

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

УДК:

ПОГОДЖЕНО

**Декан гуманітарно-педагогічного
факультету**

_____ Інна САВИЦЬКА
« ___ » _____ 2025 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри педагогіки (в.о.)

_____ Лідія ЧЕРЕДНИК
« ___ » _____ 2025 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми _____ к.п.н., доц. **Олег ЄРЕСЬКО**

Керівник магістерської роботи _____ к.п.н., доц. **Лідія ЧЕРЕДНИК**

Виконав: _____ здобувач освіти **Роман ЧЕПЕЦЬ**

КИЇВ-2025

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет

Кафедра педагогіки

Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки

д.п.н. _____ Р.В. Сопівник

«__» _____ 2024 року

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

студента **Романа Чепця**

1. Тема магістерської роботи: «Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки». Затверджена наказом ректора НУБіП України від 25.11.2024 р. за № 2095 С.

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 20.10.2025 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література відповідно до теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми у психолого-педагогічній науці та визначити зміст і структуру поняття «соціально-емоційна компетентність майбутнього педагога».

2. Теоретично обґрунтувати та визначити комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного формування СЕК у студентів.

3. Розробити та систематизувати зміст, форми і методи роботи, спрямовані на розвиток компонентів СЕК.

4. Емпірично дослідити початковий рівень сформованості СЕК у майбутніх педагогів.

5. На основі результатів дослідження розробити та обґрунтувати методичні рекомендації щодо формування СЕК у процесі професійної підготовки.

Дата видачі завдання: 20.10.2024 р.

Керівник магістерської роботи _____ Л. Чередник

Завдання прийняв до виконання _____ Р. Чепець

РЕФЕРАТ

Магістерська робота на тему: «Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки».

Обсяг і структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (80 джерел). Робота містить 21 таблицю та 5 додатків.

Ключові слова: соціально-емоційна компетентність, майбутні педагоги, професійна підготовка, педагогічні умови, емоційний інтелект, трикомпонентна структура, методичні рекомендації.

Магістерська робота присвячена вирішенню актуальної психолого-педагогічної проблеми — теоретичному обґрунтуванню та розробці методичного забезпечення процесу формування соціально-емоційної компетентності (СЕК) у майбутніх педагогів.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати педагогічні умови, зміст, форми і методи формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів та розробити на основі емпіричного дослідження відповідні методичні рекомендації.

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми. Розкрито зміст поняття СЕК як інтегративної характеристики особистості, що еволюціонувала з концепцій соціального та емоційного інтелекту. Обґрунтовано трикомпонентну структуру СЕК (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий), визначено психолого-педагогічні аспекти її формування у студентському віці та проаналізовано роль у професійній діяльності педагога.

У другому розділі розроблено методичну систему формування СЕК. Визначено та обґрунтовано комплекс із п'яти педагогічних умов (психологічна безпека, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, рефлексивність, досвідне навчання, моделювання). Систематизовано зміст, форми та методи роботи, спрямовані на розвиток кожного з компонентів СЕК, зокрема інтерактивні лекції, кейс-стаді, тренінги та рольові ігри.

У третьому розділі представлено організацію та результати емпіричного дослідження стану сформованості СЕК у майбутніх педагогів (N=50). Аналіз даних констатувального зрізу засвідчив переважно середній рівень сформованості СЕК та виявив суттєві диспропорції у розвитку її компонентів. Найбільш проблемною зоною визначено діяльнісно-поведінковий компонент (40% студентів на низькому рівні), що підтвердило гіпотезу про розрив між теоретичними знаннями та практичними навичками. На основі отриманих даних розроблено комплекс методичних рекомендацій, ключовим елементом яких є програма тренінгового спецкурсу.

Апробація результатів дослідження:

1. Чепець Р. М., Чередник Л.М. Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Роль молоді у розвитку АПК України : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти, аспірантів і молодих вчених* (м. Київ, 15–16 квітня 2025 р.). Київ : НУБіП України, 2025. С. 341.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	6
ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....	12
1.1. Зміст поняття соціально-емоційної компетентності.....	12
1.2. Структура соціально-емоційної компетентності майбутнього педагога.....	21
1.3. Психолого-педагогічні аспекти формування соціально-емоційної компетентності.....	33
1.4. Роль соціально-емоційної компетентності у професійній діяльності педагога.....	40
Висновки до розділу 1.....	54
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	56
2.1. Педагогічні умови формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів.....	56
2.2. Зміст, форми і методи реалізації педагогічних умов у процесі професійної підготовки.....	63
Висновки до розділу 2	69
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	71
3.1. Організація дослідження.....	71
3.2. Методичні рекомендації щодо формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів	80
Висновки до розділу 3.....	83
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80
ДОДАТКИ.....	89

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

СЕК – соціально-емоційна компетентність;

SEL – соціально-емоційне навчання (Social and Emotional Learning);

EI – емоційний інтелект;

EI – Emotional Intelligence;

EIQ – опитувальник емоційного інтелекту (Emotional Intelligence Questionnaire);

EQ – коефіцієнт емпатії (Empathy Quotient);

ЗВО – заклад вищої освіти;

НУШ – Нова українська школа;

НУБіП – Національний університет біоресурсів і природокористування;

СЕК – соціально-емоційна компетентність;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група;

ННК – ненасильницька комунікація.

ВСТУП

В умовах глобальних трансформацій, цифровізації та зростання соціальної напруженості вимоги до професії педагога зазнають кардинальних змін. Сучасний вчитель має бути не лише транслятором знань, а й фасилітатором особистісного розвитку, ментором та архітектором безпечного освітнього середовища. Це висуває на перший план не стільки предметну, скільки соціально-емоційну компетентність (далі – СЕК) як ключовий фактор професійної ефективності та стійкості. Значущість соціально-емоційних навичок підкреслюється на рівні глобальних стратегічних ініціатив. У звітах Всесвітнього економічного форуму (Давос) емоційний інтелект, лідерство та стресостійкість послідовно визначаються як критичні навички для успіху в ХХІ столітті. На національному рівні ця тенденція відповідає філософії реформи «Нова українська школа» (НУШ) [12], яка прямо декларує важливість розвитку СЕК не лише в учнів, а й у вчителів як ключових агентів змін.

Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах сучасних суспільних викликів, з якими стикається Україна. В умовах війни, соціальної травми, інформаційних загроз та поляризації думок роль педагога трансформується. Він стає не просто носієм знань, а й опорою психологічної стійкості, фасилітатором складних діалогів та моделлю конструктивної поведінки для студентської молоді. Саме соціально-емоційна компетентність — здатність до емпатії, саморегуляції, відповідального прийняття рішень — дозволяє педагогу створювати атмосферу довіри, допомагати студентам справлятися з тривогою та формувати в них критичне мислення і здатність до співпраці. Відповідно, рівень СЕК сучасного педагога є не просто професійною якістю, а стратегічним ресурсом для формування стійкого, здорового та згуртованого суспільства.

Стан розробленості проблеми. Проблема формування СЕК є предметом міждисциплінарних досліджень. Теоретичні основи емоційного та соціального інтелекту закладено у працях зарубіжних вчених (Д. Гоулман [6], П. Селовей,

Дж. Майєр [70], Р. Бар-Он [26]). У вітчизняній педагогічній науці питання компетентнісного підходу розглядають О. Овчарук [13], О. Пометун [15,16]. Психологічні аспекти розвитку емоційної сфери досліджували С. Максименко [11], а проблемам професійного здоров'я педагогів присвячені роботи Л. Карамушки [8].

Водночас, незважаючи на значну увагу до проблеми, недостатньо розробленим залишається питання створення цілісної методичної системи формування СЕК саме у майбутніх педагогів. Це створює суперечність між зростаючим соціальним запитом на соціально-емоційно компетентних фахівців та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу в умовах закладів вищої освіти, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи кафедри Педагогіки Гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України за темою «[Назва теми]» (номер державної реєстрації...).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови, зміст, форми і методи формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів буде більш ефективним за умови реалізації комплексу педагогічних умов (створення психологічно безпечного середовища, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організація рефлексивної практики, впровадження досвідного навчання та моделювання), а також впровадження розробленої методичної системи, що інтегрує зміст, форми та методи роботи, спрямовані на цілісний розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-поведінкового компонентів СЕК.

Відповідно до мети та гіпотези було визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми у психолого-педагогічній науці та визначити зміст і структуру поняття «соціально-емоційна компетентність майбутнього педагога».
2. Теоретично обґрунтувати та визначити комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного формування СЕК у студентів.
3. Розробити та систематизувати зміст, форми і методи роботи, спрямовані на розвиток компонентів СЕК.
4. Емпірично дослідити початковий рівень сформованості СЕК у майбутніх педагогів.
5. На основі результатів дослідження розробити та обґрунтувати методичні рекомендації щодо формування СЕК у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови, зміст, форми та методи формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел для визначення теоретичних засад дослідження; моделювання для розробки структурної моделі СЕК та системи методичної роботи; *емпіричні:* анкетування, тестування для діагностики рівнів сформованості СЕК; педагогічне спостереження; *статистичні:* методи кількісного та якісного аналізу емпіричних даних для обґрунтування висновків дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що: теоретично обґрунтовано структуру СЕК майбутнього педагога як триєдину систему (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий) та визначено комплекс педагогічних умов її формування; удосконалено зміст, форми і методи формування СЕК шляхом розробки програми тренінгового спецкурсу, спрямованого на розвиток діяльнісно-поведінкового компонента; набуло

подальшого розвитку уявлення про роль СЕК у профілактиці професійного вигорання вчителів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці методичних рекомендацій та програми тренінгового спецкурсу «Розвиток соціально-емоційної компетентності майбутнього педагога», які можуть бути впроваджені в освітній процес підготовки педагогів у закладах вищої освіти з метою підвищення їхньої професійної компетентності та профілактики емоційного вигорання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження пройшли апробацію на ІХ Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти, аспірантів і молодих вчених «Роль молоді у розвитку АПК України»(м. Київ, НУБіП України, 15–16 квітня 2025 р.), де були представлені у вигляді доповіді на тему: «Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки».

Публікації. За темою дослідження опубліковано 1 працю (тези доповіді у збірнику матеріалів науково-практичної конференції).

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (80 одиниць), додатків (5). У роботі використано 21 таблицю.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

1.1. Зміст поняття соціально-емоційної компетентності

У сучасному освітньому дискурсі соціально-емоційна компетентність розглядається як одна з ключових складових професійної ефективності педагога. Водночас важливо розуміти, що поняття «соціально-емоційна компетентність», яке сьогодні активно застосовується в теоретичних і практичних контекстах, ще донедавна не існувало як таке. Воно сформувалося на стику різних наукових дисциплін і вбирало в себе еволюцію уявлень про інтелект, емоційність, взаємодію, особистість та навчання. Щоб розглянути поняття «соціально-емоційна компетентність», необхідно визначитися зі змістом поняття «компетентність» та звернутися до історичних витоків, які формували його інтелектуальне підґрунтя.

Згідно з Кембриджським словником, поняття «компетенція» означає «здатність робити щось добре». Словник Merriam-Webster трактує компетентність як «якість або стан бути функціонально адекватним або мати достатні знання, судження, навички чи силу». Глосарій ЮНЕСКО з питань освіти визначає компетенцію як «цілісну концепцію, що включає знання, навички, ставлення та цінності, які застосовуються в реальних життєвих контекстах» [78].

О. Овчарук підкреслює функціональний і ціннісний аспект компетентності як інтегрованої здатності особистості, яка включає знання, навички, досвід, цінності та ставлення, необхідні для успішної діяльності у певній сфері [13].

У той же час В. Бондар робить акцент на практичній дієвості, визначаючи компетентність як «здатність особистості застосовувати знання, вміння, навички в реальній діяльності» і підкреслює, що «вона виявляється у практиці, а не тільки в теорії» [2].

Міжнародна організація ОЕСД акцентує увагу на контекстуальності та практичності, визначаючи компетентність як «здатність успішно відповідати

складним вимогам у конкретному контексті через мобілізацію психосоціальних ресурсів (включаючи навички та ставлення)» [66].

Узагальнюючи, приходимо до висновку, що компетентність — це цілісна інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, навички, досвід, ставлення та цінності, які дозволяють людині ефективно й відповідально діяти в реальних, часто складних, життєвих або професійних ситуаціях. Вона виявляється не лише у володінні знаннями, а й у здатності мобілізувати психосоціальні ресурси для досягнення результату.

Однак ще у першій половині ХХ століття саму можливість говорити про компетентність, а саме соціальну чи емоційну компетентність спірно. Оскільки ключовими складовими терміну «соціально-емоційна компетентність» є поняття «соціальний» та «емоційний», які тривалий час розглядалися в межах теорій інтелекту, для розуміння генези СЕК необхідно простежити еволюцію самого поняття інтелекту. Панувала ідея, що інтелект ототожнювався переважно з логіко-аналітичними здібностями. IQ-тести (наприклад, тест Біне-Сімона, 1905) лише починали входити в обіг. Інтелект ототожнювався з успішністю в математиці й мові, усе інше — ігнорувалося.

Праця американського психолога Едварда Лі Торндайка, який у 1920 році запропонував поняття соціального інтелекту, стала новаторською. Він зазначав, що факти повсякденного життя, якщо їх розглянути критично, свідчать: людина не має «однієї» кількості «одного» типу інтелекту, а володіє різною кількістю різних інтелектів [76].

«Людина може бути блискучим математиком і повним нездарою в стосунках із людьми.» Він заявив, що розуміння людей — не менш важливе, ніж розв'язування задач. У 1920 році він вперше офіційно говорить про «соціальний інтелект» [76].

Саме Едвард Лі Торндайк у 1920 році вперше сформулював поняття соціального інтелекту як «здатність розуміти й керувати чоловіками та жінками, хлопцями та дівчатами — діяти мудро в людських стосунках» [76].

Це визначення стало першим кроком до усвідомлення того, що взаємодія з іншими людьми потребує особливого виду розуму, який не зводиться до логічного мислення.

Ідеї Торндайка про множинність інтелекту отримали свій подальший розвиток лише через кілька десятиліть. Говард Гарднер висунув ідею, що інтелект не є унітарною здатністю, а складається з декількох незалежних типів. Він запропонував теорію множинного інтелекту у книзі *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) і виділив принаймні 7 (згодом 8 і більше) форм інтелекту, дві з яких безпосередньо стосуються соціально-емоційної компетентності:

6. Interpersonal intelligence (міжособистісний інтелект)
7. Intrapersonal intelligence (внутрішньоособистісний інтелект)

Ці два типи інтелекту лежать в основі того, що сьогодні називають соціально-емоційною компетентністю, представлено у таблиці 1.1.

Розмежування дозволило визнати, що соціальні здібності (interpersonal) та особистісна усвідомленість (intrapersonal) активізують різні когнітивні механізми, хоча обидва важливі для соціально-емоційної поведінки.

Таким чином, теорія Гарднера створила концептуальну рамку, розділивши «розуміння себе» та «розуміння інших». Наступним кроком в еволюції поняття стала конкретизація емоційної складової в межах цих двох інтелектів, що призвело до появи терміну «емоційний інтелект» [47].

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелектів за Г. Гарднером

Аспект	Міжособистісний інтелект (Interpersonal)	Внутрішньоособистісний інтелект (Intrapersonal)
--------	---	--

Визначення (за Гарднером)	«Здатність помічати і розрізняти інших людей і, зокрема, серед їхніх настроїв, темпераментів, мотивів та намірів». (Гарднер, 1983, стор. 239–240)	«Доступ до власного чуттєвого життя - діапазону афектів чи емоцій: здатність миттєво розрізняти ці почуття і, зрештою, маркувати їх та використовувати як засіб розуміння і спрямування своєї поведінки» (Гарднер, 1983, с. 5).
Об'єкт спрямування	Інші люди	Власна особистість
Тип діяльності	Соціальна комунікація, лідерство, співпраця	Самоаналіз, особистісне зростання, моральне самокерування
Типові прояви (за Гарднером)	Політична діяльність, навчання, терапія, управління людьми	Письменництво, релігійні практики, філософське осмислення
Функціональне значення	Забезпечує ефективну взаємодію, емоційну чутливість у стосунках, соціальне лідерство	Сприяє прийняттю усвідомлених рішень, регуляції поведінки, глибшому розумінню власних потреб

Незадоволеність домінуванням IQ як єдиного критерію успішності та бажання описати роль емоційних процесів у когнітивному функціонуванні спонукали Пітера Селовея та Джона Майєра до написання статті «Emotional Intelligence» у журналі *Imagination, Cognition and Personality*. Вперше були введені термін і наукове визначення поняття «емоційний інтелект».

У 1990 році Пітер Селовея та Джон Майєр вперше сформулювали поняття емоційного інтелекту як «підмножина соціального інтелекту, яка включає в себе здатність контролювати власні та чужі почуття та емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для керівництва своїм мисленням і діями» [70].

Тобто емоційний інтелект був визначений як підмножина соціального інтелекту.

Автори виділили такі аспекти емоційного інтелекту:

Оцінка та вираження емоцій (Appraisal and Expression of Emotion)

“Оцінка та вираження емоцій у собі включає здатність знати внутрішні стани, переваги, ресурси та інтуїцію. Точна самооцінка, емоційна самосвідомість та впевненість у собі є аспектами цієї сфери. Оцінка та вираження емоцій в інших включає емпатію, яка передбачає відчуття почуттів та перспектив інших та активний інтерес до їхніх проблем” [70, с. 190].

Регулювання емоцій (Regulation of Emotion)

"Регуляція емоцій передбачає здатність регулювати тривожні настрої та контролювати імпульси. Людина, яка може регулювати емоції, може краще оговтатися від психологічного стресу. Регулювання емоцій також включає в себе здатність заспокоїти себе, позбутися нестримної тривоги, похмурості або дратівливості - і здатність утримати страждання від затоплення здатності мислити» [70, с. 191].

Використання емоцій для мислення та вирішення проблем (Utilization of Emotion in Problem Solving)

«Емоції входять до когнітивної системи як сигнальні механізми для визначення пріоритетів мислення. Таким чином, вони можуть спрямувати увагу на важливу інформацію. Емоції також сприяють творчому та гнучкому плануванню, допомагають у створенні декількох варіантів та допомагають ефективно приймати рішення. Людина, яка може добре використовувати емоції, може бути більш вправною у вирішенні проблем» [70, с. 191].

Важливо, що саме у статті Пітера Селовея та Джона Майєра емоційний інтелект розглядається як когнітивна здатність, а не риса характеру. Це підкреслює глибину первинного підходу, на відміну від пізніших популяризаторських спрощень [70].

Публікація американського психолога, письменника та наукового журналіста Деніела Гоулмана у 1995 році суттєво змінила суспільне уявлення про емоційний інтелект [6].

У 1995 році Деніел Гоулман публікує книгу «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ». Він переформатував наукову модель Селовея та Майєра на 5 ключових емоційних компетенцій, які представлені в таблиці 1.2:

5 ключових емоційних компетенцій Деніела Гоулмана

Компонент EI	Суть (Гоулман, 1995)	Цитата з Гоулмана / Пояснення автора
Самосвідомість (Self-Awareness)	Уміння розпізнавати власні емоції, їхній вплив, точно оцінювати себе.	“Self-awareness means being aware of both our mood and our thoughts about that mood.” (Goleman, 1995)
Саморегуляція (Self-Regulation)	Здатність контролювати імпульси, керувати тривогою, гнівом, уникати передчасних реакцій.	“People who have mastered their emotions are able to roll with the punches and with grace.”
Мотивація (Motivation)	Внутрішній поштовх до досягнень, стійкість до невдач, орієнтація на цілі.	“The key element is achievement motivation – a passion for work for reasons that go beyond money or status.”
Емпатія (Empathy)	Розуміння емоцій інших, здатність 'читати' людей, особливо через невербальні сигнали.	“Empathy builds on self-awareness; the more open we are to our own emotions, the more skilled we will be in reading feelings.”
Соціальні навички (Social Skills)	Вміння будувати відносини, управляти конфліктами, надихати інших, ефективно спілкуватися.	“Being able to manage emotions in someone else...is the core of the art of handling relationships.”

