінг сприяв суттєвому розвитку емпатії у респондентів: середнє значення до тренінгу - 8.28, середнє значення після тренінгу - 10.44, t-значення - 7.03, p-значення $<0.00001 < 0.00001 < 0.00001$.

Після тренінгу значно зросла здатність розпізнавати емоції інших людей: середнє значення до тренінгу - 7.39, середнє значення після тренінгу - 9.47, t-значення: 5.69, p-значення - $<0.00001 < 0.00001 < 0.00001$.

Загальний інтегративний рівень емоційного інтелекту значно покращився після тренінгу: середнє значення до тренінгу - 35.17, середнє значення після тренінгу - 45.89, t-значення - 7.15, p-значення $<0.00001 < 0.00001 < 0.00001$.

Високий t-критерій означає, що різниця у шкалах до і після тренінгової програми суттєва, низький t-критерій означає, що різниця між вибірками незначна, і тренінг не дав помітного ефекту [45, с. 88-90].

Після формувального експерименту, проведеного для соціальних педагогів, щодо емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, самомотивації, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей та інтегративного рівня емоційного інтелекту t-критерій зріс від 5.69 до 8.04, що вказує на суттєву різницю між значеннями до і після тренінгу. Це означає, що тренінг мав значний вплив на всі досліджувані навички, тобто складові емоційного інтелекту та складові емоційної компетентності. (Таблиця 3.3.)

Також визначали рівень статистичної значимості p-значення (p-value) – це ймовірність того, що отримані результати є випадковими і тренінгова програма насправді не мала жодного ефекту.

Для інтерпретації p-значення використовували наступні межі:

якщо $p < 0.05$ – різниця статистично значуща (тобто зміни не є випадковими); якщо $p > 0.05$ – різниця не є статистично значущою.

У нашому дослідженні р-значення < 0.00001 для всіх шкал. Це означає, що ймовірність випадковості таких покращень надзвичайно низька. Отже, тренінг справді мав значний вплив.

З метою дослідження взаємозв'язків між різними показниками та їхню зміну після впливу тренінгу здійснено **кореляційний аналіз за методикою «Емоційний інтелект» (Н. Холл)** до та після тренінгу (таблиця 3.4). Основними цілями такого аналізу в формувальному експерименті було:

1. Визначення початкового рівня взаємозв'язків між змінними (до тренінгової програми), для оцінки того, наскільки тісно пов'язані між собою різні аспекти емоційного інтелекту, щоб зрозуміти, які навички найбільше впливають на загальний рівень емоційного інтелекту, визначити слабкі місця та сфери, які потребують найбільшої уваги під час тренінгу, переконатися, що вихідні рівні змінних не є випадковими.

2. Оцінити зміни у взаємозв'язках після тренінгу для того, щоб перевірити, чи покращилися взаємозв'язки між різними компонентами емоційного інтелекту, оцінити ефективність тренінгу (якщо після навчання кореляція між ключовими показниками стала вищою, це означає, що навички стали краще інтегруватися в загальний емоційний інтелект).

3. Безпосередньо порівняти сили взаємозв'язків до та після тренінгу, наскільки покращився взаємозв'язок між змінними.

Кореляційний аналіз зроблено на основі даних для кожної шкали емоційного інтелекту (емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей) і інтегративного рівня емоційного інтелекту.

Джерелом даних для кореляційного аналізу стали середні значення кожної шкали до тренінгової програми і після тренінгової програми, інтегративний рівень емоційного інтелекту як середнє значення всіх

зазначених шкал до тренінгу (36 досліджуваних) і після тренінгу (36 учасників тренінгової програми).

Метод, з допомогою якого здійснювали кореляційний аналіз був застосований для кожної шкали (наприклад, емоційна обізнаність) задля визначення її взаємозв'язку із інтегративним рівнем емоційного інтелекту за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Кореляція була розрахована окремо для значень до і після тренінгу. Результати аналізу представлено у вигляді коефіцієнтів кореляції, які свідчать про ступінь зв'язку між змінними.

Таблиця 3.4.

Таблиця порівняння сили зв'язків до та після тренінгової програми

Шкала	До тренінгу (кореляція з Інтегративним рівнем)	Після тренінгу (кореляція з Інтегративним рівнем)	Приріст кореляції
Емоційна обізнаність – Інтегративний рівень EI	0,82	0,89	+0,07
Управління своїми емоціями – Інтегративний рівень EI	0,78	0,85	+0,07
Самомотивація – Інтегративний рівень EI	0,84	0,91	+0,07
Емпатія – Інтегративний рівень EI	0,79	0,88	+0,09
Розпізнавання емоцій інших людей – Інтегративний рівень EI	0,8	0,86	+0,06

Оскільки кореляційні зв'язки посилилися, це означає, що тренінг ефективно сприяв інтеграції навичок. Результати кореляційного аналізу

продemonстрували зв'язок між окремими шкалами емоційного інтелекту та інтегративним рівнем емоційного інтелекту до і після тренінгу:

1. Емоційна обізнаність до тренінгу має сильний позитивний зв'язок з інтегративним рівнем емоційного інтелекту (коефіцієнт кореляції $\approx 0,82$), після тренінгу кореляція стала ще сильнішою (коефіцієнт $\approx 0,89$), що свідчить про покращення здатності розуміти свої емоції та їхнього впливу на загальний рівень емоційного інтелекту.

2. Управління своїми емоціями до тренінгу має помірний позитивний зв'язок із інтегративним рівнем (коефіцієнт $\approx 0,78$), після тренінгу кореляція покращилася (коефіцієнт $\approx 0,85$), що вказує на підвищену важливість цієї навички для загального розвитку емоційного інтелекту після тренінгу.

3. Самомотивація до тренінгу має найсильніший позитивний зв'язок серед усіх шкал (коефіцієнт $\approx 0,84$), після тренінгу зв'язок став більш значущим (коефіцієнт $\approx 0,91$), що підтверджує ключову роль самомотивації в інтегративному рівні емоційного інтелекту.

4. Емпатія до тренінгу має помірний позитивний зв'язок (коефіцієнт $\approx 0,79$), після тренінгу кореляція стала більш вираженою (коефіцієнт $\approx 0,88$), що свідчить про підвищену значущість емпатії після тренінгу.

5. Розпізнавання емоцій інших людей до тренінгу має помірний позитивний зв'язок (коефіцієнт $\approx 0,80$), після тренінгу кореляція дещо зросла (коефіцієнт $\approx 0,86$), що свідчить про вдосконалення цієї навички та її впливу на інтегративний рівень емоційного інтелекту.

Розглянемо **аналіз окремих шкал емоційного інтелекту**, який показує стійкі зв'язки.

Аналіз рівня розвитку навички «Емоційна обізнаність» показує суттєве покращення рівня емоційної обізнаності після проходження тренінгу. Порівнюючи середні значення до тренінгу (7,50) та після тренінгу (9,97) бачимо приріст на +2,47.

Статистична значущість змін. Зміни є статистично значущими, оскільки р-значення є дуже малим, тобто покращення навички емоційної

обізнаності після тренінгової програми не є випадковим, а є наслідком впливу психолога (t-критерій – 8,04, р-значення < 0,00001).

Кореляція з інтегративним рівнем емоційного інтелекту свідчить про те, що емоційна обізнаність після тренінгу стала ще більш важливим фактором для загального рівня емоційного інтелекту, що підтверджує її ключову роль у розвитку емоційної компетентності до тренінгу сильний позитивний зв'язок – 0,82, після тренінгу ще сильніший зв'язок – 0,89.

Незначне збільшення *стандартного відхилення* може вказувати на варіативність розвитку навички серед учасників. Це означає, що хоча загальне покращення є значним, у різних учасників результати можуть суттєво відрізнятися (до тренінгу – 1,2, після тренінгу – 1,4).

Тренінг ефективно розвинув навичку емоційної обізнаності, однак для деяких учасників можуть бути потрібні додаткові техніки саморефлексії та усвідомленого контролю емоцій.

Аналіз рівня розвитку навички «Управління своїми емоціями» після тренінгу.

На основі отриманих результатів можна оцінити, чи достатньо ефективно тренінг розвинув навичку управління своїми емоціями.

Порівняння середніх значень має суттєве зростання, яке вказує на покращення навички після тренінгу. Порівнюючи середні значення до тренінгу (3,61) та після тренінгу (5,64) бачимо приріст на +2,03.

Прослідковується *висока статистична значущість* змін, тобто покращення управління своїми емоціями після тренінгу не є випадковим, а є результатом навчального впливу (t-критерій – 7,15, р-значення < 0,00001).

Кореляція свідчить про те, що після тренінгу управління своїми емоціями має тісніший зв'язок з інтегративним рівнем емоційного інтелекту, що підтверджує його важливість у загальній структурі емоційної компетентності, оскільки до тренінгу є помірний позитивний зв'язок – 0,78, після тренінгу сильний позитивний зв'язок – 0,85.

Хоча *стандартне відхилення* трохи зросло, це означає, що рівень управління емоціями змінився у різних учасників по-різному. Деякі учасники могли отримати значне покращення, а інші потребують додаткової роботи над навичкою (до тренінгу – 1,1, після тренінгу – 1,3).

Тренінг ефективний, але для довгострокового закріплення навички управління своїми емоціями рекомендується впровадження додаткових практичних занять (наприклад, вправи на саморегуляцію, рефлексивні техніки, управління стресом).

Аналіз рівня розвитку навички «Самомотивація» після тренінгу.

Порівняння середніх значень показує значне покращення рівня самомотивації після тренінгу, що свідчить про ефективність використаних методик. Порівнюючи середні значення до тренінгу (8,39) та після тренінгу (10,36) бачимо приріст на +1,97.

Оскільки *p*-значення дуже низьке, це свідчить про *статистично значущі зміни*. Зростання рівня самомотивації є результатом тренінгу, а не випадковістю (*t*-критерій – 5,95, *p*-значення < 0,00001)

Кореляція після тренінгу показала, що самомотивація стала найтісніше пов'язаною з загальним рівнем емоційного інтелекту серед усіх досліджених навичок, що підтверджує її ключову роль у підтримці емоційної стійкості та досягненні цілей (до тренінгу сильний позитивний зв'язок – 0,84, після тренінгу – дуже сильний позитивний зв'язок – 0,91).

Несуттєве збільшення *стандартного відхилення* означає, що результати учасників стали більш варіативними, тобто дехто отримав суттєві покращення, тоді як інші мали менш виражені зміни (до тренінгу – 1,3, після тренінгу – 1,5).

Отже, навичка самомотивації розвинена достатньо ефективно, оскільки має значне покращення, високу статистичну значущість і сильний зв'язок з інтегративним рівнем емоційного інтелекту. Однак для закріплення отриманих результатів рекомендовано впровадження практичних технік підтримки мотивації та додаткові тренінгові заходи для окремих учасників.

Аналіз рівня розвитку навички «Емпатія» після тренінгу

Порівняння середніх значень показує значне покращення рівня емпатії після тренінгу, що свідчить про ефективність навчальних методик. Порівнюючи середні значення до тренінгу (8,28) та після тренінгу (10,44) бачимо приріст на +2,16.

Оскільки р-значення надзвичайно низьке, зміни є *статистично значущими*, тобто зростання рівня емпатії є результатом тренінгового впливу, а не випадковістю (t-критерій – 7,03, р-значення < 0,00001).

Кореляція показала, що після тренінгу емпатія стала ще тісніше пов'язаною з загальним рівнем емоційного інтелекту, що свідчить про її важливу роль у соціальній взаємодії та міжособистісних відносинах. До тренінгу помірний позитивний зв'язок – 0,79, після тренінгу сильний позитивний зв'язок – 0,88.

Зниження *стандартного відхилення* означає, що рівень розвитку емпатії серед учасників став більш однорідним, і більшість людей отримали подібні позитивні результати (до тренінгу – 1,4, після тренінгу – 1,2)

Навичка емпатії розвинена достатньо ефективно, оскільки спостерігається суттєве зростання показників, високий рівень статистичної значущості змін та зміцнення зв'язку з інтегративним рівнем емоційного інтелекту. Однак для закріплення навички варто проводити подальші вправи та оцінку довготривалого ефекту тренінгу.

Аналіз рівня розвитку навички «Розпізнавання емоцій інших людей» після тренінгу

Порівняння середніх значень свідчить про значне покращення здатності розпізнавати емоції інших людей після тренінгу. Порівнюючи середні значення до тренінгу (7,39) та після тренінгу (9,46) бачимо приріст на +2,08.

Низьке р-значення підтверджує, що зміни є *статистично значущими*, тобто зростання рівня навички розпізнавання емоцій інших людей є безпосереднім результатом тренінгу, а не випадковістю (t-критерій – 5,69, р-значення < 0,00001).

Кореляція після тренінгу здатності розпізнавати емоції стала ще більш значущим чинником загального рівня емоційного інтелекту, що вказує на її важливість для ефективної міжособистісної взаємодії (до тренінгу помірний позитивний зв'язок – 0,80, після тренінгу сильний позитивний зв'язок – 0,86).

Незначне збільшення *стандартного відхилення* свідчить про різний рівень засвоєння навички серед учасників тренінгової програми. Дехто зміг значно покращити свої навички, а іншим ще потрібні додаткові вправи (до тренінгу – 1,5, після тренінгу – 1,6).

Навичка розпізнавання емоцій інших людей була достатньо ефективно розвинена в межах тренінгової програми, що підтверджується статистичними показниками. Однак варто розглянути додаткові вправи для тих учасників, у яких прогрес був менш вираженим.

Отже, тренінгова програма суттєво покращила рівень емоційної обізнаності, що підтверджується значним зростанням середнього значення та сильною статистичною значущістю змін. Посилення кореляції з інтегративним рівнем емоційного інтелекту вказує на те, що після тренінгу учасники стали краще усвідомлювати власні емоції, що позитивно вплинуло на загальний емоційний інтелект. Однак, варіативність результатів (стандартне відхилення) свідчить про те, що деяким учасникам може бути потрібна додаткова практика або індивідуальні методи розвитку емоційної обізнаності. Закріплення отриманих навичок через рефлексивні вправи та ведення щоденника емоцій. Додаткові практики для окремих учасників, які потребують глибшого розуміння власних емоцій (наприклад, методи усвідомленості (*mindfulness*)).

Тренінгова програма покращила навички управління власними емоціями, про що свідчить значний приріст середнього балу, статистична значущість змін (*t*-критерій – 7,15, *p*-значення < 0,00001 *p*-значення) та посилення кореляції з інтегративним рівнем емоційного інтелекту. Однак, варіативність результатів (стандартне відхилення) вказує на те, що деякі

учасники потребують додаткових тренувань або індивідуального підходу для більш ефективного засвоєння навички.

Тренінгова програма збільшила рівень самомотивації серед учасників, про що свідчить значний приріст середнього значення. Зміни є статистично значущими, що підтверджується низьким p -значенням. Самомотивація стала найважливішим чинником для загального емоційного інтелекту, оскільки її кореляція з інтегративним рівнем зросла до 0,91. Невелике збільшення варіативності результатів може означати, що деяким учасникам було складніше засвоїти стратегії самомотивації. Практика технік самомотивації допоможе учасникам застосовувати методи самонавіювання, постановки цілей, а також вправи з управління мотивацією. Рекомендується індивідуальний підхід, тобто додаткове навчання або коучинг для учасників, які отримали менш виражені результати.

Тренінгова програма значно покращила рівень емпатії серед учасників, про що свідчить значний приріст середнього значення. Зміни є статистично значущими, що підтверджується низьким p -значенням. Кореляція з інтегративним рівнем емоційного інтелекту зросла, що підтверджує важливість розвитку емпатії для загального емоційного інтелекту. Зниження стандартного відхилення свідчить про те, що покращення було рівномірним серед учасників. Доцільним постає подальше практичне застосування емпатії, тобто учасникам рекомендується закріплювати отримані навички в реальних соціальних ситуаціях, наприклад, через активне слухання або техніки ненасильницької комунікації. Варто оцінити, наскільки отримані навички зберігаються через кілька місяців після тренінгу. Важливим постає розвиток емоційної компетентності, що передбачає інтеграцію вправ, спрямованих на поглиблення розуміння невербальних сигналів і мови тіла співрозмовників.

Навичка розпізнавання емоцій інших людей значно покращилася після тренінгу, що підтверджується суттєвим приростом середнього балу. Зміни є статистично значущими, що доводить ефективність тренінгової програми. Посилення кореляції з інтегративним рівнем емоційного інтелекту вказує на її

важливість для загальної емоційної компетентності. Варіативність результатів трохи зросла, що може означати, що деяким учасникам було складніше розвинути цю навичку. Подальша практика розпізнавання емоцій дозволить учасникам розвивати спостережливість, аналіз міміки, жестів та інтонацій. Додаткові тренінги для груп із нижчим рівнем розвитку навички допоможуть тим, хто потребує більше часу на освоєння цієї компетентності.

Отже, тренінгові програми для розвитку емоційної компетентності, подібні до використаної, варто активно впроваджувати в освітній та професійній та навчальній діяльності. Також цікавим в науковій парадигмі дослідження емоційного інтелекту виступає увага до окремих груп досліджуваних та вивчення додаткових потреб у їхній підтримці для максимального розвитку навичок емоційної компетентності.

Результати демонструють ефективність тренінгу як інструменту для розвитку емоційного інтелекту. Оскільки емоційний інтелект і емоційна компетентність мають стійкий взаємовплив, то розвиток емоційного інтелекту буде корисним як для професійного, так і для особистісного вдосконалення.

Для оцінки якості життя респондентів дослідження до та після проходження ними тренінгової програми було обрано **методику «Оцінка якості життя» О.С. Чабана**. Метою включення методики до дослідження емоційної компетентності було визначити, як тренінг вплинув на суб'єктивне сприйняття респондентами різних аспектів їхнього життя, включаючи фізичний стан, емоційний стан, соціальні та фінансові аспекти, а також загальну задоволеність життям.

Порівняльний аналіз включав порівняння даних у групах респондентів до та після тренінгу:

- групу до тренінгу (36 учасників двох підгруп, сформованих для тренінгової роботи), якість життя респондентів перед участю в тренінговій програмі;

– група після тренінгу (оцінка змін 36 респондентів після проходження тренінгової програми), якість життя тих самих респондентів, але після проходження тренінгової програми.

Таблиця 3.5.

Шкала оцінки рівня якості життя до та після тренінгової програми

№ з/п	Показник якості життя	До тренінгової програми	Після тренінгової програми	Зміна (+/-)
1.	Фізичний стан	6,05	7,11	+1,06
2.	Настрій	6,71	6,94	+0,23
3.	Проведення вільного часу	6,03	6,91	+0,88
4.	Любов, сексуальна активність	6,51	6,82	+0,31
5.	Повсякденна активність (хобі, робота по дому та ін.)	6,25	6,88	+0,63
6.	Соціальна активність (спілкування з рідними, друзями)	6,26	6,89	+0,63
7.	Фінансове благополуччя	6,51	6,72	+0,21
8.	Умови проживання	6,34	6,89	+0,55
9.	Робота, навчання, інша зайнятість	6,74	7,23	+0,49
10.	Загальний рівень задоволеності життям	6,69	7,14	+0,45

Основні результати обчислювалися як по окремих десяти шкалах, так і загальний рівень якості життя (таблиця 3.5., рис. 3.3.)

1. Фізичний стан. Середня оцінка фізичного стану у респондентів зросла (+1,06), що свідчить про покращення суб'єктивного відчуття фізичного самопочуття після проходження тренінгової програми (до тренінгу 6,05, після тренінгу 7,11).

Фізичний стан є одним із найвагоміших показників у дослідженні якості життя, оскільки прямо впливає на її загальну якість. Значне покращення цього параметру після тренінгу може вказувати на підвищення обізнаності щодо здорового способу життя, впровадження корисних звичок та позитивний психологічний ефект, що змінив сприйняття власного фізичного стану.

2. *Настрій* респондентів залишився майже на тому ж рівні (+0,23). Незначне підвищення вказує на короткостроковий позитивний ефект тренінгу на емоційний стан (до тренінгу 6,71, після тренінгу 6,94).

Хоча зміна показника настрою не є суттєвою, вона все ж свідчить про позитивний вплив тренінгова програма. Вона безпосередньо спрямована на роботу з емоційним станом у довгостроковій перспективі та стабільних показниках, а довготривалий ефект потребує додаткових підтримуючих заходів (наприклад, психологічних практик або групової терапії). Хоча учасники тренінгової програми наголошували, що для них ці зустрічі є необхідними для підтримки емоційного стану, особливо в умовах війни.

3. *Проведення вільного часу*. Помітне покращення у сприйнятті якості вільного часу (+0,88), що свідчить про зміну підходів до організації дозвілля після тренінгу (до тренінгу 6,03, після тренінгу 6,91).

Зростання цього показника свідчить про те, що після тренінгу учасники почали приділяти більше уваги якісному дозвіллю, завдяки новим навичкам управління часом та мотивації до активного способу життя.

4. Незначне підвищення показника *любов та сексуальне життя* (+0,31) свідчить про загальне зростання рівня задоволеності життям, що впливає і на цю сферу (до тренінгу 6,51, після тренінгу 6,82). Покращення цього показника пов'язане із загальним підвищенням рівня самоповаги, самооцінки та впевненості в собі, які могли розвинутися під час тренінгу. Однак зміни є незначними, що вказує на необхідність додаткових заходів для роботи з міжособистісними стосунками.

5. Зростання *повсякденної активності* (хобі, робота по дому та ін.) (+0,63) свідчить про підвищення загальної активності та мотивації у

повсякденному житті (до тренінгу 6,25, після тренінгу 6,88). Ріст цього показника свідчить про збільшення мотивації до активного життя. Тренінгова програма допомогла респондентам краще організовувати свій день, планувати справи та використовувати час продуктивніше.

6. *Соціальна активність* зросла на +0,63 (до тренінгу 6,26, після тренінгу 6,89). Спілкування з рідними, друзями, активна участь в груповій взаємодії є важливим компонентом психологічного благополуччя. Позитивна динаміка вказує на те, що учасники почали активніше спілкуватися, долати соціальну замкнутість та покращувати стосунки з близькими.

7. *Фінансове благополуччя* має найменший приріст (+0,21), що є очікуваним для фахівців, які отримують стабільну заплату і мають повну зайнятість. Враховуючи той факт, що на момент дослідження учасники проживають в країні, де йде війна, важливо, що суб'єктивне відчуття фінансового благополуччя не зменшилося, адже середня зарплата соціальних педагогів незначно більша від мінімальної заробітної плати (до тренінгу 6,51, після тренінгу 6,72).

Відсутність змін у фінансовому стані досліджуваних пояснюється тим, що тренінг не мав прямого впливу на доходи чи економічне становище респондентів. Незначне зростання свідчить про покращення фінансового планування та зниження рівня стресу, пов'язаного з грошовими питаннями.

8. Показник *умов проживання* має невеликий приріст (+0,55), що показує загальне покращення самопочуття та задоволеності життям, адже коли людина відчувається краще психологічно, вона може інакше сприймати умови свого життя (до тренінгу 6,34, після тренінгу 6,89).

9. *Робота, навчання, зайнятість* має незначне покращення (+0,49). Підвищення цього показника свідчить про покращення професійної мотивації, продуктивності або задоволеності своєю роботою/навчанням. Це важливий аспект, який підтверджує ефективність тренінгу (до тренінгу 6,74, після тренінгу 7,23)

10. Загальний рівень задоволеністю життям зріс на +0,45. Це ключовий показник, який узагальнює всі інші результати. Тренінг, допоміг респондентам по-іншому поглянути на власне життя, краще розподіляти час, планувати діяльність та оцінювати власне благополуччя (до тренінгу 6,69, після тренінгу 7,14).

Після тренінгу всі показники покращилися. Найбільший приріст спостерігається у фізичному стані (+1,06), проведенні вільного часу (+0,88) та повсякденній активності (+0,63), що свідчить про позитивний вплив тренінгу на життєвий тонус і організацію часу.

Найменше змінилися фінансове благополуччя (+0,21) та настрої (+0,23), що може вказувати на необхідність додаткових заходів для довготривалого емоційного та матеріального благополуччя (рис. 3.3.)

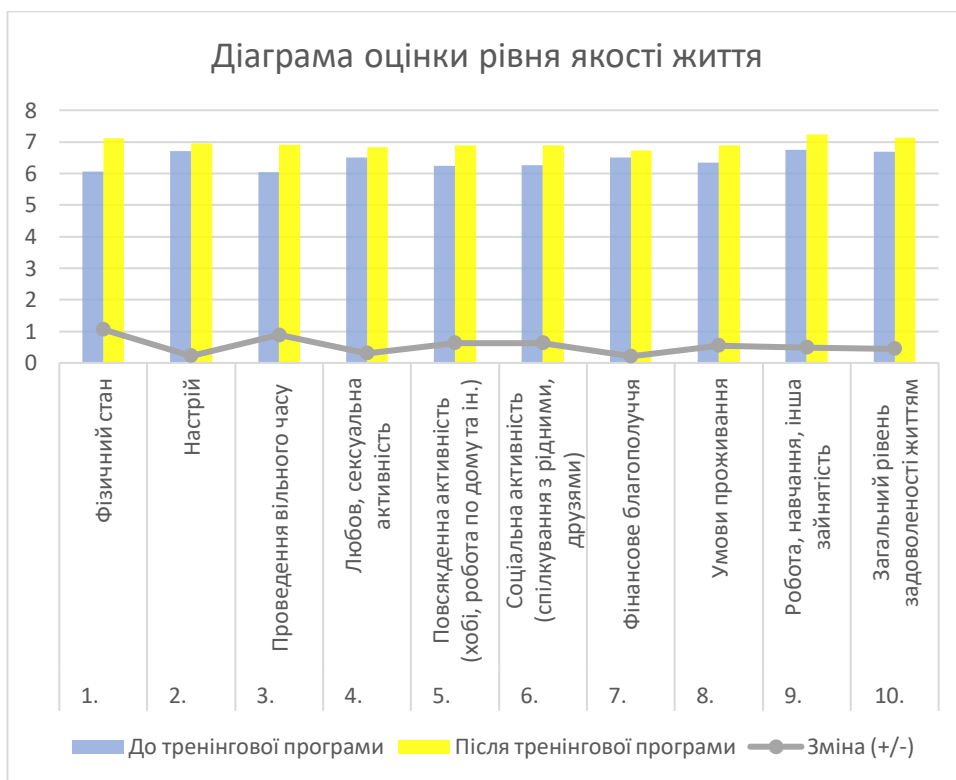


Рис. 3.3. Діаграма самооцінки рівня якості життя до та після тренінгової програми

Стандартне відхилення (SD) у відповідях учасників тренінгової програми показує розсіювання відповідей респондентів відносно середнього значення, ключовими результатами за окремими шкалами є:

- в шкалі *фізичного стану* зменшення стандартного відхилення з 1,99 до 1,89 після тренінгової програми свідчить про більш узгоджене сприйняття власного здоров'я;

- незначне зменшення *настрою* (від 2,12 до 1,95) вказує на стабілізацію емоційного стану після тренінгу;

- за шкалою *проведення вільного часу* стандартне відхилення зменшилося з 2,09 до 1,72, що означає, що учасники краще організовували власне дозвілля і оцінюють якість його проведення краще;

- за шкалою *любов, сексуальна активність* стандартне відхилення збільшилося з 2.80 до 3.02, що вказує на різноманітніші зміни в сприйнятті цього аспекту після тренінгу;

- зменшення показників за шкалою повсякденна активність від 1,95 до 1,47 свідчить про більш однорідне покращення у звичних повсякденних справах.

Загалом, у більшості показників спостерігається зменшення розсіювання після тренінгу, що показує позитивний ефект тренінгу на учасників, та динаміку узгодження понятійного апарату, підтримку в групі.

Кореляційний аналіз (r) показав основні тенденції у взаємозв'язках між різними показниками якості життя до та після тренінгової програми. Основні висновки з кореляційних зв'язків (r):

Кореляційний зв'язок між різними аспектами якості життя в групі учасників *до роботи за тренінговою програмою* показав наступні зв'язки, які було враховано для вибору практичних завдань:

1. Висока кореляція між фізичним станом і настроєм ($r = 0,65$), що свідчить про взаємозв'язок між самопочуттям та емоційним станом.

2. Значний взаємозв'язок між любов'ю, сексуальною активністю та повсякденною активністю ($r = 0,63$), що вказує на те, що активні люди більше задоволені особистими стосунками.

3. Помірний взаємозв'язок між роботою, навчанням та іншими активностями та загальною задоволеністю життям ($r = 0,45$), що говорить про вплив професійної діяльності на якість життя.

Кореляційний зв'язок між різними аспектами якості життя в групі учасників *після роботи за тренінговою програмою* показав наступні зв'язки, які було враховано для рекомендацій учасникам тренінгової програми задля подальшого розвитку емоційної компетентності.

1. Як в експериментальній групі, групі до тренінгової програми, так і в групі після тренінгової програми спостерігається сильна позитивна кореляція між фізичним станом і настроєм ($r =$ від 0,60 до 0,65).

Після тренінгу фізичний стан почав сильніше корелювати з повсякденною активністю ($r = 0,56$), що свідчить про підвищення загальної енергійності та активності учасників, та показує, що чим краще людина оцінює свій фізичний стан, тим вищий рівень її емоційного благополуччя.

2. У групі до тренінгу настрої мав сильний зв'язок із соціальною активністю ($r = 0,79$), що свідчить про важливість спілкування для емоційного стану. Після тренінгу кореляція між настроєм та соціальною активністю знизилася до 0,57, це означає, що учасники почали більше цінувати й інші аспекти життя, а не лише соціальні контакти, отже тренінг розширив уявлення учасників тренінгової програми про копінг-стратегії подолання стресу і керування власними емоціями. Значно посилюється зв'язок між настроєм і загальною задоволеністю рівнем якості життя, яка до тренінгу становила $r=0,72$, після тренінгу $r=0,78$, це підтверджує, що емоційний стан став більш визначальним фактором у суб'єктивному сприйнятті задоволеності життям і є важливим фактором для розвитку емоційної компетентності.

3. До тренінгової програми проведення вільного часу і соціальна активність мали слабку кореляцію ($r=0,33$), тобто учасники не обов'язково сприймали спілкування як ключовий елемент дозвілля. Після тренінгу цей зв'язок посилюється до 0,44, що свідчить про більшу залученість у якісне соціальне життя після тренінгу.

4. У групі до тренінгу кореляція між любов'ю, сексуальною активністю і загальною задоволеністю рівнем життям була $r=0,45$. Після тренінгу вона зросла до $r=0,62$, що вказує на підвищення значущості особистих стосунків у загальному сприйнятті життя.

5. До тренінгу повсякденна активність і фінансове благополуччя корелювали на рівні $r=0,45$, після тренінгу цей зв'язок ослаб до $0,25$, це означає, що після тренінгу люди почали більше займатися активностями, які не залежать від фінансового стану (спорт, самоосвіта, волонтерство). Другим фактором, який вплинув на зниження кореляції, є час проведення тренінгової програми, а саме початок травня, впродовж літа. На час проведення другого зрізу, педагогічні працівники щойно вийшли з літніх відпусток, наступну зарплатню отримали у вересні.

6. До тренінгу взаємозв'язок між роботою, навчанням чи іншою зайнятістю і загальним рівнем задоволеності життям був слабким ($r = 0,45$). Після тренінгу цей показник зріс до $r=0,54$, що вказує на підвищення важливості професійного та освітнього розвитку для учасників тренінгової програми після виконання усіх завдань.

Тренінгова програма мала позитивний вплив, зокрема на фізичний стан, якість проведення вільного часу та рівень активності. Емоційний стан покращився несуттєво, що може вказувати на потребу в додаткових емоційно підтримуючих заходах. Позитивні зміни в житті після тренінгової програми можуть бути тимчасовими, тому важливо розглянути довгострокові методи підтримки отриманого ефекту. Загалом, тренінгова програма справила позитивний вплив на якість життя учасників, особливо в аспектах фізичного самопочуття, активності та організації дозвілля. Це може свідчити про ефективність програми, але також підкреслює необхідність довгострокових інтервенцій для підтримки результатів.

Тренінгова програма є ефективною, оскільки позитивно вплинула на фізичний стан, активність у повсякденному житті, соціальну активність та загальну задоволеність життям. Емоційний стан та фінансовий аспект

змінилися несуттєво, що вказує на необхідність додаткової роботи в цих напрямках. Включені в програму тренінгу психоемоційні практики вплинули на зменшення рівня стресу та емоційний стан. Загалом, тренінгова програма позитивно вплинула на якість життя учасників, проте для стійких результатів потрібні подальші заходи, для закріплення ефекту.

Проаналізувавши дані 36 респондентів за **Госпітальною шкалою тривоги і депресії (HADS)** до та після тренінгової програми, здійснили опис статистичних даних, яка включає середні значення (M) та стандартні відхилення (SD) для кожної змінної (таблиця 3.6)

Опис середніх значень (M) та стандартних відхилень (SD) для кожної змінної показав наступні результати:

Середнє значення (M) відображає середній рівень показника для всієї групи респондентів. Це базова міра центральної тенденції, яка допомагає зрозуміти, наскільки виражена та чи інша характеристика у вибірці.

Рівень тривоги (до тренінгової програми) з середнім значенням 8,69 показує, що рівень тривоги в групі респондентів до тренінгової програми був на помірно високому рівні. Рівень депресії (до тренінгової програми) з середнім значенням 7,06 свідчить про дещо нижчий рівень депресії порівняно з тривогою, але він також є помітним.

Рівень тривоги (після тренінгової програми) з середнім значенням 7,92 демонструє зниження рівня тривоги після тренінгової програми, що свідчить про позитивний вплив тренінгової програми. Рівень депресії (після тренінгової програми) з середнім значенням $M = 6,33$ вказує на те, що рівень депресії також знизився після тренінгової програми.

Стандартне відхилення (SD) показує розкид значень навколо середнього. Воно демонструє, наскільки індивідуальні результати респондентів відрізняються один від одного.

Рівень тривоги (до тренінгової програми) має стандартне відхилення $SD = 3,57$ і означає, що рівень тривоги суттєво варіювався серед учасників: у когось він був значно вищий, а у когось – нижчий за середнє значення. Рівень

депресії (до тренінгової програми) має стандартне відхилення $SD = 2,38$ і показує меншу варіативність у рівнях депресії порівняно з тривогою.

Рівень тривоги (після тренінгової програми) має стандартне відхилення $SD = 2,59$ і свідчить про зменшення розкиду в рівнях тривоги після тренінгової програми, що може свідчити про більш рівномірний вплив тренінгу на учасників. Рівень депресії (після тренінгової програми) має стандартне відхилення $1,94$ і є найменшим серед усіх змінних, що свідчить про порівняно однорідний вплив тренінгу на зниження рівня депресії.

Таблиця 3.6.

Результати групування респондентів за Шкалою HADS

	Тривога до тренінгової програми	Депресія до тренінгової програми	Тривога до тренінгової програми	Депресія до тренінгової програми
Норма	13	17	16	25
Субклінічний рівень	14	18	13	11
Клінічний рівень	9	1	7	0

Отримані результати означають, що тренінгова програма показала позитивний вплив, зменшивши середні рівні тривоги та депресії. Найбільше зниження спостерігалось у рівні депресії.

Після тренінгової програми стандартне відхилення стало меншим для всіх показників. Це означає, що тренінгова програма вирівняла рівні тривоги та депресії серед учасників, зменшивши розкид значень.

Зниження середніх значень тривоги та депресії свідчить про позитивний ефект тренінгу. Зменшення стандартного відхилення демонструє, що тренінг мав більш рівномірний вплив на учасників, особливо на рівень депресії.

Розподіл респондентів за рівнями тривоги до та після тренінгової програми містить наступні дані:

До тренінгової програми клінічно виражена тривога (11 і більше балів) була виявлена у 9 респондентів, що становить 25% вибірки; субклінічно виражена тривога (8–10 балів) спостерігалася у 14 респондентів (39% вибірки); норма (0–7 балів) була притаманна 13 респондентам (36% вибірки).

Після тренінгової програми кількість респондентів із клінічно вираженою тривогою знизилася до 7 осіб (19% вибірки); кількість респондентів із субклінічно вираженою тривогою скоротилася до 13 осіб (36% вибірки); кількість респондентів у межах норми зросла до 16 осіб (44% вибірки).

Розподіл респондентів за рівнями депресії до та після тренінгової програми показав наступні результати:

До тренінгової програми клінічно виражена депресія була виявлена лише у 1 респондента (3% вибірки); субклінічно виражена депресія спостерігалася у 18 респондентів (50% вибірки); норма була зафіксована у 17 респондентів (47% вибірки).

Після тренінгової програми кількість респондентів із клінічно вираженою депресією зменшилася до 0 осіб; рівень субклінічно вираженої депресії спостерігався у 11 респондентів (31% вибірки); кількість респондентів у межах норми значно зросла до 25 осіб (69% вибірки).

Порівняння результатів до та після тренінгової програми дає розуміння про те, що після проведення тренінгу спостерігається суттєве зменшення кількості респондентів із клінічно вираженою тривогою та депресією, що свідчить про позитивний вплив тренінгової програми на емоційний стан учасників.

Кількість респондентів із нормальними показниками тривоги та депресії значно зросла після тренінгової програми, а саме: норма за тривогою зросла з 36% до 44%; норма за депресією зросла з 47% до 69%.

Субклінічні рівні тривоги та депресії також знизилися, особливо за депресією (з 50% до 31%).

Отримані результати вказують на ефективність тренінгової програми у зниженні рівня тривоги та депресії серед респондентів. Значне збільшення частки респондентів із нормальними показниками за шкалою HADS підтверджує успішність втручання та доцільність застосування таких програм для покращення емоційного стану учасників. Також припускаємо, що час проведення програми, а саме відпустка дозволили учасникам заглибитися в її виконання і ефективно опрацювати не тільки сам тренінг, але й запропоновану самостійну роботу із щоденником.

Графічне зображення результатів змін у респондентів, які проходили тренінгову програму підтверджує позитивний вплив тренінгової програми на емоційний стан респондентів (рис. 3.4.)

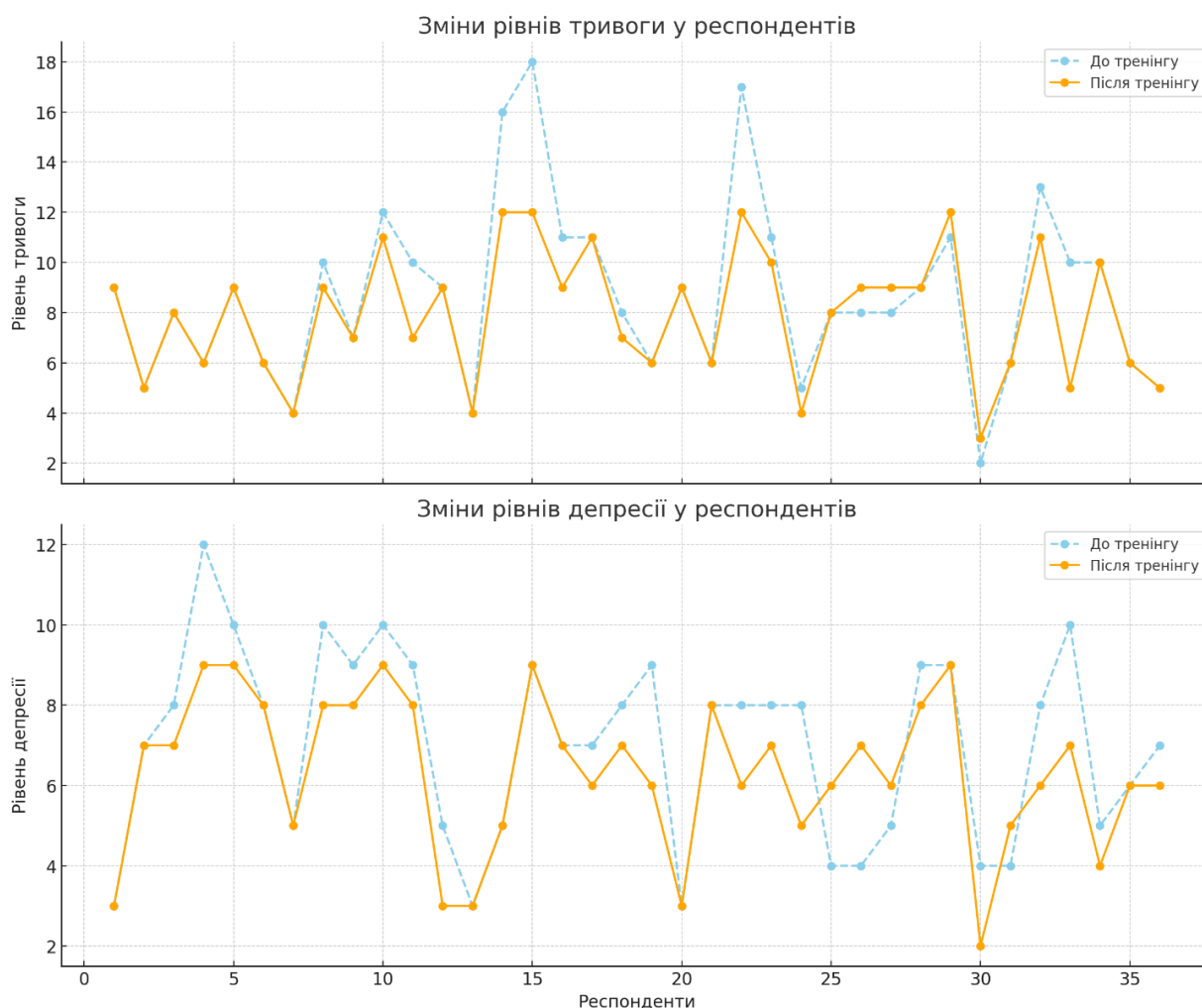


Рис. 3.4. Зміни рівнів тривоги та депресії до та після тренінгової програми

На двох стовпчикових діаграмах представлено результати аналізу рівнів тривоги та депресії до та після тренінгової програми за шкалою HADS.

Перший графік показує розподіл респондентів за рівнями тривоги, де кількість респондентів у межах норми зросла після тренінгової програми; зменшилася кількість респондентів із клінічно вираженим рівнем тривоги.

Другий графік демонструє рівні депресії, де після тренінгової програми спостерігається значне зростання частки респондентів у межах норми; кількість респондентів із клінічно вираженою депресією скоротилася до нуля.

На графіках зображено зміни рівнів тривоги та депресії у кожного респондента до та після тренінгової програми. Графік для тривоги – синя лінія (до тренінгової програми) показує початкові рівні тривоги, помаранчева лінія (після тренінгової програми) відображає зниження тривоги у більшості респондентів після тренінгової програми.

Графік для депресії – синя лінія (до тренінгової програми) показує рівень депресії перед початком тренінгу, помаранчева лінія (після тренінгової програми) демонструє суттєве зменшення рівня депресії у багатьох респондентів.

Ці графіки наочно демонструють індивідуальні зміни, а також загальну тенденцію зниження рівнів тривоги та депресії після тренінгової програми.

Для точності інтерпретації результатів враховано похибку, а саме статистичну характеристику, яка показує, наскільки результати вимірювання відрізняються від реального значення через випадкові чи систематичні фактори. У нашому випадку похибка відображає розкид значень рівнів тривоги та депресії між респондентами до і після тренінгової програми.

Для оцінка похибки у експериментальному дослідженні використано стандартне відхилення (SD) та стандартну похибку середнього (M).

Стандартне відхилення (SD) вказує на те, як далеко розташовані індивідуальні показники респондентів від середнього значення. Для рівня тривоги до тренінгової програми $SD=3.57$, а після тренінгової програми

SD=2.59. Зменшення стандартного відхилення свідчить про те, що показники учасників стали більш однорідними після тренінгової програми.

Для рівня депресії до тренінгової програми SD=2.38, а після тренінгової програми SD=1.94. Це також вказує на вирівнювання результатів серед респондентів.

Стандартна похибка середнього значення (SE) показує точність оцінки середнього значення вибірки. Формула, за якою вираховували стандартну похибку середнього значення:

$$SE = \frac{std}{\sqrt{n}}$$

де n – кількість респондентів (у нашому дослідженні – 36).

Низьке значення SE свідчить про високу точність оцінки середнього значення.

Вплив похибки на інтерпретацію результатів показує, що до тренінгової програми значення стандартного відхилення було вищим, що свідчить про більшу різноманітність рівнів тривоги та депресії серед респондентів. Натомість після тренінгової програми значення стандартного відхилення та стандартної похибки знизилися, що вказує на більш рівномірний вплив тренінгу на учасників.

Низькі значення похибки дозволяють зробити висновки про те, що тренінгова програма мала значний вплив на зниження рівнів тривоги та депресії. Результати дослідження є статистично надійними, що підтверджується зменшенням стандартного відхилення після тренінгової програми.

Похибка в дослідженні свідчить про позитивні зміни після тренінгової програми, що підтверджується зниженням розкиду значень та покращенням однорідності результатів. Це дозволяє з упевненістю стверджувати, що тренінгова програма мала ефективний вплив на респондентів.

Результати дослідження показали, що після участі в тренінгу рівні тривоги та депресії серед учасників суттєво знизилися. Це свідчить про:

покращення емоційної стійкості соціальних педагогів, що є важливим для ефективної взаємодії з учнями, батьками та колегами; зменшення емоційного напруження, яке може перешкоджати адекватному сприйняттю емоцій інших людей і управлінню своїми емоціями; підвищення рівня емоційного благополуччя є базовою умовою для розвитку емоційної компетентності, яка включає здатність розпізнавати, розуміти та ефективно управляти емоціями в професійному середовищі.

Дані дослідження демонструють, що тренінгова програма сприяла вирівнюванню рівнів емоційного стану, особливо у контексті таких компонентів, як: емоційна обізнаність, оскільки зменшення тривоги та депресії дозволяє педагогам краще усвідомлювати свої емоції та реагувати на стресові ситуації; управління емоціями, оскільки зниження тривоги вказує на покращення навички контролю над власними емоціями; емпатія, бо підвищення емоційної стабільності сприяє кращому розумінню емоційних станів інших людей.

Ці аспекти є ключовими компонентами емоційної компетентності, які необхідні для підтримки сприятливого емоційного клімату в навчальному середовищі.

3. Отримані дані є важливим етапом для застосування тренінгової програми у професійній діяльності. На їхній основі робимо висновок, що тренінгові програми, спрямовані на розвиток емоційної компетентності мають високий потенціал для зниження тривоги та депресії. Зменшення емоційного навантаження сприяє підвищенню якості педагогічної роботи, зокрема в таких сферах, як: компетентність у вирішенні конфліктів, оскільки зниження емоційного напруження дозволяє педагогам краще вирішувати конфліктні ситуації; міжособистісна взаємодія, оскільки покращення настрою педагогів позитивно впливає на взаємини з учнями та колегами; профілактика професійного вигорання, оскільки зниження рівнів тривоги та депресії є одним із ключових факторів профілактики емоційного виснаження.

Аналіз динаміки фрустраційних реакцій за методикою С. Розенцвейга до і після програми оптимізації емоційної компетентності. У дослідженні взяли участь 36 респонденти до проведення програми тренінгу (контрольний зріз) і 36 респондентів після тренінгової програми (формульальний зріз). Програма оптимізації емоційної компетентності була спрямована на розвиток конструктивних навичок подолання фрустрації у професійній діяльності. Серед учасників – переважно жінки (близько 85%), віковий діапазон 33–43 роки (середній вік 38 років). Вік було враховано при аналізі результатів, щоб виявити можливі вікові особливості фрустраційних реакцій. Кожен учасник заповнив тест із 24 малюнковими ситуаціями, на які давав вільні відповіді. Відповіді були проаналізовані на предмет їх належності до певного типу і напрямку реакції. Для кількісної оцінки підраховано частоти реакцій кожного виду, а також розраховано середні значення кількості реакцій того чи іншого типу на одного респондента, медіани та моди розподілів.

Екстрапунітивні реакції (Е) до тренінгової програми оптимізації домінували, були дуже поширеними. В середньому близько 40% усіх реакцій респондентів носили екстрапунітивний характер, це означає, що у багатьох ситуаціях фрустрації учасники до тренінгу схильні були шукати вину назовні, агресія була спрямована на зовнішні обставини чи інших людей. *Інтрапунітивні реакції (І)* складала приблизно 20% від усіх відповідей, тобто кожен п'ятий прояв фрустрації до тренінгу супроводжувався самозвинуваченням чи вибаченням. *Імпунітивні реакції (М)* становили близько 40%. Показник високий, що свідчить про значну частину ігнорування фруструючих обставин навіть до втручання. Таким чином, до тренінгу співвідношення екстраімпунітивних та імпунітивних відповідей було майже однаковим, 40%, а інтрапунітивні поступалися їм удвічі (1/5 від усіх реакцій).

Після проходження тренінгової програми відбулися помітні зміни у розподілі типів реакцій. На рис. 3.5. наочно показано порівняння частки реакцій кожного типу до і після навчання. *Екстрапунітивних реакцій після тренінгової програми* стало удвічі менше, з 40% до 20% від загальної кількості

реакцій. Середнє число екстрапунітивних реакцій на одного респондента знизилося з 10 (до тренінгу) до 4.7 після тренінгу; медіана – з 10 до 6, мода (найбільш поширене значення) до 6 після тренінгу. Це означає, що після тренінгу найбільш типовими відповідями для учасників були екстрапунітивні (6 із 24 можливих), тоді як до навчання ця кількість була вищою. Водночас частота *інтрапунітивних реакцій* також зменшилася (з 20% до 15%); середнє число інтрапунітивних відповідей на особу знизилось приблизно з 5 до 3.7 (медіана – 3, мода – 1, після тренінгу значна частина учасників давала лише 1 самозвинувачувальну реакцію). Натомість найбільш різучим є зростання частки *імпунітивних реакцій*: після тренінгової програми на них припадає близько 65% всіх відповідей, тоді як до тренінгу було 40%. У середньому один учасник після навчання дає 15,6 імпунітивних реакцій із 24 (медіана – 15, мода – 15), що значно більше порівняно з 10 до навчання.

Таким чином, тренінг сприяв різкому збільшенню частоти конструктивного непрямого реагування на фрустрацію та зниженню як зовнішньо-агресивних, так і самозвинувачувальних проявів. Частка екстрапунітивних реакцій (Е) значно зменшилася, інтрапунітивних (І) – дещо зменшилася, а імпунітивні реакції (М) стали домінуючими після навчання (рис. 3.5).

На основі цих результатів можна зробити висновок, що після проходження тренінгу респонденти значно рідше реагують на фрустрацію агресією назовні чи всередину, натомість частіше намагаються знизити напруження ситуації або знайти вирішення. Така динаміка відповідає очікуванням щодо ефективності тренінгу, спостерігається зрушення від менш конструктивних моделей реагування до більш адаптивних. Зростання імпунітивних реакцій свідчить про підвищення адекватності й самоконтролю в оцінюванні фруструючих ситуацій, тоді як зменшення екстрапунітивності означає спад зовнішньої ворожості й звинувачень оточення. Інтрапунітивні прояви (самозвинувачення) після тренінгу теж частково втратили актуальність, тобто учасники рідше відчують потребу звинувачувати себе

при невдачах, що може свідчити про зростання впевненості та емоційної стійкості.

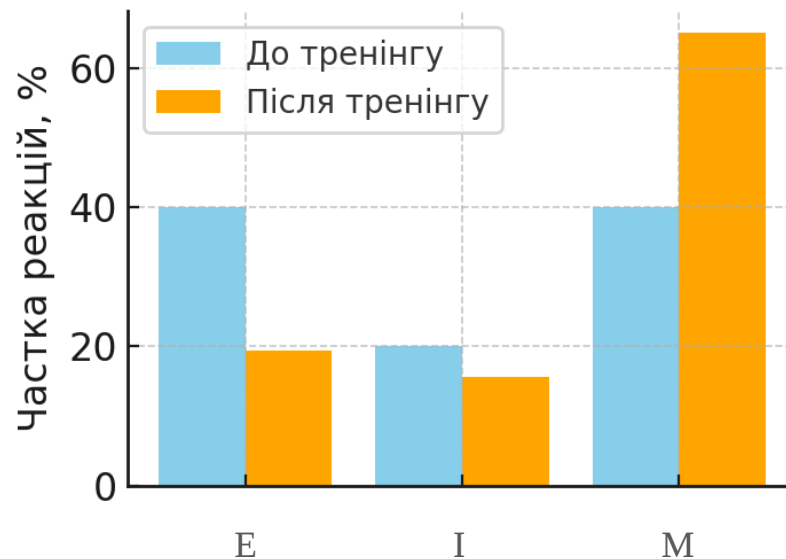


Рис. 3.5. Розподіл типів фрустраційних реакцій до і після тренінгової програми (у відсотках).

Примітка: блакитним кольором показано дані до тренінгової програми, помаранчевим – після.

Аналіз напрямів реагування на фрустрацію доповнює розуміння того, як змінилися патерни поведінки учасників. До тренінгу розподіл реакцій за напрямами був відносно збалансованим. Значна частина реакцій мала **об'єктно-орієнтований напрям (О-D)** – тобто фрустрація пояснювалася діями зовнішніх об'єктів чи обставин. Такі реакції притаманні переважно екстрапунітивному типу (ЕО-D) і до навчання становили близько третини всіх відповідей. Приблизно чверть реакцій носила **его-захисний напрям (Е-D)** – зосереджувалася на власних переживаннях або захисті свого «єго» (характерно для самозвинувачень або его-захисного обурення). Решта випадків (40%) характеризувалися **імпунітивним (потребово-наполегливим) напрямом (І')**, тобто учасники намагалися зняти значимість перешкоди, не зациклюючись на ній і продовжуючи діяльність. Такі реакції спостерігалися як у частини імпунітивних реакцій, так і в окремих випадках

реакцій, які можна вирішити при зовнішньому фокусі (наприклад, коли фрустрація долалася через активне вирішення проблеми).

Після тренінгової Програми оптимізації емоційної компетентності відбулася чітка переорієнтація на більш конструктивний напрям реагування. На рис. 3.6. показано зміни у співвідношенні напрямів реакцій. Частка об'єктно-орієнтованих реакцій (O-D) суттєво знизилася з 30% до 15%. Це узгоджується зі зменшенням екстрапунітивної агресії, тобто учасники рідше звинувачують зовнішні обставини або інших людей. Натомість частка імпульсивно-орієнтованих реакцій (I') різко зросла після навчання. Майже 60% всіх відповідей мають характер вирішення фрустрації, тоді як до навчання таких було менше половини. Тобто більшість ситуацій тепер вирішується шляхом терпимості, пошуку альтернатив або мінімізації ваги неприємної ситуації. Его-захисні реакції (E-D) після тренінгової програми залишилися на приблизно тому ж рівні (з 20% до 25%). Четверта частина реакцій учасників у відповідях реагують, акцентуючи власні почуття або переживання, але ці реакції вже не супроводжуються деструктивним самозвинуваченням, а часто набувають відтінку конструктивного осмислення ситуації.