Історії, результати експериментів та приклади з життя зробили наукову теорію доступною для широкої аудиторії, завдяки чому термін «емоційний інтелект» увійшов до публічного, освітнього й корпоративного лексикону. Як зазначає сам автор: «IQ наймає вас, але EQ підвищує вас», — тобто показує, що емоційна компетентність часто є важливішою рисою за академічну успішність [6].

Загальна думка в науковій спільноті стосовно «емоційного інтелекту» як риси характеру однастайна. Річард Бояціс співавтор Гоулмана, коавтор по Emotional and Social Competence Inventory пише: «Ми ніколи не стверджували, що наша модель призначена для заміни когнітивних моделей. Наша для

лідерства та продуктивності. Сила моделі Голмана полягає в її корисності, а не в чистоті». [34].

Керрі Чернісс (Cary Cherniss), провідний дослідник з емоційного інтелекту акцентує, що «Якби не було Голмана, емоційний інтелект все ще міг би бути незрозумілим поняттям. Він поставив це на карту. Але наше завдання як дослідників - забезпечити точність карти» [34].

Сам Пітер Селовей у 2000 році висловився: «Ми вдячні Даніелю Гоулману за популяризацію терміну емоційний інтелект. Але ми вважаємо за краще визначати це більш точно і суворо вимірювати, як набір розумових здібностей, а не суміш рис». Загалом можна зробити висновок, що хоча моделі ЕІ Голмана може бракувати точності, але її вплив на освіту, бізнес та соціальну політику є безперечним. Концепція набула популярності, тому що вона резонувала з суспільними інтуїціями щодо емоційних навичок. [26]

Отже, наприкінці ХХ століття в науковому та суспільному просторі існували концепції соціального інтелекту, міжособистісного /внутрішньоособистісного інтелекту та популярна модель емоційного інтелекту. Це створило підґрунтя для виникнення поняття, яке б поєднало ці підходи для вирішення практичних завдань освіти та розвитку особистості. Таким поняттям стала соціально-емоційна компетентність (СЕК).

Задовго до того, як термін соціально-емоційна компетентність увійшов до освітнього дискурсу, в американському місті Нью-Гейвен (штат Коннектикут) з кінця 1960-х років втілювалась одна з найбільш інноваційних і прогресивних програм шкільного розвитку того часу. Її мета — підтримка повного розвитку дитини (англ. whole child approach), тобто формування не лише академічних знань, а й соціально-емоційних, етичних, комунікативних і поведінкових навичок учнів. Кінець 1960-х – початок 1990-х років, це час расових заворушень, соціальної фрагментації та зростання рівня злочинності серед молоді. У відповідь на такі виклики школи і університети почали впроваджувати програми, які враховували як когнітивний так і соціально-емоційний розвиток дітей.

Е. Роджер Вайсберг — шкільний психолог, згодом професор психічного здоров'я в Чиказькому університеті Іллінойсу став одним із головних координаторів програм у Нью-Гейвені, де розпочалась системна інтеграція соціально-емоційного навчання (SEL). Одними з таких програм були:

1. Affective education (вправи на спостереження, рольові ігри, обговорення почуттів у безпечному середовищі).

2. Тренінги розв'язання конфліктів (висловлювати свої потреби без агресії, вести діалог у стресових ситуаціях).

3. Quiet corners («тихі куточки», де дитина могла тимчасово відпочити від перевантаження)[36].

Так у 1994 році засновано CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) на базі Єльського університету (США) з метою інтегрувати соціально-емоційне навчання (SEL) у дошкільну, шкільну та середню освіту. [33].

До ініціативи також долучилися: Деніел Гоулман, Ейлін Гроуолд, Тімоті Шрайвер, Маркус Грінберг та ін.

У 1997 році CASEL офіційно сформулювала концепцію у виданні *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*.

Структура включає п'ять ключових компетенцій:

- 1) самосвідомість
- 2) саморегуляція
- 3) соціальна обізнаність
- 4) навички взаємодії
- 5) відповідальне прийняття рішень

У контексті українського переклад існують варіанти перекладу у буквальному змісті, науковому контексті та у популярних українських перекладах. У наукових працях О. В. Овчарук [13], Т. І. Пометун [15,16], В. І. Лугового — досить послідовно використовують «компетентність у прийнятті рішень», «самосвідомість», «соціальна компетентність». UNESCO

Learning to Be (2020) — використовує терміни «самосвідомість», «соціальна обізнаність», «саморегуляція» [78].

Модель CASEL органічно ввбрала в себе ключові ідеї попередніх концепцій, що наочно демонструє таблиця 1.3:

Таблиця 1.3

Ключові ідеї попередніх концепцій

Попередник	Ключова ідея	Зв'язок з CASEL
Е. L. Thorndike (1920) Соціальний інтелект	Здатність мудро діяти в міжособистісних стосунках.	Сформувало основу для компетенцій «соціальна обізнаність» і «навички взаємодії».
Н. Gardner (1983) Міжо- /внутрішньоособистіс ні інтелекти	Інтелект як багатовимірне явище, зокрема розуміння себе (intrapersonal) і інших (interpersonal).	Intrapersonal → «самосвідомість», «саморегуляція»; Interpersonal → «соціальна обізнаність», «навички взаємодії».
Salovey & Mayer (1990) Емоційний інтелект	Здатність розпізнавати, розуміти, управляти емоціями в собі та інших.	Закладено основу для всіх 5 компетенцій CASEL, з акцентом на «самосвідомість» та «саморегуляцію»
Daniel Goleman (1995) Популяризація EI	EI не менш важливий за IQ; потребує розвитку з дитинства.	Поширив концепцію EI у масовій культурі, вивівши SEL у публічний освітній дискурс.
New Haven Schools (1968–1990) Розвиток "цілісної дитини"	Фокус на емоційному, етичному, соціальному навчанні разом з академічним.	Практична база для CASEL; всі 5 компетенцій — узагальнення того, що працювало в школах.

Отже, соціально-емоційна компетентність майбутнього педагога - це інтегрована здатність особистості, що охоплює знання, навички, установки та цінності, необхідні для усвідомлення та регуляції власних емоцій, емпатійного сприйняття інших, побудови конструктивної міжособистісної взаємодії та прийняття етичних, відповідальних рішень у професійній діяльності в освітньому середовищі.

1.2. Структура соціально-емоційної компетентності майбутнього педагога

Аналіз наукових підходів (Д. Гоулман, Mayer & Salovey, Бар-Он) до структурування соціально-емоційної компетентності (СЕК) засвідчує їхню теоретичну значущість. Однак у контексті підготовки педагогічних кадрів виникає потреба у прикладній, освітньо-орієнтованій моделі. З огляду на це, у межах даного дослідження доцільно обрати за концептуальну основу п'ятикомпонентну модель CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) [33] - одну з найбільш авторитетних і широко застосовуваних освітніх моделей у світі. Вона схвалена провідними міжнародними організаціями (NEA, OECD, UNESCO) як науково обґрунтована, методологічно валідна й така, що забезпечує ефективну інтеграцію СЕК у формальну освіту. Особливу цінність вона становить у сфері професійної педагогічної підготовки, де соціально-емоційні навички виступають не лише елементом особистісної зрілості майбутнього вчителя, а й чинником ефективної педагогічної взаємодії. Для подальшого аналізу та діагностики доцільно розглянути структуру соціально-емоційної компетентності через призму класичної компетентнісної тріади, виокремивши в ній когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти.

Першим і базовим елементом у структурі СЕК є когнітивний компонент. Він об'єднує сукупність теоретичних знань, понять, уявлень та метакогнітивних умінь, що забезпечують здатність особистості до аналізу та інтерпретації власних емоційних станів та соціальних ситуацій. Змістове наповнення цього компонента формується на основі таких складових моделі CASEL, як самосвідомість та соціальна обізнаність.

Так, самосвідомість як елемент когнітивного компонента проявляється у здатності точно розпізнавати власні емоції, думки та цінності, а також розуміти, як саме вони впливають на поведінку. Цей компонент включає розвиток чесної самооцінки, впевненості в собі, а також усвідомлення власних сильних і слабких сторін [33].

У контексті професійної діяльності вчителя самоусвідомлення виконує роль основи педагогічної рефлексії, емоційного самоконтролю та професійного зростання. Психологічні дослідження свідчать, що люди з високим рівнем самоусвідомлення краще адаптують свою поведінку до соціальних ситуацій і здатні уникати проявів когнітивного дисонансу [43]. Це критично важливо для педагога, який щодня працює в умовах емоційного навантаження, постійної взаємодії та моральної відповідальності. Усвідомлення власного емоційного стану знижує ймовірність імпульсивного реагування, перенесення негативних емоцій на учнів чи колег.

З нейропсихологічної точки зору, здатність до саморефлексії пов'язана з активністю медіальної префронтальної кори — зони мозку, яка відповідає за моральне судження та самооцінку [54]. Це ще раз підкреслює, що педагогічне мислення не може бути зведене до передачі знань: воно є складною метакогнітивною діяльністю, що потребує постійного осмислення власної ролі, цінностей і впливу на учнів.

У професійній практиці самоусвідомлення проявляється в різних формах, що продемонстровано в таблиці 1.4:

Таблиця 1.4

Прояви усвідомлення

Прояв	Пояснення
Усвідомлення емоцій	Учитель розпізнає ознаки власної втоми, роздратування чи вигорання й не переносить ці стани на учнів.
Рефлексія після уроку	Учитель запитує себе: «Чому учні не включились? Як я побудував заняття? Що я можу змінити?»

Сучасні теорії емоційного інтелекту, зокрема модель Д. Гоулмана [6], визначають самоусвідомлення як ядро емоційної зрілості. Без цієї навички неможливе ані глибоке самопізнання, ані ефективне управління емоціями. Дослідники Тішман, Джей та Перкінс підкреслюють роль метапізнання як ключового чинника розвитку педагогічного мислення — що прямо пов'язано із самоусвідомленням як здатністю «бачити» власні мисленнєві й емоційні патерни [77].

Більше того, самоусвідомлення є предиктором якості взаємодії з учнями. За висновками Дженнінгс і Грінберг, саме соціально-емоційна компетентність педагога визначає позитивний емоційний клімат у класі, рівень залучення учнів і якість освітніх результатів [56].

Соціальна обізнаність (Social Awareness) у моделі CASEL визначається як здатність співпереживати людям з різним досвідом і культурним бекграундом, розуміти соціальні та етичні норми поведінки, а також визнавати ресурси підтримки, доступні в родині, школі та громаді [33].

«Social awareness is the ability to take the perspective of and empathize with others from diverse backgrounds and cultures, to understand social and ethical norms, and to recognize family, school, and community resources and supports» [53].

У професійному контексті вчителя соціальна обізнаність є необхідною умовою формування безпечного та підтримувального освітнього середовища, що враховує унікальність кожного учня. Вона вимагає не лише емпатії, а й глибокого розуміння соціальних процесів, групової динаміки та етичних стандартів педагогічної взаємодії.

Емпатія, як базовий компонент соціальної обізнаності, вивчалася багатьма науковцями. Мартін Гоффман розглядав її як еволюційно обумовлену здатність [52], що формується у процесі соціалізації й слугує однією з головних «моралізуючих сил» у суспільстві. Даніель Бетсон виокремив два виміри емпатії — когнітивну (уміння прийняти перспективу іншого) та афективну (здатність співпереживати), які спільно створюють основу для соціального розуміння [28]. Нейробіологічні дослідження також підтверджують комплексний характер

соціальної обізнаності: згідно з даними Decety & Jackson (2004), вона активує ділянки мозку, пов'язані як із когнітивним розумінням інших (медіальна префронтальна кора), так і з емоційним резонансом (insula, amygdala) [40].

Для вчителя соціальна обізнаність проявляється в здатності не лише розпізнавати емоційні й соціальні сигнали, а й діяти відповідально в міжособистісних ситуаціях, що продемонстровано в таблиці 1.5:

Таблиця 1.5

Прояви соціальної обізнаності

Прояв	Пояснення
Уважність до учнів	Вчитель помічає зміни в емоційному стані дитини, реагує на ознаки стресу, ізоляції чи потреби в підтримці.
Культурна чутливість	Педагог враховує мовне, релігійне, етнічне та індивідуальне різноманіття учнів.
Чутливість до групової динаміки	Педагог відчуває атмосферу в класі, вміє адаптувати комунікацію до групових потреб і конфліктів.

Практичне значення соціальної обізнаності для вчителя виходить за межі окремих міжособистісних ситуацій — вона формує етичний стиль взаємодії з класом як цілісною спільнотою. Учитель із високим рівнем соціальної обізнаності не просто «транслює» знання — він формує середовище довіри, в якому учні почувуються прийнятими, почутими й захищеними. У багатокультурному та соціально складному освітньому середовищі така здатність не є опціональною — вона є ключовою умовою ефективного й гуманного навчання.

Таким чином, когнітивний компонент соціально-емоційної компетентності є фундаментом, що забезпечує педагога необхідними знаннями

та здатністю до аналізу для усвідомленої та рефлексивної професійної діяльності. Він створює передумови для формування ціннісного ставлення до себе та інших, що розглядається в межах мотиваційно-ціннісного компонента. Його зміст охоплює такі ключові складові моделі CASEL, як самосвідомість, саморегуляція, постановка цілей та відповідальне прийняття рішень. Все те, що стосується ставлення, цінностей, переконань, мотивів, прагнень.

Самосвідомість інтегрує в себе аспекти кількох складових моделі CASEL, розглядаючи їх через призму цінностей та мотивації. Так, якщо в когнітивному аспекті самосвідомість проявлялася у здатності розпізнавати емоції, то в мотиваційно-ціннісному вона розкривається через усвідомлення власних цінностей та професійної місії. Це здатність педагога відповісти на питання не лише "що я відчуваю?", а й "чому це для мене важливо?". Йдеться про формування стійкої професійної позиції, яка ґрунтується на гуманістичних ідеалах.

Таблиця 1.6

Прояви самосвідомості

Прояв	Пояснення
Усвідомлення цінностей	Педагог чітко бачить свою місію не лише як «транслятора знань», а як наставника, який формує культуру гідності, критичного мислення, співчуття.

У моделі CASEL саморегуляція (Self-Management) трактується як здатність ефективно управляти емоціями, думками та поведінкою в різних ситуаціях, контролювати імпульси, справлятися зі стресом, формулювати особисті цілі та працювати над їх досягненням, дотримуючись соціальних і етичних норм [33].

«Self-management is the ability to regulate one's emotions, thoughts, and behaviors in different situations — effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself.»

З нейробіологічної точки зору, саморегуляція — це взаємодія між префронтальною корою та лімбічною системою. Як зазначає Р. Сапольський, саме префронтальна кора виконує гальмівну функцію щодо емоційно заряджених імпульсів мигдалики (амигдали), яка відповідає за первинні реакції на загрозу або емоційний подразник. За його словами: «Саморегуляція — це боротьба префронтальної кори з імпульсивною природою лімбічної системи. І часто — ця боротьба триває до 25 років» [71]. Це особливо важливо для педагогічної діяльності, яка передбачає щоденне емоційне навантаження, необхідність швидко приймати рішення та зберігати психологічну стабільність.

У професійній діяльності педагога саморегуляція проявляється як у внутрішньому самоконтролі, так і в зовнішній поведінці, що продемонстровано у таблиці 1.7:

Таблиця 1.7

Прояви саморегуляції

Прояв	Пояснення
Постановка цілей	Учитель формулює чіткі професійні та особисті цілі й систематично рухається до їх реалізації.

У практичному сенсі, саморегуляція не лише забезпечує емоційну стабільність самого вчителя, а й виконує модельну функцію для учнів. Як зазначає CASEL, учитель, який демонструє врівноваженість, цілеспрямованість і контроль над емоціями, автоматично створює середовище довіри й емоційної безпеки в класі [33]. Крім того, педагог «передає» ці навички учням не лише через зміст навчання, а й через стиль спілкування, реакції на конфлікти, здатність зберігати витримку у стресових ситуаціях. Таким чином, саморегуляція стає інструментом професійної відповідальності вчителя та умовою емоційно здорового навчального середовища.

Соціальна обізнаність (Social Awareness) у моделі CASEL визначається як здатність співпереживати людям з різним досвідом і культурним бекграундом, розуміти соціальні та етичні норми поведінки, а також визнавати ресурси підтримки, доступні в родині, школі та громаді [33].

«Social awareness is the ability to take the perspective of and empathize with others from diverse backgrounds and cultures, to understand social and ethical norms, and to recognize family, school, and community resources and supports» [33].

У професійному контексті вчителя соціальна обізнаність є необхідною умовою формування безпечного та підтримувального освітнього середовища, що враховує унікальність кожного учня. Вона вимагає не лише емпатії, а й глибокого розуміння соціальних процесів, групової динаміки та етичних стандартів педагогічної взаємодії.

Емпатія, як базовий компонент соціальної обізнаності, вивчалася багатьма науковцями. Мартін Гоффман розглядав її як еволюційно обумовлену здатність [52], що формується у процесі соціалізації й слугує однією з головних «моралізуючих сил» у суспільстві. Даніель Бетсон виокремив два виміри емпатії — когнітивну (уміння прийняти перспективу іншого) та афективну (здатність співпереживати), які спільно створюють основу для соціального розуміння [28]. Нейробіологічні дослідження також підтверджують комплексний характер соціальної обізнаності: згідно з даними Decety & Jackson (2004), вона активує ділянки мозку, пов'язані як із когнітивним розумінням інших (медіальна префронтальна кора), так і з емоційним резонансом (insula, amygdala) [40].

Для вчителя соціальна обізнаність проявляється в здатності не лише розпізнавати емоційні й соціальні сигнали, а й діяти відповідально в міжособистісних ситуаціях, що продемонстровано в таблиці 1.8:

Таблиця 1.8

Прояви соціальної обізнаності

Прояв	Пояснення
-------	-----------

Уважність до учнів	Вчитель помічає зміни в емоційному стані дитини, реагує на ознаки стресу, ізоляції чи потреби в підтримці.
Культурна чутливість	Педагог враховує мовне, релігійне, етнічне та індивідуальне різноманіття учнів.
Етична позиція	Учитель забезпечує рівне ставлення до всіх учнів, не допускає дискримінації, булінгу чи упередженості.
Чутливість до групової динаміки	Педагог відчуває атмосферу в класі, вмє адаптувати комунікацію до групових потреб і конфліктів.

Практичне значення соціальної обізнаності для вчителя виходить за межі окремих міжособистісних ситуацій — вона формує етичний стиль взаємодії з класом як цілісною спільнотою. Учитель із високим рівнем соціальної обізнаності не просто «транслює» знання — він формує середовище довіри, в якому учні почувуються прийнятими, почутими й захищеними. У багатокультурному та соціально складному освітньому середовищі така здатність не є опціональною — вона є ключовою умовою ефективного й гуманного навчання.

У моделі CASEL відповідальне прийняття рішень (Responsible Decision-Making) визначається як здатність ухвалювати етичні, конструктивні рішення щодо особистої поведінки й соціальних взаємодій, беручи до уваги безпеку, соціальні норми, повагу до інших, а також наслідки для себе та оточення [33].

«Responsible decision-making is the ability to make caring and constructive choices about personal behavior and social interactions across diverse situations. This includes consideration of ethical standards, safety concerns, appropriate social norms, realistic evaluation of consequences, and the well-being of self and others.»

Цей компонент соціально-емоційної компетентності особливо важливий для вчителя, оскільки щоденна педагогічна практика передбачає прийняття рішень у складних, неоднозначних або емоційно насичених ситуаціях. Рішення педагога мають не лише функціональний, а й етичний вимір — вони формують середовище, у якому розвивається особистість учня.

У професійному контексті відповідальне прийняття рішень передбачає, що продемонстровано у таблиці 1.9:

Таблиця 1.9

Прояви відповідального прийняття рішень

Прояв	Пояснення
Етичність	Як реагувати на порушення дисципліни: карати чи шукати причину? Як оцінювати роботу учня з урахуванням його зусиль?
Усвідомлення наслідків	Публічне зауваження чи особиста розмова? Вчитель передбачає вплив дії на самооцінку та мотивацію учня.
Аналіз альтернатив	Вибір між формами оцінювання, підходами до навчання, способами врегулювання конфлікту в класі.
Межі та конфіденційність	Визначення, які особисті дані варто зберігати в таємниці; як будувати стосунки з батьками учнів.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент є етичним ядром та рушійною силою соціально-емоційної компетентності педагога. Він наповнює професійну діяльність особистісним сенсом, визначає її гуманістичну спрямованість і формує внутрішню готовність діяти відповідально та емпатійно. Однак наявність глибоких знань (когнітивний компонент) та шляхетних цінностей (мотиваційно-ціннісний компонент) є необхідною, але не достатньою умовою професіоналізму. Справжня компетентність проявляється лише тоді,

коли ці знання та цінності втілюються у конкретних діях та навичках, що і становить зміст діяльнісно-поведінкового компонента.

Діяльнісно-поведінковий компонент є практичним втіленням та зовнішнім проявом соціально-емоційної компетентності. Він інтегрує сукупність навичок та вмій, які дозволяють педагогу ефективно реалізовувати свої знання та цінності у реальних ситуаціях професійної взаємодії. Якщо когнітивний компонент відповідає на питання "що я знаю?", а мотиваційно-ціннісний — "що для мене важливо?", то діяльнісно-поведінковий відповідає на питання "що я вмію робити?". Його зміст охоплює такі ключові складові моделі CASEL, як саморегуляція, навички стосунків та відповідальне прийняття рішень.

Однією з фундаментальних груп навичок є саморегуляція. У моделі CASEL вона трактується як здатність ефективно управляти емоціями, думками та поведінкою в різних ситуаціях, контролювати імпульси та справлятися зі стресом. Психологічні дослідження підтверджують значущість саморегуляції як предиктора професійної ефективності. Зокрема, В. Мішель у класичному експерименті з маршмеллоу продемонстрував, що здатність до відтермінування задоволення пов'язана з майбутнім академічним і соціальним успіхом [65]. У свою чергу, Анжела Дакворт і Мартін Селігман довели, що самодисципліна є потужнішим чинником академічної успішності, ніж коефіцієнт інтелекту [42]. Прояви саморегуляції описані в таблиці 1.10:

Таблиця 1.10

Прояви саморегуляції

Прояв	Пояснення
Управління емоціями	Учитель здатен зберігати спокій у конфліктних ситуаціях — з учнями, батьками або адміністрацією.
Самооцінка	Ефективне планування уроків, уникнення професійного вигорання, дотримання балансу між роботою та особистим життям.

Контроль імпульсів	Педагог уникає різких слів, агресивних реакцій або покарань, навіть за умов емоційного напруження.
Постановка цілей	Учитель формулює чіткі професійні та особисті цілі й систематично рухається до їх реалізації.

Наступною ключовою складовою є навички стосунків (Relationship Skills). У межах моделі CASEL вони визначаються як здатність формувати й підтримувати здорові, взаємоповажні зв'язки з різними людьми й групами. Це включає вміння ефективно спілкуватися, слухати, співпрацювати, вирішувати конфлікти та звертатися по допомогу [33].

«Relationship skills are the abilities to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. This includes the capacity to communicate clearly, listen actively, cooperate, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively, and seek and offer help when needed.»

У професійній діяльності вчителя ці навички мають фундаментальне значення. Педагог діє не в ізоляції, а в постійній міжособистісній взаємодії з учнями, колегами, адміністрацією та батьками. Від якості цих взаємодій значною мірою залежить не лише емоційний клімат у класі, а й ефективність самого навчального процесу.

Згідно з моделлю комунікативної компетентності Д. Гаймса, ефективне спілкування включає не тільки знання мовних конструкцій, а й розуміння соціальних і культурних контекстів комунікації [53]. М. Аргайл у праці Social Interaction [24] підкреслює, що соціальні навички — це поведінкові структури, які піддаються навчанню й удосконаленню. Як і будь-який інший навик, вони розвиваються через практику, зворотний зв'язок і аналіз досвіду. Г. Гордон у своїй моделі ефективного спілкування пропонує використовувати техніки активного слухання [5], «Я»-повідомлення та співпереживальну комунікацію як альтернативу авторитарному тиску. Дослідження Джонсонів підтверджують, що

кооперативне навчання не лише сприяє кращим академічним результатам, а й розвиває взаємну повагу й конструктивну взаємодію у групі.

У професії педагога навички стосунків проявляються у формах, що продемонстровані в таблиці 1.11 :

Таблиця 1.11

Прояви навички стосунків

Прояв	Пояснення
Ефективна комунікація	Вчитель формулює думки чітко, доброзичливо й адаптовано до рівня розуміння учнів.
Активне слухання	Педагог дає учням простір висловитися, реагує на вербальні й невербальні сигнали, створює відчуття «мене чують».
Співпраця	Участь у міждисциплінарних командах, спільне проєктування уроків, відкритість до колективного зростання.
Вирішення конфліктів	Замість покарань — діалог, фасилітація, пошук компромісу з урахуванням позицій усіх учасників.
Звернення по допомогу	Усвідомлення меж власної ефективності, відкритість до фідбеку, готовність залучати інших для вирішення складних ситуацій.

У практичному плані навички стосунків для вчителя — це не лише інструмент виховного впливу, а й чинник формування культури класу. Без розвиненої комунікативної гнучкості педагогічна діяльність або скочується до авторитаризму, або втрачає структуру та керованість. Успішний учитель не нав'язує, а переконує; не командує, а співпрацює; не контролює, а веде за собою.

Завершальним елементом діяльнісно-поведінкового компонента є навички відповідального прийняття рішень (Responsible Decision-Making). У моделі

CASEL це здатність ухвалювати етичні, конструктивні рішення, беручи до уваги безпеку, соціальні норми, повагу до інших та наслідки для себе та оточення.

Як показує дослідження М. Cohen, здатність учителя приймати обґрунтовані, зважені рішення — ключовий чинник формування безпечного й емоційно підтримувального середовища в закладі освіти [36]. Робота Jones et al. [2013] (у рамках CASEL) демонструє, що розвинене вміння відповідально ухвалювати рішення корелює з нижчим рівнем професійного вигорання, вищою ефективністю й задоволенням від роботи [57].

У професійному контексті відповідальне прийняття рішень передбачає прояви, продемонстровані у таблиці 1.12:

Таблиця 1.12

Прояви відповідального прийняття рішень

Прояв	Пояснення
Етичність	Як реагувати на порушення дисципліни: карати чи шукати причину? Як оцінювати роботу учня з урахуванням його зусиль?
Усвідомлення наслідків	Публічне зауваження чи особиста розмова? Вчитель передбачає вплив дії на самооцінку та мотивацію учня.
Аналіз альтернатив	Вибір між формами оцінювання, підходами до навчання, способами врегулювання конфлікту в класі.
Межі та конфіденційність	Визначення, які особисті дані варто зберігати в таємниці; як будувати стосунки з батьками учнів.

У системі CASEL цей компонент є своєрідною кульмінацією інших: самоусвідомлення дозволяє зрозуміти мотивацію дій, саморегуляція — утриматись від імпульсивних рішень, соціальна обізнаність — врахувати інтереси інших, а навички стосунків — побудувати діалог. Відповідальне прийняття рішень інтегрує всі ці елементи в обдуману, етичну дію.

Таким чином, представлена структура соціально-емоційної компетентності майбутнього педагога є триединою системою, що інтегрує когнітивний (знання та розуміння емоційно-соціальної сфери), мотиваційно-ціннісний (гуманістичні установки та професійна спрямованість) та діяльнісно-поведінковий (практичні навички саморегуляції та взаємодії) компоненти.

Важливо підкреслити, що ці компоненти не є ізольованими; вони перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості. Знання без ціннісної основи залишаються формальними, а цінності без практичних навичок — бездіяльними. Лише їхня інтегрована єдність дозволяє розглядати соціально-емоційну компетентність педагога не як абстрактну рису, а як цілісну систему взаємопов'язаних і вимірюваних характеристик.

Такий трикомпонентний підхід дозволяє системно структурувати п'ять сфер моделі CASEL, адаптуючи її до вимог вітчизняної педагогічної науки. Ця структурна модель є основою для подальшого аналізу. Вона дозволяє перейти до розгляду психолого-педагогічних аспектів, що визначають динаміку формування кожного з цих компонентів у процесі професійної підготовки.

1.3. Психолого-педагогічні аспекти формування соціально-емоційної компетентності

Аналіз сутності соціально-емоційної компетентності, проведений у попередньому підрозділі, створює основу для розгляду психолого-педагогічних аспектів її формування. Це не є спонтанним процесом, а глибоко вкоріненим у закономірностях вікового розвитку та психології особистості, що стає особливо актуальним у період професійного становлення майбутнього педагога у закладі вищої освіти [16].

Формування СЕК зумовлене не лише навчальним процесом, а й глибокими психологічними механізмами, які пов'язані з віком, мотивацією та міжособистісною взаємодією. Це показує як саме вік і соціальне оточення впливають на становлення СЕК. Одну з найвпливовіших теорій запропонував Ерік Еріксон. Незважаючи на погляди свого вчителя Зигмунда Фрейда, який

наполягав на сексуально орієнтованій парадигмі він почав вивчати як культурні, історичні та соціальні умови впливають на розвиток особистості [45]. Еріксон помітив, що люди в різному віці стикаються з характерними конфліктами, які вони повинні розв'язати, щоби перейти на новий рівень розвитку. У книзі "Identity: Youth and Crisis" (1968), Еріксон описав вісім стадій психосоціального розвитку. Зокрема:

8. 12–20 років — Ідентичність vs. Рольова плутанина

Формування стабільного образу «Я» є успішним проходженням стадії «Ідентичність vs. Рольова плутанина». Підліток досліджує, ким він є, експериментує з ролями. «Завдання підлітка полягає в тому, щоб з'ясувати, хто він, коли він виросте у доросле життя. Саме на цьому етапі індивід формує почуття ідентичності» [45].

9. 20–25 років — Близькість vs. Ізоляція

Успіхом шостої стадії «Близькість проти Ізоляції» є « здатність взяти на себе зобов'язання щодо конкретної приналежності та партнерства та розвивати етичну силу, щоб дотримуватися таких зобов'язань» [45].

Таким чином, для майбутнього педагога успішне проходження цих стадій означає особистісне зростання та формування фундаменту для професійної діяльності: здатності будувати довірливі стосунки з учнями (близькість) та мати чітке уявлення про власні цінності та роль (ідентичність) — тобто базових складових соціально-емоційної компетентності.

Окрім пошуку ідентичності відбувається становлення професійного «Я», на якому наголошував Дональд Супер у своїй теорії професійного розвитку. Згідно з його життєво-циклічною теорією розвитку професійне становлення тісно пов'язане з розвитком особистості. Професійна кар'єра за Дональдом Супером — це динамічний процес, що триває все життя та проходить п'ять стадій. Зокрема фаза дослідження, яка триває з 15 до 24 років. У цій фазі «індивіди випробовують різні професійні варіанти через навчання, роботу, захоплення та інші активності, зрештою здійснюючи пробні вибори й формуючи відповідні навички» [75].

Такі складові СЕК, як усвідомлення себе у професійній ролі, ефективна взаємодія з іншими та регуляція емоцій у стресових умовах є необхідними, бо «чим краще сформована Я-концепція, тим реалістичніший вибір професії» [75].

Отже, теорія Супера підкреслює що окрім раціонального вибору існує емоційна складова. Самосвідомість, емоційна регуляція та соціальні навички стають необхідними інструментами для формування зрілої професійної Я-концепції педагога. Іншими словами, якість професійного самовизначення безпосередньо залежить від рівня розвитку самосвідомості та здатності до рефлексії, що є ядром соціально-емоційної компетентності.

Психосоціальні та професійні теорії розвитку (Еріксон, Супер) пояснюють, як молода людина шукає себе, будує ідентичність і приймає рішення. Але ці процеси нерозривно пов'язані з фізіологією мозку: префронтальна кора, що відповідає за саморегуляцію, ще не дозріла, тоді як амігдала вже активно реагує на емоційні подразники, що робить цей період унікально сприятливим (сензитивним) для формування соціально-емоційної компетентності — навички, яка формується саме через досвід, рефлексію та міжособистісну взаємодію в критично пластичний період нейронного розвитку.

Поняття префронтальної кори вивчалось з середини ХХ століття. Саме роль у саморегуляції, соціальній поведінці та прийнятті рішень стала предметом активного дослідження в останні десятиліття. Антоніо Дамасіо — нейробіолог і нейропсихолог досліджував роль префронтальної кори в емоціях і у своїй книзі *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain* він доводить, що «емоції є невід'ємною частиною процесу міркування»

Як Панксепп закладає основу для емоційних систем мозку і підкреслює важливість взаємодії префронтальної кори та підкіркових емоційних структур. [67].

Відомий нейробіолог і популяризатор науки Роберт Сапольский описує префронтальну кору як «прийняття рішень, робота над досягненням мети, придушення емоцій, відтермінування задоволення, розуміння мотивації інших». Він підкреслює, що префронтальна кора є ключовою ланкою у формування

навичок самоконтролю, емпатії та стримування імпульсивних дій — «Саме префронтальна кора утримує вас від того, щоб вдарити когось у ніс тільки тому, що він вас роздратував» [71].

У молодому віці ця ділянка ще не до кінця дозріла, тоді як лімбічна система вже повністю активна, що призводить до вираженого розриву між емоційним імпульсом і когнітивним контролем. Така «нейронна асиметрія», за словами Сапольського, пояснює емоційну нестабільність і водночас чутливість юності до навчання емоційної саморегуляції.

Деніел Сігел, відомий нейропсихіатр і автор концепції інтегративного мозку, розглядає префронтальну кору як ключову структуру, що забезпечує емоційну саморегуляцію, емпатію, моральне судження та усвідомлення себе й інших. У своїх працях він порівнює її з диригентом оркестру, який координує сигнали з емоційних центрів мозку та забезпечує узгоджену, зрілу поведінку: «Префронтальна кора дозволяє нам робити паузи перед тим, як діяти, розмірковувати замість того, щоб реагувати автоматично, і приймати продумані рішення, які враховують як наші почуття, так і потреби інших людей» [74].

Особливу увагу Сігел приділяє підлітковому та юнацькому вікові як «будівельному майданчику» мозку — періоду, коли префронтальна кора ще формується, але завдяки нейропластичності є надзвичайно чутливою до досвіду: «Мозок підлітка схожий на будівельну зону - особливо в префронтальній корі - і пропонує неймовірні можливості для зростання завдяки цілеспрямованій практиці» [74]. Це створює унікальне вікно сензитивності до формування саморефлексії, навичок емоційної регуляції та соціального мислення.

Отже, розвиток соціально-емоційної компетентності у студентському віці не може розглядатися поза контекстом нейрофізіологічного дозрівання. У студентів часто виникають труднощі з емоційним самоконтролем, обробкою сильних переживань, прийняттям рішень у соціально значущих ситуаціях. У цьому контексті особливої ваги набуває цілеспрямована педагогічна підтримка, що має бути орієнтована не лише на інформування, а й на створення умов для інтеграції досвіду, рефлексії, розвитку навичок усвідомленої регуляції емоцій.

Саме такі впливи сприяють функціональному «тренуванню» префронтальної кори та формуванню базових елементів соціально-емоційної компетентності як основи успішної міжособистісної взаємодії та професійного розвитку.

Саме в університетському середовищі соціально-емоційна компетентність проявляє себе не як абстрактна якість, а як практичний інструмент — здатність встановлювати стосунки, розуміти емоційні сигнали інших, приймати конструктивні рішення в конфліктних ситуаціях. Бути визнаним у групі, впевнено висловлювати свою думку, взаємодіяти з викладачами чи колегами — усе це потребує розвиненої емоційної чутливості, саморегуляції та емпатії. Таким чином, СЕК виступає не лише результатом, а й передумовою повноцінного особистісного та професійного розвитку студента.

«Психологія має більше говорити про потенціал людини, а не лише про її патологію.» — саме з цими словами зародилася гуманістична психологія, одним із засновників якої вважають Абрахам Маслоу [26]. Він відкинув підходи біхевіоризму та психоаналізу, які домінували на той час у психології і прагнув побачити людину цілісно — такою, що росте, розвивається і шукає сенс. У 1943 році Абрахам Маслоу опублікував працю "A Theory of Human Motivation", де представив ідею поступального задоволення потреб — від найнижчих (біологічних) до найвищих (духовних), що відображено у таблиці 1.13:

Таблиця 1.13

Ідея поступального задоволення потреб

Рівень	Потреби	Пояснення / Приклади
1	Фізіологічні потреби	Їжа, вода, сон, дихання. Базові умови для виживання.

2	Потреби в безпеці	Фізична безпека, стабільність, захист, житло, фінансова безпека.
3	Соціальні потреби (приналежність)	Дружба, кохання, спілкування, прийняття в групі.
4	Потреби у повазі	Самоповага, визнання, статус, репутація, досягнення.
5	Потреби самоактуалізації	Розвиток потенціалу, креативність, особистісне зростання.

Маслоу стверджував: «Людина не може бути тим, ким вона може бути, якщо не буде тим, ким вона мусить бути.» підкреслюючи, що прагнення до реалізації свого потенціалу є глибинною рушійною силою розвитку особистості [63]. В університетському середовищі, що є домінантним простором соціалізації молоді, особливого значення набуває задоволення саме потреб вищих рівнів — у приналежності, визнанні, повазі, самоактуалізації. Студенти прагнуть бути частиною академічної чи соціальної спільноти, мати друзів, відчувати себе цінними й почутими у колективі. Вони шукають можливості для самовираження в науковій, творчій або волонтерській діяльності, будують уявлення про себе у майбутній професійній ролі. Як зазначав Маслоу: «Якщо люди відчують, що їх цінують і поважають, вони стають більш продуктивними та задоволеними» [63].

Освітнє середовище закладу вищої освіти з його специфікою — групові проєкти, семінари, публічні виступи, екзаменаційний стрес, неформальна взаємодія — стає тим полігоном, на якому відбувається постійна перевірка соціально-емоційної зрілості студента. Кожна взаємодія є потенційною можливістю для задоволення потреби у визнанні або ризиком соціальної невдачі,

що робить розвиток СЕК питанням не лише особистісного зростання, а й академічної та соціальної успішності.

По-перше, емпатія як один із базових компонентів СЕК безпосередньо пов'язана з формуванням відчуття приналежності та міжособистісного прийняття. Згідно з результатами дослідження М. Девіса (1983), емпатія позитивно корелює з якістю соціальних зв'язків і водночас знижує рівень соціальної тривожності [39]. У свою чергу, Мерабіан і Епштейн (1972) виявили, що високий рівень емпатії асоціюється з більшою ймовірністю обрання людини на лідерські позиції у групі. Це свідчить про те, що студенти, які здатні розуміти емоції інших, співпереживати та налагоджувати конструктивні стосунки, легше адаптуються у новому середовищі, швидше знаходять підтримку та досягають соціального визнання.