Після навчання різко зросла кількість реакцій імпульсивного напрямку (I'), натомість об'єктний компонент (O-D) відчутно зменшився. Его-захисний компонент (E-D) лишився відносно стабільним (рис. 3.6.).

Отже, після тренінгу переважає потребово-наполеглива спрямованість у подоланні фрустрації. Учасники демонструють більше уваги до вирішення проблеми або прийняття ситуації, ніж до пошуку винних. Така тенденція відображає розвиток у них фрустраційної толерантності та навичок емоційної регуляції. Імпульсивні реакції характеризуються більш адекватною оцінкою ситуації, тоді як об'єктно-домінантні екстрапунітивні відповіді розглядаються як найбільш неконструктивний профіль реагування. В нашому випадку зниження об'єктного напрямку та екстрапунітивності в цілому підтверджує підвищення конструктивності поведінкових реакцій учасників після тренінгу.

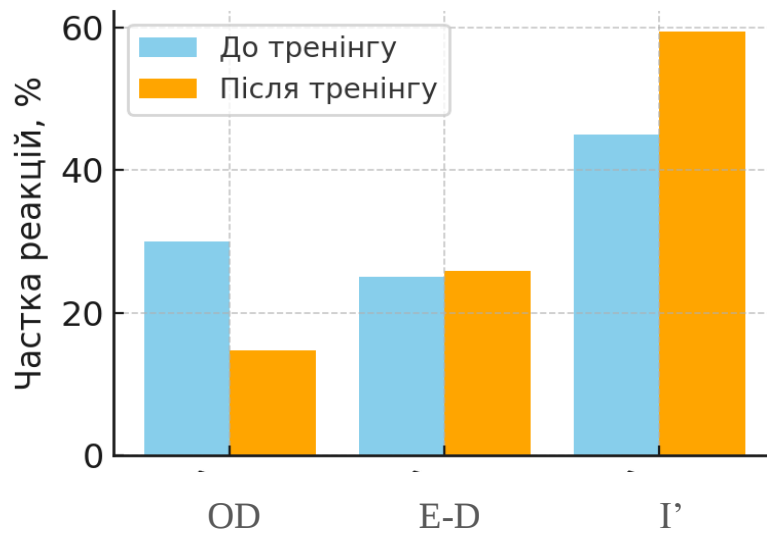


Рис. 3.6. Зміна напрямів фрустраційних реакцій після тренінгу (у % від загальної кількості відповідей)

Детальніший аналіз комбінацій **типу та напрямку реакції** дозволяє зрозуміти, які саме профілі відповідей змінилися найбільше. До тренінгової програми в групі респондентів спостерігалися різні фрустраційні профілі, проте найпоширенішими були **перешкодно-домінантний (об'єктно-орієнтований) екстрапунітивний тип (ЕО-Д)**, тобто реакції, коли людина відкрито звинувачує зовнішню перепону та імпунітивно потребоно-наполеглива реакція (**МІ'**), коли фрустрована особа «дозволяє» ситуації трапитися, не надаючи їй надмірного значення і рухаючись далі (ігнорування звинувачень та продовження пошуку рішення). Так, до тренінгу близько 40% соціальних педагогів мали профіль реагування з переважанням екстрапунітивних реакцій, а 40% – з переважанням імпунітивних. Інтрапунітивний его-захисний профіль (ІЕ-Д) зустрічався приблизно у 20%. В цілому екстрапунітивні реакції поділялись між екстрапунітивна об'єктна реакція (звинувачення зовнішньої перешкоди) (ЕО-Д) та екстрапунітивна его-захисна (звинувачення інших з мотиву захисту власного «Я») (ЕЕ-Д) майже порівну, інтрапунітивні проявлялись переважно як інтропунітивна его-захисна (самозвинувачення, пов'язане з ураженням самолюбством) (ІЕ-Д), а імпунітивні здебільшого мали потребоно-наполегливе реакцією (МІ') (ігнорування звинувачень та продовження пошуку рішення), хоча траплялись

і варіанти з зовнішнім поясненням імунітивно об'єктної реакції (ігнорування або применшення значення перешкоди) на кшталт «так склалося» (МО-D).

Після тренінгу відбулося зміщення акцентів на користь конструктивного профілю МІ' (імунітивний тип реакції і імунітивний напрям реакції). Частка цього профілю різко зростає. Якщо до навчання він оцінювався приблизно в 30% усіх реакцій, то після становив близько 60%, тобто понад половину відповідей можна класифікувати як *потребово-наполегливі імунітивні*, тобто спрямовані на продовження діяльності попри перешкоду, знецінення фрустрації або примирення з ситуацією. Більшість учасників почали демонструвати терпимість до перешкод та орієнтацію на вирішення. Натомість перешкодно-домінантні екстрапунітивні реакції (ЕО-D) помітно зменшилися з 25% до 12%. Знизилась і частка его-захисних екстрапунітивних реакцій (ЕЕ-D) з 15% до 7%, тобто відкритий осуд зовнішніх чинників, обурення з позиції захисту власного «Я» після тренінгової програми траплялись у відповідях досліджуваних значно рідше.

Інтрапунітивні профілі зазнали менших змін, оскільки вони і до тренінгової програми не були домінантними. Інтрапунітивний его-захисний профіль (ІЕ-D) дещо зменшився в частоті (з 18% до 15%), а відповіді інтропунітивно потребова-наполегливим реагуванням (ІІ' – коли людина і винить себе, і намагається виправити ситуацію) залишилися поодинокими (менше 1% відповідей після навчання проти 2% до). Імунітивний об'єктний профіль (МО-D), який передбачає пояснення фрустрації зовнішніми обставинами без звинувачень (наприклад, «так мало статися», «обставини склалися»), після тренінгової програми зменшився з 10% до 3%. Імунітивний его-захисний профіль (МЕ-D), коли людина не звинувачує нікого, але фокусує увагу на собі (скажімо, «мені нецікаво», демонструючи байдужість) також зустрічався рідше у відповідях (після навчання 3,6% відповідей проти 5% до).

Отримані результати свідчать, що застосований тренінг позитивно вплинув на профіль фрустраційного реагування учасників в сторону адаптивного та продуктивного. За критеріями С. Розенцвейга, домінування

потребово-наполегливого, тобто імпульсивною реакцією можна розцінювати як підвищення толерантності до фрустрації та гнучкості поведінки, тоді як зменшення екстрапунітивно-его-захисних реакцій означає зниження рівня конфліктності й агресивності у відповідях на стрес. В цілому, після тренінгової програми сформувався більш *конструктивний фрустраційний профіль соціальних педагогів*, що включає переважно прийняття або нейтралізацію фруструючих ситуацій замість конфронтації з ними.

При порівнянні показників реакцій у різних вікових групах (в межах досліджуваного діапазону 33–43 роки) виявлено наступні тенденції. Хоча загальний ефект тренінгу проявився у всіх вікових категоріях, старші респонденти (близько 40 років і більше) демонстрували *інший баланс* реакцій, ніж молодші. Зокрема, у групі старших учасників після тренінгу спостерігався *низький рівень екстрапунітивних реакцій* (у середньому приблизно 3-4 із 24 можливих, проти 5-6 у молодших). Натомість частота інтрапунітивних реакцій (самозвинувачувальні відповіді) у старших була вищою (медіана 4), тоді як молодші найчастіше мали 1-2 таких реакцій, тобто, більш дорослі соціальні педагоги менш схильні винити оточення у випадку фрустрації, але інколи можуть критичніше ставитися до себе. Водночас імпульсивні реакції залишаються провідними в обох вікових групах після тренінгової Програми оптимізації емоційної компетентності, без суттєвої різниці (середнє значення – 15 імпульсивних відповідей як у молодших, так і у старших). Це свідчить, що набуті на навчанні навички конструктивного подолання фрустрації ефективно засвоїли і відносно молодші, і зріліші учасники.

Загалом, з віком зростає самоконтроль у фрустраційних ситуаціях, тобто старші респонденти рідше реагують імпульсивно або агресивно назовні. Вони, однак, можуть частіше переживати почуття провини за перешкоду (інтрапунітивна тенденція), що пов'язано з підвищеним почуттям відповідальності. Молодші учасники до тренінгової програми частіше проявляли екстрапунітивні емоції, але після навчання ця різниця значною

мірою згладилась. Таким чином, тренінг сприяв вирівнюванню вікових відмінностей у реакціях, усі групи наблизилися до спільного профілю, що характеризується високою толерантністю до фрустрації, конструктивним (імпунітивним) реагуванням і мінімізацією деструктивних проявів.

Покращення балансу реакцій. Загальна варіативність реакцій зросла у бік конструктивності. Якщо до тренінгової програми значна частина респондентів демонструвала неконструктивний профіль (переважання екстрапунітивних реакцій, тобто агресії спрямованої на зовнішні обставини чи інших людей), то після – жоден з деструктивних типів не домінує. Натомість спостерігається вирівнювання, яке полягає в тому, що більшість відповідей імпунітивні, а екстраімпунітивні й інтрапунітивні виконують скоріше допоміжну, регулюючу роль. Інтерпретуємо це явище як формування більш гнучкого репертуару поведінки, тобто учасники можуть за потреби виявити й асертивність, і самокритичність, але переважно обирають шлях вирішення проблеми.

Мінімізація вікових розбіжностей. Вплив тренінгової програми простежується серед різних вікових підгруп. Хоча старші учасники природно демонстрували менше екстрапунітивних і більше інтрапунітивних реакцій, після навчання всі групи зблизилися за показниками. Як молодші, так і старші респонденти в переважній більшості випадків реагують на фрустрацію з позиції стриманості та конструктивності, що підтверджує універсальність отриманих навичок.

З метою оцінки ефективності впровадження Програми оптимізації емоційної компетентності було здійснено порівняльний аналіз показників емпатії за методикою BEES (А. Меграбян, модифікація Н. Епштейна) у вибірках до ($N = 62$) та після ($N = 36$) тренінгового втручання.

Середній рівень емпатії після тренінгу збільшився на 1,58 бала. Проте, згідно з результатами t-критерію Стюдента ($t = 1,105$; $p = 0,2734$), ця різниця не є статистично значущою ($p > 0,05$). (таблиця 3.7). Це вказує на недостатній ефект втручання. Оскільки більшість респондентів демонстрували високий і

нормальний рівень емпатії, її розвиток не був пріоритетним у впровадженні Програми оптимізації емоційної компетентності.

Після тренінгової програми рівень *емоційної чутливості* залишився на попередньому рівні емпатії (нормальному та високому), що вказує на стабільність характеристики, яка має глибокі індивідуальні корені. Тренінг не мав істотного впливу на здатність респондентів емоційно реагувати на соціальні або естетичні стимули.

Таблиця 3.7.

Загальний рівень емпатії

Змістовна сфера емпатії	Середнє значення (M) до тренінгової програми	Середнє значення (M) після тренінгової програми	Різниця	Стандартне відхилення (SD) до тренінгової програми	Стандартне відхилення (SD) після тренінгової програми
Емоційна чуйність	2,74	2,70	-0,04	0,34	0,37
Здатність до співпереживання	3,23	3,24	+0,01	0,33	0,34
Реакція на емоції інших	2,50	2,69	+0,19	0,53	0,43
Схильність до емоційного зараження	2,41	2,55	+0,14	0,43	0,43

Здатність до співпереживання залишилась найбільш стабільно високою сферою емпатії до і після тренінгової програми – високому та дуже високому рівнях емпатії. Навіть без значного приросту, високі значення свідчать про вже сформовану здатність до співпереживання, яка лише підтримується або м'яко закріплюється внаслідок тренінгового впливу.

Позитивним є факт збереження високого рівня, без зниження чи емоційного вигорання, зважаючи на війну в Україні.

Реакція на емоції інших виявилася найбільш чутливою до тренінгового втручання. Після тренінгу респонденти почали частіше й активніше емоційно реагувати на переживання інших, що свідчить про розвиток соціальної уважності, зниження бар'єрів у вираженні емоцій. Це підтверджує ефективність тренінгу саме в напрямі емоційної відкритості у взаємодії.

Схильність до емоційного зараження були до тренінгової програми та залишилися після на нормальному або низькому рівні емпатії з невеликим приростом. Після тренінгу респонденти виявили більшу готовність емоційно зливатися з переживанням інших, проявляти емоційне «зараження». Незначний приріст вказує на підвищення чутливості до контексту спілкування, проте надмірне зростання цієї сфери є ризикованим у професійному сенсі (вигорання, перенавантаження). Поточне зростання є адаптивним і контрольованим.

Найбільший внесок у високі рівні емпатії робить здатність до співпереживання. Емоційна чутливість та реакція на емоції інших підтримують середній рівень емпатії, але показують різні траєкторії розвитку. Схильність до емоційного зараження залишається мінімально активною сферою, особливо у тих, хто має нормальний рівень розвитку емпатії.

Тренінгова програма мала найбільший вплив на динамічні сфери емпатії, а саме реакції на емоції інших та емоційне зараження. Когнітивно стабільні компоненти (здатність до співпереживання, емоційна чутливість) залишилися практично незмінними, що вказує на їх глибинний, сформований характер. Загалом, тренінг вплинув на зростання відкритості до емоційної взаємодії, а отже, був ефективним у зміцненні соціальних компонентів емпатії, що є надзвичайно важливим у роботі працівників допомагаючих професій.

Порівняльний аналіз результатів до і після тренінгу дозволяє зробити висновки, що емпатія як інтегральна психологічна характеристика у

респондентів загалом має високий рівень, що свідчить про психологічну зрілість, емоційну включеність та здатність до співпереживання.

Після тренінгового впливу спостерігається тенденція до зростання середнього рівня емпатії, особливо за рахунок сфер когнітивно-емоційного розуміння іншого, а не афективної реактивності.

Статистично значущої різниці в загальному рівні емпатії не виявлено, проте позитивна динаміка у змістових компонентах свідчить про потенційний латентний ефект, що виявиться з часом.

Для глибшого розуміння та ефективного розвитку емоційних умінь соціальних педагогів, оцінки рівня емоційної компетентності з точки зору самих респондентів було застосовано «Анкету самооцінки емоційної компетентності» Ірини Матійків [84]. Анкета є важливим інструментом для оцінки рівня розвитку емоційних умінь у фахівців соціономічних професій. Цей інструмент дозволяє визначити здатність особистості розуміти, виражати та керувати власними емоціями, а також розпізнавати емоції інших людей, що є критично важливим у професійній діяльності соціальних педагогів.

Використання анкети в дослідженні емоційної компетентності соціальних педагогів є важливою, оскільки анкета розроблена для оцінки емоційних умінь у контексті професій типу «людина-людина», до яких належать соціальні педагоги, тобто адаптована до професійної сфери, що забезпечує релевантність отриманих даних щодо специфіки їхньої діяльності. Методика охоплює різні компоненти емоційної компетентності, такі як емоційну обізнаність, емпатію, управління емоціями та самотивацію, тому такий підхід дозволяє отримати цілісне уявлення про емоційну компетентність учасників дослідження. Апробація анкети в численних дослідженнях підтверджує її достовірність та надійність у вимірюванні емоційної компетентності.

Результати, отримані з допомогою анкети, впродовж усіх етапів дослідження (таблиця 3.8), допомогли не тільки вимірювати припущення соціальних педагогів про різні аспекти власної емоційної компетентності

впродовж декількох років, але й виміряти вплив розробленої тренінгової програми на досліджуваних для підвищення рівня емоційної компетентності соціальних педагогів, що, у свою чергу, покращить якість їхньої професійної діяльності.

Таблиця 3.8.

Таблиця самооцінки емоційної компетентності соціальними педагогами

Таблиця самооцінки емоційної компетентності соціальними педагогами		Пілотажне дослідження (2019 р.) 120 респондентів	Лонгітюдний зріз (2021р.) 78 респондентів	Експериментальне дослідження (2023 р.) 62 респонденти	До тренінгової програми (2023 рік) 36 респондентів	Після тренінгової програми (2023 рік) 36 респондентів	
Якості особистості							
	Емоційні компетенції як критерії	М	М	М	М	М	Мmax
Емоційне самоусвідомлення		11,4	11,21	10,6	10,56	12,12	15
	Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок	3,6	3,67	3,6	3,67	4,06	5
	Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати), які відчуються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо	3,8	3,59	3,4	3,33	4,06	5
	Аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення	4	3,95	3,6	3,56	4	5

Продовження таблиці 3.8.

Управління емоціями		27,3	29,22	27,3	27,6	32,34	40
	Бути відповідальними за власні емоційні реакції	3,9	3,99	3,6	3,56	4,06	5
	Управляти інтенсивністю емоцій	3,3	3,68	3,5	3,5	4	5
	Викликати бажані емоції	3,4	3,63	3,4	3,44	4,11	5
	Відновлювати емоційну рівновагу	3,5	3,64	3,5	3,58	4,06	5
	Чинити опір негайним бажанням вихлюпнути емоції	3,2	3,6	3,1	3,22	4	5
	Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій)	3,4	3,69	3,4	3,47	4,06	5
	Сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів, використовувати її для кращої комунікації	3,4	3,58	3,5	3,47	4,11	5
	Обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного самовираження (експресії)	3,2	3,41	3,3	3,36	3,94	5
Психо-фізіологічна саморегуляція		2,9	3,28	3,3	3,28	4,06	5
	Володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо)	2,9	3,28	3,3	3,28	4,06	5
Життєва позиція		8	7,62	7,4	7,47	8	10
	Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності	4	3,79	3,7	3,69	4,06	5
	Зосереджуватися на головному	4	3,83	3,7	3,78	3,94	5

Продовження таблиці 3.8.

Позитивне мислення, мотивація досягнення		26,2	26,27	25,6	26,32	28,89	35
	Оптимістично мислити - бачити позитивний бік життя і зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема у несприятливих ситуаціях	4	3,85	3,7	3,89	4,11	5
	Конструктивно ставитися до власних помилок, здобувати досвід	3,8	3,77	3,8	3,89	4,17	5
	Конструктивне ставлення до помилок інших людей	3,4	3,77	3,5	3,58	3,83	5
	Пробачати, звільнятися від образи	3,7	3,83	3,7	3,72	4,17	5
	Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки	3,8	3,56	3,8	3,83	4,33	5
	Вміти використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей тощо	3,7	3,73	3,5	3,72	4	5
	Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки	3,8	3,76	3,6	3,69	4,28	5
Компетентність у часі		7,4	7,46	7	7,12	8,06	10
	Бути присутніми «тут і тепер», відчувати і об'єктивно сприймати реальність, інших людей	3,9	3,72	3,5	3,56	4,06	5
	Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного ризику	3,5	3,74	3,5	3,56	4	5

Продовження таблиці 3.8.

Соціальна чуйність		21,8	22,73	21,9	22,11	24,71	30
	Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, які вони переживають в конкретний момент	3,6	3,79	3,5	3,53	4,05	5
	Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення	3,4	3,65	3,6	3,58	4	5
	Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без звинувачення співрозмовника чи обставин)	3,3	3,97	3,5	3,58	4	5
	Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку	3,9	3,86	3,8	3,81	4,11	5
	Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» і «чути іншого»	3,9	3,79	3,8	3,86	4,33	5
	Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини	3,7	3,67	3,7	3,75	4,22	5
Асертивність поведінки		10,5	10,28	10,3	10,65	12,27	15
	Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, доходити згоди)	3,6	3,56	3,5	3,56	4,11	5

Продовження таблиці 3.8.

	Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору	3,6	3,32	3,4	3,53	4,11	5
	Впевнено відмовляти при необхідності	3,3	3,4	3,4	3,56	4,05	5

Статистичний аналіз динаміки емоційної компетентності серед респондентів, зокрема порівняння показників до та після тренінгової програми 2023 року показав статистично значущі зміни (t-тест для парних вибірок) ($p < 0.01$), що свідчить про ефективність тренінгової програми.

Детальний аналіз змін для кожної якості особистості при порівнянні показників до і після тренінгової програми показали ефективність тренінгової програми. У таблиці представлені абсолютні та відсоткові зміни. Ключові висновки:

- Найбільше зростання показали психофізіологічна саморегуляція (+23.78%) та управління емоціями (+17.17%), що свідчить про значний вплив тренінгової програми на здатність респондентів керувати своїм емоційним станом.

- Емоційне самоусвідомлення також покращилось (+14.77%), що вказує на підвищену здатність усвідомлювати та аналізувати власні емоції.

- Позитивне мислення збільшилось на 9.76%, що свідчить про формування більш оптимістичного погляду на життя серед учасників.

- Життєва позиція зросла лише на 7.09%, що є найменшим показником серед усіх категорій, але все ж вказує на позитивну динаміку.

На графіку (рис. 3.7). відображено відсоткові зміни кожної якості особистості після проходження тренінгової програми. Найбільший ріст спостерігається у сферах психофізіологічної саморегуляції, управління емоціями та емоційному самоусвідомленні, що вказує на значний вплив тренінгу на емоційний контроль і стійкість.

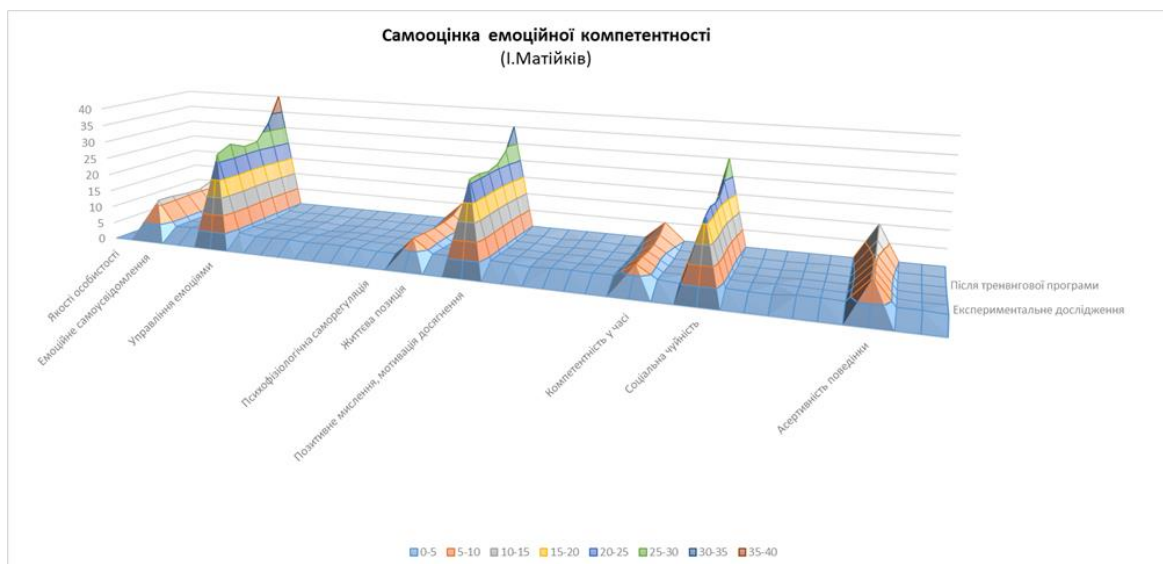


Рис. 3.7. Самооцінка емоційної компетентності за Анкетою І. Матійків

Кореляційний аналіз (рис. 3.8.) дозволяє визначити зв'язок між різними показниками емоційної компетентності. Значення коефіцієнтів кореляції (r) знаходяться в діапазоні від -1 до 1: $r > 0.7$ – сильна позитивна кореляція (показники змінюються в одному напрямку; $0.3 < r \leq 0.7$ – помірна позитивна кореляція; $-0.3 \leq r \leq 0.3$ – слабка або відсутня кореляція; $r < -0.3$ – негативна кореляція (коли один показник зростає, інший зменшується).

Ключові спостереження кореляційного аналізу показують:

- сильну кореляцію між управлінням емоціями та емоційним самоусвідомленням ($r \approx 0.85$), що свідчить про те, що респонденти, які краще усвідомлюють власні емоції, значно ефективніше керують ними;
- високий зв'язок між психофізіологічною саморегуляцією та управлінням емоціями ($r \approx 0.75$), отже люди, які володіють навичками саморегуляції (дихальні практики, релаксація), краще контролюють інтенсивність емоцій та відновлюють рівновагу;
- кореляція між позитивним мисленням і емоційним самоусвідомленням ($r \approx 0.68$), тобто люди, які краще усвідомлюють свої емоції, частіше мають позитивне мислення та вищу мотивацію досягнення;

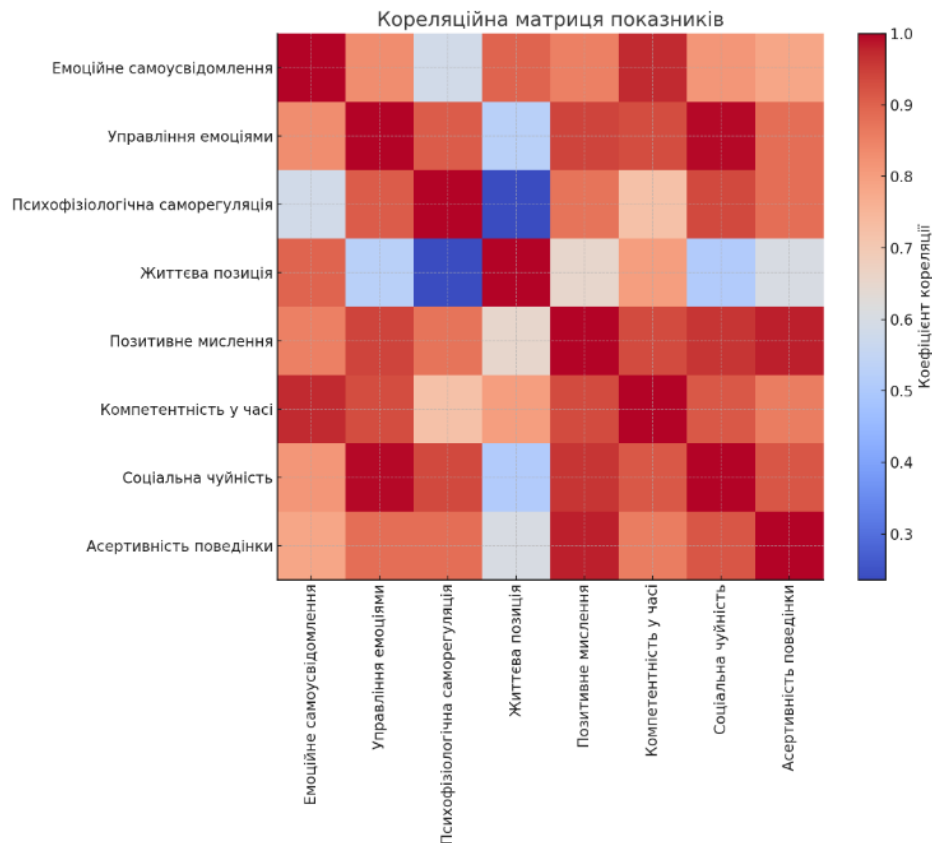


Рис. 3.8. Кореляційна матриця показників емоційної компетентності до та після тренінгової програми

- помірна кореляція між соціальною чуйністю і управлінням емоціями ($r \approx 0.62$), говорить про те, що високий рівень управління емоціями сприяє кращому розумінню емоцій інших людей та ефективнішій комунікації;
- зв'язок між життєвою позицією і позитивним мисленням ($r \approx 0.59$) пояснює, що оптимізм і мотивація позитивно впливають на життєву позицію людини, її здатність визначати пріоритети та концентруватися на головному;
- слабка кореляція між компетентністю у часі та іншими показниками говорить про те, що її рівень меншою мірою залежить від емоційної саморегуляції та соціальної чуйності.

Головним фактором розвитку емоційної компетентності відповідно до опитувальника І. Матійків є емоційне самоусвідомлення, яке впливає на управління емоціями, позитивне мислення та соціальну чуйність. Психофізіологічна саморегуляція відіграє важливу роль у розвитку стресостійкості, оскільки дозволяє контролювати емоції та відновлювати

рівновагу. Соціальна чуйність та асертивність поведінки є взаємопов'язаними з управлінням емоціями, що підтверджує важливість емоційного інтелекту в комунікації.

Розширені висновки кореляційного аналізу показали закономірності впливу окремих складових емоційної компетентності.

1. Взаємозв'язок емоційного самоусвідомлення та управління емоціями

Результати кореляційного аналізу показали, що емоційне самоусвідомлення є базовим компонентом для розвитку емоційної компетентності. Його сильний зв'язок з управлінням емоціями ($r \approx 0.85$) свідчить, що люди, які краще розпізнають власні емоції, можуть ефективніше їх контролювати. Це підтверджує концепцію емоційного інтелекту Деніела Гоулмана, згідно з якою самосвідомість є передумовою для регуляції емоційної поведінки.

Позитивний вплив на оптимістичне мислення ($r \approx 0.68$) вказує, що усвідомлення власних емоцій допомагає респондентам сприймати ситуації менш критично та підтримувати високий рівень мотивації.

Висока кореляція з соціальною чуйністю ($r \approx 0.62$) підкреслює, що люди, які краще усвідомлюють власні переживання, також легше розпізнають та аналізують емоції інших.

2. Вплив психофізіологічної саморегуляції на стресостійкість

Найбільший відсотковий приріст після тренінгової програми продемонструвала психофізіологічна саморегуляція (+23.78%), що вказує на важливість спеціальних технік (дихальні вправи, медитація, тілесна релаксація) у стабілізації емоційного стану.

Її сильний зв'язок із управлінням емоціями ($r \approx 0.75$) свідчить, що респонденти, які використовують методи саморегуляції, більш ефективно контролюють емоційні реакції, знижують імпульсивність і покращують адаптивність у складних ситуаціях.

Практичні результати підтверджують концепцію про те, що розвиток саморегуляції зменшує рівень емоційного вигорання у соціальних педагогів.

3. Соціальна чуйність і комунікативна ефективність

Соціальна чуйність (здатність розпізнавати та аналізувати емоції інших) тісно пов'язана з управлінням емоціями ($r \approx 0.62$) та асертивною поведінкою ($r \approx 0.58$). Це означає, що люди, які краще контролюють власні емоції, також більш успішні в соціальній взаємодії.

Позитивний взаємозв'язок між соціальною чуйністю та компетентністю у часі ($r \approx 0.53$) свідчить, що здатність усвідомлювати момент «тут і тепер» впливає на якість міжособистісної взаємодії.

Поліпшення соціальної чуйності після тренінгової програми (+11.7%) демонструє, що методики емоційного інтелекту допомагають розвивати емпатію та ефективну комунікацію.

4. Позитивне мислення як запорука стійкості до стресу

Позитивне мислення (+9.76%) показало зростання після тренінгу, що підкреслює його важливість у збереженні емоційної рівноваги. Його помірний зв'язок із життєвою позицією ($r \approx 0.59$) вказує, що оптимістичні люди краще визначають життєві пріоритети та легше долають труднощі.

Кореляція з управлінням емоціями ($r \approx 0.63$) підтверджує, що люди, які контролюють свої емоції, менш схильні до негативного мислення та емоційного вигорання.

5. Асертивність поведінки та її зв'язок з управлінням емоціями

Асертивна поведінка (здатність відстоювати власні кордони без агресії) після тренінгової програми зросла на 15.2%, що підтверджує її важливість для ефективної соціальної взаємодії.

Кореляція з управлінням емоціями ($r \approx 0.58$) вказує, що емоційно стабільні люди рідше реагують імпульсивно та більш конструктивно спілкуються.

Взаємозв'язок з психофізіологічною саморегуляцією ($r \approx 0.54$) свідчить, що навички релаксації допомагають контролювати конфліктні ситуації.

Аналіз анкети показує, що тренінгова програма мала значний позитивний вплив на учасників експерименту, особливо в аспектах управління емоціями, саморегуляції та соціальної взаємодії.

3.3. Взаємовплив емоційного інтелекту та емоційної компетентності. Програма оптимізації емоційної компетентності

Результати діагностики дозволили визначити основні точки втручання для покращення емоційної компетентності соціальних педагогів. Оскільки емоційна компетентність розвивається через соціальну взаємодію, основними інтервенціями стали робота в тренінгах, супервізійна підтримка та самостійна практична діяльність. Для реалізації цієї стратегії ми розробили схему взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності (рис. 3.9.).

Емоційний інтелект впливає на емоційну компетентність, а емоційна компетентність, у свою чергу, стимулює розвиток емоційного інтелекту. Практичні навички, які здобуваються під час тренінгів, супервізійних зустрічей і самостійної діяльності, допомагають виявити наявність чи відсутність складових емоційної компетентності. Після рефлексії, емоційний інтелект зростає, що підтверджується нашою авторською схемою взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності у соціальних педагогів (рис. 3.9.) [58].

Процес усвідомлення та розуміння власних емоційних реакцій, переживань та відчуттів є важливою складовою емоційної компетентності, яка дозволяє соціальному педагогу краще розуміти себе, свої емоції та їхні причини. Процес рефлексії в практичній тренінговій діяльності орієнтований на розуміння педагогами того, що викликало емоційну реакцію, почуття у даний момент, думки та переконання, як ці емоції вплинули на поведінку та взаємодію з іншими людьми. Врешті це допомагає розвивати усвідомлення про себе та свої емоції, встановлювати зв'язок між своїми думками, почуттями

та діями, а також навчатися керувати своїми емоціями більш ефективно. Рефлексія у процесі роботи над собою сприяє покращенню емоційного благополуччя, підвищенню самосвідомості та розвитку емоційної компетентності.

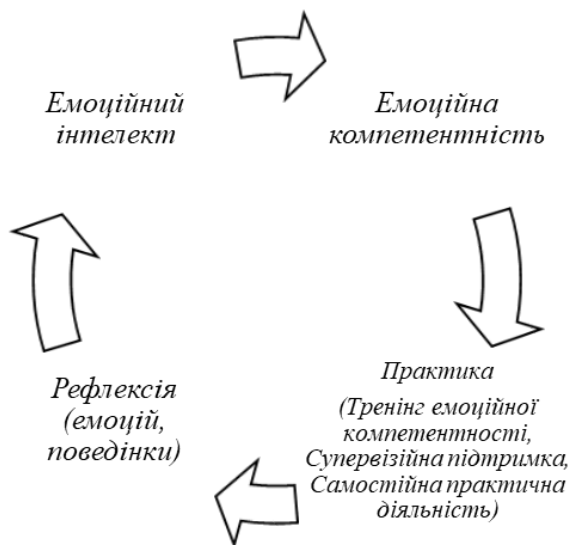


Рис. 3.9. Схема взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності

Ключовою складовою в схемі взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності постає практика (Тренінг емоційної компетентності, супервізійна підтримка, самостійна практична діяльність), яка стане основою спеціальної програми оптимізації емоційної компетентності, схематично описаної в додатках (Додаток Н).

Основною метою програми бачимо оптимізацію емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти. Після апробації програми передбачаємо її користь у розвитку емоційної компетентності для інших цільових груп, таких як практичні психологи закладів освіти, педагоги, викладачі, методисти, класні керівники, адміністрація закладів освіти.

Оптимізація емоційної компетентності є ключовою для ефективної професійної діяльності соціального педагога та сприяє покращенню якості життя. Дослідження оптимізації емоційної компетентності як чинника розвитку емоційного інтелекту соціального педагога є важливим і актуальним

завданням, що може сприяти покращенню професійної діяльності педагога, підвищенню якості педагогічного процесу та загального благополуччя як самих соціальних педагогів закладів освіти, так і їх вихованців. Соціальні педагоги, які мають високий рівень емоційної компетентності, можуть бути більш ефективними в підтримці дітей і допомогти їм впоратися з емоційними проблемами. Емоційно компетентні педагоги здатні створити довірчу атмосферу в роботі з учасниками освітнього процесу, краще розуміти потреби та індивідуальні особливості своїх учнів, що сприяє відкритому спілкуванню та ефективній взаємодії.

Розробка схеми взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності, що передбачає включення ефективних практичних технологій інтервенції для підвищення емоційної компетентності соціального педагога, такі як тренінг емоційної компетентності, супервізійна підтримка, самостійна практична діяльність, дозволяє побачити ефективні стратегії оптимізації емоційної компетентності як чинника розвитку емоційного інтелекту.

Грунтовне дослідження цих аспектів дозволить глибше розуміти роль емоційної компетентності у роботі соціального педагога та розробляти більш ефективні педагогічні стратегії для підтримки емоційного розвитку здобувачів освіти, професійного становлення фахівців та їх особистого благополуччя.

Розроблення та апробація програми оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти, здійснені відповідно до запропонованої структури, передбачають реалізацію комплексу цілісних інтервенцій, спрямованих на розвиток емоційної компетентності як провідного чинника формування емоційного інтелекту. Програма поєднує засвоєння теоретичних знань, участь у практичних інтерактивних тренінгах, інтеграцію набутих навичок у щоденну професійну та особисту діяльність, самостійну практичну роботу з елементами рефлексії (зокрема через ведення щоденника емоційної компетентності), а також участь у супервізійних сесіях під керівництвом фахівця у форматі групової підтримки.

3.4. Компоненти емоційної компетентності

Аналіз результатів дослідження (пілотажного, лонгітюдного зрізу і експериментального дослідження впродовж 2019, 2021, 2023 років) дали основу для опису компонентів емоційної компетентності, які найбільш повно, на нашу думку відображають її сутність. Оскільки емоційна компетентність є багатовимірним феноменом, ми об'єднали її складові у вісім компонентів: когнітивний, емоційний, фізіологічний, поведінковий, ціннісно-мотиваційний, екологічний, екзистенційний, мета-емоційний компонент. Кожен компонент емоційної компетентності описаний запропонованими аспектами, що розкривають сторони компонентів емоційної компетентності і відображають точку зору автора на основі досліджень.

Розроблена **Модель компонентів емоційної компетентності** (рис. 3.10) охоплює всі її рівні – від базової саморегуляції до усвідомленого проживання емоцій як частини особистісного зростання та має наступні компоненти:

- I. Когнітивний компонент – усвідомлення та аналіз емоцій.
- II. Емоційний компонент – глибина та інтенсивність переживань.
- III. Фізіологічний компонент – біологічні механізми емоцій.
- IV. Поведінковий компонент – вираження та контроль емоцій у соціальних ситуаціях.
- V. Ціннісно-мотиваційний компонент – навіщо керувати емоціями, як вони допомагають досягати цілей.
- VI. Екологічний компонент – емоційна взаємодія із соціальним середовищем.
- VII. Мета-емоційний компонент – стратегічний рівень усвідомлення та керування власними емоціями.
- VIII. Екзистенційний компонент – емоції як частина глибшого сенсу життя.

Компоненти емоційної компетентності об'єднано та розміщено на три рівні:

Рівень 1. Базовий рівень включає когнітивний, емоційний і фізичний компоненти, тобто фундаментальні механізми усвідомлення емоцій та їх фізіологічна основа.



Рис. 3.10. Модель компонентів емоційної компетентності

Рівень 2. Проміжний рівень включає поведінковий, ціннісно-мотиваційний та екологічний компоненти, які передбачають соціальну або поведінкову взаємодію, тобто емоційну експресію, комунікацію та мотивацію.

Рівень 3. Глибинний рівень включає мета-емоційний та екзистенційний компоненти, які передбачають усвідомлене вибудовування

емоційної стратегії, пошук сенсів та самореалізацію. Модель компонентів емоційної компетентності презентовано на рис. 3.9. Детальніше про кожен компонент описано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Модель компонентів емоційної компетентності

Опис компоненту емоційної компетентності	Основні аспекти компоненту	Опис аспектів компоненту
I. Когнітивний компонент емоційної компетентності (розуміння емоцій)		
Когнітивний компонент відповідає за інтелектуальну обробку емоційної інформації. Компонент пов'язаний зі здатністю усвідомлювати, аналізувати та прогнозувати власні емоційні стани та стани інших людей.	<i>Емоційне самоусвідомлення</i>	здатність розпізнавати власні емоції, їх причини та вплив на поведінку
	<i>Рефлексія емоційного досвіду</i>	аналіз попередніх емоційних реакцій задля покращення майбутніх
	<i>Емпатичне розуміння емоцій інших людей</i>	вміння розрізняти невербальні сигнали та прогнозувати поведінку
	<i>Когнітивна оцінка ситуації</i>	інтерпретація подій, що викликають емоції (наприклад, людина розглядає невдачу як можливість навчання, а не загрозу)
	<i>Розпізнавання та називання емоцій</i>	вміння точно вербалізувати власний емоційний стан
	<i>Гнучкість мислення при взаємодії з емоціями</i>	вміння змінювати підхід до проблеми залежно від емоційного стану

Продовження таблиці 3.10.

	<i>Метапізнання емоцій</i>	усвідомлення процесу обробки емоцій та здатність змінювати їхній напрямок
II. Емоційний компонент емоційної компетентності (глибина та інтенсивність переживань)		
Емоційний компонент відповідає за якість і глибину переживань, стійкість до негативних емоцій і здатність зберігати емоційний баланс.	<i>Інтенсивність емоційних переживань</i>	глибина та сила реакції на події
	<i>Емпатія</i>	здатність до емоційного співпереживання, схильність до резонансу з емоціями інших людей
	<i>Рівень емоційної стійкості</i>	здатність контролювати інтенсивність емоцій
	<i>Різноманітність емоційного досвіду</i>	широта спектру емоцій, які людина може відчувати
	<i>Емоційний інтелект</i>	вміння використовувати емоції як ресурс для розвитку та взаємодії
	<i>Емоційна адаптивність</i>	здатність швидко перебудовувати емоційний стан залежно від ситуації
	<i>Регуляція глибини емоційних переживань</i>	здатність як посилювати, так і приглушувати емоції відповідно до контексту
III. Фізіологічний компонент емоційної компетентності (біологічна основа емоцій)		
Фізіологічний компонент відображає нейрофізіологічні	<i>Автономна (вегетативна) нервова система і її вплив на емоції</i>	регуляція симпатичної та парасимпатичної нервової систем, зміни в частоті серцевих скорочень, потовиділенні, м'язовій напрузі тощо

Продовження таблиці 3.10.

механізми емоцій, включаючи гормональні реакції, м'язову напругу, роботу серцево-судинної системи та дихання.	<i>Фізіологічні маркери стресу</i>	рівень кортизолу, адреналіну, норадреналіну та інших гормонів
	<i>Вплив емоцій на соматичний стан</i>	взаємозв'язок між емоційними переживаннями та фізичним здоров'ям
	<i>Здатність до релаксації та регуляції фізіологічного стану</i>	вміння використовувати дихальні техніки, медитацію, тілесні вправи для керування емоціями
	<i>Резильєнтність</i>	психофізіологічна адаптація до стресу, здатність швидко відновлювати фізіологічний баланс після емоційної напруги
	<i>Гормональна регуляція емоцій</i>	роль серотоніну, дофаміну, окситоцину у стабілізації емоційного стану
IV. Поведінковий компонент емоцій (емоції в дії)		
Поведінковий компонент описує, як людина виражає та контролює емоції у взаємодії з іншими	<i>Асертивність</i>	здатність відкрито висловлювати емоції з повагою і любов'ю до себе та до інших учасників без агресії та маніпуляцій.
	<i>Емоційна експресія</i>	вміння адекватно демонструвати емоції у відповідних соціальних контекстах.

Продовження таблиці 3.10.

	<i>Вербальне та невербальне вираження емоцій</i>	інтонація, жести, міміка, проксеміка, паралігвістика, зовнішній вигляд тощо.
	<i>Реакція на стресові ситуації</i>	стратегія подолання конфліктів (суперництво, компроміс, уникнення, пристосування, співробітництво).
	<i>Життєстійкість</i>	вміння бути емоційно стабільним, успішно проявляти стійкість до проблем та труднощів, навіть у кризових ситуаціях.
	<i>Формування емоційного клімату у групі</i>	здатність впливати на емоційний фон команди чи колективу.
	<i>Соціальна регуляція емоцій</i>	здатність змінювати свій емоційний стан залежно від реакції оточення.
	<i>Рольова поведінка в емоційній взаємодії</i>	як різні соціальні ролі впливають на вираження емоцій.
V. Ціннісно-мотиваційний компонент (сенси, вірування та внутрішня мотивація)		
Ціннісно-мотиваційний компонент відображає внутрішню мотивацію та життєві цінності, які впливають на.	<i>Мотивація до розвитку емоційної компетентності</i>	прагнення свідомо покращувати навички керування емоціями
	<i>Емоції як ресурс для досягнення цілей</i>	використання емоцій для самомотивації та продуктивності

Продовження таблиці 3.10.

емоційну поведінку людини. Визначає прагнення людини керувати емоціями та використання цих навичок в житті, як емоції допомагають нам досягати цілей і які сенси надаємо своїм переживанням.	<i>Ціннісні орієнтації в емоційній поведінці</i>	етичні принципи вираження емоцій (наприклад, чесність, емпатія, повага до інших)
	<i>Ставлення до власних емоцій</i>	чи людина сприймає свої емоції як союзника, чи як щось, що потрібно придушувати
	<i>Життєва філософія щодо емоцій</i>	наприклад, людина може вважати, що «всі емоції мають право на існування», або навпаки – що «слабкість треба приховувати»
VI. Екологічний компонент (емоції в соціумі та культурі)		
Екологічний компонент відображає взаємозв'язок емоцій людини із соціальним та культурним контекстом, показує, як емоції впливають на оточуючих і як середовище впливає на емоційні процеси людини. Вона включає здатність відчувати емоційний клімат, адаптувати власні емоції	<i>Екологія емоцій</i>	вміння створювати емоційно комфортне середовище для себе та інших.
	<i>Вплив соціального оточення на емоції</i>	усвідомлення, що певні люди та середовища викликають різні емоційні реакції
	<i>Емоційне зараження та групова динаміка</i>	як колективні емоції впливають на індивідуальний стан (наприклад, у стресовій ситуації в колективі всі починають нервувати)
	<i>Культурні відмінності в емоціях</i>	розуміння того, що в різних культурах емоції виражаються по-різному (наприклад, у західній культурі посмішка є знаком дружельності, тоді як у деяких східних культурах вона може виражати збентеження)

Продовження таблиці 3.10.

відповідно до соціальної ситуації та враховувати культурні норми емоційної експресії.	<i>Розуміння емоційного контексту</i>	вміння розпізнавати емоційні правила групи та адаптувати свою поведінку
	<i>Емоційна відповідальність</i>	розуміння, що емоції не тільки внутрішній процес, а й спосіб взаємодії зі світом (наприклад, гнів може призвести до конфлікту, а радість – до покращення атмосфери)
	<i>Формування емоційного клімату в колективі</i>	як лідери та соціальні групи можуть свідомо впливати на емоційну атмосферу
	<i>Адаптація до різних емоційних контекстів</i>	здатність переключатися між емоційними станами залежно від ситуації (робота, сім'я, друзі, кризові моменти)
VII. Мета-емоційний компонент (рефлексія та стратегія керування емоціями)		
Мета-емоційний компонент (рефлексія та стратегія керування емоціями) як вищий рівень емоційної компетентності, який полягає у розумінні власної емоційної динаміки в довгостроковій перспективі, рівень	<i>Рефлексія над емоційними патернами</i>	Які емоції я переживаю найчастіше? Чому? Як вони впливають на моє життя?
	<i>Свідома побудова емоційної стратегії</i>	Які емоційні стани я хочу культивувати, а які мінімізувати?
	<i>Розвиток емоційного прогнозування</i>	Як я буду почуватися у цій ситуації в майбутньому? Як можу підготуватися?

Продовження таблиці 3.10.

усвідомлення та керування власними емоціями на стратегічному рівні.	<i>Рефлексія над емоційними патернами</i>	Які емоції я переживаю найчастіше? Чому? Як вони впливають на моє життя?
	<i>Свідома побудова емоційної стратегії</i>	Які емоційні стани я хочу культивувати, а які мінімізувати?
	<i>Розвиток емоційного прогнозування</i>	Як я буду почуватися у цій ситуації в майбутньому? Як можу підготуватися?
	<i>Гнучкість у керуванні емоціями</i>	Коли потрібно контролювати емоції, а коли дозволити собі їх повністю прожити?
	<i>Баланс між емоційним контролем і автентичністю</i>	Як керувати емоціями так, щоб це не пригнічувало мою природність?
VIII. Екзистенційний компонент (емоції, сенс життя та самореалізація)		
Екзистенційний компонент відображає, як емоції пов'язані з глибинними смислами життя, вірою, ідентичністю та самореалізацією. Вона відповідає за здатність осмислювати емоції	<i>Емоційна мудрість</i>	здатність бачити сенс навіть у складних і болючих емоціях
	<i>Прийняття екзистенційної тривоги</i>	усвідомлення неминучих аспектів життя (невизначеність, зміни, втрати) без паніки.
	<i>Роль емоцій у процесі самореалізації</i>	як почуття впливають на вибір життєвого шляху та покликання

Продовження таблиці 3.10.

у ширшому контексті людського існування.	<i>Глибинне усвідомлення щастя та страждання</i>	розуміння того, що емоції є частиною людського досвіду, і їх не варто уникати, а потрібно проживати усвідомлено.
	<i>Емоційний зв'язок із природою, мистецтвом, духовністю</i>	як емоції можуть бути каналом до глибших переживань і натхнення.
	<i>Рефлексія над сенсом власних емоцій</i>	Навіщо я так почуваюся? Що це мені дає?
	<i>Здатність використовувати емоції для глибшого розуміння себе</i>	не просто реагувати на почуття, а бачити в них підказки для саморозвитку
	<i>Переживання емоцій як шлях до гармонії</i>	прийняття всієї палітри емоцій як важливого досвіду, а не просто поділу на «позитивні» та «негативні».

Особливостями інтеграції Базового рівня емоційної компетентності полягають у тому, що всіх три складові взаємопов'язані між собою і також пов'язані з Проміжним і Глибинним рівнями емоційної компетентності. Так, фізіологічний компонент визначає емоційний, оскільки біохімічні процеси впливають на рівень переживань, когнітивний компонент впливає на поведінковий, оскільки люди, які краще розуміють свої емоції, ефективніше їх виражають.

Когнітивний компонент емоційної компетентності є основою для адекватного розуміння емоційних процесів. Він забезпечує усвідомлене ставлення до власних почуттів, сприяє емпатії та конструктивному

спілкуванню. Розвинені когнітивні навички в емоційній сфері дозволяють ефективніше вирішувати міжособистісні конфлікти, приймати зважені рішення та підтримувати психічне благополуччя.

Емоційний компонент емоційної компетентності є основою для формування глибоких міжособистісних зв'язків. Він визначає здатність людини співпереживати, емоційно підтримувати інших, формувати доброзичливе емоційне середовище. Розвинений емоційний компонент сприяє психологічній гармонії, емоційній зрілості та ефективній взаємодії в соціумі.

Фізіологічний компонент емоційної компетентності забезпечує тілесну основу емоційного реагування. Усвідомлення й регуляція фізіологічних проявів емоцій підвищує здатність до самоконтролю, сприяє збереженню здоров'я та емоційного балансу. Розвинені навички тілесної саморегуляції допомагають краще адаптуватися до стресових ситуацій і підтримувати психофізіологічне благополуччя.

Поведінковий компонент формує когнітивні патерни, оскільки взаємодія з іншими людьми розвиває розуміння емоцій. Поведінковий компонент емоцій є ключовим у формуванні ефективної соціальної взаємодії. Він відображає здатність людини усвідомлено й доречно проявляти свої емоції через поведінку, регулюючи її відповідно до контексту, ролі та потреб групи. Розвинені навички цього компоненту сприяють гармонійним стосункам, зниженню конфліктності й підвищенню емоційного добробуту.

Ціннісно-мотиваційний компонент важливий тому, що без мотивації немає сталого розвитку емоційної компетентності, що було доведено в дослідженні. Дві людини можуть мати однакові когнітивні й поведінкові навички керування емоціями, але одна буде постійно їх розвивати, а інша – ігнорувати. Це пояснюється внутрішньою мотивацією.

Також цінності визначають спосіб регуляції емоцій. Наприклад, якщо людина цінує чесність, вона буде відкрито висловлювати свої почуття, а людина, яка використовує у комунікації з іншими інтрапунітивні реакції на

фруструючі ситуації (самозвинувачення, провина, докори сумління), уникнення конфліктів, вона, можливо, приховуватиме негативні емоції.

Емоції використовуються для досягнення особистих і професійних цілей. Людина з сильним ціннісно-мотиваційним компонентом використовує емоції як ресурс, наприклад, натхнення для творчості, впевненість у переговорах, радість як джерело енергії. Навпаки, людина без даного компоненту, може потрапити у пастку пригнічених емоцій або надмірного контролю без розуміння, навіщо це потрібно.

Розвивати ціннісно-мотиваційний компонент можна з допомогою рефлексії своїх життєвих цінностей та їхнього впливу на емоції, визначенням власних сильних сторін та точок росту у сфері емоційного інтелекту, формуванням особистої стратегії використання емоцій для досягнення цілей, роботи з мотивацією, наприклад, дати відповіді на запитання: для чого мені вчитися керувати емоціями? Як це допоможе мені у житті?

Екологічний компонент у розвитку емоційної компетентності важливий тому що емоції не існують окремо відокремлено, ми реагуємо на оточення, а оточення реагує на нас. Людина, яка розуміє цей взаємозв'язок, легше адаптується до соціальних норм і краще будує стосунки. Культурні фактори впливають на те, як ми сприймаємо емоції. Наприклад, у педагогічних професіях висока емоційна стриманість вважається нормою, тоді як у акторських професіях емоції виражаються більш відкрито. Якщо людина не враховує ці аспекти, вона може неправильно трактувати емоційні сигнали інших. Групові емоції можуть як допомагати, так і заважати. У команді, де панує позитивний емоційний фон, продуктивність і мотивація зростають. У токсичному середовищі люди відчують вигорання та втому через емоційний тиск.

Розвивати екологічний компонент можна спостерігаючи за емоційним кліматом у різних середовищах, звертаючи увагу на те, як змінюється ваше самопочуття серед різних людей, аналізувати культурні особливості емоцій, та ставлення різних суспільств і груп до проявів емоцій. Практикувати емоційну

гнучкість, тобто навчитися змінювати рівень експресії відповідно до ситуації. Створювати екологічне емоційне середовище, тобто уникати токсичних людей і самим бути джерелом позитиву.

Якщо ціннісно-мотиваційний компонент відображає внутрішню мотивацію та життєві цінності, які впливають на емоційну поведінку людини, екологічний компонент відображає взаємозв'язок емоцій людини із соціальним та культурним контекстом, то **мета-емоційний компонент** дозволяє керувати ними на стратегічному рівні. Наприклад, людину часто переповнює тривога (когнітивний рівень), вона має мотивацію для подолання тривоги (ціннісно-мотиваційний рівень), розуміє, що ця тривога виникає через страх втрати контролю (екзистенційний рівень), проте мета-емоційний компонент дозволяє вибудувати систему, яка допомагає з цим працювати в довгостроковій перспективі (наприклад, ведення щоденника тривоги, щоденна практика заспокоєння чи формування копінг-стратегій, які допоможуть дивитися на ситуацію ширше).