По-друге, соціальні навички — комунікація, активне слухання, переконання, конструктивне вирішення конфліктів — є фундаментом для досягнення поваги та визнання, а також для розгортання процесів самоактуалізації. Д. Гоулман у своїй праці *Emotional Intelligence* (1995) підкреслює: «Навички управління стосунками — найважливіший компонент емоційного інтелекту. Саме вони визначають нашу соціальну ефективність» [30]. Емпіричні дані, отримані у дослідженні Van Rooy & Viswesvaran (2004), демонструють, що студенти з високим рівнем емоційної компетентності мають кращу адаптацію в колективі, вищу самооцінку та демонструють більший лідерський потенціал [79].

По-третє, розвиток СЕК прямо пов'язаний із формуванням лідерського потенціалу — не як домінування, а як вміння згуртувати, підтримувати, впливати через міжособистісну ефективність. У моделі емоційного інтелекту Бар-Она (1997) акцент зроблено на соціальній відповідальності, міжособистісних стосунках і здатності до самопрезентації — як на критично важливих елементах емоційної ефективності [6]. Дослідження Cherniss & Goleman (2001) підтверджують, що емоційна компетентність є ключовим

фактором лідерської ефективності в будь-якому середовищі — від студентської аудиторії до професійної спільноти [34].

Таким чином, соціально-емоційна компетентність не є абстрактною якістю, а виступає практичним набором навичок, що безпосередньо впливають на здатність студента задовольняти потреби вищого порядку. Емпатія забезпечує прийняття, соціальні навички сприяють визнанню й повазі, а розвиток самосвідомості та міжособистісної зрілості — формуванню внутрішньої мотивації до самореалізації. Розвиток СЕК, отже, є не лише фактором соціальної адаптації, а й умовою емоційного добробуту, внутрішньої стійкості та повноцінного особистісного становлення. Це, у свою чергу, ставить перед закладом вищої освіти завдання не просто констатувати важливість СЕК, а й створювати специфічні педагогічні умови, що сприятимуть її цілеспрямованому формуванню.

1.4. Роль соціально-емоційної компетентності у професійній діяльності педагога

Професійна діяльність педагога пов'язана з постійною емоційною включеністю, інтенсивною міжособистісною взаємодією та високим рівнем моральної відповідальності. Внаслідок цього викладачі є вразливою групою щодо розвитку стану професійного вигорання — складного психоемоційного синдрому, що виникає внаслідок тривалого впливу стресових факторів та знижує як ефективність педагогічної діяльності, так і загальну якість життя вчителя.

Згідно з визначенням, наданим у Міжнародній класифікації хвороб 11-го перегляду (ICD-11) Всесвітньої організації охорони здоров'я, вигорання (burnout) трактується як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося ефективно впоратися. Цей стан не розглядається як окрема медична нозологія, проте визнається як важливе професійне явище, що негативно впливає на здоров'я працівників та функціонування робочих середовищ. Вигорання характеризується трьома ключовими проявами: виснаженням енергії або почуттям постійної втоми,

ментальною дистанцією або цинічним ставленням до роботи, а також зниженням професійної ефективності [80].

Одним із найавторитетніших підходів до теоретичного пояснення вигорання є модель Кристини Маслач, яка разом із Сьюзан Джексон сформулювала тричастинну концепцію синдрому вигорання. На основі цієї моделі було створено психометричний інструмент Maslach Burnout Inventory (MBI) — стандартизований опитувальник, призначений для вимірювання рівня професійного вигорання у представників допоміжних професій, зокрема вчителів. У педагогічному контексті застосовується спеціальна версія цього інструменту — MBI-ES (Educators Survey), адаптована до особливостей освітнього середовища.

Модель Маслач передбачає наявність трьох взаємопов'язаних компонентів:

- емоційного виснаження (emotional exhaustion), яке проявляється у відчутті перевантаження, втрати енергії, втоми внаслідок постійної взаємодії з іншими людьми;
- деперсоналізації або цинізму (depersonalization), що характеризується розвитком негативного, відстороненого або знеособленого ставлення до учнів чи колег як форми психологічного захисту;
- редукції особистих досягнень (reduced personal accomplishment) — суб'єктивного відчуття зниження професійної ефективності, зменшення віри у власну педагогічну компетентність [61].

Інструмент MBI-ES є провідним у вивченні стану вигорання серед освітян та широко застосовується у наукових дослідженнях. Його використання дозволяє ідентифікувати групи ризику, оцінити інтенсивність проявів синдрому, а також сформулювати науково обґрунтовані програми підтримки психоемоційного благополуччя вчителів.

У пізніших публікаціях, зокрема в огляді 2016 року, К. Маслач описує вигорання як тривалу, кумулятивну відповідь на хронічні емоційні та міжособистісні стресори. У цьому контексті особливу увагу приділяється

освітній сфері, де характер щоденної міжособистісної взаємодії міцно пов'язаний з емоційною віддачею та потенційним виснаженням [62].

Професійне вигорання педагогів постає як системна відповідь на перенасичене й часто невідрефлексоване робоче середовище; трактування його як суто індивідуальної емоційної вразливості звужує проблему. Основні його прояви — емоційна втома, цинізм та відчуття професійної неефективності — утворюють діагностичний трикутник, на основі якого можна здійснювати подальший аналіз. Зокрема, дослідження взаємозв'язку між рівнем розвитку соціально-емоційної компетентності вчителя та зниженням проявів синдрому вигорання є надзвичайно актуальним.

Систематичні огляди наукових джерел останніх років засвідчують наявність стійкого зв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та інтенсивністю професійного вигорання у педагогів.

Mérida-López та Extremera (2017) у широкому огляді досліджень підтвердили стабільну негативну кореляцію між емоційним інтелектом (EI) та всіма трьома компонентами вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження особистої ефективності) у вчителів. Основні механізми — це ефективна емоційна саморегуляція, адаптивні копінг-стратегії (усвідомлення, переформатування ситуацій), активний пошук соціальної підтримки [64].

Puertas-Molero та ін. (2019) провели систематичний огляд (36 досліджень) й встановили, що EI у вчителів асоційований із зниженням стресу та емоційної втоми, підвищенням задоволеності роботою та поліпшенням міжособистісних стосунків у навчальному середовищі [68].

Fiorilli та ін. (2019) у дослідженні серед італійських вчителів створили модель, де Trait EI показав прямий негативний зв'язок із вигоранням. Соціальна підтримка (внутрішня: колеги та керівництво; зовнішня: сім'я) частково опосередковувала цей зв'язок — підтримка з боку колег мала більший ефект, ніж зовнішня [46].

Hammett (2013) у кількісному дослідженні серед вчителів початкової ланки встановив, що рівень EI значуще передбачує рівень вигорання: чим вищий EI,

тим нижчий рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та смутку через невдачі [57].

Kotaman та ін. (2022) дослідили турецьких вчителів ($N \approx 536$), де компоненти EI (розпізнавання власних емоцій (POE), розуміння емоцій інших (UOE) і регуляція емоцій (RE)) пояснювали: 13,9 % дисперсії в емоційному виснаженні, 21,7 % - у деперсоналізації, 36,9 % — у зниженні професійних досягнень [58].

Geraci та ін. (2023) досліджували вчителів під час дистанційного навчання та виявили, що EI позитивно корелює з залученістю до роботи, самоефективністю і зниженим рівнем вигорання навіть у кризових обставинах [48].

Соціально-емоційна компетентність як складна інтегрована здатність особистості проявляється через низку взаємопов'язаних навичок, кожна з яких відіграє окрему роль у збереженні психоемоційного балансу в умовах професійної напруги. У межах цієї роботи особливу увагу приділено ключовим компонентам моделі CASEL як потенційним захисним чинникам від розвитку синдрому професійного вигорання у педагогів:

Самоусвідомлення як фактор раннього виявлення ознак професійного вигорання. Одним із ключових ресурсів для запобігання професійному вигоранню вчителя є його здатність до самоусвідомлення, зокрема — до розпізнавання власних емоційних станів, тілесних реакцій і змін у рівні психофізіологічної енергії. У педагогічному контексті самоусвідомлення передбачає уважне ставлення до сигналів власного організму та внутрішнього емоційного світу, що дозволяє своєчасно реагувати на ранні прояви виснаження.

Результати досліджень Brotheridge і Lee свідчать про те, що педагоги з вищим рівнем емоційної самосвідомості значно частіше ідентифікують початкові симптоми емоційного виснаження та вживають превентивних заходів до того, як стрес набуває хронічного характеру [31]. Така усвідомленість сприяє своєчасному зверненню по підтримку — як емоційну (від колег, близьких чи

психолога), так і організаційну (зменшення навантаження, коригування розкладу, делегування тощо).

Серед перших «сигналів тривоги», які педагог здатен помітити за умови розвинутого самоусвідомлення, найчастіше відзначаються: втрата ентузіазму до викладання, зниження концентрації уваги, роздратованість, емоційне відсторонення від учнів і колег. Усвідомлення цих симптомів дає змогу вчителю вчасно переосмислити своє навантаження, відновити баланс між особистим життям та професійною діяльністю, а також зберегти стійкість до стресу в довгостроковій перспективі [62].

Ілюстрацією цього механізму може слугувати приклад учительки початкових класів, яка, відчувши зростаючу втому та дратівливість після занять, ініціює конструктивну розмову з адміністрацією щодо тимчасового перегляду графіка роботи. Завдяки вчасному усвідомленню змін у власному стані педагогині вдалося запобігти подальшому розвитку вигорання [62].

Саморегуляція як інструмент управління стресом. Саморегуляція розглядається як здатність особистості, зокрема педагога, керувати власними емоційними станами та підтримувати контроль над поведінкою в умовах стресу, невизначеності чи конфлікту. У контексті професійної діяльності вчителя це означає вміння зберігати психологічну стабільність у складних шкільних ситуаціях, не допускаючи емоційного вигорання або імпульсивних реакцій. Дослідження Ghanizadeh і Royaei (2015) продемонструвало, що вчителі з високим рівнем емоційної саморегуляції мають нижчі показники емоційного виснаження за шкалою Maslach Burnout Inventory (MBI), що свідчить про її захисну функцію у професійній сфері [49]. Механізм саморегуляції реалізується через низку навичок і поведінкових стратегій, зокрема: використання технік швидкого емоційного відновлення, таких як мікропаузи, дихальні вправи, самонагадування про пріоритети; усвідомлене розмежування професійної й особистої ролі, що дозволяє не переносити робочі переживання в особисте життя; здатність модулювати

емоційні реакції, щоб уникати руйнівного впливу негативних емоцій на якість викладання та взаємодії з учнями.

Наприклад, під час конфлікту між учнями, педагог, замість того щоб реагувати емоційно або демонструвати авторитарність, зберігає спокій, використовуючи техніку «пауза – оцінка – дія». Це дозволяє уникнути ескалації конфлікту та одночасно знижує власне емоційне напруження, підвищуючи ефективність прийнятого рішення.

Соціальна обізнаність і навички взаємодії як захисний ресурс. Соціальна обізнаність — це здатність педагога розпізнавати емоційні сигнали, потреби й соціальні очікування інших учасників освітнього процесу: учнів, батьків і колег. У поєднанні з навичками міжособистісної взаємодії — такими як активне слухання, емпатійне реагування, конструктивне зворотнє повідомлення, вміння співпрацювати — вона формує ключовий соціальний буфер, який протидіє хронічному стресу.

За С. Маслач і М. Лейтером, якісні міжособистісні стосунки в педагогічному колективі є одним із визначальних чинників профілактики професійного вигорання. Дослідники стверджують, що підтримка з боку колег знижує ризик розвитку цинізму, емоційного виснаження та ізоляції, характерних для синдрому вигорання (Maslach & Leiter, 2016) [62].

Захисний механізм полягає в тому, що педагог, завдяки розвинутій соціальній обізнаності, здатен: своєчасно виявляти приховані конфлікти у взаємодії та ініціювати їх конструктивне вирішення; формувати мережу соціальної підтримки в колективі, яка є джерелом ресурсів у періоди підвищеного навантаження; уникати відчуття професійної самотності, що є одним з предикторів вигорання.

Наприклад, молодий учитель, який щойно розпочав роботу в закладі, регулярно отримує підтримку від педагога-наставника. Той допомагає йому адаптуватися до нового середовища, ознайомлює з особливостями роботи з учнями, надає емоційний супровід у складних ситуаціях. Така форма колегіальної взаємодії зменшує тривожність, підвищує впевненість і формує

довіру до професійного оточення, що запобігає розвитку емоційного виснаження.

Таким чином, соціальна обізнаність у поєднанні з ефективними комунікативними навичками виступає як психосоціальний ресурс, що підтримує стійкість педагога в умовах професійного навантаження.

Відповідальне прийняття рішень як профілактика перевантаження. Одним із компонентів соціально-емоційної компетентності, що відіграє значну роль у профілактиці професійного вигорання педагогів, є відповідальне прийняття рішень. Цей механізм передбачає здатність суб'єкта освітньої діяльності зважено аналізувати варіанти дій, прогнозувати можливі наслідки та здійснювати вибір, орієнтований на збалансування ефективності професійної діяльності й збереження особистісного ресурсу.

Згідно з дослідженням Brackett та ін. (2010), вчителі, які мають розвинену здатність до відповідального прийняття рішень, демонструють вищу здатність до управління робочим навантаженням, рідше зазнають емоційного виснаження та повідомляють про прояви вигорання [30].

До прикладів реалізації зазначеної навички в практичній площині можна віднести: пріоритизацію завдань, що передбачає відмову від другорядних активностей, які перевищують поточні ресурсні можливості педагога; усвідомлене планування часу, з обов'язковим включенням періодів відновлення й відпочинку, необхідних для збереження емоційного балансу; здатність сказати «ні» додатковим обов'язкам чи ініціативам, якщо вони несуть ризик перевантаження або створюють потенційний конфлікт з базовими професійними функціями.

Практична реалізація цього компонента може виглядати наступним чином: вчитель, усвідомлюючи наближення інтенсивного періоду підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, відмовляється від участі в роботі додаткового шкільного комітету. Такий вибір продиктований необхідністю збереження балансу між якістю освітнього процесу й особистим відновленням,

що у перспективі позитивно вплине і на результати навчання, і на психоемоційний стан самого педагога.

Таким чином, відповідальне прийняття рішень виступає важливим превентивним чинником щодо емоційного вигорання, сприяючи довготривалому професійному благополуччю та стійкості.

Соціально-емоційна компетентність виконує превентивну функцію щодо професійного вигорання. Розвинені навички самосвідомості, саморегуляції, побудови соціальних зв'язків та відповідального прийняття рішень формують своєрідний «психологічний імунітет», що дозволяє вчителю зберігати професійне здоров'я, стійкість та ефективність у довгостроковій перспективі.

Попередній аналіз показав, що соціально-емоційна компетентність (СЕК) виконує захисну функцію для самого педагога, допомагаючи зберігати професійне здоров'я і протистояти вигоранню. Але ефект СЕК не обмежується лише внутрішнім благополуччям вчителя. Наступний рівень її прояву — якість взаємодії з учнями, яка є фундаментом для створення позитивного освітнього клімату.

У моделі «Prosocial Classroom», запропонованій П. Дженнінгс і М. Грінбергом, підкреслюється, що саме СЕК педагога є центральним фактором формування позитивного навчального середовища. Автори зазначають, що вчитель із розвинутою здатністю до емпатії здатен забезпечити емоційно безпечну атмосферу, яка сприяє мотивації, залученості та соціально прийнятній поведінці учнів [56].

Позитивний освітній клімат у цьому контексті розуміється як атмосфера довіри, психологічної безпеки, взаємної поваги та підтримки, в якій учні не бояться ставити запитання, визнавати помилки чи проявляти ініціативу. Саме такий простір є сприятливим для розвитку як академічного потенціалу, так і соціальних навичок дитини.

Особливо важливою емпатія постає у роботі з так званими «ризиковими» групами. Згідно з дослідженням Х. Гемре та Р. П'янти, теплі й довірливі стосунки між учителем і учнем значно знижують рівень тривожності,

деструктивної поведінки та сприяють академічному прогресу дітей із поведінковими труднощами. Успішна взаємодія з такими учнями можлива тоді, коли педагог сприймає їхню деструктивну поведінку як сигнал про внутрішню емоційну потребу [50].

Ілюстративним прикладом цього механізму є ситуація, коли учень систематично демонструє агресивну поведінку на уроках. Учитель із високим рівнем СЕК, замість автоматичного застосування санкцій, використовує техніки емпатичного слухання та створює простір для вираження емоцій. Такий підхід знижує конфліктність і водночас сприяє формуванню довіри між педагогом та учнем.

У ширшому контексті емпатія взаємопов'язана із соціальною обізнаністю — здатністю враховувати культурні та соціальні особливості контингенту учнів. Відповідно до моделі комунікативної компетентності Д. Гаймса, ефективна взаємодія в освітньому середовищі вимагає як володіння мовними засобами, так й глибокого розуміння соціальних контекстів, у яких відбувається навчання. Це передбачає уважність до таких чинників, як культурне походження учнів, особливості родинного середовища, рівень емоційної зрілості тощо [53].

Підтвердження важливості цих чинників міститься і в емпіричних дослідженнях. Так, метааналіз, проведений Дж. Корніші та Дж. Хау, засвідчив, що якісні взаємини між учителем і учнями є буфером, який пом'якшує негативний вплив академічних труднощів, зменшує рівень пропусків занять і сприяє підвищенню освітніх результатів. Учні, які сприймають педагога як справедливого, уважного та доброзичливого, демонструють вищу мотивацію й соціальну залученість [37].

Емпатія та соціальна обізнаність — це не другорядні риси особистості вчителя, а ключові професійні інструменти. Вони лежать в основі довірливих стосунків, що, своєю чергою, формують емоційно безпечне освітнє середовище, сприятливе для розвитку й навчання всіх учнів, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби або перебувають у складних життєвих обставинах.

Сучасний підхід до управління класом розглядає його як процес створення впорядкованого та продуктивного навчального середовища. Це передбачає формування культури взаємоповаги, спільної відповідальності й конструктивного розв'язання конфліктів — і є неможливим без високого рівня соціально-емоційної компетентності вчителя.

Учитель із розвиненими навичками стосунків і відповідального прийняття рішень не обмежується реакцією на порушення дисципліни. Він проактивно формує зрозумілі правила, залучає учнів до їх обговорення, навчає шукати компроміси та спільні рішення, фасилітує дискусії й заохочує до рефлексії після конфліктів. Подібна практика, як зазначають дослідники CASEL [33] і представники підходу Responsive Classroom, знижує кількість дисциплінарних інцидентів, покращує академічні результати й зміцнює позитивний освітній клімат.

Вчитель як рольова модель і концепт *hidden curriculum*. Позитивне емоційне середовище в класі виконує функцію передумови, що забезпечує реалізацію головної мети освітнього процесу — формування академічної успішності та емоційно-соціальної зрілості учнів.

Ключовим механізмом впливу соціально-емоційної компетентності (СЕК) педагога на академічні результати є створення психологічно безпечного середовища в класі. Учні, які довіряють учителю, відчують менше страху зробити помилку або бути осудженими, що значно знижує рівень тривожності та когнітивного навантаження. Навпаки, коли атмосфера в класі є підтримувальною, увага, пам'ять та інші пізнавальні ресурси звільняються для ефективного навчання.

Дослідження П. Дженнінгс і М. Грінберг (2009) показало, що рівень емоційної компетентності вчителя прямо корелює із залученістю учнів у навчальний процес, їхньою активністю на уроках і академічним прогресом. Автори описують явище *prosocial classroom climate* — емоційно позитивної атмосфери, в якій учні демонструють вищу ініціативність, включеність та досягають кращих результатів у навчанні [56].

Педагог транслює знання і водночас задає етичні та соціальні стандарти поведінки. Соціально-емоційна компетентність педагога проявляється у прямій взаємодії з учнями та у щоденному моделюванні соціально прийнятної поведінки. Учитель, який конструктивно вирішує конфлікти, поважає учнів, контролює власні емоційні реакції — фактично формує для них стандарт, як поводитися в подібних ситуаціях.