Розвиток мета-емоційного компоненту відбувається через наступні практики: вести емоційний щоденник для аналізу своїх емоційних реакцій; практикувати емоційні прогнози, наприклад, як я почуваюся зараз і як почуватимусь після певних подій; створити емоційний кодекс, тобто розписати які емоційні стани я хочу культивувати у своєму житті; тренувати емоційну адаптивність, тобто вчитися керувати емоціями без жорсткого контролю або їх придушення.

Для розуміння глибини розвитку емоційної компетентності модель доповнена **екзистенційним компонентом**, який стосується сенсів, вірувань, глибоких переживань і зв'язку між емоціями та духовністю або самореалізацією. Саме цей компонент є основою, яка знаходиться на найглибшому рівні у розвитку емоційної компетентності і часто не усвідомлюється людьми.

Екзистенційний компонент важливий, оскільки емоції без сенсу можуть бути хаотичними або руйнівними. Людина, яка не бачить сенсу в своїх

емоціях, може застрягати в них (наприклад, довго тримати образу або глибоко страждати від невдач). Тоді як усвідомлення, що будь-які емоції мають свою роль, допомагає конструктивно їх переживати. Глибокі переживання впливають на мотивацію та ідентичність. Наприклад, люди, які проходять через серйозні емоційні події (втрати, кризи, зміни), можуть знайти новий сенс у житті й використовувати емоційний досвід для зростання. Емоційна компетентність не тільки про контроль, а й про усвідомлення. Контролювати емоції – це важливо, але ще важливіше розуміти, чому вони виникають і як їх використовувати для глибшого розвитку.

Розвиток екзистенційного компоненту відбувається через: рефлексію над власними емоціями та їхнім сенсом у житті; навчальну і тренінгову роботу проживання складних емоцій без уникання; практику емоційної усвідомленості (mindfulness); дослідження емоцій через мистецтво, творчість або духовні практики.

Опираючись на описану Модель компонентів емоційної компетентності нами сформульовано визначення емоційної компетентності.

Емоційна компетентність – це інтегральна здатність особистості свідомо та ефективно розпізнавати, розуміти, регулювати і використовувати власні й чужі емоції для досягнення особистісних і соціальних цілей, охоплює вміння від базового розпізнавання емоцій до побудови усвідомленої емоційної стратегії життя.

Емоційна компетентність включає вісім взаємопов'язаних компонентів: когнітивний (аналіз і усвідомлення емоцій), емоційний (переживання, інтенсивність і стійкість), фізіологічний (біологічні механізми емоцій), поведінковий (зовнішнє вираження й контроль емоцій), ціннісно-мотиваційний (сенси та цінності, що визначають мотивацію в керуванні емоціями), екологічний (взаємодія емоцій із соціальним середовищем), мета-емоційний (стратегічне керування емоційною динамікою), екзистенційним (глибинний сенс емоцій і їх роль у самореалізації). Гармонійний розвиток усіх компонентів забезпечує цілісне володіння емоційною сферою та усвідомлене

використання емоцій як ресурсу для особистісного зростання, ефективної комунікації та професійної самореалізації.

Всі компоненти моделі емоційної компетентності працюють разом, формуючи цілісну систему емоційної компетентності та містять додаткові зв'язки між ключовими компонентами емоційної компетентності.

Між ключовими компонентами емоційної компетентності прослідковуються взаємозв'язки, а саме:

- зв'язки між когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами показують, що усвідомлення емоцій (когнітивний рівень) впливає на їх прояв (поведінковий рівень);
- фізіологічний компонент пов'язаний з емоційним та поведінковим та підкреслює, що наше тіло безпосередньо реагує на емоції та виражає їх;
- ціннісно-мотиваційний компонент пов'язаний з мета-емоційним та екзистенційним та ілюструє, що сенси та цінності впливають на довготривалу стратегію управління емоціями;
- екологічний компонент пов'язаний з поведінковим та вказує, що емоційний клімат у соціумі впливає на те, як людина виражає емоції.

Ця модель тепер краще відображає динаміку взаємодії всіх рівнів емоційної компетентності.

Схема ілюструє динаміку взаємодії всіх рівнів емоційної компетентності.

На основі представлених даних про середні бали базових емоцій за методикою К. Ізарда до і після тренінгу можна зробити висновки про зміни в емоційних реакціях.

1. Зміни у позитивних емоціях (ІПЕ – інтерес, радість, здивування), що вказує на посилення зацікавленості, концентрації та уваги, мотивації респондентів після тренінгу, емоція «радість» також зросла, що свідчить про покращення емоційного стану та підвищення загального відчуття задоволення від професійної діяльності, збільшення здивування свідчити про відкритість

соціальних педагогів новим ідеям та готовність до змін. Тренінг позитивно вплинув на розвиток позитивних емоцій, що може сприяти підвищенню емоційної компетентності, відкритості до навчання та здатності до креативного мислення.

2. Зміни у гострих негативних емоціях (ІГНЕ – горе, гнів, відраза, презирство), що вказує на зниження відчуття розчарування, втрати або внутрішньої емоційної напруги, краще опанування емоцій та зменшення агресивних реакцій, покращення міжособистісних відносин, зменшення негативних суджень щодо інших і підвищення толерантності, а також учасники тренінгової програми отримали нові стратегії емоційної регуляції. Тренінг суттєво знизив рівень гострих негативних емоцій, що сприяє покращенню професійної взаємодії та створенню сприятливого емоційного середовища.

3. Зміни у тривожно-депресивних емоціях (ІТДЕ – страх, сором, провина), так страх зменшився, що вказує на зниження рівня невпевненості, тривожності та занепокоєння, це важливо для емоційного благополуччя соціальних педагогів. Сором має незначну динаміку, яка вказувати на необхідність подальшої роботи з внутрішньою самооцінкою в індивідуальній роботі. Незначне зменшення провини також вказує на збереження часткового почуття відповідальності або незадоволення своїми діями, що також потребує індивідуальних втручань. Зміни у тривожно-депресивних емоціях є помірними, але позитивними. Це свідчить про зниження тривожності та внутрішніх конфліктів, але потребує подальшого розвитку.

4. Зменшення негативних емоцій та посилення позитивних емоцій після тренінгу сприяють покращенню емоційної компетентності. Респонденти стали більш стійкими до стресу, відкритими до нових можливостей та готовими до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Зниження емоцій сорому та провини є незначним, проте прослідковується зниження гострих негативних емоцій, тому для подальшого розвитку емоційної стійкості важливо врахувати інші додаткові впливи на

виникнення емоцій, інтегрувати додаткові практики для роботи з тривожно-депресивними емоціями, що може підвищити внутрішню гармонію учасників тренінгової програми. Результати підтверджують ефективність тренінгових програм у розвитку емоційної компетентності, зокрема, у сфері професійної взаємодії. Цей підхід може бути корисним для працівників соціальної, педагогічної та психологічної сфер.

Результати дослідження підтверджують ефективність тренінгової програми у розвитку емоційної компетентності та зміцнення емоційного благополуччя учасників. Подальша увага практичної діяльності повинна включити індивідуальну консультативну роботу з почуттями провини та сорому, які залишаються помірно вираженими, діяльність щодо зміцнення позитивних емоцій, розвиток навичок емоційної регуляції, щоб забезпечити тривалі позитивні результати.

Важливим за результатами діагностичної методики Діагностика «Емоційного інтелекту» Н. Холл є те, що:

1. Тренінгова програма показала високу ефективність у розвитку ключових складових емоційного інтелекту: емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, самомотивації, емпатії та здатності розпізнавати емоції інших людей. Всі показники значно покращилися після втручання.

2. Високі t-значення (5.69–8.04) свідчать про те, що тренінгова програма суттєво вплинула на всі досліджувані навички, а саме: емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей та інтегративний рівень емоційного інтелекту соціальних педагогів після формульовального експерименту.

3. Низькі значення стандартних відхилень показують, що оцінки є точними, а тренінгова програма дала стабільні результати.

4. Усі зміни за шкалами є статистично значущими ($p < 0.05$ $p < 0.05$), що свідчить про суттєвий вплив тренінгу на респондентів. р-значення < 0.00001 підтверджує, що покращення не є випадковими –

тренінгова програма ефективна в розвитку емоційного інтелекту, який має, на нашу взаємозв'язок з емоційною компетентністю.

5. Наведені результати підтверджують, що тренінгова програма дійсно сприяла розвитку навичок емоційного інтелекту серед соціальних педагогів. Найбільший ефект спостерігається у зростанні емоційної обізнаності та здатності управляти своїми емоціями, що є важливими компонентами для особистісного та професійного розвитку, розвитку емоційного інтелекту та має практичну значущість.

При здійсненні кореляційного аналізу усі шкали показали позитивний зв'язок із інтегративним рівнем емоційного інтелекту як до, так і після тренінгової програми. Після тренінгової програми кореляції посилилися, що свідчить про покращення взаємозв'язку між розвитком окремих навичок емоційного інтелекту та їхнім загальним рівнем. Самомотивація виявилася найсильніше пов'язаною з інтегративним рівнем як до, так і після тренінгової програми. Результати підтверджують ефективність тренінгової програми в розвитку окремих складових емоційного інтелекту.

Тренінгова програма вплинула на зміну взаємозв'язків між різними аспектами якості життя в учасників, а саме: зросла важливість фізичного стану у визначенні загальної активності, як повсякденної, так і проведення вільного часу; показники настрою стали сильніше впливати на загальну задоволеність рівнем життя; соціальна активність почала більше сприйматися як складова якісного вільного часу; любовні стосунки набули більшого значення для загального рівня задоволеності життям.

Включення додаткових емоційно-психологічних практик в тренінгову програму, посилило вплив на емоційний стан учасників. Розширення знань учасників про баланс між роботою та життям, дало вплив, оскільки після тренінгу цей аспект став більш значущим.

Результати дослідження засвідчили ефективність тренінгової програми, спрямованої на розвиток емоційної компетентності соціальних педагогів. Статистично підтверджено зниження рівнів тривоги та депресії після участі в

тренінгу, що супроводжувалося зменшенням варіативності показників та підвищенням однорідності результатів. Це вказує на позитивну динаміку емоційного стану респондентів та дозволяє зробити висновок про ефективний вплив програми.

Отримані дані свідчать про формування емоційної стійкості, що є важливою умовою професійної діяльності соціального педагога. Зокрема, покращення таких складових емоційної компетентності, як емоційна обізнаність, управління емоціями та емпатія, сприяє підвищенню здатності до конструктивної взаємодії з учнями, батьками та педагогічним колективом.

Зниження емоційного напруження після участі в тренінгу є чинником підвищення ефективності професійної діяльності: покращується здатність до вирішення конфліктів, налагодження міжособистісної взаємодії та знижується ризик професійного вигорання. Таким чином, тренінгові програми, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, мають високий потенціал як інструмент психологічної підтримки педагогічних працівників.

Для подальшого розвитку емоційної компетентності у соціальних педагогів доцільним виступає інтеграція тренінгової програми для підготовка та підвищення кваліфікації соціальних педагогів, в тому числі програми з розвитку емоційного інтелекту. Важливо проводити регулярну оцінку емоційного стану, моніторинг тривоги та депресії для вчасного коригування програм підготовки працівників допомагаючих професій. Створення довготривалих програм, які поєднують управління емоціями, стресостійкість і емпатію, забезпечить сталий розвиток емоційної компетентності.

Дані емпіричного дослідження підтверджують, що зниження рівнів тривоги та депресії безпосередньо сприяє розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів. Успішне управління емоційним станом дозволяє педагогам ефективніше вирішувати професійні завдання, підтримувати позитивну атмосферу в навчальному процесі та запобігати професійному вигоранню. Це підкреслює важливість інтеграції таких тренінгових програм у систему підготовки та підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

Проведений аналіз підтвердив ефективність тренінгової Програми оптимізації емоційної компетентності на характер фрустраційних реакцій соціальних педагогів. Після участі в тренінговій програмі відбулися наступні ключові зміни:

Зниження екстрапунітивності, тобто досліджувані значно рідше стали використовувати звинувачення оточення чи обставин у ситуаціях фрустрації. Частота екстрапунітивних реакцій зменшилася з 40% до 20%. Це супроводжується падінням модального значення екстрапунітивних відповідей на особу (з 10 до 6), що вказує на суттєве пом'якшення агресивних зовнішніх проявів.

Зменшення інтрапунітивних реакцій. Хоч інтрапунітивні реакції не були домінуючими до початку втручання, їх частка теж знизилася (з 20% до 15%). Учасники рідше прямо звинувачують себе у виникненні проблем (мода інтрапунітивних реакцій після тренінгу становить 1). Це говорить про більш здорове ставлення до власних помилок і меншу самокритичність у деструктивній формі.

Домінування імпунітивного, конструктивного стилю. Найбільш вираженою зміною є різке збільшення імпунітивних реакцій, орієнтованих на прийняття або вирішення ситуації (з 40% до 60% всіх реакцій). Профіль ігнорування звинувачень та продовження пошуку рішення (МІ') став провідним для більшості учасників. Це свідчить про підвищення стресостійкості, тобто замість того, щоб витрачати ресурси на пошук винних чи самозвинувачення, люди переорієнтовуються на подолання труднощів або адаптацію до них.

Покращення балансу реакцій. Загальна варіативність реакцій зросла у бік конструктивності. Якщо до тренінгової програми значна частина респондентів демонструвала неконструктивний профіль (переважання екстрапунітивних реакцій, тобто агресії спрямованої на зовнішні обставини чи інших людей), то після – жоден з деструктивних типів не домінує. Натомість спостерігається вирівнювання, яке полягає в тому, що більшість відповідей імпунітивні, а

екстраімпунітивні й інтрапунітивні виконують скоріше допоміжну, регулюючу роль. Інтерпретуємо це явище як формування більш гнучкого репертуару поведінки, тобто учасники можуть за потреби виявити й асертивність, і самокритичність, але переважно обирають шлях вирішення проблеми.

Мінімізація вікових розбіжностей. Вплив тренінгової програми простежується серед різних вікових підгруп. Хоча старші учасники природно демонстрували менше екстрапунітивних і більше інтрапунітивних реакцій, після навчання всі групи зблизилися за показниками. Як молодші, так і старші респонденти в переважній більшості випадків реагують на фрустрацію з позиції стриманості та конструктивності, що підтверджує універсальність отриманих навичок.

Позитивна динаміка спостерігається в усіх змістовних сферах емпатії. Найбільше зростання відмічено в сфері здатності до співпереживання, що є ключовим елементом емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії. Інші сфери, зокрема емоційна чутливість та реакція на емоції інших, також демонструють позитивну динаміку, хоча й помірну. Зміни в схильності до емоційного зараження були найменшими, що може свідчити про стабільність цієї характеристики або про відносну її нечутливість до короткострокових психолого-педагогічних втручань.

Порівняльний аналіз результатів до і після тренінгу дозволяє зробити висновки, що емпатія як інтегральна психологічна характеристика у респондентів загалом має високий рівень, що свідчить про психологічну зрілість, емоційну включеність та здатність до співпереживання.

Після тренінгового впливу спостерігається тенденція до зростання середнього рівня емпатії, особливо за рахунок сфер когнітивно-емоційного розуміння іншого, а не афективної реактивності.

Статистично значущої різниці в загальному рівні емпатії не виявлено, проте позитивна динаміка у змістових компонентах свідчить про потенційний латентний ефект, що виявиться з часом.

Емоційне самоусвідомлення є основою розвитку емоційного інтелекту, а його покращення веде до ефективного управління емоціями, розвитку позитивного мислення та підвищення соціальної чуйності.

Саморегуляція є ключем до стресостійкості. Використання психофізіологічних технік допомагає ефективніше контролювати емоції та покращує загальний емоційний стан.

Розвиток соціальної чуйності сприяє покращенню комунікації. Люди, які розуміють емоції інших, будують якісніші стосунки та ефективніше взаємодіють у професійній сфері.

Позитивне мислення пов'язане зі стресостійкістю. Оптимістичний підхід до життя корелює з емоційним контролем та успішним подоланням труднощів.

Асертивність є важливим показником соціальної адаптації. Люди, які контролюють власні емоції, здатні відстоювати свої межі без агресії, що є важливим аспектом професійної діяльності соціальних педагогів.

Опираючись на аналіз попередніх даних, для розвитку емоційної компетентності важливо впроваджувати практичну роботу щодо: розвитку емоційного самоусвідомлення, через щоденне ведення емоційного щоденника, задля покращення емоційної компетентності; психофізіологічні практики у навчальні програми для покращення емоційної саморегуляції; розвитку соціальної чуйності через спеціальні тренінги та рольові ігри; формування навичок асертивності у педагогічному середовищі для ефективного вирішення конфліктних ситуацій.

Розроблення та апробація програми оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти, здійснені відповідно до запропонованої структури, передбачають реалізацію комплексу цілісних інтервенцій, спрямованих на розвиток емоційної компетентності як

провідного чинника формування емоційного інтелекту. Програма поєднує засвоєння теоретичних знань, участь у практичних інтерактивних тренінгах, інтеграцію набутих навичок у щоденну професійну та особисту діяльність, самостійну практичну роботу з елементами рефлексії (зокрема через ведення щоденника емоційної компетентності), а також участь у супервізійних сесіях під керівництвом фахівця у форматі групової підтримки.

Емоційна компетентність не обмежується тільки саморегуляцією, а включає когнітивний аналіз емоцій, їх фізіологічне відчуття та адекватну поведінкову реакцію. Розвиток емоційної компетентності має бути комплексним, важливо працювати одразу з усіма складовими (наприклад, навчати не лише розпізнавати емоції, а й контролювати фізіологічні реакції). Особливої уваги потребує взаємозв'язок фізіологічної складової та емоційної експресії, оскільки емоційна регуляція базується на роботі нервової системи.

Якщо розглянемо емоційну компетентність як систему, ціннісно-мотиваційний компонент буде фундаментом, який визначає успіх у розвитку інших аспектів, таких як когнітивний, емоційний, фізіологічний та поведінковий. Без нього людина може навчитися керувати емоціями, але не буде мати внутрішньої мотивації їх ефективного використання.

Екологічний компонент додає ще один важливий рівень до емоційної компетентності. Він пояснює, як наші емоції взаємодіють із соціальним середовищем і як культурні та групові фактори формують емоційну поведінку. Це особливо важливо для фахівців, які працюють з людьми, в допомагаючих професіях (психологи, педагоги, соціальні педагоги, менеджери), оскільки вони не тільки керують своїми емоціями, а й впливають на емоційний стан інших.

Мета-емоційний компонент додає ще один важливий рівень до емоційної компетентності, надаючи стратегічної динаміки. Він пояснює, як здійснювати внутрішню рефлексію, особливо над емоційними патернами, та вибудовувати стратегію керування емоціями для розвитку емоційної компетентності. Вміння тримати баланс між емоційним контролем і

автентичністю, щоб зберегти природність в розвитку емоційної компетентності особливо важливе загалом для фахівців допомагаючих професій, а не тільки для соціальних педагогів. Вміння рефлексувати і прогнозувати наступну діяльність, щирість у взаємодії, дають можливість повноцінно допомагати не тільки собі, а й отримувачам послуг, особливо це стосується дітей.

Екзистенційний компонент додає глибину в розуміння емоційної компетентності. Він дозволяє побачити емоції не просто механізмом регуляції, а важливим елементом самопізнання, особистісного розвитку та життєвої філософії.

ВИСНОВКИ

1. У дисертаційному дослідженні здійснено комплексний теоретичний аналіз феномену емоційної компетентності, яка розглядається як інтегральна особистісна характеристика, що забезпечує здатність індивіда до ефективного емоційного функціонування в соціальному середовищі. Визначено, що емоційна компетентність охоплює низку когнітивних, афективних і поведінкових компонентів, які взаємопов'язані між собою. До таких компонентів віднесено: емоційну усвідомленість (здатність розпізнавати та ідентифікувати емоції), емоційну експресію (здатність адекватно виражати емоції), емоційну регуляцію (управління власними емоційними станами), емпатію (розуміння емоцій інших), емоційну саморегуляцію (контроль емоційної реактивності) та здатність до конструктивної емоційної взаємодії. Уточнено, що емоційна компетентність не є вродженою якістю, а формується в процесі соціалізації, професійної підготовки та особистісного розвитку при створенні певних психолого-педагогічних умов для її формування. Особливої актуальності ця якість набуває у діяльності соціального педагога, для якого професійна ефективність безпосередньо пов'язана з емоційною стабільністю, чутливістю до переживань інших і здатністю до психологічної підтримки. Розглянуто життєстійкість та резильєнтність, як опору працівників допомагаючих професій, навички емоційної саморегуляції в професійній діяльності. Окреме місце в роботі посідає розгляд фрустраційних реакцій та ефективних копінг-стратегій управління емоціями.

2. Емпірична частина дослідження дозволила виявити особливості емоційної компетентності соціальних педагогів, які працювали в умовах напружених соціальних змін (Антитерористична операція, COVID-19, повномасштабне вторгнення росії). Результати діагностичного етапу свідчать про наявність різних рівнів сформованості емоційної компетентності серед респондентів. Було виявлено, що значна частина педагогів має недостатньо розвинені навички емоційної регуляції, низький рівень емоційної усвідомленості та виражені труднощі у конструктивному емоційному

спілкуванні. У той же час окремі учасники дослідження демонстрували високий рівень емпатії та здатності до емоційного самоконтролю, що вказує на індивідуальні варіації у сформованості досліджуваної характеристики. Аналіз також засвідчив, що на тлі тривалого психологічного напруження, спричиненого військовими діями, педагоги схильні до емоційного вигорання, що виявляється у зниженні емоційної чутливості, наростанні апатії та професійної дезорієнтації. Зібрані дані підкреслюють важливість системного підходу до розвитку емоційної компетентності саме в контексті кризових ситуацій.

3. Дослідження виявило чіткий зв'язок між рівнем емоційної компетентності та психоемоційним станом соціальних педагогів, зокрема – показниками тривоги та депресії. За результатами кореляційного аналізу встановлено, що педагоги з високим рівнем емоційної компетентності демонструють нижчі показники ситуативної й особистісної тривоги, а також рідше виявляють ознаки депресивних станів. Це свідчить про захисний і стабілізуючий потенціал емоційної компетентності, яка виконує функцію емоційного буфера в умовах стресогенних впливів. Зокрема, здатність до емоційної саморегуляції дозволяє знижувати інтенсивність негативних переживань, а емпатія та конструктивне емоційне спілкування сприяють налагодженню підтримуючих контактів у професійному середовищі. Така залежність підтверджує необхідність урахування емоційного компонента в системі психологічного супроводу фахівців допомагаючих професій, особливо в умовах нестабільності та воєнної загрози.

4. Після пілотажного дослідження було розроблено, теоретично описано та рекомендовано для самостійного опрацювання авторську Програму саморозвитку емоційної компетентності соціального педагога, яка передбачає корекцію зовнішніх (процес роботи, життєдіяльності, сприйняття середовища тощо) та внутрішніх (емпатія, контроль експресії, психофізіологічна саморегуляція, стресостійкість, асертивність поведінки, мотивація досягнень, комунікативний потенціал, життєва позиція тощо) чинників. Програму

описано за допомогою авторської Структурно-логічної моделі розвитку емоційної компетентності соціального педагога, яка включає два блоки роботи: I блок складається з самостійної роботи за авторською схемою «Саморозвиток життєвих ресурсів» (самостійна діагностика за запропонованими методиками та ведення «Щоденника емоційного благополуччя»); II блок спрямований на групову взаємодію учасників пілотажного дослідження в розробленому авторському трьохгодинному тренінгу «Ресурси емоційної компетентності».

5. Порівняльне дослідження рівня емоційної компетентності соціальних педагогів, проведене на основі результатів пілотажного дослідження (2019 р.) та лонгітюдного зрізу (2021 р.) дало змогу описати і розробити авторську Схему взаємовпливу емоційного інтелекту та емоційної компетентності. Порівняльне дослідження виявило загальну тенденцію до стабільності й незначного зростання провідних компонентів емоційної компетентності в умовах зростання соціального та професійного навантаження. Найбільш виразна позитивна динаміка спостерігається у сферах управління емоційними станами, психофізіологічної саморегуляції та соціальної чуйності, що показує поступове формування у соціальних педагогів адаптивних емоційно-регулятивних механізмів і здатності до емпатійної взаємодії з соціальним оточенням. Зазначені зміни можна інтерпретувати як відповідь на підвищене психоемоційне навантаження. Окремі показники, зокрема рівень сформованості життєвої позиції та асертивної поведінки, продемонстрували тенденцію до зниження, що може вказувати на прояви емоційного виснаження, зменшення мотиваційної активності та схильність до уникнення міжособистісних конфліктів. Подібна динаміка обґрунтовує потребу в психопрофілактичній підтримці та розвитку ресурсних станів у фахівців допомагаючих професій. Результати дослідження підтверджують, що емоційна компетентність соціальних педагогів є змінною та контекстуально залежною характеристикою, що формується під впливом як індивідуально-особистісних, так і соціокультурних чинників, що підкреслює актуальність

впровадження інституційно підтриманих програм розвитку емоційної компетентності як передумови професійного благополуччя й ефективного функціонування фахівців.

6. У процесі дослідження було розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано авторську тренінгову Програму оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів, яка включала дводенний тренінг, супервізії, самостійну роботу за авторським Щоденником впродовж двох місяців. Тренінг складався з низки тематичних модулів, кожен з яких був присвячений окремому компоненту емоційної компетентності. У програмі застосовувалися інтерактивні методи: психологічні ігри, рольові ситуації, емоційні мапи, техніки арттерапії та майндфулнес-практики, супервізійні зустрічі. Результати порівняльного аналізу даних до та після проходження тренінгу свідчать про статистично достовірні позитивні зміни в усіх досліджуваних параметрах: підвищення рівня емоційної усвідомленості, покращення навичок емоційної регуляції, зростання емпатії, розвиток навичок емоційної саморефлексії та здатності до ефективної взаємодії. Крім того, у респондентів значно знизилися рівні тривожності та депресії. Це дозволяє зробити висновок про ефективність тренінгового підходу як способу розвитку емоційної компетентності та профілактики психоемоційного виснаження у фахівців.

7. Реалізація тренінгової Програми оптимізації емоційної компетентності призвела до статистично помітної трансформації фрустраційного реагування учасників у сторону більш адаптивного. Зменшення частоти неконструктивних реакцій (як екстрапунітивних, так і інтрапунітивних) у поєднанні з різким зростанням імпунітивних, толерантних відповідей вказує на позитивні зміни в емоційно-поведінкових паттернах. Отримані дані узгоджуються з гіпотезою про те, що включення в Програму оптимізації емоційної компетентності навичок, що допомагають справитись з фруструючими ситуаціями підвищують фрустраційну толерантність і гнучкість реагування. Тобто, після навчання учасники вибирають ефективні

копінг-стратегії, краще справляються з професійними стресовими ситуаціями, більше схильні спокійно аналізувати проблему та шукати шляхи її вирішення або прийняття, ніж реагувати агресією чи почуттям безпорадності, що підтверджує ефективність проведеної тренінгової програми для розвитку емоційної компетентності, особливо в частині емоційної стійкості і конструктивної поведінки в ситуаціях фрустрації.

8. Отримані дані пілотажного дослідження, лонгітюдного зрізу і експериментального дослідження, даних контрольного та формувального зрізу до та після впровадження тренінгової програми дали змогу розробити і описати авторську Модель компонентів емоційної компетентності. Модель включає три рівні, а саме: Рівень 1. Базовий рівень, до якого включено когнітивний, емоційний і фізичний компоненти; Рівень 2. Проміжний рівень, що включає поведінковий, ціннісно-мотиваційний та екологічний компоненти; Рівень 3. Глибинний рівень, який включає мета-емоційний та екзистенційний компоненти.