У документах CASEL (2013) підкреслюється, що вчитель із високим рівнем СЕК є «живим інструментом SEL» — він реалізує принципи соціально-емоційного навчання через особистий приклад. Така «прихована навчальна програма» (hidden curriculum) є не менш впливовою, ніж формальні навчальні плани [57].

Дослідження Джона Гетті (Hattie, 2009), яке охоплює метааналіз понад 800 освітніх студій, виявило, що якість стосунків між учителем і учнем має потужний вплив на академічні результати. Ефект розміру $d = 0.72$ свідчить про те, що це один із найзначущіших чинників освітнього успіху, який значно перевищує середній поріг ефективності ($d = 0.40$) [51].

Подібні висновки підтверджує і метааналіз Дж. Корніші (Cornelius-White, 2007), який показав, що учні, які сприймають учителя як уважного, підтримуючого та справедливого, мають кращу відвідуваність, вищу академічну мотивацію та демонструють стабільніші результати на тестуваннях [37].

Соціально-емоційна компетентність (СЕК) — це чинник, що визначає якість взаємодії в освітньому процесі. Учителі, які демонструють емпатію, самовладання, конструктивне вирішення конфліктів і прийняття себе та інших, формують у здобувачів освіти когнітивні моделі поведінки. Це відбувається у межах т. зв. прихованої навчальної програми (hidden curriculum) — латентного процесу засвоєння соціальних норм, цінностей та стратегій взаємодії, що часто має сильніший вплив на розвиток учнів, ніж офіційно задекларований зміст навчання.

Як зазначає К. Cipollone (2022), позитивні ефекти прихованої навчальної програми в контексті СЕК включають формування співпраці, альтруїзму, естетичного смаку, емпатійного ставлення й поваги до людської гідності [35].

У дослідженні Wang et al. (2022) виявлено статистично значущий зв'язок між емоційним інтелектом учителя (EI) та академічними досягненнями учнів. При цьому залученість у професійну діяльність (work engagement) виступає медіатором цього зв'язку: педагоги з високим рівнем самоефективності мали більш позитивний вплив на результати учнів [70].

Схожі висновки зроблено й у дослідженні Al Jaber et al. (2024), у якому було використано опитувальник Гоулмана для оцінки СЕК учителів. Дослідники довели, що такі складники, як самосвідомість, емоційна регуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички, мають статистично значущий позитивний вплив на академічне задоволення учнів і їхню успішність [23].

Аналіз емпіричних та теоретичних джерел дозволяє сформулювати узагальнену концептуальну модель того, як соціально-емоційна компетентність учителя впливає на освітнє середовище та розвиток учнів. У цій моделі СЕК розглядається як інтегрований ресурс, що опосередковує поведінкову динаміку вчителя та транслює культурні й моральні орієнтири на рівні щоденної взаємодії.

Концептуальна модель педагогічного впливу соціально-емоційної компетентності вчителя, що продемонстрована в таблиці 1.14:

Таблиця 1.14

Модель педагогічного впливу соціально-емоційної компетентності
педагога

Компонент СЕК вчителя	Механізм дії	Очікуваний педагогічний ефект
Емпатія	Здатність розпізнавати та розуміти емоції учнів	Формування атмосфери довіри, емоційної безпеки, зниження тривожності
Комунікативна компетентність	Використання активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку	Нормалізація емоційної відкритості, створення простору для діалогу

Конфліктна компетентність	Фасилітація вирішення суперечок, запобігання ескалації конфліктів	Передача ненасильницьких моделей взаємодії, зниження агресії
Особистий приклад поведінки	Демонстрація саморегуляції, поваги до гідності, відповідальності	Неформальне емоційне навчання, засвоєння соціальних норм і цінностей

У конфліктній ситуації педагог із розвинутою СЕК віддає перевагу спільному обговоренню замість репресивних дисциплінарних кроків. Такий підхід знижує рівень конфліктності й навчає учнів використовувати конструктивний діалог як засіб самовираження та вирішення протиріч. Як показує дослідження Al Jaberі et al. (2024), саме така поведінка педагогів є визначальним чинником академічної залученості учнів [23].

Соціально-емоційна компетентність учителя виконує роль прихованого виховного механізму, який діє не шляхом прямого навчання, а через щоденну міжособистісну взаємодію. У цьому сенсі СЕК постає як культурно-моральний фільтр, що визначає якість педагогічного впливу та спрямовує розвиток соціальних установок, ціннісних орієнтирів і поведінкових моделей учнів у довгостроковій перспективі.

Аналіз наукових джерел і сучасних емпіричних досліджень засвідчив, що соціально-емоційна компетентність (СЕК) педагога є багатоаспектним професійним ресурсом, який забезпечує стійкість до вигорання, якість взаємодії з учнями та позитивний вплив на навчальні результати.

На рівні особистого благополуччя СЕК відіграє ключову роль у формуванні психологічної стійкості вчителя, запобіганні хронічному стресу та підтримці професійного здоров'я. Такі компоненти, як самоусвідомлення, саморегуляція та відповідальне прийняття рішень, знижують ризики емоційного виснаження й сприяють усвідомленому управлінню навантаженням.

У площині міжособистісної взаємодії соціально-емоційні навички — зокрема емпатія, соціальна обізнаність і навички конструктивного спілкування

— забезпечують формування безпечного та підтримувального освітнього середовища. Саме СЕК педагога є визначальним чинником якості стосунків «учитель–учень», ефективного управління класом та моделювання позитивних соціальних норм (hidden curriculum).

Зрештою, вплив СЕК педагога має безпосереднє відображення в навчальних результатах учнів. Психологічна безпека, мотивація, залученість та академічна успішність учнів значною мірою залежать від емоційного клімату, сформованого в класі, що, у свою чергу, є похідним від рівня емоційної компетентності вчителя.

Таким чином, СЕК розглядається як складова професіоналізму педагога, яка забезпечує ефективність на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях.

ВИСНОВКИ до 1 розділу

У першому розділі магістерської роботи було здійснено теоретичний аналіз проблеми формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів, що дозволило дійти таких узагальнень:

Поняття соціально-емоційної компетентності СЕК є результатом еволюції наукових підходів, що інтегрували ідеї соціального, множинного та емоційного інтелекту. У межах дослідження СЕК визначено як інтегровану здатність особистості, що охоплює знання, навички, установки та цінності, необхідні для усвідомлення та регуляції власних емоцій, емпатійного сприйняття інших, побудови конструктивної взаємодії та прийняття етичних, відповідальних рішень у професійній діяльності.

Обґрунтовано структуру СЕК майбутнього педагога як триєдину систему, що охоплює когнітивний (знання та розуміння емоційно-соціальної сфери), мотиваційно-ціннісний (гуманістичні установки та професійна спрямованість) та діяльнісно-поведінковий (практичні навички саморегуляції та взаємодії) компоненти. Такий підхід дозволив системно адаптувати п'ятикомпонентну модель CASEL [33] до вимог педагогічної науки.

Визначено психолого-педагогічні аспекти формування СЕК. Встановлено, що період професійної підготовки у ЗВО є сензитивним для розвитку СЕК, що зумовлено процесами становлення професійної ідентичності (Е. Еріксон [45], Д. Супер [75]), нейрофізіологічним дозріванням префронтальної кори та актуалізацією соціально-мотиваційних потреб особистості (А. Маслоу [63]).

Проаналізовано роль СЕК у професійній діяльності вчителя, яка виявляється на трьох рівнях: як ресурс підтримки професійного здоров'я та профілактики вигорання; як основа для створення позитивного освітнього середовища і якісної взаємодії з учнями; як чинник, що опосередковано впливає на академічні досягнення і соціально-емоційний розвиток учнів. Доведено, що СЕК постає не лише як індивідуальна характеристика, а як системоутворювальний елемент ефективної педагогічної практики.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

2.1. Педагогічні умови формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів

Теоретичний аналіз, проведений у першому розділі, довів, що СЕК є складною інтегративною характеристикою особистості, формування якої не може бути зведене до простого засвоєння знань чи відпрацювання окремих навичок. Цей процес вимагає створення цілісного освітнього середовища, яке б стимулювало особистісне зростання, рефлексію та розвиток міжособистісної взаємодії.

У педагогічній науці ефективність такого цілеспрямованого впливу забезпечується через створення спеціальних педагогічних умов — сукупності об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів та матеріально-просторових чинників, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань.

Визначення комплексу таких умов для формування СЕК майбутніх педагогів ґрунтується на низці фундаментальних психолого-педагогічних принципів, що визначають філософію та стратегію освітнього процесу. Аналіз наукових джерел (К. Роджерс, Д. Колб, Д. Шон, А. Бандура) дозволив нам виокремити п'ять ключових педагогічних умов, які є необхідними для ефективного розвитку соціально-емоційної компетентності.

Першою і фундаментальною умовою є створення *психологічно безпечного освітнього середовища*. Жодна стратегія розвитку соціально-емоційної компетентності не буде ефективною в умовах тривоги, недовіри чи страху. Саме відчуття психологічної безпеки — не як формальна умова, а як глибоке внутрішнє переконання учасників освітнього процесу, що їх не осудять, не принизять і не проігнорують, — формує ґрунт, на якому можливе щире самовираження, емоційна відкритість і соціальна взаємодія.

Концепція психологічної безпеки була вперше системно розкрита в дослідженнях А. Едмонсон (Amy Edmondson), яка описувала її як сприйняття індивіда, що у цій соціальній ситуації безпечно брати на себе міжособистісні ризики [44]. Вона підкреслює: саме в таких умовах колектив навчається найефективніше. На основі цих ідей сформувалися численні моделі безпечного навчального середовища, в яких повага, довіра та емпатія вважаються не лише моральною нормою, а й педагогічною технологією.

У безпечному середовищі емоції не блокуються, а усвідомлюються; помилки — не караються, а аналізуються; відмінності — не стигматизуються, а приймаються. Учень, який не боїться осуду, охоче йде на діалог, краще розпізнає власні й чужі емоції, вчиться співпереживати. Він стає здатним на справжню взаємодію, а не на імітацію «соціально бажаної поведінки». Вчитель, у свою чергу, може дозволити собі бути автентичним, визнавати власні емоційні реакції, вибудовувати довіру — не через авторитарний контроль, а через живу, емоційно присутню комунікацію.

Психологічна безпека виступає базовою опорою, без якої конструкція соціально-емоційної освіти неминуче руйнується. Її реалізація передбачає постійну увагу до атмосфери в групі, чесну й чуйно побудовану зворотну комунікацію, а також переосмислення педагогічної ролі — не як контролера знань, а як фасилітатора особистісного зростання.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії як умова формування соціально-емоційної компетентності. У центрі сучасного гуманістичного підходу до освіти стоїть ідея діалогу — не як методичної форми, а як засадничої онтології взаємодії. Мартін Бубер, формулюючи дихотомію «Я – Ти» та «Я – Воно», наголошував: лише у справжньому діалозі між рівноправними суб'єктами людина здатна розкрити власне Я [3]. Освіта, що прагне формувати соціально-емоційну компетентність (СЕК), не може залишатися в межах ієрархічної, монологічної моделі. Вона потребує перетворення освітнього процесу на простір зустрічі — зустрічі особистостей, цінностей, перспектив.

Гуманістична педагогіка К. Роджерса [19], теорія навчання В. Виготського [4], а також етична педагогіка В. Сухомлинського [21] послідовно підкреслюють: особистісне зростання та емоційний розвиток можливі лише в умовах партнерської взаємодії. Викладач, який не просто «транслює» знання, а супроводжує навчальний процес, виявляє емпатію та уважність до емоційного стану студента, створює простір для формування емпатії, відповідальності, здатності до рефлексії — базових елементів СЕК.

З позицій сучасної дидактики перехід до «learner-centered» моделі означає визнання суб'єктності кожного учасника освітнього процесу. Це не лише ідеологічна позиція, а й емпірично підтверджена педагогічна стратегія: за метааналізом Дж. Гетті (2009), якість стосунків «учитель – учень» має один із найвищих ефектів на академічний успіх [51]. Але, що ще важливіше в контексті СЕК, партнерські стосунки забезпечують тренувальне середовище для розвитку міжособистісних навичок, що згодом стануть основою професійної діяльності майбутнього педагога.

Таким чином, суб'єкт-суб'єктна взаємодія — ключовий ресурс формування соціально-емоційної компетентності. Вона створює атмосферу поваги, підтримки та діалогу, де студент навчається не лише знанням, а способам буття з іншими.

Принцип рефлексивності. У широкому розумінні, рефлексія — це здатність людини усвідомлювати власні думки, емоції, дії та мотиви з метою їх осмислення, переоцінки та вдосконалення. У контексті професійної підготовки майбутнього педагога рефлексія є основою як самопізнання, так і професійного зростання: студент вчиться бачити себе як суб'єкта взаємодії, аналізувати свої реакції, усвідомлювати причини успіхів чи помилок, а отже — формувати відповідальне ставлення до власної професійної діяльності.

Філософські та психологічні джерела підкреслюють виняткову роль рефлексії у процесі навчання та розвитку. Класична думка Джона Дьюї, викладена в праці *How We Think* (1910), формулює основну ідею рефлексивного навчання: «Ми не навчаємось з досвіду... ми навчаємось, розмірковуючи над

досвідом». У моделі досвідного навчання Девіда Колба (1984) [60] рефлексія займає другий ключовий етап — «Reflective Observation» — завдяки якому життєвий досвід трансформується в концептуальне знання. Карл Роджерс, зі свого боку, підкреслював значення самоусвідомлення і самоприйняття як основи особистісного розвитку, що є невіддільним від формування СЕК.

У педагогічному процесі рефлексія сприяє формуванню критичного мислення, емоційної грамотності, емпатії та глибшому розумінню міжособистісної взаємодії. Вона дозволяє студентам: усвідомлювати власні емоції та їх вплив на прийняття рішень; аналізувати вплив своїх дій на оточення; критично осмислювати застосовані педагогічні стратегії; бачити труднощі як простір для навчання, а не як загрозу.

Наукові дослідження підтверджують важливість рефлексії для формування професіоналізму. Згідно з працею Дональда Шона *The Reflective Practitioner* (1983) [72], ефективний фахівець має вміти мислити «під час дії» (*reflection-in-action*) та «після дії» (*reflection-on-action*). Це означає здатність гнучко реагувати на ситуації в реальному часі та робити висновки для майбутнього. Дослідники Boud, Keogh & Walker (1985) [29] показали, що рефлексія сприяє інтеграції емоційного досвіду у когнітивні процеси — а це є ключовим у розвитку соціально-емоційної сфери. У моделі «Core Reflection» Кортхагена та Васалоса (2005) рефлексія розглядається не як технічний аналіз, а як глибоке звернення до особистих цінностей, мотивів та ідентичності.

На практичному рівні ефективними інструментами рефлексивного навчання можуть бути: рефлексивні щоденники (*learning journals*), у яких студенти фіксують емоції, пережиті під час занять, та власні висновки; групові обговорення рефлексій, де майбутні педагоги діляться прикладами успіху чи невдачі, не лише констатуючи факти, а й аналізуючи емоційний компонент; фасилітація з боку викладача, яка допомагає студенту переосмислити невдачу як потенціал для розвитку, а не як поразку.

Таким чином, рефлексія — засіб формування відповідального, свідомого та емоційно зрілого майбутнього педагога. Принцип рефлексивності є умовою

для внутрішнього розвитку студента як особистості та фахівця, підвищуючи ефективність формування соціально-емоційної компетентності у цілому.

Принцип досвідного навчання (Experiential Learning). Зміст принципу полягає в тому, що засвоєння знань і розвиток навичок відбувається не шляхом пасивного сприймання інформації, а через активне залучення до діяльності, проживання досвіду та його подальшу рефлексію. Цей підхід особливо важливий у контексті СЕК, оскільки емоційні та соціальні навички не можуть бути передані вербально або засвоєні теоретично — вони формуються лише в процесі особистісного залучення, переживання конкретних ситуацій.

Засновник теорії досвідного навчання Девід Колб (1984) описує процес навчання як цикл, що включає чотири фази: конкретний досвід (Concrete Experience), рефлексивне спостереження (Reflective Observation), абстрактне осмислення (Abstract Conceptualization) і активне експериментування (Active Experimentation) [60]. У цьому циклі навчання постає як процес трансформації досвіду в знання. Як зазначає Колб: «Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» [60] (Kolb, 1984, p. 38). Цей погляд продовжує традицію філософії освіти Джона Дьюї [41], який наголошував, що навчання має бути вкоріненим у реальному життєвому досвіді учня.

Для розвитку СЕК особливу роль відіграє емоційне забарвлення досвіду. Дослідження у сфері нейропсихології (Immordino-Yang & Damasio, 2007) свідчать, що події, які мають емоційний резонанс, створюють більш стійкі нейронні сліди в мозку, сприяючи глибшому закріпленню навичок [54]. Це означає, що студенти краще опановують такі аспекти СЕК, як емпатія, саморефлексія чи відповідальність, коли вони не просто обговорюють ці поняття, а мають змогу пережити відповідні ситуації, проаналізувати їх і випробувати альтернативні моделі поведінки.

У педагогічній освіті принцип досвідного навчання реалізується через різні форми активного залучення студентів. Рольові ігри дозволяють відчути себе в ролі вчителя, учня або батьків, зіткнутися з конфліктами чи моральними

дилемами, що наближає їх до реальності професійного життя. Симуляційні вправи створюють умови, максимально наближені до реальних класних ситуацій — наприклад, урок у складному класі або спілкування з батьками учнів. Групові проєкти сприяють розвитку командної взаємодії, розподілу відповідальності та навичок переговорів. А рефлексивні щоденники, які студенти ведуть після участі в тих чи інших заходах, формують звичку до самоаналізу та глибшого усвідомлення власного емоційного досвіду.

Принцип досвідного навчання є онтологічною основою формування особистості, яка здатна до саморефлексії, емоційного саморегулювання і відповідальної взаємодії з іншими — саме тих якостей, що становлять ядро соціально-емоційної компетентності.

Принцип моделювання (Role Modeling). Викладач, який прагне сприяти розвитку соціально-емоційної компетентності (СЕК), має не лише передавати знання, а й щоденно демонструвати власну емоційну зрілість, відкритість до діалогу, здатність до саморегуляції. У контексті гуманістичної освіти це відповідає концепції «прихованої навчальної програми» (hidden curriculum), коли студенти засвоюють соціальні норми, цінності та зразки поведінки не стільки через пряме навчання, скільки через спостереження і наслідування поведінки дорослих — передусім викладача.

Наукове підґрунтя цього підходу було закладено Альбертом Бандурою у межах соціально-когнітивної теорії навчання (Social Learning Theory, 1977). Його дослідження, зокрема експерименти з лялькою Вобо, довели: людина, особливо в молодому віці, засвоює нові поведінкові патерни, спостерігаючи за моделями і наслідуючи їх [25]. Саме тому поведінка викладача, який уміє конструктивно вирішувати конфлікти, виявляє емпатію, відкрито говорить про власні помилки, стає живим прикладом для студентів і набуває вирішального значення в процесі формування СЕК.

Документи CASEL також наголошують на цьому: згідно з Emerging Insights (2020), «учителі та викладачі виступають носіями SEL, оскільки саме їхня поведінка щодня формує середовище класу» [33]. Тобто розвиток

соціально-емоційних навичок у студентів є неможливим без реального прикладу з боку педагога.

У повсякденному освітньому процесі це може проявлятися в різний спосіб. Наприклад, викладач, який у конфліктній ситуації не підвищує голос, а використовує техніку «Я-повідомлень» [18], демонструє студентам практику ненасильницької комунікації. Коли викладач ділиться власним досвідом переживання труднощів чи прикладами саморефлексії, він стимулює студентів також критично осмислювати свої вчинки та емоції. Навіть визнання викладачем власних помилок без тривоги чи агресії формує модель зрілої поведінки в умовах стресу.

Таким чином, моделювання стає не лише педагогічним інструментом, а й етичною основою ефективного навчання. Без особистої залученості викладача СЕК-програми залишаються формальними. Вони набувають реального сенсу лише тоді, коли студенти бачать, як ці компетентності «живуть» у викладачеві. Як зазначено у висновках, узагальнених із праць Бандури та CASEL: викладач із високим рівнем СЕК стає не лише наставником у знаннях, а й наставником у житті.

Таким чином, розглянуті п'ять педагогічних умов — створення психологічно безпечного освітнього середовища, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організація рефлексивної практики, впровадження досвідного навчання та моделювання соціально-емоційної компетентності самим викладачем — не є ізольованими рекомендаціями. Вони утворюють єдину, цілісну систему, що формує освітній простір, сприятливий для особистісного та професійного зростання майбутнього педагога. Лише за умови дотримання цих фундаментальних засад стає можливим ефективне застосування конкретного змісту, форм і методів роботи, спрямованих на розвиток соціально-емоційної компетентності, що і буде розглянуто в наступному підрозділі.

2.2. Зміст, форми і методи реалізації педагогічних умов у процесі професійної підготовки

Реалізація визначених нами в підрозділі 2.1 педагогічних умов вимагає застосування специфічного змісту, форм і методів роботи, які забезпечують цілеспрямований розвиток СЕК майбутніх педагогів. Відповідно до трикомпонентної структури СЕК (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий), цей інструментарій має бути систематизований, щоб забезпечити послідовне формування знань, ціннісних орієнтацій та практичних навичок. Далі ми деталізуємо методичний підхід, який дозволяє перетворити теоретичні умови на ефективну практичну діяльність в аудиторії.

Формування когнітивного компонента передбачає засвоєння студентами теоретичних знань про природу емоцій, механізми емпатії, ознаки емоційного вигорання та стратегії саморегуляції, що продемонстровано в таблиці 2.1. Ключове завдання — перетворити інформацію на осмислене знання.

Таблиця 2.1

Система змісту, форм і методів формування когнітивного компоненту
СЕК майбутніх педагогів

Компонент СЕК	Зміст, форми та методи роботи	Очікуваний результат / Внесок у розвиток компонента	Реалізація педагогічних умов
Когнітивний	Інтерактивна лекція/лекція-діалог Семінар-дискусія/дебати (з використанням методик "Фішбоун") Аналіз наукових текстів (з використанням Mind Map) Експертне інтерв'ю	Засвоєння теоретичних знань про природу емоцій, емпатії, саморегуляції. Формування критичного мислення та здатності до аналізу складних соціально-педагогічних явищ.	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія Рефлексивність

Інтерактивна лекція та лекція-діалог. Цей метод відходить від традиційного монологу [], передбачаючи постійне включення студентів у процес осмислення матеріалу через запитання, короткі обговорення та висловлення власних позицій. Механізм дії полягає у стимулюванні аналітичного мислення та активної уваги [15].

Приклад: Вивчаючи нейробіологічні основи емпатії, студенти не просто слухають про дзеркальні нейрони, а обговорюють, чи можна «натренувати» свою емпатію і наскільки це етично, аналізуючи різні наукові точки зору.

Реалізація умов: Застосування діалогу забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію та сприяє рефлексивності, оскільки вимагає від студента постійного аналізу інформації.

Семінар-дискусія та дебати. Ці форми роботи концентруються на обміні думками та зіткненні позицій. Вони виходять за межі простого переказу матеріалу, заохочуючи критичний аналіз і аргументацію.

Приклад: Організація дебатів на тему: «Чи є емоційне вигорання виключно особистою проблемою вчителя, чи системною?». Використання таких методик, як «Фішбоун» (діаграма Ісікави) [55], дозволяє студентам візуалізувати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними конфліктами та емоційним станом вчителя.

Реалізація умов: Цей метод активно розвиває суб'єкт-суб'єктну взаємодію та забезпечує професійно-контекстуальну насиченість, оскільки обговорювані питання прямо пов'язані з реальними викликами професії.

Аналіз наукових та публіцистичних текстів. Метод передбачає роботу з першоджерелами (статтями, монографіями) з психології, педагогіки та нейронаук, що стосуються емоційного інтелекту та психічного здоров'я.

Приклад: Аналіз статті про вплив стилів прихильності на поведінку учнів у класі. Після ознайомлення з текстом студенти складають ментальну карту (Mind Map) [32] ключових концепцій саморегуляції, що дозволяє систематизувати отримані знання.

Реалізація умов: Сприяє поглибленню рефлексивності через необхідність осмислення складних концепцій та забезпечує професійно-контекстуальну насиченість, прив'язуючи теорію до педагогічної практики.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента передбачає не лише розуміння важливості СЕК, але й прийняття відповідних професійних цінностей (емпатія, повага, толерантність) як особистісного орієнтира, що продемонстровані в таблиці 2.2. Ці методи спрямовані на роботу з почуттями та внутрішніми переконаннями.

Таблиця 2.2

Система змісту, форм і методів формування мотиваційно-ціннісного компонента СЕК майбутніх педагогів

Компонент СЕК	Зміст, форми та методи роботи	Очікуваний результат / Внесок у розвиток компонента	Реалізація педагогічних умов
Мотиваційно-ціннісний	Аналіз морально-етичних дилем Перегляд та обговорення відеокейсів Написання рефлексивних есе/ведення щоденників Тренінгова вправа “Аукціон цінностей”	Формування гуманістичних установок та професійних цінностей. Розвиток емпатії, ціннісного ставлення до особистості учня. Стимулювання ціннісного самовизначення.	Психологічна безпека • Рефлексивність

Аналіз морально-етичних дилем та парадоксальний аналіз. Метод зосереджує увагу на ситуаціях, де стикаються різні професійні цінності, не маючи однозначно правильного рішення. Цей підхід ґрунтується на теорії морального розвитку Лоуренса Кольберга [59].

Приклад: Студентам пропонується дилема: «Чи варто порушити формальне правило школи (наприклад, щодо одягу чи використання гаджетів) заради збереження емоційного благополуччя та довіри одного учня, який

переживає кризу?». Обговорення фокусується не на «що робити?», а на тому, «які цінності тут конфліктують?».

Реалізація умов: Створення атмосфери психологічної безпеки є критично важливим для відкритого висловлення позиції. Метод також активно розвиває рефлексивність, вимагаючи глибокого самоаналізу.

Перегляд та обговорення фільмів/відеофрагментів (Відеокейс). Використання художніх чи документальних матеріалів дозволяє «зануритися» в емоційну ситуацію, переживаючи її опосередковано.

Приклад: Перегляд фрагменту фільму, що демонструє складну ситуацію булінгу або конфлікт між вчителем та батьками. Обговорення відбувається за схемою: 1) Ідентифікація емоцій героїв; 2) Визначення їхніх потреб; 3) Аналіз цінностей, які транслює педагог.

• Реалізація умов: Забезпечує професійно-контекстуальну насиченість і формує психологічну безпеку для емоційного реагування в навчальному середовищі.

Написання рефлексивних есе та ведення щоденника самоспостереження. Це індивідуальна письмова робота, що вимагає глибокої інтроспекції та фіксації власних емоційних реакцій, мотивів і цінностей.

Приклад: Написання есе на тему «Моя місія вчителя та роль емпатії у ній». Під час проходження практики студенти ведуть щоденник, фіксуючи власні емоційні «тригери» та методи саморегуляції, які вони застосовували.

Реалізація умов: Це квінтесенція рефлексивності. Конфіденційність при перевірці щоденників забезпечує психологічну безпеку.

Діяльнісно-поведінковий компонент СЕК передбачає формування практичних навичок ефективної комунікації, саморегуляції та вирішення конфліктів. Ці методи мають бути максимально наближені до реальних педагогічних умов в таблиці 2.3:

Таблиця 2.3

Система змісту, форм і методів формування діяльнісно-поведінкового компоненту СЕК майбутніх педагогів

Компонент СЕК	Зміст, форми та методи роботи	Очікуваний результат / Внесок у розвиток компонента	Реалізація педагогічних умов
Діяльнісно-поведінковий	Кейс-стаді (аналіз реальних педагогічних ситуацій) Рольові та ділові ігри (симуляція батьківських зборів, розмови з "важким" учнем) Тренінгові вправи (на активне слухання, ненасильницьку комунікацію, саморегуляцію) Проектна робота в малих групах	Студенти отримують опис конфлікту в класі (кейс) і в групах розробляють алгоритм дій, а потім програють його в ролях.	Досвідне навчання, психологічна безпека, моделювання.

Кейс-стаді (аналіз реальних педагогічних ситуацій). Метод передбачає детальне вивчення та вирішення ситуаційних завдань, які відображають типові професійні проблеми з вираженою емоційною складовою [20].

Приклад: Студенти отримують детальний опис конфлікту (наприклад, агресивна реакція батьків на низьку оцінку). У малих групах вони розробляють алгоритм дій, орієнтований на СЕК, використовуючи техніки ненасильницької комунікації ННК та емоційної децентрації [18].

Реалізація умов: Прямо пов'язаний із досвідним навчанням та забезпечує професійно-контекстуальну насиченість.

Рольові та ділові ігри, симуляції. Активні методи [15,16], що дозволяють студентам «приміряти» на себе різні ролі в контрольованому навчальному середовищі.

Приклад: Симуляція «важкої» розмови з учнем, який пережив травму, або імітація проведення конфліктних батьківських зборів. Відбувається відпрацювання конкретних навичок: активного слухання, використання «Я-повідомлень» [5], підтримання контакту.

Реалізація умов: Створює ідеальні умови для моделювання професійної діяльності та досвідного навчання, дозволяючи робити помилки без негативних наслідків. Сприяє психологічній безпеці завдяки ігровому формату.

Тренінгові вправи. Це короткі, інтенсивні вправи, спрямовані на формування конкретних поведінкових патернів і навичок.

Приклад: Вправа «Барометр емоцій»: студенти вчаться швидко ідентифікувати свій актуальний емоційний стан за 30 секунд і застосовувати техніки швидкої саморегуляції (наприклад, дихання «квадратом») безпосередньо перед початком «уроку» чи «складної розмови».

Реалізація умов: Це чисте досвідне навчання (learning by doing) і ефективне моделювання мікроситуацій.

Проектна робота в малих групах. Студенти працюють над створенням реального продукту, який матиме практичне застосування в педагогічній діяльності. Метод ґрунтується на ідеях Джона Дьюї та В. Кілпатрика [41,58].

Приклад: Створення групового проекту: розробка «Програми ранкової зустрічі» для 5-го класу, яка містить конкретні вправи та ігри, спрямовані на формування почуття спільноти, розвиток емпатії та навичок групової роботи.

Реалізація умов: Забезпечує професійно-контекстуальну насиченість, активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію та досвідне навчання через створення освітнього контенту.

Таким чином, представлена система змісту, форм і методів роботи дозволяє цілеспрямовано впливати на кожен з компонентів соціально-емоційної компетентності. Ефективність цього підходу полягає не у використанні окремих ізольованих технік, а в їх поєднанні, де інтерактивні лекції створюють когнітивну базу, етичні дилеми формують ціннісне ядро, а тренінгові та ігрові форми відпрацьовують практичні навички. Ця методична система, що ґрунтується на обґрунтованих педагогічних умовах, є основою для розробки програми емпіричного дослідження, представленої в наступному розділі

ВИСНОВКИ до розділу 2

У другому розділі магістерської роботи було розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, зміст, форми та методи, спрямовані на ефективне формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів. Проведений аналіз дозволив дійти таких висновків:

Формування соціально-емоційної компетентності є цілеспрямованим процесом, ефективність якого залежить від створення спеціальних педагогічних умов. На основі аналізу наукових джерел було визначено та обґрунтовано комплекс із п'яти взаємопов'язаних умов: створення психологічно безпечного освітнього середовища, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організація рефлексивної практики, впровадження досвідного навчання та моделювання СЕК самим викладачем. Доведено, що лише системна реалізація цих умов створює освітній простір, сприятливий для особистісного та професійного зростання майбутнього педагога.

На основі визначених умов було розроблено та систематизовано зміст, форми і методи роботи, спрямовані на розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-поведінкового компонентів СЕК. Для кожного компонента запропоновано відповідний інструментарій: для когнітивного — інтерактивні лекції, дебати, аналіз наукових текстів; для мотиваційно-ціннісного — аналіз морально-етичних дилем, рефлексивні есе, відеокейси; для діяльнісно-поведінкового — кейс-стаді, рольові ігри, тренінгові вправи та проєктна робота

Запропонована методична система є комплексною, оскільки забезпечує послідовний перехід від формування теоретичних знань до прийняття професійних цінностей і відпрацювання практичних навичок.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

3.1. Організація дослідження

Проведення емпіричного дослідження є необхідною умовою для підтвердження висунутої гіпотези та обґрунтування розроблених теоретичних положень. Даний підрозділ присвячений опису організації та процедури проведення констатувального етапу дослідження, метою якого було визначення актуального стану сформованості соціально-емоційної компетентності СЕК майбутніх педагогів.

Метою констатувального етапу було визначення актуального стану та рівнів сформованості когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-поведінкового компонентів соціально-емоційної компетентності СЕК у студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» НУБіП України.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

1. Дібрати та адаптувати валідні міжнародні (або українські) методики психолого-педагогічної діагностики, що відповідають трьом виокремленим компонентам СЕК.
2. Сформуванати вибірку та організувати проведення констатувального зрізу для діагностики рівня сформованості основних компонентів СЕК.
3. Здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних для визначення початкових (констатувальних) рівнів СЕК у досліджуваних групах.

Етапи дослідження. Уся науково-дослідна робота була реалізована поетапно: підготовчий, основний (констатувальний) та заключний етапи.

Характеристика вибірки та бази дослідження

Базою дослідження виступив Національний університет біоресурсів і природокористування України НУБіП України, Гуманітарно-педагогічний факультет.

Вибірка дослідження складалася зі студентів магістерського рівня спеціальності 011 «Педагогіка вищої школи». Загальна кількість респондентів склала $N = 50$ осіб, віком від 22 до 35 років. Вибірка була розділена на:

10. Експериментальна група (ЕГ): $N = 25$ студентів.
11. Контрольна група (КГ): $N = 25$ студентів.

Опис діагностичного інструментарію. Для всебічного вимірювання СЕК, відповідно до трикомпонентної моделі, було дібрано комплекс міжнародних та українських методик [23], що забезпечують необхідну валідність. Методики продемонстровано в таблиці 3.1:

Таблиця 3.1

Комплект методик

Компонент СЕК	Мета діагностики	Діагностична методика	Що вимірює?
Когнітивний	Оцінка рівня рефлексії, самоаналізу та розуміння емоційних процесів.	Шкала метапізнання та саморегуляції (Meta-cognition and Self-Regulation Scale, MS-RS) або Опитувальник саморефлексії (С. Купер-Сміт, у адаптації)	Рівень усвідомлення та аналізу власного емоційного та поведінкового досвіду, що є когнітивним ядром СЕК.
Мотиваційно-ціннісний	Виявлення рівня емпатії, ціннісних орієнтацій та просоціальної спрямованості особистості.	1. Індекс реактивності емпатії (Empathy Quotient, EQ) (С. Барон-Коен) 2. Методика ціннісних орієнтацій (М. Рокіч)	1. Вимірює когнітивну (теорія розуму) та афективну емпатію. 2. Визначає ієрархію термінальних та інструментальних цінностей (важливість "допомоги іншим", "толерантності" та "взаємодії").

Діяльнісно-поведінковий	Оцінка рівня емоційного інтелекту як здатності до керування емоціями, комунікації та вирішення проблем.	Опитувальник емоційного інтелекту (Emotional Intelligence Questionnaire, EIQ) (за моделлю Д. Гоулмана або Р. Барона)	Оцінює навички міжособистісної взаємодії, стресостійкості, самоконтролю та соціальної компетентності (практична складова СЕК)
-------------------------	---	--	---

Використання цього комплексу методик забезпечило комплексність та валідність констатувального зрізу.

Процедура проведення дослідження

Констатувальний етап дослідження проводився в дистанційній формі (через Google Forms) з метою охоплення всієї магістерської вибірки. Дослідження було анонімним та добровільним, що відповідає принципу психологічної безпеки.

Процедура включала такі послідовні кроки:

Вступний інструктаж:

Студенти отримали посилання на онлайн-форму, а також інструктаж щодо загальної мети дослідження (вивчення факторів успішності) та гарантії конфіденційності.

Діагностичне тестування:

Респонденти послідовно заповнювали методики, загальна тривалість зрізу становила близько 50 хвилин.

Збір та перевірка даних:

Дані були автоматично зібрані в електронну таблицю, що забезпечило швидку систематизацію та мінімізацію помилок при первинній обробці.

Статистична обробка:

Зібрані емпіричні дані систематизовані та оброблені із застосуванням методів математичної статистики (розрахунок середніх значень, відсотків, а також критеріїв значущості для порівняння ЕГ та КГ).

Для якісної оцінки рівня сформованості СЕК результати, отримані за методиками (Опитувальник саморефлексії, EQ Барон-Коена, EIQ за моделлюEQ, були зведені до трьох рівнів: високий (повне усвідомлення та практичне застосування навичок), середній (наявність знань, але ситуативне застосування навичок) та низький (слабка рефлексія та недостатність практичних навичок).

Аналіз сформованості когнітивного компонента СЕК. Когнітивний компонент, що діагностувався за допомогою Опитувальника саморефлексії (С. Купер-Сміт, у адаптації), відображає здатність студентів до усвідомлення власних емоційних станів, мотивів та причинно-наслідкових зв'язків у педагогічній взаємодії.

Як видно з Таблиці 3.1, найбільшу частку в загальній вибірці становлять студенти із середнім рівнем сформованості когнітивного компонента — 52% (n=26). Це свідчить про те, що більшість майбутніх педагогів володіє базовими теоретичними знаннями про емоції та загалом здатна до самоаналізу, проте ця рефлексія є недостатньо глибокою і не завжди застосовується автоматично в умовах професійного стресу.

Високий рівень продемонстрували 30% (n=15) респондентів, що відображає наявність групи студентів із високим рівнем самоусвідомлення. Однак, 18% (n=9) студентів мають низький рівень рефлексивності, що є серйозною перешкодою для ефективного управління власними емоціями та побудови діалогу. Це демонструє таблиця 3.2

Таблиця 3.2.

Розподіл студентів загальної вибірки (N=50) за рівнями сформованості компонентів СЕК на констатувальному етапі.

Рівні сформованості СЕК	Когнітивний компонент (Рефлексивність)	Мотиваційно-ціннісний компонент (Емпатія/Цінності)	Діяльнісно-поведінковий компонент ЕІ
-------------------------	--	--	--------------------------------------

Високий рівень	30% (n=15)	22% (n=11)	14% (n=7)
Середній рівень	52% (n=26)	56% (n=28)	46% (n=27)
Низький рівень	18% (n=9)	22% (n=11)	40% (n=20)
Усього	100% (n=50)	100% (n=50)	100% (n=50)

Аналіз сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СЕК. Аналіз мотиваційно-ціннісного компонента, здійснений за допомогою Індексу реактивності емпатії (EQ) (С. Барон-Коен) та Методики ціннісних орієнтацій (М. Рокіч), виявив наступну картину.

Як і у випадку з когнітивним компонентом, домінуючим є середній рівень — 56% (n=28). Це свідчить, що більшість студентів визнає важливість емпатії, толерантності та соціальної взаємодії як професійних цінностей. Проте, ця цінність не завжди набуває рангу внутрішньої, беззаперечної установки, що може проявлятися в ситуативній емпатії.