9. Отримані результати мають практичну значущість і можуть бути використані для представників допомагаючих професій в системі підготовки та підвищення кваліфікації. Зокрема, розроблена тренінгова програма може бути інтегрована у фахові курси, програми неформальної освіти, а також у психопрофілактичну роботу в межах шкільної психологічної служби. Враховуючи зростаючі виклики, пов'язані з воєнним станом, тривалістю психологічної напруги та підвищеними вимогами до емоційної стійкості соціальних педагогів, доцільним є створення постійно діючих програм емоційної підтримки, що передбачають регулярну діагностику, психологічне консультування та групові тренінгові форми роботи. У перспективі можливе поширення результатів дослідження на інші категорії фахівців «допомагаючих» професій (психологів, педагогів, соціальних працівників, волонтерів, лікарів), які так само потребують розвитку емоційної компетентності для підтримки власного психічного здоров'я та ефективного функціонування в умовах соціальної нестабільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альбісетті В. Трохи депресії не зашкодить / пер. з італ. Тараса Різуна. Львів : Свічадо, 2011. 128 с.
2. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Дніпро: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
3. **Березовська Л. І.** Теоретичні аспекти дослідження життєздатності особистості. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*. 2017. №1 (48). С. 26-30.
4. Березовська Л., Богайчук В. Емоційна стійкість військовослужбовців-офіцерів: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. №67(3), С. 19–25. DOI : <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-19-25>
5. Березовська Л.І. Рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2019, №7, с. 154–164.
6. Березяк К.М., Лупак Н.М., Кирилішина М.Г., Шкраб'юк В.С. Формування стресостійкості та життєстійкості в сучасних умовах. «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»), 2024, №8(36), С.1548-1554. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1548-1554](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1548-1554).
7. Блинова О. Є., Казібекова В. Ф. Психологічна безпека як чинник задоволеності якістю життя в студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 2. С. 146–154.
8. Браун Б. Дари недосконалості. Як полюбити себе таким, який ти є / пер. з англ. Олени Замойської. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2017. 208 с.

9. Бреус Ю. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти : навч. посіб. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 36 с.
10. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол. і педагог. спец. Вид. 2-ге, випр. і доп. Київ : Центр учбової літератури 2007. 968 с.
11. Василенко О. А. Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях : навч. посіб. Одеса: ОНАЗ ім. Попова О. С., 2011. 166 с.
12. Візнюк І. (2023). Професійна життєстійкість волонтерів. Проблеми сучасної психології. 2023. Вип. 61. С. 164-185. DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.164-185>
13. Войціх І. В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище : зб. наук. пр. Хмельницького ін.-ту соц. технологій Університету «Україна», 2013. № 1 (7). С. 54–58.
14. Гасюк М. Б., Шевчук Г. С. Проективна методика та психомалюнок : теорія, практика, експериментально-математична обробка. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 184 с.
15. Гасюк М. Б., Крикун Л. В. Емоційний інтелект соціальних педагогів закладів освіти. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Видавничий дім «Гельветика». Том 33 (72). 2022. №1. С. 37-39. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/06>
16. Гасюк М. Б., Шевчук Г. С. Особливості обробки результатів проективної експресивної методики «Сімейна соціограма» у психологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми практичної психології* : зб. наук. пр. Частина 1. Херсон, ПП. Вишемирський В. С., 2008. С. 102–106.
17. Гасюк М., Шевчук Г. До питання статистичної обробки психомалюнків (на матеріалі експериментально-психологічних досліджень). *Вісник Прикарпатського університету*. Спец. вип. Філософські і психологічні науки. Івано-Франківськ : ВЦВ ЦІТ, 2008. С. 130–134.

18. Геріга Т. І. Майндфулнес-техніка на заняттях із психології як елемент психологічного супроводу майбутніх педагогів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 2. Т. 1. 2014. С. 174–179.
19. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23 – 30.
20. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2018. 512 с.
21. Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. *Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform)*. Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
22. Гура Т., Мостова Т. Особливості подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в реаліях НУШ: результати експериментального дослідження. *Педагогічні науки та освіта*. 2023. Вип. XLIV–XLV. С. 40–48. URL : https://znayshov.com/FR/27459/Ped_nauk_XLIV_XLV-40-48.pdf.
23. Девід С. Емоційна спритність. Як почати радіти змінам і отримувати задоволення від роботи та життя. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2018. 288 с.
24. Дерев'янка С. П. Психологія емоційного інтелекту: Навчально-методичні рекомендації. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2023. 80 с.
25. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5-TR від Американської психіатричної асоціації / пер. з англ. О.Лизак, М. Прокопович, О. Антошин. Львів : Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2024. 592 с.
26. Дучимінська Т., Хлівна О., Ключко Л. Психологічний аналіз дослідження та психокорекції життєвої стійкості у студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 14. С. 66-72.
27. Тамара Дучимінська, Михайло Коць, Анна Кульчицька. Емоційний інтелект та соціальні навички дітей з особливими освітніми

потребами: діагностично-дослідницький аспект. Психологічні перспективи. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2022. Вип. 39. С. 99-111.

28. Дучимінська Т.І., Магдисюк Л.І. Особливості психодіагностики рівня схильності до стресу у медичних працівників. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») № 7(12) 2022. С. 575-583.

29. Дучимінська Т.І., Микитюк М.Ю. Психологічні особливості стресостійкості особистості поліцейського в умовах воєнного стану. Психологічні студії. Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 1. С.35-40.

30. Дучимінська Т.І., Микитюк М.Ю. Теоретичний аналіз психологічних особливостей професійного стресу в діяльності працівників поліції. Психологічні студії. Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 2. С. 78-83.

31. Дідик Н. М. Моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 223–237.

32. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 256 с.

33. Еріксон, Е. Х.. Ідентичність: Молодість і криза (переклад з англійської). Київ: Видавництво «Літера». 2000. 320 с.

34. Звіт «Карітас України: Підтримка працівників допомагаючих професій». Київ, 2023.

35. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 133 –136.

36. Калошин В. Ф. Позитивне мислення: практикум з формування. Харків : Основа, 2014. 144 с.

37. Карамушка Л. М., Снігур Ю.С. Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій : монографія. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с.

38. Карамушка Л.М. Дизайн дослідження психологічних детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій. Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. - К., Алчевськ, вид-во ЛАДО, 2014 Т1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія., за заг. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. 2014, Вип. 40. С.3-9

39. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Вид. 2-ге, перероб., доп. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.

40. Карпенко Ю. В. Структура та функції емоційної компетенції в процесі життєтворення. *Проблеми сучасної психології* : зб. досліджень праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. Вип. 34. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 155–169.

41. Касдепке Г. Велика книга почуттів. Львів : Урбіно, 2016. 256 с.

42. Кехо Д. Підсвідомості все підвладне / пер. з англ. І. Рябчук. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 176 с.

43. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2021. 20 с.

44. Клейман П. Психологія 101 : факти, теорія, статистика, тести й таке інше! / пер. з англ. Юлії Кузьменко. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 240 с.

45. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. К.: Освіта України. 2009. 288 с.

46. Козляковський П.А. Загальна психологія: Навч. посібник: В 2 т. 2-ге вид., доп. і переробл. Т. II. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. С. 101

47. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 278–295.

48. Козляковський П.А. Загальна психологія: Навч. посібник: В 2 т. 2-ге вид., доп. і переробл. Т. II. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 240 с

49. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / Біла О. О. та ін. Ізмаїл : ШДГУ, 2007. 236 с.

50. Копець Л. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Вид 2-ге. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 458 с.

51. Корман М. М. Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності як передумова запобігання професійного вигорання. *Вісник національного університету оборони України*. 2012. № 4 (29). С. 175–178.

52. Коропецька О. Психологічні детермінанти саморегуляції особистості. *Психологія особистості*. 2010. №1. с. 115-123.

53. Коць М.О., Бабій М.Ф., Дучимінська Т.І. Діагностика психічного здоров'я першокурсників закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Психологічні перспективи*. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2024. Вип. 43. С. 103-119.

54. Крикун Л. В. Актуальність досліджень емоційної компетентності як показника професійного розвитку соціального педагога». Збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич). Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський – Дрогобич: ТзОВ «Трек ЛТД» 2021. – С.158-167.

55. Крикун Л. В. Емоційна компетентність соціального педагога: дослідження фрустраційних реакцій та розгляд копінг-стратегій управління емоціями. *Наукові інновації та передові технології: журнал* 2025. № 2(42). С.2010-2026. DOI [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-2010-2026](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-2010-2026)

56. Крикун Л. В. Життєстійкість як ресурс працівників допомагаючих професій. Наукові перспективи: журнал. 2025. № 1(55) 2025. С.1819-1833. DOI [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1\(55\)-1819-1833](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1(55)-1819-1833)

57. Крикун Л. В. Концептуальні підходи дослідження впливу емоцій на людину. Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості, 23-24 вересня 2021 р.: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Упорядник О. Г. Паркулаб. Івано-Франківськ, 2021. С. 85-90. URL : <http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/konf-psych-2021.pdf>

58. Крикун Л. В. Оптимізація емоційної компетентності як чинник розвитку емоційного інтелекту соціального педагога. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Видавничий дім «Гельветика». Том 35 (74). 2024. №1. С. 13-18. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.1/03>

59. Крикун Л. В. Психотехнології розвитку емпатії дорослих у посткризовий період. Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 4–5 квітня 2022 р., м. Івано-Франківськ. Електронне видання. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 91-93. URL : <https://kjourn.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2022/11/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-%D0%BF%D0%BD%D1%83-2022-.pdf>

60. Крикун Л. В. Роль емоційної саморегуляції у професійній діяльності педагогів. Перспективи та інновації науки: журнал (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 2(48). С. 1530-1544. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1530-1544](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1530-1544)

61. Крикун Л. В. Саморегуляція психоемоційних станів як складова емоційної компетентності педагога. Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал. 2024. № 32. С. 117-123.

62. Крикун Л. В., Бабич В. Р. (2025). Вплив емоцій на прийняття рішень, поведінку, психічне та фізичне здоров'я людини: теоретичний аспект. In Scientific multidisciplinary monograph “Theory and practice in the context of

modern science” (Decision No. 09-2025/1). Primedia eLaunch.
<https://primediaelaunch.com/>

63. Крикун Л.В. Саморегуляція психоемоційних станів як складова емоційної компетентності педагога. Науково-методичний журнал «Освіта Закарпаття». № 32. 2024. С.117-122. URL.:
https://znayshov.com/News/Details/osvita_zakarpattia_32

64. Крикун Л.В., Гасюк М.Б. Технології розвитку емоційної компетентності в освітньому середовищі: теорія і практика. Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2024. 70 с. Рекомендовано до друку засіданням науково-методичної ради факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №2 від 17 вересня 2024р.)

65. Крикун Л.В., Глуханюк Т.І. Стрес-менеджмент керівника закладу освіти Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2024. 115 с. Рекомендовано до друку засіданням науково-методичної ради факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №3 від 23 жовтня 2024р.)

66. Крикун Лілія. Самооцінка емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти. Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 22-23 листопада 2022 р. С. 184-187

67. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.

68. Кулик Н. А., Гільова Л. Л. Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. Вип. 39. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 79–90.

69. Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики.

Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 28. Кам'янець- Подільський : Аксіома, 2011. С. 417–426.

70. Лазуренко О. О. Психологія емоцій: підручник. Київ: Книга плюс. 2018. 264 с.

71. Лазуренко Е. А. Модель формування емоційної компетентності у системі професійної підготовки фахівця медичного профілю. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. Вип. 37. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. С. 181–190.

72. Лещук Н. О., Савич Ж. В., Голоцван О. А. Дорослішай на здоров'я : навч.-метод. посіб. Київ, 2012. 214 с. С. 187.

73. Льошенко О. А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. 2011. № 3. С.157–162.

74. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. *Психологія. Педагогіка. Соціальна робота* : вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. 2010. № 2. С.49–52.

75. Любіна Л. А., Тимофієва М. П., Осипенко В. А. Емоційна компетентність як показник психологічного здоров'я особистості майбутніх лікарів. *Психологічний часопис*. 2018. № 5. С. 81–97.

76. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Вид. 3-є, перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 272 с.

77. Малихіна М. С. Дитина у світі емоцій. Харків : Основа, 2018. 160 с.

78. Мартинчук О. В. Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 32.

Ч. 1. Київ : Вид-во ПНУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 315 с.

79. Мартинчук О. В. Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 23 Ч. 1. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 315 с.

80. Маруненко І. М., Неведомська Є. О., Волковська Г. І. Анатомія, фізіологія, еволюція нервової системи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 184 с.

81. Матеріали платформи "Розкажи мені". URL:<https://tellme.com.ua>

82. Матеріали Червоного Хреста України. URL:<https://redcross.org.ua>

83. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні* : зб. тез за матеріалами VIII наук.-тех. конф. наук.-пед. працівників. Львів : Вид. відділ навч.-наук. інс-ту підприємництва та перспективних технологій Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2012. С. 240–243.

84. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

85. Медянова О.В., Дворніченко Л.Л., Любіна Л.А., Шкраб'юк В.С., Кононенко О.І. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. №10(28).С. 601-611. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-601-611](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-601-611)

86. Міщиха Л.П., Нартова М.Р. Дослідження сформованості системи саморегуляції менеджерів у процесі їхньої професійної діяльності. *Габітус*.м2021. Вип. 21. С.169-174/ DOI: doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.30

87. Міщиха Л.П., Винничук С.С. Психологічні особливості прояву емоційного інтелекту в медичних працівників поліклінічних закладів. Габітус. 2022. Вип.33. С.118-122. DOI: doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.20
88. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Веб-сайт. URL : http://pidruchniki.ws/16930803/pedagogika/kompetentsiya_sut_struktura_osnovn_vidi
89. Моргунова Н. С. Емоційна компетентність викладача як чинник підвищення ефективності навчання іноземних студентів. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Вип. 59. Харків, 2018. С. 130–138.
90. Москалець В. П. Психологія особистості : підручник. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2020. 436 с.
91. Мул С. Фрустрація як проблема психічного стану особистості. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологічні науки. 2019. № 1. С. 193-203. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprapv_pn_2019_1_15
92. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бі-бік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
93. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
94. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Посібник для вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту», 2014. 73 с.
95. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.0. Харків, 2010. 19 с.
96. Опанасюк І.В. Тренінг розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2020. Том 7, Екологічна психологія, Вип. 49. С. 138-149.

97. Опанасюк І.В. Арт-терапія як метод розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2020. Том 9, вип. 13. С. 582-591.
98. Опанасюк І.В. Програма розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами. Збірник наук. праць : Психологія : реальність і перспективи. Рівне, 2021. Вип. 16. С. 146-155.
99. Опанасюк І.В. Використання арт-терапевтичних технологій в розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць. Рівне, 2022. Вип. 19. С. 85-91.
100. Опанасюк І.В. Використання арт-терапевтичних технологій у розвитку усвідомлення підлітками особистісного емоційного простору. Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць. Рівне, 2023. Вип. 20. С. 135-143.
101. Опанасюк І.В. Роль кольору в осмисленні підлітками власного емоційного контексту та його змін під впливом психотравмуючих обставин. Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць. Рівне, 2024. Вип. 22. С.86-93.
102. Панасенко Н. М., Войтович М. В. Психологічні особливості подолання особистістю життєвих криз. Актуальні проблеми психології. 2016. Том 5. Вип. 16. С. 128.
103. Піз Б., Піз А. Мова рухів тіла : розширене видання. Київ : КМ-Букс, 2017. 416 с.
104. Поняття «фрустрація» // Психологічні аспекти розвитку особистості. – Кривий Ріг: КДПУ, 2020. – Ч. III. – С. 163-166. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: ELIBRARY.KDPU.EDU.UA.
105. Практична психосоматика: діагностичні шкали. Навчальний посібник / за заг. ред. О.С. Чабан, О.О. Хустова. К: Видавничий дім Медкнига, 2019. 112 с.

106. Про освіту : Закон України від 05. 09. 2017 № 2145-VIII.
107. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. Веб-сайт. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
108. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Николо. Київ : Вища школа, 2000. С. 149.
109. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
110. Психологічне благополуччя особистості в навчально-виховному процесі : методи діагностики та шляхи збереження : метод. реком. / упор. О. Ю. Осадько. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. 60 с.
111. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. Вид. 6-те, стереотип. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
112. Психологу для роботи. Діагностичні методики : зб. / уклад. М. В. Ле-мак, В. Ю. Петрище. Вид. 2-ге, вип. Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
113. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 278 с.
114. Санд І. Компас емоцій. Як зрозуміти свої почуття / пер. з англ. Т. Микитюк. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 160 с.
115. Свааб Д. Ми – це наш мозок / пер. з нім. Олександри Коцюби. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 496 с.
116. Сенн Л. Ліфт настрою. Як керувати своїми почуттями та емоціями / пер. з англ. Оксани Дятел. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 224 с.
117. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. № 5. С. 4–17.
118. Сігел Д., Брайсон Т. Секрети мозку. 12 стратегій розвитку дитини / пер. з англ. Грина Борщ. Київ : Наш формат, 2017. 192 с.

119. Супровід і лікування дорослих та дітей з психічними розладами на первинному рівні медичної допомоги
 URL:<https://moz.gov.ua/article/news/onlajn-kurs-dlja-pervinki-zvedennja-poshirenih-psihichnih-rozladiv-z-vikoristannjam-kerivnictva-mhgap>

120. Ткалич М.Г. Життєстійкість та психологічне виснаження під час війни: показники адаптації. Журнал сучасної психології: науковий журнал. Видавничий дім «Гельветика», 2022. № 4 (27). С. 71–76. DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-8>

121. Товщик С. Теоретичний аналіз категорії «професійна компетентність соціального педагога». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 17. Ч. 3. 2013. С. 94–101.

122. Туриніна О. Л. Практикум з психології : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 328 с.

123. Федорчук В. М. Емоційна компетентність психолога. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Вип. 17. С. 623–630.

124. Федорчук В. М. Емоційна компетентність психолога. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. Вип. 39. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 623–630.

125. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Вид. 3-тє, перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 232 с.

126. Фройд, З. Тлумачення сновидінь (переклад з німецької). Київ: Видавництво «Освіта». 2002. 480 с.

127. Чернявська Т. П. Емоційна компетентність як основа професійної успішності *Психологія та соціальна робота*. 2022. Вип.1-2(55-56). С. 131-136

128. Шайхлісламов З.Р., Горбенко В.Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 34 (73) № 1. 2023. С. 64-69.
129. Шамне А. В., Прахова С. А. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монограф. К.: НУБіП України, 2018. 278 с.
130. Шостак Р. Поняття «компетентність» у науковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 4 (28), 2020. с. 265-272.
131. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / пер. з нім. Катерина Котюк ; наук. ред. укр. вид. Олег Фешовець. Львів : Астролябія, 2013. 588 с.
132. Якимчук, І. (2021). Саморегуляція як чинник формування емоційної стійкості у майбутніх педагогів. *Вісник Національного університету оборони України*, 63(5), 2021. С. 141–147. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-63-5-141-147>
133. Яцина О. В. Емоційна саморегуляція: огляд проблеми в досвіді переживання пандемії COVID-19. Професійні компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи: матеріали II науково-практична конференція з міжнародною участю (м. Ужгород 21- 22 жовтня 2021 р.). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. С.105–107.
134. Aron, A., Aron, E. N., & Coups, E. J. *Statistics for Psychology*. 6th ed. Boston: Pearson Education, 2013. 664 p.
135. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
136. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
137. Beck A. T. *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford Press. 2011.
138. Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Meridian.

139. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 2004. Vol. 59(1). s. 20-28.
140. Bowlby J. Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books. 1969.
141. Brooks R., Goldstein S. Raising Resilient Children: Fostering Strength, Hope, and Optimism in Your Child. McGraw Hill. 2001.
142. Brown B. The gifts of imperfections: let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are. Center City : Hazelden Publishing, 2010. 160 p.
143. Buck R. Motivation emotion and cognition: A developmental-interactionist view. *International review of studies on emotion*. V. 1. Chichester : Wiley, 1991. P. 101–142.
144. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. New York: Routledge, 1988. 567 p.
145. Cooper C.L., Flint-Taylor J., Pearn M. Building Resilient Organizations: The People and Science of Resilience at Work. Routledge. 2021.
146. Dollard, John; Miller, Neal E.; Doob, Leonard W.; Mowrer, Orval H.; Sears, Robert R. Frustration and Aggression. New Haven, CT, US: Yale University Press, 1939. p. 191.
147. Dunbar F. Emotions and bodily changes. N. Y. : Columbia University Press, 1954. 327 p.
148. Eisenberg N., Spinrad T. Emotion-related regulation : Sharpening the definition. *Child Development*. 2004, 75: P.334-339.
149. Eliot R. S. From Stress to Strength. N.Y, 1993.
150. Field A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 5th ed. London: SAGE Publications, 2018. 915 p.
151. Figley C.R. Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. Brunner/Mazel. 1995.
152. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.

New York: Bantam Books, 1995. 352 p.

153. Grant L., Kinman G. Developing resilience for social work practice. Macmillan International Higher Education. 2014.

154. Gratz, K.L., Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2004. № 26(1). P. 41-54.

155. Gravetter F. J., Wallnau L. B. Statistics for the Behavioral Sciences. Boston: Cengage Learning, 2016. 768 p.

156. Gross J.J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 2015. Vol. 26(1), s. 1-26.

157. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. and Soc. Psychol.* 2003. V. 85 (2). P. 348-362.

158. Hall N. Emotional Intelligence Test. Toronto: Multi-Health Systems Inc., 1999. 36 p.

159. Handbook of Psychological First Aid. Geneva: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2022. 94 p.

160. Hinton P. R., McMurray I., Brownlow C. SPSS Explained. 2nd ed. London: Routledge, 2014. 386 p.

161. Howell D. C. Statistical Methods for Psychology. 8th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2013. 802 p.

162. Hsu C. M., Chen T. T., Heh J. S. Emotional and Conditional Model for Pet Robot based on Neural Network. 7 th International Conference on Ubi-Media Computing and Workshops, 2014. P. 305–308.

163. Izard C. E. Forms and functions of emotions: Matters of emotion-cognition interactions. *Emotion Review*. 2011. Vol. 3. P. 371-378.

164. Izard C. E. The psychology of emotions. New York : Plenum, 1991. 450 p.

165. Jung C. G. Die Archetypen und das kollektive Unbewusste. Solothurn

und Dusseldorf : Walter-Verlag, 1995.

166. Kabat-Zinn J. Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness. Random House. 1990.

167. Kinman G., Grant L. Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *The British Journal of Social Work*, 2011. Vol. 41(2), s. 261-275.

168. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping Monography. New York, 1984. 445 p.

169. Maslach C., Leiter M. P. Burnout: A Multidimensional Perspective. Psychology Press. 2016.

170. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol. 52, s. 397-422.

171. Masten A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 2001. Vol. 56(3), s. 227-238. ISSN (print) 2708-7530
Наукові перспективи № 1(55) 2025 1832

172. Mayer J. D. Emotional intelligence URL : <http://www.unli.edu/emotional>

173. Mayer J. D. Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*. Sternberg R. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

174. Mayer J. D., Salovey P. What is Emotional Intelligence? // In: Salovey P., Sluyter D. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 1997. P. 3–31.

175. Mayer J., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. N.Y., 1993. P. 433–442.

176. Mealer M., Jones J., Moss M. A qualitative study of resilience and posttraumatic stress disorder in United States ICU nurses. *Intensive Care Medicine*, 2012. Vol. 38(9), s. 1445-1451.

177. Mishchykha Larysa, Nataliia Cherniavska, Viktoriia Kravchenko, Nadiia vitiuk, Myroslava Kulesha-Liubinet, Olena Khrushch. Application of

Mindfulness Practices in Work on Stress Reduction during the War // Revista de cercetare si interventie sociala · June 2023.P.25-38 DOI: <https://doi.org/10.33788/rcis.81.2>

178. Onufriieva L. A. Psychological features of future socionomic specialists' emotional competence. *Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. P. 430–441.

179. Onufriieva L. A. The psychological potential of socionomic specialists' personal progress in the light of family education. *Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kostiuk G. S. Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine. Issue 30. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. P. 448–457.

180. Petrides K. V., Furnham A. Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction // *European Journal of Personality*. 2003. Vol. 17, No. 1. P. 39–57.

181. Rosenzweig S. An Outline of Frustration Theory. *Psychological Review*, 1944. 51(3). pp. 198-210.

182. Rosenzweig S. The Picture-Frustration Study: A Contribution to the Study of Aggression. *Psychological Monographs*, 1945. 57(4). Pp. 1–42.

183. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1987. Vol. 57(3), s.316-331.

184. Saarni C. The development of emotional competence. N.-Y., 1990. 512 p.

185. Salovey P. Emotional intelligence. *Handbook of emotions*. New York : The Guilford Press, 2008. P. 533–547.

186. Salovey P., Mayer D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. № 9. P. 185–211.

187. Samara, O., Shkrabiuk, V., Kompanovych, M., Liebiedieva, S.,

Mateiko, N., & Shelever, O. Psychological Aid to Victims of War and the Covid Pandemic - 19 in Ukraine. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 2022. № 13(4), 227-241. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/385>

188. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books. 1983.

189. Seligman M. E. P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. Free Press. 2002.

190. Smith B. W., Tooley E. M., Christopher P. J., Kay V.S. Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? The Journal of Positive Psychology, 2020. Vol. 15(5), s. 1-13.

191. Stein, S. J., & Book, H. E. (2007). *The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success*. Jossey-Bass.

192. Stepanov O. M. (2006). *Psykhologichna entsyklopediia* Kyiv: Akademvydav, 424.

193. Student (W. S. Gosset). The Probable Error of a Mean // Biometrika. 1908. Vol. 6, No. 1. P. 1–25.

194. Student, W.S. The probable error of a mean. Biometrika, 1908. 6(1). 25 p.

195. Ungar M. Resilience, trauma, context, and culture. Trauma, Violence, & Abuse, 2013. Vol. 14(3), 255-266.

196. Werner E.E., Smith, R. S. Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. McGraw Hill. 1982.

197. World Health Organization. "Mental health support for health workers in Ukraine." Geneva, 2023.

Додаткові джерела:

198. Веб-сайт МОН. URL : <https://moz.gov.ua/article/health/pozitivni-emocii-mozhut-podovzhati-zhittja->

199. Веб-сайт. URL : <https://cutt.ly/ueGMTNO>

200. Веб-сайт Всесвітній економічний форум URL : weforum.org

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації, зокрема статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Гасюк М. Б., Крикун Л. В. Емоційний інтелект соціальних педагогів закладів освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Видавничий дім «Гельветика». Том 33 (72). 2022. №1. С. 37-39.

DOI : <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/06>

URL : https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2022/1_2022.pdf

2. Крикун Л. В. Оптимізація емоційної компетентності як чинник розвитку емоційного інтелекту соціального педагога. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Видавничий дім «Гельветика». Том 35 (74). 2024. №1. С. 13-18.

DOI : <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.1/03>

URL : https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2024/1_2024.pdf

3. Крикун Л. В. Життєстійкість як ресурс працівників допомагаючих професій. *Наукові перспективи: журнал*. 2025. № 1(55) 2025. С.1819-1833.