Кількість студентів з високим рівнем (22%, n=11) та низьким рівнем (22%, n=11) є однаковою. Наявність значної групи з низьким рівнем емпатійних здібностей та недостатньою просоціальною спрямованістю (за Рокічем) вказує на ризик формування у частини майбутніх педагогів формального, відчуженого ставлення до учнів та їхніх проблем.

Аналіз сформованості діяльнісно-поведінкового компонента СЕК. Найбільш показовими та критичними для подальшої роботи виявилися результати діагностики діяльнісно-поведінкового компонента, який вимірювався Опитувальником емоційного інтелекту (EIQ). Цей компонент відображає практичну здатність до саморегуляції, управління стресом та ефективної комунікації.

Результати чітко засвідчили найбільшу проблемну зону:

Низький рівень сформованості навичок продемонстрували 40% (n=20) студентів. Це найбільший показник низького рівня серед усіх трьох компонентів. Це означає, що значна частина майбутніх педагогів, незважаючи на теоретичні

знання (когнітивний компонент), не володіє достатнім рівнем стресостійкості, навичками самоконтролю та конструктивного вирішення конфліктів.

Середній рівень має 46% (n=23) респондентів.

Високий рівень навичок продемонструвала найменша частка вибірки — лише 14 (n=7).

Ці дані прямо вказують на розрив між теоретичним розумінням (Когнітивний) та практичною реалізацією (Діяльнісно-поведінковий) SEK у процесі підготовки.

Узагальнений висновок за констатувальним етапом.

Однорідність груп підтверджена: Статистичний аналіз середніх балів (Таблиця 3.2) підтвердив відсутність значущих відмінностей між ЕГ та КГ на початковому етапі, що дозволяє коректно продовжити дослідження.

Домінуючий рівень — середній: Найбільша частка студентів (52%-56%) у загальній вибірці демонструє середній рівень сформованості SEK.

Критична зона — Діяльнісно-поведінковий компонент: Найбільш проблемною зоною є діяльнісно-поведінковий компонент, де 40% студентів перебувають на низькому рівні. Це підтверджує, що існуюча система підготовки недостатньо орієнтована на формування практичних навичок SEK, що є критичним для запобігання професійному вигоранню.

Отримані результати констатувального етапу дослідження свідчать про нагальну потребу в цілеспрямованому формувальному впливі, особливо спрямованому на розвиток практичних навичок SEK, що демонструє таблиці 3.3. Це обґрунтовує необхідність розробки та впровадження методичних рекомендацій, представлених у наступному розділі.

Таблиця 3.3

Узагальнені середні показники сформованості SEK на констатувальному етапі.

Компонент SEK	Максимально можливий (умовний) бал	Середній бал (Загальна вбірка, N=50)	Висновок про необхідність корекції

Когнітивний	50	36.75	Потребує поглиблення рефлексії
Мотиваційно-ціннісний	80	58.6	Потребує закріплення цінностей
Діяльнісно-поведінковий	100	52.15	Критична необхідність формування навичок
Загальний середній бал СЕК	230	147.5	

Використання цього комплексу методик забезпечило комплексність та валідність констатувального зрізу.

Процедура проведення дослідження. Констатувальний етап дослідження проводився в дистанційній формі (через Google Forms) з метою охоплення всієї магістерської вибірки. Дослідження було анонімним та добровільним, що відповідає принципу психологічної безпеки.

Процедура включала такі послідовні кроки:

Вступний інструктаж: Студенти отримали посилання на онлайн-форму, а також інструктаж щодо загальної мети дослідження (вивчення факторів успішності) та гарантії конфіденційності.

Діагностичне тестування: Респонденти послідовно заповнювали методики, загальна тривалість зрізу становила близько 50 хвилин.

Збір та перевірка даних: Дані були автоматично зібрані в електронну таблицю, що забезпечило швидку систематизацію та мінімізацію помилок при первинній обробці.

Статистична обробка: Зібрані емпіричні дані систематизовані та оброблені із застосуванням методів математичної статистики (розрахунок середніх значень, відсотків, а також критеріїв значущості для порівняння ЕГ та КГ).

Організація дослідження, що включає чітке визначення мети, завдань, формування репрезентативної вибірки (N = 50) на базі НУБіП України та використання надійного, валідного інструментарію (методики MS-RS, EQ, Рокіча та опитувальник EIQ), заклала надійну емпіричну основу для подальшого аналізу. Результати констатувального зрізу будуть представлені та проаналізовані у наступному підрозділі.

3.2. Методичні рекомендації щодо формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження, які виявили недостатній рівень сформованості СЕК у студентів, особливо за діяльнісно-поведінковим компонентом (40% на низькому рівні), було розроблено комплекс методичних рекомендацій. Вони спрямовані на системне впровадження соціально-емоційного навчання в процес професійної підготовки та мають на меті подолання розриву між теоретичними знаннями та практичними навичками.

Рекомендацією є відмова від фрагментарного підходу на користь системної інтеграції принципів соціально-емоційного навчання в освітній процес. Формування СЕК не може бути зведене до засвоєння окремих тем чи короткочасних заходів. Вона має розглядатися не як окремий предмет, а як наскрізна компетентність, що розвивається на всіх етапах навчання через зміст дисциплін, форми роботи та саму культуру взаємодії в університеті.

Практична реалізація цього підходу вимагає, по-перше, системної інтеграції змісту СЕК в освітні компоненти. Рекомендується збагатити навчальні плани дисциплін психолого-педагогічного циклу («Педагогіка», «Психологія», «Методики викладання») окремими тематичними модулями, присвяченими емоційному інтелекту, профілактиці професійного вигорання, ненасильницькій комунікації та медіації конфліктів. Водночас, з огляду на виявлений дефіцит практичних навичок, ключовою рекомендацією є розробка та впровадження

окремого тренінгового спецкурсу «Розвиток соціально-емоційної компетентності майбутнього педагога», який має бути сфокусований саме на відпрацюванні діяльнісно-поведінкового компонента.

По-друге, особливу увагу слід приділити організації практично-орієнтованих форм роботи, що реалізують принцип досвідного навчання. Для подолання розриву між теорією та практикою необхідно широко застосовувати тренінги для інтенсивного відпрацювання навичок саморегуляції та активного слухання; кейс-стаді для аналізу реальних емоційно насичених педагогічних ситуацій (конфлікти, булінг); рольові ігри та симуляції для відпрацювання «важких» розмов з учнями та батьками в безпечному середовищі. Систематизований виклад змісту такої роботи представлено у програмі тренінгового курсу таблиці 3.4:

Таблиця 3.4

Структура Програми тренінгового курсу для формування СЕК

Компонент СЕК	Мета тренінгового модуля	Основні форми роботи
Когнітивний	Усвідомлення природи емоцій, емпатії та рефлексії.	Аналіз наукових текстів, лекції-діалоги, семінари-дискусії, Mind Map.
Мотиваційно-ціннісний	Формування гуманістичних цінностей та просоціальної спрямованості.	Аналіз етичних дилем, написання рефлексивних есе, «Аукціон цінностей».
Діяльнісно-поведінковий	Відпрацювання навичок саморегуляції, ННК та конфліктології.	Рольові ігри, симуляції, тренінгові вправи (напр., на Я-повідомлення), Кейс-стаді.

Водночас ефективність будь-яких методів залежить від середовища, в якому вони застосовуються. Тому невід'ємною складовою є створення рефлексивного освітнього простору. Це передбачає впровадження обов'язкового ведення рефлексивних щоденників під час педагогічної практики, де студенти аналізують не лише події, а й власні емоційні реакції. Також рекомендується організація регулярних груп супервізії/інтервізії, де майбутні педагоги можуть у

психологічно безпечній атмосфері обговорювати свої професійні труднощі та емоційні виклики.

Ключову роль у створенні такого середовища відіграє сам викладач, що актуалізує останню, але не менш важливу рекомендацію — підвищення рівня СЕК самих викладачів. Ефективність впровадження соціально-емоційного навчання прямо залежить від рівня моделювання, яке демонструють педагоги. Це вимагає організації для них відповідних семінарів та тренінгів з розвитку власної СЕК, а також розробки методичного забезпечення для інтеграції СЕК-компонентів у профільні дисципліни.

Важливо відзначити, що реалізація цих рекомендацій має потужний потенціал, оскільки вона не починається «з нуля». Навчання магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» на Гуманітарно-педагогічному факультеті НУБіП України вже має міцний гуманістичний фундамент, який є ідеальною основою для розвитку СЕК. Позитивними передумовами є високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента у значної частини студентів (56% на середньому та високому рівнях), а також наявність педагогічної практики як обов'язкового елемента підготовки. Ці фактори створюють синергетичний ефект: інтеграція СЕК у вже існуючу систему досвідного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволить швидко трансформувати теоретичні знання (які вже високі) у практичні, діяльнісно-поведінкові навички, подолавши виявлений дефіцит. Таким чином, запропоновані рекомендації не руйнують, а посилюють та оптимізують ті сильні сторони, які вже закладені в освітній процес.

Таким чином, реалізація запропонованого комплексу методичних рекомендацій, що ґрунтується на науково обґрунтованих педагогічних умовах та спрямована на подолання дефіциту практичних навичок, дозволить перейти від декларативного визнання важливості СЕК до її системного та цілеспрямованого формування. Це сприятиме істотному підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних будувати здорові стосунки та ефективно діяти в умовах сучасних освітніх викликів.

ВИСНОВКИ до розділу 3

У третьому розділі магістерської роботи було проведено емпіричне дослідження стану сформованості соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів та розроблено методичні рекомендації, що дозволило дійти таких висновків:

Було організовано та проведено констатувальне дослідження, метою якого було визначення актуального стану сформованості компонентів СЕК. Дослідження проводилося на базі Гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України, вибірку склали 50 студентів магістерського рівня. Для діагностики когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-поведінкового компонентів було дібрано комплекс валідних психологічних методик.

Аналіз результатів констатувального зрізу засвідчив переважно середній рівень сформованості СЕК у майбутніх педагогів. Водночас було виявлено суттєві диспропорції у розвитку окремих компонентів. Найбільш проблемною зоною виявився діяльнісно-поведінковий компонент, де 40% студентів продемонстрували низький рівень розвитку практичних навичок саморегуляції та ефективної комунікації. Це підтвердило гіпотезу про наявність розриву між теоретичними знаннями та практичними вміннями студентів.

На основі виявлених проблем було розроблено комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на системне формування СЕК. Рекомендації передбачають впровадження комплексного підходу, інтеграцію змісту СЕК в освітні компоненти, створення рефлексивного середовища та підвищення компетентності самих викладачів. Ключовим елементом рекомендацій є програма тренінгового спецкурсу, що робить акцент на практично-орієнтованих формах роботи (тренінги, кейс-стаді, рольові ігри) для цілеспрямованого розвитку саме діяльнісно-поведінкового компонента.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукового завдання, що полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, змісту, форм і методів формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки.

Аналіз наукових джерел довів, що соціально-емоційна компетентність (СЕК) є інтегративною характеристикою особистості, що еволюціонувала з концепцій соціального та емоційного інтелекту. У ході дослідження було обґрунтовано структуру СЕК майбутнього педагога як триєдину систему, що охоплює когнітивний (знання та розуміння емоційно-соціальної сфери), мотиваційно-ціннісний (гуманістичні установки) та діяльнісно-поведінковий (практичні навички) компоненти. Такий підхід дозволив системно адаптувати модель CASEL до завдань педагогічної науки.

Визначено та теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного формування СЕК. До них належать: створення психологічно безпечного освітнього середовища, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організація рефлексивної практики, впровадження досвідного навчання та моделювання СЕК самим викладачем. Доведено, що лише системна реалізація цих умов створює освітній простір, сприятливий для особистісного та професійного зростання.

Розроблено та систематизовано зміст, форми і методи роботи, спрямовані на розвиток кожного з компонентів СЕК. Запропонована методична система є комплексною і включає інтерактивні лекції та дебати (для когнітивного компонента), аналіз етичних дилем та рефлексивні есе (для мотиваційно-ціннісного), а також тренінги, кейс-стаді та рольові ігри (для діяльнісно-поведінкового компонента).

Результати емпіричного дослідження (N=50) засвідчили переважно середній рівень сформованості СЕК у майбутніх педагогів. Водночас виявлено суттєві диспропорції: найбільш проблемною зоною є діяльнісно-поведінковий

компонент, де 40% студентів продемонстрували низький рівень розвитку практичних навичок. Це підтвердило гіпотезу про наявність розриву між теоретичними знаннями та практичними вміннями.

На основі виявлених проблем розроблено комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на системне впровадження соціально-емоційного навчання в освітній процес. Ключовим елементом рекомендацій є програма тренінгового спецкурсу «Розвиток соціально-емоційної компетентності майбутнього педагога», що робить акцент на практично-орієнтованих формах роботи для цілеспрямованого розвитку саме діяльнісно-поведінкового компонента.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших розвідок можуть бути пов'язані з розробкою діагностичного інструментарію для лонгітюдного моніторингу розвитку СЕК, а також з вивченням впливу СЕК викладачів на формування цієї компетентності у студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб.* Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бондар В. І. *Педагогіка : підручник.* Київ : Либідь, 2005. 264 с.
3. Бубер М. *Я і Ти.* Київ : Дух і літера, 2013. 144 с.
4. Виготський Л. С. *Мислення та мовлення.* Львів : Літопис, 2012. 416 с.
5. Гордон Т. *Тренінг ефективного вчителя: Як стати кращим педагогом.* Київ : Наш Формат, 2019. 304 с.
6. Гоулман Д. *Емоційний інтелект.* Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 432 с. URL: https://uabook.com.ua/book/emoczijnyj-intelekt/#google_vignette
7. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність : підручник.* Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
8. Карамушка Л. М. Психологія професійного вигорання. *Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія.* 2004. Вип. 11. С. 98–105. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740900/1/2024_04_23_NAPS_Tes_new.pdf
9. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
10. Кремень В. Г. *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум.* Київ : Грамота, 2007. 576 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731714/1/Kremen_2022.pdf
11. Максименко С. Д. *Загальна психологія : підручник.* Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
12. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд.: Гриневич Л. М., Елькін О. І. та ін.* Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
13. Овчарук О. В. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

14. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
15. Пометун О. І. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ : СПД-ФО Кудрявцев, 2017. 192 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf
16. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб.* Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
17. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
18. Розенберг М. Б. *Ненасильницьке спілкування. Мова життя*. Львів : Terra Incognita, 2018. 288 с. URL: <https://uabook.fun/wp-content/uploads/2018.pdf>
19. Роджерс К. Р. *Свобода навчатися*. Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. 500 с.
20. Сисоєва С. О. Кейс-метод у підготовці майбутніх менеджерів освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2010. № 1-2. С. 65–71. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf
21. Сухомлинський В. О. *Серце віддаю дітям*. Київ : Радянська школа, 1973. 288 с.
22. Чепець Р. М. Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Роль молоді у розвитку АПК України : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 15–16 квітня 2025 р.)*. Київ : НУБіП України, 2025. С. 23–27.
23. Al Jaberі A. T., Alzouebi K., Abu Khurma O. An Investigation into the Impact of Teachers 'Emotional Intelligence on Students 'Satisfaction of Their Academic Achievement. *Social Sciences*. 2024. Vol. 13(5). P. 244. URL: <https://www.mdpi.com/2076-0760/13/5/244>
24. Argyle M. *Social Interaction*. London : Routledge, 1990. 303 p.
25. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. 247 p.

26. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. *The Handbook of Emotional Intelligence* / ed. by R. Bar-On, J. D. A. Parker. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
27. Baron-Cohen S., Wheelwright S. The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2004. Vol. 34(2). P. 163–175. URL: https://www.researchgate.net/publication/8543379_The_Empathy_Quotient_An_Investigation_of_Adults_With_Asperger_Syndrome
28. Batson D. C. *Altruism in Humans*. Oxford : Oxford University Press, 2011. 329 p.
29. Boud D., Keogh R., Walker D. Promoting reflection in learning: a review of issues and practice. *Reflection: Turning Experience into Learning* / ed. by D. Boud, R. Keogh, D. Walker. London : Kogan Page, 1985. P. 18–40. URL: https://www.researchgate.net/publication/331466966_Reflection_in_Learning
30. Brackett M. A., Palomera R., Mojsa-Kaja J., et al. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*. 2010. Vol. 47(4). P. 406–417.
31. Brotheridge C. M., Lee R. T. Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2002. Vol. 7(1). P. 57–67.
32. Buzan T. *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York : Plume, 2006. 320 p.
33. CASEL. *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*. 2020. URL: <https://casel.org/casels-sel-framework/>.
34. Cherniss C., Goleman D. (Eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. 364 p.
35. Cipollone K. The Hidden Curriculum of Social-Emotional Learning. *Pace Perspectives*. 2022. URL: https://digitalcommons.pace.edu/pace_perspectives/2/.

36. Cohen J. *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. New York : Teachers College Press, 2006. 224 p.
37. Cornelius-White J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77(1). P. 113–143.
38. Dacre Pool L., Qualter P. *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research and Practice*. Palgrave Macmillan, 2018. 250 p.
39. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44(1). P. 113–126.
40. Decety J., Jackson P. L. The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 2004. Vol. 3(2). P. 71–100. URL: https://www.researchgate.net/publication/51369194_The_Functional_Architecture_of_Human_Empathy
41. Dewey J. *How We Think*. Boston : D. C. Heath & Co, 1910. 224 p.
42. Duckworth A. L., Seligman M. E. P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*. 2005. Vol. 16(12). P. 939–944. URL: https://www.researchgate.net/publication/7454641_Self-Discipline_Outdoes_IQ_in_Predicting_Academic_Performance_of_Adolescents
43. Duval S., Wicklund R. A. *A Theory of Objective Self Awareness*. New York : Academic Press, 1972. 224 p.
44. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44(2). P. 350–383. URL: https://www.researchgate.net/publication/313250589_Psychological_safety_and_learning_behavior_in_teams
45. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
46. Fiorilli C., Albanese O., Gabola P., Pepe A. Teachers' emotional intelligence and job satisfaction: The mediating role of organizational support. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 2741.

47. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, 1983. 440 p. URL: <https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream.pdf>
48. Geraci A., Lauricella M., Costabile A., Schimmenti A. Teachers' emotional intelligence, work engagement, and burnout during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*. 2023. Vol. 326. P. 115273.
49. Ghanizadeh A., Royaei N. Emotional regulation and teacher burnout: A study of Iranian EFL teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 44. P. 64–73.
50. Hamre B. K., Pianta R. C. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 2001. Vol. 72(2). P. 625–638. URL: https://www.researchgate.net/publication/12003548_Early_Teacher-Child_Relationships_and_the_Trajectory_of_Children's_School_Outcomes_through_Eighth_Grade
51. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London : Routledge, 2009. 392 p.
52. Hoffman M. L. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 342 p.
53. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin Books, 1972. P. 269–293.
54. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1(1). P. 3–10. URL: https://www.researchgate.net/publication/227624589_We_Feel_Therefore_We_Learn_The_Relevance_of_Affective_and_Social_Neuroscience_to_Education
55. Ishikawa K. *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1985. 215 p.
56. Jennings P. A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79(1). P. 491–525.

57. Jones S. M., Bouffard S. M., Weissbourd R. Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*. 2013. Vol. 94(8). P. 62–65.
58. Kilpatrick W. H. The Project Method. *Teachers College Record*. 1918. Vol. 19(4). P. 319–335.
59. Kohlberg L. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco : Harper & Row, 1984. 706 p. URL: <https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html>
60. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 400 p.
61. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 3rd ed. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. 84 p.
62. Maslach C., Leiter M. P. Burnout: A Multidimensional Perspective. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. 2016. P. 351–357.
63. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50(4). P. 370–396. URL: https://www.academia.edu/129388319/A_THEORY_OF_HUMAN_MOTIVATION_A_H_Maslow_1943_MASLOWS_HIERARCHY_OF_NEEDS_A_Perspective_Review_of_Common_Misconceptions_and_Notes_on_the_Revisions
64. Mérida-López S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 2370.
65. Mischel W. Delay of gratification in children. *Science*. 1989. Vol. 244(4907). P. 933–938. URL: http://researchgate.net/publication/20498277_Delay_of_Gratification_in_Children
66. OECD. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
67. Panksepp J. *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford : Oxford University Press, 1998. 512 p.
68. Puertas-Molero P., Zurita-Ortega F., Chacón-Cuberos R., Castro-Sánchez M. An analytical study on the emotional intelligence of teachers and burnout syndrome:

- A review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16(17). P. 3049.
69. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. New York : The Free Press, 1973. 438 p.
70. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9(3). P. 185–211. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
71. Sapolsky R. M. *Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst*. New York : Penguin Press, 2017. 790 p.
72. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 384 p.
73. Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., et al. Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 25(2). P. 167–177.
74. Siegel D. J. *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*. New York : Jeremy P. Tarcher/Penguin, 2013. 336 p.
75. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 1980. Vol. 16(3). P. 282–298.
76. Thorndike E. L. Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*. 1920. Vol. 140. P. 227–235.
77. Tishman S., Jay E., Perkins D. N. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory Into Practice*. 1993. Vol. 32(3). P. 147–153.
78. UNESCO. *Glossary of Curriculum Terminology*. UNESCO International Bureau of Education, 2013. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265406>.
79. Van Rooy D. L., Viswesvaran C. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*. 2004. Vol. 65(1). P. 71–95.

80. World Health Organization. *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases (ICD-11)*. 2019. URL: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/.

ДОДАТКИ

Додаток А

«The Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)»

Розроблений Грантом, Франкліном та Ленгфордом у 2002 році:

The Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)

Інструкція: Відповідайте на кожне питання, використовуючи шкалу від 1

до 6, де 1 означає «зовсім не згоден», а 6 означає «повністю згоден».

Шкала Саморефлексії

1. Я дуже часто обмірковую свої думки.

-123456

2. Я часто намагаюсь зрозуміти свої почуття.

-123456

3. Я рідко думаю про свої думки. (R)

-123456

4. Я часто обмірковую свої власні реакції.

-123456

5. Я майже ніколи не аналізую свою поведінку. (R)

-123456

6. Я зазвичай обмірковую свої думки перед тим, як діяти.

-123456

7. Це важливо для мене - зрозуміти причини моїх почуттів.

-123456

8. Я часто ставлю собі питання, чому я відчуваю так, як відчуваю. -123456

9. Я зазвичай обмірковую свої почуття перед тим, як прийняти рішення. -

123456

Шкала самопізнання

10. Я часто маю чітке розуміння своїх думок.

-123456

11. Зазвичай я розумію чому я думаю та відчуваю саме так а не інакше. -123456

Додаток Б

54

12. Мої думки часто бувають нечіткими і заплутаними. (R) -123456
13. Я зазвичай добре розумію, чому відчуваю те, що відчуваю. -123456
14. Для мене вадливо мати чітке розуміння моїх думок. -123456
15. Я зазвичай маю інсайти про своє мислення. -123456
16. Я рідко маю чітке розуміння своїх думок. (R) -123456
17. Це важливо для мене - розуміти зміст моїх почуттів. -123456
18. Я зазвичай добре розумію, що спонукає мене до дій. -123456

Обробка результатів:

- Пункти 3, 5, 12, 16 – обернені (R).
- Підрахуйте суму балів для кожної субшкали окремо.
- Вищий бал свідчить про вищий рівень саморефлексії або інсайту відповідно.

Інтерпретація результатів

Саморефлексія (питання 1-8):

- Бали: Від 8 до 48.
- Високі бали (33-48): Ви маєте високий рівень саморефлексії, часто розмірковуєте про свої думки, почуття та поведінку. Це може означати, що ви ретельно аналізуєте свій досвід і прагнете до глибшого саморозуміння.
- Середні бали (17-32): Ви періодично займаєтеся саморефлексією. Можливо, ви замислюєтеся над своїм досвідом та почуттями в певних ситуаціях, але це не є регулярною практикою.

55

- Низькі бали (8-16): Ви рідко розмірковуєте про свої думки та почуття. Можливо, вам не вистачає часу або бажання для глибокого самоаналізу, що може обмежувати ваше самопізнання.

Самопізнання (питання 9-14):

- Бали: Від 6 до 36.
- Високі бали (25-36): Ви маєте високий рівень самопізнання, добре

розумієте свої думки, почуття та причини своєї поведінки. Це означає, що ви добре знайомі з власними внутрішніми процесами.

- Середні бали (13-24): Ви маєте певний рівень самопізнання. Ви здатні усвідомлювати свої думки та почуття, але не завжди глибоко розумієте їх причини

- Низькі бали (6-12): Ви маєте низький рівень самопізнання. Можливо, вам важко зрозуміти свої думки та почуття, або ви рідко займаєтеся самоаналізом.

Додаток Б

Опитувальник «Коефіцієнт емпатії» (EQ)

Автор: Саймон Барон-Коен (Simon Baron-Cohen)

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з 60 тверджень та оцініть, наскільки ви з ним згодні, обравши один із чотирьох варіантів відповіді. Немає правильних чи неправильних відповідей.

Варіанти відповіді:

12. Повністю згоден / згодна
13. Частково згоден / згодна
14. Частково не згоден / не згодна
15. Повністю не згоден / не згодна

Перелік тверджень:

16. Я легко можу визначити, чи хоче хтось інший долучитися до розмови.
17. Я віддаю перевагу тваринам, а не людям.
18. Я намагаюся стежити за останніми тенденціями та модою.
19. Мені важко пояснювати іншим те, що я легко розумію, якщо вони не зрозуміли з першого разу.
20. Я бачу сни більшість ночей.
21. Мені справді подобається піклуватися про інших людей.
22. Я намагаюся вирішувати свої проблеми самостійно, а не обговорювати їх з іншими.

23. Мені важко зрозуміти, що робити в соціальних ситуаціях.
24. Найкраще я відчуваюся зранку.
25. Люди часто кажуть мені, що я зайшов / зайшла занадто далеко, доводячи свою точку зору в дискусії.
26. Мене не надто турбує, якщо я запізнююся на зустріч із другом.
27. Дружні та романтичні стосунки – це занадто складно, тому я схильний / схильна не перейматися ними.
28. Я ніколи не порушу закон, навіть незначний.
29. Мені часто буває важко визначити, чи є щось неввічливим чи ввічливим.
30. Під час розмови я схильний / схильна зосереджуватися на своїх думках, а не на тому, що може думати співрозмовник.
31. Я віддаю перевагу практичним жартам, а не словесному гумору.
32. Я живу сьогоднішнім днем, а не планую на майбутнє.
33. Коли я був(ла) дитиною, мені подобалося різати черв'яків, щоб подивитися, що станеться.
34. Я можу легко зрозуміти точку зору іншої людини, навіть якщо я з нею не згоден / не згодна.
35. Я схильний / схильна помічати деталі, які інші не помічають.
36. Мені важко зрозуміти, чому деякі речі так засмучують людей.
37. Мені легко зрозуміти, чого хоче інша людина.
38. Я добре запам'ятовую номери телефонів.
39. Я зазвичай думаю, що те, як виглядає річ, не так важливо, як те, що вона робить.
40. Я помічаю, якщо хтось у групі відчувається ніяково або некомфортно.
41. Мені важко усвідомити свої почуття.

42. Якщо я кажу щось, що ображає іншу людину, я вважаю, що це її проблема, а не моя.
43. Якщо хтось запитає, чи подобається мені його/її зачіска, я відповім правду, навіть якщо вона мені не подобається.
44. Мені не завжди легко зрозуміти наміри іншої людини.
45. Люди часто кажуть мені, що я дуже непередбачуваний / непередбачувана.
46. Мені подобається бути в центрі уваги на будь-якому світському заході.
47. Мене не дуже засмучує, коли я бачу, як люди плачуть.
48. Мені подобаються дискусії про політику.
49. Я дуже прямолінійний / прямолінійна, що деякі люди сприймають як грубість, хоча це не є моїм наміром.
50. Мені неважко зрозуміти, що може відчувати інша людина.
51. Інші люди кажуть мені, що я добре розумію, що вони відчувають і думають.
52. Коли я розмовляю з людьми, я схильний / схильна говорити про їхній досвід, а не про свій.
53. Коли я щось читаю, мені важко уявити, як могли б виглядати персонажі.
54. Я добре вмю передбачати, як почуватиметься людина.
55. Я зазвичай захоплююся однією справою настільки, що можу забути про все інше.
56. Я легко можу визначити, чи зацікавлена людина, чи знуджена тим, що я говорю.
57. Я засмучуюсь, коли бачу тварину, яка страждає.
58. Друзі зазвичай розповідають мені про свої проблеми, бо кажуть, що я дуже розуміюча людина.
59. Я відчуваю, якщо втручаюся, навіть якщо інша людина мені про це не говорить.

60. Я часто починаю нове хобі, але швидко втрачаю до нього інтерес.
61. Люди часто кажуть мені, що я хороший / хороша радник / радниця.
62. Я схильний / схильна мати дуже тверді моральні переконання.
63. Мені важко уявити себе на місці іншої людини.
64. Я вважаю, що добрі манери є найважливішим аспектом суспільства.
65. Я відчуваю, що розумію людей краще, ніж вони розуміють мене.
66. Мені не подобається ризикувати.
67. Мені легко поставити себе на місце іншої людини.
68. Я був би / була б занадто знервований / знервована, щоб кататися на великих американських гірках.
69. Я засмучуюся, коли бачу страждання людей у новинах.
70. Я можу визначити, чи приховує хтось свої справжні емоції.
71. Я не свідомо виробляю правила соціальних ситуацій.
72. Я зазвичай емоційно відсторонений / відсторонена під час перегляду фільму.
73. Я схильний / схильна емоційно залучатися до проблем друга.
74. Я можу швидко й інтуїтивно налаштуватися на почуття іншої людини.
75. Я добре вмю передбачати, що зробить інша людина.

Підрахунок балів

Цей опитувальник містить 40 питань, що безпосередньо стосуються емпатії, та 20 "контрольних" питань, які не враховуються при підрахунку балів.

Система нарахування балів:

Для питань "прямого" типу (згода вказує на вищу емпатію):

76. Повністю згоден / згодна: 2 бали

77. Частково згоден / згодна: 1 бал
 78. Частково не згоден / не згодна: 0 балів
 79. Повністю не згоден / не згодна: 0 балів

Для питань "зворотного" типу (незгода вказує на вищу емпатію):

80. Повністю згоден / згодна: 0 балів
 81. Частково згоден / згодна: 0 балів
 82. Частково не згоден / не згодна: 1 бал
 83. Повністю не згоден / не згодна: 2 бали

Номери питань за типом:

"Прямі" питання (21 питання): 1, 6, 19, 22, 25, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 60.

"Зворотні" питання (19 питань): 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 38, 48, 49, 57.

Контрольні питання (не враховуються): 2, 3, 5, 7, 9, 13, 16, 17, 20, 23, 24, 30, 31, 33, 40, 45, 47, 51, 53, 56.

Інтерпретація результатів:

Загальний бал може варіюватися від 0 до 80.

0–32: Рівень емпатії нижче середнього.

33–52: Середній рівень емпатії (більшість людей потрапляє в цей діапазон).

53–64: Рівень емпатії вище середнього.

65–80: Дуже високий рівень емпатії.

Примітка: цей опитувальник є інструментом для самооцінки і не може використовуватися для встановлення діагнозів. Для професійної оцінки зверніться до відповідного фахівця.

Додаток В

Методика ціннісних орієнтацій (Rokeach Value Survey, RVS)

Автор: Мілтон Рокіч (Milton Rokeach, 1973).

Що вимірює?

Ця методика призначена для вивчення системи ціннісних орієнтацій особистості. Вона допомагає визначити ієрархію індивідуальних цінностей, які є керівними принципами у житті людини. Цінності поділяються на дві основні групи:

84. Термінальні цінності: Це переконання щодо кінцевих цілей індивідуального існування. Це ідеали, до яких людина прагне протягом усього життя (наприклад, щастя, мудрість, свобода).

85. Інструментальні цінності: Це переконання щодо бажаних способів поведінки або особистісних якостей, які допомагають досягати термінальних цінностей (наприклад, чесність, відповідальність, сміливість).

Структура та інструкція

Респонденту пропонуються два списки цінностей, кожен з яких містить 18 пунктів. Завдання полягає в тому, щоб проранжувати цінності в кожному списку, надавши ранг "1" найважливішій цінності, "2" — наступній за важливістю, і так далі до "18" — найменш важливій.

Інструкція для респондента:

"Уважно вивчіть кожен список цінностей. Ваше завдання — проранжувати їх за ступенем особистої значущості для вас як керівних принципів вашого життя.

Спочатку попрацюйте зі Списком 1 (Термінальні цінності). Присвойте ранг '1' тій цінності, яка для вас є найважливішою, '2' — наступній, і так до '18' — найменш значущій для вас.

Потім виконайте те ж саме зі Списком 2 (Інструментальні цінності). Будь ласка, будьте уважні. Кожен номер рангу (від 1 до 18) має бути використаний лише один раз у кожному списку".

Стимульний матеріал (Списки цінностей)

Список 1. Термінальні цінності (цілі життя)
(Проранжуйте від 1 до 18)

86. Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)
87. Життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)
88. Здоров'я (фізичне та психічне)
89. Цікава робота
90. Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та творчості)
91. Любов (духовна та фізична близькість з коханою людиною)
92. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)
93. Наявність хороших і вірних друзів
94. Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)
95. Пізнання (можливість розширювати свою освіту, кругозір, загальну культуру, інтелектуальний розвиток)
96. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей)
97. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення)
98. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
99. Свобода (самостійність, незалежність у судженнях та вчинках)
100. Щасливе сімейне життя
101. Щастя інших (добробут, розвиток та вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому)
102. Творчість (можливість творчої діяльності)
103. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)

Список 2. Інструментальні цінності (якості та риси характеру)

(Проранжуйте від 1 до 18)

104. Акуратність (охайність), вміння тримати речі в порядку
105. Вихованість (гарні манери)
106. Високі запити (високі вимоги до життя та високі прагнення)
107. Життєрадісність (почуття гумору)
108. Виконавчість (дисциплінованість)
109. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)
110. Непримиренність до недоліків у собі та інших
111. Освіченість (широта знань, висока загальна культура)
112. Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)
113. Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)
114. Самовладання (стриманість, самоконтроль)
115. Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів
116. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)
117. Терпимість (до поглядів та думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки та омани)
118. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
119. Чесність (правдивість, щирість)
120. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
121. Чуйність (дбайливість)

Інтерпретація

Результати не підсумовуються в єдиний бал. Інтерпретація ґрунтується на аналізі рангових місць, які респондент присвоїв тим чи іншим цінностям.

Аналіз ієрархії: Визначаються домінуючі цінності (ті, що отримали найвищі ранги, 1-5) та знехтувані цінності (найнижчі ранги, 14-18) в обох списках.

Групування цінностей: Цінності можна згрупувати за сферами:

Особисте життя: здоров'я, любов, щасливе сімейне життя.

Професійна самореалізація: цікава робота, продуктивне життя, творчість, розвиток.

Соціальні контакти: наявність друзів, суспільне визнання, щастя інших.

Абстрактні цінності: мудрість, пізнання, свобода.

Порівняльний аналіз: Аналізується співвідношення між термінальними та інструментальними цінностями. Наприклад, чи відповідають інструментальні цінності, які високо оцінені (напр., "відповідальність", "освіченість"), тим термінальним цілям, які людина перед собою ставить (напр., "цікава робота", "пізнання").

Для педагогічного контексту особлива увага приділяється рангам цінностей "розвиток", "пізнання", "творчість", "відповідальність", "терпимість", "широта поглядів" та "чуйність". Високі позиції цих цінностей свідчать про гуманістичну спрямованість особистості та наявність важливих професійних якостей.

Додаток Д

Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT) або Assessing Emotions Scale (AES).

Автор(и): Нікола Шутте, Джон Малуфф, Лена Холл та ін. (Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., et al., 1998).

Структура та інструкція

Опитувальник складається з 33 тверджень. Ваше завдання — оцінити, наскільки кожне твердження відповідає вашим звичним відчуттям та поведінці. Для цього використовується 5-бальна шкала Лікерта.

Інструкція для респондента:

"Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть один варіант відповіді, який найкраще вас описує. Немає правильних чи неправильних відповідей".

Шкала оцінювання:

122. Повністю не згоден / не згодна
 123. Не згоден / не згодна
 124. Важко сказати / Нейтрально
 125. Згоден / згодна
 126. Повністю згоден / згодна

Перелік тверджень:

- Я знаю, коли варто розповідати про свої особисті проблеми іншим.
 Коли я стикаюся з перешкодами, я пам'ятаю випадки, коли я долав(ла) схожі труднощі.
 Я очікую, що буду добре справлятися з більшістю речей, за які беруся.
 Мені важко зрозуміти невербальні сигнали інших людей.
 Я знаю, що відчують інші люди, просто дивлячись на них.
 Коли мій настрій змінюється, я бачу нові можливості.
 Коли я перебуваю в позитивному настрої, я легко знаходжу нові ідеї.
 Я вмію себе контролювати, коли я роздратований(а).
 Я легко впізнаю свої емоції, коли відчуваю їх.
 Я зазвичай хвалю інших людей, коли вони роблять щось добре.
 Я знаю, як підбадьорити себе, коли мені сумно.
 Я легко можу сказати, як почувуються інші.
 Я влаштовую події, які подобаються іншим.
 Я намагаюся мислити позитивно, навіть коли стикаюся з проблемами.
 Мені подобається ділитися своїми емоціями з іншими.
 Я можу впізнати емоції в людях за виразом їхніх облич.
 Я знаю, як змусити інших людей почуватися краще.
 Я можу сказати іншим, що я відчуваю.
 Я очікую, що в моєму житті стануться хороші речі.
 Я намагаюся дивитися на речі з точки зору інших людей.
 Мені важко зрозуміти, чому люди почувуються так, як вони почувуються.
 Мені важко заспокоїтися, коли я злюся.
 Я добре вмію описувати свої почуття.

Я можу впливати на почуття інших людей.

Я шукаю заняття, які роблять мене щасливим / щасливою.

Зазвичай я знаю, що викликає в мене певні емоції.

Зазвичай я можу говорити про свої почуття.

Коли я перебуваю в позитивному настрої, мені легше вирішувати проблеми.

Спостерігаючи за виразами обличчя, я впізнаю емоції, які відчувають люди.

Я знаю, що робити, щоб мотивувати себе.

Я один(одна) з небагатьох, хто розуміє почуття інших.

Я вмію контролювати свої емоції.

Коли я відчуваю зміну емоцій, я схильний(а) вигадувати нові ідеї.

Інтерпретація: Підрахунок балів

Реверсивні (зворотні) пункти: Спочатку потрібно змінити бали для пунктів 4, 21 та 22. Якщо ви поставили:

127. 5, змініть на 1.

128. 4, змініть на 2.

129. 3, залишається 3.

130. 2, змініть на 4.

131. 1, змініть на 5.

Загальний бал: Після реверсування балів для пунктів 4, 21 і 22, просто підсумуйте бали за всіма 33 твердженнями.

Результат:

Загальний бал може варіюватися від 33 до 165.

Чим вищий ваш загальний бал, тим вищим є ваш рівень емоційного інтелекту.

Середні показники для дорослих зазвичай знаходяться в діапазоні 120-135 балів. Показники нижче 110 можуть вказувати на потребу в розвитку навичок ЕІ, а показники вище 140 свідчать про дуже високий рівень.