DOI [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1\(55\)-1819-1833](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1(55)-1819-1833)

URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/19494>

4. Крикун Л. В. Емоційна компетентність соціального педагога: дослідження фрустраційних реакцій та розгляд копінг-стратегій управління емоціями. *Наукові інновації та передові технології: журнал* 2025. № 2(42). С.2010-2026.

DOI [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-2010-2026](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-2010-2026)

URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/19978>

5. Крикун Л. В. Роль емоційної саморегуляції у професійній діяльності педагогів. *Перспективи та інновації науки: журнал* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 2(48). С. 1530-1544.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1530-1544](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1530-1544)

URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/20342>

Статті у закордонних наукових виданнях:

6. Крикун Л. В., Бабич В. Р. (2025). Вплив емоцій на прийняття рішень, поведінку, психічне та фізичне здоров'я людини: теоретичний аспект. In *Scientific multidisciplinary monograph "Theory and practice in the context of modern science"* (Decision No. 09-2025/1). Primedia eLaunch. <https://primediaelaunch.com/>

URL : <https://drive.google.com/file/d/1gGmOi4VQIhTaR-8mT9ldSCjwqmBfiCkY/view?usp=sharing>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Крикун Л. В. Актуальність досліджень емоційної компетентності як показника професійного розвитку соціального педагога». *Збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич)*. Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський – Дрогобич: ТзОВ «Трек ЛТД» 2021. – С.158-167.

URL : <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ueFhPVgAAAAJ&hl=uk>

8. Крикун Л. В. Концептуальні підходи дослідження впливу емоцій на людину. *Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості, 23-24 вересня 2021 р.: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Упорядник О. Г. Паркулаб. Івано-Франківськ, 2021. С. 85-90.

URL : <http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/konf-psych-2021.pdf>

9. Крикун Л. В. Психотехнології розвитку емпатії дорослих у посткризовий період. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 4–5 квітня 2022 р., м. Івано-Франківськ*. Електронне видання. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 91-93.

URL : <https://kjourn.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2022/11/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-%D0%BF%D0%BD%D1%83-2022-.pdf>

10. Крикун Лілія. Самооцінка емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти. *Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 22-23 листопада 2022 р. С. 184-187.

URL: <https://docs.google.com/document/d/1coDzzZhtBkRAcKIv8HNKUJihm5Vnu6s7jR2kLnSmObI/edit>

11. Крикун Л.В. Саморегуляція психоемоційних станів як складова емоційної компетентності педагога. *Науково-методичний журнал «Освіта Закарпаття»*. № 32. 2024. С.117-122.

URL.: https://znayshov.com/News/Details/osvita_zakarpattia_32

Методичні праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

12. Крикун Л.В., Гасюк М.Б. Технології розвитку емоційної компетентності в освітньому середовищі: теорія і практика. Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2024. 70 с. *Рекомендовано до друку засіданням науково-методичної ради факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №2 від 17 вересня 2024р.)*

URL

:

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=ueFhPVgAAAAJ&hl=uk>

13. Крикун Л.В., Глуханюк Т.І. Стрес-менеджмент керівника закладу освіти Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2024. 115 с. *Рекомендовано до друку засіданням науково-методичної ради факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №3 від 23 жовтня 2024р.)*

URL

:

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=ueFhPVgAAAAJ&hl=uk>

14. Розробила модуль для педагогів «Розвиток емоційно-етичної компетентності педагога» (8 год. аудиторних, 2 год. самостійна робота), Програма підвищення кваліфікації (нова редакція), Схвалено Вченою радою ІФОІППО (протокол №6 від 29 грудня 2022 року, затверджено наказом Івано-Франківського ОІППО від 11 січня 2023 року №4-А). Модуль читається для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в ІФОІППО.

URL : <https://www.ippo.if.ua/index.php/2010-07-01-13-10-47/navchalni-proekty/>

Анкета первинних даних

Доброго дня шановні учасники дослідження!

Пропонуємо до вашої уваги опитувальники про різні аспекти вашого життя. Таке дослідження проводиться в Україні вперше. Анкетування анонімне, тому просимо Вас бути максимально відвертими для отримання результатів, які якісно відобразять загальну картину дослідження. Тут немає правильних чи не правильних відповідей, тому будьте впевнені, перше, що спало на думку – найкращий варіант.

Дякуємо Вам за участь в науковому дослідженні!

Вік (повних років) _____

Стать: Чол. ☐ Жін. ☐

Сімейний стан:
 Одружений / заміжня ☐ Неодружений / незаміжня ☐
 Розлучений / розлучена ☐

Діти:
 Немає ☐ 1 дитина ☐ 2 дітей ☐ 3 дітей ☐ інше _____

Наявність власного житла: Є ☐ Немає ☐

Проживаєте з сім'єю: Окремо ☐ З іншими родичами ☐

Освіта:
 Вища ☐ незакінчена вища (неповна вища, базова вища) ☐
 середня спеціальна ☐ середня ☐

Місце проживання _____

Працюєте в:
 Сільській місцевості ☐ Міській місцевості ☐

Посада _____

Педагогічний стаж _____

Стаж діяльності в закладі _____

Хобі _____

Відпочинок за останній рік тривав _____

Додаток В

Шкала диференціальних емоцій

Інструкція. Перед вами список прикметників, які характеризують різні відтінки різних емоційних переживань людини. Праворуч від кожного прикметника розташований ряд цифр – від 1 до 5, що відповідає по наростанню різної міри вираженості цього переживання. Ми просимо вас оцінити, наскільки кожне з перерахованих переживань властиво вам в даний момент часу, закресливши відповідну цифру. Не замислюйтеся довго над вибором відповіді: найбільш точним зазвичай виявляється ваше перше відчуття!

Ваші можливі оцінки:

- 1 – зовсім не підходить;
- 2 – мабуть правильно;
- 3 – правильно;
- 4 – цілком правильно;
- 5 – переживання виражене в максимальному ступені.

1	1	Уважний	12345
	2	Сконцентрований	12345
	3	Зібраний	12345
2	4	Стан насолоди	12345
	5	Щасливий	12345
	6	Радісний	12345
3	7	Здивований	12345
	8	Вражений	12345
	9	Шокований	12345
4	10	Похмурий	12345
	11	Сумний	12345
	12	Зломлений	12345
5	13	Оскаженілий	12345
	14	Гнівний	12345
	15	Лютий	12345
6	16	Відчуваю неприязнь	12345
	17	Відчуваю відразу	12345
	18	Відчуваю огиду	12345

7	19	Презирливий	12345
	20	Зневажливий	12345
	21	Гордовитий	12345
8	22	Зляканий	12345
	23	Боязливий	12345
	24	Стан паніки	12345
9	25	Сором'язливий	12345
	26	Боязкий	12345
	27	Конфузливий	12345
10	28	Стан жалю	12345
	29	Винуватий	12345
	30	Стан розкаяння	12345

Обробка результатів.

1. Підсумовується сума за кожною із 10-ти базових емоцій, значення кожної з яких може варіюватися від 3 до 15 балів. Використовуючи отримані показники будується «профіль емоцій»

2. Підраховуються узагальнені показники за групами емоцій:

Індекс позитивних емоцій (ІПЕМ): характеризується ступенем позитивного емоційного ставлення людини до наявної ситуації.

$ПЕМ = \Sigma (\text{Інтерес} + \text{Радість} + \text{Здивування})$

Індекс гострих негативних емоцій (ІНЕМ): відображає загальний рівень негативного емоційного ставлення людини до наявної ситуації.

$НЕМ = \Sigma (\text{Горе} + \text{Гнів} + \text{Відраза} + \text{Презирство})$

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕМ): визначає рівень відносно стійких індивідуальних переживань тривожно-депресивного комплексу, що опосередковують об'єктивне ставлення людини до наявної ситуації.

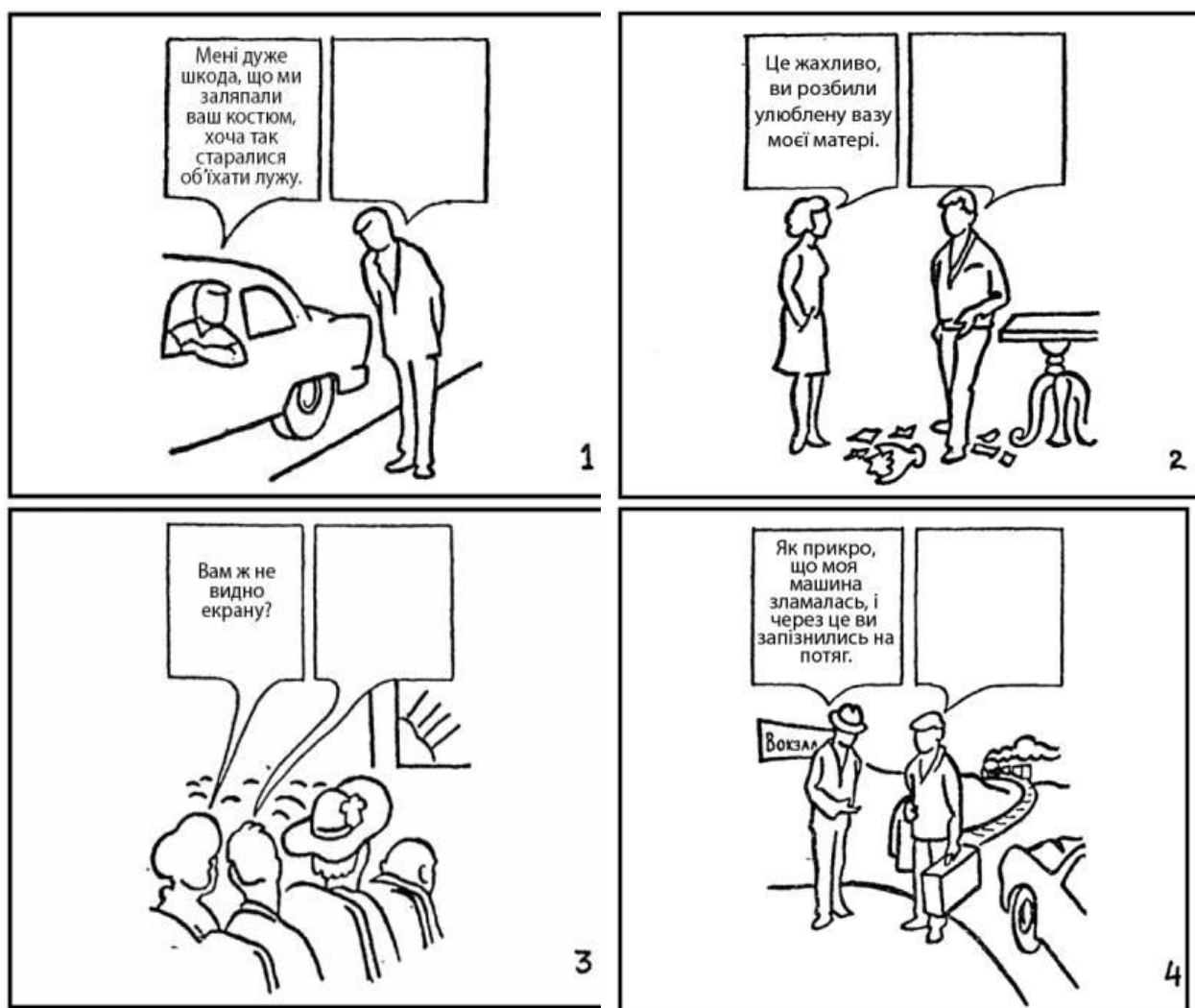
$ТДЕМ = \Sigma (\text{Страх} + \text{Сором} + \text{Провина})$

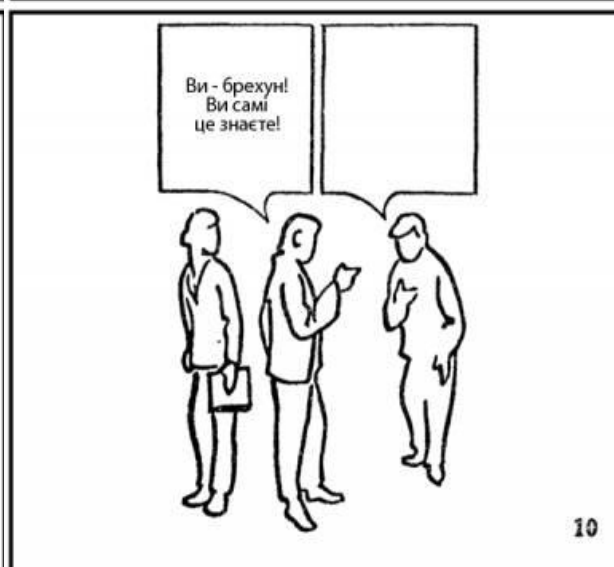
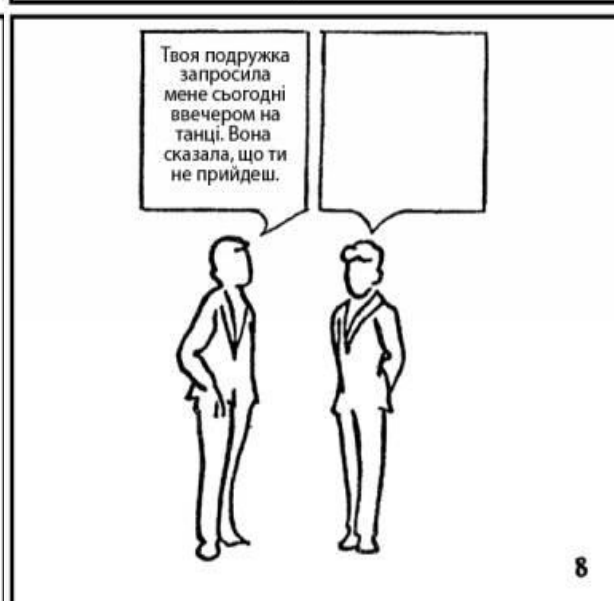
Значення показників за методикою можуть варіюватися в діапазонах: ПЕМ – від 9 до 45 балів; НЕМ – від 12 до 60 балів; ТДЕМ – від 9 до 45 балів.

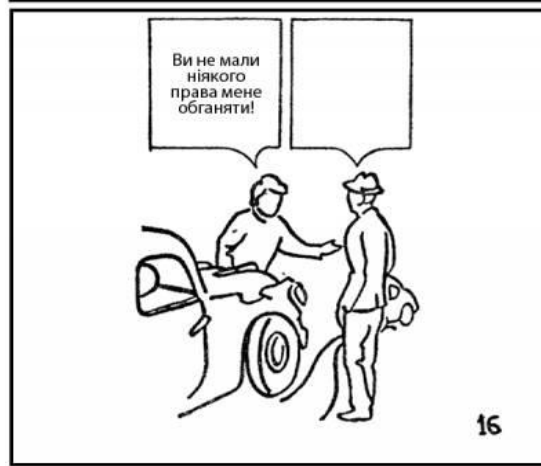
Методика малюнкової фрустрації С. Розенцвейга

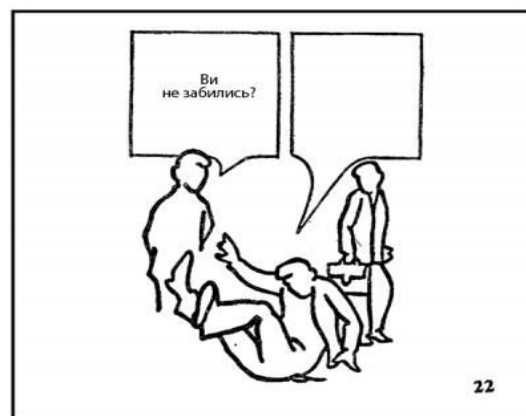
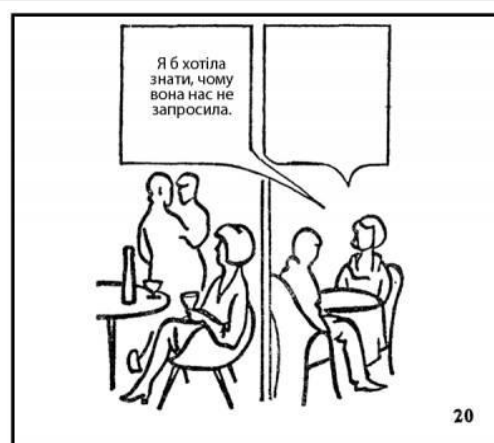
[122, с. 273–297].

Інструкція. «Зараз вам запропонують розглянути 24 малюнки. На кожному з них зображені дві людини, які розмовляють між собою. Те, що говорить перша людина, написано в квадраті ліворуч. Уявіть собі, що може відповісти їй інша людина. Напишіть перше, що спало на думку відведеному квадрату з правого боку. Намагайтеся працювати якомога швидше. Поставтеся до завдання серйозно і не віджартуйтеся. Не намагайтеся також скористатися підказками [88, с. 276].









Текст опитувальника емоційного інтелекту ЕМін

Д. В. Люсіна [122], [113], [69, с. 417-426].

Інструкція: Пропонуємо Вам заповнити опитувальник, що складається з 46 тверджень. Читайте уважно кожне твердження і вставте хрестик (або галочку) в тій графі, яка найкраще відображає Вашу думку. Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

Шкала МЕІ (міжособистісний ЕІ). Здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Шкала ВЕІ (внутрішньоособистісний ЕІ). Здатність до розуміння власних емоцій і управління ними.

Шкала РЕ (розуміння емоцій). Здатність до розуміння своїх і чужих емоцій.

Шкала УЕ (управління емоціями). Здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Субшкала МР (розуміння чужих емоцій). Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Субшкала МУ (управління чужими емоціями). Здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Субшкала ВП (розуміння своїх емоцій). Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Субшкала ВУ (управління своїми емоціями). Здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Субшкала ВЕ (контроль експресії). Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

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

Варіант відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не згоден	0 балів	3 бала
Швидше не згоден	1 бал	2 бала
Швидше згоден	2 бала	1 бал
Повністю згоден	3 бала	0 балів

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він / вона намагається це приховати.
2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею гарні стосунки.
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя.
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій.
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника.
6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю.
7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди.
8. Я не відразу помічаю, коли починаю гніватися.
9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих.
10. Якщо я захоплююся розмовою, то розмовляю занадто голосно й активно жестикулюю.
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів.
12. В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки.
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей.

14. Коли я злюся, я знаю, чому.
15. Я знаю, як підбадьорити людину, яка перебуває у важкій ситуації.
16. Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною.
17. Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані.
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших.
19. Якщо я ніяковою при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати.
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан.
21. Я контролюю вираз почуттів на моєму обличчі.
22. Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття.
23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираження своїх емоцій.
24. Якщо треба, я можу розлютити людину.
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан.
26. Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю.
27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це.
28. Я знаю, як заспокоїтися, якщо я розлютився/-лась.
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу.
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей.
31. Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому.
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі.
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм.
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує.
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям.
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями.
37. Я вмію контролювати свої емоції.
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно.
39. За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю.
40. Якщо близька людина плаче, я гублюся.
41. Мені буває весело або сумно без будь-якої причини.
42. Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей.
43. Я не вмію долати страх.
44. Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє.
45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити.
46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються.

Інтерпретація результатів:

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

Стени	Бали за шкалами			
	МЕІ	ВЕІ	РЕ	УЕ
1.	31 і менше	28 і менше	31 і менше	29 і менше
2.	32–34	29–32	32–34	30–32
3.	35–37	33–36	35–37	33–36
4.	38–40	37–40	38–40	37–40
5.	41–44	41–44	41–44	41–44
6.	45–47	45–48	45–47	45–47
7.	48–51	49–53	48–51	48–51
8.	52–55	54–57	52–56	52–56
9.	56 і більше	58 і більше	57 і більше	57 і більше

Додаток Е

Текст опитувальника «Шкала оцінки якості життя»

Н. Є. Водоп'янової [69, С. 148-155].

Інструкція. Будь ласка, оцініть ступінь задоволеності Вашим життям за кожним пунктом. Оцінка не може бути правильною або неправильною, - вона тільки Ваша. Шкала допоможе Вам визначити видимі і приховані життєві стреси. У кожному пункті закресліть число балів, яке найбільш точно відображає Ваш стан. Постарайтеся відповідати швидко, тому що найбільш цікавою є ваша перша реакція / оцінка. Результати можуть стати основою планування Ваших найближчих і перспективних життєвих цілей, а також сприяти вибору засобів і стратегій їх досягнення.

Дякуємо Вам за участь в науковому дослідженні!

1. Робота (кар'єра)

Повністю не відповідає інтересам і очікуванням	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Повністю відповідає інтересам і очікуванням
--	-------------------------	---

2. Особисті прагнення і досягнення

Не досягнули багатьох цілей, часто відчувається невдахою	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Досягнули багатьох цілей, зазвичай відчуваєте себе щасливою людиною
--	-------------------------	---

3. Здоров'я

Часто хворію	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Зазвичай здоровий / здорова
--------------	-------------------------	-----------------------------

4. Обставини, що змінюються

Часто викликають сильні почуття самотності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ніколи не відчуваюся самотнім /самотньою
--	-------------------------	--

5. Стосунки з дітьми (своїми або чужими)

Не викликають радості	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Завжди тішать
-----------------------	-------------------------	---------------

6. Стосунки на роботі (з колегами, керівництвом, і ін.)

Викликають сильний дискомфорт (напругу і незадоволення)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Зазвичай гармонійні (приємні)
---	-------------------------	-------------------------------

7. Стосунки з друзями

Немає дружніх відносин. Без тепла і взаєморозуміння	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Близькі і теплі, відчуваю їх підтримку
---	-------------------------	--

8. Духовна або релігійна підтримка

Несуттєва (немає)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Сильна і суттєва
-------------------	-------------------------	------------------

9. Хороший настрій зазвичай залежить

Від зовнішньої ситуації (стосунків з іншими людьми)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Від внутрішнього самоконтролю
---	-------------------------	-------------------------------

		(оптимізм, почуття гумору, життєрадісність)
--	--	---

10. Вміння організувати свій час

Завжди не вистачає, постійна напруга через дефіцит часу	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Час – мій союзник, вмію добре організовувати свій час
---	-------------------------	---

11. Оточуюче середовище

Неприємне і небезпечне	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Безпечне і комфортне
------------------------	-------------------------	----------------------

12. Фізичний стан

Втома, постійна напруга	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Відмінний, дієздатний
-------------------------	-------------------------	-----------------------

13. Фінансовий стан

Незадовільний, погано керований	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Хороший, стабільний
---------------------------------	-------------------------	---------------------

14. Кількість і драматизм життєвих криз за останні два роки

Надмірне	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Не було криз
----------	-------------------------	--------------

15. Ділова (професійна) кар'єра

Безперспективна	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Хороші перспективи
-----------------	-------------------------	--------------------

16. Фізична активність

Дуже низька і нерегулярна	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Висока і регулярна
---------------------------	-------------------------	--------------------

17. Сон

Часто поганий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Відмінний і повноцінний
---------------	-------------------------	-------------------------

18. Фізична форма

Моя проблема (незадоволення)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Немає проблем
------------------------------	-------------------------	---------------

19. Самоконтроль і володіння собою

Незадовільні	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Завжди тримаюсь на рівні
--------------	-------------------------	--------------------------

20. Прийняття рішень

Завжди важко приймаю відповідальні рішення	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Легко приймаю рішення
--	-------------------------	-----------------------

21. Обов'язковість

Роблю тільки те, що можу, ніколи не перенапружуюсь	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Беру на себе занадто багато своїх і чужих обов'язків, часто беру на себе те, що повинні робити інші
--	-------------------------	---

22. Почуття провини і сорому

Дуже часто	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ніколи
------------	-------------------------	--------

23. При зміні ситуації чи планів

Завжди нервую	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Легко пристосовуюсь до любої нової ситуації
---------------	-------------------------	--

24. Гнів

Я часто злюсь на себе чи на інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Багато речей я сприймаю з легкістю і без роздратування
--------------------------------------	-------------------------	--

25. Самоповага

Я часто незадоволений / незадоволена собою	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	В цілому я задоволений / задоволена собою
---	-------------------------	--

26. Життєві цінності і принципи

Не завжди ясні, часто міняються	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Завжди ясні і стабільні
------------------------------------	-------------------------	-------------------------

27. Моральна і емоційна підтримка близьких людей

Мінімальна (відсутня)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Сильна і суттєва
-----------------------	-------------------------	------------------

28. Почуття «емоційного піднесення» і життєрадісності

Дуже часто	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ніколи
------------	-------------------------	--------

29. Інтимно-сексуальне життя

Незадовільне	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Гармонійне і регулярне
--------------	-------------------------	------------------------

30. Розуміння і повага в діловому (професійному) оточенні

Дуже низьке	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Високе
-------------	-------------------------	--------

31. Страх і тривога

Присутні щодня	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Відсутні
----------------	-------------------------	----------

32. Професійна (ділова) підтримка

Відсутня	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Висока
----------	-------------------------	--------

33. Образа або гнів на інших

Відсутня	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Дуже часто
----------	-------------------------	------------

34. Настрій

Майже завжди похмуре	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Завжди життєрадісне
----------------------	-------------------------	---------------------

35. В складних життєвих ситуаціях

Ніколи не втрачаю надію на благополучне вирішення ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Завжди відчуваю розгубленість чи почуття «приреченості»
--	-------------------------	---

36. Внутрішні (особисті) ресурси

Відчуваю виснаженість внутрішніх резервів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Відчуваю в собі великі сили і ресурси
--	-------------------------	--

Текст методики діагностики рівня емпатичних здібностей**В. В. Бойка [24], [112].**

***Інструкція.** Якщо Ви згодні з даними твердженнями, ставте поряд з їх номерами знак «+», якщо не згодні - знак «-».*

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю аргументам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами співробітників.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмови про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчути види її поведінки і стани.
13. Я рідко обмірковую причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів до події, я відчуваю: щось має трапитися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, копіюючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я тим не менше знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.

23. Я здатен повністю злитися з коханою людиною, ніби розчинившись в ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полицках».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, яка плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої проблеми, я волію перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Анкета самооцінки емоційної компетентності

І. Матійків [83; с. 240–243], [84].

Інструкція. Оцініть, будь ласка, сформованість у себе зазначених якостей за п'ятибальною шкалою і поставте відповідну позначку навпроти кожного пункту.

Шкала оцінок:

5 балів - володію повною мірою; 4 - володію; 3 - середній рівень володіння; 2 - слабо володію; 1 - не володію.

Якості особистості	Емоційні компетенції як критерії	Шкала оцінок				
		1	2	3	4	5
Емоційне само- усвідомлення	Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок					
	Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати), які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо					
	Аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення					
Управління емоціями	Бути відповідальними за власні емоційні реакції					
	Управляти інтенсивністю емоцій					
	Викликати бажані емоції					
	Відновлювати емоційну рівновагу					
	Чинити опір негайним бажанням вихлюпнути емоції					
	Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій)					
	Сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів, використовувати її для кращої комунікації					
	Обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного					

	самовираження (експресії)					
Психофізіологічна саморегуляція	Володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо)					
Життєва позиція	Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності					
	Зосереджуватися на головному					
Позитивне мислення, мотивація досягнення	Оптимістично мислити - бачити позитивний бік життя і зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема у несприятливих ситуаціях					
	Конструктивно ставитися до власних помилок, здобувати досвід					
	Конструктивне ставлення до помилок інших людей					
	Пробачати, звільнятися від образи					
	Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки					
	Вміти використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей тощо					
	Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки					
Компетентність у часі	Бути присутніми «тут і тепер», відчувати і об'єктивно сприймати реальність, інших людей					
	Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного ризику					
Соціальна чуйність	Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, які переживаються ними в конкретний момент					
	Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення					
	Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без звинувачення					

	співрозмовника чи обставин)					
	Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку					
	Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» і «чути іншого»					
	Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини					
Асертивність поведінки	Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, доходити згоди)					
	Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору					
	Впевнено відмовляти при необхідності					

Шкала оцінки рівня якості життя

(О.С. Чабан, О.О. Хаустова, А.Е. Асанова, Л.Є. Трачук, Д.О.) [105].

Інструкція: згадайте, будь ласка, ті події, що відбувались із вами за останні 30 днів. Враховуючи їх, наскільки ви були задоволені наступним із нижчепереліченого. Вкажіть ту кількість балів, яка підходить найбільше, від 0 до 10), де:

0 – зовсім не задоволений(-а)

1-3 – більш незадоволений(-а), ніж задоволений(-а)

4-6 – посередньо

7-9 – більш задоволений(-а), ніж незадоволений(-а)

10 – надзвичайно задоволений(-а)

1. Своїм фізичним станом?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

2. Настроєм?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

3. Проведенням вільного часу?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

4. Любов'ю, сексуальною активністю?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

5. Повсякденною активністю (хобі, робота по дому та ін.)?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

6. Соціальною активністю (спілкування з рідними, друзями)?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

7. Фінансовим благополуччям?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

8. Умовами проживання?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

9. Роботою, навчанням, іншою зайнятістю?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

10. Загальний рівень задоволеності життям?

0 ▶ 1 ▶ 2 ▶ 3 ▶ 4 ▶ 5 ▶ 6 ▶ 7 ▶ 8 ▶ 9 ▶ 10

Шкала емоційного відгуку (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES)

(Альберт Меграбян (Albert Mehrabian) в модифікації Н.Епштейна)

Інструкція. Прочитайте наведені нижче твердження і оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях.

Згоден (завжди)
Скоріше згоден (часто)
Скоріше не згоден (рідко)
Не згоден (ніколи)

1. Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.
2. Мені неприємно, коли люди не уміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.
3. Коли хтось поряд зі мною нервує, я теж починаю нервувати
4. Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина почуває себе серед інших людей самотньо.
5. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
6. Іноді пісні про любов викликають у мене багато почуттів.
7. Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби повинен був (повинна була) повідомити людині неприємну для неї звістку.
8. На мій настрій дуже впливають навколишні люди.
9. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
10. Мені хотілося б отримати професію, пов'язану із спілкуванням з людьми.
11. Коли я бачу людину, що плаче, то і сам (сама) розстроююся.
12. Слухаючи деякі пісні, я іноді почуваю себе щасливим (щасливою).
13. Коли я читаю книгу (роман, повість і тому подібне), то так переживаю, неначе усе, про що читаю, відбувається насправді.
14. Коли я бачу, що з кимось погано поведуться, то завжди гніваюся.
15. Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо усі навкруги хвилюються.
16. Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть.
17. Коли я приймаю рішення, відношення інших людей до нього, як правило, ролі не грає.
18. Я втрачаю душевний спокій, коли оточення чимось пригноблене.
19. Я переживаю, якщо бачу людей, що легко засмучуються через дурниці.
20. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
21. Безглуздо переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книзі.
22. Я дуже розстроююся, коли бачу безпорадних старих людей.
23. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
24. Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо.
25. Маленькі діти плачуть без причин.

Додаток І

Госпітальна шкала тривоги і депресії HADS [105, с. 55-58].

Інструкція: «Вчені впевнені в тому, що емоції відіграють важливу роль у виникненні багатьох захворювань. Цей опитувальник розроблений для того, щоб зрозуміти, як Ви себе відчуваєте. Не звертайте уваги на цифри і букви, розташовані в лівій частині опитувальника. Прочитайте уважно кожне твердження і в порожній графі зліва відзначте хрестиком відповідь, яка найбільшою мірою відповідає тому, як Ви себе почували минулого тижня. Не роздумуйте занадто довго над кожним твердженням. Ваша перша реакція завжди буде найбільш вірною».

D	A	Симптом
	A	1. Я ВІДЧУВАЮ НАПРУЖЕНІСТЬ
	3	Увесь час
	2	Часто
	1	Час від часу, іноді
	0	Зовсім не відчуваю
D		2. ТЕ, ЩО ПРИНОСИЛО МЕНІ ВЕЛИКЕ ЗАДОВОЛЕННЯ, І ЗАРАЗ ВИ- КЛИКАЄ В МЕНЕ ТАКІ Ж ПОЧУТТЯ
	0	Безумовно це так
	1	Напевно, це так
	2	Це так лише в дуже малому ступені
	3	Це зовсім не так
	A	3. Я ВІДЧУВАЮ СТРАХ, ЗДАЄТЬСЯ, НАЧЕБТО ЩОСЬ ЖАХЛИВЕ МОЖЕ ОТ- ОТ СТАТИСЯ
	3	Безумовно це так, і страх дуже сильний
	2	Це так, але страх не дуже сильний
	1	Іноді страх буває, але це мене майже не турбує
	0	Зовсім не відчуваю страху
D		4. Я ЗДАТЕН РОЗСМІЯТИСЯ І ПОБАЧИТИ В ТІЙ ЧИ ІНШІЙ ПОДІЇ СМІШНЕ
	0	Безумовно це так
	1	Напевно, це так
	2	Це так лише в дуже малому ступені
	3	Зовсім не здатен
	A	5. НЕСПОКІЙНІ ДУМКИ КРУТЯТЬСЯ В МЕНЕ В ГОЛОВІ
	3	Постійно
	2	Велику частину часу
	1	Час від часу
	0	Зрідка
D		6. Я ВІДЧУВАЮ БАДЬОРІСТЬ
	3	Зовсім не відчуваю
	2	Дуже рідко
	1	Іноді
	0	Практично увесь час
	A	7. Я ЛЕГКО МОЖУ СІСТИ І РОЗСЛАБИТИСЯ
	0	Безумовно це так
	1	Напевно, це так
	2	Лише зрідка це так
	3	Зовсім не можу
D		8. МЕНІ ЗДАЄТЬСЯ, ЩО Я СТАВ ВСЕ РОБИТИ ДУЖЕ ПОВІЛЬНО

3	Практично увесь час
	Симптом
2	Часто
1	Іноді
0	Зовсім ні
A	9. Я ВІДЧУВАЮ ВНУТРІШНЄ НАПРУЖЕННЯ ЧИ ТРЕМТІННЯ
0	Зовсім не відчуваю
1	Іноді
2	Часто
3	Дуже часто
D	10. Я НЕ СТЕЖУ ЗА СВОЄЮ ЗОВНІШНІСТЮ
3	Безумовно це так
2	Я не приділяю цьому стільки часу, скільки потрібно
1	Може бути, я став менше приділяти цьому увагу
0	Я стежу за собою так само, як і раніше
D A	
A	11. Я ВІДЧУВАЮ НЕПОСИДЮЧІСТЬ, НАЧЕ МЕНІ ПОСТІЙНО ПОТРІБНО РУХАТИСЯ
3	Безумовно це так
2	Напевно, це так
1	Це так лише деякою мірою
0	Зовсім не відчуваю
D	12. Я ВВАЖАЮ, ЩО МОЇ СПРАВИ (ЗАНЯТТЯ, ЗАХОПЛЕННЯ) МОЖУТЬ ПРИНЕСТИ МЕНІ ПОЧУТТЯ ЗАДОВОЛЕННЯ
0	Точно так само, як і зазвичай
1	Так, але не в тій мірі, як раніше
2	Значно менше, ніж зазвичай
3	Зовсім не вважаю
A	13. У МЕНЕ БУВАЄ РАПТОВЕ ПОЧУТТЯ ПАНІКИ
3	Дуже часто
2	Досить часто
1	Не так вже часто
0	Зовсім не буває
D	14. Я МОЖУ ОДЕРЖАТИ ЗАДОВОЛЕННЯ ВІД ГАРНОЇ КНИГИ, РАДІО- ЧИ ТЕЛЕПЕРЕДАЧІ
0	Часто
1	Іноді
2	Рідко
3	Дуже рідко
	Загальна сума балів

Інтерпретація результатів. При інтерпретації даних враховується сумарний показник по кожній підшкалі (Т і D), при цьому виділяються 3 групи значень:

0-7 балів – норма;

8-10 балів – субклінічно виражена тривога/депресія;

11 балів і вище – клінічно виражена тривога/депресія.

Діагностика «Емоційного інтелекту» (Н. Холл) [4646, с. 101-104], [24].

Інструкція. Нижче вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру з правого боку від кожного висловлювання, виходячи з оцінки ваших відповідей:

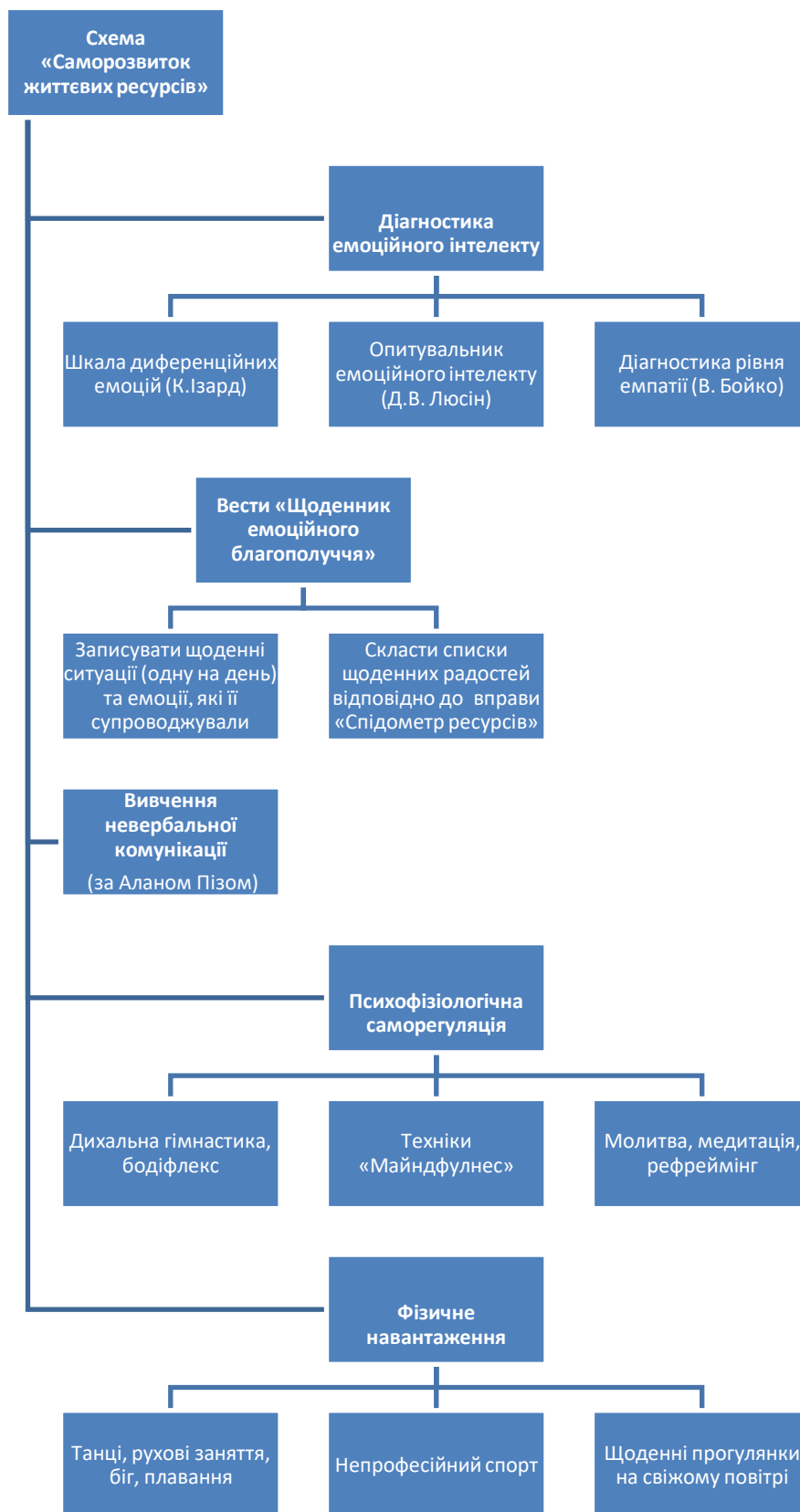
Повністю не згоден (-3 бали)
В основному не згоден (-2 бали)
Частково не згоден (-1 бал)
Частково згоден (+1 бал)
В основному згоден (+2 бала)
Повністю згоден (+3 бала)

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чуйний до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод.
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрій, 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 заспокоюватись після неочікуваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не ви-явлені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

Структурно-логічна модель розвитку емоційної компетентності соціального педагога

Етап	Дія (самостійна чи з допомогою психолога, психотерапевта)	Засоби розвитку
I етап	Усвідомлення власних емоцій	Щоденник емоційного благополуччя, книги, діагностика, консультації, дихальні вправи, майндфулнес, тренінг, аутотренінг, медитація, плавання, проведення внутрішніх діалогів, арт-терапія, тощо
II етап	Розуміння, прийняття власних емоцій (позитивних і негативних) та керування власними емоціями (самоконтроль)	Щоденник емоційного благополуччя, книги, навчальні матеріали, тренінг, консультації, дихальні вправи, фізичне навантаження, плавання, бодіфлекс, медитація, спілкування (з друзями, фахівцями тощо)
III етап	Рефреймінг (зміна негативних емоцій на позитивні)	Консультації, тренінг, щоденник емоційного благополуччя, книги, фільми, спеціальні психологічні вправи, дихальні вправи, майндфулнес, фізичне навантаження, бодіфлекс, медитація, плавання, прогулянки на свіжому повітрі, спілкування в позитиві
IV етап	Формування позитивних ціннісних орієнтацій, мотивації досягнень, асертивної поведінки	Консультації, тренінг, аутотренінг, ціле утворення, книги, фільми, щоденник емоційного благополуччя, майндфулнес, ненасильницьке спілкування, тобто в позитиві, коучінг, соціальна активність
V етап	Вивчення емоцій інших людей для вибудовування соціальних зв'язків (розуміння емоцій інших людей та навички керування емоціями інших)	Тренінг, ненасильницьке спілкування, книги, щоденник емоційного благополуччя, вивчення невербаліки, консультації, соціальна активність, фізичне навантаження, медитація тощо
VI етап	Формування стресостійкості та навичок психофізіологічної саморегуляції	Корекція інформаційного навантаження, ненасильницьке спілкування, майндфулнес, арт-терапія, виконання циклічних вправ (для підняття ендорфіну), молитва, медитація, дихальна гімнастика, бодіфлекс, фітнес, плавання, щоденник емоційного благополуччя, подорожі, походи, хенд-мейд тощо.
VII етап	Розвиток емпатії	Майндфулнес, арт-терапія, тренінг, ненасильницьке спілкування, книги (особливо з невербаліки), щоденник емоційного благополуччя, спілкування, робота в групі (особливо терапевтичній), робота з групою, техніка «Коло», розбір історій
VIII етап	Формування навичок ефективної комунікації	Тренінг, ненасильницьке спілкування, книги, щоденник емоційного благополуччя, робота в групі, робота з групами, публічні виступи тощо.

Схема першого блоку програми саморозвитку життєвих ресурсів



Програма тренінгу корекції емоційної компетентності соціальних педагогів «Ресурси емоційної компетентності»

Час (тривалість): 3 години

Цільова аудиторія: соціальні педагоги, працівники допомагаючих професій

Матеріали: інтерактивні слайди, фліпчарт, тренувальні картки для вправ, щоденник емоційного благополуччя, кольорові маркери та папір для арт-терапії.

Мета: розвиток емоційної компетентності у соціальних педагогів для покращення їх професійної ефективності, управління емоціями та підтримки емоційного благополуччя в умовах професійних стресів.

Завдання тренінгу:

- ознайомити учасників із поняттями «емоційна компетентність», «емоційний інтелект»;
- розвивати навички розпізнавання і вираження емоцій та стратегії для їх конструктивного вираження;
- навчитися методам саморегуляції емоцій через практичні вправи, працювати над підвищенням стресостійкості;
- розвивати здатність до співпереживання та рефлексії за допомогою рольових ігор та вправ з емоційної взаємодії;
- створити емоційно безпечне середовище.

ЧАС	НАЗВА МОДУЛЯ
15 хв	1. Вступна частина
5 хв	Вітання. Знайомство. Визначення очікувань учасників. Правила тренінгу.
10 хв	Оцінка вхідного рівня емоційної компетентності
2 год. 10 хв	2. Основна частина
20 хв	2.1. Теоретична частина. Основи емоційної компетентності
1 год. 40 хв	2.2. Практична частина. Розвиток емоційної компетентності через вправи та методи
35 хв	3. Завершення тренінгу
15 хв	3.1. Рефлексія
10 хв	3.2. Рекомендації для самостійної роботи
10 хв	3.3. Завершення тренінгу та оцінка вихідного рівня емоційної компетентності

Вправи для відновлення ресурсів

1. Вправа «Спідометр ресурсів»

Мета: Створити копінг-картки із описом власних ресурсів для подолання стресу.

Інструкція. Напишіть у 3 колонки:

Зелена зона. 20 простих речей, які допомагають віднайти ресурс (кава, розмова, шоколад, спорт, молитва, сон, книга ...). Відмічати кожен день 5 ресурсів, які зробила чи використала сьогодні (не кожен раз одне і те ж). Якщо людина не в ресурсному стані, то вона не може скласти список з 20 ресурсів.

Жовта зона. 10 речей, коли вийшли із зеленої зони і вона більше не допомагає. Тут пункти із зеленої зони вже є тільки, так званими, примочками (3 дні в горах, екскурсія, театр, поїздка на море). З цього списку треба виконувати 3 елементи з 10, щоб повернутися в зелену зону.

Червона зона. Я не можу собі дати раду без інших людей (мозок (лобна кора) не здатен приймати рішення) Написати 5 речей, коли вичерпаються можливості у жовтій зоні (психотерапія, медикаментозне втручання – антидепресанти, скайп...) Це ті пункти, які не пустять у чорну зону.

Перехід в чорну зону відбувається через суїцид, деструкції.

2. Вправа «Календар приємних справ»

Мета: Запланувати ресурсні активності на наступний тиждень

Із створених у попередній вправі копінг-карток учасники обирають ті, які зможуть зробити наступного тижня і вписують в власне планування.

Додаток Н

Схема програми оптимізації емоційної компетентності

№ з/п	Вид роботи	Кількість годин/днів	Завдання, очікувані результати
1	Діагностичне дослідження	2 години	Визначити рівень емоційної компетентності соціальних педагогів діагностичними методиками.
2	Тренінг емоційної компетентності	2 дні поспіль по 4 год	Психоедукація щодо підвищення емоційної компетентності, інтерактивне навчання емоційної компетентності, розвиток знань щодо емоційного інтелекту та практичні шляхи реалізації набутого досвіду. Очікуємо включеність в тренінгову роботу і засвоєння базових вмінь та навичок оптимізації емоційної компетентності.
3	Щоденник розвитку емоційної компетентності	30 днів	Рефлексія над емоційними компетентностями, аналіз застосування набутих практичних знань, самостійна практична робота над опануванням компетентностей. Застосування набутих знань в щоденній практичній діяльності та особистому житті. Очікуємо усвідомленого застосування отриманих знань та вмінь в щоденній практичній діяльності.
4	Супервізія 1	Через місяць після тренінгу	Рефлексія щодо набутих навичок емоційної компетентності і труднощів в їх опануванні за підтримки кваліфікованого фахівця в колі групової підтримки. Очікуємо інсайти щодо практики застосування емоційної компетентності не тільки в тих, хто презентуватиме випадки, але й в інших учасників супервізії.
5	Щоденник розвитку емоційної компетентності	30 днів	Рефлексія над емоційними компетентностями, аналіз застосування набутих практичних знань, самостійна практична робота над опануванням компетентностей. Застосування набутих знань в щоденній практичній діяльності та особистому житті. Очікуємо усвідомленого застосування отриманих знань та вмінь в щоденній практичній діяльності.
6	Супервізія 2	Через місяць після тренінгу	Рефлексія щодо набутих навичок емоційної компетентності і труднощів в їх опануванні за підтримки кваліфікованого фахівця в колі групової підтримки. Очікуємо інсайти щодо практики застосування емоційної компетентності не тільки в тих, хто презентуватиме випадки, але й в інших учасників супервізії.
7.	Постекспериментальна діагностика	2 години	Визначити наявність чи відсутність змін в емоційній компетентності соціальних педагогів як загалом, так і за окремими показниками.

Щоденник емоційного благополуччя

Інструкція: цей щоденник допоможе Вам відслідковувати емоційний стан, аналізувати власні емоційні реакції та застосовувати стратегії для збереження емоційної стабільності. Записуйте свої емоції щодня, звертаючи увагу на ситуації, які викликають сильні емоції, та на те, як Ви з ними справляєтеся. Щоденник допоможе не тільки відслідковувати свій емоційний стан, але й дасть можливість усвідомити власні емоції та обрати ефективні копінг-стратегії, що сприятимуть розвитку емоційної компетентності та стресостійкості.

1. Дата _____ День тижня _____

2. Ваш емоційний стан на початку дня

(Позначте, як ви відчуваєте себе на початку дня і вкажіть причини цього стану)

Настрій _____

(напишіть кілька слів про свій настрій: позитивний, нейтральний, негативний)

Емоції _____

(які емоції ви відчуваєте: радість, спокій, тривога, сум, злість ...)

Думки _____

(опишіть думки: оптимістичні, песимістичні, нейтральні)

3. Ситуації, які викликали емоції протягом дня

(Запишіть основні події або ситуації, які викликали емоційні реакції)

Ситуація 1 (робота). _____

(опишіть, що сталося і як ви відреагували)

Ситуація 2 (особисте). _____

(опишіть ще одну ситуацію і вашу реакцію)

4. Стратегії управління емоціями

(Як ви намагалися регулювати свої емоції в складних ситуаціях? Можете використати методи з тренінгу: дихання, позитивне мислення, перехід уваги тощо)

Стратегія 1. _____

(що саме ви зробили, щоб заспокоїтися або змінити свій емоційний стан)

Стратегія 2. _____

(які інші методи допомогли вам подолати емоційний стрес?)

5. Оцінка власної емоційної реакції

Оцініть від 1 до 10, наскільки ефективно ви впоралися з емоціями _____

Чи було вам важко керувати емоціями? так ні

Що було ефективним? _____

(що спрацювало, які стратегії допомогли?)

Що не спрацювало? _____

(що не допомогло або викликало ще більший стрес?)

6. Самоаналіз та рефлексія

(Запишіть свої роздуми про те, як ви себе відчуваєте, чи є щось, що ви б хотіли змінити)

Самоаналіз _____

(роздуми про день, емоційні переживання, що дало позитивний ефект, а що потребує змін. Що ви можете зробити, щоб краще справлятися з емоціями завтра?)

7. Позитивні моменти дня

(Запишіть, що позитивного сталося сьогодні)

8. Практика вдячності

(напишіть 3 речі, за які Ви вдячні сьогодні Богу, людям, випадку, можливості, уроку, собі...)

9. Плани на завтра

(що Ви плануєте зробити, щоб покращити свій емоційний стан, які нові стратегії оберете?)

Додаток II

Анкети евалюції тренінгу

ВХІДНА АНКЕТА ЕВОЛЮЦІЇ ТРЕНІНГУ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Доброго дня шановні учасники тренінгу! Просимо Вас дати максимально розгорнуті відповіді та оцінки у запропонованій анкеті, які допоможуть нам підвищити ефективність тренінгу.

1.	Розкрийте поняття «емоційний інтелект»?										
2.	Що таке емоційна компетентність соціального педагога?										
3.	Чи можна розвивати в дорослому віці:	Так/ні	Чому:								
	- емоційний інтелект										
	- емоційну компетентність										
4.	Складові емоційної компетентності?										
5.	Що потрібно, на вашу думку, соціальному педагогу для розвитку емоційної компетентності?										
6.	Наскільки актуальним для Вас є поняття «емоційна компетентність»	min	Шкала оцінки								max
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Ваші коментарі:										

Доброго дня шановні учасники тренінгу! Просимо Вас дати максимально розгорнуті відповіді та оцінки у запропонованій анкеті, які допоможуть нам підвищити ефективність тренінгу.

[illegible]

	Ваші коментарі:											
6.	Які частини тренінгу чи програми були найбільш цікавими? Чому?											
7.	Які частини тренінгу, програми були найменш цікавими? Чому?											
8.	Наскільки тренінг був для Вас ефективним, дав нові знання, технології, навички?	mi	Шкала оцінки								max	
		n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Ваші коментарі:											
9.	Оцініть, будь ласка, тренінг в цілому	mi	Шкала оцінки								max	
		n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Ваші коментарі:											
10	Що ви зміните у своїй практичній діяльності соціального педагога за результатами тренінгу?											

Дякуємо!

Інформація про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

Івано-Франківської обласної державної адміністрації

Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

16.06.2025 № 01/305

76018, Україна, м. Івано-Франківськ, пл. Мішкевича, 3
тел. (факс) (0342) 53-23-87,
тел.: (0342) 53-24-93
mail@ifopppo.org.ua

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Крикун Лілії Вікторівни з теми «Психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності соціальних педагогів» на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки спеціальності 053 Психологія

Впродовж 2019-2023 років у Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти на базі обласного центру практичної психології і соціальної роботи проводилася апробація, пов'язана з впровадженням моделі формування емоційної компетентності соціальних педагогів закладів освіти області через методичний супровід та у процесі курсів підвищення кваліфікації для соціальних педагогів Івано-Франківської області.

У ході проведення психологічного експерименту були використані наступні кроки для формування емоційної компетентності:

1. Проведені пілотажне дослідження (2019 р.), лонгітудний зріз (2021 р.) та експериментальне дослідження (2023 р.) серед соціальних педагогів області для дослідження їх емоційної компетентності.

2. В рамках методичного супроводу соціальних педагогів, як представників допомагаючих професій, проведено серію вебінарів, семінарів з презентації результатів досліджень, розвитку навичок емоційної регуляції, резильєнтності та стресостійкості, навичок ефективної комунікації.

3. Апробована програма оптимізації емоційної компетентності соціальних педагогів, яка передбачає два дні тренінгової роботи та дві супервізійні зустрічі з перервою в місяць для відпрацювання навичок емоційної компетентності в межах професійної діяльності та самостійної роботи за заданими схемами.

4. Розроблено та впроваджено модуль «Розвиток емоційно-етичної компетентності педагога», який став частиною програми підвищення кваліфікації соціальних педагогів, керівників гуртків, педагогів.

5. Розроблено та систематично впроваджувались лекційно-практичні, тренінгові заняття, воркшопи для слухачів курсів підвищення кваліфікації («Розвиток емоційної сфери педагога», «Інструменти та техніки самопомогі» та інші).

Результати апробації засвідчили ефективність запропонованої Лілією Крикун системи з формування емоційної компетентності соціальних педагогів. Через створення психолого-педагогічних умов в межах методичного супроводу та підвищення кваліфікації соціальних педагогів, підвищується рівень емоційної компетентності, здатності до емоційної саморегуляції, зниження рівня стресу, розвитку життєстійкості та резильєнтності, профілактики «професійного вигорання». Педагоги відзначили збільшення впевненості у своїй здатності справлятися з емоційними викликами в освітньому процесі та покращення взаємодії з учнями та колегами, що допомагає формувати безпечне освітнє середовище. Апробація результатів дослідження підтвердила їх практичну цінність і доцільність для подальшого впровадження в програму підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор



Роман ЗУБ'ЯК